



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

“El proceso formativo de sociólogos(as): una mirada en las aulas en la FCPyS,
UAQ”

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta:
Mariel Gudiño Rivas

Dirigido por:
Dra. María Edita Solís Hernández

SINODALES

Dra. María Edita Solís Hernández
Presidente

Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Secretario

Dra. Beatriz Garza González
Vocal

Dra. Felicia Vázquez Bravo
Suplente

Dr. Pedro Alejandro Flores Crespo
Suplente

Centro Universitario,
Querétaro, Qro.
Octubre 2019
México

DEDICATORIA

A mi hija, Elenita.

A mi compañero de vida, Osvaldo.

*A quienes ya no están,
pero perduran en mi corazón.*

AGRADECIMIENTOS

Especialmente a las y los estudiantes, maestras y maestros que me permitieron estar en la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus aulas, *estar allí para mirar* la formación de sociólogas(os).

A Osvaldo Hernández Cano, por su imprescindible acompañamiento personal y académico.

A la Dra. Edita Solís Hernández, por dirigirme con firmeza y libertad. Por aportar significativamente a mi formación sociológica y mi *ser* docente. Reconozco con cariño sus enseñanzas que trascienden el quehacer de la investigación educativa.

A las lectoras, la Dra. Felicia Vázquez y la Dra. Beatriz Garza, y a los lectores, el Dr. Luis Ibarra y el Dr. Pedro Flores, quienes aportaron valiosos comentarios a esta investigación.

A cada uno de las y los maestras(os) de la Maestría, quienes en cada clase propiciaron reconstruir mis ideas y mis sentimientos acerca del quehacer educativo.

Al entramado de la Universidad, por permitirme educarme y reformarme. Por hacer de mí, una mejor persona y una científica social.

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. PROBLEMA Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	9
1.1 Problema de investigación	9
1.1.1 Licenciatura en Sociología de la FCPyS, UAQ	10
1.2 Tensiones y relaciones del proceso formativo en Sociología	13
1.3 Objeto de estudio, supuesto y pregunta de investigación	17
1.3.1 Objeto de estudio	17
1.3.2 Supuesto	18
1.3.3 Preguntas que orientarán la investigación	19
1.4 Justificación de la investigación	20
1.5 Objetivos de la investigación	21
1.6 Antecedentes de la investigación	22
1.6.1 Investigaciones de la carrera de sociología en México y Venezuela: distintos enfoques	22
1.6.2 Etnografía educativa: dos investigaciones sobre lo que sucede en el aula y el debate sobre la técnica, metodología y método	26
1.6.3 Acercamiento a la discusión	30
CAPÍTULO II. BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD Y LA FCPYS	33
2.1 Universo de estudio: la Facultad y la licenciatura en Sociología	34
2.2 El perfil de ingreso-egreso y el plan de estudios de sociología (2004-)	36
2.3 Actores y escenarios	39
2.3.1 Escenario aula	40
CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	42
3.1 Marco de interpretación del objeto de estudio	42
3.2 La sociología del conocimiento	44
3.3 Realidad de la vida cotidiana e interacciones sociales	46
3.4 Las interacciones socioeducativas en el <i>curriculum</i>	51
3.4.1 El <i>curriculum</i> oficial y <i>curriculum</i> oculto	51
3.5 Perspectivas disciplinares involucradas	53

CAPÍTULO IV. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	55
4.1 Cimiento teórico de la etnografía educativa	55
4.2 La comprensión hermenéutica de Weber	57
4.3 Método etnográfico y técnicas utilizadas	59
4.3.1 Técnicas elegidas	60
4.3.2 Objetivos	62
4.3.3 Trabajo de campo: criterios generales	62
4.4 Pertinencia del método.....	70
5.1 Las interacciones socioeducativas al margen del currículum oficial	72
5.1.1 Los programas de estudio como guía	72
5.2 El aula de 3° semestre de sociología (2014-2)	77
5.2.1 Entre la enseñanza y el aprendizaje	82
5.3 El aula de 8° semestre de sociología (2015-1)	85
5.3.1 En los <i>talleres</i> se enseña y se aprende <i>haciendo</i>	85
5.3.2 De estudiantes a próximas/os sociólogas/os	89
5.3.3 Crisis en el desenlace	91
5.4 Interacciones socioeducativas <i>perdurables</i> , <i>de transición</i> y <i>próximas al perfil de egreso</i> (del tercer al octavo semestre)	95
5.4.1 Interacciones socioeducativas perdurables	97
5.4.1.1 Organización cotidiana de las clases 2014-2015	97
5.4.2 Interacciones socioeducativas <i>de transición</i>	106
5.4.3 Interacciones socioeducativas <i>próximas al perfil de egreso</i>	107
5.5 Conclusiones	109
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	112
ANEXOS	117
I. Mapa Curricular	117
II. Esquema de conceptos, categorías, variables y observables	118
III. Organización del aula.....	119
IV. Ilustraciones descriptivas.....	121

RESUMEN

El propósito de la presente investigación es analizar las prácticas, actitudes y discursos que significan las y los estudiantes de sociología en su proceso formativo, en situación de aprendizaje de contenido teórico y metodológico, en dos momentos del plan de estudios vigente. La investigación tiene como sustento la etnografía educativa que implica la observación y descripción densa, de las interacciones en el aula que, a su vez, destaca los símbolos y significados que se le asignan a las interacciones educativas entre maestros-estudiantes, estudiantes-maestros y estudiantes-estudiantes. Algunos de los hallazgos son las interpretaciones de los modos del quehacer sociológico: intervencionista, investigador e institucional. Por otro lado, las interacciones socioeducativas: perdurables, de transición y próximas al perfil de egreso.

Palabras clave: formación de sociólogos(as), interacciones educativas, etnografía educativa.

ABSTRACT

The purpose of the present investigation is to analyze the practices, attitudes and discourses that the students of sociology mean in their formative process, in a learning situation of theoretical and methodological content, in two moments of the current *curriculum*. The research is supported by educational ethnography involving dense observation and description of interactions in the classroom which, in turn, highlights the symbols and meanings that are assigned to educational interactions between teacher-students, student-teachers and student students. Some of the findings are the interpretations of the ways of sociological work: interventionist, researcher and institutional. On the other hand, socio-educational interactions: enduring, transition and close to the graduate profile.

Keywords: training of sociologists, educational interactions, educational ethnography.

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación es descubrir y encontrar, mediante la identificación e interpretación de los *sentidos* que se construyen en el proceso formativo de los(as) estudiantes de sociología y de quienes avivan tal labor educativa, –las(os) maestras(os) – en una experiencia de investigación que toma como ancla la *etnografía educativa*, y que, además, busca encapsular *formas concretas del quehacer sociológico* en un tiempo y en un espacio definido¹.

Los hallazgos no son ningún secreto, es manifiesto a los ojos de quienes lo observan detenidamente. Para descubrir el sentido y valor del proceso formativo de estudiantes en sociología, fue necesario el *saber estar* en las aulas, el *estar allí* (Geertz, 1989), vivir parte de la vida cotidiana de estudiantes y maestros(as) durante las clases. *Percibir* con los sentidos para describir detalladamente e interpretar, a través de un código establecido, las expresiones sociales que se mostraban en cada clase. Con la naturalidad y la espontaneidad de los sujetos observados, la investigadora ha logrado *entender* una pizca de la realidad –en los momentos clave del proceso educativo- y descubrir las diversas formas de ser sociólogo(a).

¹ Es una investigación que busca ser de interés para quienes se han formado y/o han formado en sociología y, en todo caso, para quien pretenda hacer uso de la etnografía educativa.

La estructura del presente trabajo se organiza en los siguientes capítulos:

- I. **Problema y Construcción del Objeto de Estudio**, que desglosa el problema de investigación, los datos empíricos que dan cuerpo a la problemática que se pretende estudiar, se plasman las preguntas de investigación, la descripción del objeto de estudio y los antecedentes; investigaciones aplicadas sobre estudiantes en sociología, sobre el uso del método etnográfico y otras investigaciones básicas.
- II. **Breve Panorama Histórico de la Universidad y la FCPyS**, desarrolla un breve panorama histórico de la Universidad y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y, sobre todo, aborda los contextos educativos: escenarios y actores.
- III. **Fundamentación Teórica**, se hace la fundamentación teórica, se parte de la aproximación a las nociones de *curriculum* oficial y oculto, interacciones socioeducativas y perspectivas disciplinarias involucradas como es la sociología del conocimiento de la cuál se deriva la perspectiva metodológica.
- IV. **Fundamentación Metodológica**, despliega la fundamentación metodológica y justifica el uso de la etnografía en el campo de la educación y el uso del modo comprensivo-hermenéutico que pretende aprehenderse en la investigación.
- V. Y, finalmente, el Capítulo de **Resultados** muestra los resultados a través del tejido de los hallazgos observados proponiendo la aglutinación del campo semántico de profesores(as) y estudiantes en una suerte de concepto que permita su abordaje.

CAPÍTULO I. PROBLEMA Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Problema de investigación

La sociología en México se introduce a las universidades a mediados del siglo XX, con la idea de que se estudiaran los fenómenos sociales del momento, por lo que se considera a ésta una ciencia social joven, tanto por sus orígenes, en el siglo XIX, como en su estudio formal (Pérez y Vergara, 2002). El reconocimiento ante las demás profesiones y el campo laboral ha sido difícil de obtener, principalmente por el desconocimiento generalizado de su objeto de estudio y su fin; amarrados, ambos, a aspectos políticos, económicos, culturales y educativos. En ese sentido, formar en sociología, implica la re-creación de la figura del sociólogo/a, que se construye al apropiarse de aspectos teóricos, metodológicos y técnicos específicos.

Investigar acerca del proceso formativo es necesario para explicar la configuración del estudiante en sociología.

Los elementos principales, para que sea posible la formación de sociólogos(as), se centran en tres aspectos que encarnan la institución: un conjunto de saberes previamente seleccionados, los(as) maestros que, al tiempo que lo activan (los saberes, prácticas y sentimientos), lo median, y los(as) estudiantes que aspiran a formarse en la disciplina.

Las y los maestros son mediadores de la disciplina, aun cuando su formación sea otra (psicología, historia, filosofía, entre otras), forman parte del proceso formativo a través de las clases, guiándose por un plan de estudios definido, que es traducido en programas de asignaturas. Para ello, suponemos que los y las

maestras trazan desde su disciplina de origen ese puente con aspectos sociológicos.

En tal proceso formativo, las y los estudiantes de sociología se fusionan en interacciones con los y las maestros, así como con el plan de estudios (en programas de las materias). Si bien éstas se pueden dar en espacios como la facultad en su conjunto, las interacciones a las que se hace referencia, en el presente trabajo, se detonan particularmente en el aula de clases, espacio en donde mayormente se abona la transmisión-construcción de ideas, prácticas y sentimientos (Durkheim, 2012). Por ello, esos tres elementos –estudiantes, maestros(as) y programas de las materias–, delimitados en un aula de clases –donde se construye y reconstruye el proceso formativo–, son elementos entre sí y para sí, que no se dan el uno sin el otro, ya que el maestro lo es en la medida que el estudiante existe y viceversa, lo mismo ocurre con el plan de estudios institucionalizado.

Es importante aclarar, para esta investigación, que cuando se hace referencia al proceso formativo sobre sociología, empíricamente no se hace referencia a todas las asignaturas que contiene el plan de estudios, sino sólo a aquellas materias de teorías sociológicas y las materias correspondientes al área integradora, que prevé el plan de estudios estudiado, –taller de investigación y prácticas profesionales–, que, a su vez, se consideran asignaturas base para la formación en sociología.

1.1.1 Licenciatura en Sociología de la FCPyS, UAQ

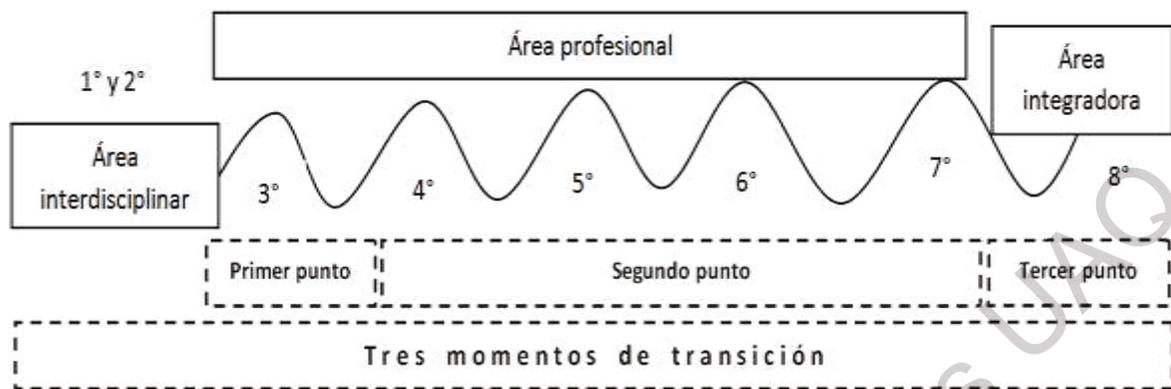
La presente investigación consiste en estudiar el proceso formativo de estudiantes de sociología, en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, en adelante UAQ; a partir de la pregunta principal y de orientación sobre ¿cómo es el proceso formativo de estudiantes de sociología en la interacción con los(as) maestros y programas de estudios, en relación a

prácticas, actitudes y discursos en la vinculación de contenidos teóricos, metodológicos y prácticos, que concretan en su perfil profesional?

La investigación deriva de un conjunto de malestares e inquietudes que vivió la investigadora en su proceso formativo de la licenciatura. No obstante, es necesario remitirse a una sola preocupación, que se da justamente en el proceso formativo -en el momento de cursar la licenciatura-, volviéndose esto un asunto del proceso educativo. De acuerdo con la experiencia de la investigadora e informantes clave, cuando se estudia sociología, hay tres puntos de transición en el transcurso de la licenciatura, los cuales se mencionan brevemente: el primero de ellos es cuando se ingresa al área disciplinar, en este caso de la Sociología, ya que la estructura del plan de estudios que se investiga parte de un área interdisciplinar que cubre el 1ero y 2do semestres.

El segundo punto es durante el estudio del área profesionalizante; donde se abordan temáticas, problemas o procesos de interés social, que van del cuarto al séptimo semestre. En estos semestres los estudiantes especifican sus intereses y tienen la oportunidad de cursar la unidad de estudio correspondiente al semestre, realizar intercambios con otras áreas de estudio, con otras carreras afines o universidades nacionales e internacionales, esto se lleva a cabo con el seguimiento y apoyo del programa tutorial.

El tercer punto es el octavo semestre, el área integradora, en donde se une el pensamiento teórico-metodológico y técnico, a través de las prácticas profesionales y el taller de investigación. Véase el siguiente esquema para el explicitación de lo descrito.



Esquema 1. Transiciones en el proceso formativo en sociología.

Fuente: Elaboración propia con base en el plan de estudios 2004 de la licenciatura de sociología de la FCPyS-UAQ.

La investigación pretende enfocarse en el contraste del primer y tercer punto del proceso formativo. El primero porque es el momento de transición del área interdisciplinaria al estudio de la disciplina sociológica que, como ya se ha dicho, concentra su *esencia teórica* en el 3er semestre. En este momento se cursan cinco materias de las cuales tres son materias teóricas obligatorias: sociología funcionalista y sistémica, sociología crítica y sociología comprensiva; que en concreto refieren a los orígenes clásicos de la sociología.

En esas facetas de transición, construidas propiamente para la presente investigación del proceso formativo en sociología (en la extensión de la palabra *proceso*), encuentran los y las estudiantes en ese recorrido una serie de dificultades para lograr una formación sólida. El resultado de ello va comprobarse o concluirse en el área integradora del octavo semestre (tercer punto), en donde varios(as) estudiantes y ya egresados(as) también, mencionan haber tenido confusiones en esta etapa. En alguna medida, hay estudiantes que no liberan el ejercicio de las prácticas profesionales y en el caso del taller de investigación, se develan limitantes teóricas-metodológicas por parte de los(as) estudiantes para construir un protocolo de investigación, criterio importante y común para aprobar el taller.

Más adelante se contextualizarán los escenarios educativos, actores y el momento histórico social, en lo educativo, de la sociología, la cual se enuncia en breve; el festejo del 30° aniversario de la licenciatura en sociología en la Universidad Autónoma de Querétaro, las elecciones internas para elegir director/a, el foro interno de investigaciones de maestros y estudiantes, en medio de la transición generacional de profesores, son circunstancias que no se pueden obviar y menos dejar de comentar. Es así que después de tres décadas de sociología en la Universidad se puede preguntar, ¿ésta ha logrado consolidarse? y, ¿cómo se ha formado en sociología? Por lo general, se podrían buscar respuestas a través del plan de estudios y sus reestructuraciones, algún estudio de impacto laboral en egresados(as), evaluación de sus estudiantes en la disciplina sociológica, entre otras cosas. Por herencia, la misma sociología como ciencia social puede dar los elementos teóricos, metodológicos y técnicos, que permite investigar acerca de la formación en sociología.

1.2 Tensiones y relaciones del proceso formativo en Sociología

Elasticidades curriculares en el tercer semestre

El tercer semestre del área disciplinar de la licenciatura en sociología tiene una fuerte carga conceptual. Se estudian las tres tradiciones teóricas y se *“busca crear las bases para que el estudiante desarrolle la imaginación sociológica a fin de transformar sus conocimientos comunes sobre la vida social y darles una nueva significación”* (Plan de Estudios de Sociología, 2004, p. 31).

En esta etapa de transición hacia la formación propiamente en sociología, hay *un punto crucial* importante, que tiene que ver con la interacción de los(as) estudiantes con el contenido teórico, es decir, hay una manifiesta dificultad que enfrentan estudiantes con las lecturas de los autores directos, se presentan confusiones y poco se comprenden. Algunas lecturas se caracterizan como

“conceptuales, muy teóricas” y, sobre todo “complejas, abstractas”, unas más que otras.

En esa situación, lo consiguiente es que, durante las clases, configuradas en el aula, los y las estudiantes interactúan con sus pares y sobre todo con el maestro, como mediador, guía para la comprensión y reconocimiento de los contenidos teóricos. No obstante, también se puede llegar a tener puntos de quiebre en esta relación educativa, en donde no se responde a la expectativa de transmitir o construir las ideas del contenido teórico del que se trate.

Las interacciones educativas entre -estudiantes, maestro y contenidos teóricos-, se conforman según las circunstancias. Las posibles condiciones son: la lectura previa o no de los contenidos por parte de estudiantes, el dominio de la teoría de parte del maestro/a, la preparación en la docencia, la experiencia en la asignatura, entre otras circunstancias.

Elasticidades curriculares en el octavo semestre

Cuando se llega a la etapa final de la licenciatura, el octavo semestre implica la consumación del proceso formativo de sociología formalizada. En este punto se espera la integración de los conocimientos teóricos y prácticos obtenidos a lo largo de la formación, por medio de dos talleres: i) prácticas profesionales, que se considera “como el espacio profesionalizante del Servicio Social”. Las prácticas se realizan en una instancia que pueda facilitar el acceso, proceso en el cual los(as) estudiantes tienen una asignatura con un/a maestro/a que da seguimiento y precisiones a esas prácticas; y ii) taller de investigación, que tiene como objetivo desarrollar “un proyecto de investigación coordinado y asesorado por los Cuerpos Académicos. Para la acreditación se exige la presentación de un producto publicable, sea en la modalidad de Tesis, Tesina o Memoria de Investigación” (Plan de Estudios FCPyS, 2004, p. 15). Lo anterior, a su vez, que se pueda o no vincular al trabajo de investigación que se lleva a cabo en el taller de investigación.

Se aclara que el taller de “prácticas profesionales”, hace mayor énfasis en asuntos metodológicos y técnicos, respondiendo más a los intereses de estudiantes, en ocasiones a las necesidades de la instancia, que recibe al (la) estudiante durante el periodo del semestre de prácticas.

En cambio, en la asignatura de “Taller de Investigación” se acentúa y reconoce el uso de las teorías sociológicas y teorías secundarias para la construcción de un protocolo de investigación, se requiere recuperar lo aprehendido y el afianzamiento de las teorías.

La situación se complica porque generalmente uno de los objetivos de las unidades de aprendizaje profesionalizantes no se cumple del todo, el de hacer de los talleres espacios de trabajo integrados de la teoría, el método y la práctica. Eso sí lo prevé el plan de estudios, pero ni la secretaría académica, ni las coordinaciones, ni los profesores parecen atenderlo. Aunado a lo anterior, no hay una evaluación curricular “real”, a pesar de existir una coordinación de Evaluación Curricular desde 1989. En el 2010 se inicia un largo proceso de reestructuración curricular que al mismo tiempo fue desintegrando por descuido, los objetivos y mecanismos del Plan de Estudios aún vigente (2004-).

La etapa del área integradora es significativa porque se imparte el primer taller formal de investigación, sin embargo hay situaciones que complican ese momento, como es el proceso de abstracción de la teoría al estudio de fenómenos sociales por parte de estudiantes, la parte metodológica reducida al trabajo de las técnicas, y no a su sentido epistemológico (de conocimiento). Es probable que el/la maestro/a que imparte este taller ya no va recapitular detenidamente las teorías, sino que va recalcar el camino para que las/os estudiantes tengan nociones de cómo realizar una propuesta de investigación. Los resultados varían según las circunstancias, las propuestas finales de investigación pueden ser: propuestas completas y coherentes o con ideas difusas sobre la teoría, entre otras posibilidades.

Relación tensa entre el tercer y octavo semestre

Todos los momentos del proceso formativo son importantes, sin embargo, como ya se ha expresado, las facetas del primer y tercer punto (véase arriba el esquema 1), muestran una relación única. Por ello, las materias teóricas, así como las metodológicas, son de carácter definitorio para la formación del estudiante en sociología, para que se apropie de conocimientos de las distintas corrientes sociológicas y, para que conozca sus usos y sentidos. En el primer punto, denominado así por ser el primer contacto de la ciencia social con los(as) estudiantes), momento que se ubica en el tercer semestre, los y las estudiantes comienzan a confundirse, ante la polifonía de voces teóricas, al mismo tiempo que también se clarifican relaciones conceptuales. La confusión radica en los tipos de lecturas que se dificultan en la comprensión y relación con el estudio de la sociedad; pero, al mismo tiempo, aclaran porque comienza a descubrirse, por parte de los(as) estudiantes, qué es la sociología y los tipos de sociólogos(as) (intervencionista, investigador/a e institucional).

En cuanto al tercer punto, el momento de la consumación formal-formativa, una vez que las/os estudiantes transitaron por un área profesional, es en el octavo semestre cuando se pretende unir, de manera consciente y definitiva, el pensamiento teórico con el método y la técnica. Se trata de una etapa donde se muestra casi en su totalidad el proceso formativo de ciencia sociológica. Por lo que si en el semestre inicial de la licenciatura en sociología (tercer semestre), no logran entenderse las teorías sociológicas a los y las estudiantes, lo consecutivo al plan de estudios (área profesional e integradora), es posible que estará desligado de un pensamiento sociológico y, las configuraciones de los(as) estudiantes como sociólogos/os estarán delimitados en conocimientos dispersos. Lo anterior influirá en la construcción del *perfil de egreso*, en otras palabras, el tipo de sociólogo y socióloga que se está formando.

1.3 Objeto de estudio, supuesto y pregunta de investigación

1.3.1 Objeto de estudio

El punto de partida es que la licenciatura en sociología define un *perfil de egreso* oficial y para cumplir esa idealización se requiere de un proceso formativo basado en un plan de estudios, que en su operación de día a día cobra o muestra multiplicidad de matices. Por tanto, en este trabajo, se trata de contrastar el *referente oficial/institucional* con el *proceso formativo* cotidiano que se vive dentro del aula (Jackson, 2001) en donde se hacen manifiestas las interacciones entre estudiantes-estudiantes- y entre maestros(as)-estudiantes, que aluden a aspectos no previstos y no formales.

Para ello, se delimitan aquellas asignaturas que buscan perfilar al y la sociólogo(a) y que cubren algunas de sus características del *perfil oficial*, las cuales son, el conocimiento de, en lo teórico-conceptual (tercer semestre): 1) sociología funcionalista y sistémica; 2) sociología crítica; 3) sociología comprensiva; y en lo instrumental-práctico (octavo semestre): 4) prácticas profesionales y 5) taller de investigación.

Ya se ha mencionado que el *tercer semestre* es el espacio de apertura a la ciencia sociológica trazada desde del plan de estudios. Específicamente, los programas de estudio conducen las interacciones dentro del aula a maestros y maestras en sus prácticas educativas, en tanto que los y las estudiantes materializan formas de aprendizaje diversificado en equilibrios, ausencias y desatinos. Desde aprendizajes reconocidos, acertados, hasta aprendizajes con un vacío de conocimiento profundo de cada una de las teorías sociológicas, acercándose apenas a un conocimiento somero de las corrientes clásicas y el manejo exiguo de los conceptos. En ocasiones generando un sentimiento ante las teorías como; lejanas, inalcanzables de comprender y poco practicables en su uso como “anteojos” ante la múltiple realidad social.

La empatía que los y las estudiantes funden ante lo enseñado-aprendido de las tradicionales teorías sociológicas, predispone a la formación del perfil de egreso. Es decir, estas maneras de significar la adquisición y apropiación de las corrientes sociológicas, construirán bases teóricas cristalinas, opacas o turbias. En tanto, consecuentemente se cursará el área profesional *-del cuarto al séptimo semestre-* con los elementos que han logrado obtener cada estudiante, trabajando los temas que abordan grandes fenómenos sociales y con teorías secundarias del pensamiento sociológico. Así mismo, desde el plan de estudios se pretende articular la teoría y la práctica a través de un taller por semestre, el problema de no concretarse, en cierto modo, tiene que ver en lo administrativo, la coordinación, el tipo de talleres que se disponen y la disposición de los docentes que los imparten. Adicionalmente, cabe señalar, que el Taller de Investigación y el de Prácticas Profesionales, no se cuida, no se evalúa, no se desarrollan los convenios necesarios ni el seguimiento institucional óptimo a lo que los talleres significan como espacios de tránsito y vinculación. Hay omisión institucional general respecto a ellos.

Al llegar al *octavo semestre*, en el área integradora, habrá de recuperarse lo visto en los semestres anteriores para “unir” la teoría, la metodología y la práctica, además de recuperar, en alguna medida, las teorías clásicas y contemporáneas.

1.3.2 Supuesto

El proceso formativo de las y los estudiantes, en su operación de día a día, muestra multiplicidad de matices en las interacciones que se articulan en el aula de clases, lo que devela distintos modos de afianzamiento, ausencias, tinos y equilibrios de la sociología, según cómo sea el punto de transición del área interdisciplinar al estudio de la ciencia sociológica *-en su esencia teórica (tercer semestre)-*, así como del impacto específico en el proceso formativo posterior *- área integradora-* en el octavo semestre y, en última instancia, en el perfil profesional del tipo de sociólogos y sociólogas.

