



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

UNIDAD AJUSCO.

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

CAMPO: Cultura Pedagógica, Políticas, Prácticas Educativas y
Tecnología

**LÍNEA DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL
CONOCIMIENTO:** Política Educativa

Representaciones sociales y redes de poder. Tensiones en la
tercera fase de la licenciatura en Pedagogía UPN Ajusco.

Presenta: Luis Antonio Ramírez Romero.

Asesor: Fernando Osnaya Alarcón

Octubre, 2020.

ÍNDICE

Introducción.....	4
Capítulo 1. La UPN Ajusco y la política: una mirada a la política de evaluación.....	10
1.1 Políticas educativas en el nivel superior	15
1.2 El sistema educativo en México y el neoliberalismo.....	19
1.3 Políticas de evaluación y mejora educativa.....	22
Capítulo 2. Sociología del currículum en la licenciatura en pedagogía.....	28
2.1 El plan de estudios de pedagogía de la UPN Ajusco: orígenes y estructura	28
2.2 Perfil profesional del pedagogo actual.....	39
2.3 Gestión educativa, prácticas escolares y prácticas educativas	45
Capítulo 3. Las representaciones sociales y su impacto en las relaciones de poder en la UPN 51	
3.1 Representaciones sociales: posicionamientos y perspectivas.....	51
3.2 Redes de poder y micropolítica en la UPN.....	59
3.2.1 Redes de poder.....	60
3.2.2 La micropolítica y la macropolítica en la UPN.....	63
3.3 Estructura organizacional y gestión escolar: un escenario de representación y ejercicio del poder.....	66
3.3.1 La tercera fase como un escenario para la representación social y ejercicio de poder	67
3.3.2 Representaciones sociales y sus procesos	70
Capítulo 4. Sujetos, práctica e ideología en el universo de estudio.....	74
4.1 Consideraciones básicas para el objeto de investigación	74
4.2 Diseño de instrumentos.....	83
Capítulo 5. Representación social y redes de poder en el universo de estudio	85
5.1 Aplicación de instrumentos	85
5.1.1 Instrumento de los responsables del programa de la licenciatura en pedagogía y de Coordinadores de Área Académica 5	85
5.1.2 Instrumento de docentes representantes de opciones de campo	86
5.1.3 Instrumento de estudiantes de sexto semestre	87
5.2 Análisis de datos	90
5.2.1 Responsables de programa de la licenciatura en pedagogía y Coordinador de Área Académica 5.....	93
5.2.2 Docentes representantes de opciones de campo.....	107
5.2.3 Estudiantes.....	123

5.3 Construcción de la representación social	130
5.3.1 Objetivación y anclaje de los sujetos	131
5.4 Núcleo central y sistema periférico.....	139
5.5 Redes de poder en la tercera fase.....	144
Conclusiones	149
Referencias.....	157
Anexos	166

Introducción

Las ciencias sociales son amplias, existen temas como la sociedad, la política, la salud, los movimientos sociales, entre otros, que dan lugar a las disciplinas que los explican. Uno de estos temas es la educación; sin embargo, hablar de un tema tan extenso puede resultar un problema. El campo educativo refiere a procesos de enseñanza, de aprendizaje, sujetos que los llevan a cabo, los contextos donde se desenvuelven, sus contenidos, evaluaciones, sin mencionar las finalidades, los medios y otra serie de aspectos que se relacionan en gran medida con la vida pública de una sociedad, entre otros. En las ciencias sociales los investigadores se encargan de explicar y describir los diferentes procesos que existen, pero abordar la educación por sí misma es una tarea difícil; los investigadores se apoyan haciendo acotaciones de los temas. Para exponer dicho proceso es necesario señalar que las ciencias disponen de diversas metodologías de investigación que dan rigurosidad, orden y validez a los resultados que estas arrojan. El origen se remite a un problema que se pretenda aclarar y posteriormente resolver, dependiendo de los alcances y de los objetivos del proyecto mismo.

Actualmente las Instituciones de Educación Superior (IES) en México se apegan a diferentes políticas emitidas desde la Secretaría de Educación Pública (SEP). La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución pública formadora de profesionales de la educación con carácter de organismo desconcentrado de la SEP, integrado por 70 unidades a nivel nacional, 208 subsedes y tres universidades pedagógicas descentralizadas, las cuales ofrecen formación en diversos programas como la licenciatura en Pedagogía, Educación Indígena, Sociología de la Educación, Intervención Educativa, Administración Educativa, Educación Básica y una diversidad más, así como posgrados de maestría, doctorado, especialidades y diplomados. Adicional a ello, existen sedes autónomas como la Universidad Autónoma de Chihuahua. La UPN funciona a través del trabajo colegiado en diversas áreas realizando funciones como docencia, investigación y difusión del conocimiento. Cabe señalar que en el desarrollo de estas actividades está presente la perspectiva profesional y social de los colegios de profesores, la cual afecta de manera directa la realización de los procesos académicos al interior de la institución.

Entre las funciones que realiza la universidad se rescatan las vinculadas a las docencia, difusión cultural e investigación. Para ejecutar dichas funciones en el plantel Ajusco, en la licenciatura en pedagogía se ofrece una estructura curricular conformada por 40 asignaturas distribuidas a lo largo de ocho semestres organizados en tres fases formativas: la Fase I '*formación inicial*', Fase II '*formación profesional*' y la Fase III '*concentración en campo o servicio pedagógico*' que en su conjunto cubren 332 créditos. Esta formación se vincula directamente con el desarrollo profesional del pedagogo en el campo laboral a través de cinco campos formativos (Comunicación Educativa, Currículum, Docencia, Orientación Educativa y Proyectos Educativos) que se abordan durante la segunda fase y se ofrece una formación más profunda en alguno de los campos en la tercera fase formativa de la licenciatura.

Es necesario entender que la educación pública se organiza y desarrolla a través de políticas educativas que guían los procesos educativos institucionales a lo largo de todo el sistema educativo nacional, que tienen como un ámbito de concreción la política educativa curricular. En la actualidad los sistemas educativos tienden a evaluar sus políticas con la finalidad de mejorar sus procesos, los cuales no quedan exentos de la subjetividad que tiene el personal que las realiza. Por otro lado, la política educativa se puede explicar desde los niveles macro, meso y micro. Esto es relevante para mi objeto de estudio, dada su complejidad, porque en la licenciatura de pedagogía en sus tres fases formativas del plan de estudios intervienen varios sujetos educativos; en particular en la tercera fase participan activamente: el responsable de programa de pedagogía, coordinador de área académica 5, los docentes participantes de las opciones de campo y los estudiantes de los últimos dos semestres de la licenciatura.

El problema radica en que los diferentes participantes interpretan de manera diversa el proceso de la tercera fase (la política educativa¹), esta interpretación individual se ve modificada por el pensamiento colectivo de los entornos que comparten los sujetos, es decir, como seres individuales pertenecemos a diferentes ambientes como la cultura escolar, los contextos familiares o grupos deportivos que modifican nuestro pensamiento. En cada

¹ Para efectos de distinción, en el trabajo se entiende a la tercera fase como la política educativa que está expresa en el plan de estudios, que es realizada año con año y que para modificarse necesita de la valoración del Consejo Académico de Programa.

colectivo al que se pertenece, existe una representación social que influye en el pensamiento de los sujetos, que los dispone y predispone ante la realidad. Los sujetos de manera inconsciente interactúan entre la representación social y la representación individual, de manera dialéctica se complementan y modifican. En el caso de los sujetos participantes del programa, al confrontarse diferentes representaciones se afecta de manera importante el desarrollo de la tercera fase, considerando los tres momentos en los que se mueve el proceso (diseño, ejecución y evaluación de la tercera fase), comprometiendo procesos formativos cuya finalidad es el egreso de la licenciatura.

Las representaciones sociales impactan de manera directa en cómo se posicionan los sujetos que desarrollan estos procesos, son capaces de crear, modificar o excluir las redes de poder existentes. Esto daría argumentos para exponer algunas consecuencias como la emergente apertura y cierre de opciones de campo con diversos temas, la carencia de opciones de campo de todos los campos en ambos turnos, así como inconsistencias en el cumplimiento de los reglamentos de apertura de opciones de campo y los niveles de eficiencia terminal del programa.

El problema de la investigación se encuentra en la articulación de tres elementos, estos son:

a) El espacio de organización de la tercera fase del programa en pedagogía se convierte en un sitio de contienda donde se involucra a diversos sujetos como los estudiantes, los docentes participantes de la opción de campo y las autoridades institucionales responsables de organizar lo necesario para la Fase III del programa, donde cada sujeto se posiciona de manera diferente, además de que la forma de ejercer el poder es distinta.

b) Las actividades que se realizan dentro de la UPN, y en particular las de la tercera fase formativa del plan de estudios de Pedagogía de la unidad Ajusco son permeadas por la subjetividad que imprimen los sujetos a sus acciones;

c) Los participantes del proceso (estudiantes, coordinadores de programa y de área, así como docentes de opciones de campo) poseen una serie de intereses que en ocasiones pueden compartirse o contraponerse alterando de manera importante el rumbo que tiene el proceso en sus tres momentos de desarrollo.

Por lo anterior, se parte del supuesto de que la Licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco, en su tercera fase formativa, es un espacio que reúne y confronta los intereses que tienen sus participantes, pero, además, las construcciones que hacen los participantes en sus representaciones sociales interceden de manera directa en los procesos relativos a la tercera fase, tales como la fase formativa final del estudiante y posteriormente la titulación, o aspectos como el rezago del programa.

El marco teórico que se utilizó se basa en la teoría de las representaciones sociales, particularmente en lo referente a la teoría del núcleo y sistema periférico relacionado con el marco de las redes de poder. Por su parte la metodología considera una perspectiva mixta retomando el método etnográfico donde los instrumentos como la entrevista a profundidad y la asociación libre (a través de una encuesta) se vuelven relevantes. Se retoma a la perspectiva cualitativa y cuantitativa como complementarias y se le da un peso importante a la interpretación. La dialéctica brinda sentido a los datos, lo cuantitativo a lo cualitativo y de manera inversa.

En las siguientes páginas se encuentra la construcción y análisis de las representaciones sociales de los participantes del proceso de la tercera fase y como estas interceden en el ejercicio de poder en su interior. Para ello se presentan cinco capítulos que analizan lo siguiente:

En el primer capítulo se toma posicionamiento político sobre la educación y su relación con el proceso de evaluación en la UPN. Se consideran conceptos como política educativa, políticas educativas y lo político de la educación en el proceso educativo. Así mismo se plantea la concreción de la actividad política en los niveles macro, meso y micro considerando la gestión y su vínculo con el término de calidad, así como su relación con el concepto de evaluación en el objeto de investigación: la tercera fase del plan de estudios de Pedagogía de la UPN Ajusco.

En el segundo capítulo se posiciona respecto al currículum, se analiza el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco en relación a su origen, estructura, la relación con los campos laborales de la pedagogía y las necesidades formativas en su origen contrastándose con las actuales. Se analiza cómo el currículum cobra relevancia desde

las prácticas educativas que se realizan en su concreción vinculándose de manera directa con el concepto de gestión educativa y sus diferentes niveles mostrando el vínculo con el tercer apartado referente al marco teórico.

En el capítulo tres se muestra un posicionamiento respecto a las representaciones sociales y su vínculo con la teoría del núcleo y sistema periférico; se definen los componentes de las representaciones sociales (información, representación y actitud) y se refiere a conceptos como objetivación y anclaje, importantes para comprender su relación con el concepto de redes de poder de Michel Foucault para explicitar cómo se ejerce el poder dentro de la tercera fase formativa del programa de Pedagogía de la UPN Ajusco.

En el capítulo cuatro se expone la metodología que utiliza la investigación retomando los aportes de la etnometodología y se plantean los instrumentos de obtención de datos utilizados como las entrevistas a profundidad y las encuestas para llegar a una asociación libre. En este se considera una perspectiva mixta,

En el último capítulo se expone la aplicación de estos instrumentos a las poblaciones objetivo, se construye la representación social y se expone el ejercicio de poder dentro de las relaciones que se dan en la tercera fase formativa del plan de estudios. Para ello se utilizó el software MAXQDA, este sirvió de apoyo para hacer la interpretación de los datos tomando como base el marco teórico de las representaciones sociales y las redes de poder. Si bien el uso de programas de investigación es una tendencia que ha surgido en los últimos años, hay posicionamientos encontrados sobre su uso, uno de ellos es el que menciona Eduardo Weiss en su texto de 'Hermenéutica y descripción densa *versus* teoría fundamentada' donde alude a una distinción entre posturas teóricas y señala que un error común que sucede al hacer uso de estos programas es el siguiente:

“Algunos usuarios se quedan -y eso no me parece mal- en una primera clasificación temática que le sirve como base para otros análisis e interpretaciones, pero no pocos se atascan en una maraña de categorías y no saben cómo proseguir. Olvidan que Glaser y Strauss (1967) propusieron como centro del proceso de análisis no sólo la codificación sino la comparación constante para generar categorías y que hay otros procedimientos para generar análisis e interpretaciones. Sobre todo olvidan que el centro de las investigaciones y publicaciones de investigación cualitativa son

las descripciones densas como señala el título emblemático de un ensayo famoso del etnógrafo Clifford Geertz (1987)” (Weiss, 2017, p. 638).

El análisis que se realizó no sólo fue una descripción densa que responde a los postulados de Geertz (2003) y Rockwell (2009), sino que considera los aportes señalados por Weiss al organizar la información e interpretarla de manera holista, creando apartados importantes sobre los sujetos de manera individual y su interpretación y reinterpretación de manera conjunta tomando como ejes de análisis las representaciones sociales y las redes de poder.

Por último, se encuentran las conclusiones a las que llega la investigación. Cabe señalar que esta investigación es un esfuerzo por exponer los elementos que le dan dinámica a los procesos que se desarrollan antes, durante y posterior a la tercera fase reconociendo que las aportaciones que se hacen son los primeros hallazgos que se encuentran en un proceso en constante cambio y que abre diversas líneas de investigación sobre la formación de los pedagogos en la UPN.

Capítulo 1. La UPN Ajusco y la política: una mirada a la política de evaluación

En las últimas tres décadas México se ha visto involucrado en una serie de cambios en la política gubernamental que han impactado en el desarrollo de la dinámica social en diferentes ámbitos, desde la seguridad social, la legislación, seguridad pública, y en particular el proceso educativo.

En este último es necesario rescatar que uno de los elementos que lo constituye es la política educativa, esta se ha visto afectada por diversos debates y cambios estructurales en la organización del magisterio, los contenidos a enseñar en el sistema educativo, el tipo de evaluación que se emplea, entre otros.

En términos políticos se puede mencionar que la definición que el Estado ofrece como educación y sus finalidades están explícitos en la política educativa. Por su parte, los mecanismos en los que se expresa la realización de la educación se le denomina políticas educativas, derivadas de la política educativa; sin embargo, sólo mencionar a la política y las políticas es limitar el proceso mismo debido a que tal vez no existe alguna política que se cumpla al pie de la letra; es decir, toda política está sujeta a realizarse por individuos y su carga de valores, creencias y posicionamiento político; esto impacta en mayor o menor medida en la ejecución de las políticas educativas. Así mismo es preciso mencionar que los procesos educativos se desarrollan en un contexto específico, por tanto, pretender señalar que la política educativa se desarrolla tal cual es descrita en su diseño es un escenario poco probable por los factores sobre los cuales no se puede tener control como los sujetos o el contexto.

Hablar sobre los aspectos que involucran el desarrollo de las políticas educativas es establecer un nexo entre diversos procesos orientados a resolver una problemática educativa, por tal motivo, el presente capítulo tiene la finalidad de realizar un análisis sobre los referentes a la política educativa, particularmente se busca reconocer el vínculo que tienen las políticas educativas dirigidas al nivel superior y el proceso de evaluación externa a la

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en particular a la que realizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

El capítulo se conforma por dos partes, la primera refiere a la relación de algunos conceptos antecedentes en el tema de investigación, tales como: neoliberalismo, política educativa, políticas educativas y lo político de la educación. Mientras que en la segunda parte se aborda la relación de estos conceptos con la evaluación educativa.

El análisis de la educación en México involucra una serie de sujetos, acciones y procesos que se insertan en la explicación del proceso educativo. Es significativo indicar que ya hace tiempo la sociedad mexicana se ha adentrado en un modelo económico llamado neoliberalismo, este podría definirse como un modelo de organización económica que se fundamenta originalmente en el liberalismo, sin embargo, a diferencia de este, el neoliberalismo busca la libertad económica absoluta dentro de la sociedad, siendo esta el eje determinante para el desarrollo de una dinámica social distinta trastocando sectores como la educación, la cultura y las instituciones gubernamentales por mencionar algunos. Este proceso se ha suscitado a lo largo del mundo propiciando nuevas relaciones económica-política-culturales que determinan la organización social.

Una diferencia importante entre estas dos perspectivas es el papel que juega el Estado en su relación con la sociedad. Por ejemplo, el liberalismo francés supone que

...los individuos encuentran en su reconocimiento, no en la soberanía popular, sino en la extensión de sus límites y en último término, en las garantías políticas frente al soberano, en el monarca o en el pueblo... buscará desarrollar una apertura del poder del monarca a través de un nacionalismo centrífugo y de la consolidación de la libertad civil. Se consolida la libertad política en una Carta constitucional, se garantizan a todos los ciudadanos sus derechos y obligaciones; se crearon dos Cámaras a las que se les concedía el derecho a votar los impuestos y a colaborar en la aprobación de leyes. (Espejel, 2016, p. 5)

El liberalismo propone que el Estado defenderá las libertades políticas, ideológicas y económicas ofreciendo, regulando y evaluando servicios públicos a través del nuevo Estado, proponiendo un sistema democrático dejando de lado al régimen monárquico.

Evidentemente el liberalismo varía de acuerdo a la nación y el periodo en el que se aborde; en el caso mexicano, en el siglo XIX las condiciones sociales, económicas y políticas son distintas a la de otros países como los del continente europeo, dando como resultado diferentes manifestaciones del liberalismo. En general en América Latina se puede entender el liberalismo desde diferentes lógicas teniendo en cuenta el período y lugar donde se analice.

De manera sintética, en México el liberalismo tiene diferentes referentes en su historia, un momento puede ser en el año de 1857 donde se da el proceso de reforma, la creación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y finalmente la creación del Estado formalmente hablando, posteriormente en su consolidación en un periodo posterior a la Revolución Mexicana donde en 1929 se institucionaliza al gobierno y se fortalece al Estado, tendiendo a desarrollar los intereses y garantizar las libertades individuales y sociales de los ciudadanos. Para finales de los años 60 del siglo pasado, en el mundo se agudiza la movilidad social y el Estado se ve rebasado en su capacidad de negociación propiciando un declive en la estabilidad político-social del país, dando paso a un escenario de cambio en la organización político-económica de la nación, consecuencia de la guerra fría y otros procesos internacionales se intensificó la necesidad un nuevo modelo económico. Para los años inicios de los años 80 se dio inicio a un nuevo modelo económico que hasta nuestros días sigue vigente: el neoliberalismo.

Por su parte la perspectiva neoliberal, impulsada por Ronald Reagan y Margaret Thatcher en los años 70's, se puede entender desde dos puntos de vista, por una parte el neoliberalismo en los países no hegemónicos, el Estado sufre un proceso de disminución (a consecuencia de sus diferentes condiciones sociales, económicas y políticas) donde el dominio económico es variable, que ha limitado la intervención del Estado en la sociedad. Por otra parte, las naciones con dominio económico caracterizadas por condiciones favorables en el desarrollo de sus libertades políticas y económicas.

En otros términos, las funciones del Estado en el sector público han pasado a desempeñarse en algunos casos como una actividad secundaria, ya que existen organizaciones de carácter privado que satisfacen bienes o servicios obteniendo beneficios económicos. La actividad económica pasa a ser el primer eje de organización en donde el Estado se vuelve un regulador y poco a poco va abandonando sus responsabilidades de

garantizar derechos públicos, espacios políticos que ocupan organizaciones de carácter privado. Alonso Vázquez, retomando a Fernando Escalante Gonzalbo retoma que “*Quizá la principal diferencia estribe en el énfasis que hace el liberalismo de la libertad política, frente a la libertad económica (incluso por encima del propio Estado) que preconiza el neoliberalismo*” (2017, p. 338).

En Latinoamérica los procesos neoliberales comenzaron alrededor de los años 80 del siglo pasado, Aguilar (2016) describe que:

La crisis fiscal que en los años ochenta representó la fase terminal de la época de desarrollo autocontenido y estatalmente protegido, obligó a reactivar la dinámica de los mercados libres y abiertos, así como la crisis política del gobierno hizo impostergable la democratización del régimen. La crisis política y la nueva dinámica económica cimbraron de pies a cabeza las administraciones latinoamericanas, su forma de organización, sus patrones directivos y de operación, sus esquemas de formulación pública y de autocelebrarse (Aguilar, 2016, p.14).

La realidad que hoy nos atañe es el resultado de una fractura en varios procesos, aunado a otros aspectos como la globalización y el desarrollo e inserción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a la sociedad, el neoliberalismo, la sociedad del conocimiento, entre otros procesos. Estos en conjunto describen una realidad sumamente compleja, donde no sólo la dinámica de factores establecidos modifica a las sociedades, sino que incluso procesos imprevistos o alternos pueden ejercer un cambio en la sociedad, tales como una pandemia o guerras comerciales.

