



LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO, UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE DRAMATÚRGICO DE ERVING GOFFMAN

Juan Gerardo Escamilla Gutiérrez
Escuela Normal Superior de México

Jesús Dagoberto Gómez Zaldívar
Escuela Normal Superior de México

Fabiola María del Carmen Gutiérrez Bohórquez
Escuela Normal Superior de México

Área temática: Procesos de Formación.

Línea temática: Procesos institucionales en la formación: normales, UPN, universidades: identidad, trayectorias, historias de vida (alumnos, profesores, ATP, directivos).

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

El presente trabajo tiene como finalidad, dar a conocer el resultado parcial de una serie de análisis de las interacciones sociales que se establecen en torno a la elaboración del documento recepcional en la Escuela Normal Superior de México, utilizando como referente teórico al sociólogo Erving Goffman.

Palabras clave: Documento Recepcional, Interacción Social, Enfoque Dramatúrgico.

Introducción

Con la implementación del Plan de estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, en la Escuela Normal Superior de México (ENSM, en adelante), se establecen los documentos de carácter normativo que fundamentan los lineamientos para organizar el proceso de Titulación, uno de ellos, las Orientaciones para la elaboración del documento recepcional (SEP, 1999).

El documento recepcional es uno de los tres tipos de actividades que los estudiantes normalistas realizan durante el último año de la licenciatura; en él se ponen de manifiesto las habilidades para sistematizar de manera reflexiva sus experiencias en la práctica docente y comunicarlas por escrito (SEP, 2002, p. 5). Si bien dicha actividad es responsabilidad del estudiante, ésta es acompañada de un profesor que funge como el asesor de las actividades académicas, cuya principal función es la de brindar las orientaciones necesarias para la construcción de dicho documento y el logro de las competencias docentes.

Aunque las orientaciones para la elaboración del documento recepcional brindan una serie de criterios y recomendaciones que se tienen que tomar en cuenta por parte del estudiante y del asesor, la revisión de una serie de documentos terminados y otros en proceso, en la ENSM, pone de manifiesto que pocas veces se apegan a lo establecido en las orientaciones. Por poner un ejemplo, se enfatiza que el sentido del documento recepcional es distinto al de una tesis, por lo que no se deben exigir minuciosos protocolos de investigación para la justificación o aprobación (SEP, 2002, p. 7) de la producción académica; sin embargo, en la mayoría de los documentos, se presenta esta estructura.

El documento recepcional es un ensayo analítico y explicativo (SEP, 2002, p. 14), lo que a simple vista podría ser considerado un aporte carente de rigurosidad académica si nos remontamos a la obra de Montaigne, creador de este género literario; sin embargo, la vaguedad en la definición del ensayo, como menciona Gómez (1992), ha dado pie a que, tanto escritores como editores, agrupen como ensayo a todo aquello que es difícil de clasificar en otros géneros (p. 17). Esta dificultad para diferenciar un ensayo de una tesis o una tesina, por parte de los asesores y estudiantes, ha traído como consecuencia que los documentos recepcionales se conviertan en una especie de híbrido, en el cual se toman metodologías y estructuras de diferentes fuentes.

Si bien existe una estructura general establecida en la normatividad, el hecho de no poder definir los propósitos y características del documento, propician que algunos apartados carezcan de la vinculación de lo que escriben con la práctica docente, al respecto, Ramos, Pérez y Escoto (2013) mencionan en su categoría “el contexto y la práctica docente” que los alumnos logran rescatar las características de la comunidad donde se encuentra la escuela, pero difícilmente logran identificar una relación entre el contexto y su influencia en el aula (p. 8), esta situación también se presenta en la ENSM.

Lo anterior representa un problema si se toma en cuenta que el propósito fundamental es que el documento recepcional sea una actividad significativa de aprendizaje para los futuros docentes, debido a esto, se

propone analizar las interacciones sociales que se dan entre los estudiantes y el asesor en la construcción de dicho documento, con el fin de diseñar estrategias para lograr los objetivos planteados en el plan de estudios 1999 y posteriormente en el plan 2018.

Desarrollo

La investigación se realiza en la ENSM, tomando como referencia los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019. Como primer momento, se realizaron entrevistas cara a cara con alumnos y asesores de la generación 2014- 2018 para conocer sus inquietudes respecto a su experiencia en la elaboración del documento recepcional. En segundo lugar, se revisaron documentos terminados, elegidos aleatoriamente de diferentes especialidades de la licenciatura, para conocer su estructura y verificar si se apegaban a los lineamientos establecidos en el plan de estudios. La revisión arrojó una amplia gama de estructuras muy diferentes entre sí, aunque en apariencia se apegaban a los lineamientos, el contenido se asemejaba más a una tesis que al de un ensayo. Esta misma situación se presentó en las respuestas de las entrevistas, ya que más del 80% de los entrevistados, hacían referencia a que estaban realizando una tesis.