1.3.3 Preguntas que orientarán la investigación

Pregunta principal:

¿Cómo es el proceso formativo de estudiantes de sociología en interacción con el *currículum* (los(as) maestros y programas de estudios, en relación a prácticas, actitudes y discursos en la vinculación de contenidos teóricos, metodológicos y prácticos) que concreta su perfil profesional?

Preguntas secundarias:

¿Cómo es el proceso formativo de estudiantes de sociología en interacción con los(as) maestros y programas de estudios, en relación a prácticas, actitudes y discursos sobre el aprendizaje en contenidos teóricos y metodológicos dentro del aula?

En relación a las interacciones entre maestros, estudiantes y programas de estudios:

- a) ¿qué significaciones se construyen en sus relaciones educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula?
- b) ¿cómo viven los y las estudiantes sus procesos de afianzamiento de los contenidos teóricos y metodológicos?
- c) ¿cómo influye el *currículum* previsto de los maestros y las maestras en el proceso formativo de las y los estudiantes en sociología?

1.4 Justificación de la investigación

Investigar acerca del proceso formativo de la licenciatura de sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, implica poner en juego los siguientes elementos: por un lado, un plan de estudios que fue renovado en 2004 y, por otro lado, el papel de los y las estudiantes que ingresan bajo un perfil ideal muy distante del perfil real que portan, así como los y las maestros que imparten las asignaturas teóricas de la disciplina sociológica. Si bien no se trata de una evaluación, se puede estimar como una especie de diagnóstico de corte educativo para la facultad y licenciatura en estudio, un análisis cualitativo de los procesos de formación en la disciplina.

Tampoco hay investigaciones que profundicen sobre el proceso formativo en estudiantes de sociología desde las interacciones con los(as) maestros en el aula, por lo que pueden construirse elementos reveladores de gran utilidad para el campo científico de lo educativo. Así mismo, en una segunda fase, se podrían estudiar los hallazgos, para elaborar recomendaciones al plan estudios.

El análisis que se ofrece en esta investigación valora la riqueza de lo cualitativo, por lo que pretende develar procesos vividos de estudiantes en el transcurso de la carrera. Es necesario, entonces, conocer e interpretar cómo es tal proceso formativo, para identificar las posibles ausencias, tinos y equilibrios, respecto a la formación de sociólogos(as) en un marco institucionalizado.

Así mismo, se desea aportar a la literatura educativa formas particulares de llevar a cabo la etnografía educativa, desde un abordaje de la microsociología, en específico del interaccionismo simbólico, que pone atención en las interacciones sociales entre los actores y las actrices, con énfasis en la articulación de lo teórico, lo metodológico y lo práctico.

La investigadora que emprende el estudio socioeducativo, tiene una profunda curiosidad de conocer con particular atención cómo se forma en sociología, derivado de su experiencia como estudiante. Así mismo, desea aplicar aquellos

recursos teóricos y metodológicos que le generan interés y pertinencia para el objeto de estudio.

Es pertinente, que una vez terminada la investigación, se socialice con la comunidad que atañe a la licenciatura en sociología y la facultad, como son: maestras, maestros, estudiantes, egresados(as), coordinador/a, secretario/a académico y director/a.

1.5 Objetivos de la investigación

General:

- *Identificar e interpretar* sociológicamente las interacciones educativas que confluyen en el proceso formativo en sociología con el *curriculum*, que entreteje relaciones socioeducativas de los(as) estudiantes y los(as) maestros(as) vinculados(as) más allá de contenidos teóricos, metodológicos y prácticos que concretan el perfil del sociólogo(a) a formar.

Particulares:

- *Identificar* dentro del aula las *interacciones socioeducativas* que manan de las relaciones entre estudiantes-maestros de sociología, manifestándose en prácticas, actitudes y discursos, significando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la sociología.
- *Describir* el proceso formativo y educativo de estudiantes de sociología en interacción con los(as) maestros y programas de estudios, en relación al *curriculum*.

1.6 Antecedentes de la investigación

Este apartado se organiza en dos partes. Primero, se mencionan aquellas investigaciones que han estudiado elementos sobre la formación de sociólogos(as). Se presentan cuatro estudios de Universidades de México y dos de Venezuela. La revisión de cada uno de ellos mostró que han sido trabajados desde diferentes enfoques teóricos-metodológicos y manejan distintas estrategias de recolección de información. Se presentan en orden cronológico y se rescatan los hallazgos más relevantes de cada investigación.

En la segunda parte, se exponen investigaciones realizadas desde el método de etnografía educativa a nivel superior. Se incluyen debido a que la presente investigación se aproxima al método de etnografía educativa. Es así que dicho apartado consiste en revisar algunas investigaciones para retroalimentar el *objeto* y el *método* (etnografía educativa).

1.6.1 Investigaciones de la carrera de sociología en México y Venezuela: distintos enfoques

Sonia Reygana (1996) realizó una investigación en cuatro instituciones de educación superior: las universidades Nacional Autónoma de México, Autónoma de Baja California (sede Mexicali), de Guadalajara (Campus de Ciencias Sociales), y Autónoma Metropolitana (unidad Azcapotzalco). La autora analizó cómo son los procesos de formación y representación de los estudiantes de sociología, a través de historias de vida de egresados. Realizó historias de vida, confrontando la información con referentes concretos como los planes de estudio, otros testimonios, historiales académicos y bases de datos institucionales. El trabajo de campo, lo llevaron a cabo seis personas durante cuatro años, trabajando con 130 informantes para construir 80 historias de vida entre las cuatro instituciones (50 relatos que no se lograron como historias de vida). Los hallazgos muestran que la identidad, durante la formación, se caracterizó por las militancias, *grillas* y orientaciones académicas. **En las cuatro instituciones, el plan de estudios**

formal fue guía del proceso académico, mostrando que en la década de los sesenta y ochenta, se detonó una *“orientación de índole marxista, aunque su lectura tiene valoraciones y connotaciones diferenciales”* (p.368). En tres universidades, algunas generaciones complementaron su proceso con problemas sociales significados por sí mismos. La investigación muestra que la baja matrícula está asociada a la reducción de espacios laborales, así como por el deterioro de la identidad, por la construcción de imaginarios y representaciones en los estudiantes. Reynaga (1996) no manifestó explícitamente los límites de la investigación. No obstante, se considera que una posible limitante fue, quizás, la gran cantidad de información que obtuvo en las 80 historias de vida, particularmente por el manejo y sistematización.

Las investigadoras Pérez y Vergara (2002), realizaron un estudio exploratorio en la UAM-Azcapotzalco sobre los factores que inciden en la elección de la carrera de sociología, para ello utilizaron un método comparado a través de una encuesta. Pretendían encontrar condiciones comunes entre los(as) estudiantes de sociología y definir un cierto perfil de quienes eligen estudiar sociología. De este modo, presentan sus resultados a través de un modelo de regresión logística, encontrando que las trayectorias escolares influyen en la decisión de carrera, que eligen sociología por tener afinidad a las ciencias políticas y sociales. Por otro lado, el factor económico no influye sobre la decisión, por el contrario, es la **búsqueda de capital cultural, es decir, el tener un sentido de servicio e interés por el conocimiento**. Las autoras consideran que el estudio muestra explicaciones, sin embargo, tuvo como límites, la necesidad de incluir más variables. Por ello, consideraron pertinente replicar el estudio para considerar dichas variables y ampliar la muestra para lograr otras inferencias.

Si bien este estudio tiene alguna distancia respecto a la formación de la sociología y se centra más en los factores que propician para que estudien sociología, resulta necesario conocer esos factores, porque definen más o menos los perfiles de quienes suelen estudiar sociología, generando información que puede ser utilizada

para comprender sus procesos formativos, de ahí la precisión de tomar tal investigación como parte de los antecedentes.

Arocha y Briceño (2003), hicieron una tesis de su carrera respecto a la *Identidad Profesional de los Sociólogos Egresados de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB)*, Venezuela. Realizaron encuestas de datos socio-demográficos y, entrevistas semiestructuradas. Encontraron tres elementos que influyeron para estudiar sociología: i) la vocación por lo social y la búsqueda de la transformación social; ii) que es una disciplina científica y; iii) accidental, razones fortuitas (p.229). Realizaron una clasificación con sus hallazgos, encontraron un grupo de críticos-transformadores, que se definen como sociólogos multidisciplinarios y otros como interventores. El grupo de los(as) profesionales científico-técnicos, se identifican como sociólogos técnicos y asumen la sociología como disciplina científica, para la evaluación de los problemas sociales. Los(as) profesionales versátiles, que se nombran sociólogos técnicos, no ven a la sociología como herramienta de transformación, ni para la evaluación de los problemas sociales, sino un compromiso con su trabajo individual. Las autoras no expresan las posibles limitantes de su estudio, por lo que la observación que se hace a tal clasificación sobre los(as) sociólogos(as) egresados(as), es no haber incluido la variable de género (mujeres y hombres) para ver si hay diferencias o similitudes, lo que hubiera sido interesante, pues es un elemento central que hay que considerar en las investigaciones. Por otra parte, es preciso decir que sus grupos tienen algunas características en las tendencias de los(as) estudiantes de sociología de México, que se enmarcan en corrientes o teorías sociológicas clásicas como el marxismo, la teoría comprensiva y el funcionalismo.

Machuca (2008), realizó su tesis de maestría sobre la identidad de los sociólogos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (FCPyS-UNAM). En ésta investigó el proceso de construcción de la identidad profesional que tienen los(as) sociólogos(as) de reciente egreso. Su cuestionamiento principal fue ¿cómo se construye la identidad

profesional de los sociólogos de reciente egreso que se han insertado en el campo laboral? Para recoger la información hizo entrevistas semiestructuradas y su universo de estudio fueron las/os sociólogas/os egresadas/os de la FCPyS-UNAM perteneciente a la generación 1996-2000. En sus resultados, encontró que la mayoría de sus entrevistados(as) consideraron que no tienen una formación sólida, derivado de la falta de seriedad y de aprendizaje significativo. También cuando eran estudiantes tuvieron una relación cordial con las/os profesores y categorizan que hay profesores más valiosos que incompetentes. Durante el tiempo que cursaban la carrera, los(as) entrevistados que pertenecían al mismo grupo de generación, percibían un *“ambiente tenso, con sentido competido y de lucimiento personal”* (p. 108). Encontró que parte de la identidad profesional, la asumen no sólo como carrera, sino como proyecto de vida que se basa en la comprensión de sí mismo y en relación al otro.

El aporte de Machuca es bastante significativo cuando trata sobre la identidad, misma que se entrecruza con un proceso formativo que vivieron los(as) egresados(as), marcados por un contexto político educativo que vive su generación, la *“Huelga estudiantil de la UNAM 1999-2000”*.

Bénard y colaboradores (2010), investigaron acerca de las trayectorias de vida de los(as) estudiantes de sociología de la Universidad de Aguascalientes. Para indagar sobre el tema, utilizaron *“tres estrategias metodológicas”*. La primera consistió en realizar entrevistas mutuas entre las/os estudiantes. La segunda, que constituyó el elemento central de la generación y análisis de la información empírica, consistió en hacer cuatro entrevistas, dos a estudiantes de la carrera y a dos egresados que estuvieran laborando en ese momento. Por último, se hizo un ejercicio de investigación participativa que tuvo como evento central la asistencia al Cuarto Congreso Nacional de Estudiantes de Sociología”. Encontraron que, para la elección de la carrera, influyen la familia y la curiosidad, pasando por un proceso de definición. Los(as) estudiantes expresaron que los primeros semestres no estaban seguros de estudiar sociología, pues no entendían, pero al paso de los

semestres encontraron el sentido y aceptaron la carrera. Por lo que creen que la sociología tiene el objeto de comprender y transformar el mundo, en ese sentido, hay quienes consideran que *“quizás no lleguen a convertirse en sociólogos y se dediquen a otra cosa”* (p.59). En cuanto a las limitantes, los(as) autores consideraron que la investigación deberá complementarse con más trabajo de campo y abordar más sobre el papel de los(as) profesores(as).

Caira y Lescher (2013), investigaron sobre perfil del/a estudiante de sociología de Zulia, Venezuela. Realizaron una encuesta con una muestra proporcional de 135 estudiantes del total de 400 que cursa los primeros tres semestres de la carrera, todos menores de 20 años, quienes fueron encuestados al azar. Preguntaron sobre sus competencias y autodeterminación personal. En general, encontraron que los(as) estudiantes cuentan con las siguientes características: disposición para realizar las tareas; interés para obtener mayores conocimientos y el uso de nuevas estrategias; aptitud de cumplir con las exigencias; voluntad de aprender por cuenta propia y; control sobre sus acciones e Incertidumbre. Los(as) autores no expresan las posibles limitantes de su estudio, tal vez la limitante radica en la estandarización de su cuestionario de captación, al delimitar cuáles serían las competencias y habilidades a captar.

1.6.2 Etnografía educativa: dos investigaciones sobre lo que sucede en el aula y el debate sobre la técnica, metodología y método

Durante la búsqueda de investigaciones relativas al tema de investigación, se encontraron algunas investigaciones que toman como método principal la etnografía educativa, sobre el análisis de los procesos en el aula universitaria. Se revisó el aporte clásico y pionero de Jackson (2001) sobre la vida en las aulas, así como un texto de Piña Osorio (1997), sobre la etnografía educativa en México. Asimismo, se incluyen investigaciones en las aulas universitarias desde el método etnográfico en México, aunque éstas correspondan a la década de los noventa. Ha sido provechoso leer los estudios y, de lo encontrado, se considera útil mencionar

al menos dos estudios del libro *El Aula Universitaria* (1991), que coordinó Mario Rueda, Gabriela Delgado y Miguel A. Campos. Producción pionera en México, por argumentar la validez de los estudios educativos desde el método etnográfico, haciendo como unidad de estudio el aula o salón de clases.

*

A continuación, se menciona un texto de investigación básico sobre la etnografía educativa.

Piña Osorio (1997), hace una investigación en donde revisa los elementos que caracterizan la etnografía educativa. Su trabajo puntualiza que la etnografía educativa se considera como método en el campo educativo y como técnica en otros espacios de las ciencias sociales, como la antropología, principalmente. Añade que su origen teórico parte de enfoques como la fenomenología de Schütz; el interaccionismo simbólico de Goffman; desde el marxismo de Heller; desde la sociología comprensiva de Weber y; desde la perspectiva antropológica de Geertz (p.3).

Recalca que en las décadas de los 80's y 90's aumentaron los estudios educativos desde la etnografía educativa, aunque con diferentes orientaciones teóricas y metodológicas, pues algunos se construyeron como descriptivos sin llegar a la interpretación de la interpretación y otros definitivamente anecdóticos lo cual señala, no es etnografía, aunque así se autodenominen dichos estudios, versus los interpretativos y hermenéuticos, que sí lo son.

Menciona que no todas investigaciones que hacen observaciones y entrevistas son etnografías, si acaso buscan interpretar la construcción de la vida cotidiana de los actores; en cambio, si se realiza un trabajo de descripción densa, entonces se alcanza el *status* de etnografía, en este caso, educativa.

La etnografía educativa, según Inclán (1992 en Piña Osorio, 1997), se entiende como una metodología de trabajo de campo, que emplea distintas técnicas con la

prevalencia de observaciones prolongadas que se detallan y entrevistas no-estructuradas y estructuradas; se construye categorías analíticas, y eminentemente se elabora un marco conceptual. Para Rockwell (1992 en Piña Osorio, 1997), el o la investigador/a se introduce y familiariza con las prácticas sociales y a la par hace su análisis sobre lo sucedido, coincide que la etnografía educativa no es técnica sino una metodología.

Hay dos características que enfatiza Piña Osorio (1997) sobre la etnografía educativa, la estancia prolongada y la descripción densa. La primera consiste en que el o la investigador/a permanecerá por un periodo considerable en el espacio escolar de estudio y no intervendrá, y la segunda característica es la interpretación de significados que se construyen a partir de la realidad construida por los propios actores y captada mediante la observación.

**

Los estudios elaborados a partir de la etnografía educativa se seleccionaron por el interés de los temas de investigación y tratando de encontrar algunas afinidades o diferencias entre sí.

Martínez y Mendoza (1991), hacen una investigación en cinco aulas de la facultad de Psicología de la UNAM, sobre cómo se presentan conocimientos educativos aunados a valores o actitudes en el *currículum* oficial. El enfoque de la investigación, como ya se señaló es la *etnografía educativa*, que consiste en describir e interpretar las relaciones sociales entre profesores y alumnos. En su análisis cualitativo construyeron categorías: el contrato didáctico; los caminos que llevan a la acreditación; el saber en psicología; clase: monólogo o diálogo, y desenlace. Sin embargo, en su trabajo se aproximan sólo a la categoría del saber en psicología. En síntesis, sus resultados señalan que los contenidos y relaciones entre profesores-alumnos no se presentan homogéneamente, ni se transmite de la misma manera con los profesores, cada clase es distinta y si bien los profesores se apegan a los contenidos institucionales, lo que imparten es una reelaboración

del contenido por parte de cada profesor/a. De los 5 profesores en su aula, el 1,2 y 5 no vincularon el contenido con lo extraescolar, el 1 y 5 transmiten conocimientos de manera incoherente y fragmentada. Profesores 2 y 4 lo expresan de forma coherente, lógica y ordenada, vinculan el conocimiento de manera parcial. Únicamente el profesor 3 logró transmitir los conocimientos y vincular con coherencia los contenidos.

Los(as) profesores 1, 2, 4 y 5, otorgan al contenido una función instrumental, sin conocer cómo los alumnos aprenden y entienden tal contenido, en cambio el profesor 3, muestra ese interés de saber cómo sus alumnos aprenden y entienden los contenidos. En general, los profesores 1, 2, 4 y 5 hacen transmisión unidireccional y vertical, en forma de monólogo, y eso provocó que no participen los(as) alumnos(as), esto puede darse por las condiciones institucionales, ya que son aulas con 50 estudiantes. Por el contrario, el profesor 3 realizó un modelo de coproducción que fomenta el análisis y la reflexión. Las investigadoras deducen que los profesores presentan los contenidos como válidos, a través su autoridad y la mayoría recurren a versiones autorizadas.

Si bien es un trabajo de hace más de dos décadas, es relevante incluirlo en los antecedentes por el enfoque que usan, además que proporciona una forma de realizar los reportes de investigación cualitativa.

Makhlouf y Ramírez (1991) realizaron una investigación en las licenciaturas de Psicología Educativa y Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, la cual consistió en analizar los procesos de comunicación en la relación educativa. Para ello utilizaron la observación, grabaron la mayoría de las sesiones y realizaron registros. El análisis parte de un enfoque sociolingüístico, poniendo énfasis en el uso del lenguaje y estructuraron cómo se presenta éste en el salón de clases, en donde hay: inicio-respuesta-retroalimentación (el/la maestro/a pregunta, el/la estudiante contesta y el/la maestro/a evalúa o comenta lo expresado por el/la estudiante). A criterio de los investigadores examinaron un par de clases en el

trabajo citado, y construyen la estructura que suele darse en las clases entre alumnos(as) y profesores, las fases de los intercambios de diálogos, además, se concentran en contar el número de turnos o intervenciones tanto de alumnos(as) como del maestro. Encuentran que la definición de roles influye en las formas de participación, en donde el maestro puede interferir para hacer alguna aportación y los(as) alumnos(as) están enmarcados a hablar desde su postura como tales, aun cuando se encuentran exponiendo. Podría considerarse dentro de sus límites, que exponen un análisis tal vez sencillo y reducido al concentrarse en el número de turnos, minutos totales de la clase, cuánto tiempo habló el/la maestro/a y cuánto tiempo hablaron las/os estudiantes. Quizás sería provechoso estudiar el contenido de los diálogos de estudiantes-maestros, es decir, un análisis profundo sobre el contenido de esos diálogos.

De las dos investigaciones antes citadas, una se define con el enfoque de etnografía educativa y, el segundo, especifica que sus técnicas de recolección fueron la observación y registros (haciendo alusión de la etnografía), la similitud es que en ambas su unidad de análisis fue el salón de clases.

1.6.3 Acercamiento a la discusión

De las investigaciones revisadas, la investigación de Reynaga (1996) ha sido útil por su objeto de estudio sobre los *“procesos de formación y representación de los estudiantes de sociología”*, y por su amplio trabajo con cuatro universidades del país que ofertan la carrera de sociología. Si bien es un trabajo de los noventa, parece que en sus resultados tiene similitudes con el contexto de la carrera de sociología adscrita a la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ. Por ejemplo: el plan de estudios es también el eje principal para la formación, asimismo, se podría considerar que se complementa esa formación con procesos sociales que significan los y las estudiantes. Cabe señalar que la autora trabaja con egresados(as), mientras que en la presente investigación se pretende

considerar a estudiantes en curso de la carrera, y centrarse en el proceso formativo a través de la etnografía educativa.

En cuanto al trabajo de tesis de Arocha y Briceño (2003), en su clasificación de los tipos de sociólogos(as), en el caso de las/os estudiantes de sociología de la FCPyS-UAQ, se puede todavía observar que los(as) estudiantes se enmarcan en corrientes o teorías sociológicas clásicas como el marxismo o materialismo histórico, la teoría compresiva y el funcionalismo.

Los estudios de Pérez y Vergara (2002), sobre los factores que inciden en la elección de la carrera de sociología, y los de Bénard y colaboradores (2010), que investigaron acerca de las trayectorias de vida de los(as) estudiantes de sociología, se entrecruzan en sus hallazgos, pues consideran que las trayectorias de las/os estudiantes influyen en la elección de carrera, aunque no se descarta que hay quienes estudian la carrera de sociología por situaciones fortuitas y otros(as) por la adquisición de un capital cultural, que le permita comprender y en su defecto transformar el mundo.

Los estudios en el salón de clases, como lo denominan los investigadores Martínez y Mendoza (1989), y Makhoul y Ramírez (1991), muestran distintas aproximaciones y temáticas al investigar en el mismo espacio social educativo. Tienen como similitud haber realizado la investigación en niveles de educación superior, así como el uso de las observaciones en el trabajo de campo. Sin embargo, algo que hay que contrapuntar es la forma y fondo de reportar sus hallazgos. Como antes se expresó, la primera investigación hace un análisis y categorización de lo visto en el salón de clases, y la segunda investigación, enfatiza la recuperación de la información con el conteo de intervenciones por alumnos(as) y maestros(as), así como la estructura de una clase (inicio-respuesta-retroalimentación). La diferencia de sus resultados, se encuentra en su enfoque y orientación, como bien dice Piña Osorio (1997) en el enfoque teórico

fenomenológico, marxista, comprensivo e interaccionismo simbólico, que emplean y, al mismo tiempo, si toman la etnografía como técnica o como método.

En este caso las autoras Martínez y Mendoza consideraron a la etnografía como metodología y, en cambio, Makhlouf y Ramírez en el sentido de técnica. Entonces se puede ver que el estudio de salón de clases o aula, puede tener un sentido positivista o no, la cosa está en ubicar que orientación y enfoque teórico se ha de configurar en el trabajo etnográfico de la investigación a realizar en las aulas.

Recapitulando, se reitera que la presente investigación toma la etnografía educativa como una estrategia metodológica, como un método comprensivo y hermenéutico; al interaccionismo simbólico como principal referente teórico; en un escenario educativo: el aula y sus actores.

CAPÍTULO II. BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD Y LA FCPYS

La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) se inaugura el 24 de febrero de 1951. En ese entonces contaba con la Escuela Preparatoria, Jurisprudencia, Ingeniería, Ciencias Químicas, Enfermería, Contabilidad y Bellas Artes. Años más tarde, en enero de 1959, logró su autonomía. Posteriormente, comenzó a ampliar su oferta educativa con la creación de carreras que demandaban “los problemas de la sociedad”. Es así que, en medio de una crisis del país, de profundos cambios y de la transición de un modelo económico, se creó la licenciatura en sociología en la UAQ, el 6 de julio de 1984. Su incorporación inicial fue en la facultad de Derecho para sobrellevar los trámites administrativos y después pasar al rango jurídico de Plantel el 23 de octubre de 1988 y, para 1991 llegar a ser Facultad (Mendoza, 1994).

Hoy día la Universidad, de carácter público y organismo descentralizado, ofrece estudios de medio superior y superior a cerca de 27 mil alumnos(as) en los 11 campus, 6 planteles de la escuela de bachilleres y en las 13 facultades de las ciencias exactas, naturales, artes, humanidades y administrativas (UAQ, 2015). Es así que la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales desde 1997 se le reconoce como tal; a más de 30 años de su fundación, se ha consolidado como institución educativa, gracias a las personas que la fundaron, encabezada por el Dr. Carlos Dorantes, entre otros académicos, que aportaron y apostan con sus cátedras e ideas sobre la formación en la sociología.

Concisamente, la facultad ha crecido en cuestiones de infraestructura: más aulas, centros de cómputo y medios, canchas, más de todo, ya no está refugiada en la Facultad de Derecho como en un inicio, tampoco es denominada “Plantel de Sociología” como nació, ni como en 1991 se llamó “Facultad de Sociología”, sino ahora es la “Facultad de Ciencias Políticas y Sociales” desde 1997. Su nombre

habla del crecimiento más importante que ha tenido en: matrícula de estudiantes, oferta educativa y planta docente.

Otro punto que hay que abordar, es que, en el paso de las tres décadas, ha devenido un momento de transición, el relevo generacional de la planta de profesoras y profesores. Está sucediendo el momento de la despedida de los y las docentes que fundaron y formaron parte de la facultad, es decir, la etapa del reemplazo de profesores(as) acaba con el ciclo fundacional.

En la actualidad los dos posgrados inscritos al Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en los años 2011-2012, en la FCPyS, le requieren sumar una generación de profesores(as) con estudios de doctorado y postdoctorado, que de preferencia pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Las condiciones para adquirir una plaza de tiempo completo en la Universidad y otras del país, es bajo lineamientos basados en el mérito académico. Este grupo de profesores(as) que se han sumado a la facultad bajo dichas condiciones, nutren académicamente e influyen en la mutación de identidad que la facultad había estado arraigando. La facultad de hace más de 30 años, se puede decir, no es la misma que ahora es.

2.1 Universo de estudio: la Facultad y la licenciatura en Sociología

Como ya se ha reiterado, la investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), en la licenciatura de sociología y en las aulas de un par de generaciones que cursaban el tercer y octavo semestre: la primera con una matrícula de 30 personas aproximadamente, mayoría mujeres y la segunda, una generación que cierra con 25 estudiantes aproximadamente.

