



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Humanidades
Campus VI
Maestría en Estudios Culturales

Construcción discursiva de la identidad profesional de estudiantes de pedagogía

Tesis para obtener el título de maestro en Estudios Culturales

Presenta:

Héctor Hugo Rodas Moreno

Director de tesis:

Dr. Fernando Lara Piña



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; octubre de 2013

Soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros

Piedra de sol. Octavio Paz

Esta tesis se realizó gracias al financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Becario número 275512) durante el período agosto 2012/julio 2013); y al Programa Institucional de Aseguramiento de la Calidad del Posgrado (PIACAP) de la UNACH brindado de enero/julio 2012.

Dedicatorias

A mi hijo Héctor Emanuel y a su querida madre Marcela, primero por existir en mi vida, luego por su apoyo constante.

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación Federalizada por el otorgamiento de las facilidades para el estudio y conclusión de este programa de posgrado.

A todos los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNACH que participaron en esta investigación.

A todos los maestros y compañeros alumnos de la MEC por sus aportaciones desde los seminarios, en el enriquecimiento de este trabajo.

A los doctores Fernando Lara y Elsa María Díaz-Ordaz por su ética y profesionalismo en la dirección de esta investigación.

A todos mis amigos por sus críticas, discusiones y aportaciones para que finalmente resulte lo que soy.

ÍNDICE

Introducción.....	15
Capítulo 1. Cultura e identidad	22
1.1. La cultura como construcción social.....	23
1.1.1. Red de significados, la cultura constituida y constituyente	30
1.1.2. La vida cotidiana como conocimiento	32
1.1.3. La acción social en la vida cotidiana	37
1.1.4. Cultura y globalización.....	40
1.1.5. De la multiculturalidad a la interculturalidad	44
1.2. Construcción social de la identidad	47
1.2.1. Identidad y territorio.....	47
1.2.2. Identidad individual	50
1.2.3. Identidades colectivas	54
1.2.4. Identidad discursiva.....	58
1.2.4.1. Identidades legitimadas y poder.....	61
1.2.4.2. Identidades de resistencia e identidades proyecto	64
1.2.4.3. Los estereotipos sociales.....	65
1.2.5. Identidad como representación social	68
1.2.5.1. Organización y estructura de las representaciones sociales.....	76
1.2.5.2. El núcleo central de las representaciones	78
Capítulo 2. Estrategia metodológica.....	83
2.1. Preguntas y objetivos de investigación	84
2.2. Posicionamiento paradigmático	85
2.3. Pertinencia de métodos cualitativos	90
2.4. Acopio de los datos.....	96
2.4.1. El cuestionario de asociaciones libres	97
2.4.1.1. Diseño del cuestionario de asociaciones libres.....	100
2.4.1.2. Delimitación de los grupos muestra	102
2.4.1.3. Aplicación del cuestionario de asociaciones libres	104
2.4.2. La entrevista cualitativa.....	106
2.4.2.1. La entrevista focal	110
2.4.2.2. Diseño	114
2.4.2.3. Configuración del grupo focal.....	116
2.4.2.4. Aplicación de la entrevista focal.....	117
2.4.2.5. La transcripción	120
2.5. Métodos de análisis e interpretación de los datos	123
2.5.1. Categorización y cuantificación.....	123
2.5.2. Análisis de contenido.....	126
2.5.2.1. El contexto y las inferencias	130
2.5.2.2. Universo y unidades de análisis.....	133
2.5.2.3. Las categorías	135
2.5.3 La triangulación	139
Capítulo 3. Construcción discursiva de la identidad.....	141

3.1. Representaciones sociales de la identidad	142
3.1.1. Representaciones sociales, categorización y cuantificación	142
3.1.2. Identidad de los pedagogos, acercamiento al núcleo central	146
3.2. Contenido latente, discurso e identidad de los estudiantes universitarios	163
3.2.1. Identidad personificada	163
3.2.1.1. Maestros, docentes o catedráticos	164
3.2.1.2. No estereotipado (NOEST)	168
3.2.1.3. Pedagogos VS normalistas (PVSN)	172
3.2.1.4. Vocación (VOC)	176
3.2.2. Actitudes	180
3.2.2.1. Positivo (POS)	181
3.2.2.2. Negativo (NEG)	183
3.2.2.3. Incertidumbre laboral (INLAB)	196
3.2.3. Relaciones sociales	200
3.2.3.1. Convivencia (CONV)	201
3.2.3.2. Participación (PART)	205
3.2.4. Habilidades	206
3.2.4.1. Curriculares (CUR)	207
3.2.4.2. No demostradas (NODEM)	211
3.3. Triangulación de datos	213
Conclusiones	219
Referencias	222
Anexo 1. Asociaciones libres	230
Anexo 2. Asociaciones libres	232
Anexo 3. Asociaciones libres	235
Anexo 4. Asociaciones libres	238
Anexo 5. Cuestionario de asociaciones libres	242
Anexo 6. Guía de entrevista	243
Anexo 7. Transcripción de la entrevista	244

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se origina de un proyecto general de investigación sobre la identidad profesional en construcción de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNACH, del cual se ha derivado la presente investigación, cuya pregunta que guió a la misma fue ¿cómo se construye discursivamente la identidad profesional los estudiantes de pedagogía, y qué implicaciones tiene esa identidad configurada por éstos y los otros estudiantes de las otras licenciaturas de la Facultad de Humanidades en la convivencia universitaria? Dicha pregunta surge a partir de la evidente fragmentación comunicativa entre los estudiantes de las cuatro licenciaturas que se ofertan en la Facultad: Pedagogía, Lengua y Literatura, Comunicación y Bibliotecología.

Existen elementos estereotipados que se confieren en las relaciones comunicativas y actitudinales. Dichos estereotipos muchas veces provienen de prejuicios con respecto de los *otros*, y que luego se socializan y funcionan como esquemas tipificadores de las identidades. De esta forma, la construcción y autoconstrucción de la identidad de unos y de *otros* genera una barrera en la convivencia universitaria, pues las atribuciones identitarias, lejos de reconocer al *otro*, lo estigmatizan. Las identidades, en este caso, suelen tipificarse con relación al perfil profesional y a la práctica que en su momento ejercerán los estudiantes. Así, desde las posiciones asumidas en la universidad se atribuye mayor o menor valoración de unos o de otros.

Por su parte, el objetivo general de esta investigación fue analizar e interpretar la construcción discursiva de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía, a partir de ellos mismos y de los otros estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNACH, y sus implicaciones para la convivencia universitaria. Es preciso señalar que, más que demostrar una hipótesis o idea previa, se busca analizar la manera en que se construye la identidad de los estudiantes de pedagogía, pues se piensa que la manera en que se trata a los *otros* está estrechamente relacionada con la idea que se tiene de ellos. Así, mediante el estudio interpretativo de los elementos discursivos se pretendió hallar las motivaciones y actitudes que subyacen en el trato hacia los pedagogos por parte de los demás estudiantes de las otras licenciaturas.

Las identidades, más que definirse, se construyen constantemente. Esto implica asignar etiquetas y estereotipos de unos a otros que, lejos de establecer puentes, colocan barreras comunicativas. En este sentido, la investigación que se plantea ayudará a entender cómo se construye la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía y cómo ésta influye en la convivencia universitaria.

En este sentido, la comunidad universitaria será beneficiaria de los logros alcanzados en esta investigación, pues a partir del análisis de los elementos discursivos con que se construye la identidad profesional de los pedagogos, podremos tener un punto de partida para otros estudios con miras a establecer mecanismos para una construcción menos prejuiciada de las identidades.

Por otro lado, cabe mencionar que esta investigación se ubica, dada su naturaleza ontológica, dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo, lo que implica interpretar y comprender, ya que nuestro objeto de estudio involucra acciones intersubjetivas (Sandín Esteban, 2003). También abona a la asunción de esta posición el hecho de darle importancia a los actores involucrados en la investigación, no reduciéndola a la mirada unidireccional del investigador. En este

sentido, el enfoque metodológico que guía esta investigación es de tipo cualitativo. Se privilegia la interpretación, no obstante la cuantificación de los datos como punto de partida. Así, hay que mencionar que este tipo de estudio requirió de dos instrumentos fundamentales para la recolección de los datos, a saber, el cuestionario de asociaciones libres y la entrevista cualitativa. El primer instrumento para la recolección de los datos fue un cuestionario de asociaciones libres, los cuales fueron analizados, específicamente en sus aspectos de categorización, cuantificación y núcleo central. Una vez diseñado el cuestionario se aplicó a tres grupos de tres semestres distintos por cada licenciatura.

El segundo instrumento derivó en una entrevista semiestructurada, para lo cual se diseñó un guión de preguntas. La entrevista aplicada fue de tipo focal a un grupo de seis alumnos de tres licenciaturas distintas de la Facultad. De tal manera que el proceso de la entrevista fue semidirigida, en el que el entrevistador sólo se limitaba a reorientar el sentido mediante el guion si así lo requería. Para analizar los datos recabados mediante la entrevista se requirió del análisis de contenido, mismo que permitió establecer unidades de análisis, y posteriormente categorías. Elementos tomados del contexto y del propio discurso fueron de mucha ayuda para desentrañar el contenido subyacente en los discursos. Finalmente, un último proceso de análisis fue la triangulación con el fin de constatar hallazgos provenientes de ambos instrumentos y métodos, y así enfatizar similitudes y discrepancias. No fue empleada para generalizar los resultados mediante la constatación, sino con la finalidad de tener esas dos referencias y miradas con el afán de validar la propia investigación.

También es importante señalar que en el presente trabajo de investigación se busca conjugar, aparte de los métodos, perspectivas teóricas provenientes de la sociología, la antropología, la lingüística, la sociolingüística, la psicología social, entre otras. Esto con el afán de no reducir la mirada teórica para enfrentarse al

objeto de estudio, sino para dejar que el objeto mismo marque las coordenadas teóricas y metodológicas. Hay que decir también, que el eje teórico principal proviene de los estudios culturales al colocar el concepto de cultura como columna vertebral. Así, los elementos que configuran a la identidad en este caso, se articulan al concepto de cultura desde una postura sociosemiótica. En otras palabras, la identidad se define por los contenidos culturales interiorizados en su forma simbólica.

El contenido de esta investigación comienza con un primer capítulo que da cuenta de los conceptos básicos para abordar la problemática y el análisis. Tiene la función de configurar un marco conceptual y referencial, en el que el concepto clave es la imbricación cultura e identidad. En un primer momento abordamos el concepto de cultura como una red de símbolos y significados que se construye en la intersubjetividad, al tiempo que nos constituye. Este proceso ocurre en un momento y espacio específico llamado vida cotidiana, y eso que nos mueve es producto de la acción social. Actuamos siguiendo propósitos y metas que nos hacen adherirnos a grupos sociales. En sintonía con lo anterior, la multiculturalidad establece un marco de referencia no esencialista en la construcción de las identidades. El contexto actual en el que se configuran las identidades es la localidad-globalidad, un espacio donde todo es posible, dinámico e incierto.

En el segundo apartado se pretende un acercamiento al concepto de identidad como construcción social desde uno mismo y desde los *otros*, enfatizando que tiene como principales fuentes la cultura, los roles que se asumen en la sociedad y las interacciones comunicativas que se llevan acabo en los diferentes contextos. La identidad actual no se reduce al territorio, a las localidades ni a la cuestión cultural, pues de entrada no es estática ni homogénea. Así, diversas y constantes fuentes están nutriendo las identidades actualmente. En este mismo

apartado se menciona que una de las formas que tenemos para evidenciar las identidades es el discurso. A través de él establecemos las diferencias y las semejanzas con respecto de los *otros*. Pero este discurso se confiere desde el sujeto que se posiciona en la escala social, es decir, por medio del lenguaje nos posicionamos y posicionamos a los *otros*. Al proceder de esta manera estigmatizamos o privilegiamos las identidades.

El último apartado de este capítulo contiene una serie de conceptos provenientes de la teoría de las representaciones sociales que son empleados para entender la manera en que creamos las imágenes de los *otros*. Retomando el apartado anterior, el discurso está compuesto por elementos altamente consensados y comunicados. En esto radica lo social de las representaciones, pues son de empleo común en ciertos grupos conformados. Esta teoría nos permite categorizar los elementos de los discursos para establecer marcos de análisis posteriores, tales como el núcleo central para un acercamiento interpretativo. Así, las representaciones sociales funcionan como guías para la acción y establecen pautas para actuar con relación a los *otros*.

El segundo capítulo da cuenta de la metodología empleada en la investigación. Parte del posicionamiento paradigmático hermenéutico-interpretativo, para dar paso al enfoque metodológico cualitativo que fue adoptado, dejando claro que la cuantificación es una columna de apoyo. Una vez definido el enfoque se hace mención de los dos instrumentos de recolección de datos para el análisis. Se optó por usar dos instrumentos debido a que se buscó profundizar en la realidad mediante dos métodos de análisis para que finalmente se empleara la triangulación. El primer instrumento que se empleó fue el cuestionario de asociaciones libres; asimismo se describe cómo fue su diseño y aplicación, las características de los grupos encuestados y la pertinencia de la muestra. El segundo instrumento empleado fue la entrevista cualitativa. Del

mismo modo, se describe su diseño, puesta en marcha, configuración del grupo muestra y transcripción de la misma.

La segunda parte de este capítulo describe cuáles son los métodos de análisis, en qué consisten y por qué son pertinentes. Las representaciones sociales abonan en este sentido, ya que de ella se desprende el análisis del núcleo central, que no hubiera sido posible sin la cuantificación. De este modo, el primer paso fue categorizar y cuantificar la información proveniente de los cuestionarios de asociaciones libres, para después determinar los núcleos y hacer las interpretaciones necesarias. El segundo método de análisis empleado fue el análisis de contenido. De igual forma, se describe en qué consiste y cuál es su proceso, así como algunos indicadores referenciales para la interpretación de los datos, como son el contexto y las inferencias. Por último, se menciona la función que le es conferida a la triangulación en esta investigación, y que podríamos resumir en la validación de los hallazgos.

El tercer capítulo se dedica propiamente al análisis. En él se retoman los conceptos del primer capítulo, así como los métodos descritos en el segundo. En otras palabras, se aplican los conceptos y se dinamizan los métodos en los datos recabados mediante su análisis. Consta de tres partes, la primera dedicada a la teoría y métodos de las representaciones sociales, mediante la que podemos encontrar campos representacionales y ciertas interpretaciones sobre la identidad de los pedagogos. En la segunda se elaboran categorías para analizar el contenido latente en los discursos provenientes de los estudiantes que se refieren a los pedagogos. Al final, se retoman los resultados preliminares de cada método de análisis para ubicarlos en un recuadro que facilitará la triangulación. Mediante este ejercicio se comparan los hallazgos, no con la finalidad de generalizar ni de desvalorizar uno u otro método, sino con el afán de visualizar los datos y dar

respuesta a las preguntas de investigación y con ello alcanzar los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO 1. CULTURA E IDENTIDAD

La imbricación entre cultura e identidad se da en el marco de las relaciones sociales entre los seres humanos, en tiempos y lugares diversos, por lo que en este primer capítulo se plantea una revisión de los factores que modelan las identidades actuales. Lo que guiará en esencia este capítulo es el desarrollo del concepto de cultura, visto desde la concepción sociosemiótica y funcional, para luego articularse como parte constituyente de la identidad. En este sentido, cultura e identidad son mutuamente constituyentes una de otra.

El espacio/tiempo específico en el que se negocian las identidades es la vida cotidiana, momento en el que las intersubjetividades entran en juego, adhiriéndose o fragmentándose. Aquí se enfatizan las semejanzas o diferencias, de acuerdo con los esquemas tipificadores previamente objetivados por los grupos en interacción. De este modo, se activan los sistemas de creencias que se han construido y constituido socialmente, de tal manera que la reacción hacia los *otros* se hace evidente en actitudes y comportamientos favorables o desfavorables.

Si tomamos en cuenta que las representaciones sociales son guías para la acción (Jodelet, 1986), aquéllas nos hacen actuar acorde con un proyecto o propósito. Pero este propósito no es individual sino colectivo, ya que las representaciones sociales surgen del consenso social y son ampliamente compartidas. Con esta idea, se pretende enmarcar dentro de un contexto amplio de

espacios, momentos y significados, las identidades contemporáneas, pues en la actualidad sólo pueden entenderse y explicarse desde todas aquellas intersecciones globales y locales.

1.1. La cultura como construcción social

Según Malinowski (1967), la cultura es un conjunto de bienes, utensilios, normas, ideas, artesanías, creencias y costumbres que un grupo social crea para enfrentarse al medio donde vive en función de los demás. Implica, a su vez, conocimiento, práctica y valores. En este sentido, lo que crea el hombre es una cuestión secundaria y artificial, dada su condición manipulable y adaptativa al medio para satisfacer los problemas que se dan de manera natural. De este modo, se satisfacen necesidades primarias como las nutritivas, reproductivas o higiénicas, usando este constructo que es la cultura. La cultura se trasciende de generación en generación por medio de mecanismos educativos. La organización de estos bienes culturales sufren adaptaciones, pues están reguladas por instituciones que dictan lo que debe o no incluirse en el ordenamiento de la vida.

La cultura es lo que distingue al ser humano de todos los demás seres animados, ya que ésta es una construcción social para organizar y dar sentido a su propia vida. Esta creación es la forma de enfrentarse a su contexto, de hacerlo habitable. Pero esta dimensión cultural va más allá de los hechos materiales y de conocimiento, parte esencial, pues los hechos históricos intervienen para modelar segmentos de sus componentes. Es decir, la dimensión cultural no sólo puede valorarse por sus componentes utilitarios o prácticos, sino por cada uno de los acontecimientos históricos que van incorporándose para dar sentido de pertenencia a una u otra época que marca los comportamientos (Echeverría, 2010).

El plano histórico de la vida no se da de manera natural, se va tejiendo por los grupos sociales que pueden alterarlo, de tal manera que siga un rumbo y no otro.

El significado de cultura ha ido cobrando nuevos sentidos a lo largo de la historia, desde su contraposición al concepto de civilización hasta un plano más antropológico y etnográfico, para después ubicarse en un plano sociosemiótico. Es una prueba notoria de cómo los seres humanos pueden resignificar el rumbo de las cosas a través del tiempo en función de sus posturas ideológicas y sociales. El hombre como ser social es impredecible y capaz de reflexionar, razonar o manipular los hechos sociales. Asimismo, tiene la capacidad de crear significados y formas de interpretar la realidad. Estos hechos y significados llegan a institucionalizarse y a estandarizarse, volviéndose convencionales para un grupo social. De esta manera se construye la cultura, que da sentido de pertenencia a un grupo y a cada uno de sus integrantes.

Ninguna actividad social es natural en este sentido, dado que la condición adaptativa, que sufre el estilo de vida de un grupo social, es para enfrentarse al medio en que vive. Poco después se legitiman esas costumbres, ideas, creencias y significados, para identificarnos como grupos de uno u otros contextos. La cultura no es en sentido estricto autónoma, ya que es un medio para un fin. Si en este sentido el fin es la supervivencia, lo que implica adaptación, se está obligado a adoptar nuevas formas de vida. No es posible enfrentar la vida de forma tradicional, es necesario dotarse de nuevas herramientas y formas de vida para vivir en un mundo global, por ejemplo. La cultura instaurada en el tiempo sufre cambios y adaptaciones propicias para enfrentarse a la vida.

A este respecto, Geertz (2003) esclarece la contraposición cultura-natura, al expresar que lo innato en los hombres se transforma en símbolos culturales desde su posición social. Esto quiere decir que existen características culturales en los hombres y la naturaleza, al mismo tiempo que situaciones culturalmente

construidas. Por tanto, la capacidad de hablar, por ejemplo, es una capacidad innata en los hombres, mas su lengua específica o uso de ella es condicionada y construida a partir del propio contexto y al grupo social al que se pertenece. De tal manera que

nuestras ideas, nuestros valores, nuestros actos y hasta nuestras emociones son, lo mismo que nuestro sistema nervioso, productos culturales, productos elaborados partiendo ciertamente de nuestras tendencias, facultades y disposiciones con que nacimos, pero ello no obstante productos elaborados (Geertz, 2003: 56).

Siguiendo esta línea de pensamiento, la cultura ya no es sólo ese cúmulo de esquemas, artefactos y comportamientos funcionales para el hombre en su medio social, sino pautas de significados construidos socialmente (Thompson, 1993). Estos significados ya se encuentran en el medio en que nacemos y nos desarrollamos a lo largo de nuestra vida; desde que nacemos hasta que morimos somos gobernados por estos significados sociales. Sería una vida de eventos caóticos y amorfos si no estuvieran organizados estos significados en ese entramado social llamado cultura. Así, “la razón de ser de toda cultura es hacer comprensible este extraño mundo, dotarlo de algún sentido mediante símbolos de los más diversos tipos” (Curcó y Ezcurdia, 2009: 136).

De esta manera, Giménez (2007: 8) ofrece una síntesis de lo hasta ahora expuesto sobre el concepto de cultura, al referirla como “la organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”. No se debe soslayar la parte funcional de la cultura, ya que las interacciones sociales implican esa parte pragmática que hace que la vida en sociedad se ordene para alcanzar finalidades. Pero más que sólo instrumentos y esquemas que buscan enfatizar en los comportamientos humanos; la cultura

también contiene elementos simbólicos, que dada su estructuración social llegan a edificar pautas de significados (Thompson, 1993; Geertz, 2003), que a la par constituyen y reconstituyen las identidades.

En efecto, muchas veces llega a superarse el plano innato de las funciones del hombre; por ejemplo, el fisiológico acto de comer para satisfacer el hambre puede convertirse en una actividad cultural totalmente diversa en cada grupo social. Desde el diferente tipo de comida, la forma de obtenerla, la manera de prepararla, hasta las más variadas formas de ingerirla. A esto debe sumarse toda la instrumentación que implica este acto, como son platos y cubiertos, sin olvidar todo el ritual previo o posterior. Así, cada acto, función o instrumento está estrechamente relacionado con significados socialmente contruidos. A este respecto, García Canclini (2004: 34) elabora una definición inclusiva de la cultura cuando dice que “abarca el conjunto de procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.”

Ahora bien, estos significados culturales se objetivan y se interiorizan, de manera que su interrelación se materializa en las relaciones sociales. Por un lado, los significados culturales son objetivados como artefactos o comportamientos, y por otro, se interiorizan en forma cognitiva. Ambas formas, ya sea objetivada o interiorizada, se complementan en forma de *habitus*, que no es más que un “sistema de disposiciones inconscientes producido por la interiorización de estructuras objetivas” (Bourdieu, 2002: 107). De tal manera que “las formas interiorizadas provienen de experiencias comunes y compartidas, mediadas por las formas objetivadas de la cultura” (Giménez, 2007: 9). Así, los *habitus* adquiridos y socializados llegan a formar representaciones sociales y pautas de significados que hacen que los hombres compartan y se interconecten socialmente en un contexto determinado. Zabłudovsky Kuper (2010: 130), retomando a Norbert Elias, nos dice

que “el *habitus* se expresa en los códigos de conducta y de sentimientos individuales, cuyos patrones se transforman con el cambio de las generaciones y denotan las disposiciones compartidas por los miembros de una sociedad.”

El concepto de *habitus* tiene que ver con los tres estados del capital cultural (Bourdieu, 1979), mismos que se van adquiriendo y socializando a lo largo de la vida. El capital cultural es un cúmulo de aprendizajes, legitimaciones y artefactos; en otras palabras: actos cognitivos, certificaciones y objetos. Esto no quiere decir que dichos elementos se encuentren separados, más bien su imbricación es determinante para el *habitus*. En este sentido, la interiorización de cada uno de los elementos del capital cultural conforma el *habitus* de los individuos. Lo habituado no podría conformarse o entenderse de manera aislada, ya que el contexto y el grupo social tienen un peso importante. Es imposible “interpretar ni leer las formas culturales exteriorizadas sin los esquemas cognitivos o *habitus* que nos habilitan para ello” (Giménez, 2007: 9). De ahí que sea importante tomar en cuenta la perspectiva de Geertz (2003) en cuanto a las formas de leer la cultura, ya que dada su diversidad, existen diferentes modos de pensar y de actuar propiciados por el medio, que pueden manifestarse en objetos o pautas de significados. Desde esta noción, no hay que olvidar que “esa extraña mezcla de recintos, momentos, personajes y prácticas que conforman una cultura diferente representa, en varios y diferentes sentidos, una metáfora, y se la interpreta, en varios e importantes sentidos” (Curcó y Ezcurdia, 2009: 136). Entonces, nuestra tarea para desentrañar el fondo de esas manifestaciones es interpretar esos símbolos que conforman y constituyen la cultura, y a la postre las identidades.

La cultura llega a conformar un hábitat donde la sociedad se habitúa dentro de las constantes negociaciones, cuya fluctuación tiende a sopesarse desde las perspectivas de poder y hegemonía, específicamente representadas por las instituciones sociales, dejando en un extremo más liviano los focos de resistencia.

Esto quiere decir que dentro de una determinada cultura, estructurada, socialmente, simbolizada y avalada por las instituciones, también tienden a existir grupos de resistencia que no comparten o están resignificando esos artefactos, esquemas o formas de ver la vida, desde una posición diferente. Suelen darse rupturas de esquemas o tradiciones que se generan a partir de estos grupos de oposición, de tal forma que la cultura es relativamente estable y parcialmente homogénea.

Un ligero acercamiento al concepto de contexto nos da la pauta para apropiarnos del mismo. Por contexto vamos a entender “el marco de referencia con respecto al cual los signos adquieren un significado determinado” (Ávila, 1977: 27). Vamos a entender por marco de referencia aquella base o fondo desde el que emerge el lenguaje. “El uso del lenguaje siempre está situado frente a un complejo fondo con el que se relaciona de diferentes maneras” (Verschueren, 2002: 137). En otras palabras, lo que decimos —y no sólo eso: nuestras conductas obedecen a las mismas reglas—, está orientado y construido sobre reglas convencionales y naturales que giran en torno nuestro. En este sentido, es oportuno articular contexto a la concepción simbólica de la cultura, ya que la parte contextual no debe entenderse como pautas de comportamiento social solamente, sino de significado (Geertz, 2003). La noción de contexto no sólo abarcaría la acción misma, es decir, ciertos elementos estables y dispersos (simples significantes), por el contrario, debe llevarnos a asir esas partes aparentemente dispersas como un todo significativo.

Los seres humanos somos quienes más dependemos de esos mecanismos para vivir en sociedad (Geertz, 2003), de manera que tomar en cuenta esos elementos para explicar nuestra realidad y nuestros comportamientos es de suma importancia. Esos elementos reguladores se encuentran disponibles en cada lugar y sólo esperan la apropiación desde que nacemos, y configurarnos como sujetos contextuales. En las charlas o conversaciones evidenciamos estos elementos, no por

nada el uso de la lengua ha sido llamado “espejo privilegiado” (Lomas, 1999). Así, el contexto no puede reducirse a unos elementos específicos, ni a lo concreto ni a lo simbólico, sino a ambos. Todo aquello que nos gobierna, que nos hace ser unos y no otros, proferir unas palabras, tener cierta ideología, adquirir ciertas formas, gestos, etc., sólo puede determinarse y entenderse mediante el contexto. De ahí que centrar el interés en el contexto sea de mucha utilidad para el estudio de los discursos, ya que

incluye diversos elementos sociopsicológicos, culturales, políticos e ideológicos estrechamente vinculados con el discurso. En consecuencia, el punto de vista contextual del discurso obliga a considerar en su análisis diversos aspectos de la sociedad y de la cultura. En otras palabras, implica ubicarlo y dar cuenta de él en un marco de comprensión amplio y complejo, es decir, como parte de estructuras y procesos socioculturales (Lara, 2013: 18).

La etnografía, por su parte, dijo “que había que dar cuenta del contexto para acceder al significado de las expresiones lingüísticas y no lingüísticas” (Raiter y Zullo, 2004: 58). De ahí la importancia de fijar la mirada en él, para desvelar lo que subyace en los discursos y que no puede verse sólo de manera estructural.

Aunque existe una clasificación minuciosa del contexto (véase Ávila, 1977), en el presente trabajo sólo vamos a mencionar al que de alguna manera incluye a todos y los abarca como elementos globales: el contexto cultural (Ávila, 1977). A este respecto,

se puede decir que el contexto cultural es todo el cúmulo de conocimientos que tiene el hablante por el simple hecho de vivir en cierta comunidad. Tiene conocimientos históricos; conocimientos adquiridos en la escuela; conocimientos que su propia experiencia le ha dado, etc. Todo esto nos ayuda a constantemente a interpretar lo que oímos (Ávila, 1977: 37).

De este modo, esta idea de contexto se apega más a la concepción simbólica de la cultura, ya que incluye todas aquellas formas de comportamiento social adquiridos a lo largo de la vida que se van tejiendo para formar un todo

explicativo. Lo difícil es determinar hasta dónde cortar la realidad en términos del contexto. Por eso es importante plantearse, al menos para este trabajo, “¿hasta dónde llega el contexto?, ¿qué datos son relevantes en cada caso?, ¿cómo saber elegir este “recorte”?” (Raiter y Zullo, 2004: 56).

1.1.1. Red de significados, la cultura constituida y constituyente

El ser humano se instala en el centro del universo para tratarlo, significarlo y dilucidar los enigmas que se le imponen con la finalidad de salvaguardar su integridad. En este sentido, explica su mundo desde él mismo, pero esos significados no parten de *sí mismo* en su totalidad, están en cuenta el pasado y el presente, él y los *otros*. Estos significados están regulados por instituciones que controlan y dicen cómo debe ser el conocimiento y el comportamiento humano. Dicho cúmulo de significados funcionan como dispositivos simbólicos sociales para controlar la conducta, de tal manera que se institucionaliza como cultura (Geertz, 2003). Aquí, los mecanismos de poder de la estructura social tienen un peso preponderante para legitimar qué debe ser considerado y qué no.

Acorde con nuestros intereses actuamos en la vida cotidiana, y es lo que nos mueve a apoderarnos de una cosa o de otra (Berger y Luckmann, 2001), legitimarlo o deslegitimarlo. Lo que marca las coordenadas de la vida en sociedad es el lenguaje. Este lenguaje dispone de los elementos de la realidad desde la subjetividad para objetivarla; pero estas subjetividades se contraponen o se complementan en los *otros*. Como seres sociales, no vivimos aislados de los *otros*, y en esa medida actuamos y usamos el lenguaje. Esto, aunado a las significaciones previamente elaboradas sobre nosotros y nuestro tiempo. De ahí que recurramos a los significados ya establecidos para tipificar porciones de la realidad. A través del lenguaje podemos objetivar nuestras subjetividades. Cuando interactuamos

consensamos esas subjetividades y valoramos su sentido; surgen entonces acuerdos o discrepancias que se legitiman o se descartan desde las condiciones de poder.

Por tanto, como ya se ha mencionado anteriormente, la cultura es ese entramado de significados creados socialmente para regular la vida en sociedad. Sería inconcebible la carencia de estos elementos cohesionadores que hacen que la sociedad sea tal, a decir, signos, símbolos, representaciones, modelos, actitudes y valores (Giménez, 1999). Más allá de reducir este término a la noción de territorio y grupo, es más bien una red de significados que se construye socialmente y que funciona como pautas, específicamente como instituciones, artefactos, prácticas sociales y significados (Geertz, 2003). Por tanto, el concepto de “cultura puede entenderse como dimensión y expresión de la vida humana, mediante símbolos y artefactos” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009: 72). La idea de dimensión se relaciona con espacio, al mismo tiempo territorial y simbólico, de ahí que no pueda reducirse a uno de los dos aspectos. En otras palabras, la cultura es una red socioterritorial y simbólica que se va tejiendo constantemente en la intersubjetividad, en un espacio específico llamado vida cotidiana.

Así, “la cultura es el espacio de los movimientos simbólicos de grupos que tejen relaciones de poder” (Szurmuck y Mckee Irwin, 2009: 72), que se da no sólo de manera unilateral, sino también en forma de red. En este sentido, el ejercicio del poder no es exclusivo de los grupos que representan un status social alto, los grupos subalternos pueden desestabilizar la hegemonía a través de la resistencia. Es de esta forma que se tejen las relaciones de poder, donde se legitiman y se deslegitiman los significados culturales de una sociedad. De este tejido de significaciones surge lo que se denomina cultura de una sociedad. Son los propios intereses y necesidades que abren la puerta a estas subjetividades en la vida cotidiana. Vivencias propias y ajenas en conjunto posibilitan la interacción y

producción de signos que a la vez forman el cúmulo de símbolos llamado cultura. De tal manera que llegamos a ser individuos formados y guiados por esquemas y sistemas de significación histórica y socialmente creados (Geertz, 2003).

“La cultura hace existir una colectividad en la medida en que constituye su memoria, contribuye a cohesionar sus actores y permite legitimar sus acciones” (Giménez, 1999: 32). En este sentido, y retomando las nociones que se han expuesto anteriormente, cultura e identidad están de tal manera imbricadas que sería imposible abordar un concepto sin el otro. Aquí radica su relación intrínseca, puesto que tanto la identidad como la cultura se configuran en las relaciones subjetivas de los individuos sociales. Mientras configuramos y determinamos la cultura, ésta nos configura y determina. Lo mismo sucede con la identidad, construimos nuestra identidad a partir de la cultura y la interacción con los *otros*, y eso mismo determina nuestras relaciones sociales. Así, parafraseando a Geertz (2003), tanto cultura como identidad son constitutivas y constituyentes del ser social, es decir, sin cultura no hay seres sociales, lo mismo que sin seres sociales no hay cultura. He ahí el origen de la red de significados llamada cultura, pues “cualquier práctica, en el trabajo y en el consumo, contiene una dimensión significativa que le da su sentido, que la constituye, y constituye nuestra interacción en la sociedad” (García Canclini, 2004: 37).

1.1.2. La vida cotidiana como conocimiento

Nuestro mundo se constituye de pensamientos y acciones que los seres humanos objetivan y significan en las interacciones sociales. A través de la conciencia apuntamos a qué objeto dirigirnos, de tal manera que existen diferentes objetos en la realidad, pero sólo por medio de la conciencia podemos movernos de un lugar a otro, dada la condición de realidad múltiple. Dentro de esta realidad

múltiple o multiplicidad de realidades aparece una que es la más inmediata, y de la que se desprenden las demás, a saber, la realidad de la vida cotidiana. Este espacio sociotemporal es llamado también realidad suprema (Berger y Luckmann, 2001), debido a que se experimenta todos los días de manera consciente y en plena vigilia, y nos constituye de manera social. En otras palabras, es el espacio y tiempo real donde nos constituimos y constituimos a los *otros* con quienes interactuamos.

Esta realidad cotidiana se presenta como una realidad ordenada, predispuesta, con pautas, ya objetivada, es decir, de acuerdo con Foucault (2010), la realidad de la vida cotidiana se presenta como algo ya dado desde tiempos muy remotos. En este mundo nacemos y nos insertamos en un momento del tiempo eterno. A través del lenguaje se representan y objetivan las cosas de la realidad, es decir, el lenguaje funciona como una brújula que indica las coordenadas de la vida en sociedad, y la abastece de símbolos significativos (Berger y Luckmann, 2001; Hernández Romero y Galindo Sosa, 2007). En este sentido, la vida cotidiana se presenta como un *aquí y ahora* del presente en que vivimos, en una suerte de proximidad y alejamiento con relación al punto donde estemos posicionados. Todo lo relacionado con nuestros intereses nos incumbe y lo significamos, lo que es ajeno, llega por *otros*. En este carácter intersubjetivo de adquisición de conocimiento se funda la vida cotidiana. Sería imposible vivir en esta vida cotidiana prescindiendo de las constantes negociaciones a través de las interacciones con los demás sujetos, lo que llega a constituir redes sociales interconectadas que construyen significados culturales y que nos constituyen como seres sociales.

Dentro del aprendizaje de la vida se presenta todo de manera rutinaria, sólo debemos aprehender lo que circula como nociones y representaciones; sin embargo, lejos de esta monotonía surgen los llamados problemas que rompen el devenir rutinario. Éstos introducen nuevos conocimientos que se incorporan a la

vida diaria, y se vuelven nuevamente rutinarios. El lenguaje aparece para disponer de los elementos del contexto y objetivarlos, tratando de nombrar experiencias. Entonces, se resignifica la realidad, ya que se interpreta desde la subjetividad. Esto en el sentido de que la vida cotidiana va acorde con un tiempo y espacio que es compartido, y que se intercepta con las interpretaciones de los *otros*. Al mismo tiempo, se deben coordinar nuestros proyectos con un tiempo intrínseco de la vida cotidiana, ya que este tiempo es coercitivo y nos constituye, dada su condición precedente a un *nosotros* en el mundo. Debemos acatar ciertas reglas e incorporarnos a un mundo ya establecido.

Hay dos tipos de experiencia en la vida cotidiana, éstas son la interacción cara a cara y los esquemas tipificadores. Dentro de la primera todo se presenta de manera real y tangible, es donde se comparte con el *otro* un momento determinado. Respecto de los esquemas tipificadores, solemos integrar a los *otros* dentro de categorías ya establecidas, en este sentido, interactuamos con los *otros* regulados o condicionados. No sólo tipificamos a los demás, sino que ellos también nos tipifican, y eso determina la actuación cara a cara, nuestro comportamiento y nuestro conjunto de disposiciones, así como las actitudes hacia los *otros*.

La interacción cara a cara es el prototipo de toda interacción social, ya que a través de ella compartimos un *aquí* y un *ahora* real. Pueden verse todos los movimientos y muestras de interacción, como son los gestos, ademanes y demás factores involucrados. En la situación cara a cara se desvanecen las creencias que tenemos de los *otros*, ya que la presencia de ambos interlocutores hace posible el conocimiento real. Sin embargo, pueden darse la actuación fingida del *otro* y ocultar el verdadero significado, de tal manera que eso se vuelve un problema de interpretación en ese tipo de relaciones.

Tal como se ha expuesto con anterioridad, los esquemas tipificadores funcionan como guías para el trato con los demás. Eso determina ampliamente

nuestra forma de interactuar con los *otros*. Así, algunos son tratados dentro de las pautas que se les ha impuesto socialmente (Goffman, 2010). El anonimato hacia una persona, por ejemplo, es debido al grado de interés hacia ella, y solemos tratarla en su momento, de acuerdo con tipificaciones, ya que está alejada de un *aquí* y un *ahora*. También suele darse este caso en las personas que tratan de ocultar un estigma, valiéndose de esta técnica como ocultamiento. Entonces, la aprehensión de la vida cotidiana se da tomando siempre como referencia las tipificaciones socialmente construidas.

El caso de la agresividad se puede manifestar de manera abierta en las interacciones cara a cara mediante gestos, pero cuando la situación desaparece queda objetivada de algún modo. Así, una acción se objetiva a través de la subjetividad humana, y sólo a través de estos elementos es que la realidad de la vida cotidiana puede configurarse, y por ende el ritual de la interacción. Los signos, por ejemplo, son objetivaciones explícitas de la realidad. En este sentido, el lenguaje compuesto por signos es capaz de trascender el presente, evocar el pasado y aspirar al futuro. El lenguaje permite objetivar un sinfín de experiencias en la vida cotidiana, al mismo tiempo que las tipifica para un *mí* y para los *otros*. Lo anterior debido a un cúmulo de prototipos sociales que lo determina, la red social que llega a consolidar una red de significados. Esto quiere decir que dentro de la acción social, los actores sociales buscan darle significado a las conductas sociales, tomando en cuenta las interrelaciones con los objetos y las acciones de la vida cotidiana (Hernández Romero y Galindo Sosa, 2007). No obstante, el panorama no es tan simple ni directo, ya que

no se trata de situarlo todo en un cierto plano, que sería el del acontecimiento, sino considerar que existe todo un escalonamiento de tipos de acontecimientos diferentes que no tienen ni el mismo alcance, ni la misma amplitud cronológica, ni la misma capacidad de producir efectos. El problema a la vez es distinguir los acontecimientos, diferenciar las redes y los niveles a que

pertenecen, y reconstruir los hilos que los unen y los hacen engendrarse unos a otros (Foucault, 2001: 144).

Entonces, la multiplicidad de acciones humanas se presenta como un entramado, de tal manera que no deben abordarse aisladas de las situaciones y contextos donde se han generado. Existe un orden específico que hace que esas pluralidades sean abordadas desde las relaciones sociales. En otras palabras, no crecemos solos o aislados de los demás. No existe la autonomía, sino interrelaciones a partir de las cuales se configuran comportamientos, personalidades, formas de ver el mundo y significados. Así, estas pautas adquiridas “responden a habitus específicos de una sociedad y de una etapa histórica” (Zabludovsky Kuper, 2010: 127). Por tal motivo,

para entender la forma en que los seres humanos se relacionan entre sí de una manera recíproca, es necesario repensar a las personas simultáneamente como el yo y el nosotros y contrarrestar la presión de una ciencia social que divide y polariza la concepción de lo humano a partir de una falsa dicotomía entre individuo y sociedad (Zabludovsky Kuper, 2010: 121).

Digamos entonces, que el significado es intersubjetivo en la medida en que nace de las constantes negociaciones con los *otros*. Las vivencias propias y las vivencias de los demás se conjugan en el espacio específico de la vida cotidiana, entendiéndose ésta como el “espacio relacional donde se encuentran lo diverso y la unidad” (Orellana, 2009: 2). Por eso Schutz (citado en Hernández Romero y Galindo Sosa, 2009: 235) decía que “únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo”. Desde el momento en que nacemos nos insertamos en un mundo socialmente construido que nos precede. En este mundo, la interiorización de los significados previamente constituidos sólo puede incorporarse a través de la socialización. Un instrumento primordial para este proceso, como ya hemos dicho, es el lenguaje.

Dado que la vida cotidiana sólo es posible gracias a las objetivaciones e interiorizaciones humanas, el lenguaje es un sistema de signos tan importante para el hombre que a través de él constituye la realidad y se constituye a sí mismo. Por eso es importante la comprensión de este lenguaje para comprender la vida cotidiana. El lenguaje hace más real la subjetividad, ya que se origina y toma como punto de partida la vida cotidiana, un *aquí* y un *ahora*. Como sistema de signos es considerado objetivo y su efecto social nos constituye, nos establece pautas de uso y comportamiento, al tiempo que nos brinda un abanico de posibilidades para nombrar la realidad en que vivimos.

Por otro lado, el hombre a través del lenguaje construye un mundo de representaciones simbólicas que muchas veces se anteponen a la realidad de la vida cotidiana. Esto es, un lenguaje que va más allá de la vida rutinaria. Y no sólo se reduce a crear, sino a interpretar esos acontecimientos. El conocimiento de la vida cotidiana se forma debido a la relevancia que puede tener para mí, lo que obedecerá a un interés en la práctica, fuente de motivación constante.

1.1.3. La acción social en la vida cotidiana

En el siglo XIX nace un nuevo paradigma que pretende interpretar los hechos sociales de forma interpretativa y hermenéutica, cuyo máximo exponente fue Max Weber. Elabora así su definición de sociología y lo relaciona con la interpretación de la acción social para explicar su desarrollo y efecto. La acción social, dicho sea de paso, es la que está orientada por un sujeto hacia los *otros* de forma motivada. No hay acción social deslindada de los demás, por nuestra propia condición de seres sociales. Todo lo que hacemos influye en los demás. Se considera que no se tomó el concepto de acción social como una distinción entre el significado del *mí* y del *otro*, ya que todas las cosas que se nombran y las representaciones del mundo

nacen de las mediaciones entre el mundo y los actores sociales, desde nuestra visión y desde los *otros*. Pero el significado es sólo lo que se capta reflexivamente, es decir, no todas las vivencias son significativas. No son cosas externas, sino más bien elaboradas desde el interior, en este sentido, subjetivas. El lenguaje juega un papel muy importante, ya que a través de él y de la consciencia, se ordenan las cosas del mundo.

Así, existen dos significados, los objetivos y los subjetivos. Los subjetivos se encuentran en la cabeza de todo individuo —lo que ha construido a lo largo de su vida— y lo constituye. Es lo que se construye en la mente del individuo. Por otro lado, lo objetivo tiene que ver con lo que está en forma de signos presentes en la cultura de manera más amplia, y es compartido y resignificado socialmente. Los motivos son los que mueven las acciones de los actores sociales. Dichos motivos se clasifican en *para* y *porque*. El primero se manifiesta en tiempo futuro y el segundo en un pasado que nos lleva a proyectar un acto particular. En este sentido, la acción social es una vivencia que tiene como guía un plan o proyecto. Así, la acción social es intencional y reflexiva, y de esta manera se concibe como algo significativo.

Desde este punto de vista, el objeto primordial de las ciencias sociales es comprender la manera en que los seres sociales construyen la realidad social, esto es, de manera intersubjetiva en la vida cotidiana. La realidad de la vida cotidiana no se plantea como regida por el inconsciente, sino más bien como significativas, ya que tenemos la capacidad de captar e interpretar esos significados. De esta manera, nosotros como actores sociales ordenamos el mundo en que vivimos a partir de las vivencias cotidianas. Aunque no de manera consciente, actuamos en el mundo por medio de significados que revelan nuestras experiencias y saberes cuando nos relacionamos con los *otros*. Así, incorporamos visiones del mundo a nuestras propias visiones, hasta reconfigurar un nuevo cúmulo de significaciones

del mundo. Un caso de objetivación es la producción de signos. Para acceder a estos signos es importante decodificarlos, y hacer una interpretación por medio de la vinculación con el contexto y situación intersubjetiva. Este proceso toma en cuenta lo que se produce socialmente para interpretar dichos signos que se construyen en una base social.

La creación del significado social tiene que ver con la intersubjetividad, pues a través de ella se conforman los significados a partir de *nosotros* mismos y de los *otros*. En la vida cotidiana se forman significados por medio de las interacciones con los demás, nada es individual. De ahí el carácter supremo que se le da a la vida cotidiana, pues en ella se gestan las interacciones con los *otros* y se crean significados sociales (Hernández Romero y Galindo Sosa, 2007). El lenguaje es importante en este sentido, ya que a través de él nombramos las cosas en un mundo que nos precede. Es decir, llegamos a instaurarnos en un mundo previamente constituido, y es por medio del lenguaje que tipificamos y nombramos las cosas tal como son ya dadas. Es por eso que en ocasiones vamos por el mundo viviendo bajo esquemas de pensamiento, y resignificando reproducciones de la vida.

Para Schutz (citado por Hernández Romero y Galindo Sosa, 2007), la estructura social es la suma de todas las tipificaciones y las pautas de comportamiento establecidas en la vida cotidiana. Es muy importante rescatar la idea de la acción social entre actores y la vida cotidiana, pues ahí se gesta la construcción de significados sociales. La cultura, de esta forma, se construye intersubjetivamente en los espacios de la vida cotidiana. A este respecto, Bourdieu (2011: 36) explica que

para resumir esta relación compleja entre las estructuras objetivas y las construcciones subjetivas que se sitúan más allá de las alternativas ordinarias del objetivismo y del subjetivismo, del estructuralismo y del constructivismo y también del materialismo y del idealismo, tengo el hábito de citar,

deformándola un poco, una fórmula célebre de Pascal: “El mundo me comprende, pero yo lo comprendo”. El mundo social me engloba y, como sigue diciendo Pascal, “me engulle como un punto”. Pero, primera inversión, este punto es un punto de vista, el principio de una visión perspectiva, de una comprensión, de una representación del mundo. Dicho esto, nueva inversión, este punto de vista se mantiene como una mirada que parte de un punto situado en el espacio social, una perspectiva definida en su forma y su contenido por esa posición objetiva.

Los espacios sociales nos constituyen en la medida que interactuamos con los *otros*, y de esta interrelación surgen los significados sociales. De esta forma es que se establecen redes sociales y redes de significados. Dentro de los niveles de la acción social están inmersos los componentes que coadyuvan en la estructuración de los significados sociales. Así, un actor individual ha estructurado su subjetividad en un espacio socioterritorial específico, luego está la conducta y los significados de los *otros*.

En un tercer nivel están las interpretaciones que se involucran en la interacción para dirigir la acción, siempre regidas por los motivos. Cuando se habla de subjetividad no quiere decir que sea la representación aislada del individuo, sino más bien es el producto de las interiorizaciones de los significados sociales. De tal manera que a través del lenguaje se externalizan esas significaciones individuales del mundo y se entretajan con la de los *otros*. Estas subjetividades entrelazadas regresan a los individuos de manera resignificada. A partir de estos elementos de la acción social en la vida cotidiana, cuyo mecanismo funciona a través de la intersubjetividad, y cuya herramienta es el lenguaje, se van conformando significados objetivos socialmente funcionales.

1.1.4. Cultura y globalización

Existen diversas posturas ante este fenómeno, ya que para algunos representa la hegemonía de unos sobre otros, específicamente de los económicamente más

poderosos. Estos teóricos que comparten una visión apocalíptica de la globalización, ven en ella un peligro constante, pues representa un riesgo para las localidades y los grupos culturales que en ellas se conserva. También piensan que la globalización genera sectores de desigualdad social y económica, dejando a unos dentro y a otros fuera (inclusión y exclusión) de los beneficios que pueda tener la globalización. En otras palabras, los económicamente más poderosos tienden a poseer más, los de las ciudades disfrutan algunos beneficios, mientras los que corren la peor suerte son los habitantes de las periferias y áreas rurales. Pero lo que no hay que perder de vista es que la globalización está fuertemente relacionada con la posindustrialización, posmodernidad y las nuevas formas del capitalismo.

Sin embargo, en este apartado no se abordará este fenómeno desde estas miradas, es decir, desde los apocalípticos ni desde los integrados (Eco, 2009), sino como un proceso que supone una mayor interdependencia entre los distintos sectores que componen y por los que funciona la vida social, entonces

la globalización al promover los intercambios y el flujo de personas e información, produce una homogeneización o convergencia entre los diversos actores internacionales, lo cual, a largo plazo producirá una única cultura planetaria y un único sistema económico y social. Desde este punto de vista, si junto al desarrollo de las economías y la creación de una cultura planetaria, se respetan las peculiaridades, se tolera la diversidad y se persigue un mundo más justo, la globalización es un proceso que puede ser positivo para los ciudadanos de generaciones posteriores (Amador Muñoz y Musitu Ochoa, 2011: 22).

Siguiendo esta línea de pensamiento, los flujos de bienes y servicios han alcanzado extensiones estratosféricas, especialmente la cultura de consumo que en gran medida se promueve a través de los medios digitales como el internet y la televisión. Del mismo modo, los efectos que ha provocado la macro industrialización para satisfacer un mundo de consumo global, se traducen en efectos colaterales hacia el medio ambiente y la fuerza laboral. El calentamiento

global, la sobreexplotación de los recursos naturales y humanos, son sólo algunas consecuencias del efecto industrial a gran escala. Por otro lado, la información fluye libremente en las redes sociales gracias al impulso del internet, de tal manera que llegamos a conocer lugares nunca imaginados. Sin duda, la globalización puede abordarse desde sus ventajas y desventajas, y asumir una postura al respecto, pero lo que no podría polarizarse, mucho menos negarse, es su inevitable e inminente presencia en la actualidad. En palabras de Bauman (2012: 15), “todas las sociedades se encuentran completa y verdaderamente abiertas de par en par, desde el punto de vista material e intelectual.”

Pero si queremos situar este fenómeno social en una línea del tiempo, al menos para ubicarlo como tema preocupante para las ciencias sociales, encontramos un documento de 1988 editado por la UNESCO (citado por Zabudovsky Kuper, 2010: 167-168), donde se mencionan las diversas transformaciones que está experimentando la humanidad en los contextos urbanos y rurales. Aunque el desbordamiento de este efecto se sitúa

durante el último decenio de siglo XX y el primero del siglo XXI, las corporaciones internacionales buscaron sin descanso nuevas materias primas y fuentes de energía y trasladaron sus plantas productivas a los países que pudieran ofrecer la mano de obra más flexible y barata; la tecnología de la información desplazó un sinnúmero de empleos, creando no sólo nuevas formas de organización en el trabajo sino todo un nuevo modelo de sociedad de redes; los ciudadanos (as) se enfrentaron a nuevos riesgos y fueron perdiendo la confianza en las capacidades de los burócratas y los tecnócratas para solucionar sus problemas cotidianos. Para tener un mejor nivel de vida, un enorme flujo de personas migró de las regiones más pobres del mundo hacia los países desarrollados de Occidente, dando lugar a “ciudades globales” integradas por distintas nacionalidades, etnias y subculturas que cada vez son más susceptibles a la emergencia de nuevas formas de conflicto.

Si bien esta cita nos ubica temporalmente en el auge de la globalización, también nos da una serie de consecuencias sociales que se generaron a partir de ella. Es importante resaltar los mecanismos de solución que tomaron las industrias

para producir más a menor costo, lo cual implicó llevar su maquinaria, su tecnología, sus ideas y su capital, a países donde prácticamente obtenían mayores rendimientos invirtiendo menos en mano de obra. Esto sin duda transformó a las sociedades receptoras de estos capitales, al grado que alteró su cultura. Otro indicador fueron las migraciones rurales a las urbes donde se establecieron estas industrias transnacionales. Las grandes ciudades se volvieron espacios de migrantes que llegaban en busca de trabajos más remunerados, trayendo como principales causas la reconversión cultural e identitaria, traducidas en retorritorializaciones, a la vez que se resignificaban sus espacios de procedencia una vez que retornaban a ellos.

Lo anterior lleva a pensar que, dadas todas estas interconexiones que se han generado con la globalización, llámense éstos consumo, identidad, cultura, red, etc., no es posible entender los cambios sociales de manera aislada, ni encontrar causas para estos cambios dentro de los mismos territorios, pues existen presencias y ausencias globales convergiendo, que se están reestructurando continuamente. García Canclini (2009a: 65) lo expresa en estas palabras:

¿a qué conjunto nos hace pertenecer la participación en una sociedad construida predominantemente en procesos globalizados de consumo? Vivimos un tiempo de fracturas y heterogeneidad, de segmentos dentro de cada nación y comunicaciones fluidas con los órdenes transnacionales de la información, de la moda y del saber. En medio de esta heterogeneidad encontramos códigos que nos unifican, o al menos permite que nos entendamos. Pero esos códigos son cada vez menos los de la etnia, la clase o la nación en la que nacimos.

Así, todos esos elementos característicos de la globalización hacen que las sociedades se reconstruyan en una suerte de articulación de sus fracciones, es decir, “reordena las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009: 122). En este caso, las identidades deben abordarse desde las

intersecciones globales y locales, no desde el esencialismo, pues son inminentes las transformaciones en el contexto de la globalización.

1.1.5. De la multiculturalidad a la interculturalidad

Si tomamos en cuenta la definición del concepto de cultura, visto desde su concepción simbólica y funcional, no sólo se reduce a costumbres, lengua, vestimenta, etc., sino a la constante construcción de significaciones presentes en la vida social. Por consiguiente, “ningún grupo, por más aislado que se encuentre, es enteramente homogéneo en lo cultural” (Schmelkes, 2004: 28). Para decirlo de otro modo, todas las sociedades y grupos dentro de ella, quizá puedan compartir rasgos, pero eso no los determina como iguales. Por tal motivo, diremos que la situación mundial es muticultural, es decir, existe diversidad de culturas que convergen (Díaz-Polanco, 2006; Amador Muñoz y Musitu Ochoa, 2011). Y no sólo a nivel mundial, por ejemplo, en México existe una gama enorme de particularidades culturales.

Más allá de la diversidad lingüística, comúnmente representada en sus etnias indígenas, cada región da muestra de sus propios y muy variados estilos de cultura con relación al resto del país. No viven ni representan de la misma manera los habitantes del sur y los del norte del país; incluso no sólo dentro de los estados más cercanos del sur es muy distinto el uso del español —Chiapas y Tabasco serían un ejemplo claro—, sino también dentro del mismo estado existen esas diversidades culturales. Por tanto, vivimos en situaciones donde estamos en constante contacto con aspectos relacionados con la multiculturalidad. Las escuelas son escenarios donde convergen alumnos procedentes de muchos espacios diversos de representación cultural, lo mismo las áreas de trabajo, donde necesariamente tienen que convivir trabajadores de diferentes procedencias.

La multiculturalidad ha atrapado la mirada de algunas instituciones para su abordaje, como son la política y la educación, por ejemplo, y han anclado otros conceptos como multiculturalismo e interculturalidad, respectivamente. Mientras que la multiculturalidad se “refiere a la condición que asume la vida de los seres humanos en sociedad, esto es, al entrecruce de sujetos y representaciones sociales procedentes de diferentes culturas” (Grupo de trabajo FLAPE Colombia, 2005: 5), es decir, el hecho social en sí mismo, el multiculturalismo es un hecho de orden jurídico que se da a partir del hecho social, que busca constatar su reconocimiento de manera oficial. Por otro lado, la interculturalidad es el tercer paso, digámoslo así, cuya finalidad es que estas distintas manifestaciones socioculturales que conviven en un mismo espacio, se reconozcan, se respeten y convivan mutuamente (Schmelkes, 2005).

Tal como ha sido explicitado en el artículo cuarto constitucional, México ha sido considerado un país pluricultural después de la década de 1990 (Giménez y Pozas H., 1994; Schmelkes, 2005), pero no es sino a principios del siglo XXI que en los planes y programas de estudio se incluyó un enfoque intercultural para el sistema educativo. Contrario a lo que alguna vez pretendieron las políticas basadas en los proyectos modernizadores, los cuales pretendían homogeneizar, castellanizar y aniquilar a las múltiples culturas en México, específicamente a las minoritarias, ahora se habla de otros procesos que implican el respeto y el reconocimiento a sus representaciones culturales para la convivencia.