Finalmente, para el análisis de las interacciones sociales, de la generación 2015-2019, se procedió de manera similar a lo hecho con la generación anterior; en un principio se realizaron entrevistas cara a cara tanto a estudiantes como asesores y posteriormente se continuó con la observación de las sesiones de asesoría, todo esto tomando como base el enfoque dramático propuesto por Goffman en 1956. Escamilla, Gutiérrez, Martínez, Ruiz y Zapata (2018), mencionan que este enfoque puede caracterizarse a partir de tres premisas básicas: permite comprender el nivel institucional como el de las percepciones, impresiones y actuaciones de los individuos; la segunda, su poder interpretativo y por último, logra explicar elementos de las actuaciones individuales inicialmente no definidas (p. 152). Para Goffman, cualquier persona es un actor que lleva a cabo una representación frente a un público y adopta diferentes expresiones con el fin de controlar una impresión, en este caso, las actuaciones corresponden a la de alumno o estudiante y asesor o especialista.

Las preguntas iniciales fueron orientadas a aquellos elementos que conocían con respecto a la elaboración del documento recepcional. Para la mayoría de los estudiantes, les fue complicado responder, preferían no hacerlo si no sabían, es decir, asumieron el papel de estudiantes. Por otra parte, los asesores rara vez dijeron que no sabían, trataban de elaborar una respuesta aunque no estuvieran seguros de estar en lo correcto, de igual manera se asumieron un papel, en este caso, el de especialista, cabe mencionar que los asesores seleccionados fueron tanto profesores noveles como experimentados. Cuando ambos actuaron de acuerdo al rol adoptado, se estableció propiamente la interacción social, a esto Goffman lo denomina como *faz* o *fachada*, en la que los involucrados tratan de mantener la apariencia (movimientos, gestos, ropa, expresiones, lenguaje) con el propósito de continuar la interacción. Se podría inferir, a primera vista, que la interacción se dará de manera muy similar entre los diferentes interactuantes por el simple hecho

de adoptar un rol establecido, por el contrario, una situación de interacción cara a cara representa un espacio abierto e indeterminado, por lo que los participantes están obligados a elegir entre un conjunto de posibilidades diversas para adoptar una línea de actuación particular (Lennon, 2008, p. 41) y son estas particularidades las que se enmarcan para su análisis.

La metáfora teatral que utiliza Goffman, nos permite entender lo que sucede en dos espacios del mismo ámbito, uno es lo que acontece en el escenario (frente al público) y otro tras bambalinas, es quizás en éste último en donde se tiene que realizar un mayor esfuerzo para saber qué ocurre, pues es donde las personas se desenvuelven con mayor naturalidad y se muestran tal y como son, tomando en cuenta que, para el enfoque dramático, lo principal es saber lo que sucede en la situación y no lo que sucede en la mente de los participantes.

Durante las sesiones de asesoría, se presentaron una serie de códigos en distintos momentos de las observaciones. Al inicio del ciclo escolar, las preocupaciones de los alumnos giraban principalmente en torno a aquellas cosas que desconocían relacionados a los tiempos y espacios para la construcción del documento recepcional, mientras que los asesores se interesaban más en dejar en claro las dinámicas a las que se enfrentarían los estudiantes durante el último año de su educación normal.

En esta primera escena, los asesores invariablemente mantuvieron la calma frente a una situación tensa para la mayoría de los alumnos, aún cuando para algunos de los asesores era su primera experiencia de este tipo; sin embargo, esta falta de experiencia fue percibida por sus asesorados, ya que los gestos mostrados no fueron del todo naturales, provocando más preocupación en los estudiantes. Ante esta situación, para los asesores noveles resultó todo un reto volver a establecer la interacción social que se había logrado con anterioridad, debido a que sus asesorados recurrieron a otros profesores o a sus compañeros para aclarar sus dudas, propiamente dicho, se rompió una interacción de intercambio y surgió una de conflicto.