La FCPyS al día de hoy cuenta con las carreras de: Sociología (1984), Ciencias Políticas y Administración Pública (1997), Comunicación y Periodismo (1997),

Estudios Socioterritoriales (2011) y Desarrollo Local (2013), en el campus Amealco. Oferta posgrados en Especialidad en Gestión para el Desarrollo Comunitario (1989), Maestría en Ciencias Sociales inscrita al PNPC (2011), Especialidad en Procesos Electorales y Campañas Políticas (2012), Especialidad en Familias y Prevención de la Violencia inscrita al PNPC (2012) y la Maestría en Comunicación y Cultura Digital (2015).

Las clases de las carreras que se ofertan en dicha facultad, se imparten de lunes a viernes en aproximadamente 5 horas diarias. Algunos semestres requieren de trabajo de campo de fines de semana. Sin embargo, los(as) estudiantes disponen de tiempo libre durante el día, para que se vinculen en actividades extraescolares. Por ello, es posible que sus actividades sean diversas, tales como: trabajar en asuntos relacionados o no con la carrera, colaborar en las actividades familiares, vincularse en proyectos sociales, movimientos sociales, asociaciones civiles, participación estudiantil, etc.

Actualmente, la infraestructura y equipamiento de la FCPyS, cuenta con instalaciones apropiadas para el desarrollo de las clases, pertinentes para el trabajo académico. Cuenta con una biblioteca, un centro de cómputo, canchas deportivas, un centro de medios y un aula virtual para el desarrollo de actividades, principalmente de la licenciatura en comunicación, un auditorio para celebrar conferencias y titulaciones, una sala de maestros, una cafetería y un estacionamiento. Se cuenta, además, con cinco sanitarios para hombres y mujeres por separado, mismos que se encuentran distribuidos en todo el territorio de la facultad.

Las aulas son espacios físicos en donde se da el proceso educativo formal, es el espacio destinado a vivir el aprendizaje y la enseñanza, incluso procesos de socialización. Es el lugar que se le ha consignado para impartir clases, donde maestros(as) y estudiantes tienen un sinfín de interacciones en cada clase y siempre es distinto. Pasan los semestres, uno tras otro y nunca es igual un día al

anterior, aunque el maestro o maestra tenga el mismo programa, proporcione la clase con las mismas lecturas, anécdotas experimentales y los mismos ejemplos, nunca llega a ser igual. Suceden cosas distintas y, a través de la interacción, se develan los valores, creencias, ideas y sentimientos de las personas, los cuales están arraigados a una cultura específica. Es importante señalar que también fuera del aula se dan procesos de interacción, distintos o no a las interacciones educativas, tanto en la cafetería, canchas deportivas, biblioteca, centro de cómputo, centro de medios y en el área en común denominada “las letras”, lugar de reciente creación.

2.2 El perfil de ingreso-egreso y el plan de estudios de sociología 2004-2016

La licenciatura de sociología plantea un *perfil de ingreso y egreso*. El *perfil de ingreso*, considera necesario que los aspirantes tengan una serie de conocimientos de carácter básico, que dominen el lenguaje verbal, escrito y de lectura, compromiso hacia la sociedad, la universidad y la verdad científica, entre otras cosas. En particular, se refieren a las aptitudes deseables que puedan tener los aspirantes, no obstante, dicho perfil de ingreso no sólo es solicitado por parte de la licenciatura de sociología, sino que es el mismo perfil que requieren para cursar cualquier carrera que ofrece la FCPyS-UAQ. En este sentido, se trata de un perfil de ingreso general. En cuanto al *perfil de egreso*, éste consiste en **formar profesionales especializados en la investigación, analistas de la realidad que aporte explicaciones e intervenciones a problemas sociales; que cumpla con el compromiso social para generar transformaciones con base a la crítica propositiva; que dialogue de forma interdisciplinaria y; que identifique con base en su proceso de formación profesional alguna área de especialización** (FCPyS-UAQ, 2004 - 2016).

En cuanto al Plan de Estudios de 2004, está constituido por ocho semestres, agrupados en cuatro áreas estructuradas, a su vez, en unidades de aprendizaje:

- 1) Área Interdisciplinaria constituida por dos semestres y dos unidades: *aprendizaje*

y, *conocimiento y sociedad*, los cuales se imparten en los primeros dos semestres y se dirigen a estudiantes que aspiran a cursar las carreras de sociología, comunicación y periodismo, ciencias políticas y administración pública o estudios socioterritoriales; 2) Área Disciplinar, corresponde al 3er semestre, la unidad se denomina *sociología*, donde se imparte la tríada sociológica clásica, a la par con dos materias de carácter histórico-social; 3) Área Profesional, del 4to al 7to semestre. En estos semestres se abordan temáticas que se consideran vigentes y pertinentes de estudio para la sociología. Para 4to semestre, la unidad se denomina: *desarrollo y región*; 5to: *ideología, cultura y educación*; 6to: *desigualdad y pobreza*; 7to: *organizaciones y trabajo*. Cada unidad cuenta con cinco asignaturas, tres de carácter teórico y dos de intervención o práctica profesional. Para el 8vo semestre el área es integradora, pues se asigna *investigación y prácticas profesionales*. Es un semestre en donde se muestra el *entrenamiento* de lo aprendido, en un sentido de unir concepto y acción.

Con base en lo anterior, se puede decir que, en el plan de estudios, es notable que las áreas formativas y las unidades de aprendizaje, pretenden ser graduales y al mismo tiempo integradoras, pues enseña a pensar por problema o procesos en cada unidad, cosa que no se puede lograr sin una práctica docente e institucional adecuada.

Es así que para llegar a ser un *profesional que sepa investigar*, deberá cursar hasta el último semestre, en el cual tienen asignaturas de investigación. Por tanto, para ser *analista de la realidad y que explique esa realidad*, se requiere conocer esa realidad y para ello se imparten las teorías clásicas de la sociología, con la finalidad de tener referentes teóricos para abordar con distintos enfoques la realidad y al mismo tiempo, las unidades de aprendizaje que abordan problemas, categorías de análisis o procesos sociales, según el interés vigente y necesario de atender. De esta forma, el mirar la realidad social desde una posición sociológica, devela sensibilidades y es una característica que en cada estudiante se va puliendo en su formación de distintas formas.

El plan de estudios, como se ha señalado (*véase en anexos: mapa curricular*) se estructura en áreas, las áreas en unidades y las unidades se estructuran a través de la relación cognitiva, de contenidos, en las materias, para evitar la fragmentación. Se establecen en las asignaturas y éstas a su vez tienen programas que presentan objetivos, contenidos, materiales de lectura y formas de evaluación. Cada uno de ellos pretenden tener como base en el modelo educativo de la Universidad (2003), “centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, lo que significa que cambia radicalmente el papel del docente y del estudiante, pues a este último se le reconocen saberes que deberán ser potenciados por la labor del docente dentro del aula y fuera de ella”. En ese tenor, el proyecto educativo de la Universidad, tiene la intención de favorecer “la articulación del trinomio formativo teoría-práctica-investigación”, para la formación de profesionales (PIDE, 2013-2015, p. 36).



Esquema 2. Elaboración propia con base en el plan de estudios 2004 de la licenciatura de sociología de la FCPyS-UAQ. Proceso formativo comparando el 3º y 8º semestre.

La presente investigación hace hincapié en el estudio del proceso formativo, en los semestres de tercero y octavo, que fueron los espacios delimitados para el trabajo de campo, particularmente en aula con sus actores –estudiantes y maestros(as)–. Se consideró pertinente el análisis de estos dos semestres, pues en el primero es

cuando el/la estudiante comienza el proceso formativo en sociología. Por su parte, la relevancia del octavo semestre radica en que es el momento en que se encuentra próximo el egreso de la carrera y por tanto se espera que en esta etapa se encuentre más afianzado el proceso formativo a través de las prácticas profesionales y el taller de investigación.

2.3 Actores y escenarios

Los actores son estudiantes y maestros(as) de sociología, en un marco normativo que es el institucional, manifiesto en el plan de estudios y de acuerdo con los programas de materias, es decir, el nivel curricular. Los universos precisos de estudio están conformados por los grupos de los y las estudiantes de tercer y octavo semestre, con edades entre los 18 y 26 años, aproximadamente. Actualmente, en la matrícula total de la carrera de sociología la mayoría son mujeres, con un total de 73 alumnas, lo que representa el 59%, mientras que los hombres son un total de 50 alumnos, el 41% (UIEU, 2014).

Por otra parte, se considera la planta docente, la cual, en su mayoría, tiene una formación base en sociología, antropología, psicología y filosofía, con posgrados en: antropología, psicología, sociología, filosofía, ciencias sociales, desarrollo regional, historia, ciencia política, políticas públicas y ciencias de la educación. La formación les distingue entre sí, pero también el tipo de contratación y su grado académico, por ejemplo: de los 88 docentes contratados en el total de la facultad (57 hombres y 31 mujeres), sólo 40 son de tiempo completo (24 hombres y 16 mujeres); de medio tiempo 1 maestro; de tiempo libre 12 maestros y 7 maestras; por honorarios 20 maestros y 8 maestras. En cuanto al grado académico, del total de maestros(as) contratados: 19 tienen licenciatura (13 hombres y 6 mujeres); 4 con especialidad (4 hombres); 52 maestría (20 hombres y 12 mujeres); 30 con estudios de doctorado (17 hombres y 13 mujeres); y de 3 maestros se desconoce su grado.

El grado académico de las y los profesores de tiempo completo es el siguiente: 1 profesor con licenciatura; 10 profesores y 4 profesoras con maestría; y 13 profesores y 12 profesoras con estudios de doctorado (UIEU, 2014).

2.3.1 Escenario: Aula

Los escenarios de esta investigación son espacios físicos de concreto con una puerta direccionada a la mesa principal destinada al maestro/a. Algunas aulas son más adecuadas que otras, ya que algunas tienen ventanas por dos lados, otras de un solo lado y otras tienen ventanas pequeñas. Parece poco importante mencionar qué tantas ventanas tienen las aulas, sin embargo, lo es cuando de eso depende las distracciones, los ruidos, la ventilación y, por tanto, la oxigenación de un espacio. No es poca cosa saber que en un aula pueden llegar a estar 35 personas respirando, no es problema cuando hay aire circulando, de ahí la posibilidad de tener abierto el espacio para favorecer la respiración, la mente oxigenada, la concentración y mejores aprendizajes.

Las paredes son color blanco y con matiz en los castillos de color gris, con azulejo color blanquecino, en sí, podría dar una sensación de seriedad, concentración o aburrimiento, según la perspectiva.

En el caso de las aulas de los grupos participantes (tercer y octavo semestre), cuentan con espacios adecuados, ambos con ventanas de dos lados de las cuatro paredes, los dos se ubican en la planta baja, uno cercano a la cafetería y la cancha, y el otro más retirado de los espacios de convivencia y de los ruidos de las obras que se estaban llevando a cabo en esos semestres. Son condiciones que llegan a influir en el ambiente de las aulas, así como en las interacciones que llevan a cabo. Por ejemplo, en uno de los grupos que se observó (tercer semestre 2014-2), era adecuado el espacio: ventanas a mitad de la pared, de esquina a esquina en dos paredes; las enormes cortinas azules que recorrían sin problemas; la puerta cerraba-abría bien; las mesas blancas con bordes de madera y sillas de

cojín cómodo azul, eran suficientes para sus participantes; el pizarrón blanco, con acceso a usar cada esquina, sin tallones, al borde del mismo, un borrador viejo con una estada permanente; el aula también se acompaña con proyector de laptop y cortina sube-baja para mejor efecto de la imagen luz; tres conexiones de corriente eléctrica cercanas al pizarrón; un televisor que no solía usarse; un tablero de anuncios de fondo azul rey, muy limpio, ordenado y actualizado; un bote de basura negro que suele estar fuera o dentro de la aula.

Pero con todo y eso, no garantiza un ambiente adecuado, ya que tuvo la desdicha de estar tan cerca de la biblioteca, que, en el 2014, semestre dos, se realizó una construcción de la ampliación de la biblioteca, en donde, con buenas intenciones, los trabajadores iniciaban sus labores justo al inicio de las clases del grupo. Los ruidos eran desde martillazos hasta el golpeo de las barras de acero, el derrumbe de una pared, algunos gritos entre trabajadores y, su entretenimiento más común, el uso de la radio con un sonido elevado.

En ese contexto de ambiente, se vivieron los primeros tres meses de clases del grupo participante del tercer semestre de sociología.

CAPÍTULO III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se presenta la perspectiva teórica y los conceptos fundamentales de la presente investigación. Hay una perspectiva teórica para entender la educación, hay otra para justificar la investigación y su objeto de estudio, para abordar, para acercarse, para conocer, para responder, metodológicamente, la investigación, el problema planteado y su pregunta orientadora.

Se trabaja con una perspectiva del *estructuralismo constructivista* ya que reconoce que las estructuras objetivas son distintas de la conciencia de los agentes, que tienen capacidad de guiar sus prácticas y la posición constructivista permite analizar las acciones y percepciones (Bourdieu, 1989). Así mismo, se considera la orientación de la sociología del conocimiento que proponen Berger y Luckmann (2008) que analiza la construcción social de la realidad.

3.1 Marco de interpretación del objeto de estudio

El proceso formativo de científicas y científicos sociales es una acción socioeducativa con la intención de formar personas en una ciencia social que transmite y construye saberes teóricos, metodológicos y técnicos, así como sentimientos e ideas sobre el mundo. Educar a personas en una profesión de carácter científico, a diferencia de otras, involucra que las y los educandos logren pensar el mundo en el que viven, infundir sensibilidad que oriente sus acciones hacia el bien común, que apliquen sus conocimientos para cuestionar, criticar e intervenir en el mundo. Educar en el mundo a través de la socialización de las normas, valores y sus sentidos para convivir con las personas, buscando el equilibrio de la sociedad. La formación de una profesión es un transcurso curricular que implica que maestros(as) con estudiantes interactúen, sobre, con, y en las marcas de un campo disciplinar, en una relación de sujeto a sujeto (Freire,

2009), en donde se aprende y se enseña pretendiendo problematizar la “realidad” y el “conocimiento”. En este lapso se van a reproducir, producir y resignificar conocimientos de la disciplina, una vez asimilados y utilizados para mirar la “realidad” y generar ideas al respecto.

*

En el contexto expuesto, se comprende a la *educación* como un hecho social. El medio de socialización que transmite normas y valores para el equilibrio colectivo (consenso), en esta noción de la educación, se trata de que de generación en generación se transmiten conocimientos intelectuales, prácticas morales y actividades instrumentales, para el funcionamiento de una sociedad (Durkheim, 2012). Dicha transmisión obedece a la memoria histórica de la humanidad, que permite su desarrollo (Salamon, 1980). Bourdieu (2011) considera que, en las sociedades, el sistema educativo produce la distribución del capital cultural, que cumple la función social de enseñar lo ya legitimado y con el objeto de reproducir un orden social que está dado. Dicho orden, en la mayoría de las veces, genera, mantiene, reproduce, las desigualdades entre las y los estudiantes más allá de la escolarización, es decir, a la sociedad misma.

Otro punto importante que ofrece Durkheim (2002) es que la educación en su función social, homogeniza a los individuos sobre la base de una cultura en común, por tanto, en los sistemas educativos se les comunica un cúmulo social de conocimiento (Berger y Luckmann, 2008), con el fin de establecer ideas y sentimientos comunes, para la convivencia entre las/os individuos de una sociedad.

Al respecto, se parte de la idea que la educación, en cierta medida, tiene elementos de reproducción necesarios para la continuidad de la vida cotidiana, para el mantenimiento de un determinado orden social necesario, sin embargo, también las personas experimentan situaciones de reconstrucción-construcción,

es decir, en las interacciones sociales que sostienen en la vida diaria pueden llegar a transformar aquellos aspectos de la vida que les resultan equívocos.

3.2 La sociología del conocimiento

La propuesta de Berger y Luckmann (2008) respecto a la sociología del conocimiento, busca analizar los procesos que socialmente construyen la *realidad*. Construcción dada a partir de la dialéctica, ya que la *realidad* se construye, reconstruye y el mismo *conocimiento* de tal realidad es dado por las y los actores en la cotidianidad.

Los autores enfatizan en dos ideas principales: *realidad* y *conocimiento*. La *realidad* “*como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra volición*”; y *conocimiento* “*como la certidumbre de que los fenómenos son reales y que tienen ciertas características*” (p.11). Son términos relativos, verbigracia; lo que es real para una persona que vive en el país mexicano no lo es para quien vive en cualquier país de América Latina. El *conocimiento* es relativo de cierto grupo de actores/actrices a otros(as). Lo que *conoce* una persona que se dedica al comercio es distinto a lo que *conoce* una persona que se dedica estudiar cualquier carrera. No se trata de mostrar la validez o no del conocimiento, sino el cómo ese conocimiento se desarrolla, se transmite y subsiste en situaciones sociales.

La *realidad* como el *conocimiento*, están delimitados por contextos específicos y en continuo pasa por procesos de la experiencia socialmente humana, significando la *realidad* a través del *conocimiento* y recíprocamente, el *conocimiento* asigna significados de lo que es la *realidad*.

La sociología del conocimiento posibilita que el análisis de la *realidad* se delimite en los contextos específicos, encontrando las diferencias observables y lo que se establezca como *conocimiento* de una sociedad a otra.

Los mismos autores señalan como antecedentes que han dejado impronta en la sociología del conocimiento, siendo las tres corrientes alemanas: i) la marxista, destaca la proposición que la conciencia está determinada por su ser social, así como el especial interés sobre la actividad humana –el trabajo-, y su relación social; ii) la nietzscheana, sobre su análisis del significado social del engaño y autoengaño, en particular se retoma sobre el arte de la desconfianza; iii) y la corriente historicista, respecto a la relatividad de las perspectivas e historicidad del pensamiento humano, dando a la sociología del conocimiento un enfoque (Berger y Luckmann, 2008, p.16-19).

La cualidad transcendental de la sociología del conocimiento, es el análisis de la construcción social de la realidad. Vestigio importante de la disciplina empírica de la sociología, que implica la teorización empírica en problemas concretos. Es importante acentuar que esta perspectiva discurre en la teoría sociológica con elementos empíricos, no procura tratar cuestiones de metodología de la sociología y tampoco aspectos que la filosofía discute sobre lo que es el *conocimiento* o la *realidad*.

Se puede afirmar que la proposición central de la perspectiva sociológica del conocimiento es que *“debe ocuparse de todo lo que se considere conocimiento en la sociedad”* y considerar todas aquellas personas que participan en él. El conocimiento funda lo que es real o no, conocimiento engendrado por las personas en la vida cotidiana, no desde una mirada teórica o pre-teórica, sino desde las entrañas del sentido común, que significa a la sociedad (Berger y Luckmann, 2008, p.28).

Esta perspectiva sociológica, es una forma de indagar la realidad y de comprender la acción social. Implica posicionar a investigadores y participantes en una dimensión equilibrada de lo que dicen que es “conocimiento” y en tanto, que es la “realidad”. En particular, se reconoce que todas las personas participan en el conocimiento, a través del sentido común y la vida cotidiana. La argumentación de

la sociología del conocimiento se interesa en mostrar su eminente énfasis en la construcción social de la realidad.

3.3 Realidad de la vida cotidiana e interacciones sociales

Se retoma la concepción de la *realidad de la vida cotidiana* de Berger y Luckmann (2008), para comprender cómo se construye, se consensa, se significa, se institucionaliza lo oficial (objetivado) del proceso educativo en sociología con lo cotidiano dentro del aula, en donde se dan interacciones entre estudiantes-estudiantes- y entre maestros(as)-estudiantes. Por *interacciones sociales*, se entienden las diversas formas de comunicación verbal y no verbal, que se dan en la vida diaria de forma constante, estructurando la acción de los individuos (Giddens, 1998). Las *interacciones cara a cara* se entienden también como una materia por sí misma; son sistemas autónomos, independientes de los individuos que vienen a actualizarlas y que tienen como base ciertas normas que permiten la regularidad en las interacciones (Goffman, 1991, p.72). Por *interacciones conversacionales*, se conciben a los actos que se integran en un intercambio de mensajes; son los procesos ordinarios de la interacción conversacional, son actos de comunicación.

Recapitulando, las interacciones sociales tienen una función significativa para las y los individuos que se relacionan entre sí, pueden ser “todo aquello que una persona puede percibir en su mundo”. Este significado es dado por la interacción social que tiene con otras personas y los significados se “modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (Blumer, 1982, p.2).

El significado y la resignificación es resultado del proceso de interacción entre las personas, siendo que los significados devienen de un proceso interpretativo individual, lo cual consiste en la manipulación de significados, que utilizan “como instrumentos para la orientación y formación del acto”. Las personas aprenden los

significados de las cosas, procedente de la interacción social; de un proceso de socialización, en el cual pueden obtener significados en común sobre un mismo objeto, pero otras veces pueden diferir el significado sobre el mismo objeto; ya sea físico, social o abstracto (Blumer, 1982). Ejemplo, el perfil del sociólogo/a, el cual puede tener diferentes significados para distintos estudiantes. Vale considerar que, en el aula, un/a maestro/a puede representar en común una autoridad que guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en tiempos políticos, ese mismo maestro/a que sale a marchar por sus derechos laborales en alguna ciudad del país, adquiere una acepción de “flojo/a”.

En este sentido, las interacciones sociales se contextualizan, según el escenario - aula o calle- donde se esté. Para ello es importante señalar que no todo significa, no toda interacción es simbolizada o se emplea en un pensamiento. Blumer (1982) retoma de Mead dos formas de interacción social: conversación de gestos y empleo de simbólicos significativos. El autor las denomina como “interacción no simbólica”, a aquellas respuestas reflejas que en ocasiones no implica pensamiento, en contraste con la “interacción simbólica” que involucra un proceso mental.

Las interacciones sociales que se dan en el aula y que son objeto de este estudio, están orientadas en formas de vida, de pensar, es decir, se construyen a partir de un mundo intersubjetivo conectado a un mundo que se comparte con otras personas. De tal forma, no se aprenden aptitudes o formas de ser de la nada o por deseo propio, sino como producto de un proceso histórico-social que define la vida cotidiana. Se mantiene a través de interacciones sociales, que reproducen y producen con base a los propios significados de las personas y significados con el mundo, compartiendo un sentido común de la realidad. Aquel sentido común es lo que se comparte con otras personas en lo rutinario y auto-evidentes en la cotidianidad (Berger y Luckmann, 2008).

En todo caso, estas interacciones socioeducativas en el aula, forman parte de la *realidad de la vida cotidiana*, que se estructura por el espacio y el tiempo, en donde estudiantes-maestros(as) interactuando construyen la realidad y, en consecuencia, esa realidad retorna a quienes interactúan. En resumen, se consideran los aportes de Berger y Luckmann (2008) para conceptualizar la *“realidad de la vida cotidiana”*, entendida como aquella realidad objetivada que delimita el ordenamiento de las cosas, se vive a través de un lenguaje en común y precisa los significados de los objetos existentes en esa realidad. Es decir, la vida cotidiana del aula, la constituyen tanto maestros(as) como estudiantes por su comportamiento subjetivamente significativo, a partir de sus pensamientos y acciones, estableciéndose como realidad.

La vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que presentan problemas de diversas clases (Berger y Luckmann, 2008, p. 39). Quiere decir que aquellas cosas que se siguen sin interrupción son las rutinas de la vida, no son problemáticas, puesto que continúan sin ser interrumpidas. En cambio, cuando sucede algo fuera de lo común, resulta problemático, porque no han incorporado los problemas que se enfrentan a la rutina cotidiana. Estudiantes y maestros(as) buscan integrar el sector problemático dentro de lo no problemático, lo que requiere incorporar conocimientos y habilidades para incorporar lo problemático (lo nuevo) a lo no problemático (lo asimilado). Posiblemente así funciona el proceso formativo en estudiantes de sociología, se mantiene un cierto ritmo cotidiano y rutinario, proceso que al avanzar puede resultar en dificultades o problemas en la adquisición de los conocimientos que requiere el perfil de egreso.

Al respecto, las interacciones educativas en tanto son sociales, se configuran por y entre personas, mismas que actúan desde su papel de estudiantes y maestros(as), los cuales se denominan roles. Por *roles*, se entiende *“una representación simbólica del orden institucional como totalidad integrada”*. Por tanto, el orden institucional está compuesto por roles definidos a partir de los

cuales habría una tipificación conocida sobre la función de los individuos como “un nexo institucional de comportamiento”, y estos individuos que lo componen, desempeñarían ciertos roles que requerirán de un “*conocimiento de normas, valores y aun emociones*”. En este sentido, ser o comportarse de tal manera implica, un conocimiento sobre la manera en que se debe actuar. Implica, asimismo, un conocimiento de los valores y actitudes que se consideran propios de un rol específico (Berger y Luckmann, 2008, p.96-97). No obstante, se tiene en cuenta que en todo momento hay expectativas de que un rol se cumpla como se espera, lo cual, no siempre sucede así. Cuando esto sucede, en el mundo de la vida cotidiana, se espera que funcione de acuerdo al conocimiento rutinario y cotidiano, como se ha mencionado antes, de no ocurrir así, se vuelve *problemático*.

Para entender estos roles, aprehendidos a partir de la socialización del conocimiento, se debe considerar tres cosas: primero, asumirlos como “*construcciones tipificadoras de objetos de pensamiento que remplazan a los objetos de mi experiencia privada y la de mi semejante*”, lo que supone que el mundo presupuesto por el individuo es presupuesto también por los demás individuos, como conocimiento de todos los que componen el endogrupo.² Segundo, hay un *origen social del conocimiento*, ya que muy poco del conocimiento del mundo se origina a partir de la experiencia del individuo, pues en su mayor parte ha sido transmitido por otros que son cercanos al individuo (padres, madres, maestros(as), amigos(as), etc.). Mediante lo cual se transmiten construcciones tipificadoras de acuerdo con el sistema de significatividades del endogrupo. Tercero, hay una *distribución social del conocimiento*, es decir, “*el acervo de conocimiento real a mano difiere de un individuo a otro*”, esto supone una especialización de las/os individuos en diferentes actividades (Schütz, 2003, p. 42-45).

² Grupo con el que se identifica una persona o del cual forma parte.

Se puede decir que en el aula de clases, alumnos(as) y maestros(as), comprenden a los(as) demás a la vez que son comprendidos(as) por estos, no en el sentido emocional de la palabra sino en el sentido cognitivo, es decir, dado que partimos del supuesto de que el mundo es un mundo de significatividades, las y los individuos interpretamos los símbolos y significados que ahí se presentan, como es el caso de las acciones que realizan las y los individuos, en este caso, las acciones que realizan tanto maestras/os como alumnas/os. Es de esta manera en que, derivado de un proceso socio-educativo e histórico, podemos comprender la existencia de roles que cumplen estos actores en las interacciones sociales que entablan, en el sentido de que al tipificar a un individuo como maestro/a, se espera que éste/a cumpla sus interacciones sociales con otros(as) guiándose por ciertas normas, valores, formas de comportamiento e incluso emociones; del mismo modo, al considerar a alguien como alumno/a se esperaría el cumplimiento de ciertos roles y formas de relacionarse que han sido socialmente construidos y aceptados.