Schmelkes (2005) sostiene que no es casual que hoy en día estemos hablando de multiculturalidad, pues su importancia se debe a tres fundamentos importantes, y son la globalización, la importancia de la diversidad y el pensamiento complejo. Lo primero tiene que ver con la comunicación planetaria, visto como ese fenómeno que nos pone en contacto mediante los medios de comunicación con personas de diversas culturas y lenguas. La importancia de la diversidad está asociada a lo

biológico, pues “si la diversidad biológica es vida, y la diversidad cultural es motivo de la diversidad biológica, la diversidad cultural también es vida para todos los seres humanos del planeta” (Schmelkes, 2005: 5). El pensamiento complejo debe aprender a enfrentar los conflictos que se derivan de esos entramados multiculturales; comienza por entender que el mundo es diverso y heterogéneo, para luego desarrollar habilidades y actitudes para generar un cambio hacia esas formas culturales. Pero lo que reafirma estos fundamentos es que nuestras fronteras se han ampliado y los grupos humanos son cada vez más plurales. “Las migraciones desde países menos desarrollados a otros industrializados son cada vez más frecuentes” (Amador Muñoz y Musitu Ochoa, 2011: 83).

Sin embargo existen tres escenarios donde se mueven estos entramados multiculturales, y en los que no suelen estar presentes las mismas condiciones de desarrollo sociocultural. Estos son:

- (1) los que cuentan con comunidades con territorio propio y claramente diferenciadas, como los quebequenses en Canadá o los escoceses en Gran Bretaña; (2) los que comparten espacios públicos y servicios con el resto de la sociedad sin elementos decisivos de separación geográfica o de vinculación territorial como las comunidades de chicanos, hispanos y negros en Estados Unidos; y (3) los países, sobre todo latinoamericanos, donde las comunidades indígenas no viven en territorios propios sino que conviven en grandes extensiones con otros grupos (Flores-Crespo y Barrón, 2005: 5).

Aunque se dan estas circunstancias diversas en países y contextos multiculturales, es preciso señalar que las interacciones entre unas y otras culturas se dan en los espacios de intercambio económico, educativo y cultural. Es por esta razón que debe transitarse de estas realidades multiculturales a la interculturalidad. Para García Canclini (2009b: X) esto sólo es posible gracias a la hibridación, entendida ésta como un “proceso de intersección y transacción” para

evitar que la segregación y la diversidad cultural terminen siendo un escenario bélico.

1.2. Construcción social de la identidad

La imbricación entre cultura e identidad estriba en que se constituyen mutuamente. Este proceso es constante en la era actual debido a los flujos culturales provenientes de otros lugares, anteriormente lejanos. Ya hemos dicho que en lo local se resignifican los símbolos globales, del mismo modo, las cuestiones locales se han globalizado, de tal manera que nadie escapa de estos procesos reconstructivos. Por esta razón, se debe

tomar en cuenta el hecho de que la construcción y la presentación de la identidad es un proceso en constante desarrollo y que uno de sus sitios cruciales de negociación es la interacción. Sin duda, es en actividades sociales concretas y dentro de instancias específicas del discurso que las categorías y creencias compartidas acerca de la identidad se convierten en objetos de resistencia, formulaciones alternativas y renegociación (Curcó y Ezcurdia, 2009: 171).

Sin duda, una de las herramientas para indexar las identidades es el discurso que se construye desde las mayorías hegemónicas hacia las minorías, destinado a configurar estereotipos, muchas veces desacreditadores. Desde lo social se construyen las identidades, se tipifican o se estereotipan, bien como prestigiosas o estigmas sociales. Esto habla de las posiciones que asumimos al relacionarnos con los *otros* que, como veremos más adelante, es una acción ejercida desde las condiciones del poder que ostentan algunas identidades.

1.2.1. Identidad y territorio

Si bien es cierto que un elemento importante para la configuración de las identidades es el territorio, en la actualidad está cada vez más determinado por las

colectividades sociales, de tal forma que la procedencia territorial es menos determinante que la adscripción grupal. Así,

el siglo XX ha sido testigo de cómo, de manera gradual, muchos grupos y personas han dejado de sentir que sus identidades y sus vidas estaban determinadas esencialmente por su lugar de nacimiento, su ascendencia familiar y su “residencia permanente”. En una época de grandes corrientes migratorias, los lugares de residencia pueden ser producto, o bien de una decisión libre o de una inmigración forzosa, lo cual erosiona y recrea las identidades originales (Zabludovsky Kuper, 2010: 196-197).

Los influjos globales en las localidades han generado resignificaciones en las culturas aparentemente estables. Hay que recordar que García Canclini (2009b) nos dice que las culturas discretas no lo eran del todo, pues se han configurado en las interrelaciones con los *otros*, bajo procesos de hibridación. Pero no sólo se alude a las hibridaciones que se han conformado en las localidades, sino también en las grandes ciudades donde conviven millones de inmigrantes que han dejado sus lugares de procedencia para vivir el “sueño moderno”.

Entonces, la identidad ya no debe abordarse desde las nociones de territorio y patrimonio cultural estable como elementos determinantes. Desde la perspectiva tradicional, “tener una identidad sería, ante todo, tener un país, una ciudad o un barrio, una entidad donde todo lo compartido por los que habitan ese lugar se vuelve idéntico e intercambiable” (García Canclini, 2009b: 177). No es que la identidad ya no pueda asociarse al territorio, sino que ya no se reduce a él, ya que

los territorios interiores considerados en diferentes escalas (v.g. lo local, lo regional, lo nacional, etc.) siguen en plena vigencia, con sus lógicas diferenciadas y específicas, bajo el manto de la globalización, aunque debe reconocerse que se encuentran sobredeterminados por ésta y, consecuentemente, han sido profundamente transformados en la modernidad... los territorios siguen siendo actores económicos y políticos importantes y siguen funcionando como espacios estratégicos, como soportes privilegiados de la actividad simbólica y como lugares de inscripción de las “excepciones culturales” pese a la presión homologante de la globalización (Giménez, 1999: 26-27).

De esta manera, es claro que las fuerzas globalizadoras de orden mundial no representan el aniquilamiento de los territorios, pues éstos se reconstruyen desde sus localidades, a tal grado que persisten sus rasgos socioculturales aún en las más intrincadas convergencias. Si bien el territorio ya no representa una base sólida y determinante para la configuración de las identidades, sí es una de las objetivaciones de la cultura. No debemos soslayar que el territorio funciona como espacio de apropiación y valoración de los individuos (Giménez, 1999), también como espacio donde se circunscriben instituciones y prácticas culturales localizadas. Todas ellas tomadas como referentes de una circulación a escala global. Esta idea no debe asociarse a las culturas esenciales y a los territorios intocables, pues como ya se ha dicho anteriormente, es imposible hablar de ello. En palabras de Giménez, “sabemos que ya no existen ‘territorios vírgenes’ o plenamente ‘naturales’, sino sólo territorios literalmente ‘tatuados’ por las huellas de la historia, de la cultura y del trabajo” (1999: 33).

Otra idea similar, y que podría aclarar la importancia de las inscripciones identitarias con respecto de los territorios, es que las fuerzas homogeneizantes de la globalización terminan por polarizar el mundo, que si bien no se oprimen entre sí, hacen que existan resistencias o resignificaciones desde las identidades. Al respecto, Castells (citado por Bauman, 2007a: 107), menciona que

en el nivel más elevado de la escala social existe una conexión común con la comunicación universal a las redes de comunicación mundiales y a un inmenso circuito de intercambios, abierto a recibir mensajes y experiencias que abarcan el mundo entero. En el otro extremo, las redes locales fragmentadas, con frecuencia definidas étnicamente, utilizan su identidad como el recurso más precioso para defender sus intereses y hasta su propia existencia.

Lejos de contrastar dos mundos distintos, la idea gira en torno a que se están viviendo dos situaciones en la actualidad. Lo local globalizado tiene como foco de resistencia su propia identidad, es decir, resignifican a partir de sus propias

concepciones y desde sus territorios, que como antes se ha mencionado, se apropia y se valora; mientras que a nivel global se mueven en un espacio ajeno, es decir, están y viven en ese lugar, pero no son de ahí. Esto quiere decir que en el caso de quienes habitan las localidades, llamémosle comunidades, están más apegados a su espacio concreto y sus intereses se mueven en él; por el contrario, en los espacios globales, digamos ciudades, los intereses están en un espacio mundial y podrían cambiar su lugar de residencia si sus intereses se ven afectados. De esta forma,

el mundo en el que viven los otros, los habitantes de los niveles “inferiores” de la ciudad, es la antítesis del primero. Su característica principal es que se encuentra aislado de la red mundial de comunicaciones a la que están conectadas, y con la que sintonizan sus vidas, las personas del “nivel superior”, los habitantes del nivel inferior están “condenados a seguir siendo locales”, por lo que es lógico y obligado suponer que centrarán su atención y sus preocupaciones, junto con sus sueños, quejas y esperanzas, en los “asuntos del lugar”. Su lucha por la supervivencia y por un lugar digno en el mundo, una lucha que a veces ganan pero que suelen perder, tiene por escenario el interior de la ciudad que habitan (Bauman, 2007a: 108-109).

En el panorama actual, lejos de mantenerse al margen lo local y lo global, son dos espacios que se superponen entre sí, provocando construcciones dinámicas. Así, los trazos estrictamente territoriales sólo pueden existir en el mundo de la teoría, pues los casos de resignificación, reconfiguración e hibridez, no son más que el resultado de los entrecruzamientos entre estos dos espacios.

1.2.2. Identidad individual

Debe considerarse la noción de identidad como un concepto clave dentro del campo de los estudios de la sociedad, en el sentido de que es una subjetividad donde se gestan las formas del ser para determinar sus relaciones con sus semejantes. De tal manera que el concepto de identidad se define por su carácter

relacional, dado que para que exista necesita el reconocimiento del *otro*. De esta forma, se establecen relaciones de poder en busca de la legitimación o deslegitimación de una identidad u otra, que da como resultado la inclusión o la exclusión de unos u otros (Amador Muñoz y Musitu Ochoa, 2011). Así, la identidad debe entenderse como un cúmulo de significaciones que se van incorporando a lo largo de la vida, tomando como principales fuentes el territorio, la cultura, los roles y las interacciones con los demás seres sociales. De tal manera que no se podría hablar de una identidad estable y acabada, sino de identidad abierta, inestable, que se encuentra en constante negociación con los *otros* (Giménez, 1999; Botello Lonngi, 2005).

En este sentido, Martín Barbero (s/a: 17) también plantea que “las identidades/ciudadanías modernas... se construyen en la negociación del reconocimiento de los otros.” Pero ese reconocimiento de la identidad, tanto del propio sujeto como de los demás, debe representar sentido y valor para la vida. Esto quiere decir que, en el caso de unos y de los *otros*, el posicionamiento determina los contenidos del discurso. De esta forma, quienes gozan de una posición más valorada verán en los *otros* rasgos desvalorados. El grupo al que se pertenece tiene mucho que ver en este sentido, ya que pone en ventaja a unos con respecto de otros, pues se configura con la posición privilegiada del grupo perteneciente. Sin embargo, es importante señalar que toda identidad socialmente construida en su carácter múltiple, descansa en una identidad primigenia que le precede, cuya génesis se encuentra en la familia (Giménez, 2007).

Entonces, en la actualidad, caracterizada por esas interrelaciones culturales e informativas desde lo global, se ha abandonado la idea esencialista de identidad, dando paso a las concepciones constructivistas desde lo social. De Fina (citado por Curcó y Ezcurdia, 2009: 17) alude a cuatro grandes factores que sustentan esta noción constructiva de la identidad, a saber,

en primer lugar, la convicción de que la identidad personal o de un sujeto ni es un producto ni está dado de antemano. En segundo lugar, la idea de que la identidad es un proceso que, más que dar a constructos monolíticos e individuales, genera constelaciones identitarias. En tercer lugar, el supuesto de que la noción de identidad no emana exclusivamente del sujeto que la ostenta, sino que es el resultado de procesos de negociación y “entextualización” eminentemente sociales. Finalmente, la convicción de que la identidad, así entendida, deriva fundamentalmente del trabajo discursivo.

Estos elementos que suplantán a las visiones precedentes de la identidad, ponen como determinantes esenciales las relaciones sociales como configuradores, al mismo tiempo dan por sentado su constante transformación. En este sentido, la sociedad se mueve en colectivos, grupos e instituciones, que influyen en las identidades de sus integrantes, de tal manera que nos multiafiliamos y nos reconfiguramos. En palabras de Valenzuela Arce (citado por Loeza Reyes, 2010: 12), “la relación entre individuo y colectividad, como mediación constitutiva y constituyente de las identidades, en términos de Berger y Luckmann, es una relación dialéctica, por ello los cambios en la estructura social pueden generar transformaciones en la realidad psicológica.”

García Canclini (2009b: III) hace referencia a esta condición relacional y dinámica de la identidad cuando dice que “pasamos de formas más heterogéneas a otras más homogéneas, y luego a otras relativamente más heterogéneas, sin que ninguna sea ‘pura’ o plenamente homogénea”. La idea relacional y dinámica de la identidad nos lleva a pensar en un proceso constante de construcción, estrechamente vinculado con la actuación social. En otras palabras,

el afán de destacar sobre los demás, de buscar anhelos personales mediante los propios méritos se convierte en un componente fundamental de la identidad. El individuo vive como un proceso natural lo que se ha desarrollado mediante un aprendizaje social que en términos históricos se ha extendido paulatinamente (Zabludovsky Kuper, 2010: 109).

Esto quiere decir que los individuos, como sujetos sociales, son motivados por una acción colectiva, y en ese afán reconstruyen sus identidades a lo largo de su vida. Así,

el paso de la acción individual a la acción colectiva se da entonces a través de un proceso de formación de grupos identitarios, en el que la construcción de una identidad se desarrolla mediante un proceso simbólico que permite a los actores asignar sentidos a las acciones individuales y colectivas. En el momento que los individuos establecen relaciones “simbólicas” que expresan las diferencias de situación y de posición dentro de la estructura social, tienden a transmutarlas en distinciones significantes, es decir, en elementos de identidad de género, las identidades nacionales, étnicas, políticas, laborales, profesionales, entre otras, que expresan el proceso en que la acción individual se transmuta en identidades colectivas (Loeza Reyes, 2010: 34).

De esta forma, en la construcción social de la identidad entran en juego la cultura y los roles sociales en un espacio socioterritorial llamado comunidad de práctica (Wenger, 2001). Las identidades provistas y construidas desde sus espacios socioculturales, se afilian a grupos que comparten valores, normas, fines y actitudes, que los mueven a hacer algo en común. Así, dentro de estas comunidades de práctica existe un compromiso mutuo que los cohesiona y los hace diferentes de los otros grupos. De esta manera, la afiliación o pertenencia social agrupa a actores comunes, enfatizando las semejanzas que los une y los compromete con el mismo grupo (Giménez, 2009b). Por otro lado, dentro de ese mismo grupo cada individuo posee otras afiliaciones a otros grupos y a otra red cultural de significados que conforman su identidad primigenia, que lo hace ser alguien diferente en cuanto a sus rasgos particulares.

Entonces, es importante considerar que “el sujeto construye su identidad a partir de la asunción de distintas posiciones, roles o polos identitarios” (Navarrete Cazales, 2008: 144), al mismo tiempo que se reconstruye a sí mismo con las resignificaciones de los *otros*. Lo anterior debido a la necesidad de afiliación a diversas comunidades de práctica, y a la constante resignificación y configuración

que se da al relacionarse con otros actores sociales. De hecho, quienes dan cuenta de las identidades son los *otros*, pues en el reconocimiento discursivo de las semejanzas o las diferencias radica la legitimación. En este proceso de reconocer la identidad se ejerce un acto de poder (Foucault, 2001), en el sentido de que se legitima o se deslegitima, se incluye o se excluye, se valora o se estigmatiza.

Con todo, “nuestra identidad se forma tanto a través de la participación como de la cosificación” (Wenger, 2001: 190). Así, la identidad se configura en cada una de las interacciones, habilidades y mecanismos de convivencia grupal, al mismo tiempo que interiorizamos cada uno de los elementos que intervienen en esos procesos. En otras palabras, no sólo lo que portamos como elementos materiales distintivos nos hacen ser lo que somos, sino también las competencias que desarrollamos a lo largo de los procesos de convivencia. El compromiso mutuo, la responsabilidad y el repertorio son aspectos configuradores de la identidad (Wenger, 2001), e indicadores de nuestra posición ante los *otros*, ya que reconocemos si somos ajenos o compartimos las mismas competencias.

1.2.3. Identidades colectivas

Las identidades colectivas poseen “la capacidad de diferenciarse de su entorno, definir sus propios límites, de situarse en el interior de un campo y de mantener en el tiempo el sentido de tal diferencia y delimitación” (Giménez, 2009b: 17). Siguiendo este mismo orden de ideas, las identidades colectivas tienden a comprometerse con una causa y un fin. Existe mutuo acuerdo en las acciones que se emprenden, y la solidaridad hacia un propósito los cohesiona como colectividad, al tiempo que viven ese compromiso. Lavandera (1992), retomando a Bernstein en cuanto al cambio lingüístico en las clases sociales, menciona que en las clases trabajadoras suelen darse las innovaciones lingüísticas debido a sus fuertes

lazos sociales. Esto es, dado que poseen un fuerte compromiso al interior del grupo con las causas que los identifica, tienden a crear nuevas palabras o significados. Así, estas colectividades van configurando su propia identidad en la práctica, ya que “al participar en los intercambios comunicativos entre otras personas aprenden tanto de las estrategias de cooperación... aprenden a orientar el pensamiento y las acciones y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento del mundo compartido y comunicable” (Lomas, 1999: 167). Construyen y nombran su realidad desde sus propias vivencias, fines y objetivos.

Esta configuración de la realidad guarda estrecha relación con la práctica misma, es decir, acorde con la función que desempeñan. Un oficio o profesión, por ejemplo, tendrá sus propios subcódigos, y todos juntos formarán la llamada jerga lingüística (Berruto, 1979). Se puede decir, entonces, que cierto grupo posee un lenguaje especial en función de los subcódigos que emplean para nombrar las acciones y cosas de su entorno social. De este modo, las interacciones verbales de la humanidad se hallan reguladas por patrones y normas, y son gobernadas por las prácticas y convencionalismos sociales (Lankshear y Knobel, 2000).

Este uso de la lengua llamada jerga identifica a un grupo como miembros comunes. Algo importante de señalar es que dicha identificación es al interior del grupo por ellos mismos, y al exterior por los *otros*. Estas colectividades se identifican a sí mismos, al tiempo que son vistos como diferentes por los demás. Hay una mutua identificación-diferenciación, esto debido a las representaciones y esquemas tipificadores con que se les asocian (Giménez, 2009a). De aquí surgen los llamados atributos particularizantes y los de pertenencia social. Digamos que los primeros resaltan las diferencias y los segundos las similitudes. En este sentido, estos dos polos categoriales nos ubican en una colectividad o nos separan. De tal forma que los rasgos particularizantes son los que conforman la biografía personal,

el carácter, las relaciones íntimas, los objetos entrañables; en resumen, todos aquellas particularidades que hacen distinguirnos de los demás.

En cambio, los atributos de pertenencia social son los que se han formado a lo largo de la vida como producto de las diversas interacciones sociales en los distintos contextos socioculturales. Esto incluye, desde luego, el uso de las variedades lingüísticas empleadas en esos contextos. Se está haciendo referencia a la configuración social a lo largo de la vida, y a la multifiliación a sectores de la sociedad en un momento dado. Esto quiere decir que, tanto lo diferente como lo semejante en los rasgos de cada individuo nos identifica o nos separa con respecto de una colectividad. No podría hablarse de identidad si no con relación a los *otros*. De esta manera, es común identificar a los estudiantes de pedagogía como una colectividad, pues poseen un repertorio que los caracteriza, es decir, una jerga que tiene que ver con su profesión. Las palabras como enseñanza-aprendizaje, áulico, didáctica, entre algunas otras, serían parte de su repertorio verbal que al interior del grupo se usa, y que los demás saben que ellos emplean para abordar un tema común de conversación.

Más allá de que cada uno de los estudiantes haya construido una identidad fuera del grupo, es decir, en otros sectores sociales como su propia familia o el trabajo, al afiliarse como estudiantes de pedagogía van incorporando esos subcódigos peculiares de la práctica. Se van construyendo nuevas significaciones a partir de su propia interacción, y eso los identifica con relación a otros estudiantes de otras licenciaturas. En este sentido, son los mismos subcódigos, además de la conducta común, lo que los une y los cohesiona; pero existen características de las otras afiliaciones que los diferencian. A lo largo de sus multifiliaciones van incorporando elementos que los identifican con cada uno de los grupos a los que pertenecen. Por ejemplo, un estudiante puede ser hijo, amigo y trabajador de un taller, y en cada uno de estos contextos adopta una forma de ser, se identifica e

interactúa de forma distinta. En cada colectividad usa una variedad o un subcódigo que le permite interactuar con sus semejantes, de tal manera que debe desarrollar la llamada competencia comunicativa, que no es más que tener la capacidad de interactuar con distintas personas en múltiples contextos usando la variedad adecuada.

Desde este mismo panorama, una de las características que hace visible las semejanzas y diferencias es el uso de la lengua, por eso es llamado espejo privilegiado de la identidad. A través del uso de la lengua exhibimos nuestras formas particulares o similares con relación a los *otros* (Lomas, 1999). El uso de la lengua nos hace visibles, de tal manera que mostramos nuestra identidad. Basta con escuchar el tono o las palabras para saber el lugar o grupo al que pertenece un individuo. Como ya mencionamos más arriba, de entrada no ubicamos con seguridad el lugar o grupo de pertenencia, pero conforme vaya emanando la conversación, mayor precisión se va alcanzando en este sentido.

Sin embargo, la pertenencia a un grupo no sólo se mide por las características lingüísticas y culturales, pues podrían ser aparentes. Hay otros factores como el compromiso, valores e historia, que están fuertemente arraigados en la mentalidad de los integrantes y lo viven como símbolo de sus lazos fraternos. De esta manera,

no basta que alguien crea que pertenece a un grupo cultural para que así sea: puede estar equivocado y no pertenecer a él, por ejemplo, porque el conjunto de sus valores, creencias, hábitos e historia fáctica misma no lo corroboren. No es tampoco una condición necesaria (contrariamente a lo que muchos han supuesto), pues alguien que no crea que pertenece a un grupo cultural, puede, dados sus valores, creencias y hábitos, ser efectivamente parte de dicho grupo cultural (Curcó y Ezcurdia, 2009: 24-25).

Es importante señalar la importancia de estos elementos como parte fundamental para la identificación de grupos, pues de lo contrario podrían agruparse individuos que aparenten pertenencia por medio de simulaciones. De

tal manera que “las identidades socioculturales se erigen mediante redes simbólicas compartidas y sistemas de significación que participan como soportes en la construcción de sentimientos, pensamientos y prácticas culturales comunes. También participan en la construcción del sentido de la acción social” (Loeza Reyes, 2010: 12-13).

1.2.4. Identidad discursiva

Uno de los elementos que hace visible las identidades es el discurso. A través de él materializamos y damos corporeidad a nuestra identidad. Ya se ha dicho que el uso de la lengua es un espejo privilegiado donde se reflejan nuestras características socioculturales (Lomas, 1999), y en este sentido, mucho tiene que ver las condiciones territoriales, sociales, culturales, etc., donde se ha conformado y caracterizado ese uso. Por tanto, hay que prestarle atención a cómo se usa la lengua, bajo qué circunstancias, quiénes la usan y en qué contextos (Sánchez Marco, 1978). Por medio del discurso nos comunicamos con los demás, y nos identificamos o diferenciamos tomando en cuenta las características lingüísticas que mostramos. Además, “mediante la comunicación se establece las formas de control, se ejerce el poder, se acumulan los conocimientos, se establecen las relaciones, se conserva la memoria y se intercalan las emociones” (Palacios Sierra, 2010: 167).

De esta forma, la lengua como discurso es una elaboración con fines hacia los *otros* buscando lograr o causar algo (Lomas, 1999). El discurso toma como base los condicionamientos sociales, estructuras lingüísticas e intenciones para elaborarse, pero sólo adquiere sentido en los interlocutores. En otras palabras, “la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros,

dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (Foucault, 2009: 14)

Antes hay que enfatizar en el aspecto relacional de la construcción de las identidades, pues como hemos venido exponiendo, sólo a través de las interacciones sociolingüísticas es que se logran configurar. Para lograr este proceso de interacción es necesaria la materialización de nuestra identidad en elementos lingüísticos, es decir, el uso de la lengua. Entiéndase aquí que la lengua no sólo funciona como mecanismo configurador de la propia identidad, pues al darse el proceso de interacción se negocian elementos y se reconstruyen las identidades, al mismo tiempo se visualizan las diferencias y las semejanzas, llegando a conformarse grupos. Así,

el papel de la lengua en la conformación de la identidad es entonces dual. Por una parte, opera en una dimensión cognoscitiva y psicológica, funcionando como motor de acceso al surgimiento del sentido de subjetividad y permitiendo la organización interna de la experiencia de manera que producen coherencia y continuidad psicológicas. Por otra, incide también en el nivel social, a través de prácticas y rituales discursivos en los que el individuo se involucra y que determinan sus afiliaciones y pertenencias a grupos (Curcó y Ezcurdia, 2009: 16).

No debemos olvidar que el lenguaje es una representación del mundo, que tiene como base la condición sociocultural de quienes lo representan. Por eso, “donde hay discurso, las representaciones se despliegan o se yuxtaponen, las cosas se asemejan y se articulan” (Foucault, 2010: 324), siempre tomando en cuenta las características sociolingüísticas de donde emergen los hablantes y se proyectan.

Sin embargo, “más que corresponder a una visión de la identidad como una representación, el criterio narrativo la concibe como una construcción permanente que un sujeto realiza en su tarea continua de diferenciarse de otros e individuarse” (Curcó y Ezcurdia, 2009: 20). Pero dicho proceso lo acerca o lo aleja de sus pares, al mismo tiempo que se manifiesta una actitud hacia la identidad; éstas pueden ser

positivas o negativas con respecto del grupo social, uso lingüístico, rasgos físicos y relación social. Por tanto,

por medio del lenguaje y de la actividad discursiva nos vinculamos con los otros, y simultáneamente nos singularizamos como individuos, dando forma no sólo a nuestra identidad propia como personas particulares, sino también como individuos pertenecientes a grupos a los que nos vamos afiliando” (Curcó y Ezcurdia, 2009: 26).

Por otro lado, la situación de los mecanismos de poder en el orden de los discursos es una constante en las relaciones sociales. Actúan como acciones sobre los individuos, “no sólo sobre los cuerpos, sino también sobre los sentidos propuestos, los significados afirmados, las imágenes valorizadas, los deseos proyectados a futuro” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009: 211). En este sentido, el poder no sólo está relacionado con los mecanismos del Estado, con esa fuerza unidireccional sobre los súbditos, es más bien la misma fuerza y relación. En otras palabras, el ejercicio del poder “no sólo prohíbe sino que también incita, suscita, seduce, induce, facilita o dificulta, amplía o limita” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009: 211), razón por la cual se manifiesta en cada relación social. De ahí que una mirada detenida hacia las relaciones grupales por medio del discurso arrojen datos sobre “cómo las representaciones grupales socialmente compartidas son manejadas y reactuadas por los miembros de determinados grupos y qué tipo de conflictos y actos de resistencia están asociados con ellas” (Curcó y Ezcurdia, 2009: 166). Por eso es importante el énfasis en el contexto social, pues en él los hablantes intercambian no sólo ideas, impresiones, sentimientos e información, sino diversas posiciones donde asumen el poder y resistencia expresados en discursos.

La identidad expresada a través del discurso está asociada también con la posición que asume ante el *otro*. Esto quiere decir que “al hablar o actuar desde una posición, la gente trae a ese contexto particular su historia como un ser subjetivo; esa historia es la de alguien que ha estado en posiciones múltiples y ha participado

en diferentes formas de discurso” (Davies y Harré, 2007: 246). No es sino a partir del posicionamiento que las personas se constituyen como hablantes y como oyentes, pues al dar indicios socioculturales a través del discurso, éstos se hacen visibles. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que muchas veces nos posicionamos de manera subjetiva y dispar de lo que somos socialmente, y

luchamos con diversas experiencias para producir una historia de nosotros mismos que sea unitaria y consistente. Si no lo hiciéramos así, otros nos lo demandarían. También nos producimos a nosotros mismos de manera discursiva, separados del mundo social. Y por ello no somos conscientes de la manera en una u otra práctica discursiva (originada fuera de nosotros) forme nuestro conocer o decir. Experimentamos estas identidades como si fueran enteramente nuestra creación. Tomamos las prácticas discursivas y los argumentos considerándolos nuestros y los entendemos en términos de nuestras propias experiencias particulares. El sentido de continuidad que tenemos en relación a ser una persona particular se compone por una corporeidad continua impregnada de continuidad espacio-territorial y de interpretaciones compartidas de las posiciones del sujeto y de argumentos disponibles (Davies y Harré, 2007: 255).

Así, es en la interacción con los *otros*, por medio del discurso, que nos posicionamos y posicionamos a los demás, de tal manera que revelamos nuestras identidades, quedando al descubierto nuestros atributos socioculturales. Al mismo tiempo, esta interacción que revela nuestra posición con respecto del *otro*, nos señala las pautas de comportamiento que se expresan en el ejercicio de poder por parte de uno, y de resistencia por la otra parte.

1.2.4.1. Identidades legitimadas y poder

No se puede hablar de poder sin tener en cuenta su contraparte, su otro extremo, la dominación; es decir, en general en el ámbito de las relaciones sociales coexisten quienes dominan y son dominados. Sin embargo, existe un lado marginal que se hace visible dentro de esta lucha de fuerzas, como veremos en el próximo apartado, y funciona como contrapeso del ejercicio de poder, de manera que busca

equilibrar ese peso absoluto. Nos estamos refiriendo a esa parte contestataria llamada resistencia. Pero en este apartado sólo nos referiremos al poder como esa fuerza direccional ejercida por los mecanismos institucionales de los que se valen los individuos para dominar a los *otros*. Dichos mecanismos pueden ser las instituciones como tales, o todos aquellos discursos provenientes o avalados por ellas.

Hay que comenzar tratando de acercarse al concepto de poder, al mismo tiempo incorporar todos aquellos elementos que pudieran estar involucrados en esa posición. De esta manera, el poder tiene que ver con

la posibilidad de imponer la propia voluntad y tomar decisiones que afecten la vida de otros pese a que estos desapruében o incluso lleguen a presentar cierta resistencia. Así entendido el concepto de poder reside en la coacción y en la fuerza y es “sociológicamente amorfo” ya que “todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en posición de imponer una voluntad en una situación dada” (Zabludovsky Kuper, 2010: 185-186).

El ejercicio de poder es una situación que se da a partir de las posiciones que se establecen o se confieren en una situación comunicativa y en un contexto específico. El uso del poder no involucra la fuerza y la violencia, sino un acto de voluntad, aceptación y común acuerdo. Este proceso está íntimamente relacionado con la legitimidad que busca minimizar la coerción y maximizar la adhesión. Las formas de legitimación, entendidas bajo la concepción de Weber (citado en Zabludovsky Kuper, 2010: 186), están vinculadas “con la necesidad de autojustificación del grupo dominante que adjudica su posición social a méritos propios.”

En el caso del discurso existen formas de legitimación que confieren poder al que lo elabora o lo ejecuta. Ya hemos hablado de los usos de la lengua y los repertorios verbales, asimismo de la competencia comunicativa, estos, bien pueden

ser factores para empoderarse en una situación comunicativa. Pero más allá de eso, dichos “usos legítimos” de la lengua deben estar estrechamente relacionados con la institución que se encarga de regularlos; así, en el caso del idioma español está la Real Academia de la Lengua Española para velar por el “buen uso” del español. Quienes hablan el español “más pulcro” suelen sobresalir ante los demás y crear ese otro ambiente llamado dominación sobre quienes no ostentan ese uso. Esta situación se manifiesta en todas las relaciones sociales, donde unos ejercen el poder y otros son dominados, otros más se resisten. De tal forma que “las múltiples relaciones de fuerzas de un campo social determinado, sean discursivas o no, entrelazadas y en continuo movimiento, tensión y enfrentamiento, se constituyen en dispositivos, mecanismos específicos de manipulación estratégica de las fuerzas en un dominio dado” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009: 212). Para García Canclini (2004: 35), en esas relaciones y movimientos donde se negocian significados, es preciso recurrir “al análisis intercultural con las relaciones de poder para identificar quiénes disponen de mayor fuerza para modificar la significación de los objetos.”

Dado que la identidad fluctúa entre lo social y lo individual, y se negocia en las multifiliaciones e interacciones grupales a lo largo de la vida, es importante tomar en cuenta que su constitución siempre se da en un marco de “tensiones, conflicto o concesiones; pero en cada caso donde hay un conflicto, podremos encontrar otro donde los desarrollos individuales y sociales se potencien mutuamente” (Wenger, 2001: 183-184). Producto de esta pluralidad de circunstancias y eventos sociales que van conformando la identidad de las personas, se convierte también en “tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social” (Castells, 2009: 28). Esto tiene que ver con el sentido de la acción, pues sólo a través de las identidades se organizan y se comprometen con los propósitos. Así, la construcción social de la

identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder, en el que las instituciones predominantes en la sociedad legitiman unas y deslegitiman a otras. Sin embargo, es importante señalar que dichos eventos de tensión también abonan a la construcción de las identidades. Hay que recordar la importancia de los *otros* en dicho proceso.

1.2.4.2. Identidades de resistencia e identidades proyecto

No obstante la manifiesta lucha de fuerzas en las relaciones sociales, los hablantes generan focos de tensión y desequilibrio, ya que en estas interacciones suelen empujar con fuerza los que ejercen el poder, y por el otro extremo, se manifiestan las diversas y muy variadas formas de resistencia (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009). Es importante tomar en cuenta que existen dos extremos que divergen y generan actitudes en contra de lo establecido, gente que marcha contra corriente y que expresa su oposición mediante formas muy variadas de lenguaje. Hay que precisar que la noción de resistencia no sólo está relacionado con la antinomia acción, sino que se refiere “a las formas múltiples, creativas, y multiplicadas de los sujetos convertidas en la energía vital circulante de toda sociedad que hace posible su existencia” (Szurmuk y Mckee Irwin, 2009: 212). Entonces, la resistencia debe estar más asociada con las manifestaciones contra lo establecido, con las normas, convencionalismos, certezas e imposiciones socioculturales que se originan como proyectos para regular la vida social. De esta forma, la resistencia es la expresión del malestar social contra los mecanismos del poder.

Las identidades proyecto están relacionadas con las identidades de resistencia, pues para que se genere un proyecto debió haber existido un foco de resistencia ante la dominación. La resistencia está caracterizada por individuos que

quedan al margen de las legitimaciones, son los excluidos, los estigmatizados y los que construyen esquemas opuestos a los ejercicios de dominación (Castells, 2009). Estos individuos llegan a conformar colectivos que comparten los mismos sentimientos, y adquieren el mismo compromiso ante la situación hasta llegar a manifestarse para ser reconocidos; esto implica legitimación por parte de las instituciones, llegando a formar colectivos dominantes. Conforman un proyecto en el sentido de que “construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad” (Castells, 2009: 30).

Así, el ejercicio de poder por parte de unos hace visible a los demás, dejando ver su oposición como una forma de sentido con respecto de los primeros. De tal suerte que este ejercicio los vuelve caras opuestas de una moneda, no obstante su origen relacional, pues difícilmente existiría una identidad sin la otra.

1.2.4.3. Los estereotipos sociales

Basados en creencias y actitudes, los estereotipos se crean de manera social en tanto percibimos a los *otros* como diferentes. Se crea así una serie de atributos que, más allá de enfatizar la diferencia, muchas veces se vuelven marcas de exclusión y devaluación social asignadas desde los grupos de poder o hegemónicos. Surgen entonces los llamados estigmas sociales, que es lo que se abordará en este apartado. De esta forma, se estigmatiza a las personas o grupos sociales por sus características físicas, color de piel, nacionalidad, uso de la lengua (Goffman, 2010), de tal manera que se deslegitima una identidad con respecto de las identidades dominantes.

Tal como se ha venido exponiendo en los subcapítulos anteriores, la identidad no se concibe desde el sujeto sino con relación a los demás, de ahí la importancia de tomar en cuenta los atributos que los demás otorgan a los sujetos

para identificarlos. Este proceso conlleva a dos situaciones bien concretas: inclusión o exclusión. A través de las relaciones sociales entre individuos se establecen vínculos fraternos o de rechazo. En este sentido, “la identidad social de un actor emerge y se afirma sólo en la confrontación con las identidades en el proceso de interacción social, lo que frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones” (Giménez, 2009a: 29). De este modo,

la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías. El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar. El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con “otros” previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su “identidad social” (Goffman, 2010: 13-14).

Muchos atributos buscan desacreditar y enfatizar la desventaja, la falla o el defecto, a estos se les denominarán estigmas sociales. De hecho, la palabra estigma era usada por los griegos en la antigüedad para referirse a quienes presentaban marcas o cicatrices de cortes en el cuerpo. Los esclavos, traidores y malhechores eran portadores de esas marcas que los identificaban socialmente. En la actualidad, este concepto es utilizado “para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador” (Goffman, 2010: 15), y va más allá de una cuestión física, pues desde la dimensión social en que se construye va cargada de prejuicios con respecto de las cuestiones sociales y raciales. Al mismo tiempo, tiene que ver con esa discrepancia entre lo virtual y lo real, es decir, el estereotipo, la categoría y el atributo. En otras palabras, una es la identidad social real, deseable, y otras son las creencias hacia los *otros* y la serie de tipologías establecidas socialmente. Esto, desde luego, genera una serie de estigmas hacia las identidades que no encajan en

los estereotipos socialmente contruidos como “normales” (Callejas Fonseca y Piña Mendoza, 2005).

Para Goffman (2010) existen tres tipos de estigmas, de los cuales dos están más asociados con lo individual, los defectos físicos y los de personalidad; por otro lado, los estigmas tribales están relacionados con los grupos sociales o étnicos de procedencia. Pero no es sino por medio del discurso que hacemos visible nuestras actitudes hacia los *otros*, asignándoles atributos muchas veces basados en prototipos “normales” hegemónicos. Así,

en nuestro discurso cotidiano utilizamos como fuente de metáforas e imágenes término específicamente referidos al estigma, tales como inválido, bastardo y tarado, sin acordarnos, por lo general, de su significado real. Basándonos en el defecto original, tendemos a atribuirle un elevado número de imperfecciones y, al mismo tiempo, algunos atributos deseables, pero no deseados por el interesado (Goffman, 2010: 17-18).

Es puntual mencionar que para hacer alusión a estos estigmas suelen recurrirse a eufemismos (Moreno Fernández, 1998), con la finalidad de tratar de suavizar el significado y evitar la ofensa inmediata, pero aún empleando estos recursos, no deja de ser un estigma desacreditador.

Por otro lado, hay que destacar que existe una marca de prestigio social que comúnmente identifica a los grupos hegemónicos. Por medio de los símbolos sociales que están presentes en la vida cotidiana se caracteriza si una identidad goza de prestigio o se condena bajo un estigma. Por tanto, si la identidad es una constante adhesión de símbolos sociales, gobernadas desde las condiciones hegemónicas, es una realidad que muchos atributos que nos identifican provienen desde las subjetividades de los *otros*. En otras palabras,

la identidad personal se relaciona, entonces, con el supuesto de que el individuo puede diferenciarse de todos los demás, y que alrededor de este medio de diferenciación se adhieren y entrelazan, como en los copos de azúcar, los hechos sociales de una única historia continua, que se convertirá luego en

una melosa sustancia a la cual pueden adherirse aún otros hechos biográficos (Goffman, 2010: 79).

El individuo vive de manera personal un atributo asignado desde lo social y lo marca, no sólo como diferente, sino como desacreditado. Esta vivencia es experimentada en forma de corrección o de ocultamiento, es decir, superarlo o utilizar un disfraz para disimular ese estigma. Este proceso es una continua significación, en tanto el carácter relacional e interaccional de los seres sociales. Desde lo local y lo global, así como desde sus intersecciones, se viven estos procesos que configuran las identidades. Con todo,

la identidad personal, al igual que la identidad social, divide la visión que el individuo tiene del mundo de los demás. La división se establece en primer lugar entre los que saben y los que no saben. Los que saben son aquellos que tienen una identificación personal con el individuo; con solo verlo u oír su nombre pueden poner en juego la información. Los que no saben son aquellos para quienes el individuo es totalmente extraño, alguien de quien no han iniciado una biografía personal (Goffman, 2010: 89).

En este sentido, las representaciones sociales tienen una función preponderante, ya que gran parte de la información se construye desde la subjetividad (Giménez, 2009a), desde el sentido común, hasta lograr anclarse como verdades sociales. Otro elemento que difunde estas informaciones son los medios masivos de comunicación, donde fluyen estereotipos y creencias que se vuelven actitudes hacia los *otros*, que luego se reproducen en la vida cotidiana como modelos de lo “normal”.

1.2.5. Identidad como representación social

Ahora bien, ya se ha dicho que las identidades se construyen en las constantes relaciones que se establecen a lo largo de la vida, derivado de las multiafiliaciones sociales, cuyo núcleo vital es la familia, pero hay que tomar en

cuenta el conglomerado simbólico-cultural que se comparte al interior de los colectivos identitarios que los cohesiona y les da sentido de pertenencia. En este sentido, es importante señalar que dichos elementos simbólico-culturales están presentes en forma de representaciones sociales (Giménez, 2009a), que no son más que “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1986: 473). Al mismo tiempo, las representaciones sociales funcionan como guías para la acción, ya que suelen manifestarse en forma de creencias y actitudes hacia los *otros*. Es precisamente en este sentido que abordaremos la identidad como representación social, al tiempo como construcción social de la información cohesionadora de los grupos sociales, y como guías para su acción configuradas como actitudes y creencias. De esta forma, “las representaciones sociales no sólo inciden en la visión de la realidad social, sino también en su construcción efectiva” (Ibáñez, 1988: 53).

Para situarnos en un contexto más amplio y entender el concepto de representación social, es preciso señalar que “constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986: 474). Moscovici, creador de esta teoría de la psicología social, comprobó cómo el conocimiento científico también circula como conocimiento cotidiano al anclarse a otras representaciones comunes. De tal suerte que algo lejanamente significativo pasa a formar parte del sentido común al naturalizarse y socializarse. Al mismo tiempo, las representaciones sociales son representaciones de alguien y de algo, por tanto, su elaboración y configuración social está estrechamente relacionada con la cultura, los sujetos, los objetos, y la posición que se asume con respecto de estos componentes. Así,

la representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a

realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por la otra, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto. De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura (Jodelet, 1986: 475).

Siempre decimos algo para referirnos a alguien o a algo, mostramos nuestra visión del mundo, no sólo a nivel sensorial y psicológico, sino lingüístico. Estas representaciones del mundo se categorizan y se organizan mentalmente como sistema de creencias. Todo lo que se representa es sistematizado en categorías, de tal forma que existen posibilidades infinitas de ordenar las cosas del mundo, tomando en cuenta la infinidad de marcos de referencia categoriales que se construyen en cada grupo social. De este modo,

la mente no almacena cada cosa que percibe, es decir, no guarda cada árbol, automóvil, perro, plato de lentejas o escena de amor que vio, oyó, olfateó, comió o palpó. Por el contrario, a partir de esos estímulos, construye una imagen —si se quiere, prototípica— de árbol, automóvil, perro, plato de lentejas o escena de amor, de modo que en cada interacción con el exterior pueda calificar cada fenómeno observado (Raiter, 2002: 11).

También es importante para este proceso el sistema de creencias previo desde el que se categoriza un nuevo evento u objeto por representar. Hay que recordar que las identidades tienden a ser múltiples en cuanto a las diversas afiliaciones, en este sentido, se asumen distintas posturas o se configura una amalgama de ellas que determinará al sujeto u objeto representado.

Por otro lado, debe enfatizarse en la condición social de las representaciones, y esto sólo es posible dada las condiciones relacionales de los seres humanos. Si bien la humanidad deviene ancestralmente social, necesario fueron mecanismos para establecer relaciones comunicativas y mantener la organización y cohesión. Uno de los mecanismos por su eficacia es el lenguaje (Ávila, 1986), ya que las creencias y actitudes se materializan en signos y símbolos lingüísticos. Así, cuando

adquirimos el lenguaje también configuramos nuestro sistema de creencias, nuestra visión del mundo y la información necesaria para representarlo. En este sentido, el proceso es sociocultural, ya que los significados derivados de éste se configuran en las interacciones comunicativas, tomando como base los estímulos recibidos de cada miembro de la sociedad, que más tarde activará su sistema de creencias.

Hasta aquí lo expuesto nos lleva a pensar en concordancia con Raiter (2002), quien menciona que existen tres factores para entender las representaciones sociales, de los cuales dos tienden a ser estáticos, y uno sólo dinámico. Hay un mecanismo individual que podría llamarse cognitivo, en el que cada miembro del grupo social hace su parte mecánica al introducir los significados sociales y reconfigurarlos; este mecanismo no cambia y pertenece a todos. A su vez, existe una actividad llamada comunicación que hace que ese significado interiorizado, individual, se vuelva social a través del lenguaje; de igual forma, esta actividad es común a todos y estable. Por último, un tercer elemento llamado contenido, cuya información es categorizada en creencias y actitudes, y cuya naturaleza es caracterizado por ser dinámico y reestructurado constantemente. Sin embargo, sólo por cuestiones explicativas es que se ha visto de manera separada, ya que tanto el mecanismo, la actividad y el contenido forman parte del proceso de las representaciones sociales. Implica, asimismo, tomar en cuenta que la comunicación es un eje que hace que lo individual se vuelva social y viceversa, ya que si bien cada miembro del grupo social tiene su propio sistema de creencias y sistema cognitivo, éste se ha configurado socialmente.

Es oportuno recordar lo expuesto en el apartado 1.1.1, donde se alude a Geertz (2003) con respecto de la parte constituyente del proceso sociocultural, también presente en Jodelet, cuando dice que

son los procesos de simbolización que se encuentran en todas las sociedades los que permiten a los actores situados en este espacio, elaborar los esquemas organizadores y las referencias intelectuales que ordenarán la vida social. Esta simbolización constituye un a priori a partir del cual la experiencia de cada uno se construye y la personalidad se forma. La simbolización interviene como una matriz intelectual, una constitución de lo social, una herencia, y la condición de la historia personal y colectiva (Jodelet, 2000: 16-17)

Las representaciones sociales están cercadas por y en los espacios de simbolización. Desde la perspectiva de la cultura como espacio simbólico que marca pautas de significado, ésta aporta contenidos para la configuración de ella misma y de las identidades. Aunque hay que aclarar que cuando se habla de espacio simbólico no se hace referencia a uno específico, sino también al espacio global, y a las múltiples intersecciones con los espacios locales.

Aunque una función importante de las representaciones sociales, que se pretende enfatizar en este apartado, tiene que ver con ese grado de cohesión grupal al grado de darle sentido a sus acciones. “La identidad de un grupo es un fenómeno diacrítico, es decir, que el grupo no puede definirse si no es por su diferencia con los otros. La imagen que forman los grupos acerca de los demás grupos orienta sin duda las relaciones que se establecen entre ellos” (Ibáñez, 1988: 54). Las representaciones sociales, ya se ha dicho, funcionan como guías para la acción al conglomerar actitudes y creencias hacia los *otros*. De este modo, los grupos humanos no sólo comparten la lengua o uso de ella, ni sólo artefactos, ni una memoria colectiva, sino también universos de significados en forma de representaciones sociales (Ibáñez, 1988). Entonces,

cuando hablamos de representaciones sociales nos referimos a las que pueden serlo o a las que —dentro de una comunidad— son compartidas por grupos sociales: conjunto de individuos con roles, situaciones, deseos, aspiraciones, hábitos, lugar de vivienda, situación ocupacional, grupo etario o cualquier otra que sea diferenciadora y permita potencialmente la creación de una identidad colectiva (Raiter, 2002: 20).

Estas representaciones sociales son las que permiten que los actores se organicen socialmente. Así, “la representación que elabora un grupo sobre lo que debe llevar acabo, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros” (Jodelet, 1986: 470). Las identidades colectivas, es preciso redundar, definen sus metas y objetivos, construyen una memoria y ejecutan acciones, pero sólo pueden lograr eso —que los cohesiona y les da sentido de pertenencia—, cuando realmente interiorizan los significados que se construyen al interior del grupo, al tiempo que reconstruyen sus representaciones sociales. En efecto, “un individuo siempre comparte sus pertenencias a categorías sociales con ciertos individuos y se distingue de otros por esas mismas pertenencias” (Doise, 1985: 307).

Este reconocimiento social que enmarca las identidades, permite diferenciarse y dejar fuera a otros. Se construyen, de esta forma, actitudes y creencias que muchas veces tienden a desacreditar a los que no pertenecen a nuestro círculo social, o a los que consideramos extraños. En el apartado dedicado a los estereotipos sociales (1.3.4.3) ya se ha planteado de qué manera funcionan los criterios desacreditadores, en lo que sigue, sólo se mencionará que dichas creencias y actitudes se manifiestan en forma de representaciones, ya como palabras, discursos o disposiciones. Dentro de las grandes categorías que podrían figurar en los esquemas tipificadores están los verbos y los adjetivos, mismos que tienen una carga simbólica importante en términos de significado identitario, en este caso. “Así, mientras la mayoría de los verbos representan acciones las cuales están dirigidas hacia un objeto o situación de referencia (contexto), los adjetivos expresan su significado sin estar enmarcados en ningún contexto” (Paterna, Martínez y Rodes, 2005: 277). En otras palabras, los verbos describen acciones y estados de ánimo (formar, leer, amar, sentir), y los adjetivos denotan propiedades o rasgos de los individuos (inteligentes, flojos, serios).

Pero dichos rasgos pueden ser valorados como positivos o negativos en función de la posición que un grupo asuma con respecto de los *otros*. Así, existen grupos sobrevalorados institucionalmente, estereotipos sociales acreditados, procedencias étnicas mayor posicionadas, y por otro lado, hay colectivos que no gozan de estos lugares privilegiados en la escala social. Cabe mencionar un enfoque de las representaciones sociales que

toma en cuenta la incidencia que las relaciones sociales concretas en una colectividad dada pueden tener sobre la construcción del conocimiento, relacionando el contenido y funcionamiento de este conocimiento no sólo a interacciones sociales sino también a relaciones entre grupos distintos (clase social, color, etnia, etc.) y a relaciones de poder (político, religioso, de género, etc.), que repiten las dimensiones propiamente culturales y, bien entendido, incluyen a la historia (Jodelet, 2000: 23).

El papel que juegan las instituciones no sólo en la congregación de grupos sociales, sino en la configuración de esa amalgama simbólico-cultural en forma de representaciones sociales es importante.

Antes de cerrar este apartado es necesario abordar dos procesos que hacen que las representaciones sociales existan como tales, a saber, la objetivación y el anclaje. La ciencia crea conceptos derivados de sus investigaciones, mismos que sólo son empleados y significados en el mismo grupo de científicos y por lectores que conocen esos códigos. Pero esos conceptos que enmarcan conocimientos de la realidad que nos son ajenos al resto de los grupos sociales, tienden a volverse reconocidos. En otras palabras, la objetivación permite que lo abstracto se vuelva visible y concreto, de tal manera que lo científico se vuelve común. En consecuencia, surge el enraizamiento social de esas objetivaciones por medio del anclaje. En este proceso entra en funciones el sistema de creencias, ya que son estímulos que se activan en la mente, y en nuestro grupo social. Así, anclamos una objetivación, un nuevo concepto, con otro ya categorizado. En este sentido, se

significa o resignifica en función de nuestro sistema de creencias configurado socialmente.

La experiencia de la vida cotidiana tiene mucha importancia en este proceso, pues impone su poder de inercia en el rumbo que deberán llevar esos nuevos significados. Cuando decimos significados nos referimos a contenidos (actitudes, creencias e información), y como ya se ha aclarado, éstos tienden a cambiar acorde con el grupo social, las instituciones o la posición con respecto del objeto representado. Sin embargo, el proceso de objetivación tiene tres fases que es importante aclarar para comprender de qué manera se construye un significado social. Para empezar, se descontextualiza el concepto del contexto que lo originó y del grupo de expertos, para traerlo al propio; luego se inserta en un núcleo figurativo, en el que se establecen posibles vínculos y relaciones, discrepancias o contradicciones; posteriormente, adquiere el estatus de evidente por naturalización, es decir, se integran los elementos de la ciencia al sentido común (Jodelet, 2000).

Moscovici (citado en Jodelet, 2000) nos aclara cómo funciona y qué orientación tiene el anclaje:

comprender: 1/ cómo se confiere el significado al objeto representado; 2/ cómo se utiliza la representación en tanto que sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta; 3/ cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionados con la representación (Jodelet, 2000: 486).

Así, la absorción de lo nuevo no sólo llega a formar parte de lo que circula socialmente como representación, sino como orientaciones conductuales hacia ese objeto representado. En el caso de las identidades, las nuevas categorías que activan el sistema de creencias llevan el mismo fin.

1.2.5.1. Organización y estructura de las representaciones sociales

Tal como hemos mencionado en la parte anterior, las prácticas y comportamientos individuales son modeladas por esos grandes esquemas contruidos socialmente. En otras palabras, la acción social, materializada en metas y finalidades de los grupos sociales, son guiadas por las representaciones sociales que nacen del consenso. Lo que se puede afirmar es que

la representación social no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa. Esta significación depende a la vez de factores contingentes (de “circunstancias”, dice Flament) –naturaleza y obligaciones de la situación, contexto inmediato, finalidad de la situación– y factores más generales que rebasan la situación misma: contexto social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales (Abric, 2001: 13).

Si repasamos la parte teórica de esta investigación encontraremos que hemos dicho que en la configuración de las representaciones sociales intervienen tres procesos, a saber, la cognición, el mecanismo y el contenido (revisar apartado 1.2.5). Lo que debe quedar claro es que en cada uno de estos momentos del proceso existen dinámicas que intervienen en la configuración de las representaciones sociales, de tal manera que llegan a consolidarse unas y no otras representaciones. Sin embargo se antepone “una lógica doble: la lógica cognitiva y la lógica social” (Abric, 2001: 14), en su estructuración que agrega esos elementos aparentemente ilógicos o incoherentes. Decimos aparentes porque no constituyen una suerte de agregados inconexos, sino más bien elementos periféricos que derivan del disenso individual de lo que impera a nivel colectivo. Estas partes periféricas también tienen cabida y son elementos importantes dentro de la constitución de las representaciones sociales, tal como se explicará más adelante.

El contexto, por otro lado, es parte determinante de la significación de las representaciones sociales. Ya hemos mencionado anteriormente la importancia de la cultura, la globalización, uso de la lengua y estructura social, edad, sexo, etc.,

como fuentes de configuración social de la cultura y la identidad. Diremos también que las representaciones sociales son océanos que reciben esas corrientes contextuales. El contexto funciona como base para configurar en un primer momento, y para comprender en otro momento. Para decirlo de otro modo, las representaciones están ancladas en representaciones más generales que circulan en el entorno social. No nacen de la nada ni de súbito, son el resultado de la intersubjetividad, de la interacción social, y su configuración sólo puede ser entendida desde el contexto que les da pertenencia a los individuos sociales y sentido a lo que piensan y dicen.

Así pues, las representaciones sociales son construidas sobre una serie de elementos contextuales que a la par, constituyen y son constituidas por informaciones, creencias, opiniones, actitudes, objetivos y acciones. Dichos componentes no operan de manera aislada e individual, sino que están debidamente organizados y estructurados (Abric, 2001: 18). Así,

los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional.

En este sentido, es necesario hacer cortes sustanciales a los datos generales para analizarlos desde las categorías. Estos sólo con la finalidad de entender cada una de sus partes sin que esto implique fragmentación definitiva, es decir, abordarlos de manera separada sin abonar a un todo. Por el contrario, cada una de sus partes explicará a un todo que son las representaciones sociales. Aun los elementos periféricos son piezas importantes del rompecabezas y no deben quedar excluidos de la totalidad. Es por tal motivo que en los siguientes apartados se explicará de qué manera se pretende fragmentar la información recogida en los cuestionarios de asociaciones libres para su análisis, tomando en cuenta los dos enfoques investigativos (cuantitativo y cualitativo), y comprender cómo se

estructuran las representaciones sociales de los estudiantes universitarios en torno a la identidad de los pedagogos.

1.2.5.2. El núcleo central de las representaciones

Esta perspectiva de análisis consiste en dar un paso más allá de la cuantificación, es decir, abordar las representaciones sociales desde un enfoque cualitativo al empatar cada una de las partes y configurar un todo. En palabras de Abric (2001: 18),

la hipótesis llamada del núcleo central puede ser formulada en estos términos: la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación.

Esto tiene que ver con el carácter social de las representaciones, en la medida en que éstas no surgen de la nada y se construyen socialmente sobre una base contextual. Ya hemos explicado antes sobre estos esquemas tipificadores existentes en la sociedad, en las que cada individuo estructura su significado de las cosas del mundo. Estos esquemas funcionan como activadores del sentido y cohesionadores del todo disperso. En este sentido,

ese proceso de percepción social aparecen así, pues elementos centrales, al parecer constitutivos del pensamiento social, que permiten poner en orden y entender la realidad vivida por los individuos o los grupos (Abric, 2001: 19).

Configurar, y por otro lado entender la realidad, requiere tomar en cuenta estos esquemas tipificadores que hacen que muchos sentidos de un sujeto u objeto, sea sólo uno para un determinado grupo social. Para abonar en el acercamiento esencial de esta perspectiva de análisis, Abric (citado en Rodríguez Salazar, 2007: 167-168) lo expone de manera sucinta:

la teoría del núcleo central plantea que toda representación social está hecha de un código central y un entramado de elementos periféricos. El código o núcleo central es el elemento principal porque determina el significado de la representación como un todo (tiene una función de generación), pero también determina su estructura (tiene una función de organización). El núcleo central de representación es estable, coherente, expresa consenso y está considerablemente influido por la memoria colectiva del grupo y sus sistema de valores.