Aguilar (2016) expone que la sociedad global ha agudizado las exigencias respecto a la productividad y competitividad, agrega que esta competencia ha mostrado resultados dispares en los países abriendo paso a la innovación del conocimiento, y que este factor sea la piedra angular que defina el desarrollo.

Los comentarios anteriores aluden a lo que menciona Carlota Solé respecto a la modernidad; esta puede entenderse como un término polisémico, primero como progreso, entendido como un avance tecnológico y económico; segundo, como desarrollo o evolución, que refiere a una postura Darwinista análoga al desarrollo en los seres vivos; y tercero, como

un cambio histórico entendiéndolo como una oposición a la situación tradicional (Solé, 1998).

De esta última definición se menciona que el cambio histórico abarca un cambio social, comprendiendo por este aquella situación y contexto que se contraponen a una situación tradicional previa (Solé, 1998); en este caso, la sociedad mexicana del siglo XXI se ha involucrado en un proceso de modernización, existe un cambio en la organización social debido a la incorporación de las TIC en la cotidianidad social y a la nueva forma de organización económica digital, así como la inmediatez de la comunicación global.

En la dinámica social mencionada, se ha propiciado la emergente creación de organismos e instituciones que se encargan de desarrollar estudios e investigaciones sobre el análisis de la política pública en los procesos de diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación de esta. Estos organismos pueden intervenir a nivel nacional, estatal y local.

Ejemplos de estas instituciones en distintos niveles en México son, a nivel internacional: Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) entre otros. Mientras que a nivel nacional se encuentra la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o Mexicanos Primero, entre otras. Estas organizaciones tienen orígenes diversos y finalidades e intereses que no necesariamente están vinculados con los intereses de cada país o región.

Por ejemplo, la OEI en su sitio web comenta que entre sus objetivos busca desarrollar en los países iberoamericanos la integración, la paz, desarrollo económico, y en la educación desarrollar un modelo humanista.² Por su parte la OCDE tiene por objetivo promover políticas para mejorar el bienestar social y económico de todos los pueblos del mundo³. En otras palabras, si se menciona la existencia de organizaciones internacionales o locales con

² Para más información sobre los fines y objetivos de la OEI visite el enlace:

<http://oei.org.mx/acercade/acercade>

³ Para más información consulte el enlace: <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

intereses y finalidades distintas que inciden en las políticas públicas de las naciones, es preciso pensar que estas pueden influir en sectores como el educativo para llevar a cabo sus objetivos planteados en diferentes formas y niveles de las naciones que les sean de interés. Las intervenciones que se han dado respecto a las políticas educativas en diversas regiones en ocasiones pueden complementarse o contraponerse llegando a propiciar resultados variados de la aplicación de políticas.

Por su parte, Ball menciona que en esta organización actual no *“existe una concomitancia sino una correspondencia entre la lógica de la globalización (como sistema mundial de libre comercio) y el nuevo terreno desde el cual se piensan las políticas sociales”* (2002, p. 115).

Ejemplo de esta correspondencia de la lógica de mercado y las políticas públicas (y en particular las educativas) son las recomendaciones que emite la OCDE, el cual, entre otros elementos hace énfasis en aspectos como los intereses estudiantiles, acceso a la educación inicial de alta calidad, acceso al mercado laboral, limitantes en la educación superior y su impacto en el mercado laboral, financiamiento y educación de calidad (2017). Esta recomendación se mueve en un espacio de análisis sobre los resultados de la política educativa ofreciendo un diagnóstico que sirve de referente para el diseño de nuevas políticas que atienden al sector educativo. Por tanto, hacer un análisis comparativo entre las políticas gubernamentales en contraste con las recomendaciones de las organizaciones dependientes o paralelas al Estado (considerando los grupos de interés a los que corresponden), se vuelve un insumo analítico importante para conocer los avances y retrocesos de las políticas públicas.

1.1 Políticas educativas en el nivel superior

Para precisar que son las políticas educativas en el nivel superior es necesario reconocer la diferencia entre la, política educativa, políticas educativas y lo político de la educación. Cabe señalar que todo proyecto de nación considera a la educación, y de este proyecto deriva su proyecto educativo, lo cual da origen a la política educativa y por consecuente a las políticas educativas.

Ahora bien, hablar sobre política educativa requiere mencionar a las políticas públicas. Miguel González Madrid señala que no existe una definición precisa de política pública, alude a Lasswell donde en su obra se distingue como un acto intencional y centralizado del gobierno por equipos multidisciplinarios cuya racionalidad técnica se orienta a resolver problemas sociales concretos, sin embargo, señala que una perspectiva más actualizada y amplia

considera una relación compleja entre *instancias competencial y territorialmente diferenciadas de gobierno y múltiples actores sociales*, la *política pública* puede concebirse como *un producto del sistema político-estatal* en cuyo proceso de elaboración y puesta en práctica se aplican variados principios de: a) *racionalidad*, b) *descentralización*, c) *interés público*, y d) *participación social*; asimismo, concurren *diferentes ámbitos de gobierno y múltiples actores sociales* a través de *órganos de autoridad, áreas ejecutivas, expertos gubernamentales, investigadores académicos, organizaciones y representantes sociales*, incluso *organismos internacionales* interesados en el desarrollo local y multirregional (2007, p. 231).

Esta definición reconoce que las políticas públicas se diseñan en instancias jerárquicas, cuyo origen remite al gobierno, sin embargo, también se alude a que en la ejecución de las políticas interceden varios factores que no necesariamente se consideran dentro del diseño de la política. En este caso, la política responde a los lineamientos y directrices gubernamentales que atienden a las necesidades públicas con el presupuesto de los cívicos en los diferentes sectores; en el caso de la educación, es llevada a cabo por los diferentes sujetos que buscan lograr dichos objetivos, sin embargo, es importante señalar que al hablar de educación y política se tiene que mencionar el estudio de la política educativa.

La política educativa reconoce la organización pública que tiene el gobierno para satisfacer las necesidades formativas de la sociedad, esta emana de un proyecto de nación; así mismo el estudio de la política educativa reconoce lo que Mainardes (2015) describe:

...contemplan diferentes dimensiones de ese objeto: análisis del proceso de formulación de políticas; el contenido propiamente dicho de la política o del programa (discurso de la política); o procesos de “implementación”, traducción o interpretación de la política o programa en el contexto de práctica (escuelas, salón de

clases, etc.); la evaluación de las políticas, que puede abarcar análisis de resultados y consecuencias (Mainardes, 2015, p. 28.)

Esta definición mantiene una estrecha relación con el objeto de investigación, el presente apartado tiene la obligación de señalar un espacio de análisis que corresponde a la política de evaluación en el nivel superior y en relación a la UPN.

Por otro lado, cuando se habla de políticas educativas se refiere a las acciones y procesos que se encargan de desarrollar los objetivos de la política educativa; estas acciones son llevadas a cabo por diferentes sujetos que cumplen un determinado papel en las instituciones, las cuales representan la organización y estructura de la sociedad que impulsa el gobierno para cumplir los objetivos planteados en materia educativa. Esto responde a lo que Durkheim (2009) plantea "...la educación tiene antes que nada una función colectiva, si tiene por objeto adaptar al niño al medio social en que está destinado a vivir, es imposible que la sociedad [y el Estado] se desinterese de semejante operación." Por último, al plantear la existencia de sujetos con acciones e intereses se puede pensar en dos aspectos, uno consecuente del otro: lo político de la educación y las redes de poder que se suscitan en las interacciones de los sujetos.

Para esta investigación es importante precisar que lo político de la educación es el conjunto de acciones e interacciones que realizan los participantes de las políticas educativas, Del Percio y Palumbo señala que:

En cambio, si se parte de asumir a "lo político" como expresión de la dimensión conflictual constitutiva de la sociedad, se puede pensar la política educativa como el conjunto de prácticas e instituciones que, teniendo en cuenta el antagonismo de origen, consiguen construirse en el campo de una convivencia agonística. (Del Percio, Palumbo, 2015, p. 125).

Por tanto, al reconocer la evaluación de la que es participante el programa de la licenciatura en pedagogía de la UPN, se puede analizar desde dos lógicas; la primera refiere a la lógica del diseño, considerando el nivel macro por su correspondencia con la política educativa, y el nivel micro donde los sujetos son entes activos que llevan a cabo las políticas educativas. La segunda responde a una lógica evaluativa, reconociendo los aciertos, virtudes, características, anomalías, fallos e imperfecciones en las dos interpretaciones anteriores con

la finalidad de mejorar el mismo proceso político. La investigación se relaciona con la segunda lógica planteada.

Una vez definido el término de lo político es obligado mencionar que independientemente del nivel que se aborde, se debe identificar que en todas las acciones que realizan los sujetos existe una relación de poder, entendiendo este como un proceso de lucha, negociación o imposición entre los sujetos. Bourdieu y Passeron citados en Hirsch y Rio dicen:

Según los autores, toda sociedad o formación social, se estructura bajo un sistema de relaciones de fuerzas materiales y simbólicas, siendo el fin de las segundas reforzar las primeras. Esto es posible de sostener en tanto en el plano simbólico se produce y reproduce la dominación de unas clases o grupos por sobre otros (Hirsch, Rio, 2015 p.72).

Desde la teoría de la reproducción es visible un poder simbólico en las instituciones y los diferentes sujetos participantes del proceso educativo, posibilita pensar que este es consecuencia de las representaciones sociales que poseen los colectivos. Las construcciones individuales y colectivas los disponen y se manifiesta el ejercicio de poder simbólico, se aluden a que estos aspectos están presentes en la ejecución de las políticas educativas de manera implícita. Por último, el análisis de las políticas educativas se pueden señalar tres niveles de acción: a nivel macro, meso y micro.

Este último [nivel macro], significa “el sistema en su conjunto cuya representación son las secretarías de educación a nivel nacional o en los estados”, mientras que lo meso lo define como aquello que tiene que ver con las “instancias intermedias de la gestión del sistema educativo como serían la supervisión o los cuerpos técnicos, entre otros”. El nivel micro hace referencia a las instituciones educativas, en este caso a la escuela de enseñanza básica (Flores Crespo, 2008, p.10).

En los niveles educativos es evidente la gestión educativa, una a la estructura y objetivos planteados en las políticas educativas con las acciones que realizan los sujetos en dichas organizaciones; sin embargo, posteriormente se profundizará en el término y la relación que se plantea.

1.2 El sistema educativo en México y el neoliberalismo

El Sistema Educativo Nacional (SEN) se divide en varios subsistemas los cuales son responsabilidad del Estado mexicano brindar dichos servicios:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo (DOF, 2019, p. 1)

De acuerdo al Artículo 3° constitucional en sus fracciones V y VI se dice que:

V. Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares (DOF, 2019, p. 4-5).

Este último punto es consecuencia de un proceso conocido como mercantilización de la educación; Ball señala que los sistemas capitalistas comienzan a crear nuevas formas de dinámica educativa en los países donde la participación de los privados en sectores como la educación reproduce mecanismos de hegemonía económica: “Este dualismo en la política está bien representado por las políticas educativas contemporáneas, que combinan la elección del consumidor individual en los mercados educativos con retóricas y políticas que apuntan a fomentar los intereses económicos nacionales” (Ball, 2002, p. 109).

Así mismo Martínez (2000) comenta que las políticas educativas en Iberoamérica se han desarrollado alrededor de varios aspectos:

- * Debilitamiento del Estado en la financiación de la educación y aumento de los procesos de privatización.
- * Tendencia a la descentralización administrativa
- * Orientación del servicio educativo en el nivel básico, focalizado hacia sectores marginales como expresión de la “equidad” en lo social
- * El constructivismo como estrategia pedagógica.
- * Tendencia a la profesionalización del magisterio
- * Autonomía universitaria en lo pedagógico, lo administrativo y lo financiero
- * Reducción a lo formativo a competencias básicas, entendidas como adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo.
- * Lo educativo asumido como un servicio público que puede ser prestado por particulares o por el Estado.
- * La educación como el medio para alcanzar un nivel competitivo en la acumulación de conocimientos. (p.74).

Como se ha mencionado, en México, estos puntos han sido abordados en diferentes momentos por las políticas educativas emitiendo determinadas reformas a lo ya establecido, y de igual manera se han iniciado diferentes procesos de diseño de nuevas políticas educativas que abordan elementos tales como los contenidos, la formación del magisterio, la evaluación docente y la calidad en la educación por mencionar algunos.

Para responder a la mejora educativa en el sistema educativo se han hecho reformas a la política educativa que han cambiado la estructura de la educación propiciando nuevas dinámicas en México en varios sectores. Por tanto, se podría aseverar que reconocer la calidad en la educación es consecuencia de la tendencia a la globalización y neoliberalismo en la sociedad actual.

Por otro lado, en el nivel superior podemos mencionar diversos antecedentes como el proyecto de modernización educativa en la década de los años 80; a partir de dicho momento se pueden mencionar diferentes modificaciones y acontecimientos que han sido relevantes para la educación, como lo menciona la ANUIES:

Instancias y procesos de evaluación y acreditación de la educación superior

- 1984 Sistema Nacional de Investigadores (SNI)
- 1989 Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)
- 1990 Inicio de los procesos de autoevaluación en las universidades públicas estatales en el marco de la CONAEVA
- 1990 Programa de estímulos al personal académico (carrera magisterial).
- 1991 Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)
- 1992 Padrón de programas de posgrado de excelencia de CONACyT (PE)
- 1994 Centro Nacional de Evaluación para la educación superior (CENEVAL). Inicio de aplicación de exámenes de ingreso (EXANI 1 y EXANI 2) y de egreso (EGEL).
- 1994 Inicio de trabajos para el reconocimiento de la acreditación de programas y la certificación profesional en el marco del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Constitución de los primeros organismos acreditadores no gubernamentales y de los comités mexicanos para la práctica internacional de las profesiones (COMPI).
- 2000 Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)
- 2001 Programa Nacional de Posgrado SEP-CONACyT (PNP) (Aceves, 2008, p.44)

Por su parte, en la UPN algunas acciones fueron en 1989, donde se vincula al Programa de Becas de Productividad y al Desempeño Académico proporcionando estímulos económicos a los docentes por su desempeño. Mientras que en 2002 se realizó la revisión del programa de la Maestría en Desarrollo Educativo y en 2005 se incorporó al Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Por último en 2004 la licenciatura en Psicología Educativa obtiene su aprobación para aplicar el examen general de egreso (EGEL) del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) en la unidad Ajusco y otras sedes de la CDMX.

La aplicación, modificación y creación de nuevas estrategias que apoyan el desarrollo de la educación superior en México han tenido un acercamiento a las medidas expansionistas con énfasis en la calidad y la meritocracia en el SEN. Ante este panorama es vital precisar que dichas políticas están relacionadas con proyectos educativos vinculados en sus procesos de gestión con la evaluación educativa.

1.3 Políticas de evaluación y mejora educativa

Cómo se ha visto, la actual forma de hacer educación se sustenta en la idea de la mejora de los procesos educativos. Actualmente se habla de excelencia educativa, sin embargo, no es posible exponer avances en dichos términos a mi parecer por dos razones, la primera refiere a que es vigente desde el año 2019 y hacer una evaluación de este proceso es tardado, implica varios aspectos como cierta metodología de evaluación, recursos y tiempo para exponer los resultados. Por otro lado, en marzo de 2020 el SEN suspende sus actividades de manera presencial en todos los niveles educativos por atender a una situación de emergencia sanitaria mundial (COVID-19) y se continuó de manera virtual el ciclo escolar. Por tanto, los resultados de la evaluación (de existir) serán parciales en muchos aspectos por esta situación. Así mismo, en el año 2018 hubo una transición de poder ejecutivo cuya administración ha modificado políticas, entre ellas las educativas. Por tal razón, se retomará el énfasis en la calidad de la administración anterior.

El término de calidad se ha vinculado a la educación desde diferentes posturas, una de estas es la que menciona Lema (2007)

“Las instituciones [educativas] de calidad son aquellas que aplican recursos y cualidades académicas para que los estudiantes tengan la posibilidad y la libertad de acceder —independientemente de su origen socioeconómico— a una formación académica del más alto nivel, capaz de recuperar el sentido republicano de nuestras universidades. Aspiramos a una formación profesional exigente, pero, al mismo tiempo, cálida, democrática y humanista, que en vez de discriminar apriorísticamente esté en condiciones de equiparar a sujetos de diversos sectores sociales, haciendo valer no el origen sino el esfuerzo, el estudio meticulado y profundo, la capacidad crítica y la vocación por el trabajo científico” (Lema, 2007, p. 13).

Al reconocer los aspectos que inciden en las instituciones de educación superior cuando llevan acabo sus funciones, se presenta un espacio de observación importante al analizar las actividades que realizan los sujetos al interior de estas, señalando de manera singular los elementos que requieren más atención o reconociendo el buen funcionamiento de algún proceso. Esto se concreta en la gestión educativa en varios niveles; de acuerdo a José Manuel Ruíz Calleja (2012) existen: gestión educativa (sistema), gestión institucional (estructura), gestión escolar (comunidad educativa) y gestión pedagógica (aula).

Actualmente en el campo de la educación se habla de diferentes conceptos de gestión, sin embargo, el concepto *per se* de gestión se puede caracterizar de la siguiente forma:

El concepto de gestión, tal como se utiliza actualmente, proviene del mundo de la empresa y atañe a la gerencia. La gestión se define como la ejecución y el monitoreo de los mecanismos, las acciones y las medidas necesarios para la consecución de los objetivos de la institución. La gestión, por consiguiente, implica un fuerte compromiso de sus actores con la institución y también con los valores y principios de eficacia y eficiencia de las acciones ejecutadas. (De la O Casillas, s/f, p.1).

Esta definición nos lleva hacia los procesos a los cuales es aplicable, se mencionan actores así como instituciones, y su relación en los procesos con la eficiencia y eficacia para llegar a un determinado fin o conseguir una meta planteada.

Por otro lado, contemplar en el análisis a los procesos de gestión orienta la reflexión sobre si estos procesos derivan o son efectos de la calidad de la educación, globalización y neoliberalismo. Por consiguiente, al hablar de los procesos de gestión y su relación genealógica con la visión empresarial obliga a mirar a la educación como un objeto relacionado a la economía y administración en primera instancia.

Desde esta reflexión se considera que este concepto viene acompañado del término evaluación, acercando el análisis a las políticas de evaluación de las IES y en particular de la UPN. Los programas de licenciatura de la UPN son sometidos a un proceso de evaluación por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), quienes han sido la institución evaluativa que busca proponer diferentes formas de mejorar la calidad educativa de los programas de las IES que participan.

En un primer momento es conveniente definir el concepto de evaluación. Aceves la define como “...un proceso que tiene la finalidad de emitir juicios sobre el mérito de las cosas o las personas; consiste en valorar, adjudicarles valor a los objetos” (2008, p.4); sin embargo, acotar sólo al mérito de cosas y personas es eliminar lo que en educación normalmente sucede, el proceso educativo mismo. En este caso, una postura distinta es mencionada por Horbath y Gracia retomando a Capelleti (2014):

...la evaluación debe contemplar un proceso comprensivo de análisis del desempeño del alumno, dinámico, crítico, creativo, cooperativo, que presupone el acompañamiento constante y que toma en cuenta las diversas dimensiones de la actuación del alumno. En este sentido, contribuye a la toma de decisiones y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, y enfatiza un aspecto de diagnóstico procesal, informando a los protagonistas de la acción para su perfeccionamiento constante. (Horbath y Gracia, 2014, p. 61)

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) abordan, entre otras cosas el Plan de estudios, asignaturas de contenidos, estudiantes, personal académico, actividades académicas, evaluación y estímulos, financiamiento, resultados egresados y titulados e investigación (Aceves, 2008).

La intención de señalar los elementos anteriores es mostrar la relación entre el proceso de la globalización, la mercantilización de la educación y las políticas de evaluación que están presentes en el desarrollo de las instituciones educativas y en particular de la UPN. Como se observa, los elementos que abordan la evaluación de los CIEES entran en un espacio de reflexión desde perspectivas cualitativas y cuantitativas; sin embargo, esta lógica de evaluar a las instituciones ha sido un elemento de comprobación donde la política educativa ha tenido cambios a lo largo del tiempo, sustentado en la idea de mejorar los procesos que se desarrollan dentro de las instituciones. La perspectiva de la evaluación tiende a pensar en optimizar los resultados de la educación superior y que estos sirvan como base del desarrollo económico, por tanto se vuelve un elemento a considerar cuando se diseñan las políticas públicas en el sector educativo.

Así mismo la organización de las IES se encuentra en un punto intermedio que responde a los procesos de gestión; es decir, por un lado, tienen que responder a los preceptos

de la política educativa a nivel superior; mientras que por el otro existe un entramado de elementos que están en constante movimiento a partir de la interacción social y los procesos de negociación e imposición de poder que están involucrados.

Para finalizar, los aspectos sociales de la política (económicos, pedagógicos, culturales) son importantes en el análisis de la política educativa ya que inciden en el desarrollo de esta. De igual manera, en lo referente al aspecto social de la política *per se* existen al menos dos componentes importantes: el primero son los diferentes momentos de la política: el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas; sin embargo, al hacer esto es necesario reconocer que estos momentos se encuentran supeditados a las voluntades, intereses, creencias, valores y posicionamientos políticos que tienen los sujetos que las realizan. Mientras que el segundo componente son las mismas condiciones sociales a las cuales se supedita la vida social; es decir, lo que yo denominaría el momento político (a falta de un mejor término) donde se suscitan los procesos educativos.