Por lo anterior se puede caracterizar la existencia y permanencia de dichos roles en las interacciones sociales-educativas, como parte del proceso educativo en sociología, que han sido transmitidas de generación en generación, las normas, valores y formas de comportamiento que se esperan ciertas interacciones. De no responder a la vida cotidiana, estas interacciones sociales son problemáticas o fuera de la expectativa, por ejemplo, la relación de estudiante-maestro/a, se tensa en la medida que el rol de alguno/a no cumpla con la expectativa común, sino que haga todo lo contrario. Tal situación se vuelve problemática, lo cual introduce a una crisis del proceso formativo, a decir, la enseñanza-aprendizaje se ve afectada de manera asociada a una crisis de corte más estructural que genera dificultades para comunicarse entre los(as) maestros(as) con los(as) alumnos(as) (Ibarra, 2011). En cuanto a los modos de interacciones que se presenten del sector no problemático al problemático, se interrelacionan ambos y el individuo habrá de ajustarlo a su mundo de la vida cotidiana.

3.4 Las interacciones socioeducativas en el *curriculum*

El concepto de “*curriculum*” en el campo educativo, dice Díaz Barriga (2003), es difícil de delimitar derivado de la polisemia de significados que genera, además de los saberes multidisciplinares que lo abordan. El autor ubica dos perspectivas del campo curricular: la primera sobre el diseño curricular, desarrollo de planes y programas de estudio y, la segunda perspectiva, sobre el *curriculum* de la vida cotidiana, que hace uso de la etnografía en educación y pretende describir e interpretar las prácticas en el aula. Estas dos perspectivas representadas por comunidades académicas, se contraponen y se descalifican entre sí, según el autor. Lo cierto es que las dos perspectivas tienen distintas concepciones del estudio curricular, visiones distintas de investigar y mirar el mundo educativo.

En esta investigación se desea articular estas dos posiciones, no conciliar, sino tratar de aproximar los enfoques para tal investigación. Se enfatiza en el *curriculum* de la vida cotidiana, para algunos autores *curriculum vivido*, *curriculum moldeado* o *curriculum oculto* (Jackson, 2001; Torres, 2006), que no deja de lado que está delimitado por una *estructura* que estructura las interacciones dentro del aula. Esta *estructura* se entiende como el *curriculum* que obedece y legitima a las políticas de educación y reformas curriculares, expresándose mayormente, para el común de los actores y actrices, en el plan de estudios, que a su vez se organiza en unidades de aprendizaje, asignaturas y contenidos. Es decir, el *curriculum* no es sólo el plan de estudios, es la estructuración cotidiana de lo expresado en la formación de sociólogos y sociólogas.

3.4.1 El *curriculum* oficial y *curriculum* oculto

Para entender el *curriculum* como estructura de una institución educativa se retoma a Furlán (1996), quien afirma que “*pensar el curriculum es pensar en la profesión, en la inserción social del profesional, en los sectores a quienes va beneficiar con su práctica, en su concepción de vida y en su orientación científica*”

[...] formas de producción del conocimiento, en las relaciones entre la teoría y la práctica, la docencia, la investigación y el servicio...” (p. 16).

Para concretar la acepción de *curriculum*, se recupera la afirmación de Pansza (2005) de que el *curriculum* representa una estructura de experiencias de aprendizaje que son intencionadas y deseadas. Diferenciando dos aspectos: el diseño y la acción. Que a su vez involucra una visión de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje.

Al respecto, el *curriculum* en su praxis en el aula (Sacristán, 1991), se convierte definitivamente significativo cuando los(as) estudiantes y maestros(as) se relacionan, es decir, interaccionan a través de diversas actividades; tareas, trabajos en clase, lecturas y exposiciones orales. Generando un ambiente peculiar de significados y significantes entre sí, que sólo son reproducidos, reconocidos y comprendidos por los actores y actrices principales. Efectuando la finalidad intencionada, anhelada y visible: el perfil de egreso del/a profesional en sociología.

A saber, el *curriculum* es el puente entre la teoría y la acción (Sacristán, 1991). Por una parte, se oficializa lo que es deseable, proponiendo un propósito, ya sea en la búsqueda de la transformación social o la conservación de la estructura hegemónica. Sin dejar de lado, el *curriculum* se inserta en un determinado sistema educativo y contexto sociocultural (Pansza, 2005).

De manera general, se puede afirmar que existen dos tipos de *curriculum*: el *curriculum* formal y el *curriculum* oculto.

El *curriculum* formal es una guía para el camino, traza rutas planeadas para el punto de llegada. Es un proyecto educativo que regula todo el entramado, así como las relaciones socioeducativas entre los(as) actores/actrices principales (estudiantes-docentes). Construye las relaciones socioeducativas, conservando ciertos conocimientos y tiene una finalidad implícita de reproducir la ideología (Pansza, s/f). En contraste, dice Díaz Barriga (2014), el *curriculum* también es un

proyecto de trabajo que se negocia, se consulta, revisa y modifica durante su diseño, que también es reinterpretado por sus actores.

Desde otra perspectiva, se considera que hay un *currículum* oculto, no esperado, no conocido a simple vista y no escrito en el *currículum* oficial. El *currículum oculto* (Jackson, 2001) se hace manifiesto en las relaciones socioeducativas, toma forma dentro del aula, instituyéndose en el proceso educativo a través de prácticas, valores y creencias. El *currículum* oculto no sólo refiere a los conocimientos enseñados no previstos en lo oficial, además envuelve los juicios de valor, creencias, “*ideas, prácticas y sentimientos*” (Durkheim, 2012).

El *currículum* oficial no es garantía de los resultados, depende de la labor cotidiana, de los esfuerzos de maestros(as), coordinadores(as), estudiantes y administrativos (Mockus, 1990). En cierto modo, depende del *currículum* oculto ejercido en la marcha del *currículum* oficial. De tal manera, se considera que el *currículum* oficial estructura las interacciones socioeducativas, pero no tal cual como se espera o desea, se configura al margen de un *currículum* oculto, no conocido y no enunciado de maestros(as) y estudiantes.

El *currículum* oculto se desenvuelve frente al *currículum* formal, se desvanecen uno al otro. Es importante saber que al momento de diseñar un *currículum* oficial, traducido en un programa de estudios, éste es influido por características no develadas, obviadas y no cuestionadas.

3.5 Perspectivas disciplinarias involucradas

El presente trabajo sobre la formación de sociólogas y sociólogos, se aborda desde la sociología de la educación, ya que, por un lado, la sociología como ciencia social, se encarga de estudiar los fenómenos sociales y, por el otro, la educación, que, al ser un espacio de reproducción y producción del orden sociocultural, se convierte en un campo de estudio.

Para efectos de la investigación, la sociología se involucra en su sentido epistémico y teórico, en dos vertientes. Desde la perspectiva macrosociológica para explicar el espacio histórico-social de la educación, en donde se retoman a autores como Durkheim y Bourdieu, así como la perspectiva microsociológica, el interaccionismo simbólico, que da elementos para el estudio de las interacciones sociales, verbigracia: en el aula con personas, como unidad de análisis en donde se dan interacciones educativas. Se reitera que en esta perspectiva de microsociología se considera a autores como Blumer, Schütz, Goffman, Berger y Luckmann.

Por otra parte, de la antropología se retoma su método de investigación que es la etnografía, en específico el enfoque impulsado por Philip Jackson (2001); a la cual se recurre para acercarse a la cultura del aula que es un espacio socialmente educativo, puesto que las y los individuos, en su colectividad, tienen sus propias prácticas, hábitos y formas de ser. La etnografía educativa aproxima a la realidad de la vida cotidiana en el aula de sociólogas/os, pretendiendo develar sus interacciones sociales-educativas que establecen entre estudiantes-maestros(as) y entre maestros(as)-estudiantes.

En cierto modo, se involucran la sociología, antropología e historia, para el estudio que se propone, teniendo encuentros en distintos niveles: epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos.

CAPÍTULO IV. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La postura metodológica que se toma para la presente investigación es cualitativa y se expresa en el uso de la etnografía educativa; no sólo se pretende narrar anécdotas o describir, sino realizar un análisis comprensivo-hermenéutico, weberiano, desde la perspectiva de la sociología del conocimiento.

4.1 Cimiento teórico de la etnografía educativa

La etnografía educativa va más allá de una técnica, es también un método de investigación como ya se ha mencionado, se aborda desde enfoques teóricos como: la fenomenología de Schütz; el interaccionismo simbólico de Goffman; el marxismo de Heller; la sociología comprensiva de Weber; la perspectiva antropológica de Geertz; entre otros enfoques que están emergiendo (Piña Osorio, 1997). Cualquiera de los enfoques de la investigación etnográfica posibilita crear un proceso de construcción teórica simultáneo a la investigación empírica (Rockwell, 1993).

Hay dos características que definen con particularidad la etnografía; la estancia prolongada y la descripción densa. La primera consiste en que el o la investigador/a permanecerá por un periodo considerable en el espacio escolar de estudio y no intervendrá, y la segunda característica es la interpretación de significados que se construyen (Rueda, Delgado y Campos, 1991; Rockwell, 1993; González, 1996; Piña, 1997; Rueda, 2002; Pallma y Sinisi 2004; Martínez, 2012).

El elemento esencial de la etnografía es la *observación* para *describir*, mediado por la *interpretación* y concluyentemente trascender con la *comprensión* de los procesos de interacción que configuran la formación educativa en sociólogos(as). Cuando referimos *etnografía* nos lleva a la necesaria labor de *observar*; qué se observa y cuáles son las situaciones que deben observarse en el estudio de lo educativo. Al respecto, gran parte de lo que se *observa* es el proceso de

comunicación, es decir, como parte esencial de las interacciones. Se muestran evidencias más claras y directas de lo que implican las interacciones, no es la única forma y no es sólo lo observable. En general entendemos que el proceso de comunicación implica la relación de dos sujetos o más que les conocemos como emisor y receptor (papeles intercambiables). En esta interacción se procura que llegue la información adecuadamente –el mensaje–, lo óptimo es que usen el mismo -código (lenguaje)-, a través de una comunicación escrita, telefónica o cara cara –canal–, y en condiciones de previos procesos comunicativos e incluso sobre el entorno, conocido como –el contexto–.

La acción de observar los procesos de interacción-comunicación, requiere saber que “lo observado” se envuelve en la transmisión, la interpretación y la atribución de los significados ante los mensajes que captan el/la receptor/a y emisor/a. Se complejiza –el proceso de observación–. Si acaso la observadora se convierte en una posible receptora que no va emitir directamente *in situ*. Las emisiones aparecen en este escrito, en una producción de hallazgos y se le alude como una investigación educativa.

Se describe a través de la reconstrucción de significados de los mensajes en interacción, otorgando algún sentido y engrosando información para “construir un saber”, es ir más allá de lo observado y en aparente contradicción, perennemente se parte de lo que se observó (Postic y Ketele, 2000). Habrá que lidiar con el posible encuentro de la objetividad y la subjetividad, ambas aristas pasan por este trabajo de investigación. Lo ineludible es argumentar sus niveles de participación. En el caso de la objetividad, se puede resaltar que, al tener un marco de referencia, indicaciones metodológicas determinadas, proceso de sistematización, así como los objetivos definidos, se puede conjeturar que cualquier otro/a investigador/a obtuviera aproximaciones a los mismos resultados, con posibilidades de complementarse, pero no contradictorios (Postic, 2000). En alusión a la subjetividad, Tarrés (2008) dice que “cuando un hecho u objeto se relaciona con los fines subjetivos, adquiere significado y pasa a formar parte de la

acción social”. Tal acción es significativa en relación al mundo externo y son los sujetos los que la dotan de significados, así como la persona que investiga los interpreta por medio del método comprensivo.

Observar no es un método sencillo de llevar a cabo. Afirma Postic (2000) que “el acto de observación es un proceso intelectual”. Se observa el espacio que fecunda la formación en sociólogos, son las interacciones las que cobran vida al entorno.

Es importante señalar que “describir” es un reflejo construido de la unidad de análisis como es -el aula-. Describir tiene el carácter de *objetivo* por la cercanía a la fuente del dato empírico. También, el acto de describir es *subjetivo* cuando se matiza por el “sentido común” tanto de quien observa como del grupo observado. Ineludiblemente la descripción es rebasada para la construcción del objeto, que se basa en la evidencia empírica y da un sentido teórico-conceptual (Rockwell, 1996).

Las posibilidades del método de *etnografía* educativa se viven cuando los(as) investigadores(as) se conocen en el trabajo de campo, pasan a ser los sujetos que comparten con “*los otros*” los mismos espacios cotidianos (Pallma y Sinisi, 2004). La y el investigador/a se sumergen en una constante reflexión, entre el ir y venir de ideas, datos y sentimientos al respecto. Considerando permanentemente que la *etnografía* es una construcción teórico-metodológica del objeto de estudio (Pallma y Sinisi, 2004).

4.2 La comprensión hermenéutica de Weber

Las interpretaciones sobre los datos registrados en el diario de campo en el transcurso de las observaciones se abordan desde el enfoque de la comprensión hermenéutica weberiana. El autor afirmaba que se comprenden las acciones sociales que tengan un sentido, mostrando evidencia de tales acciones por un sentido “objetivamente justo o de un sentido verdadero” (Weber, 1992). En donde

las y los actores asumen subjetivamente la existencia del hecho por su historicidad y tendencia común.

Weber (1992) asume a la sociología como la ciencia que interpreta y comprende la acción social, como la acción socioeducativa. Cabe decir que las interacciones socioeducativas dentro del aula conforman una acción social, ya que hay una institucionalización de la acción, que se ha consolidado históricamente y se caracteriza por ser una acción socialmente construida, cuando se vive plenamente la "*conexión de sentimientos*" (Weber, 1992, p. 6).

Para la sociología comprensiva, la acción social se significa por los sujetos insertados en relaciones sociales. Para el análisis de la acción, rebasa la simple descripción y se media a través del método de los tipos ideales, procurando las tendencias más o menos presentes dentro de la complejidad de la realidad social, contruidos desde una perspectiva selectiva por quien investiga. Weber afirmaba que los conceptos científicos no expresan verdades absolutas de la realidad social, misma que es infinita y compleja como para ser aprehendida por la ciencia (Tarrés, 2008, p. 53).

Ahora bien, para comprender los sentidos y significados de las interacciones sociales, debemos partir de la idea de que éstas se sustentan en las tipificaciones que se hacen de los(as) otros(as), derivado del *conocimiento a mano* con el que contamos.³ De esta manera, presuponemos que existen roles que las personas juegan y que, a partir de ellos, éstas actúan conforme a lo esperado de dicho rol. Así, el conocimiento a mano, es lo que nos permite llevar a cabo una interacción,

³ Para Schütz, quien retoma la propuesta weberiana, solo una parte muy pequeña de nuestro conocimiento del mundo se origina dentro de nuestra experiencia personal, pues en su mayor parte es de origen social, transmitido por nuestros antepasados y contemporáneos (amigos, padres, maestros, etc.), que nos enseña "modos de vida, métodos para abordar el ambiente, recetas eficaces para el uso de medios típicos tendientes a lograr fines típicos en situaciones típicas". Dicho conocimiento, difiere de un individuo a otro pues está biográficamente determinado, sin embargo, pueden compartir algunos puntos de dicho conocimiento, tomando en consideración que "no solamente difiere lo que un individuo conoce de lo que conoce su semejante, si no también del modo como conocen ambos los <mismos> hechos" (2003: 44).

en donde lo que se tiene es la posibilidad de comprender la acción del otro de manera suficiente para lograr nuestro propósito.

No obstante, es imprescindible identificar que el sentido de las interacciones sociales (la acción social de los sujetos), puede ser comprendido de dos maneras. La primera manera de hacerlo es a partir del sentido común, para lo cual solamente se requiere que los sujetos involucrados en la interacción compartan un conocimiento sobre las pautas específicas de la acción. Esto permite mantener una interacción de manera no problemática, pues se trata de interacciones que típicamente se reproducen, lo que permiten la institucionalización o estandarización de dichas pautas de conducta. Ahora bien, el entendimiento del sentido de la acción desde el sentido común, no profundiza más allá de lo que se necesita para continuar la interacción, pues sólo se necesitan que las partes tengan el conocimiento de las reacciones esperadas de los partícipes, anclados en el conocimiento del sentido común.

La segunda manera de entender el sentido subjetivo de la acción, es la del/a investigador/a, el cual tiene que ir un paso más allá del sentido común, al tratar de indagar sobre los motivos que impulsaron a los actores a actuar de una u otra manera, los cuales trascienden las pautas de conducta esperadas. Así, el investigador o investigadora, tiene que realizar una “interpretación subjetiva del sentido” de dicha acción, de acuerdo con el acervo de conocimiento científico, que tiene una estructura muy diferente al acervo que tiene a mano el hombre en la vida cotidiana que permite develar los significados que los sujetos imprimen a su actuar en interacción con otros.

4.3 Método etnográfico y técnicas utilizadas

Se utilizó el método etnográfico, dada las necesidades del objeto de estudio y se operó un diario de campo. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas tipo etnográficas a estudiantes y maestros(as) del tercer semestre, así como conversaciones con los y las estudiantes de los semestres observados.

Esta forma de investigación posibilita obtener datos para comprender el fenómeno, rescatando aquellos aspectos que no son posibles cuantificarse, como son los sentimientos, afectos y emociones.

La *etnografía educativa* implica observación prolongada y descripción densa (Rueda, Delgado y Campos, 1991; Rockwell, 1993; González, 1996; Piña, 1997; Jackson, 2001; Rueda, 2002; Pallma y Sinisi 2004 y; Martínez, 2012) de las interacciones en el aula en materias teóricas del tercer semestre y del área integradora, prácticas profesionales y taller de investigación del octavo semestre, con el fin de captar la naturaleza de las realidades en las aulas de clase, centrándose en la descripción y a posteriori darle un tratamiento comprensivo-interpretativo (Weber, 2012; Martínez M., 2013), sobre la propia interpretación de las y los actores. La postura cualitativa a través de la observación etnográfica permite “captar la complejidad del sujeto, como productor de sentidos, así como sus potencialidades de transformación, y no concebirlo sólo como simple reproductor de estructuras y sistemas” (Sánchez, 2008, p.101).

Las observaciones se iniciaron con el semestre y se terminaron con él,⁴ se realizaron dentro del aula por dos semestres consecutivos, en asignaturas definidas como principales para la formación de sociólogas y sociólogos⁵, así como fuera de éstas -pero al interior de la facultad-, donde se llevan a cabo dinámicas de interacciones en grupos, atraídos por sentimientos e intereses en común entre estudiantes y maestros(as). Se insiste que las observaciones no fueron casuales, la estancia fue prolongada y por ello su nivel de comprensión.

4.3.1 Técnicas elegidas

Se utilizó el *diario de campo*, el cual es un mecanismo que permite registrar las observaciones en aula *in situ*, así como aquellas reflexiones, ideas, sentimientos e

⁴ La investigadora por ocupaciones extras al trabajo de campo, no asistió a todas las sesiones. Sin embargo, se puede afirmar que asistió un 80% en ambos semestres.

⁵ En 3er semestre las asignaturas teóricas: sociología crítica, sociología comprensiva, sociología funcionalista y sistemática. En 8vo semestre las asignaturas de prácticas profesionales y taller de investigación.

interpretaciones que van surgiendo. Se registró en un diario de campo las observaciones del tercer y octavo semestre.

Una vez realizado el trabajo de observación y a partir de sus resultados, se llevaron a cabo dos tipos de *entrevistas semiestructuradas: focalizada y etnográfica*. La primera consiste en cuatro criterios: i) ausencia de dirección, iniciar con preguntas no estructuradas hacia las preguntas semiestructuradas; ii) especificidad, se trata de indagar sobre los significados; iii) amplitud, abarcar los otros aspectos relevantes para la pregunta de investigación; y iv) profundidad y el contexto personal, conocer al entrevistado para entender los significados. Y la segunda, entrevista etnográfica, se utiliza una vez realizada la observación participante en el campo de investigación, se trata de generar preguntas abiertas a partir de las conversaciones que surgieron durante la observación. Éstas se distinguen por ser “conversaciones amistosas” (Flick, 2004). De igual forma sobre las interacciones observadas, recordar que son entrevistas para hacer hablar, saber de propia voz, confrontar lo observado en la clase y su interpretación, es decir, son mecanismos para no sobre interpretar.

En sí, las entrevistas semiestructuradas como estrategia principal de la investigación cualitativa, consiste en construir preguntas abiertas en una guía de entrevista, esperando que el/la entrevistado/a responda con libertad. Así mismo, este tipo de entrevistas apoya a la persona que entrevista a guiar cuándo adentrarse al tema a estudiar y regresar a la guía cuando se desvíe la persona entrevistada (Flick, 2004, p. 107).

A la par de lo anterior, se utilizan métodos de investigación documental, para enriquecer el conocimiento del contexto económico, político, social y cultural, los cuales tienen impactos recíprocos en la esfera educativa de nuestra sociedad.

En términos de metodología permite no sobre interpretar lo observado, contrasta, profundiza, induce sobre lo observado. La etnografía “*mantiene un proceso de construcción paulatina como metodología de campo*” (Inclán, 1992, en Piña

Osorio, 1997, p. 7). En resumen, se priorizan las observaciones *in situ* y la descripción detallada, posteriormente se hace trabajo de entrevistas semiestructuras a los(as) participantes, ya en un segundo momento, se construyen las categorías del trabajo e interpretación.

“La etnografía se desarrolla durante el estudio de campo, permite describir los fenómenos sociales que se generan en el escenario. Es la recopilar datos, de acumular información descriptiva. Se sigue ciertas reglas, para desarrollar el trabajo de campo y la redacción del informe” (Sánchez, 2008, p.103).

Se usa la observación no participante que implica una mirada desde lo externo, donde la investigadora se comporta simplemente como visitante en el escenario, haciendo entrevistas y observaciones. Aquí, el riesgo de confundirse con el nativo es mínimo. La investigadora al observar mantiene su libertad y distancia respecto a los sujetos de investigación (Sánchez, 2008).

4.3.2 Objetivos

Analizar las prácticas, actitudes y discursos que significan las/os estudiantes de sociología, en su proceso educativo en situación de aprendizaje de contenido teórico y metodológico, en dos momentos del plan de estudios.

4.3.3 Trabajo de campo: criterios generales

En este apartado se destaca información sobre el trabajo de campo como informe preliminar a los resultados, así mismo, se enuncian los criterios generales que se consideraron para la recolección y descripción de la información obtenida por los medios ya mencionados (Martínez M., 2012):

- 1) *La información hay que buscarla donde está.* La etnógrafa/o investigadora debe estar en el lugar de interés, en nuestro caso –el aula–, la información que se va obteniendo y las estructuras emergentes se usan para reorientar el enfoque. Las nociones iniciales se van convirtiendo en hipótesis, pasando a ser

el centro de búsqueda nueva de información y reorientando las hipótesis. Al paso de las observaciones se construyen estructuras explicativas y conclusiones teóricas, las cuales son generadas en el campo.

- 2) *Cuidar no deformar la realidad del fenómeno que se estudia.* No descontextualizar los datos y recoger la información lo más completa posible (detalles, matices, vestimenta, lenguaje, costumbres, rutinas, entre otros aspectos). Es justificable que la investigadora no tenga un problema completamente planteado al tiempo que entra al estudio de campo, puesto que descubrirá cuales son los datos relevantes y significativos desde donde se observa.
- 3) *Realizar observaciones repetidas veces.* Aunque es válido obtener información complementaria, además de los registros de observaciones, se pueden hacer entrevistas, tomar fotografías, anotaciones de lo observado fuera del aula, documentos, cuestionarios y entre otras cosas.
- 4) *La investigación etnográfica usa varios tipos de información, sin embargo, se debe enfatizar en aquella que ayude a descubrir las estructuras significativas sobre las conductas de los y las participantes. Estos tipos de información pueden ser: a) “el contenido y la forma de la interacción verbal de los(as) participantes; b) el contenido y la forma de interacción verbal con la investigadora en diferentes situaciones y en diferentes tiempos; c) la conducta no verbal: gestos, posturas, mímica, etc.; d) Los patrones de acción y no acción: valores, costumbres y rutinas que generan su comportamiento o pasividad; y e) Los registros, archivos, documentos, artefactos y todo tipo de rastros y huellas”* (Martínez, 2012, p.50-51).
- 5) De preferencia *la investigación etnográfica debe ser obra de una persona*, para que no se pierdan los hilos significativos de la red estructural de la realidad. De no ser así, el desafío es llevar a cabo la triangulación de varios investigadores(as).
- 6) *La investigadora habrá de sumergirse en el medio que quiere comprenderse, como si estuviese viviendo en otra cultura.*

- 7) Las tareas de *recabar datos, categorizarlos e interpretarlos no es lineal, se entrelazan constantemente. Por ello, la observación e interpretación es casi inseparable.*
- 8) El investigador(a) *“no tiene miedo de ser parte de la situación que estudia, de que su presencia parezca contaminar los datos, ya que considera imposible recabar datos incontaminados; pero trata de tenerlo todo en cuenta, de evaluarlo todo, como el físico que tiene en cuenta la temperatura del termómetro que usa. Él sabe que es uno de los actores de la escena; pero el modelo científico que sigue no es de las ciencias naturales clásicas, sino el de la física moderna, que tiene en cuenta la relatividad general de Einstein y el principio de incertidumbre de Heisenberg, según los cuales el efecto perturbador de la observación sobre lo que es observado se integra en la investigación y en la teoría que de ella se genera”* (Martínez, 2012, p. 52).

A continuación, se presenta un informe del trabajo de campo, que responde a cuándo se observó, dónde, quiénes participaron, de qué manera y qué dificultades se encontraron en campo.

-Se observaron dos grupos de estudiantes de sociología, tercer semestre a partir del mes de agosto a noviembre del 2014 durante los días lunes, martes y jueves, turno matutino, con una duración total de 10 horas aproximadamente por semana. En el mes de enero de 2015 se retoman las observaciones hasta la primera semana de junio del mismo año, los días lunes y viernes, turno matutino. En suma, 8 horas por semana dentro del aula con estudiantes del octavo semestre, a fin de observar su proceso de integración de los saberes sociológicos⁶. Los salones de clases se ubican en las instalaciones del Edificio C y otro en el Edificio E, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Querétaro-.