El núcleo central funciona como marco de categorización y agrupación de los elementos aparentemente dispersos, ya que aun los periféricos abonan en la concreción de esta porción central.

Por otro lado, “la centralidad de un elemento no puede ser llevada exclusivamente a una dimensión cuantitativa” (Abric, 2001: 21), sino a una dimensión cualitativa, dado que da significación a las representaciones. Esto implica ir más allá de las cifras y visualizar de manera contundente cuál es el objeto representado para guiar el acercamiento al núcleo. No todos los objetos son susceptibles de representación social, para ello hay que tomar en cuenta que todos sus elementos organizados formen parte y estén asociados al objeto mismo. Por eso es importante conocer y estar conscientes de cuál es el objeto representado, porque de ahí dependerá la identificación del núcleo o núcleos centrales. Así, la cuantificación quizá nos acerque a una visión global de lo que se representa, pero no nos indica rigurosamente cuál es el núcleo central. La frecuencia de aparición o de importancia no nos indica centralidad, sino consenso. Esto quiere decir que los elementos periféricos también nos abonan en la configuración del núcleo, ya que inducen a través del disenso u oposición, a pensar en un todo determinado socialmente. Pensemos en lo ya expuesto sobre lo institucional, la resistencia y lo proyectual en la configuración de las identidades. De este modo,

los elementos periféricos se organizan alrededor de un núcleo central. Están en relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su valor y

sus función están determinados por el núcleo (...) abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias (Abric, 2001: 23).

Todos estos elementos están más o menos próximos al núcleo y de alguna manera ayudan a su concreción. Aun los más lejanos son importantes, ya que justifican a los más cercanos al posicionarlos como determinantes. En palabras de Ehrlich (1985),

los elementos dominantes constituyen centros de gravedad, polos organizadores núcleos duros particularmente resistentes al olvido. Los elementos secundarios están ahí sobre todo para especificar a los primeros, señalar los detalles, crear un ambiente contextual particular (citado por Abric, 2001: 24).

Para decirlo de otra manera, los elementos periféricos son palabras que ayudan en la concreción del núcleo central por descarte o disociación, al tiempo que indica posibles movilidades a futuro. Pero también funcionan como mecanismos de defensa en un tiempo determinado, ya que el núcleo duro, es decir estable, al cambiar repentinamente ocasionaría un trastorno, y en los elementos periféricos aparecen estas inconexiones e incoherencias y pueden ser sostenidas. Entonces, hay que entender las representaciones sociales como ese doble sistema a la vez central y periférico (Abric, 2001).

En resumen, el núcleo está fuertemente determinado por lo social, por las condiciones históricas e ideológicas, por los valores y normas, el contexto, y determina la homogeneidad colectiva al funcionar como objetivaciones de esquemas reguladores de lo individual. Por su parte, los elementos periféricos no son elementos insignificantes de las representaciones sociales ya que, con relación a ese núcleo central podría bien anclarse en la realidad (Abric, 2001). De tal manera que

es la existencia de ese doble sistema lo que permite entender una de las características esenciales de la representación social que podría aparecer como contradictoria: son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles. Estables y rígidas porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado en el sistema de valores compartido por los miembros del grupo; móviles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de los vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas sociales en las que los individuos o los grupos están inscritos (Abric, 2001: 27).

Pero, ¿cómo identificar un núcleo central en la totalidad de los datos? Rodríguez Salazar (2007) enumera tres características para situar la centralidad de los núcleos más allá de las cuestiones contextuales, ideológicas, históricas y demás, que toma de Abric (2001). La centralidad de ciertos elementos se determina con base en su valor simbólico, su valor asociativo y su valor expresivo. Lo primero tiene que ver con el sentido fuerte, es decir, existe un lazo significativo que lo une con la representación; el valor asociativo nos indica que esa representación la constituyen otros elementos que tienen relación contextual o semántica; por otro lado, el valor expresivo debe necesariamente reflejarse en el número de apariciones e importancia. Aunque esto podría verse desde lo cuantitativo no lo es tanto, en el sentido de que la cuestión simbólica, asociativa y expresiva viene de marcos sociales y contextuales de configuración. De ahí la importancia de un acercamiento cualitativo que se centre en la interpretación de los datos.

A manera de cierre, este capítulo nos ha dado los elementos y conceptos clave para abordar el análisis de la construcción discursiva de la identidad de los estudiantes de pedagogía. Hemos visto cómo cultura e identidad son mutuamente constituyentes y constituidas en ese espacio y momento específico llamado vida cotidiana. La identidad sólo puede entenderse con relación a los *otros*, pues es en esas relaciones interactivas que cobramos sentido de pertenencia o discrepancia. En la vida cotidiana y en las relaciones sociales construimos a los *otros* de manera

diversa, bien valorizadas o desvalorizadas en forma de representaciones sociales, que a la par llegan a conformar guías para la acción. En otras palabras, conforme construimos la identidad del *otro* es la forma en que actuamos y nos relacionamos con ellos.

Asimismo, hay que dejar bien claro que abordar estos conceptos fue con el afán de bosquejar un marco referencial en el que se construyen las identidades actualmente. De este modo, se trata de ampliar y visualizar un contexto donde la globalización es inminente, acotando espacios y momentos. Si bien la humanidad es multicultural, la globalización establece los puentes necesarios para la interacción mundial (interculturalidad).

CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Establecer la secuencia metodológica en una investigación es importante, ya que a partir de ésta podemos ver cómo se ha llegado a las conclusiones que se presentan. Así, comenzar por las preguntas nos permite ver desde dónde se origina la investigación, y si los resultados han cumplido las expectativas de la misma. No hay que perder de vista que el problema de investigación se aborda desde las preguntas que se plantean, por tal motivo, las conclusiones deben necesariamente dar respuesta a estas preguntas generadoras.

En este capítulo se busca dejar claro el rumbo metodológico, de tal manera que no quede nada implícito. Así, explicitar el posicionamiento paradigmático es el punto de partida de toda investigación, pues esto nos indica de qué manera se interpretarán los datos. Al mismo tiempo, da a conocer la posición con respecto del objeto de estudio. De igual forma, evidenciar los métodos adoptados e instrumentos utilizados es necesario, ya que a partir de ello establecemos una relación y acercamiento con los datos.

La realidad misma no es cuantitativa ni cualitativa (Tarrés, 2001), pero nuestra postura con respecto de ella nos inclinará hacia uno de los dos enfoques. En este sentido, la asunción de un enfoque determina la manera en que nos apropiamos de la realidad. Tampoco las técnicas e instrumentos son exclusivos de un enfoque, aunque utilizar unos y no otros determinan en gran medida el tipo de

datos que obtenemos. Así, desde el cuestionario de asociaciones libres a la entrevista existe una distancia muy corta, de tal manera que pueden llegar a complementarse.

De esta manera, cada uno de los pasos que fueron dados durante el proceso de investigación y para la consecución de los resultados, son explicitados en este capítulo, debidamente acompañados por una reseña teórica de los mismos. Las representaciones sociales como teoría y métodos son el pilar que sostiene esta investigación; no obstante, el análisis de contenido apuntala en la profundización de los datos.

2.1. Preguntas y objetivos de investigación

Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cómo construyen discursivamente su identidad profesional los estudiantes de pedagogía y qué implicaciones tiene en la relación con los otros estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Humanidades?
2. ¿Cómo construyen su identidad profesional los estudiantes de pedagogía en su discurso cotidiano?
3. ¿Cuál es la identidad profesional que los estudiantes de las otras licenciaturas confieren a los estudiantes de pedagogía?
4. ¿Qué elementos del discurso de los otros estudiantes son incorporados a la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía para identificarse como tales?
5. ¿Qué implicaciones tiene la construcción discursiva de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía (por ellos mismos y por los otros), en la relación que establecen con los estudiantes de las otras licenciaturas?

En congruencia con las preguntas de investigación, derivamos los siguientes objetivos general y específicos:

- Analizar e interpretar la construcción discursiva de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía a partir de ellos mismos y de los otros estudiantes de la Facultad de Humanidades, y sus implicaciones para la convivencia universitaria.
- a) Examinar la construcción de la identidad de los estudiantes de pedagogía por ellos mismos en su discurso.
 - b) Ponderar la construcción de la identidad de los estudiantes de pedagogía por los estudiantes de las otras licenciaturas de la Facultad de Humanidades a partir del discurso.
 - c) Identificar los elementos discursivos de los estudiantes de las otras licenciaturas, que son incorporados a la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía.
 - d) Detectar en qué medida la construcción discursiva de la identidad de los estudiantes de pedagogía, a partir de ellos mismos y de los *otros*, determina las relaciones de convivencia universitaria.

2.2. Posicionamiento paradigmático

Antes de plantear el posicionamiento que consideramos pertinente con respecto al paradigma de investigación, es importante dejar en claro la noción misma de paradigma. Se ha tomado el acercamiento teórico de Kunh que esbozan Sandín Esteban (2003) y Pérez Serrano (2008), que definen como el esquema que implica metodologías determinadas para abordar los problemas. Dichos esquemas se expresan en actitudes y creencias, de tal manera que es una visión del mundo ampliamente compartida por un grupo de científicos. Así, “según el concepto de

paradigma que tenga una determinada comunidad científica, la investigación tendrá características peculiares” (Pérez Serrano, 2008: 17).

De este modo, previo a la asunción de tal o cuál paradigma, también es necesario mencionar de paso en qué consisten los esquemas y posturas de cada paradigma frente a la realidad. Para empezar, el paradigma positivista penetra en el objeto de manera distante, es objetivista, numérico y su enfoque es cuantitativo. Por su parte, el paradigma interpretativo mantiene una relación más cercana con el objeto, es subjetivista, busca comprender y su enfoque es cualitativo, principalmente. El paradigma sociocrítico, por último, trata de incorporar a los agentes sociales en el problema, es comunitario e intervencionista.

Ahora sí, una vez introducido la noción de paradigma y cada una de las tres propuestas paradigmáticas, es importante asumir uno para que de aquí en adelante se justifique la congruencia metodológica. Entonces, posicionado dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo se pretende abordar esta investigación tomando en cuenta que la identidad profesional se construye a través del discurso y las relaciones intersubjetivas. En este sentido, el objeto de conocimiento es visto desde las tres dimensiones que menciona Sandín Esteban (2003), tal como veremos más abajo, y su abordaje implica interpretar y comprender, dado que está influido por factores subjetivos. En otros términos, la naturaleza del objeto es una construcción social, y por tanto, la adopción epistemológica debe ser desde la realidad misma, buscando interpretar y comprender la problemática. No se trata de dar explicaciones de tipo científico, sino más bien buscar la comprensión de los significados sociales.

A este respecto, es preciso señalar que la cultura como parte constitutiva de la identidad se presenta como una telaraña de significados sociales, tomando en cuenta diversas fuentes como los *otros*, el contexto, etc., de tal manera que dichas fuentes deben tomarse en cuenta para comprender esa constitución. Las personas

construyen su identidad en la base de esos procesos de simbolización, por tanto, el investigador no debe ignorarlas, pues “las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones” (Sandín Esteban, 2003: 57).

Tres dimensiones relacionadas con el objeto de estudio explican muy bien el posicionamiento de esta investigación. En primer lugar, la cuestión ontológica tiene que ver con la situación emergente de la realidad social; en este sentido, el discurso de los estudiantes de pedagogía no es algo ajeno o externo de los mismos individuos; asimismo, las asociaciones libres que elaboran los alumnos de pedagogía no son un punto de vista particular, ni un hecho que se impone desde la ciencia, sino representaciones que parten del consenso social. En suma, es más bien una problemática que surge desde los mismos actores sociales, y que va cobrando relevancia y explicación desde ellos mismos. Así, la realidad social estudiada en esta investigación tiene como naturaleza ontológica ser una construcción social.

En segundo lugar, la cuestión epistemológica ofrece una postura por parte del investigador con respecto al objeto de estudio. De este modo, dado que los mismos sujetos de estudio construyen, circulan y dan sentido al discurso empleado, el investigador debe asumir un enfoque que tome en cuenta estos aspectos y los explique desde ese contexto. En otras palabras, el discurso elaborado por los alumnos en cuestión, así como las asociaciones libres construidas socialmente, dado que parten de la intersubjetividad y de las cuestiones simbólicas contextuales, deben trascenderse de los moldes o modelos rígidos como los que brindan los enfoques cuantitativos. Pero lo que hay que resaltar por ahora es la relación investigador-objeto de estudio, y ésta debe estar centrada en la inmersión de los elementos contextuales y socioculturales de los sujetos, con el fin de abonarlos en la interpretación del fenómeno estudiado.

Por último, la cuestión metodológica marca el camino a seguir tomando en cuenta los elementos anteriores para explicar la realidad. En este sentido, si la naturaleza ontológica de la construcción discursiva de la identidad es una construcción social que emerge de los propios alumnos de pedagogía y de los otros alumnos de las demás licenciaturas, hay que echar mano de métodos y técnicas cualitativas para interpretarla. Del mismo modo, la posición asumida por el investigador con respecto del objeto de estudio es un indicador de que no es un método cuantitativo, puesto que éste considera cierta distancia del investigador.

La sociedad o el sujeto social no pueden reducirse al mundo de la naturaleza, por lo que tampoco los métodos pueden confundirse con los de las ciencias naturales como lo plantean los positivistas. Este paradigma critica el supuesto positivo de que los hechos sociales son objetivos. Argumentan que la realidad social no es objetiva ni subjetiva, sino que los hechos sociales son “objetivados” por los métodos positivos (Tarrés, 2001: 47).

Por tanto, la forma de proceder en este sentido no debe encaminarse a la importación de técnicas ajenas a la naturaleza del objeto ni a la posición del investigador. Las fórmulas, en este caso, no contribuirían a la interpretación de la complejidad simbólica de la construcción identitaria. “El enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (Sandín Esteban, 2003: 56). Puesto que la identidad tiene como principales fuentes el contexto, las relaciones sociales y la memoria, se considera pertinente el posicionamiento hermenéutico-interpretativo para abordarla.

En congruencia con lo anterior, es importante decir que desde este paradigma no sólo se observa una realidad, sino múltiples interrelacionadas. Por tanto Carr y Kemmis mencionan que “su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal y como ocurre” (citado en Pérez Serrano, 2008: 30). La noción de acción social (expuesta en el capítulo 1) plantea que los

individuos actúan en tanto confieren significados propios en la vida cotidiana. De este modo, la complejidad aumenta en términos de aprehensión y comprensión de los fenómenos sociales, ya que la construcción social de la realidad queda abierta y fluida, negociada en la intersubjetividad y mediada por los esquemas tipificadores. Así, el paradigma positivista de corte estrictamente cuantitativo quedaría al margen de la interpretación de estos fenómenos sociales, debido a que “ignora el campo de la intencionalidad y el significado de las acciones” (Pérez Serrano, 2008: 30).

La cuestión clave para este paradigma de investigación no es dar leyes generales ni intervenir en la realidad, sino interpretar. Carr y Kemmis (citado en Pérez Serrano, 2008: 31), nos dicen que

el propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen la manera de actuar de los individuos típico en situaciones típicas.

Esto implica, desde luego, sumergirse en la realidad hasta involucrarse con los actores sociales de tal manera que lleguen a influirse mutuamente. El objeto visto y abordado desde sus contextos interrelacionados, da mayor campo de interpretación a los significados construidos.

Latorre (citado en Sandín Esteban, 2003: 34) enlista algunas características del paradigma interpretativo, en el cual nos hemos ubicado, mismas que se resumen en el siguiente tabla:

Dimensión	Paradigma interpretativo
Fundamentos	Fenomenología Teoría interpretativa
Naturaleza de la realidad	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente
Finalidad de la	Comprender o interpretar la realidad, los significados de las

investigación	personas, percepciones, intenciones, acciones
Relación sujeto/objeto	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación
Valores	Explícitos. Influyen en la investigación
Teoría/práctica	Relacionadas. Retroalimentación mutua
Criterios de calidad	Credibilidad, confirmación, transferibilidad
Técnicas: instrumentos y estrategias	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participantes
Análisis de datos	Cualitativo: inducción analítica, triangulación

Tabla No. 1. Dimensiones del paradigma hermenéutico interpretativo

2.3. Pertinencia de métodos cualitativos

Si bien la tabla anterior nos muestra indicadores del proceder del investigador y de la misma investigación, las dos últimas dimensiones referidas a las técnicas y el análisis de los datos nos marca el rumbo de la metodología. No obstante, la utilización de un cuestionario de asociaciones libres, que nos permitió introducir aspectos cuantitativos, esta investigación es más congruente con un enfoque cualitativo, aunque no descartamos que “los fenómenos sociales existen no sólo en la mente, sino también en el mundo objetivo, y que hay algunas relaciones estables a descubrir entre ellos” (Pérez Serrano, 2008: 58). El paradigma hermenéutico-interpretativo considera como fuente importante a los participantes y el contexto, por tal motivo el proceso de recolección y el análisis de los datos, principalmente, deben hacerse desde la realidad misma. Hay que precisar que tomar en cuenta ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) nos amplía el panorama para el acceso, recolección y análisis de los datos. Así, ya sea por complementación, combinación o triangulación (Sandín Esteban, 2003; Pérez Serrano, 2008), la integración de los métodos aportará más formas de cómo abordar los datos. Debe considerarse también que

la realidad social no es cuantitativa ni cualitativa. Son los valores, las definiciones y convenciones implícitos en los supuestos paradigmáticos, en las perspectivas teóricas o en las formas de encarar el conocimiento de lo social, los que definen en última instancia la opción cuantitativa o cualitativa (Tarrés, 2001: 55).

Hay que tomar en cuenta que, si la realidad no está definida en términos cualitativos o cuantitativos, es el posicionamiento del sujeto que investiga frente al objeto lo que determinará por cuál de los dos enfoques hay que decantarse. Tampoco hay que perder de vista que el abordaje de la realidad desde los dos enfoques enriquecerá el trabajo, pues

tanto la orientación de tipo cualitativo como cuantitativo pueden considerarse interdependientes. De esta manera se puede iniciar un estudio cualitativo, exploratorio, y posteriormente emplear métodos cuantitativos para ir ordenando lo que se va descubriendo o, a la inversa, iniciar un estudio cuantitativo y a lo largo de su desarrollo precisar las aportaciones cualitativas que permitan clarificar algún aspecto del trabajo al constatar la necesidad de contar con información complementaria que aporte una visión más profunda de la realidad objeto de estudio (Pérez Serrano, 2008: 71).

De este modo, la construcción discursiva de la identidad requiere del empleo de métodos cualitativos, ya que la conducta humana no es algo que se pueda explicar desde la cuantificación. En este caso, los estudiantes representan a partir del lenguaje una serie de elementos que fluyen constantemente en su vida cotidiana. Por tanto, una perspectiva desde el interior de ese grupo social, en el propio proceso de construcción de significados, serán marcos de referencia idóneos para explicarlo. Una realidad dinámica como la construcción identitaria va más allá de los márgenes cuantitativos, asimismo de las generalidades. Pero esto no descarta, al menos en esta investigación, el uso de la cuantificación como aproximación a la realidad. En este sentido, el método de las asociaciones libres fue usado para aproximarse por primera vez al objeto de estudio, para luego profundizar con la ayuda de los métodos cualitativos.

Ya se ha dicho en el capítulo 1 que la identidad, desde un enfoque sociocultural, es una construcción desde uno mismo y desde los *otros*, por ende es dinámica y múltiple. Parafraseando a Álvarez-Gayou Jurgenson (2011), el planteamiento del problema, así como cada uno de los objetivos, preguntas de investigación y posicionamiento epistemológico, son los indicadores para inclinar la investigación hacia lo cuantitativo o cualitativo.

El cuestionario de asociaciones libres y los datos que se obtuvieron mediante su aplicación, fueron esquematizados y cuantificados para encontrar las tendencias hacia las que se inclinaban las representaciones sociales de la identidad de los estudiantes de pedagogía. Luego, se profundizó en los mecanismos que subyacen en los discursos con la entrevista focal como técnica cualitativa y el análisis de contenido. En un tercer momento se buscó triangular los hallazgos que se obtuvieron con la ayuda de ambas técnicas, para darle mayor validez y confiabilidad a la investigación.

Una aproximación al enfoque cualitativo en investigación social nos dará elementos importantes para decantarnos más por éste que por el cuantitativo. Watson-Gegeo (citado en Pérez serrano, 2008), nos dice que

la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos (Pérez Serrano, 2008: 46).

Desde este enfoque nada queda al margen del objeto, pues todo lo constituye y al mismo tiempo lo explica. Es importante mencionar que en el caso de las identidades son muchos los factores configuradores. Ya se ha dicho en el capítulo 1 que la cultura es una red de significados, que se construye socialmente y que constituye las identidades, que éstas se negocian en la interacción con los *otros*, que es dinámica e inacabada, y estos no son más que elementos constitutivos de un

mismo objeto que deben incluirse en el estudio. Este tipo de enfoque asegura el acceso, la aprehensión y el análisis de cada uno de estos elementos.

Por otro lado, las preguntas de investigación, así como los propósitos de la misma, demandan un enfoque interpretativo y una ruta metodológica cualitativa. De modo que si la pregunta principal es ¿cómo construyen discursivamente su identidad profesional los estudiantes de pedagogía y qué implicaciones tiene en la relación con los otros estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Humanidades?, requiere de un posicionamiento que tome en cuenta las voz de los *otros* como fuente de construcción de la realidad propia. Es decir, el discurso se elabora de forma social, y en el caso de un discurso que lleve un contenido identitario requiere abarcarlo desde el interior del grupo representado (alumnado de pedagogía), y desde los *otros* que representan (alumnado de bibliotecología, comunicación y lengua y literatura). Asimismo puede decirse que la relación social es un fenómeno complejo, cambiante y determinado por factores sociales, simbólicos y psicológicos, por tanto, requiere de esta clase de métodos.

Asimismo, el objetivo general de la investigación es analizar e interpretar la construcción discursiva de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía, a partir de ellos mismos y de los otros estudiantes de la Facultad de Humanidades, y sus implicaciones para la convivencia universitaria. En este objetivo, el verbo interpretar sobresale y marca el paradigma asumido, al tiempo que resalta los mismos elementos inscritos en la pregunta de investigación que apuntan a la asunción de métodos y técnicas que tomen en cuenta la exploración desde los mismos sujetos y desde los *otros*. Es importante darle voz a los distintos involucrados en la realidad estudiada y al contexto, mismos que se presentan como parte determinante de la constitución de las identidades. Algunos supuestos básicos del interpretativismo, sintetizados en Sandín Esteban (2003), ayudan a situar esta investigación dentro de este paradigma, y a asumir esta metodología,

- a) El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales.
- b) El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana), y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan antes que en la similitud de conductas observadas.
- c) La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista (Sandín Esteban, 2003: 56).

Un indicador igualmente importante en el caso de la pertinencia de estos métodos —más allá de los propios objetivos—, es el hecho de que este estudio se inserte dentro del campo de los estudios culturales. Para empezar estamos considerando el concepto de cultura como uno de los ejes transversales en la construcción de las identidades, cuyos contenidos simbólicos ayudan a configurarlas y a comprenderlas. En este sentido, “los fenómenos culturales son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos que a la cuantificación” (Pérez Serrano, 2008: 27). Es decir, los sujetos de estudio en cuestión no deben verse como cifras que deben medirse, sino como actores que construyen su propia cultura e identidad. Se da por entendido que

esta realidad está construida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás (Pérez Serrano, 2008: 27).

Una metodología de corte cualitativa nos ayudará, en un primer momento, al acercamiento interno, identificación y recolección de datos que dinamizan esas interacciones y que no podríamos captar desde fuera y muchos menos cuantificar.

En este mismo orden de ideas, otro planteamiento teórico que requiere de este tipo de metodología son las representaciones sociales. Ya se ha mencionado en la parte conceptual la importancia que tiene este proceso para la construcción de las identidades, pero hay que recalcar que

la representación social es un fenómeno que se manifiesta de varias formas: actividad cognoscitiva de orden social, producción de significados por parte del sujeto, forma de discurso, práctica social donde se reflejan las instituciones sociales y determinante que refleja las estructuras sociales en las que el sujeto se desenvuelve (Peña Zepeda y Gonzales, 2001: 332).

Es importante detenernos a examinar la serie de elementos determinadores de la identidad que requieren de un tratamiento cualitativo. La cita anterior nos lleva a pensar que las representaciones sociales se construyen socialmente, determinadas por los sujetos y su contexto, de tal manera que no se podría hablar de representaciones individuales y estáticas. Hemos mencionado con anticipación que las representaciones sociales son cambiantes, producto de la intersubjetividad, que la cultura en su concepción simbólica dota de sentido a la actividad humana, que al constituirla el hombre se constituye a sí mismo, lo cual requiere un tratamiento interdisciplinar. La temática de las representaciones sociales ha transitado de la psicología social a los demás campos del saber social, tales como la antropología, la sociología, la lingüística, etc., mismas que se han tomado en cuenta en la construcción tanto teórica como metodológica. En palabras de Peña Zepeda y Gonzales (2001: 334), “la representación social ha traspasado las fronteras disciplinarias para constituirse en preocupación de terrenos conceptualmente distintos a los de la psicología social.”

De las dos posturas desde donde se han estudiado las representaciones sociales (cognitivismo social y esfera de lo simbólico), este trabajo se inclina por la segunda. Esto en el sentido de que la primera postura es disciplinar y se aborda desde la psicología social, y considera que la orientación cognoscitiva de los individuos varía con la realidad. La segunda postura, por su parte, está más ligada a la actividad cognoscitiva, y no tanto a su orientación. Esto quiere decir que “su preocupación gira en torno a la actividad simbólica desarrollada por los individuos, de modo tal que la realidad pasa a ser el producto de la propia

actividad de su construcción subjetiva” (Peña Zepeda y Gonzales, 2001: 338). En este sentido, hay que recordar que en la parte teórica se ha planteado la parte constitutiva y constituyente de la cultura y la identidad. Asimismo se ha enfatizado en la definición simbólica de la cultura, y en su función como marcos de negociación de las identidades.

Del mismo modo, ya en la teoría se ha mencionado sobre la importancia de la acción social orientada hacia un proyecto, mismo que en las identidades colectivas se vuelve común. De tal manera que este proceso se da en la vida cotidiana, desde el sentido común, en la intersubjetividad, con el discurso que hace visible las representaciones sociales que se van construyendo y conforman una guía para la acción social. Es por estos motivos que el abordaje de esta investigación no puede reducirse a la esfera de lo cuantitativo, ni a una sola disciplina, pues demanda un acercamiento cualitativo e interdisciplinar. Así, Ricoeur afirma que “la vida social no puede ser comprendida si no existe una estructura simbólica de la vida” (citado en Peña Zepeda y Gonzales, 2001: 351). Tal afirmación es la que se plantea en la parte teórica de esta investigación, de ahí la preocupación por usar técnicas cualitativas que se centren en captar lo subjetivo de los individuos, “tanto de sus pautas como de sus actividades cognitivas” (Peña Zepeda y Gonzales, 2001: 368).

2.4. Acopio de los datos

Este apartado contempla dos grandes subapartados, de los cuales se desprenden otros no menos importantes. En estos apartados se plantea la importancia y pertinencia de las técnicas de recolección de datos para esta investigación. Hemos partido del paradigma hermenéutico-interpretativo para luego darle el enfoque cualitativo, lo que de alguna manera justifica el rumbo del proceso de investigación. De tal manera que los datos que nos interesa recolectar

deben ser apropiados desde la realidad misma, en interacción con ella y tomando en cuenta elementos que no sólo se reduzcan a la cuantificación. Por tanto, más allá de que el cuestionario de asociaciones libres se haya centrado en palabras o términos asociativos, éstas no son aisladas y se han considerado aspectos como el contexto y los participantes; por otro lado, el guión de la entrevista semiestructurada fue elaborado con la finalidad de no dejarla tan rígida ni tan libre a los participantes.

De este modo, se reflexiona sobre estas técnicas de recolección de datos, así como su diseño, aplicación y sistematización. Se mencionan todos los detalles, lo que ha quedado en aspiraciones y las limitaciones de la puesta en marcha. Sobre todo se buscó justificar la congruencia entre las técnicas elegidas, los datos requeridos y los métodos de análisis. Esto, sin duda, se desprende de las preguntas y propósitos de investigación.

2.4.1. El cuestionario de asociaciones libres

El cuestionario es una técnica eficaz en los estudios sobre las representaciones sociales, debido a que permite obtener y analizar aspectos de la realidad de manera cuantitativa y cualitativa. Se ha dicho también que

el cuestionario se refiere a un instrumento destinado a conseguir respuesta a preguntas, utilizando para ello un impreso o formulario que el contestante llena por sí mismo. Así, quienquiera que haya llenado una solicitud de empleo ha tenido la experiencia de contestar a un cuestionario (Goode y Hatt, 1990: 164).

Aunado a las asociaciones libres, el cuestionario permite obtener información a través de una palabra o frase detonadora. Esto permite ir asociando una serie de palabras relacionadas con la palabra generadora. Luego del listado de palabras, que puede variar entre 5 o 10 palabras, debe indicarse la palabra más importante

para quien hace el listado. Esta palabra marcada llega a conformar lo que de ahora en adelante llamaremos núcleo, y que más adelante explicaremos a detalle.

Así, “el método de las asociaciones libres permite reducir la dificultad o los límites de la expresión discursiva” (Abric, 2001: 59). Estos límites mencionados suelen ser enmascaramientos, frases discursivas amplias que buscan esconder las intenciones directas de los hablantes. Las asociaciones libres, por su parte, son frases o palabras que emergen de manera espontánea, no obstante ricas en significados. Ya se ha explicado la conformación de las representaciones sociales en su aspecto constitutivo y relacional, por lo que es importante retomar la idea de la construcción social de la cultura. Más específico sería decir que las palabras surgidas del sentido común, subjetivas, aparentemente individuales, no lo son tanto, ya que como hemos venido exponiendo, el conocimiento, la cultura, la identidad y las representaciones sociales sólo pueden entenderse desde la sociedad que les da vida.

Ahora bien, “las asociaciones libres permiten el acceso a los núcleos figurativos de la representación” (Abric, 2001: 59). Esto quiere decir que en el listado que hacen los informantes hay un núcleo (palabra marcada) sobre el que giran el resto de las palabras enlistadas. Asimismo, puede existir un núcleo general del total de los informantes, debido a que, como ya se ha dicho, las asociaciones libres provienen del consenso social. El núcleo no es más que la idea principal, la asociación inminente del objeto representado. En otras palabras, el núcleo en la representación social es el eje sobre el que se asocian las otras representaciones, bien por similitud, contraste o contigüidad (Abric, 2001). Por otro lado, las palabras que no presentan marca no son menos importantes, pues tienden a tener características compartidas con las palabras marcadas. Así, las palabras marcadas y no marcadas poseen rasgos compartidos que pueden encerrarse en categorías. Estas categorías suelen ser tres: sustantivos, adjetivos y verbos.

En el último apartado del capítulo anterior se mencionaron a detalle estas categorías y lo que encierran en términos de significación. Pero vamos a tratar de resumir esa explicación para recuperar la idea que de aquí en adelante nos ha guiado en la categorización de los datos provenientes del cuestionario de asociaciones libres aplicado a los alumnos de pedagogía. Entonces, diremos que los sustantivos tienden a cosificar a los representados, los adjetivos tienden a describir propiedades de los individuos, mientras que los verbos nos dicen cómo es el sujeto activamente (Paterna, Martínez y Rodes, 2005).

Por otra parte, el cuestionario nos permitió considerar algunos aspectos cuantitativos como el caso de la frecuencia de aparición de estas categorías. Es sin duda una de las virtudes de este instrumento, pues permite ambas miradas, o más bien, lo cuantitativo es una base importante para hacer el análisis cualitativo. Las asociaciones libres, una vez categorizadas, pueden llevarse a un análisis más allá del contenido. Un análisis interpretativo de los datos puede ayudar a desvelar la naturaleza de las representaciones sociales, o bien a partir de los resultados obtenidos y elaborar una guía de entrevista e ir en busca de elementos más específicos de interpretación.

De igual forma, el cuestionario de asociaciones libres deja ver un cúmulo de palabras que circulan en un grupo social y que buscan identificar a los demás y a ellos mismos. En el apartado sobre el uso de la lengua ya se ha abordado de qué manera la particularidad lingüística identifica a un grupo social. Ahora nos interesa rescatar esas ideas expuestas para enfatizar que el uso de la lengua de un grupo, en este caso las asociaciones que hacen de la identidad, no son más que la expresión colectiva hacia los *otros*. En este sentido, el análisis de contenido bien podría ser una herramienta eficaz para abordar las asociaciones libres de manera interpretativa, pero más adelante abordaremos con amplitud esta técnica que fue usada para estos fines.

Se debe tomar en cuenta también, que “el diseño del cuestionario estudia los tipos, el orden, los grupos de preguntas, la formulación de las mismas y la organización material del cuestionario” (Pardinas, 1999: 119). En este sentido, los propios investigadores pueden y deben diseñar el cuestionario acorde con los propósitos de la investigación. No hay que perder de vista que el diseño, en este caso el cuestionario de asociaciones libres, debe cumplir con la finalidad de obtener datos para la investigación. Por tanto, el diseño no es una estructura acabada en el sentido de que puede sufrir modificaciones y adaptaciones, bien en las preguntas, registro lingüístico, entre otras. Esta calibración del instrumento suele darse después de la etapa previa a la puesta en marcha, es decir, en el piloteo. A este respecto, es importante decir que

el cuestionario piloto es el cuestionario administrado experimentalmente a un pequeño grupo de personas para verificar la fidedignidad, operatividad y validez del mismo, pero con posibilidades de rectificarlo antes de administrar el cuestionario a la muestra grande (Pardinas, 1999: 118-119).

A continuación se explican brevemente los indicadores a verificar en el instrumento. Por un lado, la fidedignidad, operatividad, validez y confiabilidad tiene que ver con el grado de objetividad que se puede alcanzar con el instrumento. Es decir, que todo aquél que diseñe o use un instrumento similar llegue a resultados similares a los que se obtuvieron mediante un primero. Tal como se ha expuesto en este apartado se procedió en el caso del diseño de este instrumento que a continuación se explicita.

2.4.1.1. Diseño del cuestionario de asociaciones libres

Como ya se dijo, este instrumento permite obtener datos provenientes del sentido común, de forma repentina, pero surgidas del consenso social. Teniendo en cuenta esto, se procuró diseñar un cuestionario que recogiera datos de esta

naturaleza, buscando explorar la parte figurativa de los sujetos con respecto de la identidad de los alumnos de Pedagogía. El cuestionario se diseñó colaborativamente con dos colegas más, Marco Antonio Morales Urbina y Lilian Aurora Rodríguez, quienes en ese momento también se encontraban trabajando en la misma línea de investigación.

Después del consenso colectivo entre pares, en la configuración del cuestionario de asociaciones libres, donde se discutió sobre la pertinencia del mismo, claridad en las instrucciones, así como el uso que se hacía de la lengua en cada una de las indicaciones tomando en cuenta el uso de los destinatarios para evitar ambigüedades, se optó por el diseño que puede consultarse en el anexo 5.

Al principio se pidió a los informantes que leyeran atentamente cada uno de los incisos antes de empezar a contestarlo, sin embargo, existieron detalles en la aplicación de estos cuestionarios, pero de ello hablaremos más adelante. Nótese que no se pide, en el inciso A que escriban una palabra relacionada con la identidad del pedagogo, sino que se pide una palabra o término que se asocie con la expresión “estudiante de pedagogía”. Esto, consideramos, le da cierta libertad al informante en el sentido de que no se atiene a un concepto complejo como es la identidad, sino que ofrece un concepto detonante de uso común como es “estudiante de pedagogía”, más no sobre la identidad de ellos.

Se consideró que los sujetos sólo enlistaran cinco palabras, de tal manera que pudieran obtenerse datos suficientes para este análisis y poderlos sistematizar con mayor facilidad, debido al número de grupos que se consideraron explorar.

Por otro lado, se puso a prueba el instrumento mediante su piloteo con un pequeño grupo de estudiantes, con el fin de garantizar la eficacia del mismo. Esto, desde luego, no descartó algunos problemas que surgieron durante la aplicación definitiva, como veremos más adelante.

2.4.1.2. Delimitación de los grupos muestra

Siguiendo los criterios de homogeneidad y heterogeneidad en la configuración de los grupos muestra, mismos que marcan pautas para la validación de los datos, se buscó cumplir con ellos de tal manera que de los diez distintos semestres de la licenciatura en Pedagogía, compuestos de tres grupos por cada uno de ellos, distribuidos en dos turnos (matutino y vespertino), se eligieron semestres y grupos más avanzados. Este criterio tiene que ver con la naturaleza del tema, recordemos que estamos buscando de qué manera construyen su identidad los estudiantes, y estamos considerando que los alumnos de los primeros semestres aún no han transitado por las vivencias socioculturales e institucionales que los alumnos de los semestres más avanzados. Por tanto, damos por entendido que los alumnos de los grupos que estamos considerando ya poseen un repertorio verbal acorde con su disciplina de estudio, con su grupo de clases, y que de alguna manera representan una identidad colectiva.

De este modo, para aplicar el cuestionario de asociaciones libres en los grupos de Pedagogía se tomaron en cuenta dos grupos del quinto, dos grupos de octavo y dos grupos de noveno semestres. Estos dos grupos de cada semestre tienen la particularidad de pertenecer a dos diferentes turnos. En este sentido, se buscó que cada grupo de cada semestre fuera de diferente turno. Así, tenemos como muestra un grupo de quinto del turno matutino y otro del turno vespertino, y así con los demás grupos.

Licenciatura	Semestre	Turno	Total alumnos
Pedagogía	Quinto	Vespertino	16
Pedagogía	Quinto	Matutino	13
Pedagogía	Octavo	Vespertino	12
Pedagogía	Octavo	Matutino	15
Pedagogía	Noveno	Vespertino	10

Pedagogía	Noveno	Matutino	27
Total alumnos encuestados			93

Tabla No. 2. Estudiantes encuestados de Pedagogía

En el caso de la licenciatura en Comunicación se hizo el mismo planteamiento para abordar los grupos muestra, sin embargo, sobre la marcha y dadas las condiciones adversas en cuanto al acceso a los grupos previstos, se reajustaron detalles en la selección de los grupos, quedando de la siguiente manera: quinto, séptimo y octavo en ambos turnos, matutino y vespertino.

Licenciatura	Semestre	Turno	Total alumnos
Comunicación	Quinto	Matutino	26
Comunicación	Quinto	Vespertino	13
Comunicación	Séptimo	Matutino	11
Comunicación	Séptimo	Vespertino	9
Comunicación	Octavo	Matutino	9
Comunicación	Octavo	Vespertino	13
Total alumnos encuestados			81

Tabla No. 3. Estudiantes encuestados de Comunicación

De la licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericanas se buscó un criterio que abarcara alumnos de los dos ejes de formación (lingüística y literatura, respectivamente) que contempla el plan de estudios de esta carrera, todos ellos que cursaran del quinto semestre en adelante. Como en el caso de esta licenciatura no existen dos turnos, solamente el vespertino, se buscó equilibrar el número de los grupos de alumnos de esta carrera siguiendo el criterio establecido con los grupos de alumnos de Pedagogía. Así, se seleccionaron los semestres quinto, octavo y noveno, de ambos ejes (lingüística y literatura).

Licenciatura	Semestre	Turno	Eje	Total alumnos
Lengua y Literatura	Quinto	Vespertino	Lingüística	13
			Literatura	9
Lengua y Literatura	Octavo	Vespertino	Lingüística	11

			Literatura	8
Lengua y Literatura	Noveno	Vespertino	Lingüística	13
			Literatura	7
Total alumnos encuestados				61

Tabla No. 4. Estudiantes encuestados Lengua y Literatura

Para los alumnos de la licenciatura en Bibliotecología se establecieron los mismos criterios que en los casos de Pedagogía y Lengua y Literatura. Se tomaron como muestra el quinto, octavo y noveno semestre, dado que en este caso sólo existe el turno matutino. La peculiaridad que hubo en estos grupos de bibliotecología es la poca demanda que tiene esta licenciatura, como puede observarse en el reducido número de alumnos por cada semestre.

Licenciatura	Semestre	Turno	Total alumnos
Bibliotecología	Quinto	Matutino	12
Bibliotecología	Octavo	Matutino	2
Bibliotecología	Noveno	Matutino	15
Total alumnos encuestados			29

Tabla No. 5. Estudiantes encuestados de Bibliotecología

2.4.1.3. Aplicación del cuestionario de asociaciones libres

Una vez diseñado el cuestionario de asociaciones libres, así como establecidos y elegidos los grupos bajo los criterios mencionados, se procedió a la búsqueda y localización de los grupos, su ubicación espacial y temporal. Esto fue posible gracias a la Coordinación Académica de las distintas licenciaturas, donde nos proporcionaron un croquis de las ubicaciones y horarios de clases por semestres, turnos y grupos. Con esta ayuda también se logró saber quién era el docente en turno para facilitar el trabajo de aplicación, aunque hubo algunos docentes que se mostraron indiferentes hacia este tipo de trabajos. Así, se optó por elegir un horario con un docente que fuera flexible y cediera parte de su tiempo para la aplicación de los cuestionarios.

Luego de esta información, se procedió a cuantificar a los alumnos por grupos según las listas proporcionadas por la Coordinación, y se elaboró un listado general por licenciaturas con la finalidad de obtener el número de cuestionarios que se iban a necesitar. Enseguida, se realizó la reproducción del número total de cuestionarios por licenciatura, y una vez distribuidos y aplicados se complilaron en un total de cuatro carpetas, es decir, una por cada carrera (Pedagogía, Bibliotecología, Comunicación y Lengua y Literatura). Asimismo, al interior de cada una de las carpetas se separaron los cuestionarios tanto por semestres como por turnos correspondientes a lo planificado. Luego de este procedimiento, los cuestionarios fueron aplicados a los grupos seleccionados en periodos de una hora por grupo. Este trabajo tuvo una duración de una semana, y se realizó en colaboración con los compañeros de la línea de investigación Marco Antonio Morales y Lilian Aurora Rodríguez.

Sin embargo, tuvimos algunos imprevistos en la aplicación del instrumento, pues algunos alumnos no interpretaron de manera correcta las instrucciones. Así, hubo alumnos que no colocaron una sola palabra en cada línea, sino dos o tres; otros marcaron más de una palabra en los paréntesis como la más importante, a pesar de que en las instrucciones se indicaba señalar sólo una. La revisión antes de que los alumnos devolvieran el instrumento al aplicador superó ese detalle de las marcas. El otro detalle fue que en vez de acotar una sola palabra, algunos alumnos escribieron frases o más de una palabra en el mismo renglón, una cuestión que se resolvió cuando se sistematizaron los datos, y consistió en sintetizar la frase en una palabra que conservara la idea principal. En algunos casos se dejó tal como la escribieron los encuestados.

Así, el total de encuestas por licenciaturas se muestra en la siguiente tabla:

Pedagogía	Comunicación	Lengua y literatura	Bibliotecología
93	81	61	29

Tabla 6. Total estudiantes encuestados

2.4.2. La entrevista cualitativa

Desde el posicionamiento que hemos adoptado, es importante dejar claro que este método para recolectar datos es pertinente dado que damos voz a los involucrados en la investigación. Recordemos que la naturaleza ontológica del objeto de estudio es la realidad misma, por tal motivo requiere de un método capaz de darles protagonismo a los actores sociales. En este sentido, “la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2011: 109). Hay que tomar en cuenta que se ha planteado que la identidad se construye desde sí mismo y desde los *otros*, tomando como marcos de referencia los grupos sociales a los que se pertenece, la cultura, los roles sociales, etc.; que la intersubjetividad y la interacción comunicativa en la vida cotidiana son escenarios y procesos donde se construyen las identidades; por tal motivo, la entrevista es un método idóneo para recoger los datos de estos escenarios y estos procesos, ya que uno de sus propósitos es “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (Álvarez-Goyou Jurgenson, 2011: 109). De este modo,

la entrevista cualitativa proporciona una lectura de los social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de interacción cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de las identidades (Vela Peón, 2001: 68).

Si los entrevistados muestran sus pensamientos, ideas y actitudes en el discurso, no lo hacen desde marcos de referencia ajenos a ellos mismos. El contexto, así como los grupos sociales a los que pertenecen los individuos permean

las construcciones discursivas. Esto nos está mostrando la pertinencia de la entrevista para el estudio de la construcción discursiva, en tanto que el lenguaje y la comunicación son parte fundamental y fundacional de las representaciones sociales en este caso. Dado que “la entrevista es una conversación generalmente oral, entre dos seres humanos, de los cuales uno es el entrevistador y otro el entrevistado” (Pardinas, 1999: 112), se espera obtener de ella datos valiosos que los mismos actores elaboren en formas discursivas. Asimismo, “podemos definir la entrevista como la relación personal entre uno o más sujetos, en el cual uno de ellos, el entrevistado, posee determinada información que proporcionará a otro sujeto, el entrevistador” (Pick y López, 1994: 66). Ya se ha dicho que por medio del lenguaje hacemos visibles las cosas y que el proceso de las representaciones presenta una parte cognitiva (mecanismo), comunicación (actividad), y creencias (contenido).

Por otro lado, Abric (2001: 55), nos dice que “la entrevista es, antes que nada, una técnica que se traduce en la producción de un discurso”. Si revisamos el planteamiento del problema encontramos que la identidad se evidencia a través del discurso. No está de más obtener los discursos que circulan entre los alumnos de la Facultad de Humanidades para nombrarse a sí mismos y a los *otros*. Del discurso hemos dicho que surge de un contexto, de una posición con respecto de los *otros*, y que esto mismo busca hacerlos visibles o minimizarlos. La noción de poder cobra relevancia al conferirse a partir del discurso, ya que entran en juego los estereotipos sociales marcando pautas de interacción. Pero lo que hay que rescatar es la pertinencia de la entrevista como técnica de recolección de estos discursos que los propios actores del problema usan y hacen circular.

En concordancia con lo anterior, Ander-Egg (1995: 226) dice que “la entrevista consiste en una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro u otros son los entrevistados”. Esta forma de caracterizar a la

entrevista la encontramos importante en el sentido conversacional. Si bien una técnica asociativa como el cuestionario de asociaciones libres nos permitió captar palabras que emergen espontáneamente, la entrevista fue usada como técnica para obtener más amplitud en esas palabras, es decir, explorar el contexto de enunciación, cómo y por qué lo dice, por ejemplo. Existe mayor flexibilidad en la entrevista que en el cuestionario, pues en el primero logramos cambiar el curso de la situación, mientras que en el segundo las preguntas fueron preestablecidas y lineales (Pick y López, 1994). El carácter conversacional de la entrevista es más bien un diálogo abierto o cerrado, centrado o profundo que tiene un objetivo determinado: información del entrevistado (Bell, 2002). Vela Peón (2001) define la entrevista como

una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras. En este sentido, la entrevista es, ante todo, un mecanismo controlado donde interactúan las personas. Un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso (Vela Peón, 2001: 66).

Lo que nos indica este autor es que para que una entrevista funcione, más allá de la estructura, deben compartirse los mismos códigos, es decir, tanto entrevistador como entrevistado deben hablar de lo mismo en forma similar. En otras palabras, los involucrados en la entrevista, sea el que pregunta o el que responde, deben compartir, al menos durante la entrevista, los mismos códigos. De esta característica dependió el éxito o el fracaso de la entrevista como técnica de recolección de datos en esta investigación, buscando que realmente aportara en el esclarecimiento de las interrogantes planteadas. Esto suele ocurrir debido a que el entrevistador “llega con un entrenamiento académico en el que las palabras tienen un significado completamente determinado y muchas veces distinto del

significado familiar al entrevistado” (Pardinas, 1999: 116). Por este motivo, fue muy importante tener en cuenta el habla de los entrevistados para que se lograran los propósitos planteados en la entrevista.

Otro punto importante que tuvo en cuenta en la entrevista son las opiniones del propio entrevistador, las cuales pueden reflejarse en las preguntas y condicionar al entrevistado en sus respuestas. Así,

el entrevistador debe tener muy especial cuidado en no dejar ver sus propias opiniones para que el entrevistado, voluntaria o involuntariamente, deliberada o indeliberadamente, no trate de dar gusto al entrevistador (Pardinas, 1999: 116).

Estos consejos no estuvieron demás si tomamos en cuenta que de ellos dependió la fiabilidad de los datos obtenidos. Por otro lado, la familiaridad con que se abordó la conversación-entrevista se tradujo en datos más fidedignos y apropiados. Darle, además, la seguridad de la confidencialidad de los datos del entrevistado ayudó en mucho en este mismo sentido.

Un resumen bastante sustancial y apropiado sobre los elementos que se consideraron en la entrevista nos la ofreció Tecla J. (1993: 86-87), cuando dice que el entrevistador

conoce el marco teórico y los objetivos; maneja la estructura invisible y está adiestrado en las normas de la entrevista. Tiene un completo respeto por el entrevistado, conoce su modo de vida y rechaza cualquier forma de manipulación. Es consciente de los valores ideológicos y no utiliza la entrevista para intentar influir en el entrevistado. Reconoce que el lenguaje es la consciencia práctica y trata de que en lugar de ser un obstáculo facilite la comunicación. Debe usar el lenguaje apropiado con términos que entienda el entrevistado. No debe inducir respuestas, mostrar interés por lo que el entrevistado dice, no ser indiferente.

Para la realización de la entrevista fue necesario elaborar un guión que nos permitió centrar el rumbo de la entrevista. Al mismo tiempo, nos permitió eliminar con antelación respuestas del tipo sí o no, así como obtener datos más

sustanciales para su análisis. Una guía de entrevista apropiada, basada en información previa de la situación y del entrevistado no es algo inamovible, pues sólo es un recordatorio al entrevistador de cuál es el objetivo de la entrevista (Goode y Hatt, 1990). De esta forma, el entrevistador puede reformular las preguntas en caso de ambigüedad, o precisar cuando el entrevistado así lo requiera.

2.4.2.1. La entrevista focal

Ya hemos dicho que para efectos de esta investigación el posicionamiento adoptado se ubica dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo, así como su congruencia con el enfoque cualitativo, del cual derivamos la entrevista cualitativa, ahora mencionaremos el tipo específico de entrevista. El tipo de entrevista depende en gran medida del propósito planteado, acorde con el tipo de comunicación que se desea obtener, o bien dependiendo de la clase de información que se requiera (Vela Peón, 2001; Pardinas, 1999). En otras palabras, todos los tipos de entrevista tienen alguna finalidad, y ésta las constituye. También depende del grado de profundidad y libertad que requiera el tratamiento del tema. En función de estos elementos, las entrevistas se clasifican en tres tipos: estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Tal como menciona la teoría, las entrevistas estructuradas funcionan siguiendo un orden establecido de preguntas, así como siguiendo pautas que el propio entrevistador va marcando a lo largo de la misma. Como principales características se pueden mencionar la rigidez, definición y dirección, cuya estructuración limita la profundidad en la entrevista. Por otro lado, la entrevista no estructurada puede llevarnos a un grado más profundo debido a su libertad directiva. En este tipo de entrevistas el entrevistador cede la palabra a los

entrevistados, de tal manera que son pocas sus intervenciones, limitándose a orientar la conversación cuando ésta se desvíe (Vela Peón, 2001; Pardinas, 1999). A este respecto diremos que ningún tipo de entrevista omite al entrevistador como figura directiva, puesto que el solo motivo de entablar una conversación con la finalidad de obtener información muestra intenciones y propósitos. Así, cuando alguien pregunta es porque quiere obtener información sobre algo.

No obstante estas diferenciaciones entre estos dos tipos de entrevista, existe una más que podríamos decir es la combinación de ambas, llamada semiestructurada (Vela Peón, 2001). Cabe mencionar que éste es el tipo de entrevista que utilizamos como técnica para la recolección de los datos, pues oscila entre la rigidez y la libertad estructural. Del mismo modo, no presenta un control férreo del entrevistador con respecto de los entrevistados, de tal manera que la conversación suele fluir. Las intervenciones se reducen a redirigir la plática y a vigilar el transcurso de la misma. Otra característica adecuada es que no presenta necesariamente un orden de preguntas y respuestas, sino que pueden ser un listado de temas detonadores que pueden irse abordando y agotando en la charla de los propios participantes. Por tanto, la entrevista semiestructurada fue bastante efectiva aplicada al grupo focal.

La entrevista focal de grupo constituye una modalidad de entrevista que busca darle mayor protagonismo a los entrevistados a través del diálogo abierto entre ellos. Con esto, el papel del entrevistador pasa a ser menos estricto en cuanto al manejo y dirección de la propia entrevista (Ander-Egg, 1995; Vela Peón, 2001). Así, puesto que esta investigación está centrada en estudiar cómo se construye la identidad desde uno mismo y desde los *otros*, constatamos que el empleo de esta modalidad de entrevista fue idóneo para recabar datos y encontrar resultados que abonen en ese sentido. Para darle mayor peso a esta aseveración hay que decir que los también llamados grupos focales, dado que en ellos prevalece la interacción

comunicativa, “los participantes elaboran gradualmente su realidad y su experiencia, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2011: 131).

En la elaboración de los discursos intervienen nuestros pensamientos, actitudes, información, creencias, etc., con respecto del objeto representado. Es por ello que nos interesó rescatar estos elementos del discurso y sólo pudieron obtenerse mediante la configuración de un grupo focal. Establecer las condiciones para la interacción de los entrevistados fue enriquecedor en la obtención de datos que nos ayudaron a ver un panorama social, ya que hemos estado planteando la cuestión identitaria como una construcción social. Aquí hay que resaltar que como grupo de entrevistados tuvieron la tarea de platicar sobre un tema pertinente a los intereses del entrevistador, de tal manera que si bien hemos dicho que no fue tan rígida en cuanto a su estructuración y ejecución, sí existió una guía por la que transitó la interacción. Vela Peón (2001: 79) define acertadamente la entrevista focal cuando dice que “un grupo focal define el conjunto de personas que se reúnen con el fin de interactuar en una situación de entrevista grupal, semiestructurada y focalizada sobre una temática particular, que es común y compartida para todos.”

De esta manera, “el grupo focal tiene como objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2011: 132). De aquí puede agregarse la importancia de la guía del entrevistador, pues con ello se logró que la conversación entre los participantes no perdiera su propósito. El investigador debe tener claro el objetivo o propósito que busca con la configuración del grupo focal, y eso sólo se obtuvo con la correcta planeación del rumbo que debió seguir la entrevista. De lo contrario, hubiera originado malos entendidos y pérdida de tiempo. Otro factor que pudo entorpecer la interacción es la selección de los integrantes, ya que la incomodidad de algún miembro del grupo

con respecto de los demás hubiera generado silencios o restricciones en algunos comentarios.

La conformación de grupos focales para el diálogo se logró siguiendo los criterios de homogeneidad y heterogeneidad, es decir, un equilibrio de ambas. En otras palabras, que los grupos conformados no fueran todos iguales ni todos diferentes, sino lograr un punto medio entre los iguales y los diferentes. Esto tiene que ver con la idea del párrafo anterior, en el sentido de que si todos los integrantes son iguales no habría diálogo enriquecedor, del mismo modo, si todos fueran diferentes no se habilitaría el diálogo. Es importante, entonces, señalar que estos criterios en la selección de los participantes del grupo focal fueron considerados, y que una idea o pregunta detonadora por parte del entrevistador habilitó el diálogo abierto entre los participantes.

En cuanto al número de participantes existe un estimado entre siete y diez (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2011), aunque se recomienda trabajar con grupos reducidos entre cuatro y seis personas. Para la configuración de nuestro grupo focal se optó por considerar un equilibrio entre lo máximo y lo mínimo, siempre considerando los criterios de homogeneidad y heterogeneidad antes mencionados. Esto debido al dinamismo que puede generarse en cuanto a la conversación, logrando darle voz a cada uno de los miembros, no así para el caso de grupos numerosos en los que sería muy pausado, tardado e incluso uno que otro participante no tendría voz. De esta manera, “es importante conformar grupos pequeños, de manera que todos sus miembros expongan sus puntos de vista, pero evitando un producto de conversación empobrecido” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2011: 133).

2.4.2.2. Diseño

Tomando en cuenta lo abordado en los apartados anteriores, en donde se enfatiza sobre la importancia de hacer de la entrevista una interacción menos formal pero con precisión, se hizo el diseño de la entrevista. Esta guía se configuró con la ayuda de la información obtenida en los cuestionarios de asociaciones libres. Ya hemos dicho que los conocimientos previos sobre la problemática y los entrevistados al llevar a cabo la entrevista, son de vital importancia para centrar los temas de discusión. De esta forma, se buscó centrar la entrevista en el tema de la identidad del estudiante de pedagogía, tomando en cuenta la pregunta principal planteada en la investigación, es decir, ¿cómo construyen discursivamente su identidad profesional los estudiantes de pedagogía y qué implicaciones tiene en la relación con los otros estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Humanidades?

Por otro lado, se retomaron las dimensiones planteadas en la teoría de las representaciones sociales para considerar los tres distintos ángulos representacionales de la identidad de los pedagogos. Ya hemos mencionado en el capítulo 1 que estas dimensiones son la información, la imagen y la actitud. A manera de resumen enfatizaremos de nuevo que la información se refiere a lo que se sabe del objeto representado, la imagen al campo representacional y la actitud a la valoración del objeto. De este modo, ya existía una aproximación al campo representacional de la identidad de los pedagogos mediante el cuestionario de asociaciones libres. En esta categorización de los datos se buscó explorar más a fondo mediante la entrevista, en por qué existe una tendencia hacia los sustantivos y adjetivos, y escasamente a los verbos.