Respecto a los aspectos sociales mismos se mencionan los siguientes tres puntos: el primero, relacionado a lo económico, este es necesario para la realización de las políticas educativas por el financiamiento de las instituciones educativas; en lo que refiere a la UPN, es uno de los ejes principales para desarrollar las políticas. El segundo es el aspecto cultural, refiere en parte a los contenidos que se imponen dentro del aparato escolar; en otros términos, los planes y programas que se diseñan para la educación deben atender a las necesidades formativas de la sociedad, y estas en la mayoría de los casos, se determinan por la cultura social a la que se suscribe el sistema educativo. En el caso de la UPN, el plan de estudios de pedagogía retoma cinco campos de la disciplina como una forma de especializar a sus estudiantes en cierta área; en contraste con instituciones como la UNAM, los estudiantes reciben formación en aspectos como las Tecnologías en la Educación o Administración Educativa. Esta diferencia responde a la propia historia de la UPN y sus orígenes, así como las finalidades de la institución y el programa. Por último, el tercer factor es el educativo-pedagógico que incide en el desarrollo de la política, este determina las prácticas que se realizan en las instituciones, se vincula directamente con los planes y programas de estudio y se convierte en la parte ‘viva’ y dinámica del proceso político en el campo educativo.

Las políticas de evaluación de la UPN y su relación que guarda con la gestión educativa sugieren mencionar y analizar los siguientes puntos: mercantilización de la educación superior; lógicas de consumo y capacitación para el trabajo por la asesoría de organismos internacionales; la calidad como un rasgo a desarrollar y los procesos de evaluación como una forma de avanzar en la educación.

Mercantilización de la educación superior

Respecto a la mercantilización de la educación y en particular al nivel superior se reconocen al menos dos efectos, tal vez uno consecuente del otro. El primero refiere a que la dinámica social ha cambiado las necesidades formativas de las instituciones, los perfiles profesionales y los campos laborales, *ergo* las instituciones deben hacer lo propio. El segundo responde a que la misma política educativa (por consecuencia del dinamismo social) ha propiciado que en los países de América Latina aumente la participación de privados supeditando a la educación a ser un servicio que puede manifestarse a través de un costo, obligando a pensar en un beneficio medible, cuantificable y que en muchas ocasiones varía por los diversos contextos a los que se enfrenta la política educativa.

Sobre las lógicas de consumo y capacitación para el trabajo por la asesoría de Organismos Internacionales

Entre las perspectivas actuales que han impulsado las modificaciones a las políticas educativas se ha visto que se basan en lógicas planteadas desde la globalización y el neoliberalismo, estos procesos han impulsado a diferentes instituciones y organizaciones a investigar sobre el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas educativas; cabe señalar que cada una de estas organizaciones tiene intereses propios, que pueden ser similares o distintos entre ellas. En el mundo actual las organizaciones intervienen en niveles macro, meso y micro; sin embargo, así como existen diferentes niveles, la cantidad de poder que ostentan estas organizaciones es variado propiciando un escenario de lucha y competencia entre ellas.

Se han propiciado cambios en la educación al plantear que esta debe ser un medio para alcanzar el desarrollo económico de los países; a través de ella se pueden establecer programas de formación que respondan a las necesidades actuales de la industria necesarios

para el desarrollo de los mercados internos de sus respectivas naciones y en consecuencia el mejor desarrollo económico mundial.

Sobre la calidad como un rasgo a desarrollar

Entre los rasgos más importantes que debe atender la educación desde una lógica neoliberal es la educación de calidad, este ha sido un término polisémico que ha generado controversias en el campo de la educación. Muchos de los aspectos en una perspectiva de calidad son acompañados de un proceso evaluativo; sin embargo, estas evaluaciones responden en la mayoría de sus casos a diferentes instituciones u organismos que se han encargado de definir los aspectos a evaluar donde implícita o explícitamente existe una idea de calidad, y que en la mayoría de las ocasiones se posicionan desde una postura económica y dejan de lado las perspectivas sociales humanas. En este caso, las recomendaciones, sugerencias y comentarios que se hacen respecto a los procesos educativos tienden a pensar la educación como un proceso de mejora para los procesos económicos; llegando al último punto.

Sobre los procesos de evaluación como una forma de avanzar en la educación

Los procesos educativos son paulatinos y perfectibles, la evaluación es el medio que se utiliza como forma de retroalimentación buscando solucionar o sugerir elementos pertinentes respecto a la eficiencia, eficacia, relevancia, pertinencia y equidad. Estos elementos dirigen el análisis de las políticas públicas y redefinen nuevos mecanismos y estrategias cambiando la forma de hacer la política en la actualidad.

Todo lo anterior se relaciona de manera directa con los procesos de gestión, a través de estos se pueden unir los procesos de acción de los sujetos que realizan las políticas y la política educativa misma, dejando en el debate más cuestionamientos pendientes sobre educación, la política educativa, y su relación directa con los procesos de gestión en las IES, sin dejar de mencionar su concreción en la evaluación del programa de Pedagogía de la UPN Ajusco.

Capítulo 2. Sociología del currículum en la licenciatura en pedagogía

El presente capítulo ofrece un análisis curricular de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco, se divide en tres apartados que abordan el plan de estudios y las prácticas que se realizan dentro de este. En el primer apartado se aborda de manera sistemática los orígenes y estructura del Plan de estudios de la licenciatura, rescatando aspectos importantes como el perfil de egreso. En el segundo apartado se analiza la correlación que existe entre el plan de estudios y los requerimientos laborales a los cuales estaba destinado. Por último, se reconoce al currículum como un espacio de prácticas con niveles específicos de gestión institucional, los sujetos participantes de las prácticas curriculares desempeñan un papel vital en la construcción de la vida escolar universitaria. Esto da pauta al marco teórico de la presente investigación: las representaciones sociales y el ejercicio del poder en la tercera fase del programa de la licenciatura en pedagogía.

2.1 El plan de estudios de pedagogía de la UPN Ajusco: orígenes y estructura

Es necesario reconocer que respecto al currículum, los investigadores que lo analizan mantienen un posicionamiento teórico al respecto; es decir, existen diferentes concepciones sobre el currículum y tomar alguna postura establece las líneas de análisis de este. Gimeno Sacristán (2007) señala que existen cinco ámbitos diferenciados desde los cuales abordar el currículum:

1. El punto de vista sobre su *función social*, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
2. *Proyecto o plan educativo*, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
3. Se habla de *currículum* como la *expresión formal y material* de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.

4. Se refieren al *currículum* quienes lo entienden como un *campo práctico*. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación
5. También se refieren a él quienes ejercen un tipo de *actividad discursiva* académica e investigadora sobre estos temas (Sacristán, 2007, p. 15).

La presente investigación retoma el cuarto posicionamiento bajo la lógica de Sacristán ya que el análisis de las representaciones sociales y las relaciones de poder (objeto de investigación) están presentes en la licenciatura en pedagogía. Es evidente en las actividades que se desarrollan dentro del plan de estudios como resultado de una práctica ejercida por diferentes sujetos en la comunidad universitaria. Al hablar sobre la UPN y sus planes y programas de estudio se vuelve necesario reconocer los diferentes niveles de articulación del currículum. Sacristán reconoce que:

Los *currícula* son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática técnica de instrumentar el currículum supone una reducción que desconsidera los conflictos de intereses que anidan en el mismo. (2007, p. 18).

En México la educación se organiza a través de diversos niveles, se comprende preescolar, primaria, secundaria (estos tres conforman el nivel básico), medio superior y superior que aborda licenciatura, especialidades, maestrías y doctorados (DOF, 2018). Las licenciaturas de la UPN se validan a través de sus planes de estudio ante la Dirección General de Acreditación Incorporación y Revalidación (DGAIR), en este caso el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la unidad Ajusco se concibe como la estructura curricular que organiza, delimita y certifica la validez de los estudios en la universidad.

La UPN ofrece educación a nivel licenciatura en los planteles que la conforman, uno de ellos es el de Ajusco, la cual se encarga de regular las sedes a nivel nacional, así como sus

programas educativos. En el plantel de Ajusco presencialmente se imparte: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Educación Indígena y Administración Educativa. Existen otras que se imparten en vía web como la licenciatura en Enseñanza de Francés o la licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica.

Esto quiere decir que el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía debe reconocerse como un espacio de tensiones que vincula diferentes intereses desde una lógica pedagógica, ideológica y política; este plan surge en un determinado contexto y los diseñadores, a su vez, poseen ideales, perspectivas y referencias que permean en el diseño del currículum. Por tanto, se señalan dos elementos, el primero refiere a la vinculación del capítulo anterior referente a la consolidación de la lógica neoliberal en la construcción de las políticas educativas a nivel superior y en particular con las lógicas de evaluación que están presentes hasta nuestros días. El segundo establece un vínculo entre lo antes mencionado y la estructura misma del plan de estudio a través de la perspectiva de Concepción Barón Tirado en su texto “**Universidades privadas: formación en educación**”, este texto realiza un análisis comparativo de varias IES relacionadas a educación y su vinculación entre los elementos clave en los planes de estudio de dichas instituciones. Es importante señalar el vínculo que se establece entre los programas educativos y la perspectiva institucional ya que no se puede omitir que:

La complejidad misma de los *currícula* modernos de la enseñanza obligatoria es el reflejo de la multiplicidad de fines a los que se refiere la escolarización. Y esto es un hecho consustancial a la existencia misma de la institución escolar; en consecuencia, el análisis del *currículum* es una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización en términos reales y concretos. (Sacristán, 2007, p.19).

Es imprescindible entender al currículum como un espacio donde se dan relaciones políticas en diferentes sentidos y niveles: “Los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada.” (Sacristán, 2007 p. 18); bajo esta lógica cobra relevancia el origen de la institución educativa y sus respectivos programas al analizar el currículum considerando una postura correlacional

entre los intereses nacionales de formación, los intereses institucionales de la propia UPN y los posicionamientos y representaciones que están presentes en la acción de los sujetos que participan en la concreción del propio currículum. Ya lo señala Kovacs: “Analizaremos a continuación la institucionalización de la UPN, como resultado de una negociación política SEP-SNTE y como ejemplo de los medios de legitimación utilizados por la burocracia estatal en el periodo presidencial 1976-1982”. (Kovacs, 1983, p. 270)

La UPN hace su aparición en la política formal el 29 de agosto de 1978 en el Diario Oficial de la Federación a través de un decreto presidencial, este señala “Artículo 1°. Se crea la Universidad Pedagógica Nacional como institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.” (DOF, 1978, p.15). A su vez se establece que los fines a los que responderá son “prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (DOF, 1978, p. 15), además de mantener tres tareas presentes en su actividades “I.- Docencia de tipo superior; II.- Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y III.- Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general”. (DOF, 1978, p.15)

Estas finalidades son importantes porque a partir de ellas se puede entender la lógica que corresponde al marco institucional; en otras palabras, se deja ver la razón de ser que tiene la institución respecto a la sociedad en general. Cabe señalar que el plan de estudios vigente del programa de Pedagogía de la UPN surge en la década de los noventa del siglo pasado, es una propuesta de organización curricular que busca vincular aspectos relacionados a la formación de los pedagogos de dicha época retomando campos profesionales dentro del sector educativo público.

Es pertinente retomar la investigación de Barón Tirado la cual reconoce la relación que mantienen los diferentes componentes de los planes de estudio de las instituciones privadas que forman en algún campo de la educación. En su estrategia de análisis señala que abordó: a) el ideario, misión y organización curricular; b) de los planes de estudio describe el perfil de egreso, objetivos generales y tipo de organización curricular (semestres, créditos y asignaturas); c) agrupa asignaturas por líneas curriculares (6), áreas, campos y disciplinas; d) mapas curriculares considerando: semestre, materias, tema general, temas central y

bibliografía; e) indicadores de vigencia, cobertura, congruencia y relevancia; f) análisis de contenidos a través de las asignaturas y su relación con las líneas curriculares; y g) revisar los perfiles y objetivos y su congruencia con la formación en pedagogía. (Barón Tirado, 2003)

Es importante mencionar que uno de los elementos de análisis que considera la autora es el perfil de egreso; en el caso de la licenciatura en pedagogía⁴ de la UPN se menciona que al terminar los estudios el estudiante:

Cuenta con conocimientos y actitudes sustentadas en una ética humanística crítica y reflexiva de los procesos sociales y de su quehacer como pedagogo.

Sea capaz de comunicarse y argumentar con base en un manejo comprensivo del idioma y de los lenguajes propios de la pedagogía.

Maneje conocimientos básicos de las políticas, legislación y organización del sistema educativo, para analizar e intervenir en los problemas de la educación de acuerdo con los campos de estudio y trabajo que caracterizan y definen a la pedagogía.

Posea un dominio teórico, metodológico y técnico de la pedagogía, vinculado con la capacidad para aplicarlos creativamente en situaciones laborales concretas.

Cuenta con la capacidad para desarrollar procesos de investigación en el campo de la problemática educativa nacional y de la pedagogía.

Tenga disposición para el trabajo grupal e interdisciplinario, a partir de problemas y requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo y el campo laboral del pedagogo. (UPN: 1990, p. 7).

Así mismo, se retoma la estructura curricular sobre los campos laborales; estos son:

Comunicación y educación: Elaboración y operación y evaluación de propuestas para la aplicación de las tecnologías de la comunicación en instituciones y campos

⁴ Este Plan de Estudios es la última versión aprobada por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía, existen otras propuestas de plan de estudios, pero estas no son validadas ni autorizadas por el Consejo del programa, por tal razón, se cita esta versión. posteriormente se hará referencia a la malla curricular que se utiliza en el programa actualmente disponible en su sitio web.

educativos; análisis de procesos de comunicación en las prácticas educativas y de mensajes transmitidos por los medios de comunicación de masas.

Docencia: análisis, elaboración de propuestas y ejercicio de la docencia: desarrollo de programas de formación docente; análisis de la problemática grupal y elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje con modalidades no tradicionales.

Currículum: Programación de experiencias de aprendizaje, diseño y evaluación de programas y planes de estudio.

Orientación educativa: Elaboración y desarrollo de proyectos de organización y prestación de otros servicios; desempeño de tutorías en grupos escolares.

Proyectos educativos: Colaboración en el desarrollo de proyectos de organización y prestación de servicios; desempeño de tutorías en grupos escolares, Planeación, administración y evaluación de proyectos y programas educativos. (UPN, 1990. P. 9)

Las anteriores muestran la relación entre los campos laborales y la formación de los profesionales de la educación de la licenciatura en pedagogía. Esta articulación se da a partir de la correlación que mantiene el plan de estudios con los diferentes campos laborales del área educativa. El plan debe mantener una estructura que permita la formación en dichos campos laborales, en esa idea, en su estructura organizacional se plantea:

“El plan de estudios se estructura en tres fases, que corresponde a tres niveles sucesivos de la formación en Pedagogía, y cada una de ellas comprende campos o áreas de formación. Estas fases son: a) Fase: ‘Formación inicial’, b) Fase: ‘Campos de formación y trabajo profesional’ y c) fase: ‘concentración en campo y/o servicio’” (UPN, 1990, p. 11-12)

Cabe señalar que a través de la malla curricular, la licenciatura en pedagogía en su sitio web oficial expresa la articulación de las asignaturas y las fases formativas del plan de estudios⁵; se argumenta la existencia de líneas formativas y campos en la primera y segunda fase respectivamente, y se señalan los seminarios correspondientes a la última fase formativa.

⁵ Para mayor información consulte el sitio: <http://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/plan-de-estudios/malla-curricular>

En esta estructuración se plasma la conformación de diferentes campos de formación de acuerdo al nivel de avance en la licenciatura o la fase formativa que se aborde; es decir, existen líneas y campos formativos distribuidos en las primeras dos fases, estas engloban diferentes asignaturas, en las siguientes tablas se muestra la articulación que señala el campo formativo y sus respectivas asignaturas de acuerdo a las fases.

Tabla 2.1 Articulación de las líneas formativas y sus asignaturas de acuerdo a la fase I ‘Formación inicial’ del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía UPN Ajusco. Plan 1990.

Líneas de formación en la fase: ‘Formación Inicial’	Asignaturas correspondientes
Línea de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Ciencia y sociedad - Introducción a la investigación educativa - Estadística descriptiva en educación - Seminario de técnicas y estadísticas aplicadas a la investigación educativa
Línea filosófico-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofía de la educación - Introducción a la pedagogía - Teoría pedagógica: génesis y desarrollo - Teoría pedagógica contemporánea
Línea psicológica	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a la psicología - Desarrollo, aprendizaje y educación - Psicología social: grupos de aprendizaje
Línea socio-histórica	<ul style="list-style-type: none"> - El Estado mexicano y los proyectos educativos (1857-1920) - Institucionalización, desarrollo económico y educación (1920-1968) - Crisis y educación en el México Actual (1968-1990)
Línea socio-educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Historia de la educación en México - Aspectos sociales de la educación - Educación y sociedad en América Latina.

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. 1990.

La articulación de la primera a la segunda fase consiste en que:

...en esta formación inicial se constituyen los fundamentos teóricos de la segunda fase, que comprenderá el estudio y trabajo en los campos específicos del ejercicio profesional del pedagogo, de tal modo que lo sustantivamente pedagógico se

enriquece al recuperar las perspectivas sobre ‘lo educativo’ producidas en otros ámbitos científicos (UPN, 1990 p. 13).

Por su parte, la segunda fase recupera la articulación de la base teórica previa y los campos laborales de la educación vigentes.

...se han establecido para esta fase campos de formación con énfasis teóricos y metodológicos, considerando las aportaciones de la propia pedagogía y de las ciencias de la educación. Dichos campos tienen una doble función: constituyen un soporte teórico y metodológico importante para el estudio integral de lo específicamente “pedagógico” y, a la vez, proporcionan recursos conceptuales, metodologías y técnicas que apoyan el trabajo de los otros campos de esta fase, que se configuran como campos de “formación y trabajo profesional”. Estos últimos se organizan, como su denominación lo indica, en función de un campo laboral específico del ejercicio profesional del pedagogo (UPN, 1990, p. 15).

En la siguiente tabla se muestra el vínculo entre los campos de formación y sus respectivas asignaturas en relación a la segunda fase formativa del plan de estudios, cabe destacar que a pesar de que existe una continuidad en las líneas, dentro de la formación en la segunda fase sólo se les da continuidad a dos líneas en la segunda fase formativa del programa

Tabla 2.2 Articulación de las líneas y campos formativos y sus asignaturas de acuerdo a la fase II ‘Formación profesional’ del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía UPN Ajusco. Plan 1990.

Líneas y campos profesionales de la segunda fase formativa	Asignaturas correspondientes
Comunicación educativa	- Comunicación y procesos educativos - Comunicación, cultura y educación
Currículum	- Teoría curricular - Desarrollo y evaluación curricular
Docencia	- Didáctica general - Programación y evaluación didácticas
Orientación educativa	- Bases de la orientación educativa - La orientación educativa: sus prácticas

Proyectos educativos	- Planeación y evaluación educativa - Organización y gestión de instituciones educativas
Línea de investigación	- Investigación Educativa I - Investigación Educativa II
Línea filosófico-pedagógica	- Epistemología y pedagogía

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. 1990.

Por último es importante señalar la última fase formativa del plan de estudios:

se estructura con el propósito de concluir dicha formación profesional desde una perspectiva integral (en lo relativo a una formación teórico-práctica) y flexible, al permitir al alumno optar por un campo de formación y/o servicio pedagógico. Es una fase que orienta la formación profesional en un campo específico; constituye un espacio de pre-especialización pues también interrelaciona el campo seleccionado con las restantes actividades (servicio social y proceso de titulación) (UPN,1990, p. 16).

En la siguiente tabla se encuentra la articulación de las asignaturas correspondientes a la última fase de formación del plan de estudios y su relación con los campos formativos.

Tabla 2.3 Asignaturas de la fase III ‘Concentración en campo y/o servicio pedagógico’ del plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía UPN Ajusco. Plan 1990.

Campo de especialización:	Asignaturas correspondientes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación educativa 2. Currículum 3. Docencia 4. Orientación educativa 5. Proyectos educativos 	Las opciones de campo que se ofrecen cada año elaboran sus asignaturas de acuerdo a la naturaleza de su objeto de estudio.
Séptimo semestre	Seminario-Taller de concentración I, Curso o seminario optativo 7-I, Curso o seminario optativo 7-II, Curso o seminario optativo 7-III, Seminario de Tesis I

Octavo semestre	Seminario-Taller de concentración II, Curso o seminario optativo 8-I, Curso o seminario optativo 8-II, Curso o seminario optativo 8-III, Seminario de Tesis II
-----------------	--

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. 1990.

En la estructura de la malla curricular se observa lo que menciona Barón Tirado, una perspectiva que vincula los objetivos de formación del plan de estudios y la estructura curricular mostrando su asequibilidad. En este sentido, para el año 1989, en el Plan Nacional de Desarrollo se establece que el reto de la educación debe ser congruente con el desarrollo nacional, elevar la calidad de los contenidos y métodos, vincularse con el aparato productivo, equipar y ampliar la infraestructura, fomentar el aprecio a la cultura científica y tecnológica en las escuelas, universidades y centros de investigación. (DOF, 1989). Esto es el vínculo que se establece para la educación en general, reconoce el nexo entre la formación profesional y el campo laboral; en particular el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía sí establece una congruencia entre sus programas formativos y los campos laborales vigentes para dicha época.

De manera general se observa la distribución de los contenidos en la siguiente figura.