⁶ En el semestre de agosto a noviembre de 2014, el total de horas de observación dentro del aula fue de 120 (de 8 a 10 horas por semana). Y en el semestre de enero a junio de 2015, el total de horas de observación dentro del aula fue de 136 (8 horas por semana).

En resumen, se observaron el tercer⁷ y octavo semestre⁸ de la licenciatura en sociología de la FCPyS de la UAQ, del mes de agosto de 2014 a junio de 2015.

Con el Plan de Estudios vigente, elaborado en 2004 a 2016.

Antes de iniciar el trabajo de campo con cada uno de los dos grupos participantes, sucedió lo siguiente: primero, se realizó un acercamiento a la coordinación de la licenciatura y posterior a ello, se solicitó el permiso informado a los maestros y las maestras. Una vez que las/os maestros(as) autorizaron, se les informó y pidió autorización dentro del aula a las y los estudiantes, quienes no mostraron negación a la presencia de la investigadora durante todo el semestre.

Cabe destacar, que, en el tercer semestre, hubiera sido deseable observar las tres materias teóricas de las corrientes sociológicas. No obstante, por cuestiones de tiempo de la investigadora, sólo se pudieron observar dos de las tres materias; – sociología comprensiva y sociología crítica–. Para el caso del octavo semestre, se observaron los talleres que llevan durante el semestre –taller de investigación y taller de prácticas profesionales–. En los grupos observados estaban inscritos aproximadamente 25 estudiantes en cada uno.

Por otra parte, es importante mencionar que, en el caso de tercer semestre, el diario de campo de la presente investigación se escribió en un cuaderno común, ya que estaba prohibido usar la computadora (lap top), además gran parte de los y las estudiantes evitaban hacerlo. Alguna vez, un par de estudiantes solían usar su computadora. No era común. La investigadora no podía irrumpir tal regla. En cambio, en el octavo semestre usar la lap top era de lo más común y se pudo usar para escribir el diario de campo sin problemas.

⁷ Las asignaturas teóricas observadas: Sociología Crítica y Sociología Comprensiva. En el caso de la asignatura de sociología funcionalista y sistemática, no fue observada por cuestiones de tiempo de la investigadora, sin embargo, es parte del objeto de estudio.

⁸ Se observaron asignaturas: Prácticas Profesionales y Taller de Investigación.

Características del grupo de tercer semestre

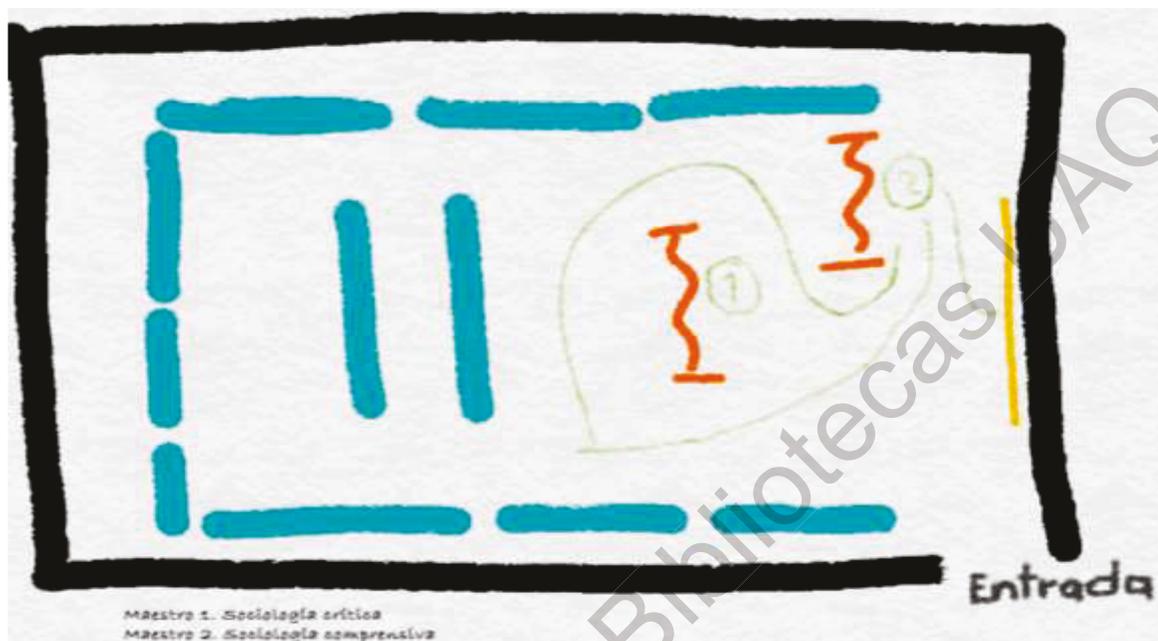


Ilustración 1. Aula de clases del tercer semestre 2014-2 de la licenciatura de sociología. FCPyS, UAQ. Maestro 1 (A). Sociología crítica. Maestro 2 (B). Sociología comprensiva.

Fuente: Elaboración propia⁹.

Los y las estudiantes de sociología, antes de cursar el área disciplinar, cursan dos semestres del área de aprendizaje (tronco común), se aclara que el tercer semestre del Plan de Estudios (2004) es el primer semestre del área disciplinar y los(as) estudiantes se están integrando a la carrera de sociología. En este entendido, suele ocurrir que algunos(as) estudiantes apenas están conociéndose, debido a que los(as) estudiantes de tercero están por primera vez juntos, como nuevo grupo, ya que provienen de distintos grupos de los dos primeros semestres

⁹ La ilustración 2, representa los espacios apropiados por parte de los dos maestros observados y la ubicación de los estudiantes. Las líneas negras delimitan el aula, y al interior; la línea naranja representa el pizarrón, las líneas azules son los espacios que ocupan los(as) estudiantes (las mesas blancas con borde de madera y las sillas azules acolchonadas), las líneas naranjas son los escritorios en los que se ubican cada una de los maestros (en clase), que estén dibujados los dos escritorios en el esquema no es que estén al mismo tiempo, sólo es la ilustración. El maestro A que ocupa el escritorio 1, no se mueve de ahí, desde ahí da la cátedra, sin usar el pizarrón ni proyector. En cambio, el maestro B que ocupa el escritorio 2, suele hacer movimientos en el aula como se traza en las líneas delgadas verdes, usando el pizarrón (blanco) o el proyector.

del área interdisciplinar, conviviendo con estudiantes que van para las carreras de ciencias políticas y, comunicación y periodismo.

De acuerdo con el Plan de Estudios (2004), el grupo de tercer semestre cursa las siguientes materias: i) sociología funcionalista y sistémica; ii) sociología crítica; iii) sociología comprensiva; iv) conformación del mundo contemporáneo y; v) conformación del estado-nación S. XX. Los horarios de cada una de las materias están distribuidos de lunes a viernes de 8:00 am a 1:00 pm, con horarios por materia de 2:30hrs., sumando cinco horas destinadas para cada materia por semana, en un horario matutino.

Dirección General de Bibliotecas UAO

Características del grupo de octavo semestre

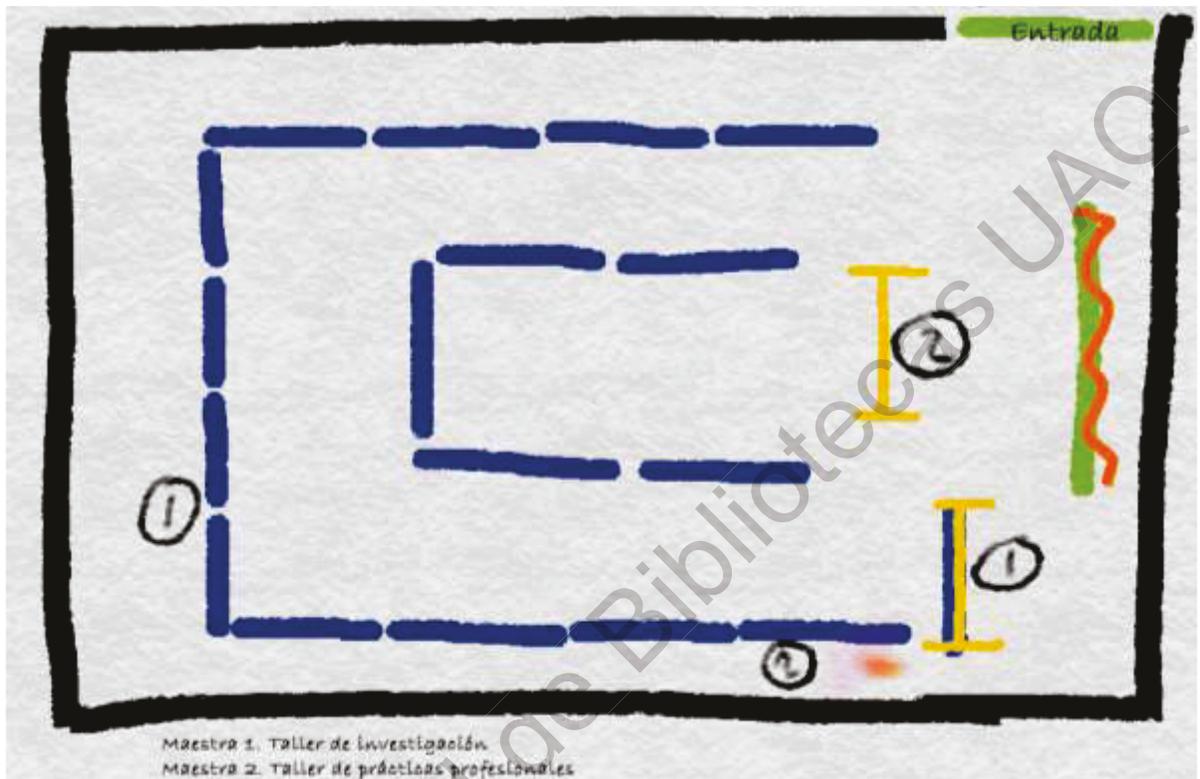


Ilustración 2. Aula de clases del octavo semestre 2015-1 de la licenciatura de sociología. FCPyS, UAQ. Maestra 1 (C). Taller de investigación. Maestra (D). Taller de prácticas profesionales. Fuente: Elaboración propia¹⁰.

Este semestre corresponde al área integradora de la carrera de sociología. El objetivo de ésta última etapa es lograr que a través de dos talleres denominados – investigación y prácticas profesionales–, cimienten los puentes entre teoría-

¹⁰ La ilustración 2, representa los espacios apropiados por parte de las dos maestras observadas y la ubicación de los/as estudiantes. Las líneas negras delimitan el aula y el interior; la línea verde y la curva naranja representa el pizarrón, las líneas azules son los espacios que ocupan los/as estudiantes (las mesas blancas con borde de madera y las sillas azules acolchonadas), las líneas amarillas muestran la ubicación del escritorio en distintos momentos, según el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La maestra C que ocupa el escritorio 1 y eventualmente se cambia de lugar, como se muestra en la ilustración, se apropia de esos dos lugares, según el momento de las clases; si implica retroalimentar los trabajos de la construcción del protocolo de investigación de los/as estudiantes, opta por ubicarse al fondo y lado izquierdo. La maestra D ocupa el escritorio 2, y en efecto, cambia de lugar cuando el momento de la clase implica una presentación de parte de los/as estudiantes y retroalimentación.

metodología-práctica. Se busca que los y las estudiantes materialicen la integración en la construcción de un protocolo de investigación sobre algún tema que les interese y, de manera paralela, la realización de prácticas profesionales en alguna instancia pública o privada guiada por un proceso metodológico-teórico de investigación y generación de una propuesta de intervención.

La finalidad formal del octavo semestre es la integración de la teoría con la aplicación práctica en un tema de investigación y práctica profesional.

Los días del trabajo en aula, de cada uno de los talleres, fueron una vez a la semana, para el caso del grupo observado fue lunes para el taller de prácticas profesionales de 8:00 a 12:00 horas y para el taller de investigación los viernes de 9:00 a 13:00 horas. El resto de los días es para que los(as) estudiantes realicen sus prácticas profesionales y se dediquen a la lectura para sus trabajos.

Cabe mencionar que el grupo de sociología se conformaba por 25 estudiantes. Por cuestiones de atender con mayor cuidado a los(as) estudiantes, se divide al grupo en dos o tres subgrupos según la cantidad de estudiantes, para que tengan mayor cercanía los(as) maestros(as) y profundicen más en sus temas de investigación e intervención. En este semestre, el coordinador de la carrera, anunció a los(as) estudiantes que eligieran al par de maestros(as) que les impartirían los talleres, se puede decir que había tres opciones, mismas clases que serían los días lunes y viernes en los mismos horarios matutinos. La semana inicial de clases definió el orden de los grupos por la inercia de la indicación, provocó la saturación de la conformación de un grupo que estaría a cargo de dos maestras en particular, influenciada la decisión de los(as) estudiantes porque las maestras mostraron su interés presentándose desde el primer día de clases y más de la mitad de los(as) estudiantes querían cursar sus propios talleres a cargo de ellas. No era posible. A mayor cantidad de estudiantes no solo se ampliaba la demanda sino el esfuerzo de trabajo necesario por parte de las maestras. Se trataba de subdividir el grupo en tres equitativamente, para generar aprendizajes

desde las experiencias de las investigaciones y prácticas profesionales de los(as) estudiantes.

El coordinador atendió la solicitud de las maestras de no tener un grupo tan numeroso y tomó la decisión de pasar a algunos(as) estudiantes a los otros dos grupos, con renuencia y no de algunos(as) estudiantes. Al final se mantuvo todavía un grupo numeroso con las maestras, con 13 estudiantes (6 mujeres y 7 hombres).

En estas circunstancias, se tomó la decisión de observar al grupo más grande a cargo de dos maestras de amplia experiencia en investigación e intervención.

4.4 Pertinencia del método

La pregunta de investigación orienta la necesidad de profundizar un proceso formativo a través de la interacción entre actores, contenidos y espacios específicos. Por tanto, la unidad de análisis es la interacción de las partes constituyentes, que busca indagar sobre la estructura, funciones y significados. Necesariamente se trata de observar esa red de relaciones entre los actores, por ello que se hace ineludible comprender el sistema de relaciones en el cual tienen su propio sentido los actores (Martínez M., 2012, p. 37).

Si se desea estudiar el proceso educativo de sociólogos(as), en las interacciones socioeducativas que se dan dentro del aula, entonces debe *estarse ahí* (Geertz, 2008).

El método que se delimita como etnografía educativa es necesario cuando se busca investigar acerca de las acciones humanas, el entramado de significados, el *ethos* (costumbres) y funciones que conforman la estructura (Martínez M., 2012). En este caso de las aulas de sociología durante la relación educativa entre maestros y estudiantes.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

El presente capítulo presenta los resultados de las observaciones prolongadas a dos grupos: tercero y octavo semestre de la licenciatura de sociología entre los años 2014-2015, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro.

En las aulas universitarias de sociólogas y sociólogos, las formas de interacciones socioeducativas cambian al paso de los semestres, son distintas las formas de relacionarse los(as) estudiantes con los(as) maestros(as) de los niveles educativos de medio superior y básica. Por ejemplo, al maestro/a se le asigna un papel distinto y se le percibe de otra manera. La relación entre los(as) maestros(as) con estudiantes en educación básica y media superior, según la experiencia, se acepta una relación vertical. En cambio, en las aulas de nivel superior de sociología, las relaciones se perciben horizontales, simétricas y en confianza. Según la posición de los(as) estudiantes y las(as) maestras en el aula, se dibujaran las interacciones socioeducativas.

Los procesos educativos y la socialización que se viven en las aulas universitarias logran establecer rutinas regulares que son parte de la cotidianidad. Rutinas manifiestas por los que conforman el entramado de la facultad o institución educativa, particularmente las y los maestros, sus estudiantes y quienes colaboran para el funcionamiento cotidiano, desde secretarías, dirección, secretaría académica y administrativos. Las interacciones en la facultad no solo son relaciones socioeducativas, también son relaciones de amistad, enemistad, noviazgos, parentescos y laboral.

En esta investigación no se omite la multiplicidad de relaciones e interacciones que circulan en las aulas. Sí se enfatiza sobre las relaciones socioeducativas que germinan en las aulas que educan a próximos(as) profesionales en sociología.

El prolongado trabajo de campo ofrece evidencia empírica suficiente para construir un esquema de las interacciones que se dan dentro del aula de sociólogos(as). Es importante señalar que las interacciones no son espontáneas, se ven influidas por estructuras instituidas en el *currículum* que, a su vez, se entiende por el contexto social, cultural, político y económico. Con más precisión, por normas, valores y creencias, además de conocimientos, saberes, habilidades y actitudes, traducidas en un plan de estudios, en el reglamento de la facultad y en las relaciones sociales que se establecen.

5.1 Las interacciones socioeducativas al margen del *currículum* oficial

Las interacciones socioeducativas se ciñen principalmente al plan de estudios y a los programas de la asignatura que ofrecen cada uno de los(as) maestros(as) participantes. El plan de estudios y los programas, prevén las fases del semestre, se convierte en un timón que guía el proceso educativo de las y los estudiantes en sociología y, en alguna manera, la vida académica de las maestras y los maestros.

Los programas de las asignaturas y talleres, establecen los acuerdos formales que conducirán las interacciones entre los(as) estudiantes y los(as) maestros(as).

Las interacciones formales suelen ser sostenidas por el *currículum* oficial y se reconfiguran en un "*currículum* oculto" en el transcurso de la cotidianidad.

5.1.1 Los programas de estudio como guía

Como punto de partida, se consideran los programas de estudios, los cuales son manifiestos por escrito (como oficiales) y, concretan de algún modo el pensamiento del/a maestro/a como educador/a de sociólogas y sociólogos.

En los cuatro programas en cuestión (dos asignaturas y dos talleres que se observaron) se establecen, de manera general, los siguientes puntos: objetivos generales, temas a abordar divididos en unidades temáticas de cuatro a diez, sugerencias didácticas o metodología de trabajo, bibliografía básica y

complementaria, acuerdos básicos (reglas y valores), formas de evaluación y, en menos ocasiones, criterios de acreditación. A continuación, entretendremos los apartados de los programas de las asignaturas:

a) Los objetivos implícitamente muestran interés de transmitir o reconstruir conocimientos, cuestionarlos y utilizarlos. Lo insinúan con los verbos “conocer, comprender, identificar, entender, valorar, analizar, reflexionar, interpretar y construir”. Cada programa del tercer y octavo semestre, además de sobrevalorar unos verbos más que otros, orientan el sentido y apropiación del curso que cada maestro/a le da. Incluso en los programas se muestra las formas de valorar el mundo y modos de pensamiento sociológico diversos.

b) Los temas a abordar se orientan principalmente a partir del nombre de la asignatura a enseñar, por ejemplo: si es sociología crítica, funcionalista o comprensiva, se procura enseñar tales corrientes sociológicas. Es esperado que los(as) maestros(as) recurran a las otras corrientes para contrastar sus diferencias y articular el pensamiento sociológico. Pero es poco probable que lean textos fuera de la corriente sociológica a abordar. Con mayor claridad, no se aborda sociología funcionalista en la asignatura de sociología crítica, se enuncia, pero no se profundiza. Son reglas implícitas al momento de que los(as) maestros elaboran sus programas, es incluso una cuestión de sentido común académico.

c) La metodología de trabajo o modo de enseñanza, explica cómo se pretende enseñar y como se espera que aprendan los(as) estudiantes. Se encontró, que en tres programas se enlistan una serie actividades en el apartado de sugerencias didácticas: lectura previa, debate o discusión grupal, investigación documental, análisis, exposición por parte del/a profesor/a, ejercicios de campo, participaciones, entre otras. En cambio, en un programa hace explícito una forma única de llevar a cabo la dinámica de la clase durante el semestre, se cita a continuación:

“El método principal del curso es la lectura preparativa de los textos por los participantes y la discusión de los mismos en las sesiones. Como es un grupo de tercer semestre, se discuten los textos con calma. Se da un espacio grande para la participación de todos los alumnos, lo cual implica la responsabilidad para el grupo en conjunto de posibilitar y exigir la participación también de los que tienden a abstenerse de las discusiones.

Cada sesión empieza con una pequeña exposición de 5, máximo 15 minutos, preparada por máximo dos participantes. Después siguen las aclaraciones de preguntas de entendimiento, de conceptos, y de su posible interpretación. Antes de entrar a la discusión de cada temática aclara el profesor conexiones “subterráneas” con otras teorías sociales, implicaciones ideológicas y relaciones con ciertos hechos históricos que influyeron en la formación de las teorías del conocimiento.

El segundo paso es la discusión de cada teoría de conocimiento, buscando interpretaciones posibles de la misma en el grupo, o bien confrontando las distintas interpretaciones que dan los (las) participantes. En este sentido se da gran importancia a la participación de los alumnos y las alumnas. Si después de la pequeña exposición se da de manera espontánea una discusión entre los alumnos, esto se respeta y los comentarios del maestro se hacen más tarde en el transcurso de la sesión en un momento oportuno” (Programa de Sociología Crítica, 2014-2).

La forma de enseñar, permite aproximarnos al sentido didáctico y pedagógico que tienen los(as) maestros(as). Tales formas de enseñar vislumbran como desean mirar a los y las estudiantes, en un programa de estudios se dice que se defenderá la subjetividad autónoma y crítica de cada una/o de los(as) estudiantes (Programa de asignatura, 2014-2). Da muestras de como mirarles y hacia donde encaminar su proceso formativo.

d) Los acuerdos básicos (reglas y valores) en algunos programas de estudios son explícitos, en otros se leen entre líneas. Se puede interpretar que son acuerdos previos que los(as) maestras/os formulan e imponen dentro de su programa, quizás ya no serían acuerdos con esas características. Sin embargo, los(as) maestros se abren las posibilidades de sumar más acuerdos por parte del grupo.

Los “acuerdos” consisten en respetar las fechas de exámenes, entrega de ensayos o trabajos, evitar salidas continuas durante la clase, no usar celulares, no usar computadoras, evitar comer, no ingresar mascotas al aula, e incluso orientarse con los valores universitarios: respeto, solidaridad, humanismo... (Programas de estudio, 2014-15). Éstos que son planteados desde el programa, prevén regular las formas de interaccionar en el aula, quizás no es definitorio como actuaran sus participantes. Se distingue lo que se puede hacer y lo que no, entre lo oficial-formalizado y lo no permitido.

e) Formas de evaluación y acreditación. Un elemento central del plan de estudios, equivalente en valor a las unidades temáticas o conocimientos a aprender para las(as) estudiantes, son *las formas o criterios* (cuando son explícitos) *de evaluación y acreditación*. Ambas son cosas distintas, la evaluación se refiere al proceso que la/el estudiante transcurre en el programa, en un plano quizás más de aptitudes y, la acreditación, se centra en los productos que se obtuvieron para acreditar, es decir, en la entrega trabajos o exámenes aprobados. De los programas, sólo un programa de los cuatro recurre a la diferencia de éstas dos formas, se cita a continuación:

EVALUACIÓN

Por tratarse de un seminario resulta indispensable la participación y discusión grupal, la capacidad de crítica y autocrítica que los estudiantes muestren en las sesiones de trabajo constituirá un aspecto fundamental para la evaluación. A través del seminario se pretende que los estudiantes consoliden, amplíen, profundicen, discutan, contrasten e integren los materiales revisados.

El éxito en el diseño de la investigación dependerá de la capacidad para definir un problema que pueda ser analizado empíricamente y de la correcta demarcación del mismo en términos teóricos y conceptuales que puedan ser adecuadamente operacionalizados.

La participación se considerará en dos niveles:

De acuerdo a la calidad de la intervención del estudiante (basada en una lectura analítica y crítica del texto correspondiente), y la relación que éste establezca con el avance de su propio proyecto. La participación del estudiante se tomará en cuenta sólo bajo estos criterios.

Para hacer un seguimiento puntual de los avances, se realizará una réplica

y una relatoría (se conformarán equipos para estas actividades una vez definido el total de estudiantes que integrara el seminario). Se otorgará una nota que representa el porcentaje de avance parcial (10%).

ACREDITACION

La calificación final estará conformada de la siguiente manera:

Avances parciales (1. problema, 2. marco teórico, 3. diseño metodológico)

Proyecto de Investigación compuesto de los pasos sustantivos del diseño (trabajo final)

Exposiciones y participación

La calificación mínima aprobatoria es 6.

El plagio será sancionado y será motivo de reprobación del seminario

Se pasará lista y nos atenderemos al Reglamento de Exámenes de la UAQ para su contabilidad (80% de asistencia)

Fuente: Programa de Taller de Investigación (2015-1). FCPyS, UAQ.

La evaluación, que es el acuerdo más evidente, no deja de ser amenazante y en ocasiones un proceso violento para algunos(as) estudiantes, según comentarios de ellos(as) mismos(as) frente a situaciones de evaluación. No obstante, una vez transitado el ejercicio evaluativo, los y las estudiantes se muestran con mayor aceptación al conocer sus resultados.

Para ir cerrando este apartado, se señala que no se menciona el programa de la asignatura de sociología funcionalista, debido a que no se observaron las clases, pero sí se consideró de algún modo para la presente investigación. No se obtuvo el programa escrito, porque el maestro no lo facilitó a los y las estudiantes.

El hecho de elaborar el programa de estudios, hace ver que hay una especie de elección libre sobre los textos a leer, sobre los contenidos y modos de enseñar. Esa libertad es usada por el/la maestro/a titular a partir de su conocimiento y experiencia docente.

En síntesis, se encuentra que los(as) maestros(as) observados(as) tienen vastos conocimientos en el área y una amplia experiencia docente. En los programas se lee la apropiación que cada uno de los(as) maestros(as) han logrado cimentar, se puede leer la libertad de creación de cada uno/a de ellos(as) y su ser “especialista”

en lo que concierne su área. De manera clara, los factores de –experiencia y conocimientos–, contribuyen a la formación de los estudiantes de manera contundente. Esto hace parecer que nada puede fallar. No es así. Se abordará más adelante.

5.2 El aula de 3° semestre de sociología (2014-2)

En el tercer semestre del área disciplinar, se estudian tres tradiciones teóricas y son contempladas como pilares en los programas de las materias: sociología comprensiva, sociología crítica y sociología funcionalista. Como semestre inicial a la disciplina, se busca que los(as) estudiantes aprehendan las bases de la sociología.

Esta etapa de transición hacia la formación propiamente en sociología, requiere aprendizajes de la triada de las teorías. Lo anterior implica, la lectura ardua y análisis de textos directos. No obstante, los(as) estudiantes experimentan dificultades en el conocimiento teórico y manifiestan que leer autores directos es complicado, expresan que suelen confundirse y comprenden algo o poco. Se ven envueltos en nuevos códigos lingüísticos “abstractos” y la sensación de poca aplicabilidad con la realidad.