La siguiente escena tiene que ver con la entrega del esquema de trabajo, para este momento, los estudiantes ya habían concluido dos jornadas intensivas de práctica en las escuelas asignadas y diferentes momentos de trabajo con sus asesores. En lo general, las asesorías transcurrieron sin grandes contratiempos, la representación entre asesorados y asesores fluía, se podía observar el intento de los asesores por explicar lo más detalladamente posible las características del esquema de trabajo, utilizando un lenguaje muy elaborado y especializado, aunque también se presentaron algunos casos en los que el lenguaje era más coloquial. Por su parte, los alumnos mantuvieron en todo momento gestos que hacían notar que estaban poniendo atención a las indicaciones y además entendiéndolas.

Al finalizar las sesiones, se les cuestionó por separado a los interactuantes sus impresiones con lo sucedido en las asesorías, aunque las respuestas fueron variadas tanto para los estudiantes como para los asesores, coincidían en algunos aspectos, por ejemplo, para los docentes era claro que sus aportaciones eran suficientes para que los alumnos realizaran las actividades sin ningún contratiempo, aunque para algunos, sobre todo los experimentados, tenían sus reservas, dejando de manifiesto que seguramente entregarían

algo que no se les solicitó. Por su parte, los asesorados manifestaron confusiones respecto a lo que tenían que hacer y al preguntarles el porqué no se atrevieron a expresarlo, respondieron que no se sentían con la suficiente confianza de desafiar a quien les tenía que aprobar su trabajo.

El anterior ejemplo sirve como referencia para explicar lo concerniente a las normas o reglas que se establecen en la interacción. Para Galindo (2015) existen dos tipos de reglas, las sustantivas, aquellas que se fijan de manera escrita en un reglamento y cuyas sanciones se encuentran explicitadas en el mismo y las implícitas, en las que la no aplicación, tienen sanciones distintas a las sustantivas (p. 21), éstas últimas, son las que encontramos con mayor frecuencia en una interacción. En el caso de la escena anterior, se puede observar la preocupación por parte de los asesores por cumplir con las normas que se establecen en la institución, es decir, las reglas sustantivas. Para los alumnos esta preocupación no es diferente, pero se agrega la carga por las reglas implícitas en la interacción con los docentes, al no expresar aquellas cosas que no les quedaron del todo claro para no incomodar u ofender al asesor, mantienen la interacción, pero a costa del buen término de su documento.

A pesar de la dificultad que representa lo anterior, la mayoría de los docentes echan mano de las habilidades desarrolladas con el tiempo para identificar aquellas cosas que no se comunican con palabras, pero que se expresan con algún gesto o movimiento que denota alguna inquietud, lo que da pie a preguntar si se requiere de alguna ayuda o información adicional. En el mejor de los casos, los alumnos aceptan esta oportunidad para manifestar sus dudas, algunas veces a manera de broma, otras mostrando excesivas palabras de cortesía, haciendo pausas o haciendo algunas insinuaciones, a esto Goffman (1974) lo denomina, prácticas de figuración (Lennon, 2008, p. 49), lo que permite mantener la fachada de los participantes y la interacción.

Por otra parte, también se presentaron casos en los que esta apertura a las inquietudes de los alumnos no se dio, así que la solución fue acudir con alguno de sus compañeros, con otros profesores o en el último de los casos, tomar distancia del rol y atreverse a cuestionar directamente a riesgo de romper con la interacción establecida. El alumno que toma distancia del rol no está rechazando el rol en sí, sino la imagen ideal al que a éste le corresponde (Galindo, 2015, p. 27), en otras palabras, deja de ser el estudiante que todo aprende y adopta el papel del alumno que presenta dudas e incertidumbre.

Para finalizar este acto, se interrogó a los asesores si el esquema de trabajo entregado cumplía con la función que se esperaba, a lo que respondieron que sí, puesto que la Comisión de Titulación de la ENSM lo había revisado y autorizado. En este sentido, se puede percibir que la visión que se tiene con respecto a la elaboración del esquema de trabajo es la del cumplimiento de un trámite administrativo, del cumplimiento de la normatividad y no de un instrumento que guíe el trabajo de los alumnos, algo que les sea funcional en la construcción del documento recepcional. La perspectiva de los estudiantes fue en su mayoría de haber cumplido con los requisitos de la Comisión, sin embargo, no lograban argumentar para qué lo habían hecho, en qué les iba a ayudar en los próximos meses. También se dieron algunos casos aislados en los que sí lograron vincular la función del esquema con la elaboración del documento.