De las cinco subcategorías derivadas de los sustantivos, es decir, personificación, campo laboral, habilidades, función y currículum, las dos últimas

no presentaban alta frecuencia, por lo que el campo representacional se inclinaba más a las tres primeras categorías. De tal manera que el listado de las preguntas fueron estructuradas con la finalidad de profundizar en estos elementos, aunado a las dimensiones de información, imagen y actitud. La guía de entrevista de la que se partió puede consultarse en el anexo 6.

Tal como se menciona en la teoría sobre la entrevista, se plantearon preguntas claras, centradas en los objetivos, pero principalmente, evitando palabras rebuscadas y de difícil comprensión para los entrevistados. Tomando en cuenta que son jóvenes estudiantes en formación, se trató de usar un registro lingüístico acorde con los mismos. Asimismo, se evitaron estructurar preguntas extensas, tratando con esto dar mayor protagonismo a los participantes, al mismo tiempo dar fluidez a la conversación. Las preguntas largas implicaban mayor detenimiento en las propias preguntas y podían prestarse a que los entrevistados solicitaran al entrevistador repetirla. En contraste, una pregunta corta logró la atención inmediata de los participantes e hizo más fluida la conversación. En el mismo sentido, también se evitó saturar la guía con demasiadas preguntas, esto con la finalidad de evitar las redundancias.

Siguiendo las recomendaciones del apartado sobre la entrevista, se buscó omitir la segunda persona en las preguntas, de tal manera que todos fueran incluidos como posibles entrevistados. Esto tuvo que ver también con la propia naturaleza del tipo de entrevista. Recordemos que el grupo focal se configuró para conversar sobre el tema, es decir, todos interactuaron.

La prueba piloto del guión de la entrevista se llevó a cabo con los compañeros de la maestría. Es preciso señalar que como grupo interdisciplinario había compañeros de pedagogía, comunicación y literatura, lo cual fue pertinente porque eran exactamente las mismas disciplinas representadas por los alumnos del grupo focal. Lo que debe mencionarse es que durante la prueba piloto pudieron notarse

ciertas ambigüedades en las preguntas, ya que algunos compañeros no lograban captar el significado preciso de las preguntas. Motivo por el cual se hizo una revisión de las mismas hasta lograr mayor precisión.

2.4.2.3. Configuración del grupo focal

Conformar el grupo focal no fue tarea fácil, ya que hubo muchas complicaciones antes de lograr la conformación definitiva del mismo. Para empezar se tuvo la idea de configurarlo siguiendo los criterios de homogeneidad y heterogeneidad mencionados anteriormente. Sin embargo, por cuestiones de tiempo de los integrantes no se pudo lograr del todo seguir al pie de la letra dichos criterios. Cabe mencionar que nuestros informantes tienen tiempos distintos, y fue imposible lograr que coincidieran en un mismo espacio y tiempo. Se optó por flexibilizar los criterios sin perder de vista los objetivos de la investigación. Es decir, si antes se tenían prospectos que cumplían con criterios específicos de selección, esto es, un alumno de cada licenciatura, de ambos turnos, ambos sexos y de diferente semestre, dado que esto no pudo lograrse, se tuvo que emplear otros mecanismos de selección. Como ya hemos dicho, estos criterios no estaban lejos de la idea primaria, pues se logró cierto grado de homogeneidad y heterogeneidad, amén de que se empleó el criterio “bola de nieve” para configurar el grupo. Este criterio consiste en que, luego de conocer a un participante y asegurarlo como tal, éste recomienda a otro, y éste último a otro, y así sucesivamente.

Según la teoría, los grupos focales no deben exceder de 12 personas, y para efectos de esta entrevista, se propusieron dos alumnos de cada licenciatura, ambos sexos y de diferente semestre. Sin embargo hubo un caso donde ambos alumnos pertenecían al mismo grupo. Esto, como ya hemos dicho, fue consecuencia de que no había coincidencia en los horarios. También es importante señalar que en el

caso de los alumnos de bibliotecología hubo muchos detalles para contactarlos, incluso cierta renuencia a participar, por lo que sólo se contó con una participación. Ellos sólo tienen turno matutino y fue casi imposible lograr que asistieran por la tarde. Así, el grupo focal a explorar quedó conformado por dos alumnos de pedagogía (sexto y octavo semestres, hombre y mujer), dos alumnos de lengua y literatura (ambos de quinto semestre, mujer y hombre), dos alumnos de comunicación (séptimo y octavo semestres, hombre y mujer), y un solo alumno de bibliotecología (noveno semestre, hombre). Un total de siete alumnos conformarían el grupo focal.

Se hizo la invitación previa de manera personal para la colaboración y la asistencia, registrando cada uno de los nombres y sus respectivos números de celular, para que, en caso de alguna modificación en el horario o cualquier percance que evitara su presencia el día citado, nos lo comunicaran con anticipación. De hecho se pensó en una opción más para el caso de los alumnos de pedagogía y comunicación, ya que se tomaron datos de algunos alumnos extra en caso de que faltara alguien.

2.4.2.4. Aplicación de la entrevista focal

Se eligió el horario de la tarde para la aplicación porque de esta manera asegurábamos la asistencia de la mayoría de los participantes. El horario de tres de la tarde fue una hora intermedia en el que coincidían ambos turnos, matutino y vespertino. El lugar donde se llevó a cabo la entrevista fue uno de los salones de posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNACH, climatizado y propicio para la interacción de los participantes. Tal como se había pensado y planeado, haciendo uso de la lista de participantes, se telefoneó el día antes de la entrevista

para confirmar la asistencia al siguiente día. Los alumnos confirmaron la asistencia a la entrevista.

Sin embargo el día y a la hora citada no arribaban en su mayoría, sólo una alumna de pedagogía estaba en el lugar. Se tomó la decisión de llamarles nuevamente y sólo dos de los alumnos contemplados dijeron ir en camino, el resto dijo que no asistiría argumentando problemas de última hora. Los dos alumnos de literatura estaban en clase, así que ellos también estaban seguros, sólo fue cuestión de llamarlos al momento en que ya estuvieran los demás. Previamente ya se había solicitado permiso con la maestra en turno, quien accedió de manera muy amable. En cuanto al alumno de bibliotecología ya no se pudo hacer nada, pues ya todos se habían retirado de la Facultad y era imposible encontrar a uno solo, por lo que se tomó la determinación de prescindir de él en el grupo focal. Una alumna de comunicación que había cancelado fue reemplazada por otra alumna que estaba en la lista de espera y que se encontraba en esos momentos en la Facultad. De esta forma, el grupo quedó conformado por seis alumnos, de tres licenciaturas distintas, dos de cada una de ellas (hombre y mujer).

Es importante decir que previo al comienzo de la entrevista se ordenaron las mesas y las sillas al interior del espacio que se ocuparía. Se optó por formar una especie de mesa redonda buscando eliminar jerarquías, de tal manera que todos estuviéramos alrededor de la mesa, tanto entrevistados como entrevistador. Para estas cuestiones de acondicionamiento y auxilio durante la entrevista, fue muy importante la colaboración de César Martínez, quien es compañero de la maestría en Estudios Culturales. También se les ofrecieron galletas y refrescos a los participantes, de manera que se sintieran cómodos y sin necesidades que impidieran la lógica y duración de la entrevista. Asimismo, para evitar interrupciones y fallos en la grabación, se adquirieron baterías nuevas y se hicieron pruebas antes del día de la grabación.

La entrevista dio inicio a las 3: 50 p.m. del día 15 de febrero de 2013, luego de haber conjuntado a los seis alumnos. Comenzamos con la presentación del entrevistador, del proyecto y de las instrucciones, todo esto sin activar la grabadora. Esta prueba se hizo con la intención de eliminar la tensión y para que los participantes vertieran sus dudas en cuanto a su participación e instrucciones. Luego de esta prueba, se activó la grabadora. Se describió brevemente el propósito de la entrevista, el motivo y la mecánica de la misma. Se suprimió del discurso del entrevistador la palabra entrevista, enmascarándola como charla, plática, interacción o conversación, esto con la finalidad de crearles un ambiente menos formal de lo que podría suponer la primera palabra. Del mismo modo, se enfatizó en que la dinámica no sería de pregunta y respuesta, sino de cuestionamiento generales dirigido a todo el grupo, y que cualquiera de ellos podría contestar, incluso refutar o replicar la participación del *otro*. Lo que sí se tomó en cuenta fueron los turnos de palabra para evitar solapamientos. Esto logró evitarse con la ayuda del entrevistador que guiaba la entrevista, pues tuvo la tarea de asignar los turnos una vez que los entrevistados levantaban la mano.

Por otro lado, se aseguró que sería garantizado el anonimato de las identidades de los participantes. Aunque al principio debían mencionar sus nombres, sólo se hizo para fines de identificar la voz de cada participante en el momento de la transcripción. Pues de lo contrario no se podría identificar fácilmente a los participantes al momento de transcribir las entrevistas. Se dijo también, que gozaban de libre expresión para decir lo que verdaderamente pensaban con respecto de las preguntas o ideas expuestas, y que no se trataba de provocar un conflicto, sino de entender cómo se ven como estudiantes universitarios.

La entrevista se estructuró en tres partes sólo para tener un control interno de las dimensiones abordadas. En un primer momento, se siguieron las preguntas de

la guía que, aunque no se plantearon las preguntas en su forma fiel, sí dieron pauta para abordar lo propuesto esencialmente. Aquí se tocaron temas como capacidades, funciones, importancia, personificación, todo lo relacionado con las categorías derivadas de los sustantivos extraídos del cuestionario de asociaciones libres. En la segunda parte, las preguntas fueron más directas y relacionadas con palabras específicas, también extraídas del cuestionario de asociaciones libres y que por su importancia recaían en su mayoría en la categoría de adjetivos, sólo una pregunta relacionada con el campo laboral. Por otro lado, hubo una tercera parte no planeada pero que fue muy valiosa hacerla, pues fue el momento en que terminó la entrevista y la grabación, y en el que nos disponíamos a tomar el refrigerio. En este instante empezaron a fluir interacciones entre los participantes conscientes de que no los estaban grabando, y que dejaban ver intervenciones valiosas para el tema, así es que se activó la grabación nuevamente sin que ellos lo notaran.

Luego de haber concluido la reunión y de haber convivido un rato, siguió el acto de despedida, se les agradeció y se les explicitó la importancia de su participación, dejando abierta la posibilidad, si así se requiriera, de volverlos a reunir nuevamente.

2.4.2.5. *La transcripción*

Es importante escuchar la grabación “lo antes posible y anotar todo aquello que sea necesario cuando aún se tiene la memoria fresca sobre lo sucedido” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 356). Esto tiene que ver con la retención de la situación comunicativa en su carácter de imagen, es decir, cuando se lleva a cabo la entrevista aún quedan detalles entrevistados en la mente, tales como expresiones gestuales, comportamientos, vocalizaciones, y todos aquellos

elementos que, dado que es una grabación de audio, no pueden volverse a revisar de manera visual.

Antes de mencionar con detalle en qué consiste la transcripción y por cuál de las opciones nos inclinamos a usar, hay que decir que “es donde comienza el tratamiento de los datos e implica tomar decisiones que forman ya parte del análisis y que lo afectan” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 357). En otras palabras, inclinarse por una forma de transcripción implica tener en cuenta los propósitos de la investigación, ya que usar una forma inapropiada no tendría utilidad para los fines propuestos. Por tal motivo, es de suma importancia tener en cuenta los criterios que deberán seguirse en la elección de un modelo de transcripción y no otro. Elegir uno que no sea apropiado sería una pérdida de tiempo, en el sentido de que, al no contener los elementos acordes con el análisis, nos llevaría a transcribir nuevamente la totalidad de la grabación.

Algunos criterios que hay que considerar antes de la transcripción los podemos sintetizar, tomando como referencia el texto de Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999): ¿cuántos datos contextuales incorporar?, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo incorporar los elementos no verbales, especialmente los cinésicos y los proxémicos, así como las vocalizaciones?, y ¿qué convenciones de transcripción de la parte verbal se seguirán? Estas preguntas funcionan como guía para incluir o excluir elementos importantes en la transcripción del entorno de la entrevista. De no ser importantes para los fines de la entrevista, está de más incluirlos. La pertinencia de los elementos incluidos, como ya hemos dicho, lo da el propósito de la propia investigación centrado en el método de análisis. Lo que debe mencionarse junto con el tipo de transcripción elegida son las razones que nos llevaron a emplearlo, y de esta forma justificamos la pertinencia.

Así, dado que esta investigación plantea indagar cómo se construye la identidad de los estudiantes, desde ellos mismos y desde los *otros*, usando para ello

el análisis de contenido, no se consideró necesario incorporar demasiados elementos contextuales en la transcripción. Para este caso se utilizó la forma literal de transcripción, que consiste en transcribir lo más fiel posible, tratando de incluir cada detalle gramatical, léxico, ortográfico, etc., que nos permita captar la totalidad integral del discurso. Este no fue el caso de registrar las cuestiones fonéticas, fonológicas, etc., que serían más acorde con otro tipo de análisis. Tampoco se hizo un registro minucioso de los detalles cinésicos y proxémicos, ni turnos de palabra, se optó por describir de manera general el ambiente y la situación. De la misma forma, se tomó en cuenta una breve descripción biográfica que los propios alumnos escribieron, incluyendo datos personales, escolares, procedencia, y algunos datos sobre cómo ingresaron a la licenciatura en que estudian. Pensamos que estos elementos son necesarios y pertinentes para incluirlos junto con la transcripción. La forma naturalizada de transcripción implica suprimir detalles poco claros o considerados menos importantes. En lo que respecta a este trabajo, no nos inclinamos por usar esta forma debido a que no quisimos correr el riesgo de dejar fuera ningún elemento del discurso.

Existen muchos softwares para facilitar la labor de transcripción, en los que el mismo programa despliega ventanas donde de manera alterna se puede escuchar la grabación y escribir. No fue el caso para nuestros datos, ya que se optó por descargar la grabación a la computadora y reproducirlo en el reproductor de Windows media, al tiempo que se abrió una ventana del Microsoft Word para escribir lo escuchado. Ambas ventanas facilitaron escuchar y escribir la grabación. Hay que señalar que la poca familiaridad con el uso de los programas de transcripción impidió optar por uno de ellos. Un total de 1 hora y 11 minutos de grabación fue transcrito en 22 horas, que ocuparon 29 cuartillas tamaño carta, a doble espacio, en un tamaño de letra de 11 puntos.

2.5. Métodos de análisis e interpretación de los datos

Así como se usaron dos técnicas de recolección de datos, también se utilizaron dos métodos de análisis en esta investigación. En este apartado se profundiza en cada uno de estos métodos para justificar la congruencia metodológica. En el caso de los datos recolectados mediante el cuestionario de asociones libres, el análisis de los mismos se abordó a través de la frecuencia de aparición de los términos asociados a la expresión inductora y, posteriormente, en la clasificación de dichos términos en tres categorías: verbos, sustantivos y adjetivos.

Para el caso del análisis de la entrevista focal, utilizamos el análisis de contenido. De esta manera, luego de transcribir la entrevista completa, se construyeron categorías de análisis a posteriori. En este sentido, el análisis fue apoyado y sustentado en las inferencias que se apoyan en el contexto de enunciación. Este contexto es más bien un cúmulo de referentes culturales, sociales, etc., que actúan como configuradores de, en este caso, los discursos que construyen la identidad.

2.5.1. Categorización y cuantificación

En este proceso se pretende seccionar el cuerpo de los datos, de manera que cada parte concentre un número posible de frecuencias que nos indique cuál es la tendencia de los estudiantes hacia una categoría de la totalidad. Desde un enfoque cuantitativo como aproximación, se pretende transitar en la medida de lo posible hacia un enfoque cualitativo, es decir, una interpretación de los datos cuantificados. Así, ya hemos mencionado en la parte teórica (apartado 1.3.5) sobre las principales categorías de las representaciones sociales (sustantivos, adjetivos y verbos), y lo que encierra cada una en términos de contenido. Los sustantivos

cosifican, los adjetivos califican y los verbos indican acción (Paterna, Martínez y Rodes, 2005). Para explicarlo de manera sucinta, cuando se emplea un sustantivo para referirse a un objeto-sujeto, indica que es una cosa, algo que está ahí; cuando se emplea un adjetivo hay de por medio una descripción, una valoración negativa o positiva; mientras que cuando se emplea un verbo se está indicando si el sujeto-objeto es activo o no con relación a un estado de referencia (contexto).

Todas las palabras extraídas de los cuestionarios recaen en una de estas categorías. Hay que buscarles acomodo en cada una de ellas de tal manera que ninguna quede afuera. Con la ayuda de una rejilla o cuadro (por ejemplo de Microsoft Excel o Word) organizamos los datos recabados. Fue importante cuantificar los datos para valorar el consenso y número de palabras de cada categoría. Así, deben crearse columnas donde se especifique la palabra, la categoría (sustantivo, adjetivo y verbo), aparición (cuántas veces aparece en la totalidad de los cuestionarios), importancia (cuántas palabras fueron marcadas de la totalidad de los cuestionarios –recordemos que había que marcar una de las cinco palabras del cuestionario–), y el campo, que se refiere al campo semántico o representacional (que explicaremos más adelante).

Tal como se ha planteado el proceder de la cuantificación en este apartado se llevó a cabo en nuestro trabajo. Los datos recabados se concentraron y todas las palabras extraídas de los cuestionarios se vaciaron en las rejillas previamente configuradas, y se clasificaron según fueran sustantivos, adjetivos o verbos. También se cuantificó el número de apariciones de cada palabra, así como la importancia de cada una. Este trabajo de concentración de datos se hizo por cada grupo encuestado de cada licenciatura. De esta manera, se obtuvieron rejillas de datos por cada semestre en particular, luego se hizo una concentración general por licenciatura. Con esto se logró tener la visión general de los alumnos de cada licenciatura con respecto de los estudiantes de pedagogía. Se obtuvieron número

total de palabras, total de alumnos, total de categorías y tendencia general hacia una de ellas. En la siguiente tabla puede verse la manera en que quedaron estructurados los datos:

Categorías		
Sustantivo	Adjetivo	Verbo
-Cosifica u objetiva la representación en forma de artefacto, objeto o sujeto que está ahí en el contexto	-Expresan su significado sin estar enmarcados en ningún contexto -Denotan propiedades o rasgos de los individuos (inteligentes, flojos, serios)	-Describen acciones y estados de ánimo (formar, leer, amar, sentir) -Representan acciones las cuales están dirigidas hacia un objeto o situación de referencia (contexto)

Tabla No. 7. Especificación de categorías de las representaciones sociales

A partir de estas tres grandes categorías se desprenden una serie de subcategorías posibles, las necesarias para explicar hacia dónde se inclina la visión general. Estas subcategorías se elaboran en función de un elemento cohesionador o campo semántico que los engloba. De esta forma, los adjetivos son claramente identificados como positivos o negativos con respecto del objeto representado; los verbos, por su parte, conllevan la misma función valorativa; y los sustantivos no recaen en esta misma subdivisión, por lo que hay que elaborar los ejes o estructuras semánticas que los contengan. Así, una revisión de los datos nos mostrará la manera en que estos se relacionan para formar parte de un todo cohesionado.

Es aquí donde se configura lo que anteriormente habíamos adelantado como campo semántico o representacional, que no es más que un conjunto de subcategorías de sustantivos que lo subdividen en segmentos cohesionados. En lo que respecta a nuestros datos, se establecieron dos rejillas para los adjetivos (positivo/negativo), para los verbos uno solo (dado su número reducido) y cinco rejillas para los sustantivos, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Categoría				
Sustantivo				
Habilidades	Personificación	Función	Currículum	Campo laboral
Denotan competencias que el pedagogo debe tener incorporada dentro de su formación para fines de emprender su labor	Refieren a cómo nombrar al pedagogo frente al oficio pedagógico en el marco educativo, la alusión a algunos teóricos de la educación	La labor que tienen éstos al frente de la educación, es decir, el objetivo que persiguen o visualizan como pedagogos	Palabras que de alguna manera están presentes en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía	estas palabras tienen que ver con el lugar, contexto, cosas y área psicosocial de trabajo
Ejemplo de palabras incluidas				
<i>análisis, competencia, comunicación, comprensión, dinámicas, observación, investigación</i>	<i>docente, maestro, profesor, investigador, instructor, Piaget, etc.</i>	<i>formación, fomento, aprendizaje, orientación, control, evaluación, etc.</i>	<i>ética, método, metodología, valores, plan de estudios, programa de estudios</i>	<i>educación, conocimiento, conducta, niños, pizarrón, escuela, jóvenes</i>

Tabla No. 8. Especificación de subcategorías de las representaciones sociales

2.5.2. Análisis de contenido

El análisis de contenido es una técnica para apropiarse del discurso con la finalidad de desentrañar sus componentes y ver lo que subyace como dinámica configuradora. En sus orígenes, esta técnica posibilitaba establecer frecuencias de las partes en los discursos, de tal manera que se apegaba más a un carácter cuantitativo. Su uso fue muy recurrido en los análisis de textos informativos para descubrir el grado de impacto en el auditorio. No fue sino hasta la década de 1980 que se dio el paso hacia lo cualitativo, convirtiéndose en “una técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1998: 293). Por ejemplo, es muy útil para analizar las actitudes y las creencias con respecto de

alguien o algo, identificar intenciones, y la manera en que se comportan las personas por medio del discurso. En un primer acercamiento a la teoría, podemos decir que

el análisis de contenido puede definirse como la clasificación de las diferentes partes de un escrito conforme a categorías determinadas por el investigador para extraer de ellos la información predominante o las tendencias manifestadas en esos documentos (Pardinas, 1999: 102).

Es cierto que el investigador propone las categorías, pero esto lo hace tomando como referencia los propósitos u objetivos de la investigación. Aunque de esto profundizaremos en el apartado sobre las categorías, hay que anticipar que tomar en cuenta la finalidad de la investigación ayuda a visualizar el contenido de los documentos para el análisis. Decimos documentos para generalizar, sin embargo existen muchos contenidos materializados en diversas fuentes como material audiovisual, auditivo, escrito, oral, etc. De lo que se trata por medio de esta técnica es de “descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, su forma de organización o estructura, bien en su dinámica” (Pérez Serrano, 2011: 133).

Por su parte, Krippendorff (1990: 28) propone la siguiente definición:

el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.

Si tomamos en cuenta que los contenidos que circulan en la sociedad no poseen significados únicos y estándares, estos deben abordarse desde sus contextos de producción, de tal manera que se establezcan inferencias que escarben en la parte latente, de donde posiblemente se originan los significados.

Si bien podría verse una inclinada tendencia hacia lo cuantitativo, no lo es tanto si tomamos en cuenta que ha dado el paso a lo cualitativo al apropiarse del contexto para ver lo que subyace. Esto no implica dejar de lado la cuantificación,

pues desde ambos enfoques arroja mayores y mejores resultados. Así, según Berelson (1952), “es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas” (citado por Pérez Serrano, 2011: 135). Es por ello que ha cobrado relevancia para varias disciplinas como la antropología, la psicología, la pedagogía, etc., en su afán de interpretar discursos y materiales de diversas procedencias. De esta forma, ya se está usando esta técnica desde ambos enfoques para dilucidar no sólo el contenido manifiesto, sino el latente (Pérez Serrano, 2011; Tójar Hurtado, 2006) que no aparecía en las primeras intenciones de búsqueda. La cuantificación del contenido manifiesto mostraba las frecuencias mayoritarias y generalizadas, mientras que desde un enfoque cualitativo, estas cifras sólo pueden ser útiles para transitar a otros estadios más simbólicos.

No hay que olvidar que en los contenidos discursivos, por ejemplo la construcción identitaria en este caso, se van configurando desde diversas posturas y fuentes que la nutren. De aquí la importancia de usar esta técnica de análisis para los datos recabados mediante la entrevista focal, con el afán de comprender cómo se construye la identidad de los estudiantes de pedagogía. El análisis de contenido permite desentrañar y penetrar en los elementos contenidos en el discurso que elaborarán los alumnos al referirse a la identidad. Así,

en el proceso de codificación y decodificación intervienen, de forma básica, las actitudes, los intereses, la personalidad y los valores de quien escribe el mensaje o de quien lo recibe. Todas estas características personales y socioambientales inciden básicamente en el contenido mismo de la comunicación (Pérez Serrano, 2011: 141).

Lo que sí es importante y un reto para la actualidad, es tratar de dotar de confiabilidad y validez al proceso, ya que implica incluir más tendencias subjetivas de los textos y del investigador. Este juego de subjetividades demanda mayores cuidados en el propio ir y venir del análisis. La mirada desde ambos enfoques

abona en este sentido, pues la cuantificación y lo cualitativo abordan los dos contenidos referidos como tipos de análisis distintos: lo manifiesto y lo latente. Por tanto,

el análisis de contenido hay que entenderlo en su sentido contextual. El lenguaje no existe como fenómenos aislado, sino que se manifiesta siempre al lado de otros factores que posibilitan el campo de la comunicación (Pérez Serrano, 2011: 142).

La importancia de tomar en cuenta el contexto abonará en la construcción de esos espacios vacíos vistos desde la cuantificación, pero a este respecto dedicaremos un apartado más adelante. Por lo pronto basta decir que, por medio del contexto podemos hacer inferencias o desvelar las intenciones de los hablantes, al relacionarlas y establecer vínculos (Krippendorff, 1990). De tal manera que el análisis se incline más hacia lo cualitativo que a lo cuantitativo, pues “en el análisis de contenido, los datos emergen por lo general de formas simbólicas complejas, enunciadas en un lenguaje espontáneo” (Krippendorff, 1990: 77).

En este mismo sentido, Tójar Hurtado (2006), no dice que

el análisis cualitativo de contenido es más exploratorio que de verificación. Trata de explorar posibilidades, de elaborar hipótesis de trabajo más que de verificarlas. En lugar de fijarse en frecuencia de aparición de determinados elementos, el análisis cualitativo busca la presencia y el valor de los temas que aparecen, la novedad, la relevancia para el propio texto de los significados (Tójar Hurtado, 2006: 312).

El significado cercano a lo más real se obtiene mediante un enfoque que traspase lo cuantitativo instalado en lo manifiesto, para emigrar a lo cualitativo fijado en el contenido latente. Desde esta postura analizaremos los datos obtenidos por medio de la entrevista focal, ya que lo que nos interesa comprender es la manera en que los estudiantes conciben y significan al pedagogo. Materializada en los discursos se verá cómo se construye la identidad y qué los motiva, es decir, lo que subyace en esas formas de construcción. “Se considera que existe una

correspondencia entre el tipo de discurso y las características del sujeto que habla o de su medio" (Pérez Serrano, 2011: 169), y es nuestro propósito desvelar esto que está de manera latente en los contenidos que se analizaron.

Para realizar esta tarea, el análisis de contenido podría auxiliarse de todos aquellos elementos contextuales posibles que sean pertinentes y que abonen en la consolidación de su propósito. En nuestro caso se tomaron referentes identitarios como edad, procedencia, licenciatura, semestre, aspectos físicos, el plan de estudios de la carrera de pedagogía, los cursos previos (el preuniversitario, por ejemplo), y el registro verbal. Creemos que todos estos elementos ayudarán a contextualizar lo que se dice, mostrando los porqués y las motivaciones sociales, ya que, como reiteradamente hemos mencionado, la identidad se construye desde nosotros mismos y desde los *otros*, sobre una base sólida llamada cultura.

2.5.2.1. *El contexto y las inferencias*

Para delimitar el contexto que se empleó en el análisis de los datos debemos remitirnos al objeto de estudio de nuestra investigación. Puesto que los sujetos de estudio son estudiantes, el discurso que se construye y que luego se analizará debe enmarcarse en un contexto escolar, tomando en cuenta ese ambiente, esas relaciones, el currículum, los profesores, sus ideas, aspiraciones y habilidades. Hay que precisar que "según la perspectiva teórica que adoptemos, podemos limitar la definición de contexto a un pequeño número de características estrictamente relevantes de los participantes o extenderla al marco y a los actos" (Van Dijk, 1997: 37, citado en Lara, 2013: 20). En este sentido, puesto que nos interesa lo estrictamente construccional discursivo en el caso de la identidad, consideramos pertinente no extendernos demasiado en los alcances del contexto.

Establecer inferencias sobre el contenido de los discursos fuera del marco contextual, en este caso sobre la identidad de los estudiantes, sería arriesgado y

carecería de validez. El contexto es un encuadre de la realidad que nos permite ver con cierta certeza lo que no podría verse desde la totalidad. Como se dijo antes, los elementos contextuales que hemos considerado van desde las características de los participantes, grupo al que pertenecen, ideologías, lo escolar, el currículum, hasta algunas consideraciones paralingüísticas. Si bien no existe un recorte preciso del contexto empleado, sí estamos tomando en cuenta que la finalidad de esta investigación no es analizar el discurso desde la pragmática ni desde el análisis de la conversación, sino desde el análisis de contenido. Esto no implica mayores detalles contextuales con relación a otros tipos de análisis. Sin embargo, no descartamos la importancia de más elementos contextuales que pudieran sustentar el análisis cualitativo de los contenidos en los discursos de los estudiantes universitarios.

La manera más importante de vincular los datos y el contexto para lograr la consecución de resultados más precisos es mediante las inferencias. Partiendo de esa gran división de la realidad (la de los datos y de lo que se quiere conocer),

en el análisis de contenido estas dos realidades no se superponen, no son coincidentes, de modo que el investigador tendrá que encontrar la manera de considerar los datos que está en condiciones de analizar como manifestaciones simbólicas o indicadores de los fenómenos que le interesan (Krippendorff, 1990: 252).

Antes que otra cosa debe tenerse en cuenta esta disociación y tratar de buscar la forma en que se explican mutuamente. Recordemos que en el capítulo 1 nos hemos referido a la cultura constituida y constituyente del ser social, por tanto, no debemos extraer los datos como meras expresiones aisladas del contexto en el que emergen. Hay que establecer esos puentes para ir y venir de los datos al contexto y viceversa, con la finalidad de encontrar explicaciones más precisas.

Las inferencias no son otra cosa que sacar consecuencias, lo que se deduce de algo con referencia a algo. En este proceso se alude a la conexión entre lo referido y

el referente. En este caso, los datos referidos (el discurso de los estudiantes) no fueron producto de la imaginación, sino extraídos de un referente contextual (alumnos de la universidad, de la carrera tal, etc.). Por tanto,

para que cualquier inferencia a partir de los datos esté justificada, es esencial contar con algún conocimiento riguroso, alguna prueba empírica sobre las conexiones entre éstos y lo que se ha de inferir de ellos. Dicho conocimiento es lo que permite al investigador situar sus datos en un contexto adecuado, convertirlos en indicativos de fenómenos que estén más allá de ellos, y proporcionarle así, un puente lógico para la formulación de inferencias (Krippendorff, 1990: 254-255).

Así, es importante que el investigador, o quien debe interpretar los datos, se aboque a profundizar en los saberes cotidianos y contextuales de los sujetos que desea interpretar. A mayor conocimiento sobre lo que rodea al sujeto, es decir su realidad, menor será la incertidumbre ante este sujeto. Todos estos conocimientos acerca del sujeto a investigar se vuelven pistas e indicios que apuntalarán sus inferencias con respecto de él.

Sin embargo, “las inferencias no se justifican por sí solas” (Krippendorff, 1990: 255), debe existir cierto rigor y pruebas determinantes de fiabilidad. Por ejemplo, algunas fuentes como las teorías y los modelos sobre lo que se investiga, o las experiencias registradas durante la investigación, podrían llegar a sustentar esas inferencias acerca del sujeto de estudio con relación a lo que se desea conocer. La apropiación del contexto es importante en este sentido, pues el análisis de contenido va más allá de los datos. “Los procedimientos analíticos han de ser sensibles a este contexto y representarlo, o justificarse en función suya” (Krippendorff, 1990: 259). Para enfatizar la importancia del contexto para establecer inferencias, es preciso decir que

todo procedimiento analítico, por su propia naturaleza, implica ciertos supuestos acerca del contexto de los datos que deben defenderse a partir de lo que se conoce sobre este contexto (Krippendorff, 1990: 260).

A este respecto, es importante dejar claro que se ha considerado analizar los datos desde las inferencias para descubrir lo que subyace en el discurso de los entrevistados. Esto tomando en cuenta el contexto en el que se enuncian los discursos y a los que refieren.

2.5.2.2. *Universo y unidades de análisis*

El universo es el equivalente al corpus de los datos, es decir, el material que se va a analizar. Esto debe estar claramente especificado y delimitado con precisión (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1998). Por otro lado, no sólo se trata de explicitar qué se va a analizar, sino cuánto de ello, es decir, delimitarlo de tal manera que se exprese el sentido de la búsqueda (Tójar Hurtado, 2006). En otras palabras, hay que estructurar el corpus considerando algo específico. De lo contrario, el corpus sería interminable y amplio para los efectos que se pretendieran. Dada su condición de universo textual, se prestaría a muchas intenciones de análisis, de ahí la importancia de especificar lo que se va a analizar. Para nuestra investigación, los datos interesan en la medida en que en ellos buscamos y analizamos la manera en que se construye la identidad del pedagogo desde ellos mismos y desde los *otros*. Por tal motivo, se han seguido estas especificaciones para el caso de nuestros datos, pues se optó por delimitar el universo de análisis tomando en cuenta que nuestros objetivos apuntan a considerar cómo se construye la identidad de los pedagogos.

Una vez determinado el universo sujeto a análisis, es importante seccionarlo y organizarlo debidamente bajo ciertos criterios (Tójar Hurtado, 2006). El corpus como un todo resulta heterogéneo e inabordable debido a que es un universo de información dispersa, sin aparente sentido y dirección. Los criterios para la fragmentación del contenido pueden ser muchos, tales como temáticos,

temporales, contextuales, conversacionales, gramaticales, etc., sin embargo lo que debe regir en la adopción de una u otras son los propósitos de la investigación. Esto no quiere decir que no se puedan combinar unas con otras, de tal manera que sea abarcador y determinante en la consecución de los resultados de búsqueda. Lo importante es tener en cuenta que las unidades de análisis constituyen núcleos con significado (Pérez Serrano, 2011) que deben descomponerse en categorías para lograr entender el conjunto. Lograr la objetividad en su consecución y estructuración, esto es, lo menos sesgado posible por el investigador, hará que el análisis sea más fiable. Las unidades son elementos mayores con relación a las categorías (más adelante dedicaremos un apartado a ellas), es decir, categorías y subcategorías están contenidas o derivadas de las unidades como grandes temas.

Considerando estos dos grandes grupos de unidades (véase Pérez Serrano, 2011), a saber, con base gramatical y sin base gramatical, nos inclinaremos por la primera de ellas. Esto debido a que en el caso de las primeras son palabras, frases, párrafos, mientras que las segundas son unidades más grandes como revistas, periódicos, etc. En otros términos, las unidades de base gramatical

son fundamentalmente: la palabra, el símbolo, la frase o el párrafo. La unidad es un grupo de palabras e implica un tema. En general, cuanto más pequeña sea la unidad que hayamos escogido, más exacto será el análisis; y sin embargo son pocos los análisis que proceden de una fragmentación sistemática de todo el corpus. Lo más frecuente es que el investigador aísle uno o varios elementos considerados significativos, extrayéndolos sistemáticamente para tratarlos después de forma cuantitativa (Pérez Serrano, 2011: 146).

Debido a que las unidades de base gramatical permiten un análisis centrado en el uso de los elementos mínimos del universo textual, es el grupo de unidades que empleamos para efectos de nuestro análisis. Consideramos que está mas acorde con lo cualitativo, en el sentido de que explora los significados contenidos en las palabras y expresiones, en las que se esconden actitudes y sentimientos que

no podrían verse desde unidades más generales. Tomar en cuenta el contexto de enunciación ayuda a adentrarnos en los significados de las unidades, sin olvidar que esas unidades mínimas forman parte de un todo con una finalidad específica.

Para determinar las unidades en nuestros datos se consideraron las dimensiones que se han mencionado en la teoría de las representaciones sociales, las cuales sirvieron como bloques en la estructura de la guía de entrevista. Así, información, imagen y actitud son consideradas columnas que sostienen nuestras unidades, sin dejar a un lado los propósitos de la investigación. Al término del siguiente apartado se muestra un esquema donde se presentan las unidades de análisis construidas para abordar el universo textual.

2.5.2.3. *Las categorías*

Como dijimos antes, de las unidades de análisis se desprenden las categorías, y de éstas últimas, subcategorías si fuera el caso. Entonces, diremos que una categoría es “la noción general que presenta un conjunto o clase de significados determinados” (Pérez Serrano, 2011: 148). Es decir, las categorías encierran una clase o tipo de perspectiva significativa de la unidad general, un corte de ese todo unitario que busca explicarlo. Son segmentos concretos de la unidad, ampliamente definidos desde el mismo texto o desde una teoría específica, que representa lo que vamos a buscar en la investigación. No debe determinarse de manera aislada de la unidad de análisis, y éstas a su vez, no deslindarla de los propósitos generales de la investigación. En palabras de Tójar Hurtado (2006: 290), “la información o datos incluidos en una categoría deben tener cierta homogeneidad interna, frente a otras categorías diferentes (heterogeneidad externa).” Por su parte, Pérez Serrano (2011) nos dice que

las categorías son los indicadores de lo que van a constituir la red a utilizar en la investigación. Por ello, su determinación influye de manera decisiva en el

éxito o en el fracaso del trabajo emprendido y no se puede separar de la sistematización de la investigación, pues son inherentes al desarrollo de este proceso (Pérez Serrano, 2011: 149).

En este sentido, la construcción y determinación de las categorías es todo un reto que implica creatividad y precisión, ya que de éstas depende la consolidación del propio proceso de investigación. Por eso se ha dicho que el análisis de contenido vale por lo que valen sus categorías (Berelson citado por Pérez Serrano, 2011). Sin embargo,

es importante tener precisión en la elaboración de las categorías, pero esta precisión no implica que una información sólo pueda ser catalogada dentro de una categoría. Un trozo de información puede pertenecer a varias categorías, o a varios sistemas, porque puede ser analizado desde varios criterios (Tójar Hurtado, 2006: 290).

Una de las consideraciones que debemos tomar en cuenta para la elaboración de categorías son los tres modelos que nos menciona Tójar Hurtado (2006), y que podrían resumirse en abiertas, cerradas y mixtas. Las primeras se infieren del propio texto, las segundas usando una teoría previa, y las terceras son una combinación de ambas. Nos inclinamos por las últimas, ya que estamos partiendo de un esquema previo basado en la teoría de las representaciones sociales, así como de los resultados cuantitativos del cuestionario de asociaciones libres. Esto no implica ir adaptándolas o modificándolas con lo que surja del propio texto a la hora de abordarlo. Consideramos cierta flexibilidad en cuanto a nuestra postura en este sentido, pues también estamos considerando que “la cuantificación de las categorías facilita el análisis posterior de los datos” (Pérez Serrano, 2011: 151). Con la ayuda de gráficas o esquemas cuantitativos nos damos cuenta de las tendencias, así como de la homogeneidad entre las categorías de análisis.

También es importante considerar algunas reglas lógicas “que nos indican formalmente cómo debemos incluir cada unidad de análisis en una categoría

determinada, así como también la forma de interpretar esta inclusión” (Pérez Serrano, 2011: 149). Algunas de ellas pueden ser homogeneidad, utilidad, exclusión mutua, claridad y concreción. Todos estos elementos apuntan a que debe existir relación lógica con el todo que es la unidad y el universo que es el contenido mismo. De aquí también se desprende que una categoría por sí misma no puede explicarse, se necesita explicitar el porqué y para qué de su conformación. Es decir, cada categoría debe llevar expresada su intención y explicación para que se justifique su utilidad. De tal manera que en la conformación misma de las categorías que se construyeron en esta investigación ya se estaba llevando a cabo el propio análisis, pues de alguna forma ya estábamos viendo de manera inductiva el contenido y los posibles hallazgos. De este modo,

la tarea de síntesis y agrupamiento se produce desde el propio proceso de categorización. La categorización es análisis, y al mismo tiempo síntesis de los datos cualitativos. Una serie de argumentos inductivos y reflexivos, con posibles referencias a marcos teóricos previos, justifica la elaboración de categorías y su agrupamiento en un sistema (Tójar Hurtado, 2006: 292-293).

Las categorías que se configuraron en este trabajo están claramente detalladas en la tabla de abajo, y eso fue posible luego de una minuciosa labor de lectura y relectura. De tal manera que algunas categorías fueron emergiendo del propio texto, y otras fueron construidas a partir de las dimensiones previamente establecidas con el primer instrumento. Luego del trabajo de lectura y construcción de unidades de análisis y categorías contenidas, se identificaron los párrafos pertinentes para el análisis. Para este trabajo se emplearon colores y códigos identificables. Se subrayaron de determinado color cada una de las categorías y se les asignaron un código. De esta manera se facilitó el trabajo de vaciado de párrafos en cada una de las categorías. Previamente se habían creado carpetas digitales con el nombre de cada unidad de análisis. Se copiaron y pegaron todos los párrafos que se consideraron parte de una categoría en un archivo de Word;

posteriormente se copiaron todos los documentos Word que contenían todos los párrafos de una categoría y se adjuntaron en la carpeta de unidad. Ejemplo de esto: carpeta 1: Identidad personificada (unidad de análisis): Maestros, docentes o catedráticos (categoría), Pedagogos VS normalistas (categoría), etcétera.

Llevar acabo lo anterior ayudó a facilitar el manejo de la información en el análisis, ya que los párrafos que se analizarían ya estaban juntos, y sólo fue cuestión de ir extrayendo las citas y redactar el análisis. Gracias a esta sistematización se hizo más coherente y ordenado el análisis, en el sentido de que la información estaba a la mano y se podía recurrir a ella de forma sencilla y rápida.

Por otro lado, luego de establecer las categorías y explicitar su función o el para qué se ha conformado, es importante asignarles un código para diferenciarlos entre sí. A esta etapa se le llama codificación, y consiste en “la asignación específica de códigos o marcas (número, letras o combinación de ambos), que favorezcan la clasificación o indización rápida o incluso su tratamiento informático” (Tójar Hurtado, 2006: 291). De este modo, algunas claves que son necesarias tener en cuenta y que se usaron se explican a continuación:

P1: Pedagogo 1

P2: Pedagogo 2

C1: Comunicólogo 1

C2: Comunicólogo 2

L1: Literato 1

L2: Literato 2

Con el fin de identificar cada una de las categorías de las unidades de análisis, en este trabajo se codificó de la siguiente manera:

Unidad			
Identidad personificada	Actitud	Relaciones Sociales	Habilidades
Categorías (códigos)			

Maestros, docentes o catedráticos (MADOCA)	Positivo (POS)	Convivencia (CONV)	Curriculares (CUR)
Pedagogos VS normalistas (PVSN)	Negativo (NEG)	Participación (PART)	No demostradas (NODEM)
No estereotipado (NOEST)	Incertidumbre laboral (INLAB)		
Vocación (VOC)			

Tabla No. 9. Unidades y categorías de análisis

2.5.3 La triangulación

Esta parte del trabajo de investigación tiene que ver con la validez y exactitud de la propia investigación, al tiempo funciona como estrategia de integración metodológica. Unos acuden a la saturación, contraste o triangulación de los datos y de la misma técnica (Pérez Serrano, 2011), mientras que otros, más abocados a la combinación de métodos, tratan de combinar, triangular o complementar métodos utilizados (Sandín Esteban, 2003). En nuestro caso nos apegamos más al sentido que le está dando la primera autora, pues tratamos de validar la investigación a través del cruce de datos obtenidos mediante el cuestionario de asociaciones libres y la entrevista focal. En este sentido, la triangulación

implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo –y en varios momentos– utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos (Pérez Serrano, 2011: 81).

Por su parte, Sandín Esteban (2003), nos dice que mediante la triangulación

se pretende obtener una visión más completa de la realidad, no a través de dos miradas, sino utilizando ambas orientaciones en el estudio de una única dimensión de la realidad. La integración metodológica aumenta al pretender enfocar desde métodos distintos una misma parcela, métodos a los que se les reconoce la legitimidad de poder captar en parte o totalmente el objeto de estudio (Sandín Esteban, 2003: 43).

Este trabajo de triangulación se extiende más allá de los métodos y técnicas, al considerar como amalgama a los datos, los informantes, instrumentos, textos, etc., que proceden de ambas técnicas y enfoques. Con la triangulación se pretende crear una red de datos que, más que compararlos para fines de constatación, busquen en los contrastes posibles áreas que no habían sido contemplados al principio. Por eso se dice que

las técnicas triangulares de investigación en las ciencias humanas y sociales intentan señalar o explicar más concretamente la riqueza y complejidad del comportamiento humano con el fin de estudiarlo desde diferentes perspectivas, utilizando tanto los datos cualitativos como los cuantitativos (Pérez Serrano, 2011: 82).

Este capítulo nos ha permitido dejar claro el acercamiento metodológico que se ha configurado para conseguir los objetivos propuestos en esta investigación. Hay que enfatizar en que se partió de un posicionamiento paradigmático que nos llevó a adoptar métodos de tipo cualitativo. En este sentido, dado que es a partir del discurso que se buscó interpretar cómo se construye la identidad de los pedagogos, fue necesario emplear dos técnicas para el acopio e interpretación de los datos. Así, una vez expuesto el diseño metodológico, a continuación se detallan el propio análisis y los hallazgos; en otras palabras, en el capítulo 3 se expone el análisis.

CAPÍTULO 3. CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA IDENTIDAD

Dos métodos de análisis, para el mismo fin, se utilizaron con la finalidad de analizar cómo se construye la identidad de los estudiantes de pedagogía. Tal como se ha expuesto en el capítulo anterior, dos instrumentos para obtención de datos fueron aplicados a los estudiantes de las diferentes licenciaturas. Así, en este capítulo se abordan los datos obtenidos mediante los cuestionarios de asociaciones libres desde las representaciones sociales: frecuencia de aparición y núcleo central, en tanto que los datos provenientes de la entrevista focal se analizan mediante el análisis de contenido.

La teoría y método de las representaciones sociales tiene la virtud de categorizar y profundizar en los datos obtenidos, pues sistematiza y configura núcleos de análisis. Esto es, además de que clasifica, se adentra al centro de lo representado, bien por expresión, asociación o significación. Por otro lado, mediante el análisis de contenido (con enfoque cualitativo) se busca analizar el discurso de los estudiantes al referirse a los pedagogos. Las inferencias a partir del contexto es una estrategia para llegar a los contenidos latentes de los discursos. En otras palabras, se busca transitar de los contenidos manifiestos a los latentes.

Una vez que los datos se analizan desde estos dos métodos, en una tercera etapa llamada triangulación se buscarán semejanzas y disparidades en los datos.

Asimismo, esto ayudará a descubrir detalles en las interpretaciones de cada método, de tal manera que la complementación entre ellos coadyuvieron en la consecución de los propósitos de la investigación.

3.1. Representaciones sociales de la identidad

Este apartado muestra y analiza los datos obtenidos mediante el cuestionario de asociaciones libres que fue aplicado a los alumnos de las cuatro licenciaturas de la Facultad de Humanidades de la UNACH (pedagogía, comunicación, bibliotecología y lengua y literatura). Dichos datos tienen la particularidad de ser palabras o términos que de alguna manera buscan nombrar al pedagogo, esto es, un acercamiento a su identidad. Como ya se ha explicado en el apartado 2.4.1.1 estas palabras emergieron de los diferentes estudiantes, luego de una frase detonadora: estudiante de pedagogía.

En un primer momento se buscó sistematizar y cuantificar los datos obtenidos mediante tres categorías: verbos, adjetivos y sustantivos. No obstante el carácter cuantitativo de esta primera fase del análisis, cuya finalidad fue establecer el núcleo central de la representación, así como los elementos periféricos, en un segundo momento realizamos una aproximación interpretativa a partir de las tres categoría de análisis antes mencionadas.

3.1.1. Representaciones sociales, categorización y cuantificación

Hay que recordar que nuestro objeto de estudio es la identidad de los estudiantes de pedagogía inscritos en un contexto situacional: la Facultad de Humanidades, de la Universidad Autónoma de Chiapas, que también involucra a los demás estudiantes de las otras carreras, lo cual reviste especial importancia, no sólo por el hecho de estar ahí y compartir este espacio contextual, sino, como ya se

ha mencionado en el capítulo 1, la identidad se construye con relación a los *otros*, en esas semejanzas o diferencias que pueden existir. De tal manera que, de los datos recolectados mediante los cuestionarios de asociaciones libres, en la siguiente tabla se muestra la cantidad de palabras asociadas a la frase inductora por licenciatura:

Licenciatura	Pedagogía	Lengua y Literatura	Comunicación	Bibliotecología
Total	168	165	154	78

Tabla No. 10. Palabras por licenciatura

Del total de palabras por licenciatura, se procedió a introducir su clasificación de acuerdo con las categorías previamente establecidas en sustantivos, adjetivos y verbos, tal como se muestra a continuación:

Categorías	Pedagogía	Lengua y Literatura	Comunicación	Bibliotecología
Sustantivos	89	77	85	42
Adjetivos	69	77	60	36
Verbos	10	11	9	0

Tabla No. 11. Sustantivos por categoría

Con relación a los sustantivos asociados a la frase inductora, por licenciatura, establecimos los siguientes, mismos que a su vez, reagrupamos en subcategorías:

Categoría/ sustantivo	Pedagogía	Lengua y Literatura	Comunicación	Bibliotecología
Habilidades	35	18	27	5
Personificación	29	15	10	9
Función	6	14	19	12
Currículum	6	7	3	1
Campo laboral	12	21	24	15
Total	88	75	83	42

Tabla No. 12. Sustantivos por subcategoría

Asimismo, en la siguiente tablas se indica la frecuencia de aparición de los adjetivos por licenciatura:

Categoría/ adjetivo	Pedagogía	Lengua y Literatura	Comunicación	Bibliotecología
Positivo	55	37	51	28
Negativo	14	40	9	8
Total	69	77	60	36

Tabla No. 13. Adjetivos por categoría

Por último, en la siguiente tabla se muestra, por licenciatura, la frecuencia de aparición de los verbos:

Categoría	Pedagogía	Lengua y Literatura	Comunicación	Bibliotecología
Verbo	10	11	9	0

Tabla No. 14. Verbos

Los 88, 75, 83 y 42 sustantivos totales de cada licenciatura se han categorizado en 5 subcategorías con la intención de agruparlas y ubicarlas en un marco referencial. De esta manera se lograron conjuntar palabras que tenían que ver con esa gran categoría, ya que conservaban relación con el contexto semántico. Así, dentro de la categoría de habilidades se consideraron palabras como análisis, competencia, comunicación, comprensión, dinámicas, innovación, observación, investigación, entre otras, mismas que denotan competencias que el pedagogo debe tener incorporadas dentro de su formación para fines de emprender su labor. Del mismo modo, dentro de la categoría de personificación se enlistaron palabras como docente, maestro, profesor, investigador, instructor, Piaget, etc., todas ellas palabras que de alguna manera se refieren a cómo nombrar al pedagogo frente al oficio pedagógico en el marco educativo, asimismo la comparación con algunos teóricos de la educación, tales como Piaget, Freire, entre otros.

También se categorizó como función a la labor que tienen éstos al frente de la educación, es decir, el objetivo que persiguen o visualizan como pedagogos; palabras como formación, fomento, aprendizaje, orientación, control, evaluación, etc., son ejemplo de las palabras que se enlistaron en esta categoría. Dentro de la categoría de currículum se han enlistado palabras como ética, método, metodología, valores, plan de estudios, programa de estudios, entre otras, que de alguna manera están presentes en el Plan de estudios de la carrera de Pedagogía. Por último, dentro de la categoría de campo laboral se han incluido palabras como educación, conocimiento, conducta, niños, pizarrón, escuela, jóvenes, etc.; estas palabras tienen que ver con el lugar, contexto, cosas y área psicosocial de trabajo.

De manera similar se ha dado el comportamiento de los adjetivos con respecto a las categorías positivo y negativo, pues los bibliotecólogos tienden más hacia los adjetivos positivos con 28, y sólo 8 como negativos.

Pero más allá de reducir los datos a meros números y únicamente mostrarlos como frecuencias, lo que se pretende es que veamos, a partir de ellos, hacia dónde está apuntando el consenso social al ver al pedagogo y nombrarlo. A lo que apuntan los datos es que existe una fuerte tendencia hacia sustantivar la identidad de los pedagogos, luego a adjetivarlos de manera positiva, pero que no existen rasgos verbalizados; en otras palabras, la identidad de los pedagogos tiende más a la cosificación, poco menos a la valoración de sus cualidades, y más abajo y en menor medida se ven como sujetos de acción. Lo mismo sucede cuando los *otros* los refieren, pues no existen verbos en los listados de palabras. En este sentido, podemos decir que los elementos periféricos son los verbos, ya que es muy reducido el número de ellos para referirse a los pedagogos, pero eso no quiere decir que sea insignificante esta cifra, ni que deba pasar desapercibida, por el contrario, nos está mostrando que a los pedagogos no se les ve como sujetos de acción, sino como un grupo pasivo, que está ahí, pero que no proyecta o se materializa como agente realizador.

Por otro lado, la tendencia entre las subcategorías del sustantivo va más dirigida al campo laboral y a la personificación. Con esto se muestra que la identidad de los pedagogos está enmarcada en su contexto, al tiempo que en su función dentro de éste. Es decir, su campo laboral por excelencia y por destino laboral es la educación, dentro de ella están otros elementos y componentes físicos como escuela, pizarrón, borrador, etc., que son usados por quienes laboran en este contexto. Asimismo, el protagonista o personaje central en la educación es el maestro, el docente o el profesor, quien se encarga de esta labor.

Hasta aquí sólo un acercamiento interpretativo de los datos categorizados y cuantificados en las tablas. En el siguiente apartado se intentará profundizar más en ellos, para dilucidar lo que subyace y aproximarse a las representaciones sociales de la identidad de los pedagogos.

3.1.2. Identidad de los pedagogos, acercamiento al núcleo central

Con base en el apartado 2.3.1.2, donde se aborda de qué manera se integra el núcleo fuerte de las representaciones sociales, esto es, atraer las palabras asociadas a la frase inductora “estudiantes de pedagogía”, se han estructurado las siguientes subcategorías, que a su vez derivan de la categoría primaria sustantivo. Estas subcategorías engloban palabras y frases que guardan relación entre sí, bien por cuestiones del campo semántico o por su procedencia contextual. De tal manera que la frecuencia por categorías y subcategorías puede verse claramente en la siguiente tabla:

Códigos: I (importancia), A (aparición), LIC (licenciatura), B (bibliotecología), C (comunicación), L (lengua y literatura), P (pedagogía).

	Adjetivos				Sustantivos										Verbos	
	Positivo		Negativo		Campo Laboral		Habilidades		Personificación		Función		currículum			
L I C .	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A	I	A
B	8	40	1	10	10	41	1	12	6	23	3	17	0	1	0	0
C	16	90	2	14	17	85	9	56	17	61	12	61	1	4	4	15
L	9	64	10	63	14	55	12	63	6	26	11	43	2	16	2	14
P	27	162	2	16	5	41	15	95	25	88	9	22	1	19	3	16

Tabla No. 15. Ubicación del núcleo central de las representaciones sociales

El primer criterio que vamos a tomar para aproximarnos al núcleo de las representaciones sociales de los estudiantes de pedagogía será el que concierne a la parte expresiva, que consiste en el número de aparición e importancia de las palabras asociadas a la identidad de los pedagogos. Como puede observarse en la tabla de arriba, hay una alta frecuencia hacia los sustantivos (ver cuadros del apartado anterior), por lo que podemos observar, de entrada el núcleo se ubica en esa categoría, mientras que los adjetivos y verbos representan los elementos periféricos. Dentro de la categoría sustantivo, existen cinco subcategorías que presentan números de palabras específicos y que nos indican en qué parte de los sustantivos se encuentra el núcleo, ya de manera más precisa. Si vemos con detenimiento el cuadro de arriba, notaremos que son tres las subcategorías que resaltan, éstas son, en primer lugar, *campo laboral* y *personificación*. Lo anterior debido a su alta frecuencia de aparición e importancia. Le sigue en tercer lugar la subcategoría *habilidad* que podría ser considerada como límite entre el núcleo y las subcategorías periféricas.

No obstante lo cuantificable (expresivo), se consideró lo simbólico y lo asociativo como criterios importantes para determinar el núcleo central de las representaciones sociales de la identidad en cuestión. Así, lo asociativo tiene que ver con todas esas palabras que guardan relación por estar enmarcadas en el mismo contexto situacional o semántico, y que se van adhiriendo a las palabras que fungen como etiqueta de las subcategorías. De este modo, la subcategoría *campo laboral* encierra una serie de palabras como escuela, educación, salón, niños, alumnos, etc.; de igual forma, la subcategoría *personificación* engloba muchas palabras como maestro, docente, profesor, Piaget, catedrático, etc.; por su parte, en habilidades están las palabras enseñanza, comunicación, instruir, facilitar, etc. Todas estas palabras abonan en la configuración del núcleo central por asociación.

La cuestión simbólica está estrechamente relacionada con el sentido social que tiene la identidad de los pedagogos. Recordemos que no todas las palabras ni cosas son materia de las representaciones sociales. Hay palabras que no tienen sentido para determinado grupo social, bien por desconocerla, no corresponder a sus intereses o ser ajeno a ellos. En este sentido, los estudiantes de pedagogía no son extraños para los demás estudiantes de las otras licenciaturas, pues comparten el contexto llamado Facultad de Humanidades de la UNACH. De este modo, el estudiante de pedagogía representa para los *otros* el llamado compañero universitario, de una carrera dentro del campo de las humanidades, miembro de una misma Facultad; en otras palabras, es un universitario igual que todos, pero que estudia una licenciatura parcialmente distinta en términos de especificidad del objeto de estudio y que trabajará en un sector distinto de la sociedad.