Expresión de una estudiante:

“las lecturas son muy conceptuales, muy teóricas... complejas, abstractas” (Ale, mujer, 6 de noviembre 2014).

Dentro del aula, se encontró clara evidencia de la interacción de maestros(as) con estudiantes y en pares. Conforme pasaron las clases, se hizo visible que los autores de las teorías participan en las interacciones socioeducativas.



Durante las clases, los(as) maestros(as) procuran entablar una conversación con sus estudiantes e invitan a los autores. Si el maestro no ofrece “la invitación” al autor, es decir, no da muestras de sus teorías. Ahora no son sólo los estudiantes, los desafiados en el aprendizaje, sino los maestros se ven enfrentados y cuestionados en sus formas de enseñanza.

Los y las estudiantes consideran sustancial la preparación de los docentes en conocimientos teóricos y pedagógicos. En particular, que dominen los saberes de la asignatura que enseñan y, que tengan experiencia en su enseñanza de la teoría.

“Creo que en parte depende mucho de las actitudes que los profesores tengan e influyan en los alumnos, y la manera en que tratan de dar su la materia, aunque es teoría, por lo general siempre buscan el realizar una actividad que complemente esa parte teórica, sino realmente pierden el interés [...] si sobre todo el interés de los alumnos” (Ale, 19 años, mujer, 6 de noviembre 2014).

Las formas de enseñanza de los maestros(as) son importantes, porque a través de sus acciones socioeducativas, median el acercamiento (aprendizaje) o distancian de las teorías sociológicas a los(as) estudiantes. Son quienes, además, afirman que comprenden con mayor facilidad los contenidos teóricos, según la experiencia de sus maestros(as) en didáctica-pedagógica, que llevan dentro y fuera del aula. A continuación, se cita diálogos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que viven dos estudiantes respecto a las tres asignaturas teóricas:

Acerca de la clase de Sociología Funcionalista (2014-2)

[...] *De funcionalismo no lo sé, es muy complejo, decir si sí he aprendido o no he aprendido, igual... en parte, bueno... porque el maestro nooooo... no le hecha tantas ganitas (risa) o no tiene estrategias didácticas con nosotros, como él nada más llega y se sienta, así, literal, entonces nosotros somos los que vamos, disque haciendo la clase pero él no está como mediador, creo que está bien que nosotros hagamos la clase, pero él no... o sea... si está bien o está mal él nunca dice nada, no dice nada, ese es el problema no dice nada* (Sofía, 19 años, mujer, 10 de noviembre 2014).

Acerca de la clase de Sociología Comprensiva (2014-2)

[...] *“En cambio cuando vimos... he... estábamos analizando el texto de... del espíritu... la ética protestante y el espíritu del capitalismo, ehh... me gustó mucho y creo que así lo tengo mucho presente porque todos entre todos mis compañeros construimos el concepto de espíritu, o sea el maestro nada más era como –a ver, tú- como un facilitador simplemente y ya al construir todos el concepto, era muy entendible y ya, bueno eso fue entendible, y después nos pidió que fuéramos a la fiesta de La Cruz, y nos pidió que buscáramos el espíritu de la fiesta, esa fuerza impulsora de la fiesta y pues ya fuimos y al estar entrevistando, viendo... así todo pues se puso en práctica eso que nosotros vimos, construimos (voz baja) así... el espíritu es una fuerza que no es visible, pero en los actos se ve, y pues ya lo vimos en la fiesta y dije –¡oh! Sí, es cierto...-, y entonces eso mismo paso con el mismo espíritu, pero pues en este caso en el desarrollo del capitalismo, y eso para mí fue bien significativo, aparte de la fiesta me gusto un buen”* (Sofía, 19 años, mujer, 10 de noviembre 2014).

Acerca de la clase de Sociología Crítica (2014-2)

“En sociología crítica.... creo que lo que más me gusta de la forma en que el maestro nos da la clase, es el hecho de que... siempre trata de traer esas ideas o de esas lecturas que son aparentemente complicadas, da ejemplos o a situaciones muy cotidianos que te permiten entender... y comprender el hecho de que... de que ¡sí es algo que se pueda aplicar!, que sí es algo mmm... cotidiano” (Ale, 19 años, mujer, 6 de noviembre 2014).

Se han citado algunos diálogos que se obtuvieron de entrevistas que se realizaron a cuatros estudiantes (dos mujeres y dos hombres), las cuales enriquecieron la información obtenida de las observaciones realizadas dentro del aula. Los datos confirman las interacciones entre el maestro y los(as) estudiantes, por ejemplo: en ocasiones cuando el maestro hace preguntas respecto a una lectura o tema, los(as) estudiantes se mantienen en silencio, evaden la mirada al techo o a su escritorio, evitan mirar al maestro y menos a los ojos. ¿Qué sucede? ¿Por qué los estudiantes interaccionan con el silencio y la evasión? En las entrevistas los(as) estudiantes mencionan que no participan y no responden al maestro pronto, porque no saben la respuesta o no entendieron la lectura. Esto contradice la idea imaginaria de algunos maestros(as), que los(as) estudiantes no responden debido a su falta de lectura, pues, en algunos casos, se debe a la no comprensión de los textos teóricos que han revisado.

En el aula se observó que los y las estudiantes muestran timidez cuando la clase trata de un tema que no conocen del todo o ignoran totalmente. En cambio, si se habla acerca de un tema de su conocimiento, el grupo participa fervientemente. Enseguida se cita un ejemplo:

- Semestre 2014-2, asignaturas observadas: sociología crítica (maestro A) y sociología comprensiva (maestro B).

“Pregunta el maestro si alguien investiga sobre el contexto y nadie responde, enseguida dice que será más preciso y pedirá un reporte de lectura para la siguiente clase. Varios guardan silencio, pasan algunos segundos. Un chico interviene y dice: -yo tengo una idea-. El maestro le dice -eso no le salva de su reporte-. El estudiante -no, no es para eso, más bien a mí me llama la atención la lectura que tuvo que entrar la psicología a estudiar los pueblos-, ante eso el maestro responde que efectivamente es buena hipótesis y que quiere verlo argumentado en su ensayo. El silencio aparece y continúan las preguntas por parte del maestro. El maestro pregunta sobre la diferencia de historicismo, historicidad e historia. Todos(as) se quedan callados(as), después una chica se anima y dice: -el historicismo es..., hace una pausa- se queda

callada. El maestro les dice – ¡jamás pensaron que les iba preguntar esto, ¿verdad?!-. Algunos(as) estudiantes empiezan a intervenir y el maestro les dice sarcásticamente que va hacer un examen pronto, que se requiere un acto memorístico y los(as) estudiantes hacen caras de sorpresa-susto. Les pregunta que, si es la mejor forma, y contestan casi todos los(as) estudiantes en voz alta que - ¡no! -. Los(as) estudiantes comentan varias cosas al respecto, varias voces a la vez, hablan no de la lectura, ahora el tema es sobre la habilidad de enseñar y aprender la historia. Comienza el maestro a dar fragmentos de su pasado en la enseñanza-aprendizaje de la infancia” (Maestro B, aula C1 FCPyS, 14 de agosto de 2014).

Dentro del aula, las situaciones que implican un ejercicio de preguntas de un texto (evaluación) del maestro hacia sus estudiantes, puede paralizar a estos últimos, sobre todo cuando el maestro pregunta sobre el contenido de los textos teóricos. Si esto resulta amenazante o incómodo para el grupo y sus integrantes, el/la maestro/a lo percibe, cuando no hay respuestas y silencios. Recurriendo en varias ocasiones a otro tipo de preguntas, en dar las respuestas que deseaban escuchar o decir ejemplos para insistir en las preguntas.

En esa situación, lo consiguiente es que, durante las clases, configuradas en el aula, los y las estudiantes interactúan con sus pares y sobre todo con el maestro, como mediador, guía para la comprensión y reconocimiento de los contenidos teóricos. No obstante, también se puede llegar a tener puntos de quiebre en esta relación educativa, en donde no se responde a la expectativa de transmitir o construir las ideas del contenido teórico del que se trate.

Las interacciones educativas entre -estudiantes, maestro y autores teóricos-, se conforman según las circunstancias. Las posibles condiciones son: la lectura previa o no de los contenidos por parte de estudiantes, el dominio de la teoría de parte del maestro/a, la preparación en la docencia, la experiencia en la asignatura, entre otras circunstancias.

5.2.1 Entre la enseñanza y el aprendizaje

Se enseña y aprende sobre lecturas. Textos elaborados por clásicos y contemporáneos. La lectura es la base sustancial, un principio de legitimidad es la autoridad de la referencia. Textos de distintos tipos, algunas para enseñar teorías, metodologías, intervención, reflexiones, entre otras más. Casi todo se pretende enseñar sobre lo escrito, la otra pieza la buscan “afuera”. La “realidad”, la evidencia empírica.

Entonces pareciera que *saber leer* es la fuente principal que los y las estudiantes requieren para aprender. Leer para cuestionar, reflexionar sobre lo escrito y contrastarlo con lo que está “afuera”, extramuros del aula y más allá de la facultad. Saber leer es entender, comprender y dialogar con los(as) autores. Un aspecto que se pretende evaluar desde el proceso de selección; es un valor que se busca. A veces los(as) estudiantes dan muestras que leen por leer, por hacerlo y resolver alguna tarea, actividad y no más allá. También logran culminar su lectura y pensamiento cuando lo matizan en algún ensayo de la materia, e incluso en discusiones generadas entre estudiantes por sus previas lecturas en el aula. Las y los estudiantes en ningún modo son pasivos(as) ante la lectura, ante cierto tipo de lecturas se enganchan y crean ideas. Las lecturas deben tener una significación en su vida cotidiana, sino tiene una relación directa, cuando menos que lo ubique “allá fuera” en el trabajo de campo. También he observado que leen otras cosas, como novelas de ficción, novelas históricas, poemas, libros de autoayuda, entre otras. Son lecturas que no necesariamente se ven en clases, que no están contempladas en el programa.

En general, una permanente dificultad del aprendizaje de la teoría parece tener que ver con el hecho de que los(as) estudiantes entrevistados(as) y observados(as), expresan dos cosas sustanciales: se requiere que el maestro domine las teorías y dé muestra de ello, ya que para los(as) estudiantes(as) es necesario que “ejemplifiquen la teoría”. ¿Cómo es posible ejemplificar aquello que requiere un pensamiento abstracto? Los(as) estudiantes creen que para que la

teoría les signifique, requieren que sea “ejemplificable”, “tangible”, “concreto” e incluso “referenciarlo con la realidad”. Léase el siguiente diálogo de una estudiante:

“En sociología funcionalista [...] creo que eso no lo ha hecho significativo para mí, o sea porque no le encuentro así... -no es que mira ¡aquí está... está palpable! -, no, realmente no lo veo... por ejemplo, en teoría comprensiva, aunque no es de mis favoritas, pero me gusta, si lo vivo, sobre todo porque el maestro nos lleva mucho a prácticas y eso es ... porque permite vivenciar el aprendizaje [...]” (Sofía, 10 de noviembre 2014)

En las observaciones, se encontró que la evaluación busca valorar los procesos de reflexión y análisis sobre las lecturas que realizaron. Cada programa delimita formas particulares de evaluar los aprendizajes y solicitar productos similares o distintos para la acreditación, según los requerimientos de la materia. Como conciba el o la maestra la metodología de trabajo o modo de enseñanza, delimitará su forma de evaluar y acreditar.

No hay que olvidar que los programas de estudios se instituyen por la “estructura curricular” de la facultad, la cual se vincula al modelo constructivista (Plan de Estudios, 2004), al menos en el discurso lo pretende. El modelo constructivista moldea las prácticas educativas y el ejercicio de evaluación. Muestra de ello, es cuando un/a maestro/a que enseña una de las asignaturas de sociología, contempla en su programa para evaluar “*la realización de exámenes, entrega de ensayos...*”.

En clase en una ocasión se encontró que la aplicación evaluativa fue “sorpresiva”, lo cual no es constructivista sino puede resultar amenazante e incluso autoritario. No obstante, el tipo de examen no era estandarizado, las preguntas eran orientadas al análisis conceptual. Se podría decir que con un sentido constructivista. La contradicción no radica en la realización de un examen, puesto

que eso ya estaba acordado, sino en la forma de aplicarse, es decir, “examen sorpresa”, esto fue en una ocasión. Véase a continuación el ejemplo:

- Semestre 2014-2, asignatura observada: sociología comprensiva (maestro B).

“Llega el maestro saludando y anuncia que habrá examen. Las y los pocos(as) estudiantes (7 mujeres y 4 hombres) que están en el aula, se sorprenden y le preguntan si es broma. Él maestro riéndose y con voz alta les dice que no es broma. Comienza a distribuir las copias del examen y a la vez se escuchan murmullos entre estudiantes. No dicen nada al momento. Al llegar el examen a sus manos unos(as) estudiantes comienzan a leerlo, otros(as) se miran entre sí y dan muestras de preocupación. Una estudiante le dice al maestro - ¿Por qué no nos avisó? voy a reprobarme-, el maestro con un tono sarcástico, le dice –repruebe y ya-. Alguien más dice que si puede revisar sus copias y el maestro le niega la posibilidad. Pasan los minutos. Varios estudiantes intentan contestar el examen y otros cuchichean quejas ante la situación. Tiempo después alguien dice que la pregunta 7 está difícil, y otros estudiantes completan diciendo, que también la 8, 9, 10. Ríen. El maestro les dice que agradezca que les aplica un examen que otros maestros les pone un ensayo en todo el bendito semestre. [...] Una estudiante le dice al maestro que en el programa señala que la aplicación de los exámenes se acordará con el grupo y que él no les aviso. Se escucha una exclamación colectiva de los(as) estudiantes hacia el maestro, de - juuuuh! El maestro revisa su programa”. (Maestro B, aula C1 FCPyS, 2014-2).

Vemos como el programa de asignatura es un plan del trabajo en aula. Es elaborado por el maestro/a previamente, delimita contenidos, didácticas y formas de evaluación de lo aprendido. Es una guía de lo que se pretende en el aula. No se negocia como tal con los y las estudiantes, simplemente se expone la propuesta y se experimenta.

No sólo funge como mecanismo de control, sino de defensa o resistencia a la evaluación por parte de estudiantes. Se exige lo que dice el programa, puesto que

es un arreglo por escrito que regula las interacciones entre los(as) maestros y estudiantes.

5.3 El aula de 8° semestre de sociología (2015-1)

El octavo semestre es la etapa final de la licenciatura, su peculiaridad es la paulatina consumación del proceso formativo y el naciente vínculo oficial de los próximos egresados(as), con las instituciones gubernamentales u organismos de la sociedad civil. La naturaleza del semestre requiere que la formación sea extra-aula, se reducen horas en el aula y se aumenta el trabajo de campo e investigación.

El aula continúa siendo un tiempo-espacio en donde se comparten avances, reflexiones y asesorías que dan seguimiento al trabajo de cada estudiante. Se trazan condiciones distintas de los otros semestres que se han cursado, los efectos deseados es que los(as) estudiantes concreten su perfil profesional, es decir, logren *la integración de los conocimientos teóricos y prácticos*. Para tales efectos, los y las estudiantes se ven impulsados por el Plan de Estudios de la búsqueda de una *instancia* para realizar sus prácticas profesionales y, a su vez, pensar sobre las *realidades sociales* que les interesa, elegir una *idea* y aterrizarlo en un protocolo de investigación.

Las condiciones del semestre son distintas, pues se observó que las interacciones dentro del aula se ven modificadas, en el ritmo del proceso de aprendizaje de los(as) estudiantes. Así mismo, el trabajo de enseñanza de las maestras que acompañaron el proceso, permite que los y las estudiantes adquieran un papel más activo y protagonicen en las horas de trabajo del aula.

5.3.1 En los *talleres* se enseña y se aprende *haciendo*

Podría afirmarse que los *talleres* significan *practicar* la disciplina, unir la teoría a la práctica. Derivado de esta idea, el taller en sí mismo logra intensificar las horas de

trabajo en el aula porque en algún momento hay que compartir las -prácticas-, y, en consecuencia, las formas de enseñanza se diseñan disímilmente a las asignaturas teóricas. En esta perspectiva, se observó que las maestras de ambos talleres, consideraron que las formas de enseñar deben de ir al compás de la práctica y prepararon actividades de co-construcción del conocimiento teórico y práctico. Los programas de los talleres, activan la necesidad de compartir la experiencia en el área de la -investigación e intervención social-.

En el taller de investigación, la maestra planeó una actividad para los estudiantes, actividad que implica una interacción formalizada y encaminada al ejercicio práctico de las estudiantes para adentrarse al trabajo de investigación. Con la actividad planeada por la maestra, se encontró que las interacciones socioeducativas entre la maestra y estudiantes, están indicadas por una actividad que se prepara con conocimientos didácticos y de contenidos. En la formalidad, los(as) estudiantes asumen la “dinámica” y su participación es más visible. A continuación, se muestra las indicaciones de la maestra:

Indicaciones que la maestra C hizo llegar a sus estudiantes del Taller de Investigación (2015-1)

Dinámica de la sesión:

- a) *Enviar de 3 a 5 cuartillas a más tardar el día martes 17 de febrero al compañero que hará la réplica y a la profesora.*
- b) *Cada alumno contará con 10 minutos para hacer su presentación (pregunta, objetivos y justificación (antecedentes empíricos o teóricos del problema de investigación) y 5 minutos para la réplica (se entregará por escrito también, al compañero y la profesora -versión electrónica-). La relatoría se enviará a más tardar el martes 24 (con copia para la profesora).*
- c) *Estructura del documento a presentar: 1) Tema, 2) Justificación / Antecedentes, 3) Pregunta, 4) Objetivos y 5) Bibliografía (procurar que el documento sea lo más claro y conciso posible).*

Dentro de las primeras sesiones de trabajo, las maestras recurren a lecturas que construyan el *tapete* conceptual del taller (trátese de investigación o de intervención social). Para ambos casos, los textos son un referente autorizado y, como en toda la carrera, los(as) estudiantes realizan la lectura fuera del aula, llegada la clase se conversan sus contenidos y análisis entre estudiantes-maestra. En esos momentos, las maestras acotan precisiones conceptuales, expresan sus juicios argumentados del *sentido* de investigar y de la práctica profesional.

En un caso, se hizo notable el juicio argumentado de la maestra de transmitir el *sentido* del taller. Leamos algunos fragmentos de la observación a detalle:

Taller de Prácticas Profesionales (2015-1)

[...] la maestra comenta que las lecturas que están revisando, son interesantes en la medida que les dicen cómo deben de ser los(as) investigadores o científicos sociales, ante un proceso de intervención no son “científicos(as) sociales” son uno más de la comunidad.

Continúa la maestra: el gremio de los científicos sociales, no saben hacer una intervención popular porque se tiene la idea que es igual a la intervención como asunto de investigación social. Se tendría que estar parado en la idea de intervención social, para la acción.

[...] la maestra sigue comentando al grupo de estudiantes: -los ejercicios de prácticas profesionales, no sólo es un asunto de intervenir, sino que debe tener una orientación desde “los derroteros” de cada quien, con un anclaje ontológico, ideológico, teórico y conceptual. Les pregunta enfáticamente - ¿para qué intervenir? ¿Si ya hay una intervención que hace el Estado y los organismos internacionales? Los(as) estudiantes no responden inmediatamente y la maestra deja unos segundos de pausa, después un estudiante comenta que se interviene desde la ideología, y la maestra hace un gesto de aprobación. [...] Continúa la maestra hablando, comenta algo como: es importante que hagan su fundamentación ideológica y teórica sobre su intervención, lo cual será parte de su primera calificación del taller.

La maestra enfatiza que el taller de investigación y taller de prácticas profesionales deben separarse, que uno es investigación aplicada y otro es un proceso de intervención.

Continúa la maestra diciéndoles ejemplos de la vida comunitaria, sobre las estrategias de acción desde el Estado y desde lo que los estudiantes pueden hacer. Durante 30 minutos aproximadamente sigue hablando la maestra, da ejemplos sobre los apoyos gubernamentales (programa Prospera) y luego habla de las becas a estudiantes. Lo toma de ejemplo para cuestionar esos apoyos, así como la mención de los proyectos que algunos(as) estudiantes tienen en planeación.

[...] más adelante sigue la maestra diciéndoles que la investigación aplicada no es “pagada” (sic), en cambio, la intervención social es la que se paga y es un asunto de oportunidad laboral. Los y las estudiantes ponen atención en ello, muestran caras y muecas de estar pensando respecto al tema. La maestra: -nosotros como maestros promovemos eso, porque es en lo que se puede emplear la disciplina-”. (Maestra D, aula F1 FCPyS, 16 de febrero 2015).

Así mismo, se observó en el transcurso de las clases, que las maestras de ambos talleres ofrecen sus experiencias. Por ejemplo, en el Taller de Investigación, la maestra comparte una reflexión de su posición como investigadora, de su reciente experiencia en la investigación.

Taller de Investigación (2015-1)

“[...] La maestra habla acerca de un proceso de reflexividad en su trabajo de investigación para el doctorado. Cuenta como fue descubriéndolo, sobre su reflexividad y su ser investigadora. Les dice que a partir de los escritos se hace reflexividad. [...] Comparte que durante la investigación tuvo lazos afectivos con las personas que compartió su investigación, que cuando salió de vivir del pueblo (donde realizó su trabajo de campo), porque se tenía que ir al lugar en donde continuaría sus estudios de doctorado, le dolió mucho tomar la distancia obligada. Les dice: -desde el hecho de escribir una tesis en primera o tercera persona, ya están tomando una posición-. Recomienda que lean a Renato Rosaldo, Bourdieu sobre una antropología reflexiva, a Mills, y que lean ese tipo de literatura para saber qué hacer en las cosas inesperadas en campo. Sobre todo, invita a la reflexión sobre el papel de los investigadores”. (Maestra C, aula F1 FCPyS, 27 de marzo 2015).

5.3.2 De estudiantes a próximas/os sociólogas/os

Se observó que los y las estudiantes han configurado formas de pensamiento sociológico, las cuales ya fueron descritas. Cabe señalar, que estas formas se hacen manifiestas durante las clases del octavo semestre. Elegir alguna forma de “ser sociólogo/a”, implica una posición sentimental, epistemológica, teórica, de método y de técnica sobre el oficio sociológico. No resulta ser fortuita esta elección, es un entramado que construye la realidad de la formación de científicos(as) sociales y se dispone a través de un cuerpo docente.

Se puede fundamentar con la evidencia empírica, que en la FCPyS (2016), a través de su Plan de Estudios y el cuerpo docente de los últimos años, las interacciones socioeducativas han tejido algunos tipos de sociología, en tanto, se reproducen y producen formas de ser sociólogo-socióloga en sus estudiantes/egresados. Estas *formas* de concretar el quehacer sociológico se traducen en modos de ser sociólogo/a, al margen de los temas de interés de cada uno y una de los(as) maestros de tiempo completo, categoría de tiempo libre u honorarios. Así, se puede decir que se han trazado, a través de las cátedras, tres escuelas sociológicas (modos del quehacer sociológico):

a) *La sociología para intervenir y transformar la realidad (praxis).*

Las y los profesionales en sociología, deben comprender y repensar la multiplicidad de la realidad para afrontarla con propuestas contextualizadas que transformen las condiciones existentes. Se fundamenta principalmente en el teórico-filósofo Carlos Marx, se inspira en el método dialéctico y se materializa con la investigación-acción. Las posibles vertientes son la sociología cultural, rural y del trabajo. Una de las nuevas propuestas teóricas que han surgido, es la sociología poscolonial o sociología de la emancipación.

b) *La sociología para la investigación y generación de conocimiento.*

Las y los profesionales en sociología, deben investigar los fenómenos sociales para aportar explicaciones de sus causas y efectos. Los temas a investigar son de carácter social, el enfoque teórico es sociológico y puede ser: funcionalista (Durkheim), del conflicto (Marx) y de la acción (Weber). Se usa el método sociológico, se emplean metodologías cuantitativas, cualitativas o mixtas, estrictamente fundamentado. Se valora que la investigación sea aplicada.

c) La sociología al margen de las instituciones y el Estado.

Los y las profesionales en sociología, además de saber hacer investigaciones y elaborar proyectos de investigación, deben poner a la sociología al servicio de las instituciones. Es decir, analizan, investigan y proponen al margen de las necesidades políticas, económicas, educativas, sociales y culturales de las instituciones públicas y/o privadas. Favoreciendo de algún modo al funcionamiento del sistema económico y político hegemónico. Controlando los intereses de estudio del científico/a social.

Se denominaron tres escuelas, es decir, maneras concretas del quehacer sociológico, las cuales consideran cualidades del perfil de egreso deseable, sin embargo, encontramos que los tres tipos se sustentan en prácticas y discursos de los(as) distintos profesores que conforman el cuerpo docente de la licenciatura, que transmiten a los(as) estudiantes, especialmente en las interacciones socioeducativas dentro del aula.

Estas formas no se caracterizan por la preferencia teórica, metodológica o técnica. Va más a allá, es la posición que asumen los(as) sociólogos(as) ante la sociedad, el *sentido* de su profesión y lo que mueve sus acciones profesionales.

5.3.3 Crisis en el desenlace

Las clases de *octavo semestre*, es parte del desenlace oficial de la formación de sociólogos(as). Entre la presura y la medida de las formas de enseñanza de las maestras de los talleres de investigación y de prácticas profesionales, buscan que los(as) estudiantes den pasos necesarios que les perfilen como sociólogos(as).

La culminación es deseable y la expectativa es formarse íntegramente. Se encontraron “momentos” que dan muestra que en esta etapa se vive *crisis* formativa, resulta que no es tan accesible ni venidera la formación ideal. La *crisis* consiste en la cantidad de obstáculos (materiales, temporales, intelectuales y de intereses) que enfrentan los(as) estudiantes al construir un protocolo de investigación y un proyecto de intervención. Así mismo, viven rupturas con sus ideas preconcebidas y desafíos en sus estilos de aprendizaje.

Enseguida presentaremos fragmentos de las observaciones:

Taller de Prácticas Profesionales (2015-1)

[...] “La maestra les pregunta a los(as) estudiantes: - ¿qué es lo dialéctico?, expliquen con la jerga sociológica... no solo digan la tesis, antítesis y síntesis-. Los(as) estudiantes no responden. Enseguida les pregunta: - ¿qué es lo dialógico? -”

[...] “Cada vez que la maestra les pregunta algo a los(as) estudiantes sobre conocimientos sociológicos, los(as) estudiantes bajan sus miradas, miran hacia el techo, la ventana, hacia otro lado, que no cruce la mirada con la maestra. Pareciera que la maestra busca sus miradas y elige en cada ocasión un comentario a modo de respuesta, lo cual baja la tensión en esos momentos” [...] (Maestra D, aula F1 FCPyS, 23 de marzo 2015).