La última escena enmarcada, es un acto en el que los interactuantes entran en contacto directo con la estructura del documento recepcional. En todos los casos se entregó a los estudiantes varios documentos recepcionales de generaciones pasadas para familiarizarse con los elementos que debía contener. Los apartados que aparecen en todos fueron: la introducción, la descripción del contexto escolar, marco teórico, propuesta de intervención y conclusiones, aunque también se podían observar, dependiendo de la especialidad, apartados referentes a la legislación educativa y antecedentes históricos. Esta gama de documentos, generó confusión en los alumnos, pues no sabían cuál de ellas era la que adoptarán, situación que se solventó con la intervención de los asesores, pues en ellos recayó la elección de la estructura a trabajar.

Además de la entrega de estos documentos terminados, se les proporcionaron las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional, pero solo en dos casos se realizó un análisis de ellas. Independientemente de si se revisaron las orientaciones o no, el siguiente paso fue la redacción del contexto escolar y una revisión de referentes teóricos para la construcción de un marco conceptual que le diera sustento al documento. Esta última actividad, causó diferentes reacciones en los estudiantes, por una parte hubo a quienes les causó cierto temor a enfrentarse algo que desconocían y por otra parte a quienes la recibieron con beneplácito, pues comparaban la situación con la de conocidos de otras instituciones que estaban realizando lo mismo. Para los primeros, se generó un ambiente tenso, en el que trataron de conocer el sentido de la revisión exhaustiva que se les solicitaba, sin embargo, sus esfuerzos por negociar alguna alternativa fracasaron y se impuso la decisión tomada por el asesor.

Al parecer es en este momento en el que se comienza a desvirtuar el sentido formativo del documento recepcional, pues las percepciones de los asesores sobre lo que tienen que realizar los alumnos, prevalecen por encima de la norma establecida por las autoridades educativas y los estudiantes difícilmente se atreven a desafiar la jerarquía de los asesores, quizá como una forma de mantener su propia imagen y obtener un beneficio de esto.

Conclusiones

El enfoque dramático propuesto por Goffman, se constituye como una verdadera alternativa para realizar un análisis de lo que sucede en las interacciones cara a cara entre docentes y alumnos y comprender los sucesos que se dan en una situación particular, pero que impactan en otros niveles, en este caso particular, las aportaciones del autor, proporcionan los elementos necesarios para saber las causas que desvirtúan el sentido formativo del documento recepcional.

Cada interacción es única y de ella emanan diferentes códigos, signos y símbolos que son interpretados por los interactuantes para mantener en todo momento el rol que han adoptado, la fachada, aquello que están representando frente al otro, todo esto dentro de un marco el cual puede ser interpretado para su estudio. Estos símbolos orientan a las personas hacia donde dirigirse para buscar apoyo y cuáles centros

de poder deben respetar (Chihu, 2000, p. 244). En este sentido, podemos señalar que la figura del docente se respeta por lo que representa en su caracterización de asesor por parte de los estudiantes, lo que hace que éstos últimos se asuman como simples aprendices los cuales deben realizar todo lo que se les dice con tal de mantener intacta la interacción.

A fin de que las relaciones en las interacciones que se dan entre asesores y asesorados tome otro rumbo que beneficie al aprendizaje de los futuros docentes, se sugiere que se habiliten espacios de acompañamiento para que los docentes se familiaricen con los propósitos del documento recepcional en el Plan de Estudios 1999 y posteriormente con las características de las tres modalidades de titulación propuestas en el Plan de Estudios 2018, generando así, otro nivel de interacción el cual podrá arrojar nuevos resultados.

Referencias

- Chihu, A. (2000). El enfoque dramático en Erving Goffman. *Polis Anuario de Sociología*. 2. 239-255. Recuperado de: <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/534/530>
- Escamilla, J., Gutiérrez, F., Martínez, A., Ruiz, J. y Zapata, A. (2018). Erving Goffman y la vigencia de la interacción social. *Revista de la Escuela Normal Superior de México*. 8(6), 150-155.
- Galindo, J. (2015). Erving Goffman y el orden de la interacción. *Acta sociológica*. 66, 11-34.
- Gómez, J. (1992). *Teoría del ensayo* (2a ed.). México: UNAM
- Lennon, O. (2008). La interacción social según Goffman. Implicaciones educativas. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 8(15), 39-61. Recuperado de: http://www.umce.cl/~dialogos/n15_2008/lennon.swf
- Ramos, S., Pérez, M. y Escoto, F. (2013). Procesos formativos de los futuros docentes de educación primaria: un acercamiento a través del análisis del discurso del documento recepcional. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/I532.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Orientaciones para la Elaboración del Documento Recepcional*. México: Autor.