De aquí se desprende que estemos considerando las subcategorías campo laboral, personificación y habilidades como partes del núcleo central, para luego entrar de lleno al análisis de las palabras que las integran. Un acercamiento a las palabras aparecidas con mayor frecuencia nos condujo a establecer las primeras aproximaciones interpretativas. Así, en las siguientes tablas se muestran las palabras con mayor frecuencia de aparición provenientes de los núcleos antes mencionados; hay que precisar que se muestran los cuadros por cada carrera, tomando la frecuencia de aparición e importancia como criterio principal.

Bibliotecología a Pedagogía

Palabra	Categoría	Subcategoría	Importancia	Aparición
Docentes	Sustantivo	Personificación	5	17
Educación	Sustantivo	Campo laboral	7	12
Enseñanza	Sustantivo	Habilidad	2	5

Tabla No. 16. Palabras por expresión Bibliotecología

Comunicación a Pedagogía

Palabra	Categoría	Subcategoría	Importancia	Aparición
Aprendizaje	Sustantivo	Habilidad	3	10
Didáctica	Sustantivo	Habilidad	8	12

Docente	Sustantivo	Personificación	17	56
Educación	Sustantivo	Campo laboral	9	18
Enseñanza	Sustantivo	Habilidad	6	27
Escuela	Sustantivo	Campo laboral		11
Niños	Sustantivo	Campo laboral	5	15

Tabla No. 17. Palabras por expresión Comunicación

Lengua y Literatura a Pedagogía

Palabra	Categoría	Subcategoría	Importancia	Aparición
Aprendizaje	Sustantivo	Habilidad	1	10
Didáctica	Sustantivo	Habilidad	8	17
Docente	Sustantivo	Personificación	4	16
Educación	Sustantivo	Campo laboral	9	14
Enseñanza	Sustantivo	Habilidad	9	17

Tabla No. 18. Palabras por expresión Lengua y Literatura

Pedagogía a Pedagogía

Palabra	Categoría	Subcategoría	Importancia	Aparición
Analítico	Adjetivo	Positivo	1	15
Creativo	Adjetivo	Positivo	3	16
Crítico	Adjetivo	Positivo	5	21
Docente	Sustantivo	Personificación	14	41
Educación	Sustantivo	Campo laboral	5	16
Enseñanza	Sustantivo	Habilidad	2	16
Formación	Sustantivo	Habilidad	8	10
Investigación	Sustantivo	Habilidad	4	12
Investigador	Sustantivo	Personificación	6	15
Reflexivo	Adjetivo	Positivo	1	15

Tabla No. 19. Palabras por expresión Pedagogía

De este primer acercamiento a los datos, se puede notar que en todas las carreras aparecen las palabras docente, educación y enseñanza, y presentan mayor aparición, 17, 12 y 5 respectivamente, en el caso de Bibliotecología; 56, 18 y 27, para el caso de Comunicación; 16, 14 y 17, para los de Lengua y Literatura; y 41, 16 y 16 para los mismos alumnos de Pedagogía. Su alta frecuencia indica la expresividad por parte de ellos mismos y de los *otros*; estas palabras también nos está indicando ese lazo cohesionador que las retiene y las adhiere a una misma cadena de sentido de forma asociativa, pues docente, educación y enseñanza pertenecen al mismo contexto de uso y función; por otro lado, estas palabras tienen sentido para los pedagogos dado que el objeto de estudio para ellos y para los demás es la

educación, y en este contexto las palabras docente y enseñanza tienen cabida y significado social.

Retomando lo anterior, las categorías gramaticales en que se ubican estas palabras están indicando una fuerte tendencia hacia la cosificación de la identidad de los estudiantes de Pedagogía. Recordemos que el uso de sustantivos para nombrar a alguien está estrechamente relacionado con la atribución de esquemas tipificadores enmarcados en el oficio, el contexto donde laboran y la representación de ellos con respecto de su oficio. Así, los sustantivos enseñanza, educación y docente (que son las más aparecidas), cosifican a los pedagogos. En esta misma sintonía, hay que mencionar que en el caso de los alumnos de Bibliotecología, de las 3 palabras que se tomaron como referentes de análisis, esas mismas 3 resultaron ser sustantivos; de las 7 que se tomaron de Comunicación, todas son sustantivos; para los de Lengua y Literatura es el mismo caso, de las 5 palabras tomadas, todas fueron sustantivos; de las 10 palabras que mencionaron los alumnos de Pedagogía, hubieron 6 sustantivos y 4 adjetivos. Esto habla de una generalización cosificada de la identidad de los pedagogos. Sin embargo, los estudiantes de Pedagogía sienten que existen rasgos y atribuciones características en ellos, por lo cual, en esta lista de 10 palabras, han surgido 4 adjetivos. La cualidad y el signo de diferencia con respecto de los *otros* se visibiliza en estos adjetivos.

Pero ubicándonos en un contexto más amplio de análisis, vamos a situar las palabras en el contexto educativo estudiantil para tratar de interpretar el significado de las palabras, el por qué y la función que subyace. El eje del análisis son las palabras más aparecidas en las 4 carreras (docente, educación y enseñanza), a esto se le llama núcleo, y a su alrededor giran el resto de las palabras producto de las representaciones sociales. Coincide ampliamente con la idea de que debe ser las más aparecidas (lo expresivo), pero también las más importantes. Y no es gratuito, pues son las palabras representativas de los estudiantes de Pedagogía (lo

simbólico). En primer lugar, la palabra docente encierra una lista de palabras comunes, provistas de particularidades significativas, pero que podemos encerrarlas en esa misma palabra. Lejos de demeritar el resto de las otras, cada alusión a la cosificación del pedagogo tuvo que ver con una época del perfil del pedagogo, y una tendencia proveniente de la pedagogía en pos de reposicionar el oficio del pedagogo. Así, las palabras educador, formador, instructor, maestro, profesor, transmisor, facilitador y catedrático, correspondieron a momentos específicos del rol del docente. Estas palabras se mencionan en las listas, pero se han integrado bajo el nombre de docente. La más mencionada es maestro, quizá debido a su uso común e indistinto para nombrar a estos sujetos independientemente del grado académico, momento histórico y del nivel en que laboran. En otras palabras, pertenece al dominio común, y resulta un referente inmediato para quien representa a alguien que se dedica a dar clases en cualquier nivel educativo.

En este mismo sentido, es importante notar en el listado general de los datos (ver anexo 4), cómo en el caso de los estudiantes de pedagogía existen más posibilidades de personificarse. Las palabras administrador, capacitador, expositor, formador, guía, organizador, orientador, solucionador, entre otras, son ejemplos de una gama más extensa de maneras de nombrar a los pedagogos para no reducirse sólo al trabajo docente. A través de estas palabras están expresando que los vean no sólo bajo la etiqueta de maestros, sino como administradores y solucionadores de los problemas educativos. Desde otra perspectiva, con estas palabras se deslindan de los normalistas, quienes no tienen otras posibilidades sino sólo dar clases. Con estas palabras expresan y dan a conocer otras habilidades que pueden desarrollar a lo largo de su formación, así como las otras aspiraciones laborales al egresar de la licenciatura.

A continuación se muestra la tabla por licenciaturas donde se muestra la frecuencia con que apareció la palabra docente y palabras afines que tiene que ver con la personificación de la identidad de los pedagogos:

Bibliotecología a Pedagogía

Palabra	Categoría	Importancia	Aparición
Docentes	Sustantivo		3
Educador	Sustantivo		1
Facilitador	Sustantivo		1
Maestro	Sustantivo	5	10
Pedagogo	Sustantivo		2

Tabla No. 20. Palabras por expresión Bibliotecología

Comunicación a Pedagogía

Palabra	Categoría	Importancia	Aparición
Docente	Sustantivo	1	7
Educador	Sustantivo	2	6
Maestro	Sustantivo	13	37
Pedagogo	Sustantivo	1	2
Profesores	Sustantivo		4

Tabla No. 21. Palabras por expresión Comunicación

Lengua y Literatura a Pedagogía

Palabra	Categoría	Importancia	Aparición
Catedrático	Sustantivo	1	2
Docente	Sustantivo		2
Educador	Sustantivo		1
Instructor	Sustantivo		1
Maestro	Sustantivo	1	6
Pedagogo	Sustantivo	2	2
Profesor	Sustantivo		3

Tabla No. 22. Palabras por expresión Lengua y Literatura

Pedagogía a Pedagogía

Palabra	Categoría	Importancia	Aparición
Docente	Sustantivo	2	11
Educador	Sustantivo	2	6
Formador	Sustantivo	6	9
Instructor	Sustantivo		1
Maestro	Sustantivo	4	6
Pedagogo	Sustantivo		1
Profesor	Sustantivo		6
Transmisor	Sustantivo		1

Tabla No. 23. Palabras por expresión Pedagogía

Esta descripción cuantitativa no está demás, pues da un panorama amplio de cómo se está representando y con qué frecuencia lo están haciendo los alumnos al surgir de un entorno social donde se construye una representación de los estudiantes de Pedagogía. Sin embargo, lo que hay que resaltar es la forma en que se ven los pedagogos a sí mismos, pues no se ven como los demás los ven. Si los otros ven en los pedagogos al simple y común maestro, ellos se ven como docentes, quizá una palabra más sofisticada y más indiscriminada y abarcadora. Ya hemos dicho que la palabra docente no se reduce a un nivel o grado, y se diferencia muy bien de la palabra maestro que también se usa para los especialistas en un oficio empírico como maestro mecánico, maestro plomero, etc., asimismo se diferencia del maestro que ostenta un título de posgrado. También llama la atención la palabra formador que aparece en segundo término en el caso de los alumnos de Pedagogía. Esta palabra tiene que ver con una perspectiva integral, donde prevalecen los valores, de tal manera que la función del pedagogo está relacionada con la formación de ciudadanos íntegros y rectos. Luego le siguen las palabras maestro, y por último educador.

En el caso de la palabra educación, cabe señalar que es el contexto por excelencia y unanimidad donde actúan los pedagogos. Es su campo de estudio y posible trabajo, en el que incidirá y donde se ve como actor principal, es decir, como docente. Asimismo, los demás estudiantes de las otras licenciaturas ven esta misma realidad al considerar esta palabra como una de las 3 más aparecidas. De igual forma, otra de las palabras más aparecidas y que representa algo fundamental en el proceso educativo es la enseñanza. Aunque normalmente se liga a la palabra aprendizaje, ésta no figura en el cuadro de las más importantes para el caso de los alumnos de Bibliotecología. Mientras que para el caso de los alumnos de Comunicación aparece 10 veces y tiene 3 en importancia; en Lengua y Literatura aparece 10 veces y tiene 1 de importancia; caso curioso para los mismos alumnos

de Pedagogía, pues aparece sólo 8 veces y sin importancia. Esta frecuencia indica que aún prevalece el proceso dialéctico enseñanza-aprendizaje. Pero llama la atención que las tres palabras más aparecidas e importantes (docente, educación y enseñanza) pertenecen a un mismo contexto (lo asociativo) e idea que se tiene de los estudiantes de Pedagogía. Ellos son considerados docentes en el contexto de la educación, y son los encargados de la enseñanza. Es decir, actor, contexto y función/habilidad del pedagogo.

Otras palabras englobadas en las tres categorías antes mencionadas y que podemos mencionar ahora, en caso del campo laboral, son:

Campo laboral	Personificación	Habilidad
Alumnos	Instructor	Creatividad
Educación	Educador	Organización
Niños	Asesor	Exposiciones
Salones	Profesor	Juegos didácticos
Material didáctico		Exposiciones
Docencia		Análisis

Tabla No. 24. Palabras relacionadas al campo laboral

Estas palabras fueron mencionadas por los alumnos de las cuatro licenciaturas, aunque algunas no precisamente en los cuatro casos, pero sí en tres de ellos, de tal manera que muestran un alto grado de aparición alrededor de estas subcategorías (ver anexos 1, 2, 3 y 4). Si vemos cada subcategoría y las palabras enlistadas de forma vertical, nos damos cuenta de que están fuertemente cohesionadas por la relación, bien sea semántica o contextual, que guardan. Para el contexto laboral, las palabras alumnos, niños, educación, salones, material didáctico y docencia, son elementos comunes con los cuales los maestros deben trabajar. De aquí puede inferirse que se está representando al pedagogo como maestro, debido a estos elementos que giran en torno a él como tal.

Las palabras educador, instructor, asesor y profesor, son afines con la palabra maestro, aunque ya se ha analizado más arriba sobre ésta, por ahora reafirmaremos que hay una fuerte tendencia a personificar al pedagogo como tal. En este sentido, diremos que, mientras que los literatos mencionan personajes de la teoría educativa como Piaget, Freud y Vygotsky, los bibliotecólogos mencionan investigador y facilitador, los comunicólogos dicen asesor, director y evaluador, en tanto que los pedagogos tienen una lista más extensa de palabras relacionadas con su personificación (ver anexo 4). Esto quiere decir que los propios pedagogos se ven con un panorama más amplio de posibilidades profesionales y laborales en contraposición a los otros estudiantes de las otras carreras, para quienes su visión en cuanto a los pedagogos es menos extensa. Lo anterior se constata con las pocas palabras enlistadas por los *otros*, contra una lista más amplia de palabras de los propios pedagogos.

Dentro de los elementos periféricos, vemos que para el caso de los alumnos de Pedagogía existen palabras que se relacionan con lo referente al Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía, correspondiente al año 1992. Se ha considerado éste debido a que los alumnos sujetos de investigación (5º, 8º. y 9º.), aún trabajan bajo este plan de estudios, no así los alumnos que cursan el primer semestre, con un nuevo plan de estudios que empezó a operar en el año 2012. De esta forma, las palabras formación, investigación e investigador están inscritas como habilidades que se desarrollarán en los estudiantes de Pedagogía, que les permitirá obtener estrategias para solucionar problemas educativos, plantearlos, delimitarlos, etc. Asimismo, en el propósito número 6 del plan de estudios, se menciona el hecho de “Preparar al pedagogo para desempeñarse en la docencia, planeación, administración e introducirlo a la investigación educativa.” En este sentido, podemos decir que estas palabras provienen de un contexto curricular que

representa esa identidad legitimada, pues se apoya en el discurso institucional, específicamente situado en el plan de estudios.

Se considera que estas palabras que están presentes en los alumnos fueron transmitidas por los maestros de clase, mediante sus contenidos abordados en cada materia. También debe apuntarse que existe un curso llamado preuniversitario como requisito para ingresar al primer semestre, donde se imparten conocimientos elementales del plan de estudios de la carrera, y esto se constata en la antología del curso: Formación Básica Disciplinaria de Pedagogía. Esto quiere decir que el discurso de los alumnos es un acto de intertextualidad, pues reproducen y toman palabras o elementos discursivos de otros, en este caso del plan de estudios y de sus propios maestros.

Ahora bien, vamos a situarnos en las palabras que forman el discurso de los propios estudiantes de Pedagogía para nombrarse a sí mismos. Esto con la intención de profundizar en cada una de las palabras periféricas que forman y abonan al núcleo de la representación social de los pedagogos. De las tres palabras que ya se abordaron, sigue en segundo término la palabra crítico con 21 apariciones y 5 de importancia. Para empezar es un adjetivo que denota una cualidad y una postura con respecto de la realidad. Es oportuno decir que esta palabra forma parte de un discurso presente en la visión y misión de la carrera de Pedagogía, y que junto con la palabra analítico (aparece 15 veces y 1 importancia) y la palabra reflexivo (aparece 15 veces y 1 importancia), son representativas de lo que se pretende a futuro. También, al estar inscritas en la misión y visión de la carrera, forma parte de un emblema que envuelve la actitud del estudiante frente a los demás estudiantes de las otras licenciaturas.

La palabra creativo aparece 16 veces y tiene 3 de importancia, y revela esa capacidad de enfrentarse al campo tan complejo que es la educación, en el que se les demanda una gama de posibilidades para enfrentarlo. Es común ver a los

estudiantes haciendo cosas para resolver problemas educativos, tales como dibujos, dinámicas, etc. Aunque hay que señalar que esta palabra va muy bien con la palabra didáctica (aparece 8 veces y 2 de importancia), y se corresponden y se complementan. La didáctica es el arte de enseñar y encierra las posibilidades de hacerlo al despertar la creatividad en los futuros maestros. De ahí que se considere su principal herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Luego sigue la palabra investigador con 15 apariciones y 6 de importancia. Esta palabra es la aspiración de los alumnos de Pedagogía, pues la mayoría se inclina al trabajo docente y administrativo de la educación. Sin embargo, es importante decir que el bloqueo a las posibilidades de acceder a una plaza de docente en la Secretaría de Educación Pública, generó un cambio en las expectativas de los alumnos, inclinándolos más a la cuestión investigativa. De ahí que sea una aspiración relativamente nueva, pues el bloqueo por parte de la SEP empezó en 2001, y hasta el 2010 se abrió nuevamente la posibilidad. Sin embargo perdura esta inclinación del plan de Estudios de 1992 y el discurso de los maestros hacia la investigación, tratando de abrir el campo a nuevas posibilidades laborales. Por su parte, y junto con esta palabra va la palabra investigación, que aparece 12 veces y tiene 4 de importancia. Esta palabra refuerza esta idea del fomento a la investigación y de cómo están resignificando los alumnos su nueva posibilidad de trabajo a futuro.

Según la aparición que se encuentra en la media que se ha tomado como referencia, quiere decir que está en el discurso actual y forma parte de las representaciones sociales de sí mismos. Pero hay que decir que corresponde a una identidad que busca legitimarse, pues no es del todo asumida por el total de los alumnos durante y después de haber egresado. En otras palabras, es una identidad proyecto en busca de legitimación, no por parte de la institución (porque ya la tiene), sino por parte de los otros estudiantes que ven en el pedagogo a un maestro

que enseñan en el contexto educativo. La investigación y el verse como investigador es una aspiración del pedagogo frente a una labor que se le impone como destino único: la enseñanza.

Otros elementos periféricos dignos de tomarse en cuenta son los relacionados con la actitud negativa con respecto de la identidad de los pedagogos. A continuación se enlistan las palabras en los cuadros por licenciatura, para luego dar una interpretación de las palabras:

Bibliotecología

Palabra	Categoría	Importancia	Aparición
Aburridos	Adjetivo		2
Creídos	Adjetivo		1
Envidiosos	Adjetivo		1
Fiesteros	Adjetivo		1
Flojos	Adjetivo		1
Gritones	Adjetivo		1
Hablador	Adjetivo	1	1
Ignorantes	Adjetivo		1
Parlanchín	Adjetivo		1

Tabla No. 25. Palabras periféricas Bibliotecología

Comunicación

Palabra	Categoría	Importancia	Aparición
Aburrido	Adjetivo	1	5
Alcohólicos	Adjetivo	1	1
Comunes	Adjetivo		3
Conformistas	Adjetivo		1
Desempleo	Sustantivo	1	2
Flojos	Adjetivo		1
Fracaso	Sustantivo		2
Huelga	Sustantivo		1
Leedor	Adjetivo		1
Lentos	Adjetivo		1
Nerds	Adjetivo		1
No hay trabajo	Verbo		1
Perder tiempo	Verbo		1
Rechazados de la normal	Adjetivo		1
Relajo	Sustantivo		1
Simples	Adjetivo		1
Utopías	Sustantivo		1

Tabla No. 26. Palabras periféricas Comunicación

Lengua y literatura (Lingüística), 9º Semestre, turno vespertino

Palabra	Categoría	Importancia	Aparición
¿Niños?	Sustantivo		1
¿Profesores?	Sustantivo		1
Aburridos	Adjetivo		1
Antología	Sustantivo		1
Apatía	Sustantivo	1	1
Baile	Sustantivo		2
Borrachos	Adjetivo	3	6
Bulliciosos	Adjetivo		4
Burdos	Adjetivo	1	2
Chocantes	Adjetivo	1	1
Dependencia	Sustantivo		1
Desapercibidos	Adjetivo		1
Desconocido	Adjetivo		2
Drogadictos	Adjetivo		1
Escandalosos	Adjetivo		1
Festivales	Sustantivo	1	4
Fiesta	Sustantivo		2
Fiesteros	Adjetivo		7
Flojera	Sustantivo		2
Flojos	Adjetivo		3
Grilleros	Adjetivo		1
Holgazanes	Adjetivo		2
Impuntuales	Adjetivo		1
Incultos	Adjetivo		1
Irrespetuosos	Adjetivo	1	1
Irresponsables	Adjetivo		1
Mal estudiante	Adjetivo		1
Malas personas	Adjetivo		1
Molestosos	Adjetivo		1
Mujeriegos	Adjetivo		1
Nerds	Adjetivo		1
No entran a clases	Verbo		1
No leen	Verbo		2
No tienen sentido	Verbo		1
Parranderos	Adjetivo		1
Pasivos	Adjetivo	1	1
Poco agraciados	Adjetivo		1
Poco interesantes	Adjetivo		2
Presumidos	Adjetivo	1	1
Rancheros	Adjetivo		1
Raros	Adjetivo		2
Relajistas	Adjetivo		2
Revoltosos	Adjetivo		1

Ruidosos	Adjetivo		1
Señoras	Sustantivo	1	1
Tetos	Adjetivo		1
Textual	sustantivo		1
Wikipedia	Sustantivo		1

Tabla No. 27. Palabras periféricas Lengua y Literatura

Pedagogía

Palabra	Categoría	Importancia	Aparición
Borracho	Adjetivo		2
Fiestero	Adjetivo		1

Tabla No. 28. Palabras periféricas pedagogía

Como podemos observar en las tablas de arriba, hay una extensa lista de palabras que denotan actitud negativa hacia los estudiantes de pedagogía, incluso desde ellos mismos. Si bien son sólo dos palabras por parte de los pedagogos (borracho y fiestero), éstas también las podemos encontrar en la lista de las otras licenciaturas. Las palabras fiestero, fiesta, gritones, parlanchines, ruidosos, parranderos, escandalosos, relajo, alcohólicos y revoltosos, apuntan a un mismo sentido: que no se toman en serio el estudio, que pasan mucho tiempo fuera de clases y que les encanta divertirse. Una idea que se tiene de los pedagogos, incluso dicha por ellos mismos, es que, a diferencia de los otros estudiantes de las otras licenciaturas, no son tan estudiosos como los demás lo son.

Se añade otra actitud con respecto del estudiante de pedagogía, que dada esta condición de diversión y relajamiento, no leen ni estudian, tampoco son tan dedicados en comparación con los otros alumnos. Se dice, entonces, que son flojos, apáticos, no entran a clases, textual, leedores, antología, Wikipedia, ignorantes, no leen, mal estudiante, etc. Estas palabras están mostrando la actitud negativa hacia los pedagogos con respecto de los otros alumnos que sí leen, estudian y son dedicados. Esto en el sentido de que los *otros* se posicionan como lectores, inteligentes y estudiosos, con respecto de los pedagogos, colocando a estos últimos como menos valorados y con atributos desacreditadores. Las palabras antología, textual, Wikipedia y no leen son palabras que nos dicen mucho sobre la formación

lectora de los alumnos de pedagogía y de cómo trabajan al realizar sus tareas, al tiempo que nos dice la idea que se tiene con respecto al pensamiento literal. Esto nos dice de la poca capacidad cognitiva e interpretativa de los pedagogos al enfrentarse a un texto, ya que según la palabra textual, no tienen la capacidad de ir más allá de lo literal y adentrarse en profundidad a los textos. También llama la atención la palabra antología, esta palabra la dijeron los literatos, de quienes se tiene la idea que son lectores, y con esto se interpreta que, mientras los literatos leen libros completos, y con esto acrecientan su capacidad de interpretación, la desarrollan, mientras que el pedagogo debe su falta de interpretación a que en su formación disciplinaria se reduce a leer fragmentos antologados de libros diversos.

La palabra Wikipedia también nos dice de la falta de formación lectora, y de la poca capacidad de búsqueda de información. Wikipedia es una enciclopedia virtual donde no hace falta hacer una búsqueda exhaustiva como en el caso de buscar bibliografía en una biblioteca. Para lo último se requiere tiempo, capacidad de búsqueda y compromiso con lo que se desea investigar, no así para el caso de la búsqueda en Wikipedia, pues para ello se requiere de ingresar al internet, situarse en un buscador y escribir el tema que se desea consultar y enseguida aparece el tema completo y los temas relacionados. Es una manera sencilla y rápida de conseguir información, también resulta muy básica y simple en comparación con otras fuentes de búsqueda. Por tanto, la palabra Wikipedia nos dice que los pedagogos no son capaces de buscar información relevante y confiable, por lo tanto no son buenos investigadores, tal como ellos se nombran a sí mismos, y los nombra el plan de estudios.

En este mismo sentido, las palabras desempleo, fracaso, no hay trabajo y perder el tiempo, son palabras que podemos ver en el segundo cuadro, y que denotan una actitud pesimista del futuro del pedagogo como profesionista. En este caso, los comunicólogos dicen que los pedagogos son desempleados y que pierden

su tiempo al estudiar pedagogía. Esta actitud refleja parte de la realidad que vive el pedagogo al egresar de la licenciatura, pues se enfrentan al difícil acceso a una fuente de trabajo. Puesto que lo más común para los pedagogos es dar clases, y acceder a una plaza de docente es complicado, ya que es poca la oferta y mucha la demanda, muchos que no acceden tienen que vivir de otra actividad mientras esperan una nueva convocatoria el siguiente año. Estas posibilidades se reducen gracias a la presencia de sus contrincantes directos de otras escuelas que ofertan carreras afines como Ciencia de la educación y licenciaturas en educación, entre ellas sus referentes directos, sin quienes no podrían concebirse los pedagogos: los normalistas. Por eso hay una palabra que se menciona en el segundo cuadro, y que permite situarnos frente al problema e interpretarlo de la siguiente manera: a los pedagogos se les devalúa como profesionistas porque tienen menos posibilidades que los normalistas (egresados de la Normal superior o del Estado), ya que estos últimos tienen el derecho de ingresar en una primera convocatoria, no así en el caso de los pedagogos, para quienes se reserva una segunda con los espacios laborales que no se han logrado cubrir con los normalistas.

Lo anterior fue un problema, pues como ya se ha dicho más arriba, existió un momento en que se les negó ser aspirantes a una plaza de docente, argumentando que no cubrían el perfil idóneo para dar clases. Estrictamente, según el currículum, la función principal del pedagogo no es dar clases, sino estar a cargo de la administración y planeación educativa. Sin embargo, la mayoría no se centra en otras posibilidades laborales. La palabra que aparece en el segundo cuadro es rechazados de la normal, y esto nos indica algo muy valioso, ya que para muchos pedagogos, estudiar pedagogía no fue su primera opción sino la segunda. Esto debido al contexto que ya situamos, donde hemos resaltado que hay más oportunidades laborales en educación para un normalista que para un universitario.

3.2. Contenido latente, discurso e identidad de los estudiantes universitarios

Este apartado tiene la finalidad de dinamizar el método de análisis de contenido para abordar el discurso de los estudiantes con respecto de la identidad de los pedagogos. Mediante su enfoque cualitativo se pretende interpretar los contenidos latentes y desentrañar los elementos discursivos que se usan en las interacciones comunicativas para nombrar a los *otros*. Tal como ya hemos explicado en la parte metodológica (apartado 2.5.2), comenzaremos por explicar en qué consisten las unidades de análisis y para qué fueron configuradas; enseguida, se explicarán cada una de las categorías que conforman la unidad. Posteriormente, se abordarán los fragmentos del discurso grabado y transcrito que consideramos dentro de esa categoría y unidad creada.

Así, dado que los discursos grabados provienen de una entrevista focal en la que los estudiantes interactuaron, se buscó entrelazar fragmentos provenientes de cada uno para englobarlos en un mismo sentido. Por este motivo, se verán fragmentos sucesivos de diferente participante que están claramente identificados con el código que se les ha asignado. Una interpretación global de esta serie de fragmentos es necesaria para darle sentido al propio método de recolección de datos, así como al análisis mismo. En este sentido, está presente la teoría que nos indica que el proceder debe ser éste, pues hay que recordar que la identidad se construye desde uno mismo y desde los *otros*, en su carácter relacional.

3.2.1. Identidad personificada

Esta unidad aborda datos relacionados con la imagen que tienen los *otros* y los propios pedagogos sobre sí mismos, es decir, cómo se ve el estudiante de pedagogía y cómo lo ven los demás. En otras palabras, cuál es su caracterización, sus rasgos identitarios y su imagen profesional como pedagogo. Por otro lado, en

esta unidad de análisis puede encerrarse todo lo relacionado con la vocación y aptitud del pedagogo, así como la tendencia a contrastarlos con los *otros*, específicamente con los normalistas.

3.2.1.1. Maestros, docentes o catedráticos

Existe una fuerte tendencia a personificar al pedagogo como maestro, docente, profesor o catedrático, por lo que esta categoría busca analizar más allá de la cuantificación, la manera en que se tipifican como tales y sus fuentes motivadoras. Así, en el contenido de los discursos que proviene de la interacción entre los alumnos de las distintas licenciaturas, puede apreciarse una fuerte inclinación a nombrar al pedagogo como maestro. Incluso ellos mismos recogen esta tipificación y la proyectan a través de su propio discurso. Esto quiere decir que el discurso de los demás, que circula socialmente, es apropiado por los interactuantes y reproducido en forma de representaciones sociales.

La tipificación más aludida fue maestro, y esto debido a que ven al pedagogo ubicado en un contexto que es la educación, con una actividad laboral que es dar clases. En este sentido, lo que tipifica al pedagogo como docente o maestro, es el contexto en el que trabaja y la actividad que realiza en él, tal como se muestra en los siguientes fragmentos:

C1:... se dedican a dar clases... como maestro...

C1: ...ella es pedagoga y..., ah, entre que dio clases...

L2: ...están muy marcados, que van precisamente hacia eso, hacia ser maestros, tienen muy marcada esa parte... por eso los relacionan con pizarrón, borrador, y este, maestros, guías, por lo mismo, que están muy marcadas, todo mundo piensa que pedagogía va solamente hacia eso, hacia maestro como decía él...

C2: ... se marca uno maestro, o van a estudiar para ser maestros, o sea lo marcan más por el medio laboral...

... luego luego lo relacionamos, o lo etiquetamos pedagogos ¡ah!, para maestros, porque soy de la idea de que sería como una forma laboral, más

este... no fácil, sino más apegada, lo que lo que pueden encontrar ellos... en la sociedad, un trabajo que sería ser maestros...

Las actividades laborales que realizan en el momento de egresar de la licenciatura se reducen a dar clases. Es lo que los otros alumnos piensan sobre los pedagogos con relación a su campo laboral, dar clases, es decir, ser maestros, profesores o docentes.

Incluso, la gente ajena al contexto de la universidad piensa que los pedagogos son maestros o estudiantes, que al egresar van a trabajar como tales. Esto quiere decir que la influencia del discurso exterior a la universidad está también manifestándose al interior, y es una prueba de que allá afuera, en el medio laboral, los pedagogos se están desempeñando como profesores dando clases. Esto nos habla de un destino laboral común para la mayoría de los egresados, no obstante la larga lista de posibilidades laborales según el perfil de egreso.

P1: ...hay personas que te preguntan ¿qué estudias?, ¿no?, pedagogía, ah, vas para profesor, ¿onde te gustaría trabajar?, ¿en primaria o secundaria?

La gente ajena a la universidad cree que el pedagogo es un profesor de educación básica al ubicarlo en dos de los tres niveles: primaria o secundaria. Estas dos opciones nos indican que no existe una tercera o cuarta, porque al pedagogo ya se le ubicó en cualquiera de las dos. Esta idea no parte de la nada, pues es lo que la gente de fuera está viendo como campo laboral y labor del pedagogo. Esta idea expresada en discurso por parte de los demás se traslada al discurso de los propios universitarios, quienes lo reproducen (en general), o se lo apropian (en el caso particular de los pedagogos):

P1: ...yo identifico a un pedagogo como profesor rural pues porque a mi alrededor hay personas que... que vienen de pueblos o ranchos y estudian la carrera, ¿no?, o... como que me preguntan, oye, ¿qué estudias?, pedagogía, bueno, van para profesor, y ahí hay otra relación, ¿no?, yo mismo me voy creyendo eso, depende con las personas que te juntes.

Así, la identificación de los estudiantes de pedagogía se reduce a una imagen fuertemente naturalizada: maestro.

P1: Bueno, maestros.

C2: Considero que pedagogía, igual, no sé, yo igual, el estereotipo es que van para maestros...

L2: ...están muy marcados, que van precisamente hacia eso, hacia ser maestros, tienen muy marcada esa parte...

C2: ... se está etiquetando como maestros...

C1: ... y por qué se les cataloga a los pedagogos como eso, porque ellos en un principio se les tiene catalogados como docentes, entonces si lo manejamos como docente...

... entonces se les cataloga a los pedagogos como docentes...

... yo creo que toda la vida se les va a catalogar, por el hecho de que ya se les cataloga de docentes...

En los fragmentos anteriores se puede ver la fuerte tendencia a tipificar a los pedagogos como maestros o docentes. Esto tiene que ver, como ya hemos dicho más arriba, con el medio laboral en que se desempeñan los estudiantes de pedagogía una vez que egresan de la universidad. No existe otra relación entre el pedagogo y su actividad como en el caso de los estudiantes de comunicación:

C1: ...los de comunicación, bueno, son periodistas, toman foto, pero ¿el pedagogo?, sí, son maestros...

Por otro lado, según un fragmento mencionado por un comunicólogo, los pedagogos aspiran únicamente a ser maestros. Esto quiere decir que no existe seguridad que lo sean o que se dediquen a ello; más bien nos dice y nos da a entender que es un anhelo por parte de los estudiantes de pedagogía. Dar clase o ser maestro es algo que los pedagogos pretenden alcanzar, más no se les ve como

tales. Se infiere que lo que está de fondo en este comentario, que pone en duda el futuro laboral de los pedagogos, tiene que ver con las escasas oportunidades que tienen en el contexto educativo público. A este respecto profundizaremos en el apartado 3.2.5, dedicado al medio laboral.

En este mismo sentido, los estudiantes de literatura establecen la misma relación y conclusión sobre los pedagogos:

L2: ...creo que sí Humanidades nos estereotipa a..., por ejemplo, los de comunicación creemos que sólo van a... radio, televisión... lengua y literatura nos catalogaron como escritores, y de ahí no nos sacan, pedagogos para, este, dar clases...

Hay un estereotipo que está fuertemente enraizado en la identidad de los pedagogos y que tiene que ver con este establecimiento de relaciones profesión-actividad. En este sentido, comunicación-radio y TV, lengua y literatura-escritores, pedagogos-dar clases (maestros). Al decir “creemos que sólo van” se evidencia y pone en marcha el sistema de creencias construido socialmente, bien desde la propia universidad, o como ya hemos dicho más arriba, de los discursos externos.

Ya hemos dicho que hay una tendencia a ubicar a los pedagogos en el marco laboral de la educación básica, ahora veremos que también los relacionan con el nivel medio superior y superior:

C2: ...¿maestros de qué?, de universidad o prepa, ¿por qué?, porque son como que más, este, es otro rango, si vas para maestro de primaria, pues ahí están los normalistas ¿no?, es el área de normalistas, si vas para kínder, ahí está el área de preescolar, lo de educadoras... si vas para eh... catedrático de de universidad, no pues tiene que ser alguien con especialidad... pero siento que por ahí va la rama de pedagogía...

Este fragmento muestra que para los niveles de preescolar y primaria (ambos de nivel básico) existen profesionistas que cubren el perfil. De tal manera que los egresados de la universidad no tienen las mismas oportunidades que los egresados de las Escuelas Normales. Lo anterior en el sentido de que coloca al pedagogo en

una posición más arriba en una escala de rango: catedráticos (así suele llamárseles a los maestros de los niveles medio superior y superior). Sin embargo en la realidad no es así como pretende verse, pues los pedagogos tienen menores oportunidades de trabajo con relación a los normalistas. El campo laboral en el nivel medio superior y superior está muy limitado y saturado, por lo que la mayoría de los pedagogos no tienen un trabajo estable. Aunque de hecho, cuando en el fragmento se menciona “por ahí va la rama de pedagogía”, nos está indicando incertidumbre.

3.2.1.2. No estereotipado (NOEST)

En contraste con la categoría anterior, a los pedagogos no se les estereotipa, al menos en el sentido físico, es decir, por su aspecto y las cosas materiales que éstos poseen o usan como estudiantes de esa carrera. Así, visto desde el plano general de la Facultad de Humanidades, los que menos características físicas tienen como estudiantes son los pedagogos, lo mismo que los alumnos de bibliotecología. Pero en comparación con los otros estudiantes, los pedagogos no tienen un estereotipo que los distinga como estudiantes de la carrera de pedagogía, tal como se expresa en los siguientes fragmentos:

C1: ...yo estaba haciendo un análisis antes... de la identidad de ciertos alumnos, y los que menos tienen identidad entre los que también, era Humanidades, y Humanidades los que menos tienen identidad eran los de bibliotecología y los de pedagogía... la cual, el hecho es de que, cuando entran a estudiar... hay como eso que, nosotros por lo general, todo lo que pueden hacer los pedagogos...

C1:...no hay una identidad como tal por el simple hecho de ser estudiantes, tú ves a un pedagogo y no lo puedes identificar, tú... me refiero, en el sentido de..., yo veo a un ingeniero y veo cierto estereotipo, yo veo a uno de medicina y veo cierto estereotipo, incluso veo a uno de comunicación y veo cierto estereotipo, y los pedagogos no tienen eso, ¿no?, eso que, que los identifica el principio como... estudiantes de una, una licenciatura en una universidad.

Por las cosas y la vestimenta que usa se puede identificar a una persona, y lo que se está diciendo aquí en este fragmento es que los pedagogos no tienen elementos físicos que digan a simple vista lo que es, a qué licenciatura pertenece. Hay un indicador de referencia que es el *otro* para establecer la diferencia y sacar estas conclusiones. Como ya se ha mencionado reiteradas veces, la identidad sólo puede construirse con relación a los *otros*. En este sentido, en los fragmentos de arriba se establecieron comparaciones entre los pedagogos y los bibliotecólogos en la semejanza, mientras que en la diferencia encontramos a los ingenieros y a los estudiantes de medicina. A este respecto debemos agregar el propio contraste que establecen los comunicólogos, al posicionarse como estudiantes estereotipados debido a sus cosas entrañables, como es la cámara, que está relacionada con una de las actividades que ellos realizan comúnmente que es tomar fotografías (cosas que poseen y llevan consigo como parte de su identidad):

C2: No los identificas, en cambio un comunicólogo ahí va con su gran mochila, o su cámara, y ya, identificado...

Por su parte, los estudiantes de literatura constatan que efectivamente los comunicólogos tienen una manera particular de vestir. Al decir rebelde se refiere a la informalidad, al uso de colores llamativos en la vestimenta, así como al cabello peinado de manera poco usual. De esta forma, a los comunicólogos se les conoce

P2: En su manera de vestir, ¿no?, incluso la manera de vestir de los comunicólogos es muy... rebelde, como mencionaba Isabel, es cierto, y lo identificas. Yo siempre veo y... a los de literatura y los de bibliotecología y siempre los veo con sus libros, ¿no?, es fácil de identificar, pero un pedagogo no, ni yo ni mis propios compañeros...

Se menciona también una cosa entrañable para los literatos: el libro. La mención del libro como algo entrañable que los identifica tiene que ver con la lectura. Esta actividad está fuertemente relacionada con los estudiantes de literatura, a quienes se les considera que leen más en comparación con los otros

estudiantes de las demás licenciaturas. La mención de libros en el caso de los bibliotecólogos está más ligada a su actividad de ordenarlos en las bibliotecas y no como lectores en el caso de los literatos. Pero lo importante es notar en los fragmentos anteriores que, mientras los *otros* tienen algo que los identifica, los pedagogos no poseen ese algo. No existe el puente entre la cosa entrañable y su identidad como estereotipo.

Lo más cercano que lo podría identificar como estudiantes de pedagogía es la playera de la selección:

P1: O tienen su playera de la selección...

Esta aseveración por parte del propio estudiante de pedagogía no es algo casual, pues es común verlos organizando torneos de futbol y jugando en las canchas. Esta actividad es algo que no acostumbran realizar los demás, al menos en comparación con la cantidad de pedagogos que sí lo hacen. De tal manera que se generaliza el hecho de que los pedagogos son futbolistas, o que gustan de jugar futbol, por lo que llevan una playera deportiva, comúnmente de la selección mexicana.

Es importante mencionar la relación profesión-campo laboral como rasgo de identificación. Esto en el sentido de que para el caso de los pedagogos no existe un perfil definido que encaje en el sistema educativo público. En otras palabras, el problema de encontrar trabajo en el sistema educativo ha llevado a los pedagogos a laborar en diversas áreas de la vida. En el siguiente párrafo puede notarse la idea anterior:

C1: El segundo punto también sería, cómo verlos después de a... los pedagogos, y lo digo por... conocimiento de una persona cercana a mí, eh, estudió la misma carrera, y no tiene como esa identificación como tal, o sea, no la, o sea, yo veo a otras personas integrantes de mi círculo, y todos los veo como identificados con su carrera, y... ella es pedagoga y..., ah, entre que dio clases y entre que ahora es, trabaja en unas oficinas, y o sea, no hay cómo

relacionarlo, no hay algo en fin, o sea, no podemos determinar qué puede hacer un pedagogo...

De nuevo, el parámetro para establecer la identidad del pedagogo es el campo laboral, esta vez indeterminado, no a la educación, sino a su labor en otras dependencias. Aquí la identidad se desvanece de manera contundente, al menos la de maestro, que en la categoría anterior parecía ser la que sobresalía. Se alude a la sociedad como identificadora del pedagogo, ya que en ese contexto es que debieran ser reconocidos como profesionales:

C1: ...si no el hecho de que no tiene una identidad, no se les ha marcado esa identidad necesaria para la sociedad.

La incertidumbre en la identificación del pedagogo se hace evidente en la siguiente frase:

C1: Entonces cómo identificarlo, ¿no?

De aquí en adelante la conversación entre los integrantes del grupo focal se va más a cuestionar la identidad del pedagogo como docente:

C2: No tienen su pedagogía...

C1: ...ni siquiera aquí en la mesa hemos definido para qué más sirve el pedagogo...

...en primer plano hay que definir, bueno, sí, pueden ser docentes, pero ni siquiera aquí hemos definido, y qué más, para qué más, o sea viable...

...lo podemos determinar incluso desde ahorita, ¿qué son los pedagogos?, no no terminamos de concluir qué son, cómo los vemos, entonces en el futuro cómo los vamos a seguir viendo...

L2: ...¿por qué no sabemos qué es, a qué se dedica un pedagogo?

Estos fragmentos demuestran el desconocimiento de la carrera de pedagogía en un primer plano, luego ponen en tela de juicio la función del pedagogo, después

si pueden ser docentes, y en último momento, evidencian la duda por medio de una pregunta directa referente a su labor. Así, “no tienen su pedagogía” quiere decir que los demás sí tienen una identificación o una cosa que los identifique como alumnos de una licenciatura. En el caso de los comunicólogos su cámara, los literatos sus libros, los de medicina su ropa blanca, etc., pero no así para el caso de los pedagogos.

Después de una larga charla tratando de identificar a los pedagogos tal como identificamos a los demás, los alumnos de las otras licenciaturas dicen que no lo pueden determinar, que no saben a qué se dedica un pedagogo. Esto tiene dos sentidos; uno está relacionado con las cosas entrañables que poseen los demás y los pedagogos no; el otro sentido tiene que ver con la incertidumbre laboral que viven los pedagogos al egresar de la licenciatura, y que los lleva a realizar otras actividades que tienen poco que ver con el sistema educativo.

3.2.1.3. Pedagogos VS normalistas (PVSN)

En esta categoría se busca analizar la identidad de los pedagogos frente a los normalistas, quienes estudian la Normal del Estado o Superior, y que al finalizar la licenciatura se dedican a dar clases, es decir, están destinados a ser maestros. Al pedagogo no se le puede ver sin contraponerlo al normalista, ya que es su más inmediato contendiente en la búsqueda de un empleo en el sistema educativo público. A diferencia de los pedagogos, los normalistas son los primeros en la lista de opciones para ingresar al magisterio, pues tienen pase directo a los exámenes de oposición por una plaza de docente. Esto debido a que según las autoridades encargadas de convocar a los exámenes, los normalistas tienen el perfil de egreso más idóneo que los pedagogos, a quienes se les considera desperfilados para desempeñar el trabajo docente frente a grupo. De tal manera que al pedagogo se le

considera más general, es decir, no está especializado en dar clases, al menos en educación básica, tal como se destaca en el siguiente párrafo:

C2: ...Considero que pedagogía igual, no sé, yo igual, el estereotipo es que van para maestros, ¿maestros de qué?, de universidad o prepa, ¿por qué?, porque son como que más, este, es otro rango, si vas para maestro de primaria, pues ahí están los normalistas ¿no?, es el área de normalistas, si vas a ir para kínder, ahí está el área de preescolar, lo de educadores...al menos yo considero de que todas las carreras, al menos de Humanidades, no sé en la normal, es que nos dan mucha información.

Si tomamos en cuenta que en el contexto de la educación básica, llámese ésta preescolar, primaria o secundaria, existe mayor número de oportunidades laborales, los primeros en acceder a una plaza en estos niveles son los normalistas. Hay una pauta importante entre 2001 y 2010, en la que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública del Estado negaron rotundamente el acceso a estos niveles a los pedagogos, generando una enorme cantidad de desempleados. Debido a esto tuvieron que darse algunos ajustes al currículum y muchos egresados de pedagogía se vieron en la necesidad de dedicarse a otras labores distintas. Por eso se alude a los normalistas en los discursos de los alumnos para confrontarlos con los pedagogos, y decir que los primeros son los más tomados en cuenta:

C1: ...¿el pedagogo?, sí, son maestros, no pero ya tenemos a los normalistas...

Luego se agrega que sí, efectivamente los pedagogos son maestros, pero ahí están los normalistas que tienen más oportunidades de empleo en el medio educativo. Por tanto, los pedagogos no son maestros de perfil, sino porque no encuentran otros sectores para trabajar. Se resignan a ser maestros aún después de los normalistas, porque éstos últimos son los primeros en la lista de acceso. Lo que queda es para los pedagogos, es decir, son maestros menos importantes porque no tienen el trabajo a la primera oportunidad, al menos en las que convoca la

Secretaría de Educación Pública. El perfil de los normalistas les permite acceder a la primera oportunidad:

C1: ...y también los normalistas tienen más chances, son más importantes, tienen un rango arriba que ellos. Estudias en la UNACH, estudias en la Normal, los de la UNACH no, no, porque te digo porque mi... mis tíos son maestros y todos van a la Normal, no, si vas a estudiar a la UNACH pierdes tu tiempo, prefiero que estudies tres años en la Normal a que pierdas tres años en la UNACH.

De lo anterior se desprende que, para el caso del ingreso a cualquiera de las Normales se vuelvan más rígidos los criterios de acceso para estudiar en ella. Las siguientes líneas nos revelan algo muy importante de los pedagogos en este sentido:

P1: No, ése es otro punto muy importante porque los que no aceptan en la Normal se vienen a pedagogía...

Debido a las garantías que da estudiar en la Normal en lo referente al ingreso directo a una plaza de docente en educación pública, se incrementa el número de aspirantes a ingresar. Esto trae como consecuencia un número reducido de aceptados y uno muy amplio de rechazados. Muchos de éstos últimos, al ver truncados sus anhelos de estudiar en la Normal para maestros, optan por ir a la UNACH y estudiar algo afín, mientras que otros al no ser aceptados en esta universidad se van a estudiar a las universidades particulares que imparten carreras referentes a la educación. Entonces, un gran número de estudiantes de pedagogía en la UNACH son alumnos que no pudieron ingresar a la Normal.

En lo que sigue se entabla una conversación en defensa y en contra de los pedagogos con respecto de los normalistas. En esta interacción se habla de las constantes marchas y paro de labores que realizan los maestros de educación básica. Por un lado, los comunicólogos aseguran que muchos pedagogos participan en esos eventos y demás, mientras los pedagogos dicen que son los

normalistas. Los pedagogos fijan una postura con respecto de las marchas y esos eventos masivos que paralizan el trabajo docente en las aulas:

C1: ...ahí iban muchos pedagogos, incluso, y docentes de la Normal...

P1: Lo de la marcha, los de la marcha eran normalistas, yo no estoy a favor de las marchas, así que...

C1: ...independientemente de si hay más normalistas o pedagogos, entra en esa base que ustedes... entran...

...tanto pedagogía como o docencia, como normalistas, como todo..., entran en ese lado, estén o no estén presentes entran en la educación...

P1: Normal no tiene nada que ver con pedagogía, con Normal Superior o en educación...

Abonando en este sentido, el estudiante de pedagogía hace más que un deslinde entre los pedagogos y los normalistas al asignarles a éstos últimos un carácter más subversivo y anárquico. Por su parte, el estudiante de comunicación nos dice que no se puede saber con precisión si son más normalistas que pedagogos los participantes, pero deja muy claro que ambos entran en el contexto educativo como actores. Aunque más allá de eso, lo que se está refiriendo en esta charla es la historia de luchas y conflictos magisteriales en contra de las políticas reformistas, en la que participan los maestros del nivel básico. Las escuelas Normales tienen el mismo historial de lucha, de ahí que se les relacione con las movilizaciones de protesta.

Sin embargo, el protagonismo en lo referente a los malos hábitos resalta en el caso de los maestros de educación básica en el siguiente párrafo:

P1: ...conozco a una profesora que se toman una semana, una semana se dedica a tomar, y... pero no son pedagogos... son de la Normal, son de la Normal... así que no confundan por favor...

La anterior información la proporciona un pedagogo, pero al ver la reacción de los demás entrevistados (lo señalan como si fuera él), éste niega que son pedagogos que incurren en estos hábitos, asegurando tajante y redundantemente que son normalistas. Esta imagen estigmatizada del docente se traslada a la conversación de los entrevistados, dejando ver hasta qué punto ellos echan mano de las experiencias que han vivido o visto de cerca. Sin embargo, a este respecto profundizaremos en el apartado 3.2.5.

La última parte que alude a estos dos personajes de la educación, está más orientada al nivel de exigencia de ambos por parte del gobierno. Pero tratando de ver qué más hay con respecto de esta contraposición pedagogos-normalistas, vemos que aquí el literato dice que hay un país ignorante y que le conviene al gobierno. Por tanto, se infiere que ambos no están haciendo su trabajo como debiera ser, puesto que no han sacado de la ignorancia a la gente que vive en este país. Al mismo tiempo, revela que hay cierta complicidad de los gobiernos en cuanto a esta falta de empeño y dedicación por parte de los actores de la educación. Aunque de hecho, el estudiante de literatura fija su postura en cuanto a uno de ambos bandos:

L2: ...desgraciadamente para el gobierno que tenemos un país ignorante a él le conviene, y se va a esto, a los pedagogos no se les exige, a los normalistas menos...

Lo que está diciendo es que si los pedagogos están mal, los normalistas están peor. Si los pedagogos se la pasan tranquilos, sin niveles altos de exigencia en la universidad, los normalistas están por debajo de los niveles de los pedagogos.

3.2.1.4. Vocación (VOC)

Otra de las cuestiones destacadas en cuanto a la personificación de los pedagogos tiene que ver con la vocación. Los entrevistados hacen referencia a la

vocación en reiteradas veces, puesto que se ha considerado el trabajo docente como más apegado a esta idea de la relación trabajo-vocación. Esto debido a que se tiene la idea de que para trabajar con estudiantes se necesita pensar más allá del beneficio económico, algo así como un apóstol de la educación, tal como lo dijera Vasconcelos en los primeros días de la Secretaría de Educación Pública. De esta forma, el apóstol de la educación se equipara al apóstol bíblico, para quien no existía el descanso y el sacrificio humano y material no eran impedimento para llevar la palabra de Dios. En este caso, la labor del docente, visto desde la idea de apóstol, no debiera importarle lo económico y su sacrificio no tendría precio.

En este sentido, ya hemos dicho (según datos que nos revelan los propios pedagogos) que muchos de los pedagogos tuvieron como primera opción estudiar en cualquiera de las escuelas Normales. Por lo que se puede decir que vienen ya predispuestos a ser maestros, porque tuvieron como antecedente haber intentado estudiar una carrera afín. A continuación se rescata una breve interacción entre un estudiante de pedagogía y el entrevistador:

P1: ...porque los que no aceptan en la Normal se vienen a pedagogía, esa es otra cosa que quiero defender, porque o no quedaron en otras carreras y se meten en pedagogía...

E: ¿Una segunda opción?

P1: Ajá, o hasta tercera.

La interacción anterior revela que para los estudiantes de pedagogía es una segunda opción estudiar esta carrera. Aunque él dice que quiere defender eso, más bien está diciendo que hay muchos pedagogos que no están comprometidos con la carrera y las otras habilidades que pudieran desarrollar como pedagogos. Simplemente se reducen a sólo dar clases, es decir, maestros, ya que trasladan la primera intención cuando aspiraron a entrar en la Normal. En otras palabras,

puesto que intentaron ingresar a la Normal para maestros, al verse frustrada esa primera intención, se van a la segunda opción que es la UNACH, y trasladan esa primera idea a la segunda opción, reduciendo la carrera de pedagogía a la posibilidad de ser maestros.

Otro aspecto digno de mencionar, y que va muy bien con lo anterior, es el hecho de ver la profesión de maestros como única fuente de trabajo e ingresos. De hecho, en la entrevista se dijo que a los pedagogos se les relacionaba con rurales, es decir, gente que viene de los diferentes municipios del estado. Esto muestra la gran influencia que tienen los maestros que trabajan en aquellas zonas, pues los habitantes y los propios alumnos de ellos, ven en el trabajo docente una forma de trabajo seguro. Además, en esos municipios no hay otras fuentes de empleo para los que desean estudiar, esto provoca que muchos de los estudiantes opten por estudiar una licenciatura que los lleve a trabajar como docentes. Esto nos revela que no todos los que estudian para maestros poseen esa vocación apostólica, aunque buscan en la Normal o en la UNACH ser tales:

P1: ...zonas como Villaflores, o este, Frontera Comalapa, ¿no?, comunidades en las cuales, este pues, llegan haber profesores de que, por así decirlo, son las únicas representaciones que tienen de poder trabajar y de poder vivir más cómodamente, ¿no? . No hay tanta industria o empresas en esas comunidades en la cual ellos pueden decir, no, me voy como administrador de empresas o contador, para ellos ser maestro es vivir cómodamente.

Un alumno de comunicación se refiere al pedagogo (al que participa en específico) para decirle que él como estudiante de pedagogía ya ha cambiado su perspectiva de lo que puede hacer al egresar, es decir, no sólo dedicarse a la docencia. Sin embargo, agrega que los que ingresan no tienen la misma idea que quien ya ha transitado por varios semestres. Esto puede verse en los siguientes fragmentos:

C1: ...los que van a ingresar a la carrera de pedagogía tienen otra idea, no tiene esa idea que tal vez ella tiene porque ya estudió eso...

...todos los que estudian pedagogía, yo no creo que aspiren a... estudiar a... un ente, sino más que nada aspiran a ser maestros.

...ya estando adentro, como comentábamos al principio, entran pensando ser docentes y luego se les estructura para hacer las diferentes cosas que pueden hacer como ya dijeron los compañeros...

Cuando ingresan, como ya hemos dicho, vienen con la idea de ser maestros, puesto que muchos han sido rechazados de la Normal, otros han decidido seguir los pasos de sus maestros en los diferentes municipios, al tiempo que ven una fuente segura de ingresos o un trabajo que no les pueden proporcionar en sus lugares de origen. Lo que nos dice también estos párrafos es que se les estructura conforme avanzan los semestres, es decir, se les va dotando de elementos, de habilidades y conocimientos que les abre el campo de opciones laborales.

En los siguientes párrafos se muestra una breve conversación que muestra en qué medida se ve el trabajo docente en la actualidad, al menos para los propios estudiantes:

P2: ...se perdió el valor el valor de un educador, una... porque la educación es complementaria...

...esta sociedad en la que vivi... en la que estamos ya no ve a la educación como... como la veían en aquel entonces cuando surge, como como lo máximo, sino como algo, algo más por... conveniencia, ¿no?, si yo no tengo educación, si yo no tengo un papel pues no tengo nada, entonces... actúan de manera interesada y por lo... por lo mismo... uno se acostumbra, ¿no?, a decir... ya no hay convicción y ahora ya no...

Ahora hay conveniencia, pura conveniencia...

C2: Hay necesidad.

P2: ...los pocos que quedamos, y digo quedamos porque como yo ya empecé a esa ese ámbito, pues yo no voy por conveniencia, ¿no?, yo voy por convicción...

Cuando se dice que se ha perdido el valor del educador se está haciendo referencia a esa visión apostólica del maestro. Lo anterior lo menciona un pedagogo cuando reflexiona sobre el papel actual de los maestros y de los propios estudiantes de pedagogía. Las palabras conveniencia, de “manera interesada” y “no hay convicción” hacen alusión al papel actual del estudiante que busca ser maestro. Es decir, falta esa vocación apostólica que haga que las cosas cambien, que el país sea menos ignorante, como ya se dijo antes. A estas palabras, el estudiante de comunicación agrega “hay necesidad”, lo que apuntala la idea de que no hay otros trabajos en los municipios de procedencia de la mayoría de los que estudian para maestro. En la última parte, el estudiante de pedagogía que participa en la entrevista se deslinda de esos que buscan ser maestros por conveniencia, afirmándose como diferente, ya que resalta su convicción por esa labor.