Taller de Prácticas Profesionales (2015-1)

[...] La maestra les dice a los(as) estudiantes que les envió comentarios a sus trabajos del árbol de problema, les pregunta - ¿los corrigieron? -, responden dos estudiantes coreando: -no-, la maestra les dice: -sí a ustedes les vale, a mí también-. No responden nada las/os estudiantes. La maestra les dice que no se puede detener en eso, que continuará el programa. Sigue la maestra comentando al grupo en general, que lo que sigue es la elaboración de objetivos y debe ir impulsado con una idea utópica, no porque se vayan a cumplir pero que busque buenos deseos. Les pregunta: - ¿Qué intencionalidad tienen sus proyectos?, se trata de que construyan su estado utópico...por un lado buscar la intencionalidad del proyecto y, por otro lado, los objetivos-. La maestra enfatiza que muchas veces la intencionalidad va en contra de la misión/visión de la institución en la que se está haciendo la práctica profesional” (Maestra D, aula F1 FCPyS, 9 de marzo 2015).

En el taller de prácticas profesionales, continuando con la clase citada (9 de marzo 2015), la maestra manifiesta que no todos los(as) estudiantes están respondiendo con los avances de proyecto. Durante la clase explica cómo se elaboran los objetivos, les indica una actividad y les llama la atención a los(as) estudiantes que incumplieron con el avance. Observación:

Taller de Prácticas Profesionales (2015-1)

[...] “maestra: -el ejercicio es que elaboren sus objetivos, pero para ello tienen que terminar bien sus árboles de problemas-. [...] Les recuerda que en su primer avance que entregaron, la calificación fue de cero, porque no entregaron o estaba incompleto”.

[...] “les dice que quiten sus caras de asustados(as), que salgan por un café y que regresen a trabajar en el salón. Enfatiza: -antes de que acabe la clase deben entregar los objetivos- “. (Maestra D, aula F1 FCPyS, 9 de marzo 2015).

Algunos momentos de dificultades en el taller de investigación:

Taller de Investigación (2015-1)

[...] La maestra dice -voy a seguir insistiendo... en cómo van a organizar la investigación y la construcción de sus categorías, no tanto de autores-.

[...] la maestra: -usen palabras clave para la búsqueda de investigaciones tanto en inglés como en español-.

(Maestra C, aula F1 FCPyS, 6 de marzo 2015).

En el taller de investigación, la maestra preparó una actividad para los(as) estudiantes. La cual se trataba de leer los trabajos en pares y elaborar una réplica del avance, a fin de aportarse ideas entre sí. A continuación, se muestra parte de la actividad que se llevó a cabo:

[...] “Continúa un estudiante con la presentación de su tema de investigación. No lee su texto que tiene impreso, consulta, platica sobre su tema... en diferente orden, habla que el método que elige es el dialéctico de Marx, que lo acaba de entender con Dussel, antes pensaba en usar la hermenéutica a profundidad. Mientras explica su tema, hay silencio en el salón, se escuchan los ruidos de afuera como son las voces de otros(as) estudiantes que pasan cerca del aula, a las afueras se producen ruidos de metales; son trabajadores que están soldando unos barandales y también se escucha el canto de aves. Termina de exponer el estudiante y la maestra le da la palabra a la estudiante que hace la réplica. La estudiante dice que le fue muy complicado leer el trabajo, por lo elevado que están los conceptos, lo leyó dos veces y le pareció muy abstracto. [...] Señala que hay faltas redacción y falta un cronograma. Al terminar sus comentarios la estudiante, amplía la retroalimentación la maestra y, a su vez, le pregunta que cuáles son sus observables. A lo que el estudiante responde que está trabajando en eso” (Maestra C, aula F1 FCPyS, 8 de mayo 2015).

En el taller de investigación, los(as) estudiantes comparten sus avances. Se observó que los(as) estudiantes al elegir un tema para su protocolo de investigación, construyen la pregunta de investigación y demás elementos que ayuden a delimitar el problema de investigación. Al exponer sus avances, se alcanzan a ver las dificultades que tienen, en un caso se enfrentan a intereses de otras disciplinas, como es la antropología. El ejemplo es:

[...] “una estudiante presenta el avance de su tema, afirma que es un tema antropológico, le pregunta a la maestra si debe usar autores sociológicos o no importa, la maestra le dice que no se preocupe si su tema es antropológico y no importa que use esos autores, que no debe de perder de vista el análisis sociológico. Dice la maestra que no hay problema porque la sociología y la antropología son como primas-hermanas, que hay que cuidar el análisis como tal” (Maestra C, aula F1 FCPyS, 6 de marzo 2015).

Los comentarios respecto a los avances de protocolo de investigación que hace la maestra resultan relevantes, porque parece ser una evaluación que hace al grupo de manera general, se trata de una valoración de carácter cualitativo y aún no cuantificada.

“La maestra comenta al grupo: -toda tesis tiene un capítulo contextual, capítulo teórico, metodológico y resultados-. Les dice que les falta revisión conceptual, que es -la pata flaca que tienen-. [...] Pide que le envíen a más tardar en dos semanas el avance, contaría para su segunda evaluación parcial” [...] (Maestra C, aula F1 FCPyS, 6 de marzo 2015).

Las dificultades que enfrentan los y las estudiantes de ambos semestres, radica en el aprendizaje de la disciplina. Mientras que en el *tercer semestre se tensionan los estudiantes en aprender teoría*, en octavo, las dificultades no tienen que ver con la teoría sino en construir escenarios de la realidad tangibles, lejos de la

abstracción, en otras palabras, *el problema es la integración de la teoría, método y técnica*.

5.4 Interacciones socioeducativas *perdurables*, de transición y próximas al perfil de egreso (del tercer al octavo semestre).

Al observar las interacciones, en el tercer y octavo semestre, se encontró que éstas se pueden clasificar como:

- a) perdurables;
- b) de transición y
- c) próximas al perfil de egreso.

Las interacciones socioeducativas a) *perdurables* se observan desde el tercer semestre, pero, parece que fueron aprehendidas desde el inicio de la historia personal de la vida educativa de los(as) estudiantes e incluso de los(as) maestros, en relación a la experiencia colectiva que adquieren en la vida escolar. Es decir, la experiencia, recuenta su origen en las rutinas de la educación básica y media superior. Éstas se matizan aún más cuando se observa detenidamente el ritmo de las rutinas de las clases y se concretizan en la estructura de las cátedras: en la apertura, el desarrollo y el cierre.

Las interacciones socioeducativas b) *de transición*, refieren a las emergentes formas de relacionarse, a las interacciones que se aprenden y se fusionan con las perdurables, es decir, en el tercer semestre surgen interacciones distintas a las perdurables que encaminan a los nuevos códigos que se proponen en lo formal desde el Plan Educativo manifiesto en un Plan de Estudios y circunscrito en los Programas de Estudios propuestos por las/os maestros y aprobados en el Consejo Académico del ciclo escolar correspondiente. Estas interacciones de transición se recrean en el transcurso del tercer semestre y a lo largo del proceso formativo,

haciendo visibles paulatinamente *otras* interacciones previstas o no, entre estudiantes-estudiantes, maestros-estudiantes y viceversa.

Las interacciones socioeducativas c) próximas al perfil de egreso, se presentan con más posibilidad en el octavo semestre, muestran destellos concretos del proceso formativo hacia la consumación del perfil de egreso. De igual manera, son interacciones que se dan entre estudiantes-estudiantes, y con los -maestros(as). Una particularidad de estas interacciones, es el intercambio de quienes son los emisores y los receptores, a decir, en esta etapa de la formación, los(as) estudiantes emiten mayormente mensajes, su posición es la misma, -son estudiantes-. Una posibilidad, observada en el tercer semestre, mostró a los(as) maestros(as) como principales emisores (también son receptores), los(as) receptores (estudiantes) esperan que emitan-enseñen saberes teóricos, metodológicos y técnicos. En cambio, en el octavo semestre, la relación socioeducativa entre maestros(as) y estudiantes parece cambiar, de una verticalidad a una cuasi horizontalidad. Al cambiar la relación, modifica las interacciones.

Con cierta evidencia, en el octavo semestre se encuentra que la autonomía conquistada de los(as) estudiantes permite que en este momento emitan mensajes de sus aprendizajes sociológicos, reproduzcan y, también, produzcan ideas. Los(as) maestros cuando son receptores, escuchan para encontrar el sentido de los aprendizajes que deslumbre *algo* del perfil de egreso y, posteriormente, al emitir los mensajes procuran aportar aspectos teóricos, metodológicos, técnicos, sentimientos y juicios, acerca del quehacer sociológico.

*

Los tipos de interacciones desglosadas, devienen de un proceso y no son circunstanciales. Las interacciones socioeducativas se presentan en 'situaciones concretas' que más adelante se detallan. Hay situaciones previstas como: "el florecimiento de la autonomía del y la estudiante en sociología". Situación prevista

desde el Plan de Estudios; en octavo semestre se espera que los(as) estudiantes articulen esos saberes teóricos, metodológicos y técnicos, en un concreto problema de investigación (proceso de construcción). Para ello, el PE prevé los talleres de investigación y prácticas profesionales, que son mediados por docentes, que le respaldan años de experiencia docente, investigación e intervención en el trabajo sociológico. Sin embargo, dentro de las 'situaciones previstas o formales', se suman momentos no previstos, como cuando los(as) estudiantes no tienen interés de estudiar problemas sociales o no hay conocimiento claro de las teorías clásicas sociológicas.

Hay que recordar que las interacciones de maestros(as) con estudiantes son a través del lenguaje verbal y corporal (miradas), los silencios y la forma aparente de la inmovilidad del/a estudiante. Ambos son copartícipes, son sujetos imprescindibles en el proceso de las interacciones socioeducativas que podrían describir algo de lo que se conoce como el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, estudiantes y maestros(as) son -emisores y receptores-, no son exclusivos para algún grupo.

A continuación, se muestran fragmentos de las evidencias observadas acerca de las interacciones antes descritas.

5.4.1 Interacciones socioeducativas perdurables

En las cátedras de los y las docentes observados(as) se puede afirmar que tienen una estructura definida pero cada uno/a con su propio estilo. La estructura de la clase abarca tres momentos: la apertura, el desarrollo y el cierre. Estos tiempos pueden llegar a ser explícitos e implícitos para los(as) estudiantes.

5.4.1.1 Organización cotidiana de las clases 2014-2015

Mediante la observación se ha identificado la siguiente **estructura de las clases**: el *inicio* de una sesión no es cuando entra el maestro al salón de clases, sino

cuando toma la palabra y procede a su pase de lista. El maestro puede entrar al aula, pero si no dirige un acto de habla a los(as) estudiantes, parece ignorarse su presencia. Para iniciar sobre los contenidos de la clase como tal, los dos maestros que se observaron en las materias teóricas, desarrollaron ejercicios de recapitulación, uno de ellos con el uso del pizarrón, con recurrencia a construir esquemas y, el otro maestro, desde su escritorio, con la constante de hacer preguntas hacia los(as) estudiantes y recapitulando conceptos sustanciales.

Durante el *desarrollo* de la sesión, hay un cierto ritmo de la misma, desde presentaciones orales de parte del maestro, como preguntas por parte de estudiantes y abordaje de las confusiones expresadas. Para el *cierre* de la clase ambos maestros procuran dejar tareas o actividades, ya sea la lectura nueva o de seguimiento. Las tareas cotidianas fueron la lectura obligatoria y la generación de dudas de la misma. No hubo un control o reporte de las lecturas, los maestros enfatizan la importancia de los trabajos parciales que son ensayos en un caso y, en otro, los ejercicios de trabajo de campo (articulación de la teoría y práctica).

A continuación, citamos los diferentes estilos de inicio/apertura que llegan a encarnar los(as) maestros durante sus clases.

- Semestre 2014-2, asignaturas observadas: sociología crítica (maestro A) y sociología comprensiva (maestro B).

“Llega el maestro al aula, lo primero que hace es ubicar su lugar. Arrastra el escritorio hacia el centro del aula, con una mano toma una silla que está cercana, la acomoda y se sienta. En otra mano trae un folder color beige y una botella de plástico de medio litro con agua natural. Al tiempo que deja sus cosas al borde del escritorio se dirige a los estudiantes diciéndoles -Buenos días-, saca una hoja blanca con los nombres de los estudiantes y comienza el pase de lista, es decir, nombra a cada uno/a de los(as) estudiantes y fija su mirada en cada uno/a. En la ausencia de una estudiante dice -quizás es la compañera que me pidió permiso para ir por una torta-, algunos(as) los(as) estudiantes ríen. Suele bromear mientras hace el pase de lista. Mientras todo esto ha sucedido, algunos(as) estudiantes ya están disponibles y sentados(as) en sus lugares, otros van llegando en

diferentes momentos; cuando el maestro estuvo acomodándose, al pase de lista, después de pasar lista o a la mitad de la clase (Maestro A, aula C1 FCPyS, 12 octubre de 2014).

“El maestro al dar el primer paso dentro del aula les dice a los(as) estudiantes –Buenos días–, enseguida varios responden el saludo y cierra la puerta del aula. Trae un par de libros en las manos y otras cosas en un maletín negro, las pone en el escritorio. El cual es recorrido por él mismo, colocándolo al lado derecho del aula y toma un par de plumones (véase Anexo III. Organización del aula, imagen 1). Les pregunta a los(as) estudiantes – ¿Qué les parece el texto del Espíritu del Capitalismo?, ¿qué es el espíritu y que no es? ... ¿a qué se refiere? – pasan algunos segundos y poco a poco comienzan a dar algunas respuestas dispersas, incluso se entrecruzan las participaciones (participan más mujeres) y el maestro les responde en general -de acuerdo, entonces...veamos-. Se acerca hacia el pizarrón, y escribe ideas sobre el tema, construyendo un esquema” (Maestro B, aula C1 FCPyS, 9 septiembre de 2014).

- Semestre 2015-1, asignaturas observadas: taller de investigación (maestra C) y taller de prácticas profesionales (maestra D). Dos ejemplos:

“La maestra llega de prisa, busca sentarse entre los(as) estudiantes, no usa el escritorio porque se encuentra ocupado por la computadora y el proyector. Mientras está acomodando sus cosas les pide que proyecten la tesis que eligieron sobre su tema y que mencionen la estructura de la misma. La estudiante encargada de presentar la tesis comienza, más o menos un minuto después se presentan problemas técnicos y un compañero de la clase, se encarga de auxiliar, le termina prestando su computadora para proyectar. La maestra en esos momentos de silencio, se dispone a comentar sobre la importancia de revisar tesis de maestría y revisar detenidamente la organización de las mismas. Unos tres minutos han pasado. Se solucionaron los problemas técnicos y continua la exposición de la estudiante [...]” (Maestra C, aula F1 FCPyS, 27 febrero de 2015).

“La maestra llega saludándoles a los(as) estudiantes -Buenos días-, trae una computadora para instalar y proyectar una presentación digital

en power point. Le pide a un estudiante que le ayude a instalar, y a otro estudiante le solicita que baje la cortina blanca corrediza para ocultar el pizarrón, enseguida un par de estudiantes de manera voluntaria desenredan las cortinas azules de tela para evitar la entrada de la luz del sol, quizás para que sea más visible la proyección¹¹. Mientras instalan los estudiantes, unas chicas están conversando acerca de las calificaciones que no les han enviado por parte de una universidad en donde realizaron una movilidad el semestre pasado. Minutos después, tal vez cuatro, se tiene la imagen de la computadora sobre la pantalla digital, la maestra aún no comienza hablar sobre el tema, pero se lee el título de la presentación: Algunos aspectos básicos sobre la construcción de indicadores. Antes de abordar el tema como tal, la maestra les comenta acerca de sus trabajos que entregaron por escrito, les dice que aún no termina de revisarlos todos y enfatiza que ha visto algunas cosas que le parecen que hay que cambiar, comenta que les hace observaciones de sus trabajos desde su visión. Para ello da ejemplos de algunos trabajos [...]” (Maestra D, aula F1 FCPyS, 11 mayo de 2015).

Las formas de abrir o iniciar una clase son propias de cada maestro/a, se trata de una costumbre que se repite de forma casi invariable para quienes han construido un estilo de su práctica docente. De los(as) cuatro maestros(as) citados podemos reconocer particularidades, enunciaremos algunas: el maestro A, al entrar al aula suele buscar ubicarse al centro y se acerca lo más posible en medio, si es necesario, suele mover físicamente el escritorio y la silla en cada clase. Una estrategia de control de grupo que se observó que lleva a cabo el maestro, es al momento del pase de lista; convocando a los(as) estudiantes a través de su nombre y los(as) estudiantes al notar su presencia y al ser nombrados(as), se disponen a entrar y tomar sus lugares dentro del aula. Es una estrategia que el maestro no consideraría de -control-, es una manera sutil de motivar o de señalar el inicio de la clase.

En cambio, el maestro B, se distingue por abrir sus clases a través del saludo y usa actividades diversas actividades en sus clases, tales como; hacer preguntas

¹¹ Una proyección es una pantalla de la imagen sobre la pared o cortina especial, conectada de una computadora a un aparato denominado proyector o cañón. Proyecta lo que desde la computadora se manipula, un material digital previamente preparado por quien presenta o una película.

respecto al tema, usa el pizarrón, proyección de alguna presentación previamente preparada o indicando a los(as) estudiantes que se preparen para exponer, pocas veces el realiza el *pase de lista* desde el inicio. La singularidad del maestro B es su variedad de actividades dinámicas y, también, que al entrar al aula cierra la puerta. Al contrario del maestro A, el maestro B suele pasar lista durante el desarrollo y en su mayoría de veces al final de la clase.

Ahora, citamos algunos fragmentos que describen el momento del *desarrollo* durante las clases.

Este momento implica el desenvolvimiento de las estrategias de enseñanza del/a docente, es notorio encontrar interacciones en donde el maestro/a emite la transmisión de los conocimientos, sentimientos e ideas acerca de los temas abordados. Siendo que el/la estudiante aprende sobre lo que el/la maestro/a muestra a través de la palabra, alguna actividad previamente preparada o exposición asignada a los(as) estudiantes.

- Semestre 2014-2, asignaturas observadas: sociología crítica (maestro A) y sociología comprensiva (maestro B).

“ [...] Ya pasaron varios minutos de clase, son las 8:47am, el maestro da turno para dar orden a las exposiciones antes programadas. La primera exposición la hace una estudiante sobre la sociología alemana de Simmel. Se acerca a la computadora para proyectar su presentación, un compañero apoya en los cambios de diapositivas. La estudiante se pone frente a sus compañeros, presenta su tema y comienza a hablar de lo que comprendió, parece estar segura y sin nervios. Sostiene en sus manos unas tarjetas con escritos manuales, en varias ocasiones las consulta, de pronto se anima a mirarles bien y da lectura de la información, con la adecuada dicción y sin mostrar titubeos. Mira a su vez la presentación y recurre a sus materiales previamente preparados. Parece que la estudiante está librando la exposición y lleva buen ritmo, además, la mayoría de sus compañeros(as) muestran atención y están en total silencio. De pronto, en medio de la presentación, el maestro le pregunta a la estudiante: ¿qué es la sociología formal?, a lo que la estudiante responde: – mmm... deje consultar mi lectura-, el maestro le dice que diga de lo que se acuerde, y ella dice que es la estudian los fenómenos de la

sociedad, y el maestro le dice – ¡ya ves! no es necesario que veas las copias ¡muy bien! -. Al final de la presentación, sus compañeros(as) aplauden.

Continúa otra exposición, la estudiante que le corresponde, se pone rápido de pie, muestra a la brevedad su presentación proyectada.

Comienza a hablar y el grupo le pone atención, se desvanecen las voces. La mayoría centra su mirada en la presentación. Algunos están distraídos con su celular, dibujando o revisando sus apuntes, lo hacen con bastante disimulo.

Los materiales de las presentaciones preparadas (en power point) cargadas de letras, sin imágenes, si acaso la imagen del autor a exponer. Las expositoras han leído las filminas o diapositivas de la presentación. Esta última que ha expuesto, está leyendo todo tal cual su material, y después de varios minutos el maestro interrumpe la presentación y le pide que diga lo que opina sobre el tema, para que no exponga a modo de karaoke académico. El maestro le pregunta – ¿qué opina? – Responde la estudiante –habla de formas y contenidos, qué la psicología estudia al individuo y la sociología a la sociedad–. El maestro le dice –bien, nada más no tenga tan largas presentaciones, no lea para que no sea solo karaoke académico-. Termina la presentación, la chica se va a su lugar y nadie aplaude, el grupo se muestra en silencio [...]” (Maestro B, aula C1 FCPyS, 14 de agosto de 2014).

- Semestre 2015-1, asignaturas observadas: taller de investigación (maestra C) y taller de prácticas profesionales (maestra D). Enseguida se cita un ejemplo:

[...] Son las 8:20am, la maestra está dando indicaciones sobre la actividad de la clase, les dice: –una vez realizada la lectura, analizada...podrán exponer-, e indica que se dividan en dos equipos para preparar la explicación de las dos lecturas que se dejaron. Inicialmente los y las estudiantes se dividen en dos equipos, uno de cuatro personas y el segundo de tres personas, se reúnen en equipo y empiezan los(as) estudiantes a hablar en voz baja y a releer sus copias de las lecturas. Más o menos 10 minutos después llegó un estudiante más y la maestra enseguida le indicó que se integrara al equipo de tres personas.

Pasado algunos minutos, la maestra advierte que ya se preparen para exponer los elementos más importantes que han detectado de las lecturas y de faltarles algo, intervendrá para no dejar afuera aspectos

relevantes. Cuando la maestra les comenta lo anterior, nadie responde directamente, sin embargo, produce que los equipos aceleren su trabajo. Es así que continuaron los equipos a organizarse con discreción, releían y platicaban sobre eso, casi no se notó o al menos no designaron quién iba hablar por equipo o en qué turnos hablarían. La maestra toma su computadora y algunos materiales impresos que traía en un folder beige, que comienza a revisar.

Transcurridos otros 15 minutos, la maestra dijo que ya era hora de iniciar, comenzó el equipo que leyó la lectura del autor Ander-Egg, alguien tomó la palabra, casi enseguida se apareció otro estudiante en la puerta (llegaba tarde, después de la organización de los equipos), trato de entrar con discreción y se sentó en la primera silla a la entrada, a lado de una compañera. Continúo el equipo a exponer sus ideas uno a uno, me parece que fue muy breve, no más de cinco minutos. La maestra pidió que continuara el siguiente equipo, que le correspondía el autor Montero, comienza una estudiante a decir las ideas que consideraba más importantes, después otros y el chico que no se había integrado a un equipo por llegar tarde a clase, se desplazó forma sigilosa de un lado a otro, para llegar con el equipo que estaba en ese momento su exposición. Seguían la presentación de ideas, y se incorporó otro estudiante, que de igual modo entró con discreción, encendió su tablet (aparato electrónico de tamaño mediano, se usa para ver materiales digitales y usar internet).

Continúan participando uno a uno, la maestra se encarga de hacer preguntas para profundizar en los contenidos. Más tarde, un chico más llegó a las 9:05 am a clases, entró sin atención a sus ruidos, cruzó el salón por completo y se llegó a sentarse a su lugar de habitual. Una vez sentado, le preguntó a su compañero de un lado discretamente, sobre lo que se estaba haciendo (Maestra D, aula F1 FCPyS, 16 de febrero 2015).

Para finalizar el apartado acerca de la 'estructura de la clase', es evidente que habremos de citar un par de fragmentos que describen el momento del cierre de las clases.

El *cierre* implica terminar una sesión o clase, es la culminación de la hora de clase e incluso puede configurar la apertura para la siguiente sesión. Puede variar en modos, el tiempo-espacio participan en ello, hay ocasiones que los(as)

maestros(as) terminan un tema, dejan tareas, lecturas y demás actividades para las próximas sesiones. A continuación, se citan dos formas de cierre:

- Semestre 2014-2, asignaturas observadas: sociología crítica (maestro A) y sociología comprensiva (maestro B). Enseguida se cita un ejemplo:

“[...] entre la explicación del maestro sobre el tema en cuestión y la participación de algunos estudiantes, ha transcurrido más de una hora. Hay una participación constante de un estudiante hombre, el maestro le mira y responde algo así: –el nazismo en el fondo no es un acto político, [...] según se argumentaba a partir del origen y no tanto de la convicción. Un partido político crece porque acepta aquellos que tienen convicción de permanecer con el partido. Por eso el nazismo no es un asunto político, es racial–. Continúa con el tema, entre ejemplos, la explicación se hace más profunda.

El maestro suele mover sus manos cuando explica y da golpecillos en el escritorio, no mal intencionados. Simplemente deja caer su mano cuando se explaya en alguna explicación. No recurre al uso del pizarrón y siempre hace uso de la palabra.

Son las 12:32 pm, hay bastantes salidas y entradas de quienes habían salido antes. Algunos(as) estudiantes miran su reloj, su celular y se distraen con facilidad. El maestro continúa hablando, de pronto, una participación más irrumpe a las 12:37 participa una estudiante de intercambio (española) para aclarar una duda sobre una participación anterior. El maestro dura cerca de 20 minutos en responder su pregunta. Los y las estudiantes continúan saliendo cuando vuelven otros, dan muestras de cansancio y desesperación, por ejemplo: mueven sus pies rápidamente, se muerden las uñas o recuestan su rostro en sus mesas de trabajo. No obstante, otros más tratan y disimulan su cansancio, cuando bostezan lo hacen con el menor ruido posible, tratan de estar atentos, aunque su mirada parpadee más de lo habitual, otros(as) comen dulces o beben agua. Es evidente: están cansados(as).

De pronto, el maestro para de hablar, les mira y mueve la cabeza a un lado y al otro, ha interpretado el movimiento en el aula y calmadamente comenta:

–Algo me dice que es tarde–. Mira su reloj, hace cara de sorpresa y les dice sarcásticamente – ¡ustedes son muy puntuales! –. Ríen los y las estudiantes. Se pone de pie, al salir les dice: –lean y nos vemos–. Termina la clase” (Maestro A, aula C1 FCPyS, 12 agosto de 2014).

- Semestre 2015-1, asignaturas observadas: taller de investigación (maestra C) y taller de prácticas profesionales (maestra D). Enseguida se cita un ejemplo:

“[...] La maestra les comenta generalidades de sus presentaciones y réplicas, afirma que falta mucha investigación, encuentra una confusión entre sus trabajos de prácticas profesionales y taller de investigación, les pide separar. En algunos casos falta problematizar. Que ubiquen bien las variables, que no confundan las causas y los efectos.