Figura 2.1 Malla curricular actual del programa de Pedagogía

Licenciatura en Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional																							
Fase I Formación Inicial			Fase: II Formación Profesional						Fase III Concentración en Campo o Servicio Pedagógico														
1° Sem		2° Sem		3° Sem		4° Sem		5° Sem		6° Sem		7° Sem		8° Sem									
El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1857-1920)			Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1968)			Crisis y Educación en el México Actual (1968-1990)			Planeación y Evaluación Educativa			Organización y Gestión de Instituciones Educativas			Epistemología y Pedagogía			Seminario- Taller de Concentración I			Seminario- Taller de Concentración II		
8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1502	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1507	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1512	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1582	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1587	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1592	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1532	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1537
Filosofía de la Educación			Historia de la Educación en México			Aspectos Sociales de la Educación			Educación y Sociedad en América Latina			Bases de la Orientación Educativa			La Orientación Educativa: Sus Prácticas			Curso o Seminario Optativo 7-I			Curso o Seminario Optativo 8-I		
8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1571	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1575	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1579	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1583	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1588	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1593	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1533	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1538
Introducción a la Psicología			Desarrollo, Aprendizaje y Educación			Psicología social: Grupos y Aprendizaje			Comunicación y Procesos Educativos			Comunicación, Cultura y Educación			Programación y Evaluación Didácticas			Curso o Seminario Optativo 7-II			Curso o Seminario Optativo 8-II		
8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1572	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1576	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1580	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1584	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1589	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1594	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1534	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1539
Introducción a la Pedagogía			Teoría Pedagógica; Génesis y Desarrollo			Teoría Pedagogía Contemporánea			Didáctica General			Teoría Curricular			Desarrollo y Evaluación Curricular			Curso o Seminario Optativo 7-III			Curso o Seminario Optativo 8-III		
8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1573	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1577	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1511	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1585	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1590	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1595	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1597	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1540
Ciencia y Sociedad			Introducción a la Investigación Educativa			Estadística descriptiva en Educación			Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa			Investigación Educativa I			Investigación Educativa II			Seminario de Tesis I			Seminario de Tesis II		
8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1574	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1578	8 créditos	4 hrs.sem	Clave 1581	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1586	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1591	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1596	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1531	10 créditos	6 hrs.sem	Clave 1536

Fuente: Disponible en: <http://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/plan-de-estudios/malla-curricular>

2.2 Perfil profesional del pedagogo actual

Hablar sobre el perfil profesional que desempeña el pedagogo actualmente en la sociedad mexicana obliga a mencionar los diferentes espacios de acción en los que puede insertarse al comenzar su vida laboral profesional. La presente sección tiene dos finalidades: en primer lugar, reconocer el campo laboral que se encontraba abierto para el pedagogo respecto a la creación del Plan de Estudios vigente definiendo características y rasgos necesarios en los diferentes espacios laborales, y, en segundo lugar, definir las características señaladas en la formación del pedagogo de la UPN Ajusco.

La realidad laboral de la Ciudad de México es bastante amplia, se encuentran actividades económicas relacionadas principalmente a dos sectores, por un lado, las actividades económicas relacionadas a la industria, y por otro, el sector de servicios; este último cobra relevancia en el área educativa a razón de las consecuencias que el neoliberalismo ha implementado en América Latina en las últimas décadas, particularmente como un síntoma negativo de expansión de la educación privada tocando aspectos como el campo laboral del pedagogo. Anteriormente se relacionaba el trabajo del pedagogo dentro del área escolar, y comúnmente se ligaba a una plaza laboral dentro del SEN en el sector público; sin embargo, el área laboral del pedagogo refiere a actividades educativas de todo tipo, desde actividades educativas en centros escolares especializados, así como actividades que no necesariamente son escolares, en ámbitos formales, así como no formales.

Algunos de los empleos que se han popularizado a lo largo de los años han sido la docencia desde el sector público y privado, en sus respectivos niveles de educación preescolar, básica, media superior y superior, limitando y acaparando de manera importante el ámbito laboral. Otros espacios han sido la investigación educativa, el diseño de material didáctico, la formación docente, la asesoría y consultoría de las instituciones educativas, entre otras; sin embargo, es interesante reconocer que otras actividades educativas que no son escolares se han vislumbrado en el área de trabajo del profesional de la educación. Por ejemplo, espacios en áreas administrativas y empresariales han surgido con el paso de los años; es decir, actualmente se encuentra a pedagogos laborando en empresas en el área de recursos humanos, así como la capacitación y gestión de las instituciones.

Por otro lado, es necesario precisar que las IES forman sujetos con características específicas en habilidades, conocimientos, saberes, actitudes y aptitudes propios de la disciplina; siguiendo esa línea, los fines de la educación expresados en la política educativa deben considerar, entre otras cosas, la formación profesional que se imparte en el plan de estudios y el campo laboral al que ingresarán posteriormente sus egresados; sin embargo, esto deriva de los planteamientos que establece la política educativa, donde no parece existir una correspondencia con el mercado laboral emergente.

Reconocer los intereses que tiene la política educativa mexicana con los niveles educativos es importante porque esta define las características que se vinculan dentro de la formación que se pretende para todos los mexicanos en un determinado periodo. Un ejemplo es el Plan Nacional de Desarrollo de cada gobierno (PND) que tiene como finalidad proporcionar un esquema de acciones que atienden a los diferentes intereses sociales de una comunidad. Un caso específico es el Plan de Estudios de Pedagogía de la UPN, que responde a una lógica de articulación entre el mercado laboral y la formación profesional; sin embargo, al analizar dicha lógica, se puede observar de fondo la modernización del país planteada en la década de los 90's del siglo pasado:

...se impulsará vigorosamente un proceso de transformación educativa, condición indispensable para la modernización del país... la modernización de la educación no sólo comprenderá las transformaciones necesarias para responder a las condiciones cambiantes del país, sino también, las indispensables para que la educación se oriente hacia el logro de los objetivos relevantes de los diversos grupos de población que la demandan, contribuyendo así al proceso para su desarrollo y bienestar (PND: 1989, p. 40)

Recapitulando, el plan de estudios del programa de pedagogía de la UPN Ajusco surge en la década de los años noventa del siglo pasado; por otro lado, en diversos estudios se han enmarcado las características que deben tener los egresados de la IES definidas por dicho contexto; así mismo, en la política educativa mexicana, durante los años noventa se transitaba de "...una perspectiva humanista de la educación a una concepción unidimensional, muy vinculada a la productividad, como reflejo de la adquisición de un conjunto de habilidades que permitían a un sujeto desarrollarse eficazmente en el empleo"

(Díaz Barriga, 2000, p. 53). Los elementos anteriores dan muestra del economicismo educativo al que se somete la educación; en específico, la preparación para el trabajo se ha vuelto una de las finalidades de la educación, donde la obtención de un empleo por parte de los egresados de las IES es uno de los rasgos medibles que determina el buen funcionamiento del sistema educativo actualmente.

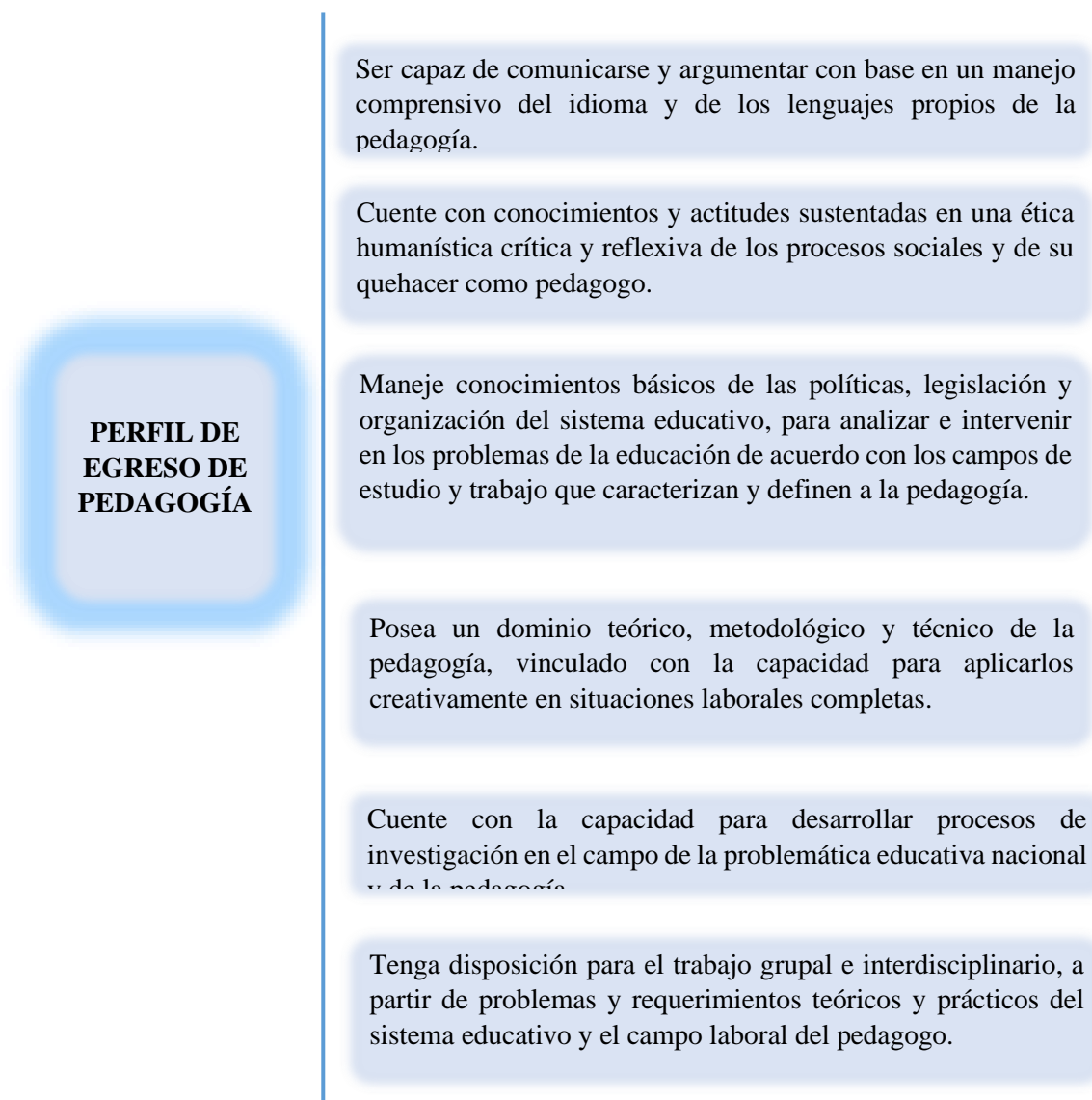
Por ejemplo, para el año 1995 “...la obtención de un empleo se encuentra condicionada no sólo a haber egresado de una institución universitaria, sino a cumplir una serie de requisitos que rebasan la posibilidad de cualquier institución académica” (Díaz Barriga, 2000, p. 91); esto es importante de señalar porque caracteriza a un contexto en el cual debería existir una correlación de intereses entre los fines que plantea la UPN y las modificaciones que se plasmaron en la política educativa de los años noventa. De acuerdo con la investigación que realizó Díaz Barriga (2000) sobre las características que debe reunir un egresado de nivel superior, estas son definidas por diferentes empleadores de distintas áreas, entre las características que mencionan son:

Seguridad en sí mismo, estabilidad emocional, una persona centrada que tolere trabajar bajo presión, alta tolerancia hacia la frustración, nivel intelectual medio alto, habilidades de percepción, de razonamiento, habilidades analítico-sintéticas, de previsión, organización y planeación, gran disposición por cumplir, apego al trabajo, actitud favorable para acatar normas, personas que tenga iniciativa, creatividad, que se apeguen al compromiso institucional (Díaz-Barriga, 2000, p. 89).

Esto quiere decir que independientemente de la formación profesional que se tenga a partir de la institución de educación, existen diferentes requisitos o características que no necesariamente se desarrollan en la formación de nivel superior, así mismo, estas características están presentes en los años noventa y son algunas de las características que debían cumplir los egresados de la UPN en dicho período.

Se plantea la necesidad de analizar el perfil de egreso de la licenciatura en pedagogía, este se define como las características que debe poseer un egresado del programa, el siguiente mapa resume lo ya citado anteriormente:

Figura.2.2 Perfil de egreso de la licenciatura en pedagogía UPN Ajusco.



Fuente: Elaboración propia a partir del Plan de Estudios UPN Ajusco 1990.

Entre estos objetivos se puede observar evidencia de lo que Díaz Barriga (2000) menciona en las características previamente mencionadas. En la siguiente tabla se puede apreciar la correlación existente.

Figura 2.3 Relación del Plan de Estudios de la licenciatura de Pedagogía con las características que menciona Díaz Barriga en su estudio de Empleadores Universitarios.



Fuente: Elaboración propia.

Este breve análisis comparativo muestra la mediana relación que se establece entre los objetivos del plan de estudio y las características de empleo deseables para los empleadores en ese entonces. En el primer objetivo se considera que los egresados en su actividad laboral requieren de percepción, así como un razonamiento analítico sintético; por su parte el plan de estudios forma a sus estudiantes como sujetos que reflexionan de manera crítica y reflexiva sobre los procesos pedagógicos. Esta diferencia lleva a considerar dos ideas, por un lado, los procesos educativos se analizan desde una perspectiva compleja de la realidad, mientras que por el otro, requerir de una habilidad analítico-sintética responde a las lógicas de mercado donde la realidad necesita simplificarse o explicarse de manera simple.

El segundo objetivo define el rasgo deseable de la creatividad e iniciativa, mientras que el objetivo propuesto en el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía hace énfasis en esta característica al reconocer que se aplica en situaciones particulares y necesita retomar los aprendizajes previos de la formación profesional, en la cual, de acuerdo con Díaz Barriga, pareciese que existe una separación entre los conocimientos específicos de la disciplina y las características deseables que deben poseer los sujetos al insertarse en el mercado laboral.

Por último, en la comparativa del tercer objetivo podemos notar que al igual que el caso anterior, los objetivos del plan de estudios se consideran más cercanos a la realidad laboral a la que se dirige, mientras que en los requisitos deseables de los egresados se aborda de manera general la disponibilidad por apegarse a las normas y cumplir con las labores. En la UPN se considera que esto es necesario reconociendo la dialéctica teórico-práctica del espacio laboral educativo, asumiendo una postura cooperativa entre los sujetos que participan en el proceso educativo. En resumen, se podría argumentar que el plan de estudios no cumple en todos sus objetivos los requerimientos profesionales señalados en la investigación que para esa época fueron necesarios. En los que sí cumple algunas características, estas son impactadas por la especificidad del campo educativo, lejano a los requerimientos en el modelo educativo permeado por la modernización educativa llevando al economicismo educativo; en otros términos, el economicismo educativo ha permeado en los requerimientos de egreso obligando a las instituciones a pensar y repensar sus objetivos de formación.

Así mismo es importante considerar que los planes de estudio, así como las políticas educativas son construcciones permeadas por la subjetividad de los participantes de dicho proceso; por tanto, este rasgo se encuentra presente en todas las acciones humanas; las teorías nos hablarán de la dialéctica entre el mundo individual y social (Díaz Barriga, 2000), donde la percepción de los grupos puede influir en la percepción de unos y en las decisiones de otros. Por ello, se vuelve relevante realizar un análisis sobre la pertinencia de la formación ofrecida por el Plan de Estudios y su relación directa con las necesidades laborales actuales del campo educativo. Esto se ve mediado por las experiencias de desarrollo de los programas formativos de las instituciones y los sujetos participantes de ellas.

Las instituciones en su interior cuentan con diferentes niveles de organización, estos interpretan y reaccionan ante las políticas educativas de manera diversa, en estas áreas los

sujetos que participan en las prácticas pedagógicas reconocen una serie de elementos e interpretan las políticas educativas, imprimiendo una serie de apreciaciones de las políticas, y al socializarse entre áreas y niveles de la organización institucional, los sujetos valoran de manera diferente las políticas educativas y al mismo tiempo las interpretaciones que hacen sus compañeros de estas. Este tema se expone en el siguiente apartado.

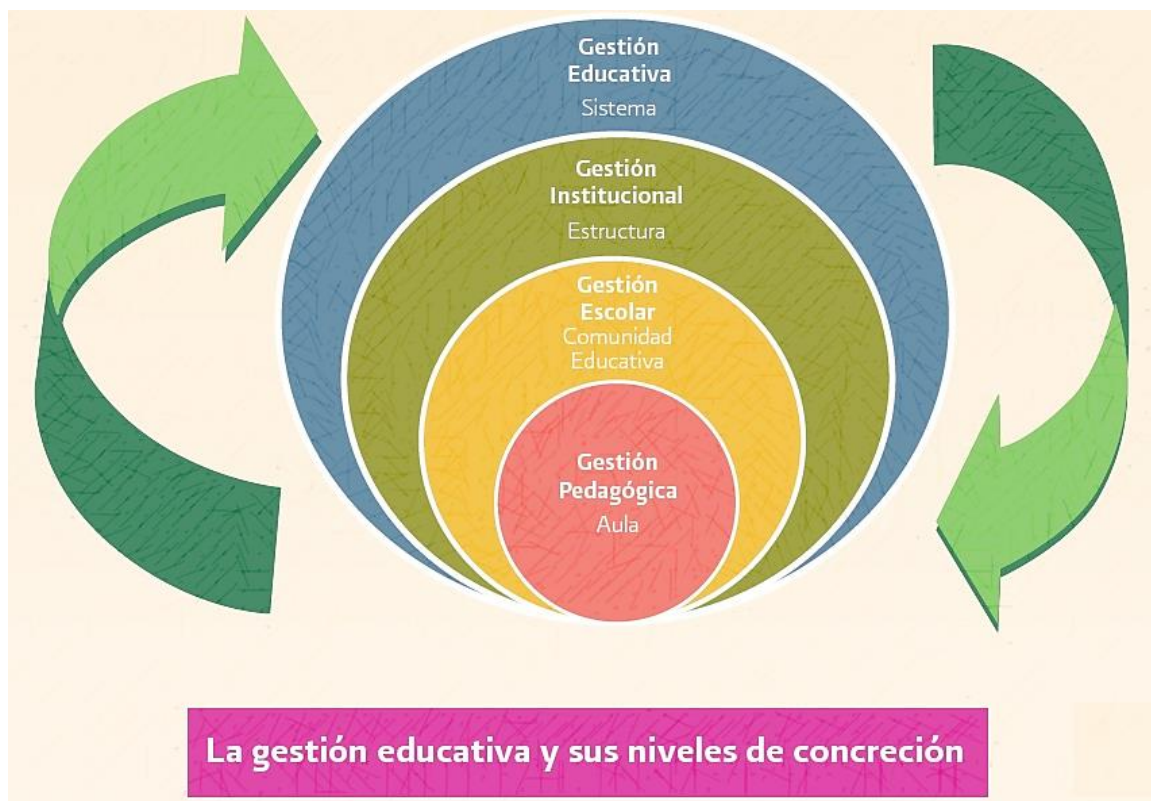
2.3 Gestión educativa, prácticas escolares y prácticas educativas

Un punto importante para este apartado es iniciar reconociendo el término de gestión, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dice que esta se caracteriza como:

...una visión amplia de las posibilidades reales de una organización para resolver alguna situación o para alcanzar un fin determinado. Se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar (SEP, 2010, p. 55).

Esto es importante de señalar porque a su vez, definen los diferentes niveles de concreción de la gestión en el campo de la educación, este se puede apreciar en el siguiente esquema:

Figura.2.4 Niveles de concreción de la gestión educativa



Fuente: Retomado del Modelo de Gestión Educativa Estratégica de la Secretaría de Educación Pública (2010). P. 57.

En estos niveles podemos señalar que todas las instituciones a partir de la modernización educativa en el siglo pasado se han visto insertas en la lógica de la evaluación proponiendo diversos espacios donde la gestión educativa se ha superpuesto a lo que se conocía como administración educativa en las IES. El mismo plan de estudios de pedagogía de la UPN se reconoce en un contexto donde la modernización educativa ejerce presión para ser considerada en las propuestas de planes de estudio de la institución. (UPN, 1990, p. 3).