3.2.2. Actitudes

En el discurso que se elabora para nombrar o referirse a los alumnos de pedagogía, surgen una serie de comportamientos que se manifiestan en forma positiva o negativa según sea el caso. En lo que respecta a esta unidad de análisis, se busca analizar esos comportamientos o actitudes que se expresan en los discursos de los propios alumnos de pedagogía y de los *otros* con respecto de los primeros. Hay que señalar que desde la posición que ocupan en la universidad, los alumnos asumen una actitud con respecto de los *otros*. Así, para los propios actores en cuestión (los pedagogos), su actitud será más inclinada a lo positivo, mientras que por parte de los otros estudiantes, su actitud será menos condescendiente. Lo

anterior se va más a lo negativo en el caso de los comunicólogos, pues en sus discursos dejan ver su posición sobrevalorada. Esta posición desde arriba, coloca a los pedagogos en la parte inferior, al menos eso es lo que se percibe en los párrafos que analizaremos, y que hemos dividido en dos categorías: positivo y negativo.

3.2.2.1. Positivo (POS)

Para empezar diremos que las valoraciones positivas fueron muy pocas, y constituyen en su mayor parte, discursos que se refieren a lo activo que son los pedagogos con respecto de los *otros*:

C2: Son creativo, son muy creativos.

...pedagogía yo siento que hace más cosas que comunicación, se enfoca más en hacer eventos...

...he observado que también se ponen a reforestar...

Muy activos, creo que es la palabra más correcta...

L2: ...igual hacen muchos eventos y la verdad sí, eso es, este, lo que, de alguna u otra forma le da vida a Humanidades...

En estos fragmentos, los entrevistados se están refiriendo a que los pedagogos son más creativos, activos y que realizan más eventos, demostrando con esto una actitud positiva ante el actuar de los pedagogos. Si tomamos en cuenta que la carrera de comunicación está relacionada con hacer eventos, festivales y demás, ellos mismos están aceptando que los pedagogos lo son también. En el caso de literatura, más pasivos en cuanto a estos eventos, reconocen que esos eventos le dan vida a la Facultad, es decir, los pedagogos mantienen la armonía en la universidad. También los pedagogos reforestan, y esto es una forma de hacerse presentes en la universidad, ya que mantienen las áreas verdes y de esta manera se hacen visibles ante los *otros*.

Por otro lado, los propios pedagogos reconocen que tienen factores positivos con respecto de los *otros*, y que podrían llegar a ser ventajas como profesionales. Con relación a esto se menciona:

P1: ...hay muchas cosas teóricas buenas que tienen los pedagogos...

Al mencionar “cosas teóricas buenas”, se está haciendo alusión a las teorías pedagógicas que los ponen en franca ventaja con respecto de los otros estudiantes, quienes también ven en sus posibilidades laborales ser maestro. De esta forma, los *otros* reconocen:

L1: ...con un poco, este, más de oportunidad a la docencia que el literato. Con más chance.

L2: ...ellos tienen un poco más de posibilidades a nosotros en busca de una plaza, es ese aspecto sí.

En este sentido, los demás estudiantes muestran esa actitud positiva ante la afirmación del pedagogo cuando se refirió a las teorías que desarrolla en su formación. Así, los pedagogos tienen más oportunidades y más posibilidades que los comunicólogos o los literatos si decidieran dar clases, ya que tienen más herramientas teóricas y didácticas para hacerlo.

Cuando reconocen que el estudiante de pedagogía tiene las herramientas para no sólo dar clases, sino para capacitar a alguien, se está demostrando otra actitud positiva. De esta forma, el literato dice:

L2: Yo creo que el estudiante de pedagogía está preparado para preparar, para poder dar cualquier materia...

Aquí se está diciendo que el pedagogo no sólo se reduce a dar clases a los alumnos en un nivel específico, sino que puede asesorar y capacitar a quien pretenda dar clases, o a los maestros mismos que ya dan clases. Algo importante que se ve en el párrafo anterior y que demuestra actitud positiva, y es cuando se

afirma que el pedagogo puede dar cualquier materia, es decir, está muy bien capacitado para abordar cualquier tema, asignatura o problema.

3.2.2.2. Negativo (NEG)

Ya hemos mencionado que hay una cantidad más elevada de discursos que encajan en lo negativo en comparación con lo positivo, ahora daremos los testimonios y trataremos de dar una interpretación a esos discursos. Para empezar, una frase que sigue a otra frase anterior, y que denotaba actitud positiva, nos deja claro que subsede una actitud negativa, puesto que al afirmar que los alumnos de pedagogía reforestaban, se agrega la siguiente frase:

C2: ...bueno, igual por una materia...

Esto lo dijo un alumno de comunicación, luego de decir algo positivo. Pero lo que quiere decir o lo que revela en esta frase, es que si bien los alumnos de pedagogía sí efectivamente se les ve ahí en la universidad reforestando y regando las áreas verdes, éstos lo hacen por una materia, es decir, por obligación y no por cuenta propia. Si es por una asignatura el acto de reforestar y cuidar las áreas verdes, equivale a obtener un beneficio de por medio que es la calificación, y esto los aleja de ver estos actos de manera positiva, puesto que se aleja de toda voluntad propia y activismo por iniciativa.

La actitud negativa con respecto de la carrera de pedagogía se deja ver en el discurso de los propios pedagogos:

P1: ...ya haciendo como un poco de autocrítica de mi carrera de pedagogía, es que, este, la carrera de pedagogía, este, sí es muy vaga también, este, o sea, la mayor parte de los estudiantes son rurales, por lo que yo he presenciado, este, es otra palabra, si me preguntan cuál es la palabra que se te viene pedagogo rurales, personas que viene de fuera...

Lo anterior es un ejemplo de lo que piensan los estudiantes de pedagogía de su propia carrera. Se refieren a ella como vaga y general, es decir, no tiene algo en específico que los haga ser profesionistas aptos para el campo laboral, ya que como hemos dicho anteriormente, los normalistas tienen el perfil idóneo. Se infiere que en ese afán de diferenciar a los pedagogos de los normalistas, la licenciatura de pedagogía se ha abierto y ha caído en la generalización al abarcar mucho para ofertarse al campo laboral. Se agrega aquí mismo, que los alumnos que provienen de fuera, del resto de los municipios, que se ven excluidos de la Normal, traen consigo una serie de ideas que ya se ha expuesto en los apartados anteriores y que reducen la pedagogía a la docencia. A este respecto, el estudiante de comunicación agrega:

C1: ...no hay una estructura que determine, es algo... vago como comentaba él. Si es vago la carrera entonces que se puede esperar afuera. Sí, también rural no lo había escuchado pero es cierto...

Este comentario refuerza el anterior al reafirmar que efectivamente la carrera de pedagogía es vaga y no existe una estructura que lo determine. Por tanto, se dice que los egresados de la carrera de pedagogía no van con un perfil que los coloque en ventaja laboral, al menos frente a los estudiantes de la Normal:

C2: ...no vas con un perfil.

De ahí se desprende otro comentario que hemos catalogado como negativo, pues al no configurarse un perfil de egreso acorde con lo propuesto por el Plan de estudios, eso los coloca como menos importantes. Lo anterior siempre visto desde su contraparte, los normalistas:

C1: ...si le preguntamos a la sociedad tal, o cualquier persona, eh... qué beneficio puede tener un... un pedagogo, y yo creo que la respuesta es ninguno, ...y no es por menospreciarlos, si no el hecho de que no tiene una identidad, no se les ha marcado esa identidad necesaria para la sociedad...

...no hay una estructura...entonces qué beneficio tiene para mí un pedagogo o en qué campo entraría, eso es lo complicado...

Incluso en el comentario se pone como refuerzo la voz de la sociedad o a cualquier persona que forma parte de ella, es decir, generaliza lo que el comunicólogo está diciendo. Si bien niega que no los estén menospreciando con su comentario, el estudiante de comunicación evidencia lo contrario, pues niega rotundamente que los pedagogos tengan una identidad. Al referirse a que no tienen una identidad está diciendo que no tienen perfil de egreso, que no son importantes en la sociedad y que no los puede distinguir como estudiantes de esa carrera.

Otro elemento que agrega para menospreciar a los pedagogos lo toma de lo que dicen sus compañeros:

C1: ...incluso compañeros que tengo yo los catalogan como niños de primaria por hacer ese tipo de eventos, o sea no, no lo tomamos en serio cuando un pedagogo hace su feria o kermes o diferentes circunstancias que manejan, ni siquiera nosotros los tomamos en serio, cómo los va a tomar en cuenta... la sociedad, cómo los va a tomar en realidad.

...ése es un problema grande, yo no sé, no te digo que esté mal lo que estén haciendo, está... bien, tal vez no esté bien estructurado, porque incluso yo los he criticado, eh... es algo innecesario hacer eso y perder clases por una kermes...

En estos comentarios retomados de sus compañeros de comunicación, lo que trata de decir es que si no son importantes para ellos tampoco lo son para la sociedad. Estas conclusiones son contundentes al referirse a ellos cuando hacen sus eventos, puesto que se les critica porque pierden clases para realizarlos y llevarlos a cabo. En este sentido, los pedagogos hacen cosas innecesarias que ni siquiera en la propia universidad se les considera importantes, de ahí se concluye que tampoco en la sociedad será importante o necesaria la actitud o trabajo de los pedagogos.

En otro sentido, el estudiante de comunicación establece un par de relaciones entre licenciatura y profesión, para luego evidenciar su actitud negativa con relación a los pedagogos:

C1: ...los de comunicación, bueno, son periodistas, toman foto, pero ¿el pedagogo?, sí, son maestros, no pero ya tenemos a los normalistas.../... también los normalistas tienen más chances, son más importantes, tienen un rango arriba que ellos...

Luego de afirmar que la profesión de los pedagogos es ser maestro, trae a colación a su contraparte, el normalista. Al decir que son más importantes se refiere a las oportunidades de que ya hemos hablado más arriba en lo referente al sistema educativo público. Los normalistas son más importantes porque adquieren el reconocimiento de la SEP para ingresarlos como maestros en la educación básica, no así en el caso de los pedagogos, quienes ven truncados en primera instancia, sus anhelos de pertenecer a ese gremio. Por eso luego dice:

C1: ...se les cree docentes...

...se les tipifica por esto de niños, docentes, y todo, y dan clases y el salón, y todo esto porque se tiene la idea general, pero en realidad es una idea... errónea la que se tiene...

Al referirse a “idea general” se está haciendo alusión a la vaguedad de la carrera y de lo que muchos tenemos como cierto: que el pedagogo es maestro. Por eso dice “se les cree docentes”, y esto no es más que poner en duda lo que se piensa de ellos, al mismo tiempo nos está indicando que los normalistas sí son maestros, los pedagogos no.

Entonces, si los pedagogos no son maestros, o son maestros en segundo término, las oportunidades de trabajo se reducen al menos en el sistema educativo, y los lleva a buscar ocupación en otros contextos laborales. Otra actitud negativa es la que se expresa a continuación:

C2: ...porque qué otra cosa, yo me pregunto qué otra cosa, en dónde van a trabajar, de qué van... de qué van a comer...

Este fragmento no hace otra cosa que colocar al pedagogo en la incertidumbre laboral (ya profundizaremos en este asunto en el apartado 3.2.5), por lo pronto sólo diremos que es una actitud que demuestra cierto pesimismo ante el perfil de egreso del pedagogo. Es decir, que si bien no es un maestro porque ya están los normalistas en primer plano, hay dudas de que pueda desempeñarse en otra labor. De ser así, el comunicólogo vuelve a establecer la cadena de relaciones licenciatura-profesión-campo laboral:

C2: ...sí sí entiendo pues que... que puede un pedagogo varias áreas, así como un bibliotecólogo, así como un... este, literato, no sé, uno de comunicación igual... pero insisto, siento que, o sea cuántos, cuántos, cuántos e... empleos se le van a dar jaja para los pedagogos, por ejemplo, es decir, no sé, qué perfil que llevas eh... de recursos humanos, o sea, cuán... cada, cómo, no sé, a mí me desesperaría en el ámbito laboral, a mí en lo particular, porque eh... no sabría cuántas... solicitudes van a necesitar, este, no sé, esas dependencias...

Aquí sobresale su posición, que deja bien parado al comunicólogo frente al campo laboral y denostando al pedagogo por sus altas posibilidades de ser un desempleado. Incluso asume en primera persona lo que implicaría ser pedagogo para el comunicólogo: “me desesperaría”. A este respecto, el pedagogo agrega:

P2: No hay trabajos que digan se solicita un pedagogo, ¿verdad?

En esta frase le da la razón al comunicólogo y le lanza la negación terminada en una pregunta para que asienta:

C2: No, no hay trabajo que te digan si, o sea yo digo, si, tampoco hay se solicita un...bibliotecólogo, igual, yo igual, perdón, para bibliotecología qué qué, en qué trabajan esa es mi pregunta, no sé si está... este, si se rescata pedagogía o se rescata bibliotecología jaja, pero no es que... comunicación... ¡guao!, la mejor, ¿verdad?, pero este, me... me desespera con tan solo pensar en qué van a trabajar, o sea mínimo comunicación te dan muchas cosas para que puedes tomar, orientar, pensar en algo y hacer algo, pero, este, sí en... en... en bibliotecología para qué, para ser maestros también van, hace, sacan su eh...

ficha, presentan el examen y también pueden jugársela como maestros, o sea, pero no sé...

En estas líneas se hace referencia a la profesión del estudiante de pedagogía fuera de considerarlo maestro (puesto que el normalista lo es), es decir, considerarlo como pedagogo. En este sentido, se le equipara con el bibliotecólogo en cuanto profesionista desempleado. Al decir cuál de las dos carreras se rescata está evidenciando su actitud negativa, frente a la actitud positiva sobre ellos mismos, ya que se ven con muchas oportunidades los comunicólogos con respecto de las dos carreras antes mencionadas. En la carrera de comunicación se les da muchas cosas para hacer, pensar y demás, y se infiere que los comunicólogos piensan que a los pedagogos no se les dota de estas habilidades, razón por la cual estarían con menos oportunidades laborales que ellos. Luego dice que pueden jugársela como maestros; esta expresión nos dice que acceder al magisterio para los pedagogos es un azar, pues tienen que presentar examen muchos aspirantes para tan pocas plazas que ofertan. Fuera de eso, los pedagogos son unos desempleados.

A lo anterior se agregan los comentarios que demeritan aún más al pedagogo como maestro:

C2: ...todos podemos ser maestros, yo puedo ser maestra de mercadotecnia, siendo de... siendo de licenciatura en comunicación, puedo ser político, puedo ser diputado, puedo ser presidente, puedo ser, este, eh... puedo trabajar en la radio...

C1: ...cualquiera podemos dar clases...

Estos fragmentos de discurso la emiten los comunicólogos y se muestran superiores en cuanto a sus aspiraciones laborales. Enlistan una pirámide de posibilidades laborales que empieza por maestro, político, diputado hasta llegar a presidente. Esta pirámide deja ver al pedagogo personificado como maestro (única posibilidad laboral), en la parte más baja. En tanto, los comunicólogos pueden ser

eso y más, llegar a la cúspide y no sólo ser el maestro que anhelan y se resignan a ser los pedagogos. Pero lo que está mostrando el comunicólogo es su sobrevaloración con respecto del pedagogo, al ubicar a este último en la parte más baja de una pirámide de posibilidades laborales. El comunicólogo está más arriba que los pedagogos, y lo expresan como “cualquiera podemos dar clases”, es decir, no tiene nada de particular el pedagogo, ninguna habilidad específica frente a los *otros*, puesto que pueden hacer lo mismo que pedagogo y aún más.

Así, el comunicólogo tiene la idea de que el pedagogo no tiene ningún servicio que dar a la sociedad, y lo expresa de la siguiente manera:

C1: ...ni siquiera aquí en la mesa hemos definido para qué sirve un pedagogo...

Se alude a que en varias horas de plática acerca de los pedagogos y de querer saber a qué se dedican o quiénes son profesionalmente, al final de cuentas no se ha podido llegar a una idea cercana de lo que es éste. Se ha buscado conjuntar las voces de los propios estudiantes de pedagogía y de los otros estudiantes y no se ha logrado tal cometido: saber a qué se dedican los pedagogos.

Si no se ha logrado definir qué es un pedagogo o a qué se dedica, qué los diferencia de los *otros*, entonces no puede tener la importancia social, tal es lo que dice el estudiante de comunicación al respecto:

C1: ...¿es importante a la sociedad?, o... tomándolo de manera muy materialista de verdad ¿vas a vivir de eso?, o sea, realmente yo..., o sea, crees que haya gente, tal vez lo haya, pero digo, crees que en esta sociedad ya alguien te busque no que quiero trabajar en el banco, ¿no?, para que me hagas mi perfil, no, ¿realmente hay un campo de trabajo, se puede valorar, realmente puedes vivir tú de eso?, o sea, cómo, en primer plano hay que definir, bueno, sí, pueden ser docentes, pero ni siquiera aquí hemos definido, y qué más, para qué más, o sea viable, ejemplos yo, bueno, o sea, como todo, tenemos muchas puertas qué hacer...

De nuevo se nombra al pedagogo desde la posición sobrevalorada del comunicólogo (“tenemos muchas puertas”). Esto trae consigo la idea de ver al pedagogo en una posición de desventaja y creerlo no apto para otras funciones en la vida. Asimismo, se les refiere como docentes, pero tienen su contraparte los normalistas. Si éstos le quitan las primeras posibilidades laborales, entonces qué más pueden hacer los pedagogos. Y el comentario va más allá cuando se les cuestiona sobre si van a vivir de otro trabajo, ya que el pedagogo ha dado otra lista de posibilidades laborales como elaborar Planes de estudio, perfiles profesionales, etc. El alumno de comunicación le pone en duda que alguien le pague por eso. Opina que nadie le buscará ni le pagará para hacerle su perfil profesional, bien porque el pedagogo no lo sepa hacer o bien porque nadie hace eso en la vida real. En otras palabras, no es útil para eso y en eso, demostrando con esto su actitud negativa hacia ellos.

Por su parte, los alumnos de pedagogía se refieren a sus propios compañeros de un modo que deja ver su inconformidad ante lo que observa en cuanto a la actitud pasiva que muestran al egresar de la licenciatura:

P2: ...al momento de egresar como que se nos olvidan todas esas habilidades, decimos bueno, ya aquí, a dar clases y ya, y ónde están tus habilidades, y esa pérdida de habilidades es lo que, creo yo entristece más al egresado, incluso a la carrera de pedagogía.

Al decir que olvidan sus habilidades se está haciendo referencia a las que desarrollan a lo largo de sus estudios, y que le pueden proporcionar más herramientas para desempeñarse en la educación y en otros sectores de la sociedad. El pedagogo nota en sus compañeros una actitud negativa en este sentido, ya que al egresar la mayoría busca dedicarse a la docencia, haciendo a un lado todas aquellas habilidades que podrían ubicarlo en otros campos laborales.

También menciona que la visión que se tiene del pedagogo debería ser positivo, pero en realidad no lo es:

P2: ...debería ser positivo, pero... hasta, hasta hace un momento yo creía que un pedagogo, hójole, tenía las súper habilidades que nadie más podía tener, pero pensado desde el modo de que cada uno dijo, ah... todos podemos desarrollar las mismas competencias, ¿no?, y... incluso más, pero... no no creo que si falta un pedagogo, si no hay un pedagogo en la sociedad esto se destruye, yo puedo creer que hay un comunicólogo, hay un este, que estudia qué...literatura y puede resolver la misma tarea que un pedagogo, entonces este, no es... digamos que tiene que estar ahí el pedagogo para que la sociedad funcione. Entonces yo creo que debería ser positivo, pero... analizándolo bien el pedagogo pasa... así... como que no tiene la importancia.

Este fragmento dice mucho acerca de las actitudes que recogen los pedagogos de sus compañeros que intervinieron en la charla, pues están aceptando que no es importante el pedagogo y que también otros pueden desarrollar las mismas habilidades de éste. Sin embargo, al decir “súper habilidades”, el estudiante de pedagogía se estaba viendo como único poseedor del conocimiento y las habilidades para ser docente. Pero él mismo concluye que, desde el punto de vista de los demás, el pedagogo no tiene la importancia puesto que no tiene nada de particular, ya que todos pueden ser como él.

Otro pedagogo contradice a su compañero, pero agrega lo siguiente:

P1: ...yo creo que sí, lo que pasa es que no hay este... esa este, disponibilidad o esa parte de los pedagogos de decir saben qué, este, nos pongamos a trabajar, porque en realidad hay muchas cosas teóricas buenas que tienen los pedagogos para... para sacar adelante una sociedad y, desafortunadamente, este, desde profesores hasta... trabajos de investigación que pueden hacer y... eh... esto lo digo pues por la misma situación en la que estamos, es un país violento...

Él piensa que sí es importante, pero lo que sucede es que sus compañeros (los pedagogos) no se ponen a trabajar, es decir, no aterrizan lo teórico en cuestiones concretas. De aquí se puede inferir que los pedagogos no llevan a cabo trabajos de

investigación ni aplican todos los conocimientos que adquieren durante la carrera. Si los pedagogos se incorporan al trabajo docente, tampoco tratan de cambiar las cosas ni de incidir en los problemas sociales, pues se da el ejemplo de que es un país violento, en el que las cosas siguen igual o peor que antes, es decir, no se ponen a trabajar (son flojos) para mejorar la situación actual.

En este fragmento existe un deslinde de los *otros*, a pesar de que han dicho que todos pueden ser docentes:

C1: ...a mí no me van a culpar porque la educación esté pésima, al comunicólogo no lo van a culpar, van a culpar a ellos, y si ustedes entran ahí y no hacen nada... cómo defenderlos...

...pero no hiciste nada tampoco... ustedes son más culpables que nosotros...

El deslinde se da cuando se asegura que los pedagogos, en este caso, son culpables de que la educación esté mal, el país sea violento, etc. Los comunicólogos no se sienten culpables porque no van para docentes, a ellos nos les incumbe la educación; en cambio, los pedagogos sí entran en ese contexto y no están haciendo que las cosas cambien a través de propuestas y acciones. Son culpables los que están laborando y los que no porque no se vinculan o se comprometen como profesionales de la educación.

En otro momento de la charla, el pedagogo da por sentado porcentajes que revelan la actitud negativa de sus propios compañeros hacia la lectura:

P1: ...si hacemos una... una investigación donde salgan los resultados con número, ¿no?, y ha... hacemos las gráficas se va un 90, un 98 por ciento de que la mayor parte no leen, y pues que no saben para qué puede servir pedagogía...

Nos dice categóricamente que sus compañeros no leen, y agrega que tampoco saben qué es la pedagogía o para qué les puede servir en la vida laboral o cotidiana. Nos revela que un 90 o 98 por ciento no leen, y son cifras que indican

casi una totalidad. Si no leen en su mayoría, no saben de qué trata la carrera, mucho menos sobre las teorías pedagógicas. Lo cual nos lleva a pensar que no llegan a ser buenos maestros o conocedores de los problemas educativos y cómo resolverlos (una de las funciones principales según el Plan de estudios).

En los siguientes fragmentos notamos que se arrastra la situación actual del magisterio, tal y como es presentada a la sociedad a través de los medios. Esa idea que se promueve socialmente, de que los maestros son faltistas, huelguistas, no leen, reprobados, etc., se traslada a la imagen de los pedagogos:

C1: ...los catalogamos como la educación pésima que hay, entonces son wevones, no leen, toda la crítica...

C2: Fiesteros...

L2: ...desde el aspecto de literatura, que comunicación y pedagogía sí es cierto, son los más flojos, los más fiesteros, son los que echan desmadre, pero son también los que menos leen, este, los que están menos este, informados y todo el rollo, desde nuestro aspecto de la carrera.

P1: Yo creo que los de comunicación son más fiesteros que los pedagogos...

C2: Pues ahí se van dando...

P1: ...¿tú crees? Yo creo que los de comunicación son los más fiesteros...

L1: ...vemos cada cada rato que hacen evento los pedagogos, y pues, por eso mismo los catalogamos así, ¿no?, son fiesteros, hacen cualquier pretexto para no tener clases, no leen...

Aquí se puede ver una controversia entre quienes son los más fiesteros, si los pedagogos o los comunicólogos. Visto desde los literatos, ambos lo son, ellos se excluyen, puesto que son los que más leen, no así los primeros, quienes gozan de una reputación de fiesteros y de no lectores. Ven en los eventos de los pedagogos un pretexto para no tener clases, es decir, tras los eventos que realizan se esconde el no entrar a clases. Pedagogía y comunicación son los más flojos, fiesteros, los

menos informados, desde la visión de los literatos. Lo que nos quieren decir es que ellos son los más aplicados, lectores e informados de la Facultad.

Al mismo tiempo, se dicen las ventajas que los maestros tienen, esto hace referencia a todos los derechos y beneficios que tienen como trabajadores de la educación pública, como es servicio médico, prestaciones, vacaciones, etc. Como ya hemos dicho, todo esto se traslada a la imagen del pedagogo, ya que una labor más recurrida es ser docente:

C1: ...a pesar de todas esas ventajas que les damos de cierta manera sigue siendo pésima la educación, entonces se les cataloga a los pedagogos como docentes, docentes pésimos, pésimos igual a...

C2: Wikipedia...

C1: ...Wikipedia...

Se menciona lo de Wikipedia para decir que los pedagogos no leen y que no les gusta investigar, algo que evidencia una falta más al cumplimiento del Plan de estudios, que dice que al pedagogo se le habilita para la investigación educativa, etc. En este sentido, hay que precisar que Wikipedia es una enciclopedia en línea que ahorra tiempo en la consecución de información requerida. A través del internet, oprimiendo una tecla se accede a la página y a la información deseada. Sin embargo la información extraída no es garantía de fidelidad.

Para poner otro ejemplo de la actitud negativa hacia los pedagogos, se hace referencia a las marchas que llevan a cabo los maestros de educación básica:

C1: ...estaba la marcha hace unos días, y escribieron... no sé qué palabras escribieron que iba con "z", y este, y lo pusieron con "s", y están en una marcha que está a favor de la educación pública que me pareció de risa que yo que lo vi, y que todavía fui en, el intento de defenderlos, o sea, en el intento de decir estoy a favor de lo que ellos están proponiendo, y... salen con eso de que... ahí iba muchos pedagogos, incluso, y docentes de la de la Normal...

Debido a toda esta idea de que los maestros en funciones no leen y demás, se cree que influye en su ortografía, o al menos es lo que se piensa cuando mencionan el ejemplo anterior. El comunicólogo narra en primera persona y hace constar que estuvo ahí en la marcha que menciona y que leyó el anuncio de la manta a que hace referencia. Luego asegura que en esa marcha iban pedagogos y normalistas, y se infiere que los pedagogos escribieron esa manta, ya que lo dicho anteriormente (no leen, no entran a clases, fiesteros, no trabajan) los coloca como principales sospechosos. También al decir “muchos pedagogos” nos indica que son mayoría, no así en el caso de los normalistas, pues no se coloca el adverbio de cantidad como en el caso de los pedagogos.

Luego para finalizar, se narran experiencias relacionadas con los docentes de diferentes escuelas:

P1: No, en realidad así es, así son, conozco una profesora de que se toman una semana, una semana se dedican a tomar, y... pero no son pedagogos.../... son de la Normal, son de la Normal... así que no confundan por favor jaja...

L2: ...por ejemplo ahí en la escuela se ve maestros de español, de español, que se supone tienen maestría, y no sé, y tienen una ortografía malísima, alumnos escriben mucho mejor que ellos, escriben vaca con “b”, maestros de español...

C2: ¿Vaca?

L2: Con “b”, y son maestro de español, y esa es la educación que se ha dado, o sea, desde ahí va mal pues, no que piden permiso, y como es base, una maestra llevaba sus peluches y no sé...

P1: Y eso no es lo malo, lo malo es que hay personas que tiene todavía doble plaza... cobrando mensualmente un poco más de sesenta mil pesos mensuales y ni trabajan, y hay personas que cobran este, quince mil pesos mensuales y nada más llegan a firmar...

Estas experiencias nos hacen pensar que esta visión que se tiene de los docentes en las escuelas se traslada a los futuros docentes que son los pedagogos. En estas narraciones se da cuenta de maestros que ingieren alcohol, que tienen

mala ortografía, que son irresponsables, que no trabajan, que son deshonestos y que tienen doble plaza. Todos estos elementos nos da argumentos para decir que, o esta idea se está trasladando a los pedagogos como futuros docentes, o realmente es el futuro de los pedagogos que se dedicarán a la docencia debido a su proceso de estudio.

3.2.2.3. Incertidumbre laboral (INLAB)

En lo que se refiere a esta categoría, se analiza un aspecto importante y real en los pedagogos que, pese a que su objeto de estudio es la educación, no existe certidumbre laboral. Por lo que los mismos pedagogos y los otros refieren una serie de discursos que denotan el problema de desempleo y su inserción en otras actividades que en muchos de los casos, poco tiene que ver con la educación. Así, una serie de discursos que emergen sobre la identidad de los pedagogos denotan una actitud de duda e incertidumbre. Se cuentan experiencias de gente conocida:

C1: ...ella es pedagoga y..., ah, entre que dio clases y entre que ahora es, trabaja en unas oficinas, y o sea, no hay cómo relacionarlo, no hay algo en fin, o sea, no podemos determinar qué puede hacer un pedagogo, y eso es un problema muy grande...

“Entre que dio... y entre que ahora”, quiere decir que no hizo ninguna de las dos cosas a plenitud. Esta expresión nos lleva a pensar que no se concretan ninguna de las dos actividades laborales; nos sitúa en un problema de apropiación de habilidades por parte del pedagogo, al no poder desarrollarlas en su campo laboral. Primero se menciona dar clase (entre que dio, es decir, más o menos), luego el trabajo en unas oficinas (que también trabajó más o menos), para después tomar ambos extremos laborales (maestro-oficinista) y llevarlos a preguntar “qué puede hacer un pedagogo”. En esta última expresión hay una carga de incertidumbre ante las habilidades del pedagogo, pues se basa en que en ninguno de los dos lugares en que trabajó hizo un buen trabajo.

De este modo, se establecen comparativos entre otras disciplinas y la pedagogía para decir que en el caso de esta última, no existen lugares de contratación exclusiva para los pedagogos:

C1: ...si estudias medicina o estudias ingeniería sabes que puedes trabajar en una empresa o sabes que hay empresas que se dedican a eso, y en pedagogía no lo hay...

...porque no hay una estructura que determine, es algo... vago como comentaba él. Si es vago la carrera entonces que se puede esperar afuera.

C2: ...sea igual a la chica, amiga, compañera, conocida de Mario, este pues, yo siento, considero que la ha de, ha de llenar mucha información o ya salió y no sabe dónde dirigirse es porque nos bombardean de muchas materias que luego te gusta todo, y no vas con un perfil.

Para el campo de la medicina, por ejemplo, existen más instituciones públicas y privadas para laborar, no así para los pedagogos, que de entrada no hay instituciones que contraten a un pedagogo como tal, sino a un maestro. Fuera de la contratación de un pedagogo como maestro (poco frecuente), el campo laboral se reduce en comparación con otras disciplinas. Sin embargo, el segundo comentario trata de justificar este destino del pedagogo, diciendo que no existe una estructura, por tanto hay vaguedad en la licenciatura y en la propia inserción laboral. Si tomamos en cuenta que ya existen docentes de profesión (normalistas) y profesionales de la educación (pedagogos de la UNACH y de otras escuelas particulares), el campo se vuelve bastante competido. Si agregamos que los primeros tienen mayor preferencia debido al perfil, los pedagogos tienen que luchar entre sí para acceder al sistema educativo público, su campo laboral predilecto.

Aunque se enlistaron muchas habilidades del pedagogo que, como ya hemos dicho, provienen del perfil de egreso del Plan de estudios, no representan una base sobre la que se puedan apoyar en la vida cotidiana:

C1: ...ni siquiera aquí en la mesa hemos definido para qué más sirve el pedagogo, o sea, sí me dice que puede servir para un currículum, para si yo quiero un banco, el ejemplo que pusiste, pero sinceramente eso... ¿es importante a la sociedad?, o... tomándolo de manera muy materialista de verdad ¿vas a vivir de eso?, o sea, realmente yo..., o sea, crees que haya gente, tal vez lo haya, pero digo, crees que en esta sociedad ya alguien te busque no que quiero trabajar en el banco, ¿no?, para que me hagas mi perfil, no, ¿realmente hay un campo de trabajo, se puede valorar, realmente puedes vivir tú de eso?, o sea, cómo, en primer plano hay que definir, bueno, sí, pueden ser docentes, pero ni siquiera aquí hemos definido, y qué más, para qué más, o sea viable, ejemplos yo, bueno, o sea, como todo, tenemos muchas puertas qué hacer...

En este fragmento se rescatan muchas opiniones acerca de la incertidumbre que representa ser pedagogo. En primer lugar, muchas de las habilidades de los egresados de pedagogía no se desarrollan realmente, otras no se accionan una vez egresados los alumnos, de tal forma que no se puede vivir de eso. Esto se agudiza cuando el alumno de comunicación le cuestiona al pedagogo si podría vivir del diseño curricular, de dar capacitación, etc. El alumno de pedagogía se ve sitiado por las interrogantes, de tal manera que lo que se está expresando es su incapacidad de sobresalir económicamente fuera del trabajo docente. El estudiante de comunicación reafirma su comentario diciendo que ellos tienen muchas puertas, lo que nos lleva a inferir que la única puerta del pedagogo es dar clases. Pero como es el segundo o tercero en la fila (ya hemos mencionado el caso de los normalistas y las otras escuelas particulares), su campo laboral y su labor frente a la educación, se vuelven difíciles.

La idea del fragmento anterior se refuerza con la opinión de otro comunicólogo:

C2: ...sí sí entiendo pues que... que puede un pedagogo varias áreas, así como un bibliotecólogo, así como un... este, literato, no sé, uno de comunicación igual... pero insisto, siento que, o sea cuántos, cuántos, cuántos e... empleos se le van a dar... para los pedagogos, por ejemplo, es decir, no sé, qué perfil que llevas eh... de recursos humanos, o sea, cuán... cada, cómo, no sé, a mí me

desesperaría en el ámbito laboral, a mí en lo particular, porque eh... no sabría cuántas... solicitudes van a necesitar, este, no sé, esas dependencias...

Establece una cadena comparativa entre las distintas disciplinas y su abanico de posibilidades laborales para suavizar su idea sobre lo difícil que sería ser pedagogo fuera del contexto de la docencia. Alrededor de 80 pedagogos egresan de la UNACH cada año, mismos que tienen que competir con los egresados de las escuelas particulares, luego de que los normalistas dejen las plazas que no ocuparon durante su proceso de contratación. Esto genera un desempleo tan grande que muchos tienen que buscar en otros ámbitos, los cuales vuelven a saturarse. Por eso se expresa en el fragmento la cantidad de empleos que podrían darles. Esto provoca la expresión “me desesperaría”, que no es más que el hecho de verse en una mejor posición con respecto del otro en cuanto al futuro laboral.

Fuera de la docencia, no hay trabajos donde se solicite un pedagogo con todas sus habilidades, esas que lo hacen ser ese profesional:

P2: No hay trabajos de digas se solicita pedagogo, ¿verdad?

C2: No, no hay trabajo que te digan si, o sea yo digo, si, tampoco hay se solicita un...bibliotecólogo, igual, yo igual, perdón, para bibliotecología qué qué, en qué trabajan esa es mi pregunta...

El mismo pedagogo afirma esta condición laboral, en la que el pedagogo no figura como profesional. Concuerda con la opinión del comunicólogo en ese mismo sentido, y agrega una comparación que se vuelve un referente en muchos casos: la situación de los bibliotecólogos. No dista mucho de la condición de los pedagogos en el terreno profesional y laboral, pues no se sabe mucho de ellos (a qué se dedican, cuál su campo laboral) y eso hace pensar en que tienen la misma suerte de los pedagogos.

Por último se vuelve a hacer énfasis en la incertidumbre laboral que representa ser pedagogo, al mismo tiempo que se sobrevalora las condiciones laborales de los comunicólogos:

C2: ...me desespera con tan solo pensar en qué van a trabajar, o sea mínimo comunicación te dan muchas cosas para que puedes tomar, orientar, pensar en algo y hacer algo, pero, este, sí en... en... en bibliotecología para qué, para ser maestros también van, hace, sacan su eh... ficha, presentan el examen y también pueden jugársela como maestros, o sea, pero no sé...

Equiparar las condiciones del pedagogo con las del bibliotecólogo, habla mucho del futuro laboral incierto de ambos. No existe una oferta laboral amplia que ubique a la gran cantidad de egresados. Desde ese punto de vista, los pedagogos, fuera del ámbito de la docencia, no tienen muchas posibilidades laborales.

3.2.3. Relaciones sociales

Esta unidad hace una revisión y análisis de las formas en que se relacionan los estudiantes de la Facultad de Humanidades. En este sentido, a través de las relaciones que establecen se puede llegar a saber cómo se construye la identidad del otro, es decir, si desde una mirada lejana o en convivencia directa. Así, centrar la atención en estos aspectos nos dará luz para ver desde dónde se están construyendo las identidades, ya que desde aquí se reflejan las actitudes hacia los *otros*, quiénes se relacionan y por qué, y quiénes al contrario, permanecen excluidos. Convivencia y participación son las dos categorías que se analizan en esta unidad.

3.2.3.1. Convivencia (CONV)

En el primer fragmento se da a conocer cómo son vistos los pedagogos cuando realizan sus eventos, de tal manera que ante esta idea que se tiene de ellos es imposible la convivencia:

C1: ...es cierto que tienen actividades, y siendo sincero varios de... de comunicación, incluso compañeros que tengo yo los catalogan como niños de primaria por hacer ese tipo de eventos, o sea no, no lo tomamos en serio cuando un pedagogo hace su feria o kermes o diferentes circunstancias que manejan, ni siquiera nosotros los tomamos en serio, cómo los va a tomar en cuenta... la sociedad, cómo los va a tomar en realidad...

El comunicólogo refuerza su idea con lo que dicen sus compañeros de la licenciatura, creando así, una especie de barrera entre los pedagogos y ellos. No los toman en serio, los ven como niños haciendo eventos, por tanto, no conviven con ellos.

La falta de convivencia entre los estudiantes de las otras carreras y los pedagogos llega al grado de no saber en qué salones de la Facultad están ubicados, o reducirlos a un espacio que no trasciende más allá de eso. Ningún otro vínculo los une o los hace interactuar:

C2: O si está en los salones de pedagogía es un pedagogo...

Lo anterior en el sentido de que puede notarse cierta indiferencia en la frase, es decir, los pedagogos están en los salones de pedagogía y aquéllos otros están allá y nosotros estamos aquí, cada quien en su área.

Luego se desprenden una serie de argumentos de lo que debería ser, es decir, que como estudiantes de la misma Facultad, estudiosos de las Humanidades, de lo social, debe existir relación y convivencia:

C1: ...es una Facultad, ¿no?, entonces todos nos relacionamos como ya había dicho, estudiamos a la sociedad como tal, desde... diferentes perfiles pero va

dirigido a la sociedad, los pedagogos también, los comunicólogos, nuestro trabajo no va... no es una... no es algo tangible...

...tenemos que ver esa relación, estudiar las Ciencias sociales, todos estudiamos como que, o sea conformamos una estruc..., una parte, el otro lado de la sociedad le llamo yo...

...es lo que vemos, nosotros estudiamos la parte fundamental de la sociedad y las demás carreras estudian la estructura...

A pesar de todos estos argumentos a favor que podría llevarlos a una relación, no sucede así en realidad, puesto que muchos ven lo contrario:

P1: Yo por lo que veo no hay una relación así muy... muy estrecha entre la misma Facultad, o sea, creo que se ha puesto en evidencia acá que, comunicólogos no conocen bien a los pedagogos, como literatura no conoce bien a los comunicólogos, y los pedagogos no conocen bien a los comunicólogos ni los de literatura, creo que si, este, la falta de identidad también se va hacer así, porque cómo voy a tener una representación de un comu... comunicólogo si no lo conozco, si o conozco sobre su carrera, así que creo falta más integración entre la misma Facultad...

A través de esta afirmación nos damos cuenta de que es por la falta de convivencia que no se conocen entre sí todas las licenciaturas. Las relaciones de convivencia ayudan a conocer a los *otros*, y si no existen, es suficiente razón como para desconocer a los *otros*. Tal como afirma un alumno de literatura:

L2: Eso, que no hay una relación, y este, entre carreras no, por ejemplo yo no me llevaba con la pedagogía, como comentaba anteriormente, no sabía todo lo que podían hacer, igual este, comunicación...

Por otro lado, al preguntarle directamente a un pedagogo si ha convivido con los demás, responde:

P2: Relación o convivencia, no, no hay, en mi vida había con... platicado con comunicólogos en esta Facultad, es la primera vez, ni con nadie, más que con pedagogos, y ahí me reduzco, ¿no?, pero indirecta sí, como decía Mario por la estructura curricular si hay una relación, ¿no?, pero es indirecta, pero directa no hay nada, está nula...

La expresión “en mi vida” indica que nunca, que jamás había o ha convivido o entablado relación con alguien más que no sean sus propios compañeros de pedagogía. Luego dice que se reduce a los pedagogos, lo que confirma la primera idea de que se limitan a sus salones de clases, y a sus propios grupos. Aunque afirma que indirectamente sí se relacionan, esto sólo sucede en la estructura curricular como estudiantes de las ciencias sociales y las humanidades en la misma Facultad, ya que están afiliados como alumnos a cada una de las licenciaturas que la conforman. Es decir, están agrupados en las diferentes carreras que se ofertan en la escuela, y por ello mismo, los vuelve miembros de un área de las Ciencias Sociales, en este caso las Humanidades.

Otra parte importante del problema la aporta un alumno de pedagogía al decir:

P1: Y qué contraste, digo, porque está la carrera de comunicación que es comunicar, ¿no?, y está la carrera de pedagogía que es, este, por así decirlo, analizar la situación de aprendizaje, y están los de literatura, eh... creo que hay una contradicción y la comunicación pues no se da por lo que se ve en la misma Facultad.

Aquí se evidencia la falta de convivencia y las contradicciones de los estudiantes de las distintas licenciaturas, pues pone en evidencia que tanto los comunicólogos no comunican ni ayudan en que se den las condiciones, ni los pedagogos lo asumen como una problemática de enseñanza-aprendizaje. Esto en el contexto de la Facultad, sin embargo, al interior de las propias licenciaturas se reproduce lo mismo:

C2: Ni en la misma carrera se da la comunicación, dentro de la misma carrera no se da esa relación entre compañeros, ahora quieres anexar a los demás, quieres llevarte bien con los demás... y eso lo pueden ver en cada uno de sus salones.

L1: Incluso en la misma se ve, este, porque...

C2: La misma carrera se deja criticar...

Entre ellos se echan tierra...

Se establece la comparación entre lo que pasa en la Facultad entre las distintas licenciaturas, y lo que sucede al interior de los grupos. Lo que sucede a gran escala (Facultad) se traslada a nivel de los salones, o viceversa, la actitud al interior de la Facultad es un claro reflejo o consecuencia de lo que pasa al interior de los grupos:

P1: Fíjate, eso es... es un ejemplo claro de los que pasa fuera de la escuela, o sea a lo que estamos... a lo que hacemos aquí en el salón de clases, en la misma Facultad, y... y de los que estamos acá es el mismo ejemplo de lo que pasa afuera, así que sí es un problema del área de educación...

En otras palabras, no existe la convivencia más que con grupos muy reducidos de amigos. Entre los que no son cercanos “se echan tierra”, se atacan.

A este respecto, el pedagogo indica que es un problema de educación para sentirse útil ante ello:

P1: Como pedagogo puedo decir que es un problema de educación, por así decirlo, un poco... de qué preocuparse, ¿no?, porque, eh... como pedagogo puedo decir que bueno, hay que tener una educación de mejor convivencia entre nosotros, ¿no?

Mi proyecto de investigación, problemas de comunicación en la Facultad de Humanidades.

Al principio decíamos que la falta de convivencia no activa la comunicación, trayendo como consecuencia el desconocimiento y asignación de información muchas veces equivocada de ese alguien con quien no hemos entablado relación. De esta forma, la falta de convivencia entre estudiantes de las distintas licenciaturas trae como resultado la asignación de estigmas y estereotipos muchas veces injustificados. Lo anterior sólo se resuelve en los términos comunicativos, así lo expresan los propios pedagogos:

P2: ...para que ellos sepan que yo voy, ¡híjole!, va ser comunicándolo, de lo contrario siempre me van a estere...estar con ese estereotipo de que soy de, la parte esa, de los flojos, fiesteros y todo...

En este fragmento notamos que los pedagogos se sienten generalizados por los estereotipos que les asignan los demás a partir de lo que ven. Lo que está diciendo el pedagogo en esta frase es que para que lo conozcan debe haber convivencia que active la comunicación, de lo contrario serán estereotipos generalizados a partir de las observaciones lejanas. A esto mismo, el alumno de literatura agrega:

L2: ...desde ahí viene la falta de comunicación, ¿por qué no sabemos qué es, a qué se dedica un pedagogo?, por lo mismo, no tenemos la educación de leer, de informarnos, nos da igual, no, pedagogía sí, comunicación sí OK sí, hasta ahí.

Se menciona que les da igual, y se quedan con la información que escuchan de otros, sin tratar de acercarse a los pedagogos y conocer de primera mano lo que representa un pedagogo en la Facultad.

3.2.3.2. Participación (PART)

Integrarse a un grupo y establecer una relación participativa en las actividades que se fomentan en la universidad tiene como finalidad la convivencia. Por este motivo, diremos que la falta de participación de los distintos estudiantes en las actividades que promueve una licenciatura específica es una consecuencia de las relaciones sociales. En este sentido, una experiencia compartida por todos ayuda a ejemplificar la falta la convivencia y la actitud de no colaboración entre las distintas licenciaturas:

L2: Un buen ejemplo, cuando comunicación empezó utilizar un video para anunciar la Facultad que no sé qué... no sé si les tocó, por ejemplo literatura fue muy, muy este... cómo te diré, o sea le da igual, dijeron ¡eh! que se quede

el salón, no qué me quedo, o sea desde ahí ves que falta la comunicación entre carreras.

C2: ...eran los mismos comunicólogos que estaban en todas las carreras...

L2: ...y así es, la palabra relación..., este, y sí es cierto, los mismos, este, yo he conocido, en valle he conocido a las personas de comunicación y ellos fueron parte de ese guión, y este, allá estaban con la ropa y aquí estaban con una playera y allá estaban con una gorra, o sea fueron los mismos que nada más se fueron cambiando, y no, las demás carreras, en realidad igual, no colaboramos...

En esta interacción hay elementos para decir que no existe relación de convivencia entre los distintos estudiantes. La participación en un comercial que se grabó fue sólo por parte de los comunicólogos, aún cuando se extendió la invitación para que participaran las otras licenciaturas. No se quedaron para convivir y participar en ese video.

Tampoco conviven en los eventos que unos u otros hacen:

C2: No, no, lo que pasa... igual los pedagogos, hacen una kermes, vamos a comprar en... vamos a comprar allá afuera...

L1: Sí.

C2: Raros son los que compran ahí.

En este sentido, puede verse en la Facultad de Humanidades que cuando una licenciatura organiza un evento para fomentar la convivencia, solamente un grupo muy reducido de estudiantes de acerca, la mayoría son del mismo grupo.

3.2.4. Habilidades

Esta unidad engloba todas aquellas capacidades que tiene el pedagogo, así como las que se encuentran presentes en el currículum de la licenciatura. Se busca analizar en qué medida se encuentran presentes en su vida cotidiana en forma de

prácticas o de discursos que los *otros* ven. En este caso, es importante tomar en cuenta la visión de los *otros* con respecto de lo que hacen y dicen los pedagogos de su profesión. Mientras unos ven al pedagogo como docente únicamente, los *otros* piensan que no demuestran sus habilidades en la práctica diaria. Por otro lado, los propios pedagogos enlistan una serie de características y habilidades, a través de las cuales buscan mostrar su amplio perfil de egreso.

3.2.4.1. Curriculares (CUR)

Los *otros* muestran ligeramente un conocimiento sobre los pedagogos, y esto lo podemos encontrar en el perfil de egreso:

C1: ...tengo en cuenta como la formación de... formar ciertas personas en general... formar más individualmente a la persona para que aprenda, aprender a aprender... es lo que enseñan los pedagogos.

L1: ...creo que estrategias didácticas como, este, para dar clases.

L2: ...es como para formar a un no tanto como un docente...

La palabra formar y formación son palabras integrales, que distan un tanto de las palabras enseñar, instruir y educar. Formación tiene que ver con la ordenación de las partes, de manera que se integre a un todo que es el conocimiento y el ser humano. Al mismo tiempo, nos coloca en la noción de desarrollo físico y moral. La frase estrategias didácticas de igual forma la podemos encontrar en el perfil de egreso como una de las habilidades a desarrollar en los pedagogos. Son todos aquellos recursos y técnicas que los pedagogos necesitan para enfrentar los problemas educativos y procesos de aprendizaje, específicamente en la docencia.

Los pedagogos van más allá de lo poco que saben los *otros* sobre ellos y enlistan una serie de habilidades que, si revisamos el Plan de estudios de la licenciatura, se encuentran presentes ahí:

P1: ...un pedagogo se encarga de analizar todo lo que eh, pasa en la educación...

...analizar lo que sucede en un contexto, este, ya sea en el parque, en la familia...

Un análisis social también...

...estructurar un currículum, eh, ya sea que el currículum sea para una institución educativa pública o privada.

...estructurar un currículum puede ser para elaborar cursos para capacitación de personal de empresas privadas...

...tenemos una formación de psicopedagogía...

...brindar asesoría...

...si quieres trabajar en un banco como ejecutivo, este, te puedes acercar a un pedagogo para que te brinde una seguridad o aptitudes para desempeñar un buen trabajo como ejecutivo. Básicamente, un pedagogo es, este, se encarga de analizar, estructurar y aplicar, los cono...conocimientos que se requieran en dicha área, o en dicha empresa.

...las habilidades del pedagogo es... análisis, evaluación y aplicación. Yo creo, este, habilidades para armonizar, este, ya sea una sociedad determinada...

Este listado de habilidades coloca al pedagogo en una posición un tanto alejada de la docencia, pues sobresalen las capacidades para el análisis social, estructuración de cursos y currículum, así como cuestiones de psicopedagogía. Si bien estas habilidades no distan mucho de lo que se puede hacer en el contexto educativo, sí especifican otros contextos: parque, familia, sociedad y empresas privadas. Lo que están diciendo los pedagogos es que no los reduzcan al contexto educativo, pues tienen otras áreas donde pueden trabajar. En este sentido, amplían en abanico de posibilidades laborales y la dan a conocer a los estudiantes de las otras licenciaturas.

Sin embargo, trasladan de nuevo su profesión al contexto de la educación, dando a notar que no se pueden ver fuera de ahí:

P2: ...en el transcurso nos enseñan a desarrollar nuevas habilidades como la creación de currículas ...

P1: ...y está la carrera de pedagogía que es, este, por así decirlo, analizar la situación de aprendizaje...

P2: ...también cuando vemos, este, el perfil del pedagogo es... nos vamos más a la formación humana, pero ya estamos viendo, y casi se ve como la formación humana y lo estamos entendiendo en el ámbito formal, que de una escuela solamente se puede dar un tipo de formación...

Diseño curricular sólo se lleva acabo en los contextos educativos, lo mismo que el análisis de situación de aprendizaje. Los pedagogos son conscientes de que pueden desarrollar todas esas habilidades inscritas en el Plan de estudios, pero la mayoría se queda en formación, es decir, en docencia. Cuando se menciona el ámbito formal se alude a la educación escolar estrictamente, y hacia este tipo de formación (en este contexto), los pedagogos tienden a dirigir sus habilidades. Ya en la unidad de ámbito laboral profundizaremos y daremos una versión de porqué hacia este contexto se inclina la tendencia.

Para abrir un tanto las posibilidades del pedagogo hacia el contexto laboral, se mencionan otras habilidades:

P1: ...un, este... área laboral que, este, que también he mencionado es la de recursos humanos, contratación de personal y evaluación de los test de aptitudes... Ahora, este, la formación de un pedagogo está compuesta por, este, análisis social, diversas teorías socio... sociológicas, desde... de la vista macrosocial hasta microsocial como la macrosocial como..., entendida como la fuerza de... de organización que ahí estamos entrando en situaciones políticas, también un pedagogo puede asesorar, este, a... la organización o a un proyecto sustentable...

Aquí se menciona una posibilidad laboral poco ocupada por los pedagogos: el ámbito empresarial. Evaluación y análisis social, si bien están presentes en el

Plan de estudios, no representan la columna vertebral de los pedagogos, pues se inclinan más por el contexto educativo. Sin embargo, lo mencionan para que los *otros* conozcan sobre su profesión y amplíen el panorama con respecto de ellos. Esta lista de otras habilidades, es decir, no reducidas a formación o docencia, que sin embargo están presentes en el Plan de estudios y forma parte del perfil de egreso del pedagogo, es como la gama de posibilidades que tienen en la vida real, tal como lo han dicho los *otros* al mencionar que pueden laborar en distintos ámbitos. Esta lista representa la carta amplia de posibilidades ante los *otros*, ya que los *otros* los han reducido a una: dar clases. En el mismo sentido, les han impuesto la única posibilidad de dar clases, mientras que los *otros* tienen más posibilidades, incluyendo dar clases.

A través de su discurso, que es un rescate y abstracción del currículum, los pedagogos buscan desvanecer la etiqueta de maestros:

P1: ...también tenemos, este, materias, por ejemplo metodologías de la investigación, este, metodologías de investigación nos lleva al campo de... de experimentar y de obtener, este, proyectos...otro campo laboral es este, el asesoramiento...un pedagogo también, pues este, analiza la cultura... este, con las teorías sociológicas...

Se mencionan asignaturas, cursos, talleres y campos de trabajo distintos al de educación, docencia, etc., para colocarse igual que los *otros*: con más posibilidades. En este sentido, los pedagogos pueden elaborar proyectos porque tienen una asignatura que es metodología de la investigación; pueden dar asesorías porque han llevado formación; y pueden analizar e incidir en la cultura porque han llevado sociología. Sin embargo, lo que dicen dista mucho de lo que puede verse en la realidad, tal como hemos visto en las unidades anteriores y veremos en las que siguen.

3.2.4.2. No demostradas (NODEM)

En las categorías contenidas hasta ahora en esta unidad se ha mencionado que mientras los pedagogos enlistan una serie de habilidades, mismas que provienen del plan de estudios (esto indica que quizá no las tengan desarrolladas), los *otros* los sitúan sólo como docentes. De tal modo que las diversas capacidades de los pedagogos son mencionadas por ellos mismo, y las que se reducen a la docencia por los *otros*. En este mismo sentido, en esta categoría se analizan los discursos que elaboran los propios pedagogos y los *otros*, en los que se demuestra que efectivamente, esas capacidades sólo son parte del perfil de egreso deseable. De tal manera que no se ve presente en la vida cotidiana y en el contexto laboral:

C1: ...realmente el problema es de los alumnos por no exigir ese ese campo, o esa estructura, o sea, ya estando adentro, como comentábamos al principio, entran pensando ser docentes y luego se les estructura para hacer las diferentes cosas que pueden hacer como ya dijeron los compañeros, pero... eso sólo queda en ellos, si yo no hubiera venido a la... charla nunca me hubiera enterado, entonces, entonces ellos saben, eso lo tienen que demostrar, o sea, y no sólo acá adentro...

Así, las habilidades que dan a conocer los pedagogos sólo pueden verse y relacionarse cuando se expresa abiertamente en el discurso. De lo contrario, sólo son propósitos u objetivos del plan de estudios. Lo que dice el estudiante de comunicación va más allá cuando menciona que “no sólo acá adentro...”, pues evidencia que ni siquiera en la propia universidad dan muestra de sus habilidades. Al mismo tiempo, nos está diciendo que lo deben demostrar allá afuera, en la sociedad. Con esto se piensa que al pedagogo no se le relaciona con otra actividad o habilidad que no sea dar clases, puesto que no demuestra esas otras habilidades para un campo más amplio de posibilidades laborales.

La participación del estudiante de comunicación continúa en el mismo sentido:

C1: ...entonces ellos deberían como que defender eso, o sea defender eso y decir: cuando yo sea egresado voy a demostrar que el pedagogo puede hacer esto, puede hacer aquello, y que entre en ese pedazo de pastel que necesita la sociedad...

Lo que se presenta aquí en este fragmento abona en lo anterior, ya que al decir que no defienden eso, se está dando por hecho que el pedagogo no demuestra sus otras habilidades. Cuando se menciona “pedazo de pastel”, se hace alusión a la necesidad de un pedagogo como tal en la sociedad, es decir, con todas sus habilidades para intervenir en ella. No como maestro, sino como pedagogo.

Aunque cada licenciatura tiene su área de trabajo o especialidad, el pedagogo la reduce al trabajo docente. Para justificar esto, recurre al Plan de estudios que inscribe como campo de trabajo. Sin embargo, se menciona que queda a voluntad decidir por una u otra área de trabajo:

P1: Y cada carrera tiene su, su este... su... su área de trabajo en el plan de estudios si se dan cuenta, cada carrera tiene su área de trabajo, y ya lo... ya de ustedes depende incursionar en otras áreas que también es válido y poder crear otros espacios de trabajo.

Lo rescatable en este fragmento es que asume que el plan de estudios le fija un área de trabajo, pero que sólo depende de uno mismo elegirlo como campo laboral. Pero critica que sea muy común dar clases en el contexto educativo, y se expresa así de sus propios compañeros pedagogos:

P1: ...yo creo que sí, lo que pasa es que no hay este... esa este, disponibilidad o esa parte de los pedagogos de decir saben qué, este, nos pongamos a trabajar, porque en realidad hay muchas cosas teóricas buenas que tienen los pedagogos para... para sacar adelante una sociedad y, desafortunadamente, este, desde profesores hasta... trabajos de investigación que pueden hacer y... eh... esto lo digo pues por la misma situación en la que estamos, es un país violento...