En general, el grupo muestra prisa por irse, ya que es cerca de la 1 de la tarde, por lo regular salen antes de ese horario. La maestra da las indicaciones para la siguiente sesión, lo cual va consistir que cuatro estudiantes lean una tesis cada uno, a fin de que presenten cómo los(as) investigadores construyeron el capítulo teórico. Solicita a cuatro voluntarios(as), nadie quiere al inicio. La maestra dice que si nadie quiere va elegir al azar. Una estudiante alza la mano para participar y un minuto después, otras 3 personas más se comprometen.

Casi para cerrar la clase, la maestra les comenta que tienen una “palomita” porque sus réplicas estuvieron muy bien, les dice que percibió que leyeron y se involucraron en el trabajo de sus compañeros. Y “tachecita” para quienes entregaron tarde o no entregaron (el caso de uno), porque eso retrasa el trabajo de lectura de sus compañeros y para ella. Les enfatizó que se comprometan en enviar sus trabajos a tiempo, porque ella está leyéndoles a todos(as), casi el doble de un grupo y que no se queja, más bien está comprometida en hacerlo, pero pide que se comprometan con ella. Termina la sesión casi a la 1pm” (Maestra C, aula F1 FCPyS, 20 de febrero 2015).

5.4.2 Interacciones socioeducativas de transición

Son las interacciones socioeducativas que se aprenden y se fusionan con las perdurables, es decir, se recrean en el transcurso del tercer semestre y a lo largo del proceso formativo, haciendo visibles paulatinamente otras interacciones previstas o no, entre estudiantes-estudiantes, maestros-estudiantes y viceversa.

Enseguida se cita un ejemplo:

“Son cerca de las 10:45 y llega el maestro aprisa. La mayoría de los(as) estudiantes están dentro del salón. Al entrar al salón el maestro acomoda su mesa y silla al centro, enseguida saluda y ríe, saca una lista hecha a mano por los y las estudiantes y comienza a nombrar a cada uno/a. Al termino del pase de lista, el maestro retoma lo visto en la clase anterior, enfatiza la importancia de la sociología crítica, mira su programa de la materia y les dice el por qué y para qué leerán ciertos autores. Para él es todavía una introducción a la materia. Enfatiza la importancia de revisarlo a profundidad.

Al inicio todo(as) parecen poner atención, fijan su mirada hacia el maestro, se distraen con sus celulares, utilizándolos de manera discreta. Él maestro les dice que si gustan preguntar o compartir algo lo detengan. Los y las estudiantes están atentos(as), al paso de los minutos comienzan a mostrar cansancio en sus rostros, pero simulan estar atentos(as). Una que otra y otro estudiante, miran hacia la ventana, con vista hacia las canchas y del otro extremo hacia un pasillo amplio de paso. Se escuchan suspiros de cansancio y el maestro continúa su clase [...].

Transcurren los minutos de la clase y el maestro continúa explicando el programa, formas de evaluación y, en particular, los contenidos a revisar, pausa sólo cuando bebe agua. Los estudiantes, en cambio, se muestran cansados(as), sin embargo, nadie sale del aula [...] permanecen hasta el cierre de la clase” (Maestro A, aula C1 FCPyS, 4 agosto de 2014).

La reseña de lo observado muestra algo que parece ser general; cuando se trata de maestros(as) nuevos, en particular en este semestre, los(as) estudiantes evitan salir del aula y, al mismo tiempo, evalúan al maestro, hasta develar la permisividad en ciertas acciones como: el control del grupo, entradas-salidas del aula, entrega de tareas, entre otras.

Es como si las interacciones dependieran del efecto de normas implícitas que dotan de autoridad al maestro, como podrían ser: que los estudiantes no platican entre sí durante la clase, evitan los susurros, no consumen alimentos, no salen del aula, evitan distraerse de forma manifiesta, entre otras cosas. Al menos parecen mostrarse de esa manera las primeras clases en tercer semestre.

5.4.3 Interacciones socioeducativas próximas al perfil de egreso

Las formas de ser maestro/a se descubren en el salón de clase, así como sus formas de pensamiento sociológico. De los cuatro maestros y maestras observados(as) dentro del aula, conversaciones casuales con tres maestros(as) más, se encontró en su discurso dentro y fuera del aula, que idealizan tipos de sociólogos(as), además, también se observó que los y las estudiantes han configurado formas de pensamiento sociológico que se pretenden en los discursos (prácticas y diálogos).

De acuerdo a las evidencias empíricas obtenidas mediante la etnografía educativa, se describe la idealización de tres tipos de sociólogos(as) derivados de la observación:

a) La/el socióloga/o intervencionista para transformar la realidad.

Esta figura refiere a aquel que rompe con el prototipo hegemónico del/a sociólogo/a. Niega que la sociología sólo deba cuantificar la realidad, prefieren conocerla para criticarla, y, en consecuencia, proponer formas de transformar las condiciones existentes que enajenan y cosifican a la sociedad.

“la sociología dominante de hoy...busca contar todo, cuantificar la pobreza... eso lo valoran en las instituciones...y cuando se interviene no se cambian las cosas, sino es para que siga funcionando el sistema. El sociólogo debe saber de la realidad para transformar las condiciones...”
(Maestro A de sociología crítica, en clase, 2014-2).

b) La/el sociólogo/a investigador(a).

Desde la idealización formal se pretende formar en investigación.

“un sociólogo que no hace tesis, está incompleto” (Maestra C de taller de investigación, en clase, 2015-1).

“es importante hacer investigación...para hacer algo por lo que nos interesa, se le debe comprender... a través de una investigación” (Maestra C de taller de investigación, en clase, 2015-1).

“todas las formas de investigación son válidas según lo que se pretenda estudiar” (Maestra C de Taller de investigación, en clase, 2015-1).

c) La/el sociólogo/a institucional.

Esta idealización representa la sociología que se pone al servicio de las instituciones. Es decir, que estudian, investigan y proponen dentro del margen de lo que dictan las instituciones públicas y privadas. En su sentido más exagerado colaboran al funcionamiento del sistema económico y político. Se puede decir que limita la autonomía intelectual del sociólogo y la socióloga.

“es importante que sepan hacer un proyecto de investigación y propuestas de intervención...eso les va generar trabajo con las instituciones” (Maestro E de taller de prácticas profesionales, charla de pasillo, 2015-1).

5.5 Conclusiones

Es necesario reconocer que un plan y programa de estudios no da garantía de las configuraciones interactivas, sin embargo, puede generar tendencias que regulen las interacciones dentro del aula.

La forma en que se dan las interacciones socioeducativas son influidas por creencias, valores y sentimientos que tienen los y las estudiantes en colectivo. Así como la historia del/a maestro/a con el grupo de estudiantes. Si no hay historia compartida de por medio, las relaciones interactivas se trazaran, en el mejor de los casos, conforme al programa de estudios, el grado del grupo, las circunstancias contextuales, la experiencia didáctica-pedagógica y la disposición del/a maestro/a hacia al grupo y viceversa. Al contrario, si hay historia previa con el grupo, ya sea porque el/la maestro/a esté repitiendo clases, la dinámica será distintivamente sojuzgada por el confort, confianza o, todo lo contrario.

Las y los estudiantes tienen la disposición de aprender los contenidos teóricos para usarlos en su sentido práctico algún día (en alguna investigación e intervención social). Reconocen que es clave el papel del/a maestro/a, aunque saben, al final de la carrera, que también se aprende sin éste, no obstante, lo consideran una guía que media a través de las observaciones, sugerencias, resolución de dudas conceptuales y ejemplos concretos.

Esperan que cada maestro/a de las asignaturas, construya el puente entre lo teórico y lo práctico, asumiendo que los(as) estudiantes tienen la responsabilidad de hacer sus lecturas previas. En ese sentido, tienen la expectativa de que el/la maestro/a tenga la capacidad de saber la teoría, la aplique y la explique con referentes de la realidad.

También se encontró en un caso, que el papel del tutor/a resulta en cierto modo fundamental en su proceso formativo, particularmente, cuando no se logra

comprender o adquirir el aprendizaje de algunas materias, ya que aporta *consejos* para mejorar las estrategias de estudio.

Se hicieron visibles las interacciones educativas previstas, estudiantes con estudiantes, maestros(as)-estudiantes, las cuales se configuran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, también se encontraron que se dan interacciones con los(as) autores(as) que leen los(as) estudiantes y, en algún caso, con los(as) tutores.

El entendimiento de las teorías sociológicas no se traduce en un semestre, sino que es un proceso que se inicia para que durante la transición de los demás semestres puedan llegar a consolidar los conocimientos teóricos de base. Las complicaciones de comprender lo teórico-metodológico-práctico, radica en que es un proceso complejo, que requiere de un pensamiento abstracto y, por tanto, de un proceso de asimilación.

Las formas sociológicas que muestran los y las maestras con sus prácticas educativas dentro del aula, son muestra del *currículum* oculto, y además no hay una unívoca forma de pensar-ser socióloga o sociólogo. Hay diversidad, no hay consenso y tampoco fuertes tensiones entre sí, en tanto no hay tendencias dominantes del pensamiento sociológico para formar en el *currículum* oficial.

Las interacciones socioeducativas encontradas, expresan un *currículum* oculto, lo cual refiere a “aquello” que no es visible. No está escrito y no está dicho explícitamente. El *currículum* formal dirige las interacciones socioeducativas dentro y fuera del aula, sin embargo, no necesariamente se sobrepone a la vida cotidiana, sino que son los sujetos los que moldean sus acciones-interacciones según sus intereses. Dentro de las interacciones socioeducativas formales, devienen sentimientos, prácticas y discursos no conocidas en lo oficial-formal. Por ejemplo: se conoce cuáles son las carreras que se ofrecen en la Facultad de Ciencias Políticas, se sabe qué formación tienen los(as) maestros(as), sobre las líneas de investigación que procuran los cuerpos académicos, cuántos estudiantes

tiene la facultad y por carrera, sobre cuáles son los planes de estudio de cada programa que se ofrece y de las reestructuraciones del mismo. Sin embargo, hay cosas que no se conocen, y solo se develan en la cotidianidad, en la interacción.

Al final se muestra en el último semestre de la carrera, en los últimos instantes, la adquisición de una forma de pensamiento sociológico que se concreta en un protocolo de investigación y una propuesta de intervención profesional.

Es dentro del aula, donde se desenvuelven valoraciones, creencias, ideas y sentimientos en torno al proceso formativo-educativo de sociólogas(as).

Se puede concluir que a partir de esta investigación es sustancial que se abra el espacio en la sociología y sus instituciones, sobre ¿qué sociólogos(as) se desean educar?, ¿en dónde se está impactando el trabajo sociológico? Y ¿hacia dónde se requiere orientar el quehacer sociológico? Al mismo tiempo, se desea profundizar en posteriores investigaciones acerca de cómo ha culminado la formación en sociólogas(as) entre las distintas generaciones y cómo ha sido el impacto de dicha formación en el campo laboral, es decir, investigar acerca de la práctica de los profesionales en sociología a partir de lo aquí encontrado.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Acceciso (2012). *Informe de Evaluación del Programa académico de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Acceciso 2012.
- Alexander, J., (2000). “*Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*”. Barcelona, Gedisa.
- Arocha, B. y Briceño t. (2003). *Acercamiento a la identidad profesional de los sociólogos egresados de la UCAB*. Tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Católica Andrés Bello.
- Bénard, Corpus, Jiménez, Fong, guerrero, López, Marmolejo y Valdés (2010). La incidencia de cursar la carrera de sociología en las trayectorias personales de los estudiantes. *Investigación y Ciencia*, 49, 54-61.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2008). *La construcción social de la realidad* (21ª reimp.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid, Hora.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7 (1), 14-25.
- Bourdieu, P. (1990). “*Clase inaugural*” en *Sociología y Cultura*, Grijalba, México, D.F.
- Bourdieu, P. (2008). “*El oficio sociológico*”, Segunda Edición, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). “*Capital cultural, escuela y espacio social*”. Primera reimpression, México D.F., Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron (2013). “*Los herederos: los estudiantes y la cultura*”, Primera reimpression, México, Siglo XXI.

- Buendía, A. (2013). “Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, México: UNAM-IISUE; pp. 17-32.
- Caira, N. y Lescher, I. (2013). Perfil del estudiante de Sociología de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, XIX (3), 588-600.
- Delgado, G. (1993). “Las influencias del género de las relaciones en el aula” en Bedolla, P.; Bustos, O.; Delgado, G.; García, B.; Parada, L (Coords.), *Estudios de Género y Feminismo*. México, UNAM: Fontamara.
- Díaz Barriga, A. (2003). “Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga>
- Díaz Barriga, A. (2014) *Curriculum en Educación* [video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lqkwqVzxjw0>
- Durkheim, E. (2002). “*La educación*”, Madrid, Ediciones Morata.
- Durkheim, E. (2012). “*Educación y Sociología*”, Octava edición, México, D.F., Ediciones Coyoacán.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* 2a ed. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2009). “*La educación como práctica de la libertad*”. México, Siglo XXI.
- Furlán, A. (1996). *Curriculum e institución*. Morelia: IMCED; pp. 15-88.
- Geertz (1989), *El antropólogo como autor*. España. Paidós Studio
- Geertz (2008), *La interpretación de las culturas*. España. Gedisa Editorial.
- Giddens, A. (2001). “*Sociología*”, Madrid, Alianza Editorial.
- Goffman, E. (1991). “*El orden social y la interacción*” (1953). En *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin* (91-206). Barcelona: Ediciones Paidós.

- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu editores.
- González, J. (1996) “*La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas*”. Ediciones Universidad de Salamanca. Universidad de Sevilla. Teor, educ, 8, pp.151-173.
- Ibarra, L. (2013), “Educar, pensar y dialogar”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, México: IISUE-UNAM; pp. 167-185.
- Jackson, Ph. W. (2001). “*La vida en las aulas*”. Madrid, Ediciones Morata.
- Jackson, Philip W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Fundación paideia. Morata.
- Joseph, I. (1999). “*Erving Goffman y la microsociología*”. España: Gedisa.
- Machuca, A. (2008). *La identidad profesional de los sociólogos*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales-México.
- Makhoulouf, C. y Ramírez, G. (1991). “La comunicación en el salón de clases universitario”, pp. 85-100, En Rueda, Delgado y Campos (coords.) *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, M. (2012). “*Fundamentación teórica de la metodología etnográfica*”. En: *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico (29-47)*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, Trillas.
- Mendoza, E. (Coord.) (1994). “*Documentos y testimonios para la Historia de la Facultad de Sociología (1984-1994). Diez años de sociología en Querétaro*”. Memorial. Universidad Autónoma de Querétaro.

- Mockus, A. (1990). *“Lineamientos sobre programas curriculares”*. México: Revista de la Educación Superior. ANUIES.74.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica”. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, 121-138. Universidad de Buenos Aires.
- Pansza, M. (2005). “Notas sobre el *currículum* y el plan de estudios”. En: *Pedagogía y currículum* (10ª ed., 1ª reimp.). México: Ediciones Gernika. Pp. 9-36.
- Pérez, R. y Vergara, A. (2002). Estudio exploratorio sobre los factores que inciden en la elección de la carrera de sociología en la UAM-Azcapotzalco. *Sociológica*, 17 (49), 303-352.
- Piña Osorio (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, XIX (78).
- Plan de Estudios de Sociología (2004), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma de Querétaro. En: [www.uaq.mx/ofertaeducativa/progfcps/PLICENCIATURA_SOCIOLOGIA .pdf](http://www.uaq.mx/ofertaeducativa/progfcps/PLICENCIATURA_SOCIOLOGIA.pdf)
- Reynaga, S. (1996). Procesos de formación y representaciones entre estudiantes de la licenciatura en Sociología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), 362-377.
- Rockwell, E. (1993) *“Etnografía y teoría de la investigación educativa”*. CIDEM. Morelia, Mich.
- Sacristán, G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Salomón, M. (1980). “Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social”. *Revista de Perfiles educativos*. Núm.8, CISE-UNAM.
- Sánchez (2008). “La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados”. En: *Observar, escuchar y*

- comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (1ª ed. 2ª reimp.). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Sandín, M.P (2008). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid McGraw-Hill.
- Schütz, Alfred (2003). *El problema de la realidad social* (2ª ed., 2ª reimp.), Madrid: Amorrortu.
- Solís, A. (2011). *Historia curricular de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Tesis doctoral.
- Solís, E. y Roldán, A. (2013). “Historia curricular de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales” en Ibarra, L. y Díaz, M. (Coords.), *“Metodología curricular. Un modelo para educación superior, seis experiencias universitarias”*. México, D.F, Editorial Fontamara.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel; pp.7-122.
- Tarrés (2008). “Lo cualitativo como tradición”. En: *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (1ª ed. 2ª reimp.). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Torres, J. (2006). *“El currículum oculto”*. Madrid, Ediciones Morata.
- Tyler, R. (1998). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel; pp. 7-84.
- UIEU (2014), Unidad de Información Estadística Universitaria, UAQ.
- Velasco (2008). “Un acercamiento al método tipológico en sociología”. En: *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (1ª ed. 2ª reimp.). México: Miguel Ángel Porrúa.

ANEXOS

1. Mapa Curricular

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES					LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA		
1° SEMESTRE	2° SEMESTRE	3° SEMESTRE	4° SEMESTRE	5° SEMESTRE	6° SEMESTRE	7° SEMESTRE	8° SEMESTRE
Habilidades de Aprendizaje C:10	Epistemología C:10	Sociología funcionalista y sistémica C:10	Teorías del Desarrollo C:10	Ideología y Cultura C:10	Pobreza, marginación y exclusión C:10	Sociología de las Organizaciones C:10	Investigación C:30
Tópicos de las Ciencias Sociales C:10	Introducción a la Teoría Social C:10	Sociología crítica C:10	Globalización y localización C:10	Socialización e individuo C:10	Desigualdad y Poder C:10	Sociología del Trabajo C:10	Prácticas Profesionales C:30
Método Cuantitativo C:5	Métodos Cualitativos C:5	Sociología Comprensiva C:10	Región sociocultural C:10	Sociología de la Educación C:10	Políticas Sociales C:5	Sociología de la Población C:10	
Lectura, Redacción y Expresión C:5	Conformación del mundo moderno C:5	Conformación del mundo contemporáneo C:5	Desarrollo de Querétaro C:5	Didáctica de las Ciencias Sociales C:5	Organismos Internacionales y ONG's C:5	Industrialización, Tecnología y Actores Sociales C:5	
Cómputo C:5	Conformación del Estado-Nación Siglo XIX C:5	Conformación del Estado-Nación Siglo XX C:5	Planeación regional C:5	Comunicación Educativa C:5	Promoción Social y Análisis Cultural C:5	Cultura Organizacional C:5	
						Taller Servicio Social	C:8
						Talleres extraescolares	C:2

C: CRÉDITOS

CRÉDITOS:335

ÁREAS

ÁREAS CONCEPTUALES

DISCIPLINAR

PROFESIONAL

INTEGRADORA

Fuente: Tomado de la página de internet oficial de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UAQ. (http://www.uaq.mx/ofertaeducativa/programas/PLICENCIATURA_SOCIOLOGIA.pdf)

2. Esquema de conceptos, categorías, variables y observables

Concepto	Categorías	Variables		Observables
Interacciones educativas en el <i>Curriculum</i>	Formal u oficial	Enseñanza		Transmisión de conocimientos
				Reproducción de contenidos
				Reflexivas
				Método del/a maestro/a
		Aprendizaje		Trabajos escritos
				Participaciones
				Trabajo principal (avances y final)
		Enseñanza-aprendizaje		Apropiación (meta cognición)
				Participaciones y retroalimentación
				Textos
	Evaluación Acreditación	A estudiantes por el/la maestro/a		Acordado en el programa de la asignatura (estilo cada maestro/a)
				Asistencia igual o mayor al 80% (lista)
		A maestros(as) por parte de estudiantes		Lecturas previas y participaciones
				Entregables según la materia o taller
	Oculto No previsto	Formas de ser maestro/a		Evaluación docente al finalizar el semestre (portal)
				Cuándo preguntan los(as) estudiantes al maestro/a sobre los contenidos
				Autoridad autorizada y reconocida
		Prácticas docentes		Autoridad autorizada y no reconocida
				Autoridad no autorizada y reconocida
				Pedagogías: transformador, pragmatista...
Idealización de maestros(as) de los(as) sociólogos(as) a formar		Didácticas: dentro del aula o trabajo de campo		
		Creencias, valores y sentimientos al formar		
		Investigadores(as)		
Formas de estudiantes		Intervencionistas		
		Institucionales		
		Teóricos(as)		
		Empiristas		
			Metodólogos(as)	
			Híbridos	

3. Organización del aula

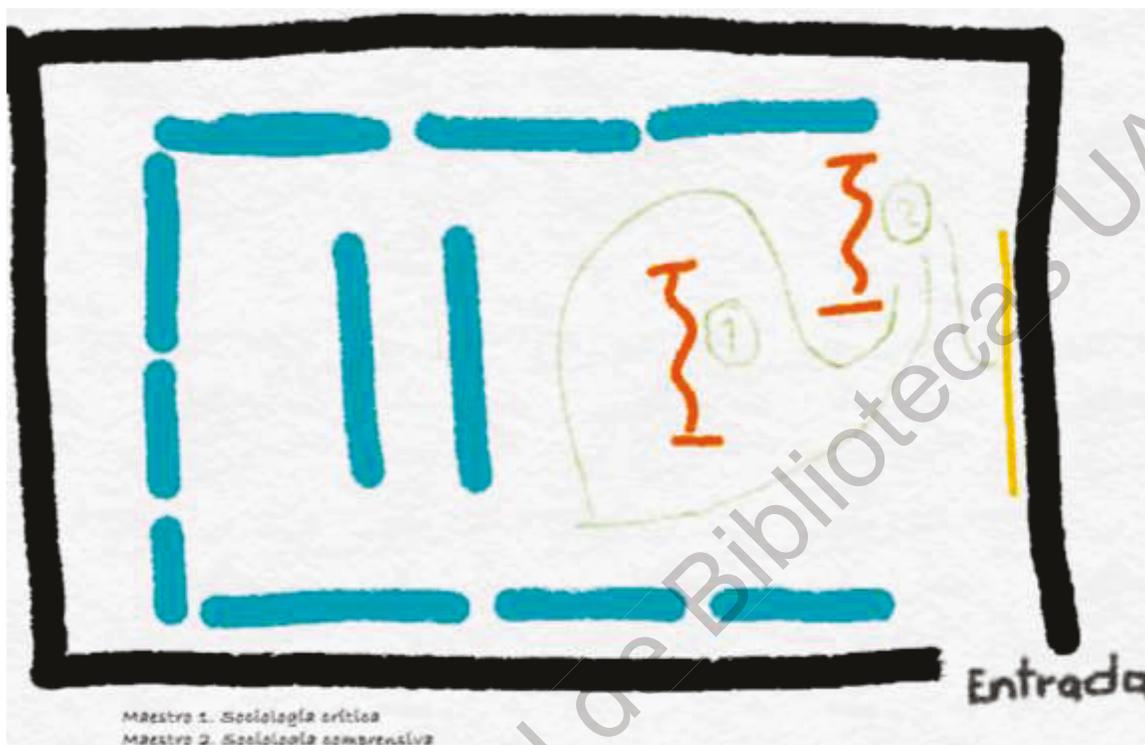


Ilustración 1. Aula de clases del tercer semestre 2014-2 de la licenciatura de sociología. FCPyS, UAQ.
Maestro 1 (A). Sociología crítica. Maestro 2 (B). Sociología comprensiva
Fuente: Elaboración propia.

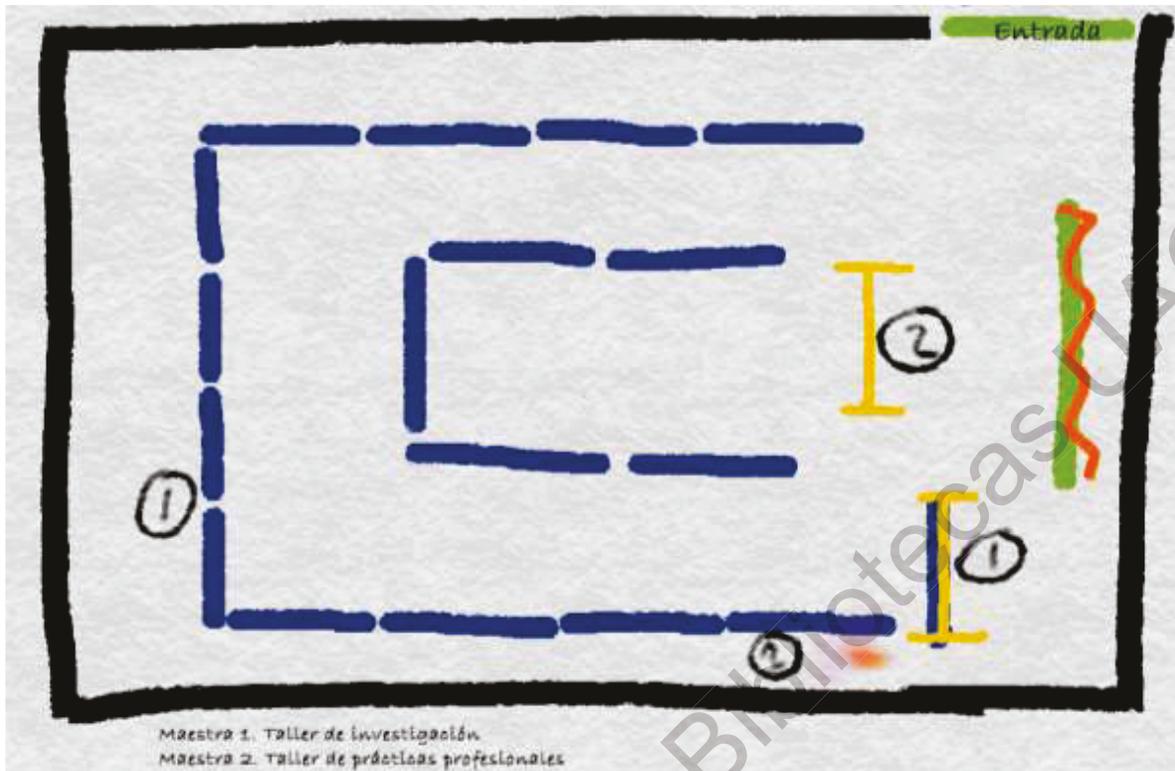


Ilustración 2. Aula de clases del octavo semestre 2015-1 de la licenciatura de sociología. FCPyS, UAQ.
Maestra 1 (C). Taller de investigación. Maestra (D). Taller de prácticas profesionales.
Fuente: Elaboración propia.

4. Ilustraciones descriptivas



Ilustración 3. Tomada de internet para representar la idea de la proyección de material digital, como son presentaciones en ppt o películas.

Fuente: Consultada en <http://www.aulared21.com/tablero-o-pizarron-interactivo/>