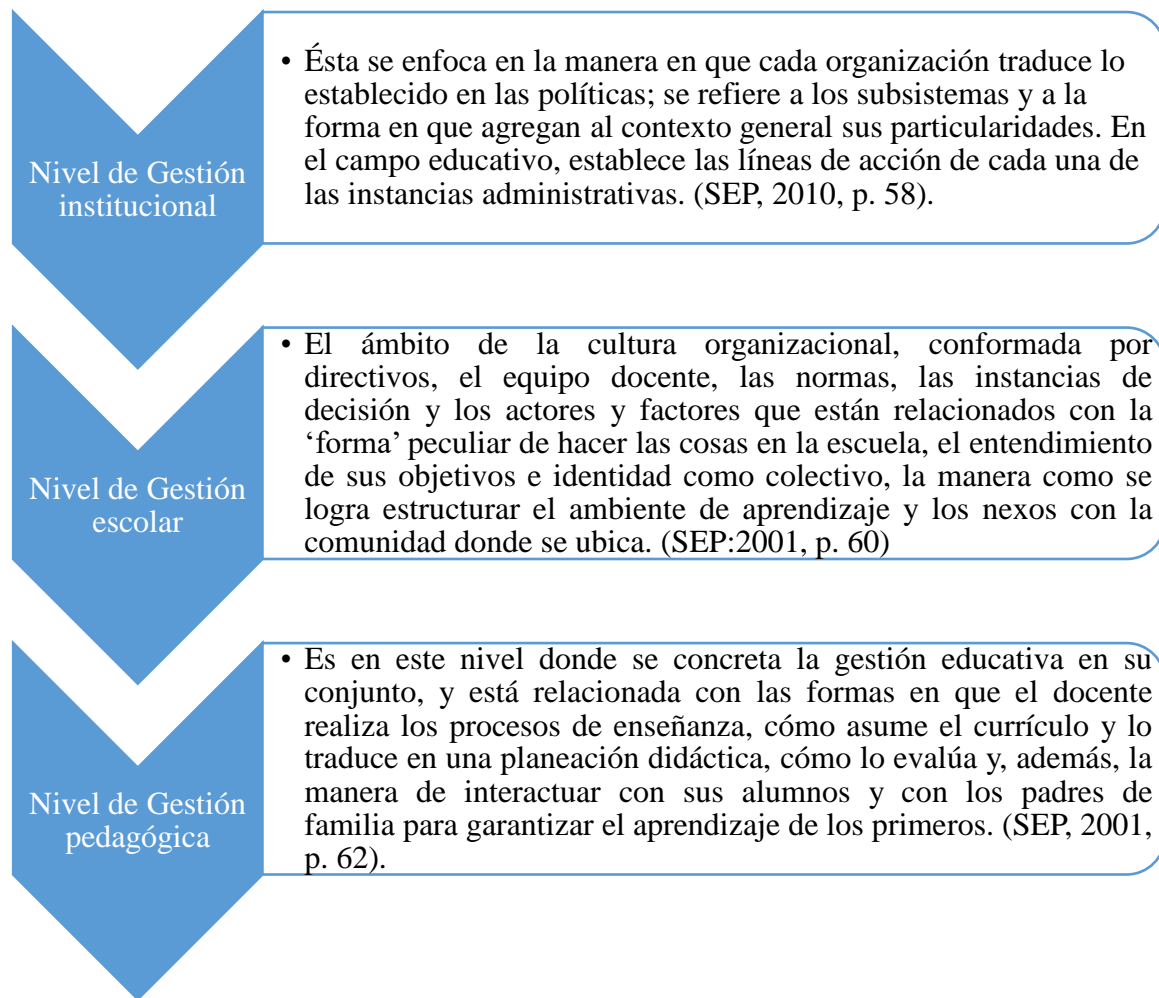
Como se expuso en la figura 2.3, la concreción de la gestión educativa se lleva a cabo partir de tres niveles: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica. Esta se vuelve relevante porque:

La cristalización de las acciones en los distintos niveles de gestión perfila un modelo de gestión educativa; se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas y sus relaciones hacia una perspectiva gestora de resultados educativos; así,

el papel de los actores escolares cobra especial relevancia porque centran su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo. (SEP, 2010, p. 57)

Estos niveles se definen en la siguiente figura:

Figura 2.5 Niveles de concreción de la gestión educativa.



Fuente: Elaboración propia retomando el Modelo De Gestión Educativa Estratégica (2010)

Los niveles de concreción nos hablan de varios elementos resaltando las prácticas educativas y las prácticas pedagógicas, estas son llevadas a cabo por diferentes sujetos en distintos niveles, pues, así como existen las comunidades de diseño (sistema educativo), existen las comunidades institucionales, las comunidades escolares y las comunidades pedagógicas; donde cada una interpreta de diferente forma las políticas educativas. Esto se

explica en Fernández, Ezpeleta y Díaz; quienes refieren a diferentes aspectos que se entrelazan.

Por un lado, Fernández reconoce tres definiciones de instituciones: a) la familia, el matrimonio, la propiedad privada, estas regulan a la sociedad a través de normas y valores, b) organizaciones concretas como una escuela u hospital, con ciertas funciones especializadas, y c) una institución como un constructo simbólico consciente e inconsciente que orienta el entendimiento y decodificación de la realidad (1998a). A su vez, comenta que todas las instituciones muestran una relación a través de los sujetos que participan dentro de ellas:

“Hablar del vínculo significa sostener que la ligazón entre los sujetos y los establecimientos institucionales es más que una simple relación temporaria. Es un ‘enlace’ en el que el individuo hace suyos aspectos y características institucionales, y ‘da’ a la institución partes de sí mismo: su producción, su tiempo, parte de su propio poder, aspectos personales que aliena...” (Fernández, 1998a, p. 21).

Hablar de la configuración de lo institucional desde la perspectiva de Fernández conlleva a la perspectiva de Remedí (2004), el cual señala que estudiar a las instituciones implica:

Esta actitud de reflexión –reflexión que se inscribe en nuestra propia trayectoria- nos posibilita pensar que este conjunto de prácticas presentes en la institución que se articulan de forma desigual y en procesos combinados del orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos, etc., posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación que abren un abordaje de lo institucional sobre textos diferentes, intentando encontrar su entrecruzamiento el lugar de lo institucional en su intertextualidad; intertextualidad que en nuestro trabajo aborda: la **institución** [sic] en su historia vivida, expresado en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto; la **cultura institucional** [sic], leída en lo situacional de sus prácticas expresada en institución de vida; la **cultura experiencial** [sic], centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales y en sus prácticas expresivas (p. 27).

Estas definiciones ofrecen una perspectiva en la cual el currículum de la licenciatura en pedagogía puede analizarse desde las prácticas institucionales, a su vez, reconoce a los

sujetos con una función específica dentro de la institución, sin embargo, a la vez señala los posicionamientos, acciones e intereses que estos pueden tener con la institución y viceversa en su propia dinámica. Así, pensar en las instituciones educativas obliga a reconocer dos elementos: las prácticas educativas que se dan en los sujetos y las prácticas pedagógicas que resultan de los procesos institucionales; por tanto, voltear la mirada al currículum como prácticas obliga a reconocer lo que los sujetos realizan en su vida cotidiana llevando a cabo la vida institucional de las IES.

Esta concomitancia entre las prácticas que realizan los sujetos con las determinaciones de las instituciones apunta a la perspectiva de Díaz (2007), donde es:

...fundamental producir un lenguaje que dé cuenta de las tensiones que se producen entre lo macro y lo micro ... el análisis permitirá leer y descubrir en la dinámica social... las formas y contenidos legitimantes, oficiales e institucionales, subyacentes y el orden cultural dominante, así como explicar y comprender como en el nivel de la interacción, las formas de interpelación de una reforma (intervención, interpretación, resistencia) pueden convertir a los actores en sujetos sociales, esto es, en una fuerza social importante que redimensione, transforme y afecte las estructuras y contextos institucionales (Díaz, 2007, p. 67).

Por otra parte, es necesario reconocer que, en esta perspectiva de prácticas, la formulación de los *currícula* parte de instancias superiores; existen procesos de diseño elaborados por diferentes sectores de las instituciones que definen, determinan y delimitan aspectos importantes de los currícula; esta circulación tiene un tránsito vertical y burocrático entre las instituciones, ese transitar transforma a las propuestas educativas, su finalidad es llegar justamente a las aulas; sin embargo, la naturaleza del objeto curricular se transforma en un objeto de innovación, donde los docentes materializan el discurso técnico en procesos específicos orientados a la construcción y asequibilidad de los aprendizajes estudiantiles. (Ezpeleta, 2004).

Todos estos aportes respecto a la constitución del currículum como una propuesta de abordaje desde las prácticas educativas ofrece una perspectiva de análisis que debe considerar a los sujetos que participan en el diseño, la ejecución y evaluación de los currícula en todas sus dimensiones, a su vez, obliga a mirar la cuestión del ejercicio del poder, donde los

intereses de un determinado grupo se pueden legitimar y establecer como una entidad restrictiva; así como determinados contenidos (establecidos por sujetos que diseñan los currícula) son distribuidos de manera formal, muchos otros contenidos pasan a ser excluidos. Un ejercicio de poder simbólico en los currícula acontece y en pocas ocasiones se analiza, abriendo una brecha importante de investigación curricular.

Por último, la concreción curricular desde las prácticas incita al análisis de los sujetos, desde sus posturas, conocimientos, saberes, intereses y representaciones que poseen dando origen a los posicionamientos que tienen ante los procesos educativos. En el caso de la UPN y en particular en la tercera fase formativa del plan de estudios, el currículo legitima ciertas prácticas y asume una intervención, interacción y representación por parte de los sujetos que participan en el proceso. A su vez, dentro de estas prácticas curriculares determinan el ejercicio del poder que se lleva a cabo en la vida cotidiana de la institución. Se reconoce que ofrecer un análisis de esta naturaleza implica una concreción de lo instituido y lo instituyente, donde esta dialéctica de los procesos alude a las resistencias y juegos de poder que se establecen dentro de las redes institucionales a un nivel micropolítico y mesopolítico, donde los sujetos interactúan entre sí y con las instituciones. Es importante señalar que los procesos educativos y políticos que se desarrollan en la UPN, y en particular en el contexto de la tercera fase formativa del plan de estudios, abre el espacio a una perspectiva fundamentada en reconocer la vida cotidiana de los sujetos en sus prácticas, dando un peso importante a las representaciones que estos construyen a partir de las disposiciones que estas provocan en los sujetos y en su respectivo ejercicio de poder dentro de la red institucional.

Capítulo 3. Las representaciones sociales y su impacto en las relaciones de poder en la UPN

El presente capítulo expone los referentes básicos para comprender la articulación entre la teoría de las representaciones sociales y las redes de poder. Cabe señalar que esta articulación consiste en el ejercicio de poder que realizan los diferentes sujetos participantes del proceso de la tercera fase formativa del plan de estudios de la UPN Ajusco, así mismo el enfoque mesopolítico se vuelve una herramienta importante para comprender los procesos de micropolítica en los que se desenvuelve el proceso mismo.

3.1 Representaciones sociales: posicionamientos y perspectivas

Para hablar de las representaciones sociales que se suscitan en los grupos es necesario precisar dos ideas: por un lado, todos los sujetos poseen una serie de ideas, sentimientos, ideales, intuiciones, actitudes, información e imágenes que disponen y predisponen a los sujetos ante su realidad; por el otro, los sujetos estamos inmersos en una realidad eminentemente social en la cual los actos que realizamos afectan de una manera directa o indirecta, en menor o mayor escala las percepciones, pues como señala Díaz-Barriga (2000): “...partimos de una teoría de subjetividad que la concibe como una síntesis entre lo individual y lo social. La subjetividad es esa construcción de significaciones que reflejan una compleja dialéctica entre lo que diversos autores denominan mundo-interno: mundo-externo” (p. 72); así mismo señala: “Estas proyecciones sociales juegan un papel determinante en la conformación de modos de pensamiento que se dan en una sociedad particular” (Díaz-Barriga, 2000, p. 73).

Las dos citas anteriores refieren a las construcciones individuales que el sujeto manifiesta a través de la interacción social, estas manifestaciones individuales en su carácter de individualidad refieren a una interacción que tiene su origen en lo social; es decir, las construcciones que se manifiestan en nuestra subjetividad tienen origen en la interacción social de la realidad. Al conjunto se les denomina representación social.

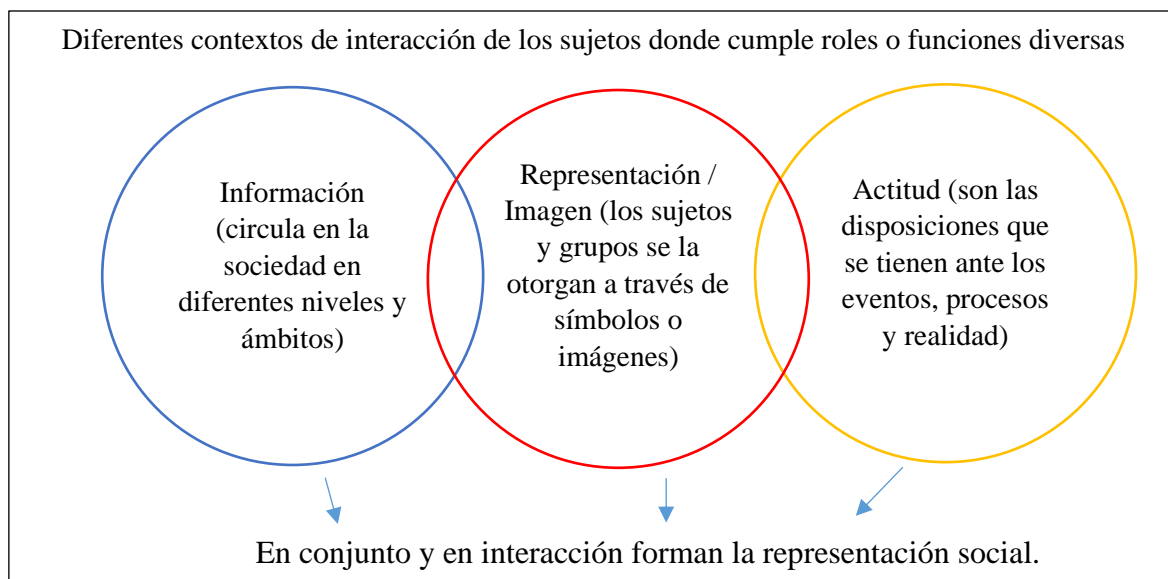
La representación social es un corpus organizado de conocimientos y de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, p. 18).

Las representaciones sociales son entidades organizadas que poseen una estructura, estas se conforman en la cotidianidad e interfieren de manera inconsciente y latente sobre nuestras decisiones. Sin embargo, puede cuestionarse cuáles son los componentes de la representación social. Él dice:

...la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte durante una encuesta o una conversación, por el 'corazón' colectivo, del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte. Este corazón es simplemente la opinión pública... pero estas proposiciones, reacciones, o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existentes. Cada universo, según nuestra hipótesis tiene tres dimensiones: la actitud, la información, y el campo de representación o la imagen (Moscovici, 1979, p. 45).

Las representaciones sociales existen de acuerdo a la cantidad de grupos a las cuales se integren los sujetos, desde su subjetividad; los sujetos construyen sus representaciones, pero pensar que estas representaciones son innatas al sujeto es equivalente a negar el origen que tienen desde la interacción social en los diferentes grupos de interacción; es decir, si pensamos que el sujeto por sí mismo cuenta con representaciones, se limita el papel que tiene la interacción que tienen en sus grupos a los que pertenece donde cumple diferentes roles que le suponen un posicionamiento, y por ende, el insumo necesario para crear representaciones individuales. En la figura 3.1 se presenta la conformación de la representación social considerando la interacción de los sujetos con el entorno en donde se desarrollan; donde existe la interacción social, la diversidad de información y sus respectivas fuentes.

Figura 3.1 Conformación de las representaciones sociales de acuerdo a Serge Moscovici



Fuente: Elaboración propia basado en los textos de Moscovici.

La figura anterior expone la estructura base de una representación social, en ella podemos ver como los grupos pueden poseer, generar o cambiar información sobre su realidad; así mismo podemos encontrar una representación o imagen que evoca dicho proceso; y, por último, se encuentra una actitud o predisposición hacia lo que acontece, esto es importante de señalar ya que en muchas ocasiones las representaciones individuales pueden diferir de las representaciones sociales. Para entender dicha idea se propone el siguiente ejemplo:

Imagine que durante una sesión grupal dentro de un salón de clase de nivel medio superior con varios adolescentes se aborda el tema de la toma de decisiones respecto al proyecto de vida y la elección de carrera, entre estas opciones puede surgir que los estudiantes tengan diversos referentes sobre qué carrera estudiar (por ejemplo, los antecedentes familiares, la expectativa laboral, la información mediática sobre las profesiones, entre otros); así mismo se poseen diversas imágenes o representaciones sobre lo que implica cada carrera que le interesa al estudiante, o incluso, por el contrario, puede que no posean imágenes sobre lo que implica cierta carrera profesional. Desde esta perspectiva, la experiencia de cada estudiante respecto a cada profesión puede predisponerlo o no ante determinadas áreas de trabajo.

Si el docente cuestionara sobre lo que se entiende por ciencias sociales o por las artes o las ciencias exactas, y sí en un futuro alguno de ellos se adentraría a estudiarlas, los estudiantes pueden diferir sobre qué son las ciencias, las artes, además de que las imágenes y las predisposiciones a estudiarlas también son variadas; es decir, los estudiantes colectivamente pueden estar en consenso que la sociología es una ciencia social, o que la pintura es una forma de expresión del arte; o que las ciencias sociales son las ciencias políticas o el derecho, incluso, que las ciencias exactas representan a en gran medida a las ciencias médicas. Lo destacable es que la representación social que tiene el grupo no necesariamente corresponde a la representación individual. Se puede coincidir (colectivamente) que la ciencia social atiende problemas sociales o que las artes son esenciales para el desarrollo humano, pero el campo de información que existe es variado y está en dinamismo constante en los sujetos, además de que cada sujeto, a pesar del consenso colectivo se posiciona de manera distinta partiendo de sus experiencias.

Lo mismo pasa con el campo de representación, para algunos un sociólogo se puede representar como un sujeto que se describiría como un profesional de las ciencias sociales que se encarga de estudiar los problemas de la sociedad, mientras que para otros puede ser que se trate de un sujeto que da conferencias en universidades u otras instituciones. Así también con las artes o las ciencias médicas, mientras que un médico puede ser un cardiólogo, también lo es un zootecnista, y un escultor o un director de cine. En este sentido, la imagen que se posee es distinta entre cada sujeto; sin embargo, se coincide en que es un sujeto que habla de la sociedad o que atiende enfermedades o expresan ideas de maneras diferentes dependiendo lo que se analice.

Por último, el campo de actitud también varía de un sujeto a otro, mientras que algunos pueden pensar que la sociología no es bien pagada y pueden decidir por no cursar esta profesión, otros pueden pensar que es una formación en la cual no se abordan muchas matemáticas y deciden cursar esta licenciatura. De igual manera con las artes, mientras que algunos lo consideran como un modo de vida, otros lo pueden pensar como una profesión frustrante y con muchas complicaciones. Como se observa, la actitud de un sujeto a otro también cambia; mientras que se puede coincidir colectivamente en el grupo que la ciencia social es útil y necesaria para entender a la sociedad, o que el arte es la manera en la cual la

sociedad aumenta su cultura; la realidad es que la información, representaciones y actitudes predisponen al sujeto en sus decisiones y actos. Reflexionar sobre lo que un grupo sabe, representa y dispone hacia la realidad, eso es lo que aborda la teoría de las representaciones sociales.

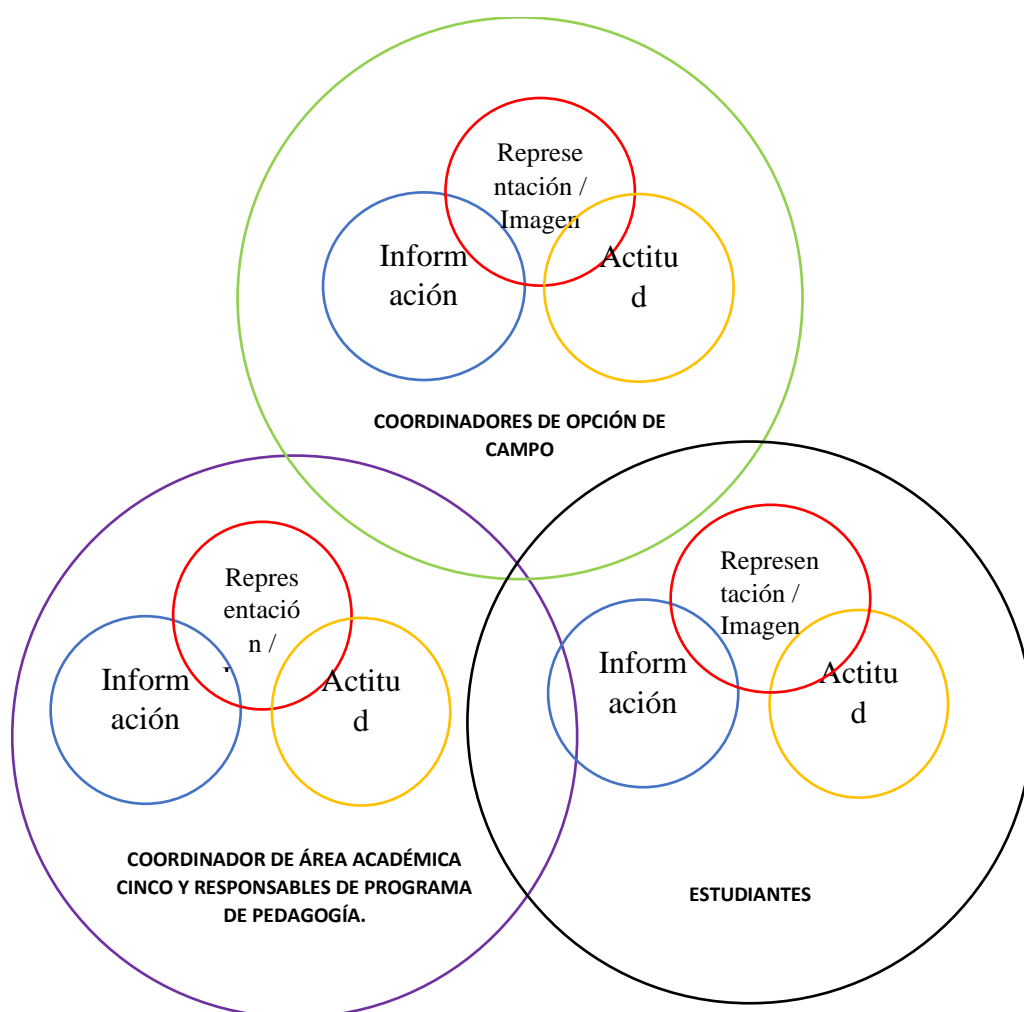
A la interacción que se realiza entre el campo de información y el campo de representación se le conoce como objetivación. En este proceso el grupo da forma, le adjudica una imagen a un proceso, se vuelve un referente que articula a la información con una representación; en palabras de Jodelet: "...permite intercambiar percepción y concepto, al poner en imágenes las nociones abstractas da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales..." (Jodelet, 1986: p. 481).