No hay disponibilidad de trabajar o de accionar esas otras habilidades, es decir, no las demuestran. Según ellos tienen “muchas cosas teóricas buenas”, y esto

debería colocarlos en una perspectiva más amplia de expectativas laborales. Se menciona una posible labor del pedagogo que podría ser la investigación, algo que no se muestra como habilidad. Y lo menciona el propio pedagogo, puesto que es un país violento, no se ven las acciones del pedagogo en ese ámbito que podría ayudar a cambiar la situación. No hay disponibilidad de trabajo, es decir, no trabajan.

A este respecto, el estudiante de comunicación establece la relación sociedad-profesionista, y coloca a éste último como principal motor de la sociedad. Para cambiar a la sociedad deben cambiar primero los pedagogos, es decir, asumir cada una de sus habilidades, y no sólo demostrarlas, sino accionarlas en ella:

C1: ...así se estructura la sociedad, por bases, entonces cómo cambiar esas bases, primero tienes que empezar desde abajo que son ustedes, las carreras, los egresados...

3.3. Triangulación de datos

Derivado de cada uno de los métodos de análisis anteriores, los resultados que se muestran a continuación deben transitar por un proceso de evaluación dialéctica, esto es, la triangulación. No por carecer de importancia o validez estricta, sino para establecer comparaciones entre los datos que ha arrojado una técnica y otra en lo referente a los discursos de los diferentes estudiantes sobre la identidad de los pedagogos. A través de la triangulación se obtuvieron apreciaciones más determinantes en los resultados, tales como la reafirmación de lo que ya se había dicho en uno u otro método, o bien el contraste entre ambos. No hay regla general en investigación cualitativa, por lo que la triangulación, lejos de determinar y generalizar, busca evidenciar y profundizar en las similitudes y contrastes.

Consideramos que un punto importante de partida para hacer el proceso que implica la triangulación son los resultados que se han obtenido de los dos métodos de análisis anteriores, y que podemos ver sintetizados en el siguiente cuadro:

Resultados preliminares																								
Representaciones sociales				Análisis de contenido																				
- Cuantificación: <table><tr><td>Pedagogía</td><td>Literatura</td><td>Comunicación</td><td>Bibliotecología</td></tr><tr><td>Sustantivo</td><td>Sustantivo</td><td>Sustantivo</td><td>Sustantivo</td></tr><tr><td></td><td>Adjetivos (-)</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Habilidades</td><td>Campo laboral</td><td>Habilidades</td><td>Campo laboral</td></tr><tr><td>Personificación</td><td>Habilidades</td><td>Campo laboral</td><td>Función</td></tr></table> -Poca presencia de verbos. - Núcleo central: -Campo laboral, personificación y habilidad (docente, educación y enseñanza): expresividad (frecuencia), asociación (relación), y significativo (sentido). -Los <i>otros</i> ven al pedagogo como maestro. -Los pedagogos dan más personificaciones para que no los reduzcan a la sola imagen de maestros: se deslindan de los normalistas (docente, formador y maestro). -Educación es el contexto predominante, objeto y campo de estudio y laboral. -Docente, educación y enseñanza: mismo contexto (asociativo): docentes en el contexto de la educación, encargados de la enseñanza (actor, contexto y función/habilidad). -Pedagogo: panorama más amplio de expectativas, los <i>otros</i> los reducen. -Los pedagogos refieren el Plan de estudios de la carrera (legitiman su identidad): los maestros influyen, curso preuniversitario, misión y visión (intertextualidad). -Investigación: resignificación de la labor del pedagogo tras el bloqueo para ingresar al magisterio. -Identidad en busca de legitimación (identidad proyecto) ante los <i>otros</i>. -Actitudes negativas: borracho, fiestero: no se toman en serio el estudio, no entran a clases, les gusta divertirse, no son estudiosos. -No leen, no interpretan, textuales, leen antologías, poca formación lectora. No son investigadores (Wikipedia). -Actitud pesimista del futuro laboral del pedagogo: desempleo, fracaso, no hay trabajo, perder el tiempo, ya están los normalistas (en el caso de docencia). -Rechazados de la normal.				Pedagogía	Literatura	Comunicación	Bibliotecología	Sustantivo	Sustantivo	Sustantivo	Sustantivo		Adjetivos (-)			Habilidades	Campo laboral	Habilidades	Campo laboral	Personificación	Habilidades	Campo laboral	Función	-Pedagogo en el contexto y su actividad (maestro, educación, dar clases). -Maestro cuestionable. -No estereotipado (no hay cosas materiales y físicas que los identifique). -Pedagogo y campo laboral incierto. -Pedagogo VS normalistas. -Imagen del magisterio se traslada a la de los pedagogos (basado en experiencias propias y ajenas). -Vocación: primera aspiración: normalistas (ser maestro); esto lo trasladan a la pedagogía. -Ser maestro es algo seguro en lo laboral (beneficios económicos y sociales). -Vienen de fuera y copian a sus maestros o porque no hay otra fuente de empleo en sus lugares de origen. -<i>Otros</i> arriba (relaciones sociales: valorados) y pedagogos abajo (desvalorados). -No conviven o participan con ellos: asignación de estigmas, estereotipos (no fundados). -Los <i>otros</i> los reducen a dar clases, mientras que ellos mismos amplían sus posibilidades (desde el currículum): buscan desvanecer la etiqueta de maestros. -Los pedagogos ven en la
Pedagogía	Literatura	Comunicación	Bibliotecología																					
Sustantivo	Sustantivo	Sustantivo	Sustantivo																					
	Adjetivos (-)																							
Habilidades	Campo laboral	Habilidades	Campo laboral																					
Personificación	Habilidades	Campo laboral	Función																					

	docencia un trabajo cómodo y seguro, de ahí que no desarrollen otras habilidades en la carrera. -Fuera de la docencia hay incertidumbre, pero dentro ella tienen que competir contra los normalistas y escuelas particulares; fuera de ello no hay empleo.
--	--

Tabla No. 29. Resultados obtenidos con ambos métodos de análisis

En la parte izquierda del cuadro se presentan los resultados obtenidos mediante el cuestionario de asociaciones libres: cuantificación y cualificación (el núcleo central). En la columna izquierda se ofrece un resumen de la principal tendencia en términos de los datos que más aparecen y en qué categorías. Así, los datos, luego de determinar el núcleo central por expresividad, asociación y significación, se analizaron desde el contexto de los propios estudiantes que enunciaron las palabras. Por otro lado, la columna derecha del cuadro muestra hallazgos desde el análisis de contenido que, como ya se ha mencionado, fue analizado desde el contexto de enunciación.

De este modo, empezaremos diciendo que los resultados del análisis de la columna izquierda nos indica que la tendencia es sustantivar la identidad de los pedagogos, específicamente en las categorías de campo laboral, personificación y habilidades. Si tomamos los resultados de la columna derecha encontramos que efectivamente a los pedagogos se les sustantiva con relación a su campo laboral, su personificación y sus habilidades. Esto es, contexto, actor y función, es decir, educación, maestro, enseñanza. Y se puede asociar de la siguiente manera: el maestro que enseña en el contexto educativo. Aunque los resultados de la cuantificación muestran que la identidad del pedagogo es cosificada, es decir, relacionada con los sustantivos, en el análisis de contenido podemos notar que la identidad de los pedagogos no está relacionada con rasgos materiales o físicos. Lo que a nuestro entender no contrasta, ya que la cosificación del pedagogo está más

relacionada con sustantivos abstractos y no materiales, como pueden ser cosas entrañables que los identifiquen como miembro de un grupo o de profesionales.

Si bien el pedagogo es considerado maestro, éste lo es si tomamos en cuenta su contraparte, los normalistas. Hay datos importantes al respecto, en los que podemos notar que hay una fuerte tendencia a nombrarlos rechazados de la normal en las asociaciones libres. Mientras que en el análisis de contenido, en la categoría vocación, se analiza de qué manera estos estudiantes han llegado a formar parte de la universidad, específicamente de la carrera de pedagogía. Lo que sin duda aparece en ambos casos es que, efectivamente, muchos de los estudiantes de pedagogía tuvieron una primera aspiración que fue ser normalistas. Dicha aspiración deriva del hecho de que tenían la idea de ser maestros, esto a raíz de que no existen otras fuentes de empleo en sus lugares de origen (la mayoría procede de diferentes municipios del estado), o bien porque han imitado a sus maestros anteriores. Esta idea que tenían de ser maestros y sus aspiraciones frustradas de ingresar a la Normal, son trasladadas a una segunda opción: ser pedagogos.

El resultado del contraste entre el pedagogo y el normalista trae como consecuencia una serie de valoraciones positivas y negativas con respecto de cada profesionista, en las que el pedagogo ocupa el nivel más bajo. Esta tendencia es producto del campo laboral, tanto en uno como otro tipo de los resultados que arrojaron los datos y que apuntan a esto, ya que se les llama desempleados, no hay trabajo, etc., aunque en el análisis de contenido hay toda una categoría extensa en la que se aborda la incertidumbre laboral. Aquí hay que ver que mientras que los propios pedagogos se ven con mayores posibilidades, para los *otros* no es así, pues según lo que ven en su realidad y en la experiencia de otros, la situación laboral para los pedagogos es difícil.

A este respecto es importante señalar que los pedagogos se apoyan en el currículum, específicamente en el perfil de egreso de la licenciatura para enlistar una serie de habilidades proyecto. Esto lo podemos notar en una categoría que se configuró para el análisis de los datos recoletados mediante ambas técnicas que utilizamos. Los alumnos de pedagogía presentan y dan a conocer estas habilidades que bien podrían ser sus armas para enfrentarse al futuro laboral. Sin embargo, para los *otros* estas habilidades se hallan subsumidas por la docencia, que es la que más elegida y asumida por los propios estudiantes.

En congruencia con lo anterior, ser maestro o dedicarse a la docencia es más seguro en términos de estabilidad laboral y social, por eso la tendencia mostrada tanto en los datos del cuestionario como en el de la entrevista. Ambos análisis muestran que la identidad del pedagogo está estrechamente relacionada con el oficio de la docencia. Aunque, como ya hemos dicho, los propios pedagogos buscan desvanecer la etiqueta de maestros mediante otras habilidades, ser docente se impone en la realidad. Un campo laboral incierto para un pedagogo como profesional no es garantía de estabilidad económica y social.

De lo anterior se deriva la actitud de los *otros* que es más bien una actitud que reflejan los propios pedagogos, ya que lo han enunciado en la entrevista. Esto es, que no leen y son incultos. Esto nos indica dos aspectos a valorar y que se han visto en ambos análisis. Por un lado, la imagen de los maestros en funciones, es decir el magisterio en general, que circula en los medios de comunicación y en los discursos cotidianos, es trasladado a la imagen del pedagogo, de tal manera que podemos decir que se anclan. Por otro, las actitudes que se reproducen en los alumnos de pedagogía están fuertemente relacionadas con su futuro laboral. Es decir, ellos saben que van a ser maestros, y ser maestros implica un menor esfuerzo; en otras palabras, la docencia no requiere de mucho esfuerzo y dedicación, al menos eso muestran ciertos discursos de los medios de

comunicación y cotidianos sobre esta profesión, sobre todo cuando se intenta desprestigiar al magisterio.

En lo referente a las actitudes, notamos en la columna de la izquierda que en el caso de los literatos la tendencia es negativa, en tanto que en la de la derecha los comunicólogos se encargan de agrandar esta tendencia. En ambos casos, la figura del pedagogo queda relegada a la negatividad, es decir, en una posición menos valorada en comparación con los *otros*. Esto también nos indica un posicionamiento de arriba-abajo, en el sentido de que los *otros* están mejor posicionados, mientras que los pedagogos son vistos como inferiores. Así, la identidad menos valorada es la del pedagogo, lo que se constata en ambos lados del recuadro de los resultados. Asimismo, en los datos provenientes de ambas técnicas se logra ver esa actitud de incertidumbre hacia el oficio del pedagogo una vez que tiene que enfrentarse el medio laboral.

CONCLUSIONES

Una vez que se han aplicado los instrumentos de recolección, así como sistematizado, procesado y analizados los datos, se ha obtenido información importante que es preciso asentar a manera de conclusiones. De esta forma, a continuación se presentan las siguientes conclusiones:

El discurso de los pedagogos y las palabras asociadas a su identidad apuntan a crear una imagen valorada, pues enlistan sus habilidades y capacidades frente al contexto educativo. Sin embargo, hay que enfatizar que este discurso procede del currículum, de tal manera que no es exactamente lo que observan los *otros* en la práctica de los pedagogos. Si bien se ven como maestros o docentes, ellos mismos no se reducen a esa sola profesión, pues hay elementos que nos indican que los pedagogos se representan como administradores, investigadores y capacitadores en otras áreas distintas, por ejemplo empresas. En lo referente a ser maestros, cabe destacar que es una imagen que se traslada desde las experiencias cotidianas de otras personas ajenas al contexto universitario. Abona a crear y a asumir esta misma imagen, todo aquel beneficio económico y social que tiene el maestro.

Sucede lo contrario cuando los *otros* se refieren a los pedagogos, pues tanto en las asociaciones libres como en el discurso propiamente dicho, aparecen rasgos desvalorizados de la identidad. Se asume una actitud negativa hacia ellos, en el sentido de verlos como desempleados, al menos en el contexto educativo. Hacen

evidente el estatus del normalista, a quien consideran con mayores posibilidades como docente. El pedagogo es visto como docente desempleado, y fuera de esta representación no existe otra imagen o estereotipo que los distinga de los otros universitarios. A tal grado es esto que no hay atributos físicos que los diferencien de los otros estudiantes.

El discurso de los *otros* tiene como función desvalorizar la identidad de los pedagogos. En este sentido, hay más elementos negativos que positivos, y esto en gran medida tiene que ver con las posiciones asumidas como estudiantes de otras licenciaturas. Así, los comunicólogos se ven más valorados, con mayores oportunidades de trabajo, los estudiantes de lengua y literatura es el mismo caso, en cambio, a los estudiantes de pedagogía se les ve con menos oportunidades de trabajo, tanto en el contexto educativo como en otros.

Tal como se ha referido en el primer capítulo, la forma en que vemos a los *otros* determina la forma de trato, es decir, abre o inhibe las posibilidades de establecer determinadas relaciones o interacciones sociales con los *otros*. Las interacciones comunicativas se dan en la medida en que construimos a los *otros*. En este sentido, se puede decir que, dado que la identidad de los pedagogos es construida de una manera desvalorizada y prejuiciada, esto es, producto del desconocimiento y la suposición, no existen experiencias de convivencia. Esto debido a la serie de estigmas que se les asignan, tales como flojos, no leen, borrachos, poco interesantes; en otras palabras, el prejuicio se antepone como una barrera para la convivencia.

Para sintetizar cada una de las conclusiones y configurar una de manera general, hay que decir que la identidad profesional de los pedagogos está asociada al hecho de ser maestros. Para afirmar esto se han tomado elementos del discurso propio y de los estudiantes de las otras licenciaturas, pues como ya se ha planteado en la teoría, la identidad se configura desde uno mismo y desde los *otros*. Si bien la

representación social del pedagogo es la de maestro, ésta presenta elementos negativos cuando los *otros* la refieren, ya que hacen presente a su contraparte, los normalistas. La identidad del pedagogo se ancla con la de los normalistas para establecer las diferencias y semejanzas. En este sentido, se tiende a valorar una identidad y a desvalorar a otra, en este caso la menos favorecida es la del pedagogo debido a las pocas oportunidades laborales. Al mismo tiempo, los estudiantes de las otras licenciaturas funcionan como referente para establecer esta relación arriba-abajo, donde los pedagogos son relegados a la parte inferior debido a lo cuestionable en sus habilidades y función. Abona en este sentido la reducción profesional (docente) y las dificultades que viven para laborar en el sistema educativo público una vez que egresan.

De esta manera, hay que mencionar que el planteamiento metodológico para alcanzar los resultados fue de mucha ayuda. Si bien no se lograron profundizar en los elementos discursivos debido a que no se empleó un método de análisis discursivo más minucioso, el análisis de contenido permitió sistematizar el discurso e interpretar lo subyacente. Por su parte, en el método de las representaciones sociales no se trabajó del todo con los elementos periféricos, pues se obtuvo el acercamiento al núcleo central mediante la cuantificación. Esto no quiere decir que los resultados carezcan de profundidad, sino que se trata de dejar claro que existen otras formas de tratar los datos y llegar a iguales o distintos hallazgos.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Abric, J. C. (dir.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2011). Métodos básicos. En *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (pp. 103-158). México: Paidós.
- Amador Muñoz, L. V. y Musitu Ochoa, G. (2011). *Exclusión social y diversidad*. México: Trillas.
- Ander-Egg, E. (1995). La entrevista. En *Técnicas de investigación social* (pp. 225-242). Argentina: Lumen.
- Ávila, R. (1986). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.
- Ávila, R. (1993). *Lengua y cultura*. México: Trillas.
- Bauman, Z. (2007a). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007b). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2010). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bauman, Z. (2012). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets Editores.
- Bell, J. (2002). Planificación y realización de entrevistas. En *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales* (pp. 151-162). Barcelona: Gedisa.

- Berger, P. y Luckmann T. (2001). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. En *La construcción social de la realidad* (pp. 36-46). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berruto, G. (1979). *La sociolingüística*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Bolaño, S. (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- Botello Lonngi, L. (2005). *Identidad, masculinidad y violencia de género*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. s/l: Montessor.
- Bourdieu, P. (2011). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción. En *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 23-37). México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (Noviembre 1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, (5), 11-17. Recuperado de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Callejas Fonseca, L. y Piña Mendoza, C. (Noviembre-diciembre 2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El cotidiano*, 21, (134), 64-70. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/325/32513409.pdf>
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Castells, M. (2009). Paraísos comunales: identidades y sentido en la sociedad red. En *La era de la información, economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Vol. II (pp. 27-90). México: Siglo XXI.
- Contreras, G. (1995). Reseña de “Hacia el origen del mito de la modernidad” de Enrique Dussel. *Política y cultura*, (4), 217-221. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Curcó, C. y Ezcurdia, M. (comp.) (2009) *Discurso, identidad y cultura. Perspectivas filosóficas*. México: UNAM.
- Davies, B. y Harré, R. (2007). Posicionamiento. La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, (12), 242-259.

- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Doise, W. (1985). Las relaciones entre grupos. En Moscovici, S. et al. *Psicología social. I. influencias y cambio de actitudes. Individuos y grupos* (pp. 307-332). Barcelona: Paidós.
- Echeverría, B. (2010). *Definición de la cultura*. México: F.C.E.
- Eco, U. (2009). *Apocalípticos e integrados*. México: Fábula Tusquets Editores.
- Farr, R. M. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En Castorina, J. A. (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-175). Barcelona: Gedisa.
- Ferdinan, V. (2001). El universalismo constructivo de Joaquín Torres García. Un caso límite de modernidad latinoamericana. En Hernández Monroy, R., Medina, F. M. y Durán Javier (coord.). *Las miradas de la crítica. Los discursos de la cultura hoy* (pp. 293-316). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Flores-Crespo, P. y Barrón, J. C. (2005). *El camino de las minorías hacia la universidad*. Trabajo presentado en el IV Foro Virtual Inclusión Social, Interculturalidad y Educación, julio. Recuperado de <http://www.foro-latino.org/flape/producciones/producciones.htm>
- Foucault, M. (2001). Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 139-156). Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. México: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (2007). *El malestar en la cultura*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Galindo, J. (1987). Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta. La entrevista como centro de trabajo etnográfico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 3 (1), 151-183.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- García Canclini, N. (2009a). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Random House Mondadori.
- García Canclini, N. (2009b). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Random House Mondadori.
- García Méndez, C. A. (2009). *Del "mercado simbólico global" a las prácticas culturales no articuladas a las normas de globalización*. Trabajo presentado en el II Coloquio Binacional Brasil-México de Ciencias de la Comunicación. pp. 1-14. Recuperado de http://www.espm.br/ConhecaAESPM/Mestrado/Documents/COLOQUIO%20BXM/S4/carlos_garcia.pdf
- Geertz, C. (2003). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En *La interpretación de la cultura* (pp. 43-59). Barcelona: Gedisa
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giddens, A. (2009). La globalización y el mundo en proceso de cambio. En *Sociología* (pp. 129-176). Madrid: Alianza Editorial.
- Giménez, G. (2007). Cultura e identidades. En *Estudios sobre la cultura e identidades sociales* (pp. 53-91). México: CONACULTA/ITESO.
- Giménez, G. (2009a). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En *Identidades sociales* (pp. 25-51). México: CONACULTA/Instituto Mexiquense de Cultura.
- Giménez, G. (enero-junio, 2009b). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21 (41), 7-32.
- Giménez, G. (junio 1999). Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural. *Época II: Estudios sobre las culturas contemporáneas*, V, (9), pp. 25-57. Recuperado de: http://cenedic2.ucol.mx/culturascontemporaneas/contenidos/region_socio_cultural.pdf
- Giménez, G. y Pozas H., R. (coord.) (1994). *Modernización e identidades sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.

- Goffman, E. (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goode, W. J. y Hatt, P. K. (1990). *Métodos de investigación social*. México: Trillas.
- Grupo de Trabajo FLAPE Colombia (2005). *Texto base*. Trabajo presentado en el IV Foro Virtual Inclusión Social, Interculturalidad y Educación, abril, recuperado de http://www:foro-latino.org/flape/foros_virtuales/doc_fv_4/FV4-Texto BaseUPN.pdf
- Hernández Romero, Y. y Galindo Sosa, R. V. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. *Espacios públicos*, 10, (20), 228-240.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hudson, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ibáñez, T. (1988). Representaciones sociales. Teoría y método. En *Ideologías de la vida cotidiana* (pp. 13-90). Barcelona: Sendai ediciones.
- Jodelet, D. (1986). La representación social. Fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. et al. *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Presentación. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En Jodelet, D. y Guerrero Tapia, A. (Coords.). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). México: UNAM.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Landa, D. (2011). Mito 8: El idioma es arbitrario e independiente del entorno. En Montes de Oca Sicilia, M. (comp.). *Mitos de la lengua* (pp. 103-115). México: Editorial Lectorum.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2000). La sociolingüística, hacia la investigación de la alfabetización y la preparación escolar. En *El estudio crítico-social del lenguaje y la alfabetización* (pp. 79-121). Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

- Lara, F. (2013). *Contexto (s) del discurso. Apuntes*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Facultad de Humanidades-Universidad Autónoma de Chiapas.
- Lavandera, B. (1992). El estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural. En Newmeyer, F. J. (comp.). *Panorama de la lingüística moderna de la universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural* (pp. 15-29). Madrid: Visor.
- Loeza Reyes, L. (coord.) (2010). *Identidades, subjetividades y actores sociales*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Lomas, C. (1999). Lengua, cultura y sociedad. En *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (pp. 159-257) (vol. II). Barcelona: Paidós.
- Malinowski, B. (1967). *Una teoría científica de la cultura*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Martín Barbero, J.(s/a). *Tecnicidades, identidades, alteridades. Des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*. Recuperado de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero1.pdf
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Morín, E (1994). La noción de sujeto. En Fried Schnitman, D. (coord.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp.67-89). Buenos Aires: Paidós.
- Navarrete Cazales, Z. (Enero-marzo, 2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13, (036), 143-171. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003607.pdf>
- Orellana, D. (2009). La vida cotidiana. COHISREMI. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 5 (2), 1-12.
- Palacios Sierra, M. (2010). Reflexiones discursivas sobre un quehacer cotidiano. En De la Mora Ochoa, A. (coord.). *Rumbos de la lingüística. Lenguas amerindias, adquisición del lenguaje, relación lenguaje-cerebro, filología* (pp. 165-188). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Pardinas, F. (1999). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.

- Paterna, C., Martínez, C., y Rodes, J. (2005). Creencias de los hombres sobre lo que significa ser padre. *Interamerican Journal of Psychology*, 2, (39), 275-284. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtpdfRed.jsp?iCve=28439212>
- Peña Zepeda, J. y Gonzales, O. (2001). La representación social. Teoría y método. En Tarrés, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 327-372). Colegio de México/FLACSO.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pick, S. y López, A. L. (1994). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Plan y desarrollo curricular licenciatura en pedagogía (1992). *Texto base*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. En Raiter, A. (comp.). *Representaciones sociales* (pp. 9-29). Argentina: Eudeba.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2004). El problema de definir el contexto. La etnografía de la comunicación. En *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso* (pp. 55-78). Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez Salazar, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. de L. (coords.). *Las representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: Editorial CUCSH-UDG.
- Sánchez Marco, F. (1978). *Acercamiento histórico a la sociolingüística*. México: INAH-SEP.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Schmelkes, S. (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. Recuperado de <http://www.amdh.com.mx/ocpi/informe/docbas/docs/6/16.pdf>
- Schmelkes, S. (Agosto 2003-enero 2004). Educación intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, (23), 26-34. Recuperado de

- http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/sinectica/historico/numeros_anteriores05/023/23%20Silvia%Schmelkes-mapas.pdf
- Szurmuk, M. y Mckee Irwing, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI.
- Tarrés, M. L. (2001). Lo cuantitativo como tradición. En Tarrés, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 35-60). México: Colegio de México/FLACSO.
- Tecla J., A. (1993). *Teoría, métodos y técnicas en la investigación social*. México: Ediciones Taller Abierto.
- Thompson, J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UNAM.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). Procesos de análisis e interpretación. En *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (pp. 283-323). Madrid: La Muralla.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social. La entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: Colegio de México/FLACSO.
- Verschueren, J. (2002). Contexto. En *Para entender la pragmática* (pp. 136-193). Madrid: Gredos.
- Wenger, E. (2001). Introducción II. El enfoque en la identidad. En *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (pp. 181-185). Barcelona: Paidós.
- Zabludovsky Kuper, G. (2010). *Modernidad y globalización*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM: Siglo XXI Editores.

Anexo 1. Asociaciones libres

Bibliotecología (5º, 8º y 9º Semestres, matutino)

Palabra	verbo	sustantivo	adjetivo	Categoría	Importancia	Aparición	Campo
Alumnos		x		Sust.		5	Campo laboral
Apuntes		x		Sust.		1	Función
Biblioteca		x		Sust.		2	Campo laboral
Clases		x		Sust.		1	Función
Compañeros		x		Sust.		1	Campo laboral
Comunicación		x		Sust.		1	Habilidad
Comunicólogo		x		Sust.		1	Personificación
Conferencias		x		Sust.		1	Función
Creatividad		x		Sust.		1	Habilidad
Diálogo		x		Sust.		1	Función
Dinámicas		x		Sust.		1	Función
Docentes		x		Sust.		3	Personificación
Educación		x		Sust.	7	12	Campo laboral
Educadores		x		Sust.		1	Personificación
Ensayos		x		Sust.		2	Función
Enseñanza		x		Sust.	2	5	Habilidad
Escuela		x		Sust.		3	Campo laboral
Estudiante		x		Sust.		2	Campo laboral
Exámenes		x		Sust.		1	Función
Exposiciones		x		Sust.		4	Habilidad
Facilitador		x		Sust.		1	Personificación
Investigador		x		Sust.	1	3	Personificación
Jóvenes		x		Sust.		1	Campo laboral
juegos didácticos		x		Sust.		2	Habilidad
Lectores		x		Sust.	1	4	Habilidad
Lectura		x		Sust.	1	4	Campo laboral
Libros		x		Sust.	1	3	Campo laboral
Maestro		x		Sust.	5	10	Personificación
Material didáctico		x		Sust.		1	Campo laboral
Niños		x		Sust.	1	3	Campo laboral
Pedagogo		x		Sust.		2	Personificación
Personas		x		Sust.		1	Campo laboral
Promedios		x		Sust.		1	Función
Psicología		x		Sust.		1	Campo laboral
Psicopedagogo		x		Sust.		1	Personificación
Redactor		x		Sust.		1	Personificación
Resumen		x		Sust.		1	Función
Salones		x		Sust.		1	Campo laboral
Síntesis		x		Sust.		1	Función
Superación		x		Sust.	1	1	Función
TIC's		x		Sust.		1	Campo laboral
Valores		x		Sust.		1	Currículum
Aburridos			x	Adj.		2	Negativo

Actualizado			x	Adj.	1	2	Positivo
Analista			x	Adj.		2	Positivo
Analíticos			x	Adj.	1	1	Positivo
Calificador			x	Adj.		1	Positivo
Chistoso			x	Adj.		1	Positivo
Comprensivos			x	Adj.		1	Positivo
Creativo			x	Adj.	1	2	Positivo
Creído			x	Adj.		1	Negativo
Cumplido			x	Adj.		1	Positivo
Didáctico			x	Adj.	1	1	Positivo
Dinámico			x	Adj.		3	Positivo
Divertido			x	Adj.		2	Positivo
Ecúanime			x	Adj.		1	Positivo
Educados			x	Adj.		1	Positivo
Envidiosos			x	Adj.		1	Negativo
Estratégicos			x	Adj.		1	Positivo
Estudioso			x	Adj.	1	5	Positivo
Expresivo			x	Adj.		1	Positivo
Fiesteros			x	Adj.		1	Negativo
Flojos			x	Adj.		1	Negativo
Gritones			x	Adj.		1	Negativo
Hablador			x	Adj.	1	1	Negativo
Humildes			x	Adj.		1	Positivo
Ignorantes			x	Adj.		1	Negativo
Inteligentes			x	Adj.		2	Positivo
Intrépidos			x	Adj.		1	Positivo
Lógico			x	Adj.		1	Positivo
Observador			x	Adj.	1	1	Positivo
Pacífico			x	Adj.		1	Positivo
Parlanchín			x	Adj.		1	Negativo
Reservados			x	Adj.		2	Positivo
Responsable			x	Adj.		1	Positivo
Sociable			x	Adj.	1	1	Positivo
Socialistas			x	Adj.		1	Positivo
Trabajador			x	Adj.		1	Positivo
Tranquilos			x	Adj.	1	1	Positivo

Anexo 2. Asociaciones libres

Comunicación (5º, 7º y 8º semestres, matutino y vespertino)

Palabra	Verbo	Sustantivo	Adjetivo	Categoría	Importancia	Aparición	Campo
Actividades		x		Sust.		1	Función
Alumnos		x		Sust.		7	Campo laboral
Análisis		x		Sust.		1	Habilidad
Aprendizaje		x		Sust.	3	10	Función
Asesor		x		Sust.		1	Personificación
Aulas		x		Sust.		1	Campo laboral
Capacidad		x		Sust.		1	Habilidad
Cariño		x		Sust.		1	Habilidad
Clases		x		Sust.		3	Campo laboral
Colores		x		Sust.		1	Campo laboral
Competencia		x		Sust.		1	Habilidad
Comportamiento		x		Sust.		1	Función
Comprensión		x		Sust.		3	Función
Compromiso		x		Sust.		1	Habilidad
Comunicación		x		Sust.		1	Habilidad
Conceptualización		x		Sust.		1	Habilidad
Conocimiento		x		Sust.		1	Función
Creatividad		x		Sust.		5	Habilidad
Decoración		x		Sust.		1	Habilidad
Desarrollo		x		Sust.		2	Función
Desempleo		x		Sust.	1	1	Campo laboral
Desvelos		x		Sust.		1	Habilidad
Didáctica		x		Sust.	8	12	Habilidad
Dinamismo		x		Sust.		1	Habilidad
Director		x		Sust.		1	Personificación
Disciplina		x		Sust.		1	Habilidad
Diseño de programas		x		Sust.		1	Función
Docencia		x		Sust.	2	2	Campo laboral
Docente		x		Sust.	1	7	Personificación
Educación		x		Sust.	9	18	Campo laboral
Educador		x		Sust.	2	6	Personificación
Ejemplo		x		Sust.		1	Función
Enseñanza		x		Sust.	6	27	Habilidad
Entendimiento		x		Sust.		1	Función
Escuela		x		Sust.		11	Campo laboral
Estrategia		x		Sust.		1	Habilidad
Estudios		x		Sust.		2	Función
Evaluable		x		Sust.		1	Personificación
Exposición		x		Sust.		2	Habilidad
Filósofos		x		Sust.		1	Personificación
Formación		x		Sust.	1	3	Función
Fracaso		x		Sust.		1	Negativo
Habilidad		x		Sust.	1	1	Habilidad
Huelgas		x		Sust.		1	Función
Humanidad		x		Sust.		1	Campo laboral
Individuo		x		Sust.		1	Campo laboral
Innovación		x		Sust.		1	Habilidad
Inteligencia		x		Sust.		1	Habilidad

Interacción		x		Sust.		1	Función
Investigación		x		Sust.	1	3	Función
Juegos		x		Sust.		3	Habilidad
Lectura		x		Sust.		5	Habilidad
Letras		x		Sust.		2	Campo laboral
Libros		x		Sust.		8	Campo laboral
Maestro		x		Sust.	13	37	Personificación
Manualidades		x		Sust.		3	Habilidad
Material didáctico		x		Sust.		2	campo laboral
Mentes		x		Sust.		1	Campo laboral
Metodología		x		Sust.	1	1	Currículum
Micrófono		x		Sust.		1	Campo laboral
Niños		x		Sust.	5	15	Campo laboral
No hay trabajo		x		Sust.		1	Campo laboral
Orientación		x		Sust.	1	1	Función
Paciencia		x		Sust.		4	Habilidad
Pedagogía		x		Sust.		1	Campo laboral
Pedagogo		x		Sust.	1	2	Personificación
Pizarrón		x		Sust.		1	Campo laboral
Plaza		x		Sust.		2	Campo laboral
Poesía		x		Sust.		1	Campo laboral
Potencial		x		Sust.		1	Función
Práctica		x		Sust.		1	Habilidad
Profesión		x		Sust.		1	Personificación
Profesores		x		Sust.		4	Personificación
Psicología		x		Sust.		2	Campo laboral
Rechazados de la Normal		x		Sust.		1	Negativo
Relajo		x		Sust.		1	Habilidad
Servicio		x		Sust.		1	Función
Sociales		x		Sust.		1	Campo laboral
Sociedad		x		Sust.		2	Campo laboral
Tácticas		x		Sust.		1	Habilidad
Tareas		x		Sust.		1	Campo laboral
Técnicas		x		Sust.		2	Habilidad
Teoría		x		Sust.		2	Currículum
Utopías		x		Sust.		1	Función
Valores		x		Sust.		1	Currículum
Cuidar	x			Verbo		1	
Editar	x			Verbo		1	
Enseñar	x			Verbo	2	4	
Informar	x			Verbo	1	1	
Leer	x			Verbo		4	
Moldear el futuro	x			Verbo	1	1	
Perder tiempo	x			Verbo		1	
Persuadir	x			Verbo		1	
Transmitir	x			Verbo		1	
Aburrido			x	Adj.	1	5	Negativo
Agradables			x	Adj.		1	Positivo
Alcohólico			x	Adj.	1	1	Negativo
Alegres			x	Adj.		1	Positivo
Ameno			x	Adj.		1	Positivo
Amoroso			x	Adj.		1	Positivo
Analista			x	Adj.		1	Positivo
Analíticos			x	Adj.		1	Positivo
Aprendices			x	Adj.		1	Positivo

Chistosos			x	Adj.		1	Positivo
Comprensivo			x	Adj.		1	Positivo
Comprometido			x	Adj.	1	1	Positivo
Comunes			x	Adj.		2	Negativo
Conformistas			x	Adj.		1	Negativo
Creativo			x	Adj.	1	7	Positivo
Dedicado			x	Adj.		1	Positivo
Didácticos			x	Adj.	4	7	Positivo
Dinámicos			x	Adj.	2	7	Positivo
Educados			x	Adj.		1	Positivo
Educativo			x	Adj.	1	2	Positivo
Ejemplar			x	Adj.		1	Positivo
Entregado			x	Adj.		1	Positivo
Estudiosos			x	Adj.	1	4	Positivo
Experimentales			x	Adj.		1	Positivo
Expresivos			x	Adj.		1	Positivo
Famoso			x	Adj.		1	Positivo
Flojos			x	Adj.		1	Negativo
Humanista			x	Adj.		1	Positivo
Humanísticos			x	Adj.		1	Positivo
Imaginativo			x	Adj.		1	Positivo
Influenciador			x	Adj.		1	Positivo
Innovador			x	Adj.		1	Positivo
Inquietos			x	Adj.		1	Positivo
Integrado			x	Adj.		1	Positivo
Integradores			x	Adj.		1	Positivo
Intelectuales			x	Adj.		1	Positivo
Interactivo			x	Adj.		1	Positivo
Interesante			x	Adj.		2	Positivo
Lector			x	Adj.		4	Positivo
Leedor			x	Adj.		1	Positivo
Lentos			x	Adj.		1	Negativo
Lúdico			x	Adj.		1	Positivo
Matados			x	Adj.		1	Negativo
Meticulosos			x	Adj.	1	1	Positivo
Nerds			x	Adj.		1	Negativo
Observadores			x	Adj.		2	Positivo
Ordenados			x	Adj.	1	1	Positivo
Paciente			x	Adj.		3	Positivo
Participativo			x	Adj.		1	Positivo
Relajado			x	Adj.		1	Positivo
Responsable			x	Adj.		2	Positivo
Risueño			x	Adj.		1	Positivo
Sensato			x	Adj.		1	Positivo
Serio			x	Adj.	1	3	Positivo
Simple			x	Adj.		1	Negativo
Sociables			x	Adj.		6	Positivo
Teórico			x	Adj.	1	2	Positivo
Tolerante			x	Adj.	1	1	Positivo
Trabajadores			x	Adj.	1	1	Positivo
Tranquilos			x	Adj.		2	Positivo

Anexo 3. Asociaciones libres

Lengua y literatura (5º, 8º y 9º semestres, vespertino)

Palabra	Verbo	Sustantivo	Adjetivo	Categoría	Importancia	Aparición	Campo
Adornan trabajos	x			Verbo		1	
Aprender	x			Verbo		1	
Educar	x			Verbo	1	1	
Enseñan	x			Verbo		2	
Enseñar	x			Verbo	1	2	
Escribir	x			Verbo		1	
Formar	x			Verbo		1	
Leer	x			Verbo		1	
No entran a la escuela	x			Verbo		1	
No leen	x			Verbo		2	
No tienen sentido	x			Verbo		1	
¿Niños?		x		Sust.		1	Campo laboral
¿Profesores?		x		Sust.		1	Personificación
Alegría		x		Sust.		2	Habilidad
Alumnos		x		Sust.		7	Campo laboral
Análisis		x		Sust.		3	Habilidad
Antología		x		Sust.		1	Currículum
Apatía		x		Sust.	1	1	Negativo
Aprendizaje		x		Sust.	1	10	Función
Baile		x		Sust.		2	Habilidad
Biblioteca		x		Sust.		1	Campo laboral
Bienestar		x		Sust.		2	Función
Catedrático		x		Sust.	1	2	Personificación
Clases		x		Sust.		2	Campo laboral
Comportamiento		x		Sust.		2	Función
Comunicación		x		Sust.		2	Habilidad
Conducta		x		Sust.	1	2	Campo laboral
Conductismo		x		Sust.	1	1	Campo laboral
Conocimiento		x		Sust.		5	Campo laboral
Constructivismo		x		Sust.	1	1	Campo laboral
Control		x		Sust.		2	Función
Dependencia		x		Sust.		1	Función
Didáctica		x		Sust.	8	17	Habilidad
Dinámica		x		Sust.		5	Habilidad
Dirigentes		x		Sust.		1	Personificación
Docencia		x		Sust.	1	3	Campo laboral
Docentes		x		Sust.		2	Personificación
Dominio grupal		x		Sust.		1	Habilidad
Educación		x		Sust.	9	14	Campo laboral
Educador		x		Sust.		1	Personificación
Encuestas		x		Sust.	1	1	Función
Enseñanza		x		Sust.	9	17	Habilidad
Escuela		x		Sust.	1	4	Campo laboral
Estrategias		x		Sust.		7	Habilidad
Ética		x		Sust.		2	Currículum
Evaluación		x		Sust.		1	Función
Exposiciones		x		Sust.	1	2	Habilidad
Festivales/fiestas		x		Sust.	1	7	Habilidad
Filosofía pedagógica		x		Sust.		1	Campo laboral
Flojera		x		Sust.		2	Negativo
Fomento		x		Sust.		1	Función

Formación		x		Sust.		1	Función
Freud		x		Sust.		1	Personificación
Fútbol		x		Sust.		1	Habilidad
Instructor		x		Sust.		1	Personificación
Interacción		x		Sust.		1	Función
Intervenciones		x		Sust.		2	Función
Juegos		x		Sust.		1	Habilidad
Lenguaje		x		Sust.		2	Campo laboral
Libros		x		Sust.		1	Campo laboral
Licenciados		x		Sust.		2	Personificación
Maestro		x		Sust.	1	6	Personificación
Materias		x		Sust.		1	Campo laboral
Mecanismos		x		Sust.		1	Función
Mente		x		Sust.		1	Campo laboral
Método		x		Sust.	2	4	Currículum
Metodología		x		Sust.		3	Currículum
Moral		x		Sust.		2	Currículum
Niños		x		Sust.		2	Campo laboral
Observaciones		x		Sust.		1	Habilidad
Organización		x		Sust.	1	3	Habilidad
Paciencia		x		Sust.		1	Habilidad
Pedagogo		x		Sust.	2	2	Personificación
Piaget		x		Sust.		2	Personificación
Plan de estudios		x		Sust.		2	Currículum
Planeación		x		Sust.	1	2	Habilidad
Práctica		x		Sust.		4	Habilidad
Precursor		x		Sust.	1	1	Personificación
Primaria		x		Sust.		1	Campo laboral
Profesor		x		Sust.		3	Personificación
Programa de estudios		x		Sust.		2	Currículum
Proyectos		x		Sust.		2	Campo laboral
Relación		x		Sust.		1	Función
Sencillez		x		Sust.		2	Habilidad
Señoras		x		Sust.	1	1	Personificación
Trabajo		x		Sust.		2	Campo laboral
Vygotsky		x		Sust.		1	Personificación
Wikipedia		x		Sust.		1	Campo laboral
Aburridos			x	Adj.		1	Negativo
Academicistas			x	Adj.	1	2	Negativo
Acertado			x	Adj.		1	Positivo
Activo			x	Adj.		1	Positivo
Amigables			x	Adj.		3	Positivo
Aplicados			x	Adj.		1	Positivo
Argumentativo			x	Adj.		1	Positivo
Autoritario			x	Adj.		1	Negativo
Borrachos			x	Adj.	3	6	Negativo
Bulliciosos			x	Adj.		4	Negativo
Burdos			x	Adj.	1	2	Negativo
Chocantes			x	Adj.	1	1	Negativo
Competentes			x	Adj.		1	Positivo
Complejos			x	Adj.		1	Negativo
Comunicativo			x	Adj.		2	Positivo
Conflictivos			x	Adj.		1	Negativo
Creativos			x	Adj.	4	8	Positivo
Cumplidos			x	Adj.	1	1	Positivo
Desapercibidos			x	Adj.		1	Negativo
Desconocido			x	Adj.		2	Negativo

Didácticos		x	Adj.	1	2	Positivo
Dinámico		x	Adj.	1	3	Positivo
Drogadictos		x	Adj.		1	Negativo
Equitativo		x	Adj.		1	Positivo
Escandalosos		x	Adj.		1	Negativo
Estratégicos		x	Adj.		1	Positivo
Estudiosos		x	Adj.		7	Positivo
Expositivo		x	Adj.		1	Positivo
Expresivos		x	Adj.		2	Positivo
Extrovertidos		x	Adj.		1	Positivo
Fiesteros		x	Adj.		7	Negativo
Filosófico		x	Adj.		1	Positivo
Flojos		x	Adj.		3	Negativo
Formales		x	Adj.		1	Positivo
Grilleros		x	Adj.		1	Negativo
Guapos		x	Adj.		1	Positivo
Holgazanes		x	Adj.		2	Negativo
Imaginativos		x	Adj.		1	Positivo
Impuntuales		x	Adj.		1	Negativo
Incultos		x	Adj.		1	Negativo
Innovadores		x	Adj.		1	Positivo
Inteligentes		x	Adj.		3	Positivo
Irrespetuosos		x	Adj.	1	1	Negativo
Irresponsables		x	Adj.		1	Negativo
Jóvenes		x	Adj.		1	Positivo
Lectores		x	Adj.		2	Positivo
Mal estudiante		x	Adj.		1	Negativo
Malas personas		x	Adj.		1	Negativo
Metódico		x	Adj.		3	Positivo
Metodológicos		x	Adj.	1	1	Positivo
Molestosos		x	Adj.		1	Negativo
Motivador		x	Adj.		1	Positivo
Mujeriegos		x	Adj.		1	Negativo
Nerds		x	Adj.		1	Negativo
Ordenados		x	Adj.		1	Positivo
Parranderos		x	Adj.		1	Negativo
Participativos		x	Adj.	1	2	Positivo
Pasivos		x	Adj.	1	1	Negativo
Poco agraciados		x	Adj.		1	Negativo
Poco interesantes		x	Adj.		2	Negativo
Práctico		x	Adj.		2	Positivo
Presumido		x	Adj.	1	1	Negativo
Quemalibros		x	Adj.	1	1	Negativo
Rancho		x	Adj.		1	Negativo
Raros		x	Adj.		2	Negativo
Recatados		x	Adj.		1	Positivo
Reflexivo		x	Adj.		1	Positivo
Relajado		x	Adj.		1	Positivo
Relajista		x	Adj.		2	Negativo
Revoltosos		x	Adj.		1	Negativo
Ruidosos		x	Adj.		1	Negativo
Sabelotodo		x	Adj.		1	Negativo
Sociables		x	Adj.		1	Positivo
Teóricos		x	Adj.		1	Positivo
Tetos		x	Adj.		1	Negativo
Textual		x	Adj.		1	Negativo
Trabajadores		x	Adj.		1	Positivo

Anexo 4. Asociaciones libres

Pedagogía (5º, 8º y 9º semestres, matutino y vespertino)

Palabra	Verbo	Sustantivo	Adjetivo	Categoría	Importancia	Aparición	Campo
Analizar	x			Verbo	1	1	
Conducir	x			Verbo		1	
Enseñar	x			Verbo		1	
Formar	x			Verbo		1	
Instruir	x			Verbo		1	
Interactúa con el medio	x			Verbo	1	1	
Leer	x			Verbo	1	7	
Mejora condiciones soc.	x			Verbo		1	
Pensar	x			Verbo		1	
Planear	x			Verbo		1	
Amable			x	Adj.		1	Positivo
Amistoso			x	Adj.		1	Positivo
Amoroso			x	Adj.		1	Positivo
Analítico			x	Adj.	1	15	Positivo
Aplicados			x	Adj.		1	Positivo
Audaces			x	Adj.		2	Positivo
Autodidacta			x	Adj.		1	Positivo
Autónomo			x	Adj.	1	1	Positivo
Autoreflexivo			x	Adj.		1	Positivo
Borracho			x	Adj.		2	Negativo
Callados			x	Adj.		2	Positivo
Capaz			x	Adj.		1	Positivo
Competente			x	Adj.	1	1	Positivo
Complejos			x	Adj.		1	Negativo
Comprensivo			x	Adj.		2	Positivo
Comunicativos			x	Adj.		1	Positivo
Concientes			x	Adj.		1	Positivo
Conformistas			x	Adj.		1	Negativo
Conocedor			x	Adj.		1	Positivo
Conocedor			x	Adj.		1	Positivo
Creativo			x	Adj.	3	16	Positivo
Crítico			x	Adj.	5	21	Positivo
Débiles			x	Adj.		1	Negativo
Desconfiados			x	Adj.		1	Negativo
Didácticos			x	Adj.	4	5	Positivo
Dinámicos			x	Adj.	1	4	Positivo
Distante			x	Adj.		1	Negativo
Estudioso			x	Adj.	1	8	Positivo
Expresivo			x	Adj.		3	Positivo
Facilidad de palabra			x	Adj.		1	Positivo
Fiestero			x	Adj.		1	Negativo
Flojos			x	Adj.		2	Negativo
Formales			x	Adj.		5	Positivo
Humanista			x	Adj.	3	4	Positivo
Humildes			x	Adj.		2	Positivo
Imaginativos			x	Adj.		1	Positivo
Innovador			x	Adj.		3	Positivo
Intelectual			x	Adj.		2	Positivo

Inteligentes		x	Adj.	1	6	Positivo
Interesados		x	Adj.		1	Positivo
Interesantes		x	Adj.	1	1	Positivo
Interpretativo		x	Adj.		1	Positivo
Libre		x	Adj.		1	Positivo
Mataditos		x	Adj.		1	Negativo
Metódico		x	Adj.		1	Positivo
Orgullosa		x	Adj.		1	Negativo
Pacifista		x	Adj.		1	Positivo
Participativos		x	Adj.		1	Positivo
Poco expresivos		x	Adj.		1	Negativo
Práctico		x	Adj.	1	3	Positivo
Problematizadores		x	Adj.		1	Positivo
Profesionales		x	Adj.		1	Positivo
Propositivo		x	Adj.	1	1	Positivo
Realista		x	Adj.	1	1	Positivo
Reflexivo		x	Adj.	1	15	Positivo
Relajistas		x	Adj.		1	Negativo
Responsables		x	Adj.		2	Positivo
Revolucionario		x	Adj.	1	1	Positivo
Rural		x	Adj.	1	1	Negativo
Sabedores		x	Adj.	1	1	Negativo
Sencillos		x	Adj.		1	Positivo
Serios		x	Adj.		1	Positivo
Sobresalientes		x	Adj.		1	Positivo
Sociable		x	Adj.		6	Positivo
Socialista		x	Adj.		1	Positivo
Solidarios		x	Adj.		1	Positivo
Tranquilos		x	Adj.		1	Positivo
Unidos		x	Adj.		2	Positivo
Veraz		x	Adj.		1	Positivo
Administrador	x		Sust.		1	Personificación
Alumnos	x		Sust.		1	Campo laboral
Análisis	x		Sust.		1	Habilidades
Analista	x		Sust.		1	Personificación
Aprendizaje	x		Sust.		8	Función
Arte	x		Sust.		1	Campo laboral
Asesor	x		Sust.		1	Personificación
Autores	x		Sust.		1	Personificación
Capacidad de conoc.	x		Sust.		1	Habilidades
Capacitador	x		Sust.		1	Personificación
Clases	x		Sust.		2	Campo laboral
Competencias	x		Sust.		1	Habilidades
Comprensión	x		Sust.		1	Habilidades
Comunicación	x		Sust.		1	Habilidades
Conducta	x		Sust.		1	Campo laboral
Conocimiento	x		Sust.		6	Campo laboral
Constructores de conoc.	x		Sust.		1	Personificación
Creador	x		Sust.		1	Personificación
Creatividad	x		Sust.		3	Habilidades
Cuestionador	x		Sust.		1	Personificación
Currículum	x		Sust.	1	8	Currículum
Desarrollo	x		Sust.		3	Habilidades
Didáctica	x		Sust.	2	8	Habilidades
Dinámicas	x		Sust.		1	Habilidades

Diseño		x		Sust.	1	3	Habilidades
Docencia		x		Sust.		8	Campo laboral
Docente		x		Sust.	2	11	Personificación
Educación		x		Sust.	5	16	Campo laboral
Educador		x		Sust.	2	6	Personificación
Enseñanza		x		Sust.	2	16	Habilidades
Escritor		x		Sust.		1	Personificación
Escritores		x		Sust.		1	Personificación
Escritura		x		Sust.		1	Habilidades
Escuela		x		Sust.		1	Campo laboral
Estrategias		x		Sust.	1	3	Habilidades
Ética		x		Sust.		1	Currículum
Experiencia		x		Sust.		1	Habilidades
Exposiciones		x		Sust.	1	1	Habilidades
Expositor		x		Sust.		1	Personificación
Expresiones		x		Sust.		2	Habilidades
Filósofos		x		Sust.		1	Personificación
Fomento educativo		x		Sust.	1	1	Función
Formación		x		Sust.	8	10	Función
Formador		x		Sust.	6	9	Personificación
Guía		x		Sust.	1	4	Personificación
Habilidades		x		Sust.		3	Habilidades
Humanismo		x		Sust.		1	Habilidades
Innovación		x		Sust.	1	1	Habilidades
Instructor		x		Sust.		1	Personificación
Interacción		x		Sust.		1	Habilidades
Interrogador		x		Sust.		1	Personificación
Investigación		x		Sust.	4	12	Habilidades
Investigador		x		Sust.	6	15	Personificación
Juegos		x		Sust.		1	Habilidades
Lector		x		Sust.	1	8	Personificación
Lectura		x		Sust.	1	7	Habilidades
Libros		x		Sust.		3	Currículum
Licenciados		x		Sust.		1	Personificación
Maestro		x		Sust.	4	6	Personificación
Métodos		x		Sust.		1	Habilidades
Observaciones		x		Sust.		2	Habilidades
Organización		x		Sust.	1	1	Habilidades
Organización		x		Sust.		2	Habilidades
Organizador		x		Sust.		2	Personificación
Orientación		x		Sust.		1	Función
Orientadores		x		Sust.	1	2	Personificación
Pedagogo		x		Sust.		1	Personificación
Películas		x		Sust.		1	
Pensamiento		x		Sust.		1	Campo laboral
Plan de estudios		x		Sust.		3	Currículum
Planeación		x		Sust.		2	Habilidades
Planeador		x		Sust.	1	1	Personificación
Prácticas		x		Sust.	1	2	Habilidades
Presentación		x		Sust.		1	Habilidades
Proceso		x		Sust.		1	Campo laboral
Profesor		x		Sust.		6	Personificación
Programa de estudios		x		Sust.		3	Currículum
Redacción		x		Sust.		1	Habilidades
Reflexión		x		Sust.		2	Habilidades

Responsabilidad		x		Sust.		3	Habilidades
Sistema		x		Sust.		1	Campo laboral
Sociedad		x		Sust.		2	Campo laboral
Solucionador		x		Sust.	1	1	Personificación
Sustento		x		Sust.		1	Función
Teorías		x		Sust.		1	Currículum
Teórico		x		Sust.		4	Habilidades
Transmisión de conoc.		x		Sust.		1	Función
Transmisor		x		Sust.		1	Personificación

Anexo 5. Cuestionario de asociaciones libres

Diseño

Instrucciones:

Lee cuidadosamente y escribe lo que se te indique en cada uno de los siguientes incisos.

A). En cada uno de los renglones de abajo, escribe una palabra o término que relacionas o asocias con la expresión “estudiante de pedagogía”.

1. _____ ()

2. _____ ()

3. _____ ()

4. _____ ()

5. _____ ()

B). Enseguida, indica con una equis, en el paréntesis de la derecha, solamente el término o la palabra más representativa o importante para ti de la expresión “estudiante de pedagogía”.

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 6. Guía de entrevista

Dimensiones

Dimensiones		
Cognitiva (información)	Campo representacional (imagen)	Actitud
¿Qué estudian los pedagogos? (Temas, lecturas, autores, etc.) ¿Qué habilidades tienen los estudiantes de pedagogía? ¿Cuál sería la función o labor de los estudiantes de pedagogía en la sociedad? ¿En qué trabajan (a qué se dedican) los pedagogos? ¿Qué saben de un pedagogo? (¿Cómo es?)	¿Cómo personifican o caracterizan a un estudiante de pedagogía? ¿Cuál sería la importancia de un pedagogo en la sociedad? ¿Cómo es un pedagogo? ¿Qué rasgos o comportamientos acorde a su perfil profesional observan cotidianamente?	¿De qué manera se ven frente a los demás estudiantes de las otras licenciaturas? ¿De qué manera los ven frente a los demás estudiantes de las otras licenciaturas? ¿Cómo ven o valoran el actuar de los pedagogos en la universidad? (positivo/negativo) ¿Qué piensan de la capacidad de los estudiantes de pedagogía frente al trabajo educativo? ¿Qué opinan de la formación de los pedagogos?

Anexo 7. Transcripción de la entrevista

(Pedagogía, Comunicación y Lengua y Literatura)

E: Muy buenas tardes. Primero que nada agradecerles la presencia para esta charla sobre los estudiantes de pedagogía. El motivo de la entrevista es conocer cómo se construye la identidad de los estudiantes de pedagogía, y el sentido es, más que nada, interaccionar, platicar sobre ellos, una charla informal sobre lo que piensan sobre los estudiantes de pedagogía. Van a, para empezar van a decir su nombre, la carrera a la que pertenecen, semestre, y alguna palabra que se relacione con su carrera. La mecánica de esta charla es lanzar una idea o una pregunta y ustedes contestan levantando la mano, yo puedo dar el turno de la palabra. Los temas que, este, van hacer abordados en esta charla es, son, los estudiantes de pedagogía, cómo los ven, en qué trabajan, qué piensan de ellos, cómo son, su comportamiento, valoración (positivo/negativo), capacidades y habilidades. ¿Están listos? Bueno, comenzamos entonces de izquierda a derecha presentándonos, ya dijimos que carrera, semestre y una palabra que se relacione con nuestra carrera.

L1: Este, mi nombre es Eduardo. Estudio la carrera de literatura, quinto semestre. Este, pues, pienso que somos buenos lectores.

P2: Mi nombre es Karen. Estudio en la carrera de pedagogía, en octavo semestre, y educación.

P1: Mi nombre es Pavel y estudio la carrera de pedagogía, sexto semestre, ehh, formación.

L2: Mi nombre es Ana Rosa y estudio la carrera de lengua y literatura hispanoamericanas, quinto semestre. La palabra es lenguaje.

C1: Mi nombre es Mario. Estudio comunicación, de séptimo semestre, y... sería, yo creo, investigación.

C2: Isabel, de la licenciatura en comunicación, séptimo semestre, y sería la palabra interacción.

E: Bueno, entonces vamos a comenzar, ya les dije la dinámica cómo es, ¿no?, lanzo la pregunta. Vamos a empezar por una más sencilla que es: ¿Qué estudian los pedagogos?