A la relación que se mantiene entre el campo de representación y el campo de actitud se le denomina proceso de anclaje, en este se reconoce la articulación entre el significado y la utilidad que le son conferidos a la representación social y su objeto, así mismo cumple una función de integración cognitiva entre el objeto representado y el sistema de pensamiento preexistente (Jodelet, 1986).

Esta breve diferencia entre las representaciones individuales y las sociales y sus procesos expresa el objeto de estudio de la presente investigación; los sujetos que participan en el universo de estudio poseen una subjetividad que se encuentra en constante dinámica e interacción. Es importante recordar que en esta investigación participan principalmente tres sujetos o grupos en el proceso de la tercera fase formativa del plan de estudios: los docentes representantes de opción de campo, los responsables del programa de la licenciatura en pedagogía y el coordinador de área académica cinco, y, por último, pero no menos importante, la comunidad estudiantil. Cada uno de los sujetos poseen características propias de sus respectivos grupos a los que pertenecen, se ordenan y estructuran de una forma tal que no necesariamente se comparte con otros grupos, esto por diversos motivos como puede ser el desconocimiento de datos particulares o desinterés; sin embargo, la importancia de reconocer cada una de las representaciones de los sujetos se interpreta como un punto de conciliación, consenso, desacuerdo, o desconocimiento; en otros términos, se podría observar si los sujetos participantes hablan e interpretan el mismo proceso.

La relación que guardan estos tres sujetos de investigación respecto al proceso de tercera fase impacta en las representaciones que poseen cada uno de ellos, van cambiando conforme se interactúa con diferentes comunidades; además de la interacción que se da en los espacios en los cuales conviven, existen otros contextos y sujetos que inciden en la percepción de cada uno de los sujetos tanto de manera individual como colectiva. En la Figura 3.2 se muestra la interacción que pueden tener los diferentes sujetos en un contexto específico como puede ser en las actividades realizadas en la licenciatura en pedagogía, en particular referente al proceso de la tercera fase formativa del plan de estudios.

Figura 3.2 Interacción de las representaciones sociales del universo de estudio.



Fuente: Elaboración propia.

La intención de mostrar la interacción de los grupos es reconocer que las representaciones que presenta cada grupo son distintas, y al mismo tiempo, en su interior también lo son por la constante dinámica que poseen. A su vez, las interacciones determinan las formas de comportamiento en las comunidades dentro del centro universitario que podrían explicar la razón de ser de diferentes resultados en el programa, tales como la eficiencia terminal o la calidad del programa. Además “...representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblarlo, repetirlo o reproducirlo, es reconstruirlo, retocarlo, cambiarle el texto” (Moscovici, 1979, p. 39).

La importancia que tiene esta perspectiva teórica para las investigaciones de educación superior, en palabras de Olivia Mireles (2012) recae en que:

Adoptar la teoría de las representaciones sociales para el estudio de la educación superior es relevante porque con ella se logra comprender el sentido común. Además, este enfoque permite acercarse a los procesos de producción de significados y conocer cómo piensan los actores educativos en el mundo de la vida cotidiana (Mireles, 2012, p. 15).

A su vez “...en el campo educativo las representaciones sociales pueden ser usadas, por ejemplo, para comprender cómo las transformaciones sociales o aquellas orientaciones marcadas por las políticas públicas influyen los pensamientos, emociones y prácticas de los actores. Ahí radica su importancia” (Mireles, 2012, p. 15). La idea anterior refiere al nexo entre los diferentes aspectos relativos a las cuestiones de poder; respecto a este tema, el mismo Moscovici reconoce que existen diversas formas de influir en los grupos a través de una dependencia y control social, alude a que:

La influencia puede intervenir cuando hay un lado, una *fuentes* [sic] y, de otro, un *blanco* [sic]... la fuente es el emisor de informaciones normativas o el emisor de influencia, mientras que el blanco es el receptor de informaciones normativas o el receptor de influencia (Moscovici, 1996, p. 33).

Esta relación de fuente-blanco se puede representar a través de las mayorías y las minorías relacionadas desde una relación dialéctica, de intercambio, caracterizada por una asimetría de poder en relación a la verdad; es decir, desde este punto de vista.

...la mayoría goza del prestigio de la verdad y de la norma, y se expresa el sistema social en su conjunto. Correlativamente el punto de vista de la minoría o cualquier opinión que refleje un punto de vista diferente se considera producto del error o de la desviación. (Moscovici, 1996, p.34)

En el caso de la UPN y en particular en el proceso de la tercera fase formativa del plan de estudios de pedagogía, los sujetos que participan poseen determinados valores, características, saberes, ideas y posicionamientos que influyen en su toma de decisiones. Para poder mantener un cierto control y fomentar un reforzamiento en los sujetos, estos deben poseer “los mismos valores, las mismas normas, los mismos criterios de juicio y que todos acepten y se refieran a ellos. Se supone, además, que el entorno es único y semejante para todos” (Moscovici, 1996, p. 37). El marco institucional en el proceso de la tercera fase es el único referente común que poseen los participantes, se legitima a través de la validación de una autoridad, en este caso el Consejo del programa de pedagogía, en primera instancia, es el grupo competente que autoriza y determina colegiadamente la legalidad de las decisiones del proceso formativo de la tercera fase. En el siguiente esquema se expresa la interacción de los conceptos anteriores y la población de estudio

Figura 3.3. Normatividad y cultura institucional en el objeto de estudio



Fuente: Elaboración propia

Este breve acercamiento a las representaciones y su influencia en las decisiones de los sujetos permite reconocer dos puntos: el primero se deja ver en los últimos comentarios referidos a los espacios donde se ejerce el poder. El segundo considera los elementos constitutivos del objeto de investigación: los sujetos que ejercen el poder en la tercera fase formativa del plan de estudios de pedagogía de la UPN Ajusco.

3.2 Redes de poder y micropolítica en la UPN

Es necesario mencionar que el programa de pedagogía no se desarrolla de manera autónoma, sino que se encuentra restringido por ciertas reglas institucionales; a su vez, cada sujeto pertenece y participa en espacios diversos, por ejemplo: los docentes, además de pertenecer y representar y participar en una opción de campo, cumplen papeles o roles en un área académica de la institución, son miembros de un cuerpo académico, de una línea o campo de formación profesional, entre otros. Así mismo, pueden participar en otra de las fases formativas del programa de pedagogía y de manera paralela ser docentes de tiempo completo o de medio tiempo, participar en programas de posgrado, tener diferentes grados formativos, sus escuelas de formación, la manera en que conciben la educación y los procesos formativos, etc. Por su parte, los estudiantes participan en diferentes espacios que la institución ofrece como son las actividades culturales, los grupos de estudio de idiomas, los grupos sociales en los que conviven, así como la interacción con estudiantes de otros semestres, licenciaturas e instituciones, sin dejar de señalar los contextos sociofamiliares a los que pertenecen.

Todos los sujetos que están presentes en la comunidad universitaria se mueven en diferentes espacios y comunidades que intervienen en la construcción de sus representaciones individuales; sin embargo, dentro de los grupos a los que pertenecen y con los que comparten ciertos elementos, las construcciones sociales pueden variar, y estas al mismo tiempo inciden de manera directa o indirecta en las representaciones individuales manteniendo una relación dialéctica entre la representación individual y la colectiva. Además, toda la cultura resultante que está presente en la cotidianidad de los sujetos institucionales se regula por estructuras con políticas que deben cumplirse por el simple hecho de que son instituciones sociales reguladas, manteniendo un estrecho vínculo entre el origen de ellas, sus objetivos y medios de acción que son realizados por los diferentes participantes que dan forma a los procesos institucionales.

Para ello en este apartado se tiene por objetivo evidenciar las redes de poder desde una postura teórica caracterizándolas en los entramados organizacionales al interior de la tercera fase de la licenciatura en Pedagogía. Analizar a la institución como un espacio de tensiones que deriva en un espacio de micropolítica, que al mismo tiempo es derivado de un entramado de macropolítica, referido a un enfoque de análisis dentro del campo de la política donde las instituciones son un espacio de interacción a diferentes niveles. Un ejemplo podría ser que las políticas educativas, en sistemas democráticos, se legislan a nivel macro de manera representativa en las instancias correspondientes, se ejecutan y adaptan en niveles mesopolíticos a través de las instituciones correspondientes de cada contexto, y se desarrollan a nivel micropolítico en cada escuela o aula, reconfigurándose y adaptándose de acuerdo a las necesidades socio-económico-culturales relevantes.

3.2.1 Redes de poder

El término de red de poder se puede explicar de acuerdo a Foucault, él señala que: “...las relaciones de poder no deben ser consideradas de una manera un poco esquemática como: de un lado están los que tienen el poder y del otro los que no lo tienen” (Foucault, 1976, p.11), sino que para él lo interesante es:

...saber cómo en un grupo, en una clase, en una sociedad operan mallas de poder, es decir, cuál es la localización exacta de cada uno en la red del poder, cómo él lo ejerce de nuevo, cómo lo conserva, cómo él impacta en los demás, etc. (Foucault, 1976, p. 11)

Desde esta idea podemos comprender que el poder es una construcción que se ejerce, no desaparece en las relaciones sociales y tiene la capacidad de camuflaje al mimetizarse de una entidad a otra. El poder es una expresión que se refleja en las relaciones personales y las relaciones simbólicas entre los sujetos y los grupos sociales, el hecho de pertenecer a un entramado social obliga a posicionarse dentro de esa estructura donde se ejerce (sobre uno) y se ejerce (sobre los demás) el poder; este planteamiento se relaciona con el posicionamiento político. Foucault (1979) se contrapone con la concepción tradicional del poder, las leyes, lo jurídico, la negativa, el rechazo, la versión simplista del no. Él considera que las relaciones de poder:

...pueden penetrar materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que ser sustituidos por la representación de los sujetos. Si el poder hace blanco en el cuerpo no es porque haya sido con anterioridad interiorizado en la conciencia de las gentes (Foucault, 1979, p.156).

Esta idea se relaciona con el análisis sobre la biopolítica en la década de 1960, Foucault alude a la normalidad y anormalidad como los parámetros de la realidad y hace una crítica severa sobre la construcción de relaciones de poder que producen sujetos y subjetividades; retoma la relación que existe entre el saber y el poder señalando que un grupo de poder establece lo que es la verdad, donde el saber es la construcción colectiva que determina la verdad, define lo correcto y lo incorrecto, y señala una forma de entender el poder y las relaciones de poder:

El término mismo de poder no hace otra cosa que designar un [ámbito]*[sic] de relaciones que resta analizar por completo, y lo que propuse llamar gubernamentalidad, es decir, la manera de conducir la conducta de los hombres, no es más que la propuesta de una grilla de análisis para esas relaciones de poder. Se trataba, por lo tanto, de someter a prueba esa noción de gubernamentalidad y, en segundo lugar, ver de qué manera la grilla de la gubernamentalidad, que puede suponerse que es válida a la hora de analizar el modo de encauzar la conducta de los locos, los enfermos, los delincuentes, los niños, puede valer, asimismo, cuando la cuestión pasa por abordar fenómenos de una escala muy distinta, como, por ejemplo, una política económica, la administración de todo un cuerpo social, etc. Lo que quería hacer —y ésa fue la apuesta del análisis— era ver en qué medida se podía admitir que el análisis de los micropoderes o de los procedimientos de la gubernamentalidad no está, por definición, limitado a un ámbito preciso que se defina por un sector de la escala, pero debe considerarse como un mero punto de vista, un método de desciframiento que puede ser válido para toda la escala, cualquiera sea su magnitud. En otras palabras, el análisis de los micropoderes no es una cuestión de escala ni de sector, es una cuestión de punto de vista. (Foucault, 2007, p. 218).

La lucha por el poder se ejerce física o simbólicamente, y si se observa desde una relación meramente política, se caracteriza por un conflicto de intereses que pueden ser tanto individuales como institucionales, donde el ejercicio es variable de acuerdo con el sujeto desde el que se analice el ejercicio de poder. De acuerdo con Fernández (2005):

Las instancias que, en una formación social concreta, aspiran objetivamente al ejercicio legítimo de un poder de imposición simbólica entran necesariamente en relaciones de competencia, o sea, en relaciones de fuerza y relaciones simbólicas, ya que la legitimación es indivisible: ‘no hay instancia para legitimar las instancias de legitimidad, porque las reivindicaciones de legitimidad hallan su fuerza relativa, en último término, en la fuerza de los grupos o clases de las que expresan, directa o indirectamente, los intereses materiales y simbólicos’ (Fernández, J., 2005, p. 27).

La idea anterior refiere a los procesos de legitimación que poseen los grupos de poder basado en el peso que tiene el grupo por sí mismo respecto a otros intereses y cómo este se vuelve un elemento clave en el ejercicio del poder de un sujeto o sujetos sobre otros, lo que Bourdieu (1999) complementa:

Las diferentes clases o fracciones de clase están comprometidas en una lucha propiamente simbólica para imponer la definición del mundo social más conforme a sus intereses, el campo de la toma de posición ideológicas que reproduce, bajo una forma transfigurada, el campo de las posiciones sociales. Pueden plantear esta lucha ya sea directamente en los conflictos simbólicos de la vida cotidiana, ya sea por procuración, a través de la lucha que libran los especialistas en la producción simbólica (productores de tiempo completo), y que tienen por apuesta el monopolio de la violencia simbólica legítima (cfr. Weber), es decir, del poder de imponer (ciertamente inculcar) instrumentos de conocimiento y de expresión (taxonomías) arbitrarias (pero ignoradas como tales) de la realidad social (Bourdieu, 1999, p. 69).

El poder se ejerce de manera simbólica a través de instituciones o sujetos y responde a ciertos intereses particulares que pueden ser compartidos o no dentro de la sociedad. En este sentido, es necesario precisar la definición que da Louis Althusser sobre la escuela, cuando señala que esta enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica". (Althusser, 2008, p.6)

Y describe que:

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca -con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable- "habilidades" recubiertas

por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía) (Althusser, L., 2008, p. 19).

Como vemos, las redes de poder se han vinculado de manera paralela con la conformación de una ideología política de un grupo dominante en una situación de poder, en este caso, desde las sociedades modernas se puede hablar del Estado que dentro de una sociedad moderna se entiende como la entidad colectivamente constituida que ejerce el poder público a través del aparato gubernamental. Si conocemos las perspectivas que se llevan a cabo en las instancias gubernamentales podemos reconocer la relación dialéctica que mantiene justamente la clase política con los diferentes grupos y sujetos, que así mismo, poseen determinados intereses, perspectivas, representaciones e ideales que pueden acercarse o alejarse de los intereses de la clase en el poder.

3.2.2 La micropolítica y la macropolítica en la UPN

Para comprender la relación que existe entre los diferentes niveles de concreción de las actividades escolares en una institución educativa es necesario apuntar al enfoque mesopolítico⁶, el cual hace un análisis de los procesos que se desarrollan en su interior (Cerecedo, 2005).

La UPN como institución de educación superior juega un doble papel políticamente hablando, primero se reconoce como una institución dentro de una red de instituciones de educación superior de carácter público; se organiza de manera independiente al ser un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) desempeñándose como una institución con una participación a nivel macropolítico; al mismo tiempo, es una institución con determinados valores, ideologías y características que le dan cierta

⁶ Los ‘mesoconceptos’ son categorías analíticas que permiten vincular los análisis de diversos niveles: régimen, *gouverne* y *civis*. Entre éstos se destacan control’ y ‘redes’. El término mesoconcepto’ ha sido utilizado por David Marsh (1995) y R.A.W. Rhodes (Rhodes y Marsh, 1995) para designar el estatuto metodológico del concepto ‘*networks*. Se refiere a la función de ‘intermediación de grupos de interés y la acción gubernamental’ en los procesos de decisión (1995: 143). En un sentido más general lo entendemos como una relación que permite comprender procesos de lo político, la política y de las políticas; o entre procesos generales y específicos. March y Olsen (1984, 1989) hacen un recuento de la manera como este mesoconcepto puede ser utilizado indistintamente por las teorías pluralista, elitista y estatista del Estado. Además de ‘*networks*’ y los ya mencionados, existen otros conceptos o principios que realizan esta misma función e independientemente de la teoría del Estado que se utilice. Por ejemplo, son los de ‘referencial’, ‘niveles’, ‘valores’, ‘principios’, etcétera (Bolívar y Contreras, 2013, p. 110).

particularidad e identidad con los sujetos en una relación dialéctica y permanente de interacción, cuya relación cambia constantemente por los sujetos que la conforman, además del papel que tiene la política educativa respecto a la institución; en otras palabras, la comunidad universitaria al interior de la UPN es la parte viva de la institución en un nivel micropolítico, mientras que a nivel macro y meso, la política educativa se vuelve el marco que determina a la institución y por ende a su comunidad. Respecto a la interacción en este nivel, Fernández, (1998^a, 2001) reconoce varios elementos en las instituciones:

- a. Existen tres definiciones de institución: 1) como un espacio que legitima normas y valores protegidos en una realidad social determinada; por ejemplo, la familia. 2) Organizaciones concretas como una escuela y hospital y 3) Se relaciona con los significados y el mundo simbólico que el humano encuentra para descodificar y entender la realidad social.
- b. Las instituciones pueden ser catalogadas en el mismo espacio, es decir, existen diferentes instituciones que se dedican al mismo campo de intervención, como las escuelas de nivel superior, sin embargo, a pesar de que en algunos casos comparten la misma ideología, los sujetos que participan en ellas otorgan ciertas particularidades a las instituciones.
- c. Una lucha entre lo instituido y lo instituyente, esto se da a través de una relación dialéctica; el primer proceso lo define la institución al marcar justamente lo que es o no válido, mientras que el segundo proceso lo configuran los sujetos que participan dentro de la institución y legitiman las nuevas prácticas al mostrar innovaciones en los procesos institucionales. (Fernández, 1998^a, p. 21)

Por otro lado, Fernández (1998b) menciona la relación dialéctica que mantienen los sujetos con las instituciones:

Hablar de vínculo significa sostener que la ligazón entre los sujetos y los establecimientos institucionales es más que una simple relación temporaria. Es un ‘enlace’ en el que el individuo hace suyos aspectos y características institucionales, y ‘da’ a la institución partes de sí mismo; su producción, su tiempo, parte de su propio poder, aspectos personales que aliena... [y bajo esta mirada] El cambio institucional no sólo significa cambio en la organización, las tareas, los espacios. Significa también modificación de estas relaciones afectivas –en muchos aspectos

inconscientes- que los sujetos establecen con las instituciones a los que pertenecen.
(Fernández, 1998b, pp. 22-23)

Como se ha visto, el impacto que tienen los sujetos en las instituciones y viceversa es una relación que a veces pasa desapercibida, y, por si fuera poco, en otros casos, este nexo sujeto-institución repercute de manera directa e inconsciente en las representaciones sociales que los sujetos poseen respecto a los procesos internos o externos.

A la inversa, en un sentido de macropolítica, Díaz (2007) hablará que los elementos que están en constante interacción en una reforma curricular (en particular en educación superior de acuerdo con su texto), se ven diferenciados al menos dos niveles institucionales:

La primera tensión es compleja. Ella se plantea entre la institución y la constelación de fuerzas productivas (económicas y culturales) que afectan la selección, circulación, y consumo de conocimientos. Esta tensión no es explícita. Ella está incorporada en una variedad de eventos contemporáneos que tienden a convertirse en programas determinantes para lo que ocurre en la educación superior y que son recontextualizados por las agencias pedagógicas del Estado donde se produce lo que denominaremos el discurso pedagógico oficial (DPO), el cual, a su vez, es recontextualizado de manera “autónoma” en el nivel institucional bajo la forma de discurso pedagógico institucional. (DPI). Esta es una tensión que hace parte de la vida de las instituciones de educación superior en América Latina y de muchos países del mundo, y que tiene diferentes expresiones de conformidad con la naturaleza de cada institución. (Díaz, 2007, p. 59)

Díaz explicita lo que se ha venido señalando, la relación que se mantiene entre una institución educativa y el discurso emitido por una institución con mayor jerarquía como puede ser la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) hacia la UPN; las relaciones que se establecen entre instituciones son determinantes en el desarrollo de lo político entre las instituciones; sin embargo, estas se conforman por un conjunto de sujetos que a su vez poseen valores, creencias, representaciones, saberes, conocimientos e ideologías que los hacen posicionarse de una u otra forma ante la realidad institucional.

En resumen, al momento de señalar que existe una relación desde el enfoque mesopolítico se obliga a mirar a la UPN como una institución que se mueve en al menos dos niveles: el macropolítico y el micropolítico. En este escenario al considerar las relaciones políticas que se dan en estos niveles de concreción, es evidente mencionar a los sujetos políticos que participan en la realización de las políticas educativas y cómo estos se vuelven la expresión del ejercicio del poder en las instituciones.

Las prácticas que realizan los sujetos en la tercera fase del programa de pedagogía poseen una carga de representaciones y son la concreción de la política dentro de las instituciones educativas. Estas se colocan en alguna parte de la red de poder que se teje alrededor de dicho proceso, dando pie a realizar un análisis de las representaciones sociales que poseen los grupos participantes volviéndose un objeto de investigación y plantea un posicionamiento epistemológico respecto al juego político; es decir, las redes de poder existentes juegan un papel decisivo en la realización de la última fase formativa del plan de estudios y se vuelven relevantes los posicionamientos de los grupos que participan en el proceso a través de sus representaciones sociales.

En el siguiente apartado se verá con mayor precisión (en la tercera fase del plan de estudios) como se conforma un espacio de tensiones, de negociación, de representación y de ejercicio de poder por parte de los diferentes participantes del proceso.

3.3 Estructura organizacional y gestión escolar: un escenario de representación y ejercicio del poder

El presente apartado tiene la finalidad de contrastar las redes de poder y el enfoque mesopolítico en la UPN a través de las prácticas que se realizan dentro de la organización de la tercera fase de la licenciatura, la finalidad es observar la relación de las prácticas con el concepto de gestión escolar y profundizar en la teoría de la representación social considerando los conceptos de objetivación, anclaje, teoría del núcleo y sistema periférico.

La propuesta de trabajo gira alrededor de tres elementos que a continuación se describen:

A lo largo de los capítulos se ha hablado sobre diversos temas, en primer lugar se abordó la articulación de los diferentes niveles de concreción de las políticas educativas

considerando la perspectiva de la micropolítica, se hizo énfasis en cómo los diferentes niveles de organización del sistema educativo se vuelven un espacio de ejecución entre sujetos que llevan a cabo la realización de las políticas educativas, en particular las políticas curriculares concretado en prácticas educativas dentro de las instituciones.

En el segundo apartado se señaló a las políticas curriculares como un espacio delimitador de diversos contenidos que dan origen a las acciones educativas emanadas desde el Estado, con la intención de formar un ciudadano que cumpla características específicas y a profesionales con determinados rasgos. Se aludió al currículum como un espacio de ejercicio de prácticas donde los sujetos, a través de la interacción entre ellos, representan y dinamizan la forma orgánica de la política educativa.

Como tercer elemento se planteó a las representaciones sociales como el punto de partida en el cual el sujeto hace una mediación con sus grupos de los que forma parte, construyen una estructura organizacional que los predispone ante los procesos de su vida cotidiana. Bajo esta mirada se describió de manera breve un posicionamiento de las representaciones sociales y se apuntó a una configuración de estas.

El punto de enlace entre los elementos previos no es una sumatoria de partes, sino por el contrario, se vuelve una estructura organizada y compleja que requiere de especial atención para poder reconocer a las representaciones sociales como un factor decisivo en la definición de la tercera fase formativa del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional plantel Ajusco. Una vez planteado el argumento es necesario desarrollarlo, por tanto, habría que delimitar los elementos base del apartado. Primero, mencionar un posicionamiento sobre qué significa que un escenario sea pertinente para la representación social; y segundo, definir qué significa el ejercicio de poder tomando como base que estos dos aspectos se entrelazan a través de las representaciones sociales. Para ello se desarrollan los siguientes apartados.

3.3.1 La tercera fase como un escenario para la representación social y ejercicio de poder

Se parte de la idea de que la tercera fase del programa de pedagogía de la UPN Ajusco es un espacio de formación especializada donde conviven diferentes sujetos; este espacio se

caracteriza por tres momentos o etapas de avance durante un periodo aproximado de un año y medio.

El primer momento refiere a la etapa de diseño, este se comienza a realizar previamente al inicio del 7° semestre de formación, y busca responder a los campos formativos del plan de estudios señalados en el capítulo segundo de esta investigación (Comunicación Educativa, Currículum, Docencia, Orientación Educativa y Proyectos Educativos). En este proceso se alude a la conformación de equipos de trabajo específicos con propuestas de formación para 7° y 8° semestres de la licenciatura y determina las opciones de formación que ofrecerá el programa de pedagogía para la siguiente generación escolar en su último año de formación. Las propuestas tienden a considerar la formación especializada, el proceso de titulación, la regularización del estudiante y las prácticas educativas y servicio social.

En la segunda etapa se refiere a un proceso de ejecución de las propuestas seleccionadas en el proceso anterior, se ofrece una formación especializada y apoyo respecto al servicio social y la titulación como áreas de trabajo a desarrollar durante 7° y 8° semestre de la formación del programa educativo. En este año de formación los estudiantes se vinculan con un campo profesional específico de la pedagogía a través de una opción de campo, y se ponen en marcha estrategias que propicien el egreso y posteriormente la titulación de los estudiantes de la generación en turno.

La última etapa de la tercera fase formativa de la licenciatura sugiere una evaluación de los momentos de ejecución y del diseño; bajo esta lógica, se piensa que las opciones de campo surgidas en los procesos anteriores se reconocen y ofrecen una valoración de algunos aspectos clave que avalan el buen funcionamiento de estas y los aspectos a mejorar en ellas.

Cabe señalar que en estos procesos se involucra a diversos sujetos que intervienen en la realización de estos tres momentos de desarrollo de la tercera fase. En estos participan principalmente el Responsable de la Licenciatura en Pedagogía, el Coordinador de Área Académica 5, los docentes responsables y participantes en alguna opción de campo, los estudiantes de 6° semestre y estudiantes en situación de rezago escolar que aún tienen pendientes los créditos de las asignaturas correspondientes a 7° y 8° semestre.

Durante el desarrollo del texto se planteó a la tercera fase como la ejecución de una política educativa, conformada por una política curricular donde, de acuerdo con Sacristán citado en el segundo capítulo, el currículum se puede interpretar como un espacio de prácticas. Esta idea nos lleva a plantear a las prácticas que se desarrollan en el currículum como un espacio donde interactúan los sujetos; por citar un ejemplo se plantea que, en el proceso de diseño de la tercera fase del programa de pedagogía, la coordinación de la licenciatura abre una convocatoria donde diversos equipos docentes proponen diversas alternativas de formación para esta última fase formativa del plan de estudios, esto nos lleva a la idea de Weiss sobre las arenas en la política:

La formulación de políticas implica elegir direcciones y, por ello, algunos grupos quedarán en ventaja y otros en desventaja por las decisiones que se tomen. Decir “la arena del diseño de políticas” da la connotación apropiada del lugar donde se libran las batallas en las que algún equipo o interés surge como ganador. En el diseño de políticas, la batalla se llama política; muchos intereses chocan y buscan ganar ventaja (Weiss, 2018, p. 163).

Entender a los espacios de la política como una arena implica reconocer que existe una confrontación de intereses surgidos desde diferentes posicionamientos y experiencias previas de cada sujeto que ejercen el poder; es decir, pensar en la tercera fase como un espacio de prácticas, consecuencia de una política curricular aplicada donde los sujetos cumplen determinadas funciones, pero, además, poseen determinados intereses (estos últimos consecuencia de una representación individual y social) que influyen de manera directa en los posicionamientos que toma el sujeto dentro de la estructura de la tercera fase e impacta en su actuar día a día; por tanto, se reconoce que las representaciones sociales están presentes en la tercera fase y que estas influyen en el ejercicio de poder de este proceso en los sujetos participantes.

En el siguiente apartado se expondrá de manera más profunda un acercamiento a las representaciones y cómo este marco puede definir ciertas categorías que se analizarán en el capítulo 5.

3.3.2 Representaciones sociales y sus procesos

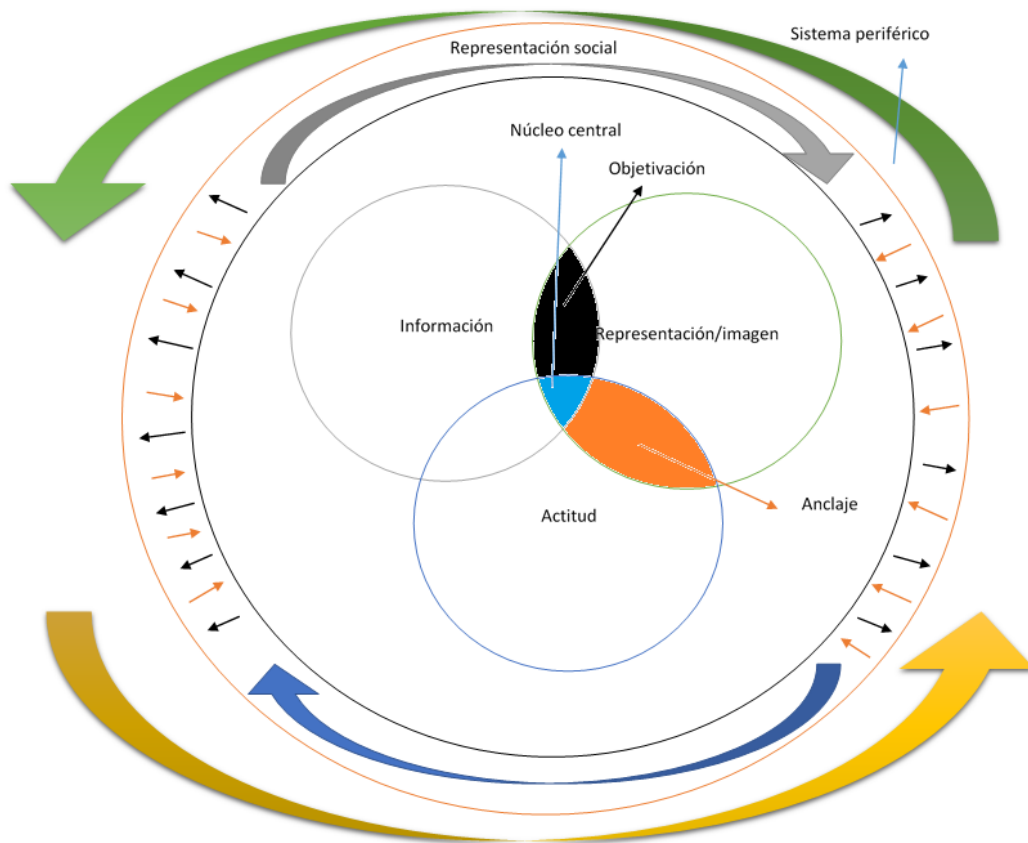
Ya se ha mencionado en este capítulo que las representaciones sociales son un enfoque de análisis de los posicionamientos que poseen y que construyen los sujetos dentro de su sistema cognitivo, estas intervienen en las formas en las que se constituyen las identidades, de acuerdo con Aguirre:

Las representaciones sociales se forman a partir de las prácticas sociales que irrumpen en la vida diaria de algún grupo determinado, produciendo cambios importantes en su universo simbólico. De hecho, las representaciones surgen cuando la identidad de un grupo es amenazada y la comunicación se enfrenta a nuevas reglas de juego. Al verse afectadas las ideas y los pre-juicios sobre la realidad, que se expresan en certezas colectivas, los individuos generan en sus interacciones nuevos marcos comunicativos, con lo cual se desarrolla un conjunto simbólico nuevo (Aguirre, 2004, p. 6).

Si pensamos en las representaciones sociales como un espacio de generación de posicionamientos con ciertas características específicas, que además son determinadas por tres aspectos (información, representación y actitud) principalmente, se vuelve necesario profundizar en la interacción de los procesos que surgen al interior y exterior de la representación social en su dinámica. Plantea no sólo la configuración de las representaciones sociales, sino exige concebirlas como una entidad cambiante de los procesos que surgen. Para ello se requiere analizar los procesos de objetivación, anclaje y sistema periférico de las representaciones.

En la figura 3.4 se puede vislumbrar la relación que mantienen estos tres conceptos en relación con los tres componentes de las representaciones sociales.

Figura 3.4 Conjunto de representaciones sociales y teoría del núcleo central



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la figura anterior, se reconoce la dinámica de la representación social hacia el interior, dando como resultado dos procesos: objetivación y anclaje, mientras que hacia el exterior posee una relación de dependencia con el sistema periférico. A continuación, se propone una definición de cada uno de estos conceptos.

Teoría del núcleo central y sistema periférico

La teoría de las representaciones sociales parte de una serie de explicaciones diversas que argumentan la estructura y su dinámica, una de estas explicaciones es la que refiere al núcleo central y al sistema periférico; de acuerdo con Lara:

Este núcleo o principio generador es de una importancia vital para el desarrollo de las representaciones sociales dentro de un grupo determinado, ya que se encuentra enraizado en los anales del sector que lo produce en base a las condiciones históricas-sociales que les ha tocado experimentar a lo largo de su devenir social (Lara, 2005, p. 88).

Por su parte, Patrick Rateau habla sobre el núcleo central y el sistema periférico:

... este mismo núcleo el que determina las relaciones que estos elementos tienen entre sí, así en tanto estructura cognitiva que asegura una función organizativa y significativa el núcleo a su vez, estructura los elementos relacionados con el objeto de representación, estos elementos situados bajo la dependencia del núcleo se denominan elementos periféricos..., estos elementos permiten que la representación funcione como una cuadrícula descodificadora de las situaciones sociales encontradas por los individuos de modo que si el núcleo central puede entenderse como la parte abstracta de la representación, el sistema periférico debe entenderse como su parte concreta y operativa (Rateau, 2018).

Este sistema organizado se basa en los procesos de objetivación y anclaje, a continuación, se expone cada uno de ellos.

Objetivación

Este proceso es, de acuerdo con Abric refiriendo a los aportes de Moscovici:

Para Moscovici, el paso del concepto «psicoanálisis» a su representación social se efectúa a través de operaciones, de etapas sucesivas. La primera fase de la elaboración de esta representación consistirá para los individuos involucrados en retener de manera selectiva una parte de la información que circula en la sociedad al propósito del psicoanálisis, para desembocar en un arreglo particular de conocimientos respecto a este objeto. Este proceso llamado de objetivación permite pasar —dice Moscovici— de la teoría científica a lo que denomina por un «modelo figurativo», o «núcleo figurativo» esquematización de la teoría que se sustenta sobre la selección de algunos elementos concretos. (Abric, 2001, p 5.)

Como vemos, el proceso de objetivación refiere a la acción de un grupo para otorgar una esquematización y organización de la información respecto a dicho fenómeno, se adhiere la información seleccionada a una cierta representación o modelo que permite configurar el esquema cognitivo, que en este caso es parte de la presente investigación sobre la tercera fase del programa de pedagogía.

Anclaje

Por su parte, el anclaje es

...el elemento de las representaciones sociales que tiene como finalidad integrar los elementos informativos que se producen en una sociedad dentro del sistema de pensamiento ya constituido, el cual es utilizado por los miembros del grupo para darle sentido a los objetos recién conocidos, desconocidos o inusitados que aparecen dentro del espectro social del grupo en cuestión (Lara, 2005, p. 88).

Retomar los componentes de la representación social y su interpretación desde los procesos de la objetivación y el anclaje apoyados en la teoría del núcleo central y sistema periférico, son las herramientas teóricas básicas para analizar el objeto de investigación. Estos conceptos se retoman en el capítulo cinco con la intención de construir la representación social y comprender los posicionamientos de los tres sujetos (Coordinador de Área Académica 5 y responsables del programa de pedagogía; docentes responsables de opción de campo y estudiantes) que participan en la tercera fase formativa del plan de estudios.

Capítulo 4. Sujetos, práctica e ideología en el universo de estudio

El propósito de este capítulo es mostrar la perspectiva compleja en el objeto de estudio de las representaciones sociales y las relaciones de poder con el fin de usar una metodología de trabajo basada en la etnografía.

4.1 Consideraciones básicas para el objeto de investigación

Las representaciones sociales y las relaciones de poder se encuentran íntimamente vinculadas a una aproximación cualitativa; analizarlas requiere de un acercamiento a las perspectivas, los posicionamientos, las configuraciones y los referentes empíricos que les dan vida. Por su parte, la perspectiva fenomenológica de la investigación se presenta al considerar las construcciones de los sujetos en sus representaciones dentro de una estructura social. El objeto de estudio se encuadra en las representaciones sociales que mantienen los participantes del proceso de la tercera fase formativa del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, y a su vez cómo estas representaciones sociales inciden en las relaciones de poder implícitas en los diferentes procesos que se realizan durante dicha fase formativa.

La relación entre el objeto de investigación y los sujetos consiste en que el proceso de la tercera fase se concreta en tres momentos: un proceso de diseño, un proceso de ejecución, y un último de evaluación. Para su realización participan principalmente tres sujetos: el Coordinador de Área Académica 5 ‘Teoría Pedagógica y Formación Docente’; Responsable de programa de la licenciatura en Pedagogía; Docentes participantes en las opciones de campo y estudiantes de la licenciatura de sexto, séptimo y octavo semestre cada año. Estos participan de manera diferenciada en cada momento y se debe tomar en cuenta al analizar el objeto de investigación ya que define en gran medida las relaciones de poder existentes en la tercera fase.

La realidad humana comprende una infinidad de procesos, estos son consecuencia de las interacciones que mantienen los seres humanos en cada grupo social en el que participan dentro de la sociedad. Uno de estos procesos es el educativo, el cual, desde la teoría crítica y

en particular desde la mirada de Peter McLaren (2011) citando a Giroux se entiende a la educación como:

...aquel terreno en donde el poder y la política adquieren una expresión fundamental, dado que es ahí donde el sentido, el deseo, el lenguaje, y los valores se comprometen y responden a las más profundas creencias acerca de la naturaleza misma, de lo que significa el ser humano, el soñar, el elegir y el luchar por un particular futuro y forma de vida (McLaren, 2011, p. 22).

Entendemos a los sujetos como entes complejos que en conjunto conforman una entidad más grande, es decir, la educación atiende los diferentes aspectos implicados en la vida humana, sin dejar de lado el concepto de sociedad en el cual como seres humanos estamos obligados a compartir a través del lenguaje. La realidad la podemos explicar a través de una serie de entramados constantes donde acontecen los procesos sociales; estos últimos son consecuencia de la interacción de los diversos individuos que la conforman.

Desde una postura positivista se entiende la existencia de diferentes perspectivas que históricamente se han planteado como campos, áreas o disciplinas que explican fragmentos de la realidad, desde sus conceptos y categorías que usualmente se pueden contraponer o agrupar entre disciplinas. Martínez (2008) expone que “En la investigación **monodisciplinaria**[sic] enfatizamos en la comprensión o profundidad a expensas de la extensión, nos quedamos dentro del ámbito de una disciplina” (p. 90). Así mismo, Thomas Kuhn con su perspectiva de paradigma explicará dicha relación. Para él la existencia de un paradigma se debe a un periodo de armonía en las ciencias, este se reconoce como un conjunto de acuerdos y consensos por las comunidades científicas en las ciencias. Ya lo señala Guillaumin (2012)

A los periodos de tiempo durante los cuales una ciencia trabaja de manera ‘armónica’ Kuhn les llama *ciencia normal* [sic], y tal armonía es posible porque existe un paradigma... La diferencia principal [con las ciencias sociales] era que no había esos acuerdos mínimos que permitían que las discusiones entre científicos de las ciencias físicas fluyeran (Guillaumin, 2012, p. 80).

En este sentido los sujetos nos constituimos por una serie de complejos (tales como las emociones, los procesos físico-biológicos y la interacción social) que están en permanente

dinámica. La ciencia se había encargado de explicar de manera aislada esta serie de entramados desde lógicas distintas y en ocasiones contrapuestas. Por tanto “Necesitamos acuñar *términos nuevos* [sic], o redefinir los ya existentes, generar nuevas metáforas que revelen las nuevas interrelaciones y perspectivas, para poder abordar estas realidades que desafían nuestra mente inquisitiva” (Martínez, 2008, p. 88). En las investigaciones de las ciencias sociales, el paradigma de la complejidad se ha vuelto una alternativa de explicar la realidad (en este caso el fenómeno educativo), partiendo del supuesto de que:

Este ‘todo polisémico’, que constituye la naturaleza global, nos obliga, incluso, a dar un paso más en esta dirección. Nos obliga a adoptar una *metodología transdisciplinaria* [sic] para poder captar la riqueza de la interacción entre los diferentes subsistemas que estudian las disciplinas particulares... este proceso cognitivo exige respetar la interacción entre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas y lograr la *transformación e integración*[sic] de sus aportes respectivos en un todo coherente y lógico. Esto implica, para cada disciplina la *revisión, reformulación y redefinición*[sic] de sus propias estructuras lógicas individuales... (Martínez, 2008, p. 96).

Al considerar las premisas anteriores, se argumenta la necesidad de establecer puentes que conecten la reciprocidad entre la compleja naturaleza en la cual estamos inmersos y la forma de hacer ciencia; es necesario contemplar que el conocimiento de los individuos desde una visión monodisciplinaria es una parcela de comprensión de la realidad, no obstante, una alternativa para afrontar este problema es la perspectiva compleja.

Realizar investigaciones desde la lógica de la complejidad implica reconocer diversos aspectos de varias disciplinas de manera holista y complementaria, aunque es de importancia señalar que, por la misma diversidad de estas, es imposible reconocer una perspectiva que contemple todas las disciplinas, incluso, la capacidad de intelecto humano es una limitante de dicha perspectiva. Considerar un proceso bajo diversas posturas de manera compleja obliga a pensar en nuevas formas de comprender la existencia, adicional a ello es necesario establecer nuevas perspectivas para comprender los procesos educativos y plantear y replantear nuevas formas de hacer investigación; bajo esta idea; se requiere de establecer un método de investigación que trate de responder a las demandas que el mismo contexto exige.