C1: Sería, bueno, como, tengo en cuenta como la formación de... formar a ciertas personas en general, como, no sé, se dedican a dar clases y formar, pero de una manera, no tanto como maestro, sino como formar más individualmente a la persona para que aprenda, aprender a aprender, como, bueno, tuvimos una materia parecida más a eso, que aprendes a aprender y eso es lo que enseñan los pedagogos. Bueno, eso es más o menos lo que sé.

L1: Este, también puede ser, creo que estrategias y didácticas como, este, para dar clases.

E: ¿Qué piensan los demás?

L2: Mmm, yo coincido con lo que dice él, es de alguna u otra forma es como para formar a un no tanto como un docente, sino este, en su persona.

C2: Podemos distinguir entre un maestro de primaria, secundaria, a un maestro de preparatoria o de universidad. Yo siento que van más dirigidos a materias específicas, este, está más especializado en un área, no en todas las áreas como en la primaria que llevan un mismo maestro para todas las materias.

E: Es decir, ¿está más preparado o está menos perfilado?

C2: Se le prepara para ser, este, para tener una especialidad

L2: Yo creo que el estudiante de pedagogía está preparado para preparar, para poder dar cualquier materia a la que, porque hay pedagogos tanto en primaria como en secundaria, o sea no van a un nivel específico.

E: ¿Qué piensan los pedagogos?

P2: Ah, no, sí, conforme a lo que comenta Isabel, creo que sí hay una, una gran contradicción, una gran, no contradicción, ¿cómo se podría decir?, este, ay, no sé, pero de que relacionan mucho esas dos cosas, y... siempre se confunde entre lo que es un pedagogo y un maestro, ¿no?. Este, yo... te voy a contradecir Isabel, pero yo creo que el maestro está como que más, eh... está más formado para un área específica, y el pedagogo es más general, por eso es que...

P1: Ah, eh, pedagogía, este, nosotros nuestro objeto de estudio es la educación, este, un pedagogo se encarga de analizar todo lo que, eh, pasa en la educación, ya sea en institución educativa o fuera de la misma. Se puede analizar lo que sucede en un contexto, este, ya sea en el parque, en la familia, Galerías Boulevard, eh, eso es básicamente lo que hace un pedagogo. Un análisis social también. Eh, sus, este, área de trabajo puede ser como, estructurar un currículum, eh, ya sea que el currículum sea para una institución educativa pública o privada. Eh, también un pedagogo, este, las habilidades de estructurar un currículum puede ser para elaborar cursos para capacitación de personal de empresas privadas, y este, también, este, tenemos una formación de psicopedagogía, eh, la cual, este, podemos brindar asesoría, eh, por grupos colegiados a personas que necesiten cierto conocimiento en distinta área, eh, por ejemplo, eh, si quieres, este, ah, conocer más acerca de, eh, no sé, por ejemplo en un banco, si quieres trabajar en un banco como ejecutivo, este, te puedes acercar a un pedagogo para que te brinde una seguridad o aptitudes para desempeñar un buen trabajo como ejecutivo. Básicamente, un pedagogo es, este, se encarga de analizar, estructurar y aplicar, los cono... conocimientos que se requieran en dicha área, o en dicha empresa.

E: Bueno, entonces estaríamos hablando de las habilidades del pedagogo, ¿cuáles serían?

P1: Las habilidades del pedagogo es... análisis, evaluación y aplicación. Yo creo, este, habilidades para armonizar, este, ya sea una sociedad determinada, este, evaluar, este, sobre posibles problemas que puedan haber y aplicación, intervención sobre dar posibles soluciones.

E: Y ustedes como, como los ven, ¿creen que tienen esas habilidades los pedagogos?

C2: Son creativos, son muy creativos. Al menos, este, en el tiempo que he estado en la universidad, este, siento que se ha venido apagando un poquito de la, de la energía que tienen los comunicólogos porque se supone que somos los más, este, rebeldes, bueno en general Humanidades se está como más rebeldes, pero, este, pedagogía, yo siento que hace más cosas que comunicación, se enfoca más en hacer eventos, este, andan haciendo muchas cuestiones como, este, he observado que también se ponen a reforestar, bueno, igual por una materia, ¿no?, creo que de la Dra. Elisa, pero, este sí, lo veo muy creativos, muy fiesteros...

E: *¿Activos?*

C2: Muy activos, creo es la palabra más correcta, que los de comunicación que se supone que somos...

E: *Y ustedes de literatura ¿qué piensan?, ¿si realmente son más activos los pedagogos, los han visto?*

L2: Sí, lo mismo que comenta Isabel, este, igual hacen muchos eventos y la verdad sí, eso es, este, lo que, de alguna u otra forma le da vida a Humanidades, ¿no?, porque si no, también estaría apagada y aburrida, pero yo en lo personal no sabía todo eso que decía él, para mí un pedagogo es sólo dar clases y se acabó...

C2: sí.

L2: La verdad, es una idea que yo creo la mayoría de la gente tiene, dando clases.

P1: Sí, incluso como pedagogo, pues, este, eh, hay personas que te preguntan ¿qué estudias?, ¿no?, pedagogía, ah, vas para profesor, ¿onde te gustaría trabajar?, en primaria o secundaria, no, qué pasó, tranquilo tranquilo, no no, no me gusta eso de dar clases, tal vez en una institución superior, una universidad, posiblemente, pero de ahí no, este, menos, aunque me regalen una plaza, ya sea de telesecundaria o primaria, no, creo que no es lo mío pue, yo voy más centrado. Otra cosa importante, este, ya haciendo como un poco de autocrítica de mi carrera de pedagogía, es que, este, la carrera de pedagogía, este, sí es muy vaga también, este, o sea, la mayor parte de los estudiantes son rurales, por lo que yo he presenciado, este, es otra palabra, si me preguntan cuál es la palabra que se te viene pedagogo rurales, personas que viene de fuera, este, no, del mismo estado, nada más que de zonas como Villaflores, o este, Frontera Comalapa, ¿no?, comunidades en las cuales, este, pues, llegan haber profesores de que, por así decirlo, son las únicas representaciones que tienen de poder trabajar y de poder vivir más cómodamente, ¿no? . No hay tanta industria o empresas en esas comunidades en la cual ellos pueden decir, no, me voy como administrador de empresas o contador, para ellos ser maestro es vivir cómodamente.

E: *Pero rurales, en el sentido de ¿dónde provienen o a dónde van a ir a trabajar?*

P1: De donde provienes, de donde provienes, ¿no?

E: *¿Ustedes han escuchado esa palabra "rural" para nombrar a los pedagogos, no?*

C1: Ehh, no, como tal no. Pero, eh, bueno, yo estaba haciendo un análisis antes de... de la identidad de ciertos alumnos, y los que menos tienen identidad entre los que también, era Humanidades, y Humanidades los que menos tienen identidad eran los de bibliotecología y los de pedagogía, eh, la cual, el hecho es de que, cuando entran a estudiar, eh, hay como eso que, nosotros por lo general, todo lo que pueden hacer los pedagogos, los que van a ingresar a la carrera de pedagogía tienen otra idea, no tiene esa idea que tal vez ella tiene porque ya estudió eso, eh, no hay una identidad como tal por el simple hecho de ser estudiantes, tú ves a un pedagogo y no lo puedes identificar, tú... me refiero, en el sentido de..., yo veo a un ingeniero y veo cierto estereotipo, yo veo a uno de medicina y veo cierto estereotipo, incluso veo a uno de comunicación y veo cierto estereotipo, y los pedagogos no tienen eso, ¿no?, eso que, que los identifica el principio como... estudiantes de una, una licenciatura en una universidad. El segundo punto también sería, cómo verlos después de a... los pedagogos, y lo digo por... conocimiento de una persona cercana a mí, eh, estudió la misma carrera, y no tiene como esa identificación como tal, o sea, no la, o sea, yo veo a otras personas integrantes de mi círculo, y todos los veo como identificados con su carrera, y... ella es pedagoga y..., ah, entre que dio clases y entre que ahora es, trabaja en unas oficinas, y o sea, no hay cómo relacionarlo, no hay algo en fin, o sea, no podemos determinar qué puede hacer un pedagogo, y eso es un problema muy grande, y que le pasa, es como estudiar fenomenología, no hay una estructura en el cual, si nos remontamos a la globalización de eso lo rompe y lo saca de la cadena, porque por ejemplo como si estudias medicina o estudias ingeniería sabes que puedes trabajar en una empresa o sabes que hay empresas que se dedican a eso, y en pedagogía no lo hay. Entonces es un problema marginal grande para esas carreas, para las carreras de ciencias sociales, que nos pasa a traer incluso a los de literatura, incluso a los de bibliotecología, incluso a los de comunicación, porque no hay una estructura que determine, es algo... vago como comentaba él. Si es vago la carrera entonces que se puede esperar afuera. Sí, también rural no lo había escuchado pero es cierto, o sea...

P1: Es algo que he analizado, personalmente...

C1: Ajá, no no, todos los que estudian pedagogía, yo no creo que aspiren directamente a... estudiar a... un ente, sino más que nada aspiran a ser maestros. Esa es la identificación: maestros.

P1: Bueno, maestros.

P2: Sí, es lo que iba a comentar, precisamente o que decían ellos dos, porque este, Isabel, le decía yo que los pedagogos somos más generales, desgraciadamente cuando nosotros egresamos nos limitamos a un solo campo que es al de dar clases, ¿no?, incluso cuando entramos vamos a con esa mentalidad, y en el transcurso nos enseñan a desarrollar nuevas habilidades como la creación de curriculas, y lo que... lo demás, ¿no?, y este, pero al momento de egresar como que se nos olvidan todas esas habilidades, decimos bueno, ya aquí, a dar clases y ya, y onde están tus habilidades, y esa pérdida de habilidades es lo que, creo yo entristece más al egresado, incluso a la carrera de pedagogía.

E: *Y Eduardo, ¿qué piensas?*

L1: Pues sí, este, yo, este, la principal idea que tenía de los pedagogos, es, este, era lo de docencia, no sabía que podían hacer otras, otras funciones laborales.

E: Entonces estaríamos hablando de que se personifica al pedagogo como un maestro, ¿no?, pero que no está definido su perfil, ¿no?, o sea su campo de estudios, su campo de trabajo, no sé, entonces, ¿cuál sería la importancia de un pedagogo en la sociedad?

(Risa general)

P1: Buena pregunta... jajaja, no son importantes.

C2: Para todas las carreras, yo creo, luego están muy, muy abiertas. Te dan muchas materias, es que todas las carreras de acá, generalizando, este, Humanidades, tienen muchas materias, no sé que materias manejan en pedagogía, pero sí nos, este, nos llueve mucha información de muchas partes, entonces no sabemos qué tomar al final, al menos si no tienes, o sea si te confun..., o sea igual a la chica, amiga, compañera, conocida de Mario, este pues, yo siento, considero que la ha de, ha de llenar mucha información o ya salió y no sabe dónde dirigirse es porque nos bombardean de muchas materias que luego te gusta todo, y no vas con un perfil. Considero que pedagogía igual, no sé, yo igual, el estereotipo es que van para maestros, ¿maestros de qué?, de universidad o prepa, ¿por qué?, porque son como que más, este, es otro rango, si vas para maestro de primaria, pues ahí están los normalistas ¿no?, es el área de normalistas, si vas a ir para kínder, ahí está el área de preescolar, lo de educadores. Entonces, considero, no sé, si vas para eh, catedrático de de universidad no pues tiene que ser alguien con especialidad, doctorado, alguien que debe tener una maestría, o sea ya son como rangos más exigentes, si quieres, pero siento que por ahí va la rama de de pedagogía, no no sabría decirle si cuál es la amenaza realmente de los pedagogos, o al menos yo considero de que todas las carreras, al menos de Humanidades, no sé en la normal, es que nos dan mucha información.

L2: Yo coincido con eso, creo que en sí Humanidades, nos estereotipas a..., por ejemplo los de comunicación creemos que sólo va a...

C2: Radio.

L2: Ajá, radio, o televisión, con radio y televisión, este, lengua y literatura nos catalogaron como escritores, y de ahí no nos sacan, pedagogos, para, este, dar clases y de ahí no nos sacas, bibliotecología igual, mas sin embargo, ya dentro de la carrera, es lo mismo, nos llueve demasiada información, por ejemplo en nuestra carrera de lengua y literatura, hay filosofía, hay comunicación, o sea, hay demasiada información y no va concretamente, porque va solamente así como de pasadita, y eso también está mal.

P2: Pero... ¿cuál era... la pregunta?

E: La pregunta, eh, principal ¿no están ubicados, entonces dentro de un, digamos, campo reducido o una especialización? A eso se refieren cuando dicen que es muy general, ¿no?

C1: Ajá, Es como, bueno, el maestro siempre nos pone el ejemplo del pastel de la sociedad, qué trozo son los los pedagogos, en este caso, o qué beneficio puede tener, eh... y... nosotros tal vez tengamos una idea porque estudiamos en Humanidades y son compañeros nuestros, pero si le preguntamos a la sociedad tal, o cualquier persona, eh... qué beneficio puede tener un... un pedagogo, y yo creo que la respuesta es ninguno, ...y no es por menospreciarlos, si no el hecho de que no tiene una identidad, no se les ha marcado esa identidad necesaria para la sociedad. El primer problema es que estudian el, o sea, no es algo positivista que estudian, no hay una estructura, y eso ya los cataloga como, qué pueden ser ellos, y como a pesar de todo eso, entonces qué beneficio tiene para mí un pedagogo o en qué campo entraría, eso es lo complicado, pero el problema entra en, yo digo, es una parte para todos, el sistema, todo, pero yo creo que, realmente el problema es de los alumnos por no exigir ese ese campo, o esa estructura, o sea, ya estando adentro, como comentábamos al principio, entran pensando ser docentes y luego se les estructura para hacer las diferentes cosas que pueden hacer como ya dijeron los compañeros, pero... eso sólo queda en ellos, si yo no hubiera venido a la... charla nunca me hubiera enterado, entonces, entonces ellos saben, eso lo tienen que demostrar, o sea, y no sólo acá adentro, o sea, es cierto que tienen actividades, y siendo sincero varios de... de comunicación, incluso compañeros que tengo yo los catalogan como niños de primaria por hacer ese tipo de eventos, o sea no, no lo tomamos en serio cuando un pedagogo hace su feria o kermes o diferentes circunstancias que manejan, ni siquiera nosotros los tomamos en serio, cómo los va a tomar en cuenta... la sociedad, cómo los va a tomar en realidad. Entonces ése es un problema grande, yo no sé, no te digo que esté mal lo que estén haciendo, está... bien, tal vez no esté bien estructurado, porque incluso yo los he criticado, eh... es algo innecesario hacer eso y perder clases por una kermes, que x x x, entonces ellos deberían como que defender eso, o sea defender eso y decir: cuando yo sea egresado voy a demostrar que el pedagogo puede hacer esto, puede hacer aquello, y que entre en ese pedazo de pastel que necesita la sociedad, porque la sociedad lo que menos quiere es excluir gente. Nosotros tenemos ese problema, tenemos ingenieros, arquitectos, incluso doctores que están en nuestros puestos como comunicólogos que dan... conductores o que trabajan en programas de radios, entonces los pedagogos supongo que han de tener ese mismo problema. Entonces como identificarlo, ¿no? eh, al menos lo de literatura podemos decir que son escritores...

(Risa general)

C1: ...los de comunicación, bueno, son periodistas, toman foto, pero ¿el pedagogo?, sí, son maestros, no pero ya tenemos a los normalistas...

C2: Sí, es cierto.

C1: ...y también los normalistas tienen más chances, son más importantes, tienen un rango arriba que ellos. Estudias en la UNACH, estudias en la Normal, los de la UNACH no, no, porque te digo porque mi... mis tíos son maestros y todos van a la

Normal, no, si vas a estudiar a la UNACH pierdes tu tiempo, prefiero que estudies tres años en la Normal a que pierdas tres años en la UNACH.

P1: No, ése es otro punto muy importante porque los que no aceptan en la Normal se vienen a pedagogía, esa es otra cosa que quiero defender, porque o no quedaron en otras carreras y se meten en pedagogía...

E: *¿Una segunda opción?*

P1: Ajá, o hasta tercera.

C1: Bueno, eso es en general para las carreras de estudiamos esto, que estudiamos a la sociedad como tal.

E: *Entonces, ¿tendrán algún rasgo o comportamiento acorde a su perfil profesional?, o sea, cotidianamente, ¿cómo los observamos aquí en la universidad, en los pasillos, en la plaza cívica?, ¿podemos observar algún rasgo, digamos, que los identifique como: son estudiantes de pedagogía, no?*

L1: La verdad no.

C2: Sus festivales.

P1: Su festivales nada más, ¿no?, jajaja.

L2: Si los ves así, no, pos sí...

C2: No los identificas, en cambio un comunicólogo ahí va con su gran mochila, o su cámara, y ya, identificado...

P2: En su manera de vestir, ¿no?, incluso la manera de vestir de los comunicólogos es muy... rebelde, como mencionaba Isabel, es cierto, y lo identificas. Yo siempre veo y... a los de literatura y los de bibliotecología y siempre los veo con sus libros, ¿no?, es fácil de identificar, pero un pedagogo no, ni yo ni mis propios compañeros...

C2: No tienen su pedagogía, jajaja.

(Risa general)

P1: O tienen su playera de la selección...

C2: O si están en los salones de pedagogía es un pedagogo.

C1: Incluso ni eso, porque no sé dónde están.

(Risa general)

C1: Sé que los de comunicación están acá, y estos de bibliotecología porque son pequeños...

C2: Son de literatura...

E: *Entonces, ¿cómo los ven, es decir, cómo los ven frente a ustedes de diferentes licenciaturas, cómo los ven en comparación de ustedes?*

P1: Inferiores, no... digo, es un ejemplo, podría ser un ejemplo de lo que pueden decir.

L2: Bueno, por ejemplo, en el caso de la docencia, muchos en literatura se llevaba un eje hacia lo que es la docencia. Nosotros lo vemos como que ellos tienen un poco más de posibilidades a nosotros en busca de una plaza en ese aspecto sí.

E: *¿Qué piensan los demás?, a ver Eduardo...*

L1: ¿Cómo es la pregunta, profe?

E: *¿Cómo lo ves tú, cómo ves a los pedagogos frente a ti, frente a tu formación de literatura?*

L1: Este, así como dice la compañera, con un poco, este, más de oportunidad a la docencia a la del literato. Con más chance.

E: *¿Y ustedes?*

C1: No, es que yo creo que no se puede marcar una pauta en cómo lo puedo ver, o sea, ah... es... en estos, bueno, yo lo he manejado a partir, en estos tiempos cualquiera es competencia para lo que queramos ser, sobre todo los que estudiamos humanidades, o sea, yo creo que un detalle que tenemos todos en común, es que cualquiera podemos dar clases, entonces yo no podría decir cómo veo a un pedagogo... frente a mí porque, bueno, es un estudiante igual que yo, igual conozco personas brillantes que estudian esto y no lo puedo comparar, es otra cosa, o sea, tenemos una relación por estudiar humanidades, pero es... otra cara, o sea, no no lo veo ni abajo ni arriba, ni... ni que pueda tener más oportunidades él y yo, eso no creo que no lo determine la carrera, lo determina la persona, o sea el talento, si estudia, eso, no sé, no quiero poner ejemplos para discriminar pero si estudias en una universidad patito o si estudias en la mejor universidad del mundo, no creo que lo determine eso, lo determina tu talento, claro, hay pautas y escalones que hay que subir más o bajar, pero eso es así, independiente.

E: *A ver Isabel.*

C2: Sí, es muy positivo ese comentario en cuestión... mmm...coincido con el compañero, porque si... yo he conocido incluso gente que se ha quedado trunca en la carrera y gana mejor que un maestro, están en mejores puestos, claro, va a depender qué trabajo vayas a buscar, por ejemplo no sé si sea algo eh, factible, este, algo que tú puedas desarrollar bien, y consigas, porque digo, hay hay empresas que te buscan sin necesidad de un papel o de una calificación, ha de ser bueno, notan la habilidad de la persona, entonces no necesariamente tener una carrera, incluso para tener un buen trabajo, un buen sueldo... con la habilidad, con la capacidad de la persona.

E: *Mario, hablaste de relación como estudiantes de humanidades, ¿existe realmente una relación entre los estudiantes de la universidad, es decir, pedagogos con comunicólogos, pedagogos con los de literatura?, entonces ¿a qué relación te referías?, bueno, comentarios de todos.*

C1: Bueno, eh... lo que yo mencionaba es que, bueno, es una Facultad, ¿no?, entonces todos nos relacionamos como ya había dicho, estudiamos a la sociedad como tal, desde... diferentes perfiles pero va dirigido a la sociedad, los pedagogos también, los comunicólogos, nuestro trabajo no va... no es una... no es algo tangible, lo podemos decir así, si no es como cuando nosotros estudiamos publicidad, es un servicio, pero que no se ve, el enseñar no se ve, es un bien si lo aprendió que bueno, si no también, o sea, no podemos... tenemos que ver esa relación, estudiar las Ciencias sociales, todos estudiamos como que, o

sea conformamos una estruc..., una parte, el otro lado de la sociedad le llamo yo, porque yo lo identifico de los dos lados, el primer lado es, o sea, todo lo material, y el segundo lado es como ver todo lo existencial, entonces todo los comunicólogos tenemos este lado y estudiamos este lado, el problema es que la sociedad este lado no lo toma en importancia, es banal, eh... puedo poner muchos ejemplos: el amor, sentir, las pasiones, todos esos problemas, la psicología, todo eso... es lo que vemos, nosotros estudiamos la parte fundamental de la sociedad y las demás carreras estudian la estructura, o el materialismo como tal, hay algo tangible que ellos sí pueden demostrar, el ingeniero hizo una casa, se ve, pero un comunicólogo no hay algo que digas yo lo puedo hacer, o un literato... pero, o sea, sí puede hacer de muchas formas, pero es más dirigido a fatal, es más dirigido a estudiar un fenómeno, o sea es dar un servicio.

P1: Yo por lo que veo no hay una relación así muy... muy estrecha entre la misma Facultad, o sea, creo que se ha puesto en evidencia acá que, comunicólogos no conocen bien a los pedagogos, como literatura no conoce bien a los comunicólogos, y los pedagogos no conocen bien a los comunicólogos ni los de literatura, creo que sí, este, la falta de identidad también se va hacer así, porque cómo voy a tener una representación de un comu... comunicólogo si no lo conozco, si o conozco sobre su carrera, así que creo falta más integración entre la misma Facultad y este, para que haya una, poder tener una representación sobre la carrera y de los mismos estudiantes que estudian la carrera.

E: *¿Qué piensan los de literatura?*

L2: Eso, que no hay una relación, y este, entre carreras no, por ejemplo yo no me llevaba con la pedagogía, como comentaba anteriormente, no sabía todo lo que podían hacer, igual este, comunicación, igual muchos de, como le digo, a literatura la critican mucho como de que lectura, mas sin embargo abarcamos muchos campos y es lo que no se ve, y creo es lo mismo que pasa con las demás carreras.

P1: Y cada carrera tiene su, su este... su... su área de trabajo en el plan de estudios si se dan cuenta, cada carrera tiene su área de trabajo, y ya lo... ya de ustedes depende incursionar en otras áreas que también es válido y pode crear otros espacios de trabajo.

E: *Y Karen, ¿crees que hay algún tipo de relación, o más que relación, convivencia, no?*

P2: Relación o convivencia, no, no hay, en mi vida había con... platicado con comunicólogos en esta Facultad, es la primera vez, ni con nadie, más que con pedagogos, y ahí me reduzco, ¿no?, pero indirecta sí, como decía Mario por la estructura curricular si hay una relación, ¿no?, pero es indirecta, pero directa no hay nada, está nula, ja.

P1: Y qué contraste, digo, porque está la carrera de comunicación que es comunicar, ¿no?, y está la carrera de pedagogía que es, este, por así decirlo, analizar la situación de aprendizaje, y están los de literatura, eh... creo que hay una contradicción y la comunicación pues no se da por lo que se ve en la misma Facultad.

C2: Ni en la misma carrera se da la comunicación, dentro de la misma carrera no se da esa relación entre compañeros, ahora quieres anexar a los demás, quieres llevarte bien con los demás... y eso lo pueden ver en cada uno de sus salones.

P1: Como pedagogo puedo decir que es u problema de educación, por así decirlo, un poco... de qué preocuparse, ¿no?, porque, eh... como pedagogo puedo decir que bueno, hay que tener una educación de mejor convivencia entre nosotros, ¿no?

C2: Mira, puedes sacar ahí un análisis...

P1: Sí, de hecho.

(Risa general)

P1: Mi proyecto de investigación, problemas de comunicación en la Facultad de Humanidades.

(Risa general)

E: *Como segunda parte, ya casi vamos a terminar, no se estresen, en un primer momento, antes de establecer esta charla, se aplicó un primer instrumento que se llama cuestionario de asociaciones libres, de una teoría que se llama representaciones sociales, a sus compañeros, incluso a algunos de ustedes se les aplicó, de quinto semestre para arriba, es decir, quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo si hubiera, ¿no?, un cuestionario que era muy sencillo, era colocar cinco palabras con que relacionaran al estudiante de pedagogía, ¿no?, palabras nada más, ¿no?, y señalaban la más importante. Dentro de ese trabajo de campo, ese primer acercamiento noté ciertas cosas que sobresalían, ¿no?, es decir, si del consenso social de los estudiantes salían ciertas miradas hacia los pedagogos, pues me llamó la atención y quería preguntarles sobre eso, y ahorita les pregunto:*

Según el primer instrumento, eh... los alumnos de todas las licenciaturas dicen que los alumnos de pedagogía se relacionan con las cosas en que trabajan, o sea los cosifican, es decir, escuela, pizarrón, alumnos, salones, niños, ¿por qué creen que sucede esto?

C2: Pues igual a nosotros también nos crucifican, cámaras, este... estar en contacto también con la gente, escribir...

C1: Se les tipifica así por el hecho de que hay esa identidad que ya habíamos mencionado desde el principio, se les cree docente, pero yo creo que... a cada una de las carreras, cualquier carrera se les identifica con ciertos aspectos, con ciertas ideas, entonces eh..., pero entonces, es como... se les tipifica por esto de niños, docentes, y todo, y dan clases y el salón, y todo esto porque se tiene esa idea general, pero en realidad, es una idea... errónea la que se tiene, pero... no se puede cambiar eso hasta que los mismos pedagogos lo cambien.

E: *¿De dónde salen entonces esas palabras que pensamos sobre ellos?*

P1: Yo creo que... pues de... de nuestros... nuestro entorno, o sea, de nuestros papás, de nuestros amigos, que dicen no pues este... tal vez tienen algún tío, algún familiar, como tú dijiste que tienes un compañero, una amiga que... es pedagoga, ¿no?, y pues le identificas eso porque ella se dedica a eso, ¿no?, igual este... yo por ejemplo, este, yo identifico a un pedagogo como profesor rural pues porque a mi alrededor hay personas que... que vienen de pueblos o ranchos y estudian la carrera,

¿no?, o... como que me preguntan, oye, ¿qué estudias?, pedagogía, bueno, van para profesor, y ahí hay otra relación, ¿no?, yo mismo me voy creyendo eso, depende con las personas que te juntes.

E: ¿Eduardo?

L1: Pues sí, este, también puede ser por la poca información que uno tiene sobre los pedagogos... este, bueno, yo, la mentalidad que tenía, este, más que nada lo que ellos se basaban, este, lo de la educación, este, qué les enseñan, pues... yo pensaba que eran estrategias, didáctica, todo eso, lo que tenía que ver con la educación.

E: También aparecen frecuentemente palabras como para personificarlo, ¿no?, es decir, profesor, docente, facilitador, maestro, este, guía también, ¿por qué tenemos esa idea de ellos?

L2: Eso es lo que comentábamos desde un principio y todos coincidimos con eso, están muy marcados, que van precisamente hacia eso, hacia ser maestros, tienen muy marcada esa parte... por eso los relacionan con pizarrón, borrador, y este, maestros, guías, por lo mismo, que están muy marcadas, todo mundo piensa que pedagogía va solamente hacia eso, hacia maestro como decía él, por la información que tenemos, por la poca información que tenemos sobre esa carrera.

E: Entonces ¿marcarlos porque no tenemos información?, pero ¿de dónde vienen esas palabras?

C2: Yo creo que lo lo ven más por el lado, este, laboral, porque... se marca uno maestro, o van a estudiar para ser maestros, o sea lo marcan más por el medio laboral, porque qué otra cosa, yo me pregunto qué otra cosa, en dónde van a trabajar, de qué van...

P1: Es el área donde más trabajan los pedagogos...

C2: ...de qué van a comer, o sea, esa es esa es la la cuestión ahí, entonces sí, luego luego lo relacionamos, o lo etiquetamos pedagogos, ¡ah! para maestros, porque soy de la idea de que sería como una forma laboral, más este... no fácil, sino más apegada... lo que lo que pueden encontrar ellos... en la sociedad, un trabajo, que sería ser maestro, qué serían los de literatura, no, pues, corrector de estilo puede que sí, este, o a filosofía y letras, lo que corrector de estilo, no, este igual para maestro, o sea, todos podemos tocar decía la compañera, todos podemos ser maestros, yo puedo ser maestra de mercadotecnia, siendo de... siendo de licenciatura en comunicación, puedo ser político, puedo ser diputado, puedo ser presidente, puedo ser, este, eh... puedo trabajar en la radio, o sea, rápido, luego lo etiquetamos a la persona simplemente por el simple hecho de dónde va a trabajar, comunicación ¡ah! Radio, televisión, ¡ah! fotografía, porque lo estás lanzando a ese medio laboral, considero...

E: Karen, ¿ibas a mencionar algo?

P2: Yo creo que, este, porque, también cuando vemos, este, el perfil del pedagogo es... nos vamos más a la formación humana, pero ya estamos viendo, y casi se ve como la formación humana y lo estamos entendiendo en el ámbito formal, que de una escuela solamente se puede dar un tipo de formación, ¿no?, entonces tanto pedagogos como tanto externos nos limitamos a ese tipo... de decir solamente ahí puedo educar y de ahí afuera ya no, ¿no?, como decía él, puedo formar desde... tus habilidades en cualquier otro campo laboral, sin embargo, como dice Isabel, nos vamos siempre por el más común, y es de ahí de los prejuicios de donde sale la definición de pizarrón, alumnos y todo.

E: ¿Influye entonces el perfil de egreso, inscrito en el plan de estudios o el discurso de los maestros, es decir cómo los van formando a lo largo de la carrera?

P1: Yo creo que influye más por el área de trabajo, ¿no?, mmm, porque más se dedican, ¿no?, o es en... en donde más trabajan creo yo, en tu área de trabajo...

E: ¿Cuál sería entonces la valoración en términos de positivo/negativo del estudiante de pedagogía, si ya tenemos estos referentes que ya platicamos?

P1: ¿Siguen sin servir para nada o todavía se pueden rescatar?, jajaja.

C1: Pero realmente aquí... ni siquiera aquí en la mesa hemos definido para qué más sirve el pedagogo, o sea, sí me dice que puede servir para un currículum, para si yo quiero un banco, el ejemplo que pusiste, pero sinceramente eso... ¿es importante a la sociedad?, o... tomándolo de manera muy materialista de verdad ¿vas a vivir de eso?, o sea, realmente yo..., o sea, crees que haya gente, tal vez lo haya, pero digo, crees que en esta sociedad ya alguien te busque no que quiero trabajar en el banco, ¿no?, para que me hagas mi perfil, no, ¿realmente hay un campo de trabajo, se puede valorar, realmente puedes vivir tú de eso?, o sea, cómo, en primer plano hay que definir, bueno, sí, pueden ser docentes, pero ni siquiera aquí hemos definido, y qué más, para qué más, o sea viable, ejemplos yo, bueno, o sea, como todo, tenemos muchas puertas qué hacer, pero o sea también hay que, o sea, verlo desde, como equilibrarlo, ¿no?...

P1: Claro, claro...

C1: ...realmente ¿no?, yo creo que lo puedes lograr si lo quieres llegar a ser, pero si no, como que plantearlo un poco más desde abajo, no creo que desde el principio funcione como tú... como tú lo mencionaste.

P1: Este... un, este... área laboral que, este, que también he mencionado es la de recursos humanos, contratación de personal y evaluación de los test de aptitudes, por ejemplo en... Hilton Garden, en el Fiesta Inn, hace exámenes psicométricos y psicológicos, eh..., un pedagogo puede evaluar esos exámenes y poder decir saben qué, esta... esta persona es adecuada para el área que se va a necesitar o no es adecuada, o puede decir no, es más adecuada para otra área, ¿no?, este, un hecho laboral, este, a parte de la docencia. Ahora, este, la formación de un pedagogo está compuesta por, este, análisis social, diversas teorías socio... sociológicas, desde... de la vista macrosocial hasta microsocioal como la macrosocioal como..., entendida como la fuerza de... de organización que ahí estamos entrando en situaciones políticas, también un pedagogo puede asesorar, este, a... la organización o a un proyecto sustentable, tanto a... a una campaña por así decir política, ¿no?, un proyecto el cual se le brinda al pedagogo y el pedagogo crea y ya le dice al político sabes qué, puedes implementar esto,

este, en tu municipio y... pues tendrás una... ahora sí que una organización del municipio adecuado. Este, también tenemos, este, materias, por ejemplo metodologías de la investigación, este, metodologías de investigación nos lleva al campo de... de experimentar y de obtener, este, proyectos, inclusive el gobierno del estado, este, suelta campañas de... proyectos, saben qué necesito un proyecto de investigación, este, eh... por un periodo determinado, y tú vas y, este, ya sea en la propia ciudad si hay problemas de... de basura, ¿no?, de camiones recolectores, y eso, pues el mismo pedagogo puede crear ese proyecto de investigación y decir saben qué, ahí dos posibles soluciones para esto. Ah... otro... otro campo laboral es este, el asesoramiento en cuanto a... pero eso ya son como... como grupos colegiados, o sea, por ejemplo yo como pedagogo me uno con un comunicólogo, eh... con un bibliote...cólogo y este, y se organiza como una... un currí... un plan lo vamos a llamar, no currículum, un plan en el cual puede ser, este, como... en la radio o la televisión dicen saben qué, este, esta forma es mejor como lleven, este, la comunicación, la difusión de comunicación, dependiendo los valores, la cultura de una comunidad y eso, porque no, un pedagogo también, pues este, analiza la cultura... este, con las teorías sociológicas, o sea es...

E: Pero, ¿realmente se le ve así al pedagogo?

P1: ¡No!

E: Tú lo asumes como... como si fuera...

C2: De su carrera pues...

E: ...parte de tu identidad, es decir, soy investigador, soy actor social, y los demás, ¿realmente están viendo al pedagogo como actor social, como investigador o solamente está en el currículum, digamos impreso? ¿Qué piensan sobre eso?

P1: Ahora yo personalmente porque he conocido personas, ¿no?, que trabajan en grupos colegiados, y que trabajan en recursos humanos, y que pues, hacen proyectos de investigación, y... personas que sí, este, incluso en empresas privadas, yo porque conozco personas, de ahí, pues...

P2: Respecto a la pregunta si era positivo o negativo, pues el debería ser positivo, pero... hasta, hasta hace un momento yo creía que un pedagogo, hújole, tenía las súper habilidades que nadie más podía tener, pero pensado desde el modo de que cada uno dijo, ah... todos podemos desarrollar las mismas competencias, ¿no?, y... incluso más, pero... no no creo que si falta un pedagogo, si no hay un pedagogo en la sociedad esto se destruye, yo puedo creer que hay un comunicólogo, hay un este, que estudia qué... literatura y puede resolver la misma tarea que un pedagogo, entonces este, no es... digamos que tiene que estar ahí el pedagogo para que la sociedad funcione. Entonces yo creo que debería ser positivo, pero... analizándolo bien el pedagogo pasa... así... como que no tiene la importancia.

P1: Pues yo creo que así debería tomar lo de... este, si en realidad es importante tener un pedagogo, ¿no?, yo creo que sí, lo que pasa es que no hay este... esa este, disponibilidad o esa parte de los pedagogos de decir saben qué, este, nos pongamos a trabajar, porque en realidad hay muchas cosas teóricas buenas que tienen los pedagogos para... para sacar adelante una sociedad y, desafortunadamente, este, desde profesores hasta... trabajos de investigación que pueden hacer y... eh... esto lo digo pues por la misma situación en la que estamos, es un país violento, este, no hay ahora sí que una... un currículum donde defina bien los valores desde la primaria, secundaria, ¿no?, y que... los valores morales para la no violencia, y un pedagogo debe de hacer eso, ¿no?, así que este, creo que es importante en lo educativo, porque al fin de cuentas lo educativo es lo que somos, es lo que somos ahorita y lo que vamos a ser en el futuro... creo que es muy importante.

E: Isabel, ¿ibas a decir algo?

C2: Sí este, pero se va ir... este, se va a perder del tema... pero es que, sí sí entiendo pues que... que puede un pedagogo varias áreas, así como un bibliotecólogo, así como un... este, literato, no sé, uno de comunicación igual... pero insisto, siento que, o sea cuántos, cuántos, cuántos e... empleos se le van a dar jaja para los pedagogos, por ejemplo, es decir, no sé, qué perfil que llevas eh... de recursos humanos, o sea, cuán... cada, cómo, no sé, a mí me desesperaría en el ámbito laboral, a mí en lo particular, porque eh... no sabría cuántas... solicitudes van a necesitar, este, no sé, esas dependencias...

P2: No hay trabajos de digas se solicita pedagogo, ¿verdad?

C2: No, no hay trabajo que te digan si, o sea yo digo, si, tampoco hay se solicita un... bibliotecólogo, igual, yo igual, perdón, para bibliotecología qué qué, en qué trabajan esa es mi pregunta, no sé si está... este, si se rescata pedagogía o se rescata bibliotecología jaja, pero no es que... comunicación... ¡guao!, la mejor, ¿verdad?, pero este, me... me desespera con tan solo pensar en qué van a trabajar, o sea mínimo comunicación te dan muchas cosas para que puedes tomar, orientar, pensar en algo y hacer algo, pero, este, sí en... en... en bibliotecología para qué, para ser maestros también van, hace, sacan su eh... ficha, presentan el examen y también pueden jugársela como maestros, o sea, pero no sé...

E: ¿Hay incertidumbre, entonces?

(Sí generalizado)

E: Bueno, y también un poco retomando lo de positivo/negativo, ¿por qué les lancé la pregunta?, porque aparecieron muchas palabras relacionadas con estas cosas negativas de los pedagogos, y lo dijeron también los mismos pedagogos, y también lo ha dicho los literatos, los de comunicación y bibliotecología. Se dice que no leen, incultos, antología, fiesteros, apatía, Wikipedia...

(Risa general)

E: ¿No?...

C2: Pedagogos Wikipedia... jaja

(Risa general)

E: ¿Por qué?

P1: Creo que eso es lo que pasa... creo que es lo que pasa en la mayor parte, o sea, yo estoy hablando muy a... mi visión personal, ¿no?, pero si hacemos una... una investigación donde salgan los resultados con número, ¿no?, y ha... hacemos las gráficas se va un 90, un 98 por ciento de que la mayor parte no leen, y pues que no saben para qué puede servir pedagogía...

C2: No sólo en pedagogía es, Humanidades en general...

P1: Bueno, ahí ya estamos hablando de problemas educativos, que no hay eh... una buena, una buena instrucción en primaria, secundaria, preparatoria, ¿no?, es un problema fuerte...

E: ¿O sea que es general? O ¿por qué específicamente en los pedagogos aparecieron estas palabras?

P1: Pues es lo que pasa, creo yo, creo que es la realidad...

C2: Es que se, se está etiquetando como maestros y que un maestro no lea..., entonces creo que, considero que por ahí va la línea, no sé...

C1: Sí, yo opino que es eso, o sea, como hay... y en general para todos los que estudian docencia y que entran en esa rama, la sociedad yo creo que los critica por eso, por el hecho de que saben que la educación es muy muy muy bajo nivel en... México en general, o sea, y sobre todo en el Sur de México, yo he tenido la oportunidad de estudiar en otros lados y sobre todo en el Sur, el mismo maestros que me da la secundaria me da la prepa, y me da la universidad, me da en la maestría y si es posible me da en el doctorado, es el mismo profesor que he conocido y no me enseña de otra manera, ese es el problema que tenemos, y por qué se les cataloga a los pedagogos como eso, porque ellos en un principio se les tiene catalogados como docentes, entonces si lo manejamos como docente, los catalogamos como la educación pésima que hay, entonces son wevones, no leen, toda la crítica...

C2: Fiesteros...

C1: ...fiesteros, eh... son los que más beneficios tienen para toda la sociedad, o sea porque son los que tienen mejor prestaciones, tienen más vacaciones y... a pesar de todas esas ventajas que les damos de cierta manera sigue siendo pésima la educación, entonces se les cataloga a los pedagogos como docentes, docentes pésimos, pésimos igual a...

C2: Wikipedia...

(Risa general)

C1: ...Wikipedia

(Risa general)

C1: ... este todo ese tipo de cosas, o sea, este porque, no hay una estructura como tal, entonces yo creo que toda la vida se les va a catalogar, por el hecho de que ya se les cataloga de docentes, se les va seguir catalogando, como, o sea, como lo que creemos que son y que en realidad pasa también, o sea, lo creemos y es cierto... estaba la marcha hace unos días, y escribieron... no sé qué palabras escribieron que iba con "z", y este, y lo pusieron con "s", y están en una marcha que está a favor de la educación pública que me pareció de risa que yo que lo vi, y que todavía fui en, el intento de defenderlos, o sea, en el intento de decir estoy a favor de lo que ellos están proponiendo, y... salen con eso de que... ahí iba muchos pedagogos, incluso, y docentes de la de la Normal, entonces como, como, como ayudarlos nosotros si ellos no se ayudan, entonces toda la vida se les va a catalogar, incluso entramos, nos pasan a traerá todos... nosotros que estudiamos la teoría como tal.

L2: Yo creo que tiene que ver la carrera, por ejemplo nuestra carrera va enfocada hacia eso, hacia la ortografía, o sea, nosotros, sí es así como de que muy obligatorio leer, tener una bonita ortografía, puntuación, palabras... corrección de estilo y todo, en cambio, yo así lo veo... yo así, desde el pun... desde el aspecto de literatura, que comunicación y pedagogía sí es cierto, son los más flojos, los más fiesteros, son los que echan desmadre, pero son también los que menos leen, este, los que están menos este, informados y todo el rollo, desde nuestro aspecto de la carrera.

P1: Yo creo que los de comunicación son más fiesteros que los pedagogos...

C2: Pues ahí se van dando...

(Risa general)

P1: ... ¿tú crees? Yo creo que los de comunicación son los más fiesteros...

E: A ver Eduardo, ¿querías decir algo?

L1: Bueno, ya lo dijo el compañero, este aquí mismo se puede ver en la Facultad, ¿no?, este, vemos cada cada rato que hacen evento los pedagogos, y pues, por eso mismo los catalogamos así, ¿no?, son fiesteros, hacen cualquier pretexto para no tener clases, no leen...

E: ¿Y qué más pensamos sobre ellos?, o sea, ¿ya podemos hacer una síntesis para decir cómo los vemos?, porque ya dijimos muchas cosas durante la charla y... para ir aterrizando, o sea, ¿cómo los vemos frente a nosotros?

P1: Lo de la marcha, lo de la marcha eran más normalistas, yo no estoy a favor de las marchas, así que...

C1: Pero es que... , o sea, es independiente si eran más o menos, el hecho es de que... es educación que se está defendiendo, y educación entran pedagogos, o sea, por eso es la crítica, o sea, independientemente de si hay más normalista o pedagogos, entra en esa base que ustedes... entran, o sea nosotros como comunicólogos nos podemos zafar, y decir ¡ah! yo no tengo nada que ver con la educación, ellos incluso se pueden zafar, decir nosotros no, pero los pedagogos sí entran en ese sistema, entonces sí están basado en ese sistema, entonces por eso catalogamos a los estudios, a los comunicólogos, tanto pedagogía como docencia, como normalistas, como todo, bla bla bla bla, entran en ese lado, estén o no estén presentes entran en la educación... entonces ellos son los culpables... bueno, a mí no me van a culpar porque la educación esté pésima, al comunicólogo no lo van a culpar, van a culpar a ellos, y si ustedes entran ahí y no hacen nada... cómo defenderlos... o sea...

P1: Yo no tengo la culpa, amigo...

(Risa general)

C1: ...claro...

(Risa general)

P1: ... Normal no tiene nada que ver pedagogía con Normal superior o en educación...

L2: Yo opino lo mismo, no tiene nada que ver...

P1: Yo no, yo no tengo la culpa pue amigo, sí es mi responsabilidad este, amigazo... dar una mejor educación, pero este pues, o sea yo... con todo, miles de personas...

C1: Yo lo entiendo...

P1: Me matan, imagínate que llegue yo ahí y les diga está mal lo que hacen...

C1: No, no me refiero a eso, simplemente al acto sino en general...

P1: Sí sí sí...

C1: No no no es como... decir ustedes son los culpables o tú eres el culpable, sino que es es eh... en general todo lo que pasamos, y lo podemos determinar incluso desde ahorita, ¿qué son los pedagogos?, no no no terminamos de concluir qué son, cómo los vemos, entonces en el futuro cómo los vamos a seguir viendo, porque no hay ese cambio, entonces por eso, por eso yo puse ese ejemplo, ustedes sí entran en ese sistema independiente de si hayas sido tú o seas el culpa, eh... yo pienso que la culpa de que el país esté así es... de todos, y pues tú puedes decir, no, pues yo no tuve nada que ver, sí tienes que ver, contribuyes y en mucho, ¿por qué?, de las diferentes maneras que ¡vamos!, desde... ver simplemente las... dos monopolios que son las televisoras, desde no leer, desde tirar la basura o un papelito en la calle, con eso contribuyes a que la sociedad vaya más para abajo, pero tú fácilmente te puedes zafar, decir yo no tengo nada que ver, yo no mandé a matar alumnos allá, no... pero no hiciste nada tampoco... estamos esperando que se derrame la gota para actuar, entonces sí somos culpables tanto tú como yo de que la educación esté así, porque no hemos exigido más, pero si nos determinamos a actuar ahorita ustedes son más culpables que nosotros, o sea, así nos defendemos los demás, así nos defendemos las demás carreras, porque decimos nosotros nos vamos a la educación, nosotros nos zafamos fácilmente de eso, pero si se cae un edificio no los docentes son los culpables, ¡ah! es el ingeniero que lo hizo, vamos y tachamos a él, por lo mismo, si falla la educación no culpamos a los demás, culpamos a los docentes, y como ustedes, se tiene "la idea" de que ustedes van para docencia se les tacha de eso, o sea, no no no digo que tú seas el culpable, ni que ella, o sea, somos en general todos, pero así así nos defendemos y así se va a estructurar, así se estructura la sociedad, por bases, entonces cómo cambiar esas bases, primero tienes que empezar desde abajo que son ustedes, las carreras, los egresados...

E: Ok, y Karen, ¿por qué crees que los catalogan así: incultos, no leen, apatía, Wikipedia...?

P2: En primera por el tipo de sociedad, ¿no?, este, se perdió el valor el valor de un educador, una... porque la educación es complementaria, ¿no?, y como lo dijo este, aquí el compañero eh... es más fácil que nos echen la culpa, y esa bolita de que quién tuvo la culpa nunca se va acabar, esa. Segunda esta sociedad en la que vivi... en la que estamos ya no ve a la educación como... como la veían en aquel entonces cuando surge, como como lo máximo, sino como algo, algo más por... conveniencia, ¿no?, si yo no tengo educación, si yo no tengo un papel pues no tengo nada, entonces... actúan de manera interesada y por lo... por lo mismo... uno se acostumbra, ¿no?, a decir... ya no hay convicción y ahora ya no...

E: O sea, ¿estás diciendo que hay falta de vocación?, es decir, antes había vocación para ser maestro y ahora ya no...

P2: Ahora hay conveniencia, pura conveniencia...

C2: Hay necesidad.

P2: ...los pocos que quedamos, y digo quedamos porque como yo ya empecé a esa ese ámbito, pues yo no voy por conveniencia, ¿no?, yo voy por convicción, pero... de que... para que ellos sepan que yo voy, ¡híjole!, va ser comunicándolo, de lo contrario siempre me van a estere...estar con ese estereotipo de que soy de, la parte esa, de los flojos, fiesteros y todo, entonces yo creo que es por eso.

P1: No, en realidad así es, así son, conozco una profesora de que se toman una semana, una semana se dedican a tomar, y... pero no son pedagogos...

(Risa general)

P1: Son de la Normal, son de la Normal... así que no confundan por favor jaja...

(Risa general)

E: Bueno, ¿alguien más tiene que decir otra cosa?

L2: Mmm, en general, creo que este problema viene de la educación, que para el país de México la educación no es ya importante, y desgraciadamente para el gobierno que tenemos un país ignorante a él le conviene, y se va a esto, a los pedagogos no se les exige, a los normalistas menos, y... desde ahí viene la falta de comunicación, ¿por qué no sabemos qué es, a qué se dedica un pedagogo?, por lo mismo, no tenemos la educación de leer, de informarnos, nos da igual, no, pedagogía sí, comunicación sí OK sí, hasta ahí.

E: Puesto que nadie tiene que decir nada, les agradezco mucho su participación, fue muy enriquecedor y, estoy seguro de que va a dar muy buenos resultados, y cualquier otra invitación que se presente para una nueva charla, pues sería muy interesante volverlos a tener...

P1: Con gusto.

E: Muchísimas gracias.

PARTE NO DIRIGIDA

P2: ... de los reclusorios... de los reclusorios, de ahí de las cárceles, ahí quiero empezar, pero tengo que hacerle más ahí...

C2: ¿En los reclusorios?

- P2: Sí, más en la parte psicológica, ¿no?, pero ahora sí de los... de los excluidos, ¿verdad?, todo lo de bosques opina más en lo que es psicopedagogía...
- C2: Ahí ahí hay educación ahí en la...
- P2: No, de hecho, este, yo quiero hacer mi tesis de eso, ¿no?, de la... de cómo la educación puede ayudar, porque normalmente no hay... eso, y ya se queda sin asesores...
- P2: ¿Y ustedes trabajan?, ¿sí?...
- C1: Sí.
- C2: Sí.
- P2: ¿En su lugar?
- L2: En educ... educación pero administrativo...
- C2: Con la doctora Dora,
- P1: ¿Con qué doctor?
- C2: Dora no, perdón, Elisa...
- P1: ¿Elisa?, no nada que ver...
- C2: Elisa, pedagogía, ¿están en pedagogía?, del proyecto actor verde...
- P2: No no.
- P1: Ni un profesor de mi carrera me sé el nombre con decirte no sé qué... de nombre no sé...
- E: Pero, ¿por qué tan tristes?, ya quítense los guantes, ¿no?
- (Risa general)
- P2: De hecho vamos a armar una fiesta para que... se socialicen todos...
- P1: Sí pues...
- C2: Sería genial... ¿cuándo?
- L2: Un buen ejemplo, cuando comunicación empezó utilizar un video para anunciar la Facultad que no sé qué... no sé si les tocó, por ejemplo literatura fue muy, muy este... cómo te diré, o sea le da igual, dijeron ¡eh! que se quede el salón, no qué me quedo, o sea desde ahí ves que falta la comunicación entre carreras.
- C2: Hubieran subido no sé, me imagine ahí que literatura iban a este hacer ríos, escribiendo, así con unos lentezotes así... poéticos, me imaginé en el video así, tú como debes de hacer tu guión, ¿no?, para hacer eso del videoclip que se hizo, o ¿qué era?... este, cómo se llamaba, creo que sí era, ¿sí viste el video donde promocionaban la escuela...?
- C1: No lo he visto...
- C2: Pero, sí a mí me gustó la verdad, eran los mismos comunicólogos que estaban en todas las carreras... y eso porque se les exigió un maestro, es que nosotros ¡ay!, nos van hacer, ¡ah!, hacer algo...
- C1: ¿En la feria fotográfica?
- C2: No no no..., este, fue hace casi como un semestre...
- C1: ¡Ah!
- L1: No sabía...
- C2: ...era un clip, un tipo de... un enfoque de cámara, no era tanto, no era tanto cómo era la Facultad, si no era un movimiento de cámara, uno llevaba la cámara, y luego tiene un corte, no sé si has visto esas tomas, llevaba la cámara siguiendo por todos los pasillos y en tal lugar, no era realmente... de hecho no era por eso... pero para que hubiese apoyo... este, para el trabajo final de mis compañeras, este, se les hizo general a toda la Facultad...
- L2: ... y así es, la palabra relación..., este, y sí es cierto, los mismos, este, yo he conocido, en valle he conocido a las personas de comunicación y ellos fueron parte de ese guión, y este, allá estaban con la ropa y aquí estaban con una playera y allá estaban con una gorra, o sea fueron los mismos que nada más se fueron cambiando, y no, las demás carreras, en realidad igual, no colaboramos...
- C2: No, no, lo que pasa... igual los pedagogos, hacen una kermes, vamos a comprar en... vamos a comprar allá afuera...
- L1: Sí.
- C2: Raros son los que compran ahí.
- P1: Fíjate, eso es... es un ejemplo claro de los que pasa fuera de la escuela, o sea a lo que estamos... a lo que hacemos aquí en el salón de clases, en la misma Facultad, y... y de los que estamos acá es el mismo ejemplo de lo que pasa afuera, así que sí es un problema del área de educación... pero, no me echen la culpa pue a mí de..., ¿no?, jaja...
- C2: Nooo...
- (Risa general)
- C2: No, cómo crees... pobreci...
- L1: Incluso en la misma se ve, este, porque...
- C2: La misma carrera se deja criticar...
- L1: Sí, porque, en literatura hay dos ejes, lingüística literatura... los lingüistas se echan con los de literatura y los literatos se... echan, ahí se echan...
- C2: Entre ellos se echan tierra...
- L1: Sí...
- C2: Literatura y qué, cómo es la carrera, ¿cómo se llama la carrera?... literatura...
- L1: Lengua y literatura hispanoamericana...

C2: Pero licenciatura en lengua...

L1: ... y literatura hispanoamericana...

L2: ... y literatura hispanoamericanas...

C2: Ahhh, ya...

L2: ...y en quinto semestre se divide en dos ejes que es literatura y lingüística, de hechos hemos... se ha estado luchando por ejemplo ahora, el año pasado, se estuvo luchando para que se volviera a quitar la carrera... porque también es ilógico, se supone que si es lengua y literatura tienen que salir con los dos ejes, cómo es que solamente literatura, solamente lingüística, es ilógico que las quieras separar...

P1: Tengo una teoría, tenemos unos profesores que no saben...

L2: Exacto.

P1: Aunado a eso, no tenemos un... una cultura tecnológica y científica...

L2: Yo a lo que voy es que, por ejemplo en la primaria, en la secundaria, cuántas veces nos dijeron los maestros lean, no hay esa vocación por leer, a que en otro países es súper importantísimo apren... aprender, simplemente, básicamente, este, otras lenguas extranjeras, aquí no, el inglés quien quiere, muchos, por ejemplo, en la carrera que llevamos cuatro semestres lo pasamos por pasar, no nos interesa...

P1: Pero la misma sociedad no quiere un cambio...

L2: ¿Cómo?

P1: ¿Me entiendes?, porque mira, yo no estoy diciendo que voy a estar a favor de... Peña Nieto ni voté por Peña Nieto ni nada por el estilo...

(Risa general)

P1: Este... porque... voté por Josefina, y mi mamá y mi hermano votaron también, pero este, como pedagogo creo que la reforma laboral, la reforma educativa son importantes, desde el punto de vista técnico, o sea técnico, me refiero a teoría sociológica sobre... el funcionalismo, que quiere una demanda de cambio y eso, ha... hasta el punto de vista este... desde el punto de vista técnico es importante, me refiero a lo científico, y la gente no quiere, inclusive lo contradictorio dentro de los mismos profesores no quieren que hagan eso, y es un problema grave porque, este, estamos en una sociedad donde lo bueno lo vemos como malo, y lo malo lo vemos como bueno, y distinguir eso... es... complicado, ¿entiendes?, y si somos unas personas que hemos crecido en eso pues es muy difícil cambiarlo, hacer que... tal vez ustedes estén en contra, o no sé, yo desde mi punto de vista estoy a favor de la reforma educativa y la reforma laboral, creo que es un cambio que necesita México.

L2: En lo que se refiere a la reforma educativa, yo que trabajo en educación, la apoyo totalmente, porque es cierto, por ejemplo ahí en la escuela se ve maestros de español, de español, que se supone tienen maestría, y no sé, y tienen una ortografía malísima, alumnos escriben mucho mejor que ellos, escriben vaca con "b", maestros de español...

C2: ¿Vaca?

L2: Con "b", y son maestro de español, y esa es la educación que se ha dado, o sea, desde ahí va mal pues, no que piden permiso, y como es base, una maestra llevaba sus peluches y no sé...

P1: Y eso no es lo malo, lo malo es que hay personas que tiene todavía doble plaza... cobrando mensualmente un poco más de sesenta mil pesos mensuales y ni trabajan, y hay personas que cobran este, quince mil pesos mensuales y nada más llegan a firmar, ahora sí, o sea, eso es lo malo, el sueldo, el presupuesto según estaba yo viendo por la OCDE, que el presupuesto que se destina a educación del 100 % el 90 % va a sueldos y el 10 % sólo va a infraestructura, creación de salones, escuelas, pero díganme yo, como pedagogo con el gobierno, lo único que puedo hacer es hacer un documento y decir saben qué, creo que lo que hacen no está bien y éstas son las medidas que pueden tomar, pero no puedo ir tampoco, ir y protestar y aventarle piedras al gobierno, porque o sea, como pedagogo es... éticamente muy grosero, así que pues no depende pues de mí tampoco...

C2: Chicos, yo me retiro, son las 5, tengo clases, muy buena charla

P2: Gusto conocerlos a todos...

C2: Excelente compañía...

C1: Igual.