Para ello uno de los métodos que se ha perfilado en las ciencias sociales es el etnográfico, este responde a los planteamientos de la etnometodología, la cual “se define, pues, como la ‘ciencia’ de los ‘etnométodos’...” (Coulon,1995, p. 13). Por su parte, Sabariego, Massot y Dorio (2014), citando a Del Rincón, definen al método etnográfico como aquel método en el cual se aportan “datos descriptivos del medio o contexto, de las actividades y de las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales” (p. 298). A su vez, es importante señalar que en las ciencias sociales se ha hablado constantemente de los procesos microsociales y macrosociales; se parte de que “Las microsociologías no pueden dejar de lado las interacciones que se desarrollan a nivel macro, mientras que, a la inversa pasa lo mismo, las macrosociologías no pueden dejar pasar los procesos que se desarrollan a nivel microsociológico” (Coulón, 1995, p. 47).

Esto se relaciona en gran medida con lo que señala Geertz sobre el trabajo del etnógrafo y posteriormente se vincula con la perspectiva hermenéutica:

El etnógrafo "inscribe" discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo, se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada. (Geertz, 2003, p. 31)

De hecho

Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de "interpretar un texto") un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada. (Geertz, 2003, p. 24)

Mientras que Rockwell complementa con que:

...el etnógrafo escribe un determinado tipo de texto; el producto del trabajo analítico es ante todo una *descripción*. [sic] Expone los resultados de la investigación de manera descriptiva para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que hizo el estudio. (Rockwell, 2009, p. 21).

Cabe señalar que “La finalidad de la etnometodología es la investigación empírica de los métodos utilizados por los individuos para dar sentido a sus acciones cotidianas, llevarlas a cabo: comunicar, tomar decisiones, razonar” (Coulón, 1995, p. 16). Las relaciones humanas

son cambiantes, son permeadas por la interacción que tienen los sujetos entre sí y con el contexto; así mismo, si consideramos que las relaciones humanas son constantes a lo largo de la historia, es importante reconocer en su propia historicidad la dinámica. Es decir, la realidad que construye el sujeto no está exenta del cambio, se consideraría que la construcción de la realidad es cambiante de acuerdo con las ideas que prevalecen en cada contexto específico.

En otros términos, una de las características de la realidad es que es dinámica, se encuentra en un estado de desequilibrio, responde a la teoría del caos; de acuerdo con esta “el mundo no sigue estrictamente el modelo del reloj, previsible y determinado, sino que tiene aspectos caóticos. El observador no es quien crea la inestabilidad o la imprevisibilidad con su ignorancia: ellas existen de por sí...” (Cazau, 2002). La naturaleza social implica una interacción social en la cual los sujetos son seres que perciben, piensan, interpretan y actúan:

...los hechos sociales no se nos imponen, contrariamente a lo que afirma Durkheim, como una realidad objetiva: hay que considerar los hechos sociales, no como objetos, sino como realizaciones prácticas... El hecho social no es un objeto estable, sino el producto de la actividad continua del hombre, que pone en práctica destrezas, procedimientos, reglas de conducta, en otras palabras, una metodología profana que confiere un sentido a sus actividades (Coulón, 1995, p. 18).

Se abre paso a un análisis que los sociólogos han estudiado, la realidad vista no como un objeto/hecho dado, sino como una construcción que realizan los sujetos en un tiempo y espacio específicos tomando en consideración que la propia variación del ser impacta en los procesos sociales en los que está inmerso. Al pensar en elementos que constituyen la realidad; por ejemplo el lenguaje, como un marco donde se constituyen las ideas, adquieren sentido y el sujeto las interpreta de acuerdo a una serie de experiencias que lo constituyen, se considera que los sujetos son seres que perciben, piensan, interpretan y actúan en los procesos sociales ligados a una percepción de la realidad. El sujeto es capaz de representar su realidad a través del lenguaje; respondiendo a la par a la interpretación colectiva. No se puede negar la existencia de una representación individual y una representación social, esta última recordemos que se entiende como:

...sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio. No los consideramos ‘opiniones sobre’ o ‘imágenes de’, sino ‘teorías’ de las ‘ciencias colectivas sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real. (Moscovici, 1979,33).

La idea anterior reconoce que las representaciones sociales se vuelven un objeto de estudio porque no sólo se trata de describir el pensamiento común de los sujetos, sino que también explica y traza una especie de organización que otorga un colectivo a ciertos aspectos de su realidad, dando lugar a ciertos patrones y configuraciones que impactan en el actuar de los sujetos, diferenciando la percepción que tiene una colectividad de una individual, al mismo tiempo:

Toda representación es una representación de una cosa...de alguien... es una forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce, de ahí proviene la alternación que la caracteriza: unas veces representar, otras representarse (Moscovici, 1979, p. 43).

Las representaciones sociales configuran una forma de entender la realidad desde dos lógicas; por un lado, se da una configuración mental sobre el proceso que se aborde, y por el otro, de manera paralela se explicita una forma de concebir al sujeto dentro de dicho proceso; es decir, de manera dialéctica el sujeto se reconoce como parte del fenómeno y como un sujeto independiente que convive con el proceso, lo estudia, lo manifiesta o vive en él.

De acuerdo con Moscovici (1979) y Abric (2001) se coincide en que las representaciones sociales se mueven en tres dimensiones: el campo de la información, el campo de la actitud y campo de representación o imagen. Su función principal se relaciona con la conformación de los comportamientos y los procesos de comunicación entre los sujetos, lo cual da paso a la constitución del pensamiento constituido y constituyente. (Banchs, 2000 y Moscovici, 1979). La teoría de las representaciones sociales alude al proceso de interiorización de la realidad en tres dimensiones; sin embargo, considera un método que responde al proceso de interpretación que hacen los sujetos dando paso a la perspectiva de la etnometodología, ya que algunos de sus orígenes teóricos recaen en la fenomenología y hermenéutica. (Coulón, 1995).

La etnometodología rescata dos racionalidades, la específica de la actividad científica y las actividades ordinarias del sentido común (Coulón, 1995). Martínez plantea que es insuficiente explicar la realidad desde una postura reduccionista en un aparato conceptual clásico, aislado, con tendencia a la lógica formal y la verificación, considera (a consecuencia de esta nueva necesidad de combatir el reduccionismo) diversas posturas, entre estas surgen algunas como la lógica hermenéutica-dialéctica, la etnometodología, la teoría de las representaciones sociales, entre otros (2008). Se reconoce que en este caso las representaciones sociales comparten algunos rasgos interpretativos de la hermenéutica dialéctica, por tanto, los datos obtenidos se pueden obtener del instrumento de entrevista en profundidad porque permite obtener información sobre la interpretación de las tres dimensiones en las que se mueve el objeto de estudio planteado.

Para varios autores la entrevista en profundidad y semiestructurada buscan la comprensión de los procesos, reconocen que estos tienen un significado por parte de los sujetos que los perciben, su meta es obtener respuestas subjetivas con un peso importante de emociones, todas las respuestas que se obtengan en estas entrevistas se someten a un análisis de contenido posterior. (Padua y Ahman, 2010 y Sabariego, Massot y Dorio, 2014). Por último, es necesario reconocer que las representaciones sociales influyen en la toma de decisiones de los sujetos, de igual manera se ha señalado que los sujetos por el simple hecho de ser sujetos sociales estamos inmersos en una sociedad con determinadas reglas, costumbres, y tradiciones. La sociedad se vuelve un espacio de tensiones donde se realizan procesos de negociación o de imposición. En pocas palabras, se ejerce el poder de un grupo a otro, de un sujeto a otro, de un grupo a un sujeto o incluso de un sujeto a un grupo.

El papel que desempeña el poder dentro de una sociedad es relevante pues desde la perspectiva de la teoría crítica en la educación se reconocen varios elementos. En primer lugar, todo proceso educativo está vinculado con una serie de decisiones que se ejecutan por los sujetos al interior de las instituciones educativas. En este caso la tercera fase formativa del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la UPN Ajusco se considera como un proceso continuo en diferentes dimensiones, donde participan diferentes entidades y sujetos que responden a intereses que pueden ser semejantes o antagónicos. Esto responde a lo que señala Henry Giroux (2018) cuando hace una comparación entre posturas culturalistas y

estructuralistas respecto a la educación, considera el papel de la ideología en las estructuras educativas y cómo esta influye en la toma de decisiones de las instituciones. Giroux reconoce que los procesos sociales están cimentados en la ideología:

Por otro lado, los individuos no sólo ‘viven’ dentro de la ideología por medio de las prácticas de las que ellos participan en los diferentes aparatos ideológicos, sino que también están constituidos por ideología. Ideología en este sentido se refiere a una forma específica de relación, que los sujetos humanos tienen en el mundo, cuyo origen se encuentra en las representaciones estructuradas instaladas en la conciencia (Giroux, 2018, p. 171).

Desde esta mirada se justifica el hecho de reconocer en los sujetos las representaciones que poseen y como promueven el desarrollo de dos puntos: a) explicar la opresión humana, y b) inferir necesariamente a un cambio de conciencia (Giroux, 2018). Las instituciones, al ser un producto social, están permeadas en todos sus niveles por una ideología o en este caso representaciones que los sujetos tienen sobre la realidad. Para reconocer la dinámica de las instituciones es necesario analizar “la transformación de las prácticas sociales específicas en instituciones concretas como las escuelas” (Giroux, 2018, p. 171).

Se reconocen las representaciones sociales que poseen los participantes del proceso de tercera fase en sus diferentes etapas de desarrollo, se establece que el método a utilizar será el etnográfico, dando lugar al análisis de las prácticas que establecen los sujetos e interpretar dichas interacciones a través de los instrumentos (entrevistas y asociación libre).

Se entiende que las entrevistas son “... un encuentro de personas cara a cara con el propósito de cuestionar y responder formalmente a las interrogantes de un tema objeto de investigación” (Ortiz, 2007, p. 17). Se busca obtener información y opiniones de los sujetos y grupos participantes, facilitan la recolección de información que influyen en las prácticas o aspectos de conducta de los individuos y proponer mejoras a dichos procedimientos (Ortiz, 2007). Por su parte la entrevista en profundidad permite obtener información u opiniones que difícilmente resultan de una entrevista estructurada ya que las respuestas abordan cuestiones muy concretas (Ortiz, 2007), en cambio las preguntas en una entrevista en profundidad

permiten flexibilidad en el cuestionario dejando abierta la posibilidad a reconocer aspectos sobre la charla misma.

Por último, es importante precisar que para reconocer las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la licenciatura previamente a su ingreso en la última fase formativa del plan de estudios, se decidió utilizar una asociación semántica a través de un instrumento de encuesta de asociación libre. La asociación libre se define, según Navia y Estrada (2012) como una técnica proyectiva usada en el psicoanálisis en investigaciones relacionadas a las metodologías cualitativas y cuantitativas, así mismo señalan que: “entre las técnicas que usan preguntas abiertas en estudios cuantitativos está la asociación libre” (Navia y Estrada, 2012, pp. 272). La intención es reconocer en una muestra representativa de estudiantes los elementos de la representación social relacionados a diferentes conceptos de la tercera fase formativa del plan de estudios.

En resumen, las entrevistas se diseñaron considerando la especificidad conceptual de las representaciones sociales en sus tres elementos que las conforman. Así mismo, se ha mencionado que los sujetos participantes en el proceso de la tercera fase son: Coordinador de Área Académica 5, Responsable de programa de licenciatura, los estudiantes, y los docentes que participan en la tercera fase de la licenciatura. Para ello, la aplicación de los instrumentos de acuerdo con los sujetos de investigación se realizó de la siguiente manera

Tabla 4.1 Relación de sujetos de investigación e instrumentos de obtención de datos.

Sujeto de investigación	Instrumento aplicado
Coordinadores de área académica 5 y Responsables de programa de licenciatura en pedagogía.	Entrevista a profundidad.
Docentes responsables de opciones de campo	Entrevista a profundidad
Estudiantes de la licenciatura en pedagogía de sexto semestre	Asociación libre.

Fuente: Elaboración propia

4.2 Diseño de instrumentos

En este apartado se señala el vínculo entre dos aspectos inherentes a la investigación: el marco teórico y metodológico con la aplicación de los instrumentos a los sujetos participantes (considerando los tiempos organizativos de la licenciatura en pedagogía⁷). A continuación se presenta el proceso de diseño de los instrumentos aplicados donde se da cuenta de la articulación entre el marco teórico referente a las representaciones sociales, (considerando lo mencionado anteriormente sobre los componentes básicos de la representación social: información, imagen y actitud) y los sujetos participantes de la investigación. Los instrumentos, los encontrará en el apartado de anexos.

Respecto al diseño del instrumento de obtención de datos para los docentes representantes de opciones de campo y los Coordinadores de Área Académica y Responsables de programa de Pedagogía, se utilizó una entrevista donde las preguntas se vinculan al desarrollo de la licenciatura en los momentos de diseño, ejecución y evaluación, (de la tercera fase), al mismo tiempo su nexo con la información, imagen y actitud, presentes en la representación social del proceso. Se plantean preguntas sobre su experiencia dentro de la tercera fase, su formación y algunos datos personales como su edad y formación profesional. De igual manera las preguntas se relacionan a las imágenes que les evoca la tercera fase y las actitudes que se desencadenan al momento de diseñar ejecutar y evaluar los procesos relativos a la formación en la tercera fase del plan de estudios.

Por último, la asociación libre de los estudiantes comienza retomando los elementos presentes en una representación social a través de once conceptos básicos para establecer una relación semántica, estos son: Pedagogía, Plan de estudios, Tercera fase, Fases formativas, Campos formativos, Líneas de formación, Opciones de campo, Docentes, Estudiantes, Titulación y Servicio social. Estos conceptos son importantes porque remiten a los elementos clave dentro del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía para los estudiantes. Si bien para semestre los estudiantes ya han cursado tres de los cuatro años de licenciatura, el proceso de representación es distinto en cada estudiante y las imágenes actitudes e informa en incide

⁷ La aplicación de instrumentos de obtención de datos se realizó durante el semestre 2019-I. Cabe señalar que el periodo de organización institucional para este proceso se establece en los semestres nones. Durante el semestre non (2020-I), los estudiantes se inscriben y cursan el 7° semestre, inicio de la tercera fase formativa del plan de estudios.

de manera importante en esta representación coincidiendo o diferenciándose entre ellas, dando origen a las representaciones sociales.

En el capítulo siguiente se hace una sistematización de los datos obtenidos derivados de las entrevistas y de la asociación libre de los sujetos a los que se aplicaron los instrumentos y su respectivo análisis para la construcción de la representación social. De igual manera se ofrece una narrativa sobre cómo fue la aplicación de los instrumentos y se describe de manera amplia la obtención de datos a través de los instrumentos.

Capítulo 5. Representación social y redes de poder en el universo de estudio

En el presente capítulo se hace un análisis de las representaciones sociales que muestran los sujetos participantes en cada momento del proceso de tercera fase, considerando los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación. Las representaciones sociales de los sujetos se analizan desde la teoría del núcleo central estableciendo los nexos entre la información, la representación o imagen y la actitud. Posteriormente se vincula a los procesos de objetivación y anclaje delimitando el sistema periférico y se establecen la relación entre la representación social y las redes de poder que se observan dentro del proceso de la tercera fase formativa del plan de estudios.

5.1 Aplicación de instrumentos

A continuación, se describe cómo se realizó la aplicación de instrumentos de obtención de datos señalados en el capítulo anterior a las muestras representativas seleccionadas en el universo de estudio.

5.1.1 Instrumento de los responsables del programa de la licenciatura en pedagogía y de Coordinadores de Área Académica 5

La aplicación de las entrevistas con el coordinador de área académica y responsables de programa se realizó a través de un previo acuerdo en sus respectivos espacios de trabajo. Las preguntas se articularon con relación al instrumento previamente mostrado y su transcripción la podrá encontrar en el apartado de anexos. Los participantes en este proceso refieren al Coordinador de Área Académica 5 del periodo actual (2016-2019) y los responsables de programa (2014-2016, 2016-2018, 2018-2020).

Por razones de interpretación de datos se codificó la información a través de las siguientes nomenclaturas y se utilizarán de esta forma a partir de este punto:

Tabla 5.1 Codificación de coordinadores de área y responsables de programa

Sujeto entrevistado

Nomenclatura.

Coordinador de Área Académica 5 (2016-2019).	CA1
Responsable de Programa de licenciatura en pedagogía (2014-2016).	RP1
Responsable de Programa de licenciatura en pedagogía (2016-2018).	RP2
Responsable de Programa de licenciatura en pedagogía (2018-2020).	RP3

Fuente: Elaboración propia

5.1.2 Instrumento de docentes representantes de opciones de campo

La aplicación de las entrevistas a los docentes responsables de opciones de campo se realizó a través de un previo acuerdo al finalizar sus horarios de clases, una vez concretada la cita de entrevista, esta se realizó en sus respectivos cubículos de trabajo y las preguntas fueron hechas en relación con el instrumento previamente presentado. Las transcripciones se encuentran en el apartado de anexos. Cabe señalar que cada una fue representada por diferentes grupos de académicos con un representante que se encarga de coordinar reuniones donde se abordan los puntos referentes a la organización de los contenidos, la distribución de cargas horarias, evaluación, entre otros aspectos.

En la selección de la muestra se recuperó a la mitad de las opciones de campo disponibles y se obtuvo información similar respecto a la tercera fase a través del instrumento citado estableciendo diversas categorías de análisis en el siguiente apartado. Al igual que en el caso anterior se utilizó una nomenclatura específica y se usará de dicha manera para referirse a los sujetos de este punto en adelante:

Tabla 5.2 Muestra seleccionada para la aplicación de entrevistas.

Campo formativo	Opción de campo a la que se entrevistó a su responsable	Nomenclatura.
Comunicación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> Medios y TIC en el escenario educativo 	ROC1
Currículum	<ul style="list-style-type: none"> Currículo y modelos de docencia 	ROC2
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> Lengua, literatura y comunicación 	ROC3
	<ul style="list-style-type: none"> Formación y práctica docente 	ROC4
	<ul style="list-style-type: none"> Historia de la educación y educación histórica 	ROC5

Orientación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación educativa • Procesos psicosociales • Educación inclusiva 	<p>ROC6</p> <p>ROC7</p> <p>ROC8</p>
Proyectos educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de innovación en gestión pedagógica 	<p>ROC9</p>

Fuente: Elaboración propia

5.1.3 Instrumento de estudiantes de sexto semestre

En el semestre 2019-I, la licenciatura en pedagogía contó con trece grupos regulares y dos grupos especiales en 6to semestre, estos se distribuyeron en siete grupos matutinos y ocho vespertinos. Para la muestra de estudiantes se decidió utilizar solo a los trece grupos regulares ya que en estos se cursaron las cinco asignaturas correspondientes al semestre, mientras que en los grupos especiales sólo se atiende a algunas materias específicas de dicho semestre. Por tanto, los grupos muestra son trece de los cuales seis son matutinos y siete son vespertinos.

De acuerdo con las estadísticas realizadas en el servicio social en la coordinación de la licenciatura en pedagogía, se notó que durante el semestre 2017-I las asignaturas con mayor reprobación en 6º semestre son *Epistemología y pedagogía* y *La orientación educativa: sus prácticas*.⁸

Para determinar la cantidad de muestra representativa se seleccionaron grupos al azar en varias asignaturas ya que, al ser las materias con mayor índice de reprobación, se vuelve un filtro relevante que determina en gran medida las decisiones que tienen los estudiantes, previo a su elección de opción de campo en la tercera fase del programa de pedagogía. Los estudiantes de 6º semestre (2ª fase) poseen una representación diferente a los estudiantes que cursan el 8º semestre (3ª fase), esta representación cambia cuando el estudiante vive el proceso de formación en su último año de licenciatura.

⁸ Los datos correspondientes fueron obtenidos a través de las actas de evaluación otorgadas por todos los docentes encargados de dichos cursos, en total por asignatura fueron los siguientes:
 Epistemología y pedagogía: 16 grupos, 536 estudiantes registrados, del cual el porcentaje de reprobación fue del 7.1187%
 La orientación educativa y sus prácticas: 14 grupos, 501 estudiantes registrados, del cual el porcentaje de reprobación fue del 3.1237%

Por tanto, para esta investigación es importante señalar que los comentarios, vivencias y perspectivas que surgen en estos escenarios de la segunda fase, impactan y pueden provocar en el sujeto determinados comportamientos o representaciones que inciden en la toma de decisiones ante la tercera fase y afectar cómo vive el proceso de formación en su último año. De acuerdo con Saraí Aguilar-Barojas (2005), la fórmula para calcular la muestra en estudios descriptivos, de tipo cualitativo, donde la población es finita, es:

$$n = \frac{(N)(Z^2)(P)(Q)}{E^2(N - 1) + z^2(P)(Q)}$$

Donde los valores sustituibles de la población corresponden a los siguientes:

N= 590 estudiantes de 6° semestre de la licenciatura en pedagogía⁹.

Z= 1.645, este valor equivale a un parámetro estadístico del 90% de nivel de confianza.

E = 5%, dato equivalente al error de estimación máximo aceptado

P= 50%, dato referente a la probabilidad que ocurra el fenómeno estudiado

Q= 50%, dato referente a la probabilidad que no ocurra el fenómeno estudiado.

Al sustituir los valores establecidos, la fórmula queda de la siguiente manera.

$$n = \frac{(590)(1.645^2)(0.5)(0.5)}{0.05^2(600 - 1) + 1.645^2(0.5)(0.5)}$$

cuyo resultado es:

$$n = 185.830366$$

La muestra representativa equivale a un total de al menos 186 encuestas estudiantiles con un margen de error del 5% y un 90% de nivel de confianza estimada. A continuación, se presenta la distribución de aplicación de instrumentos a los grupos de sexto semestre.

Tabla 5.3 Distribución de aplicación de instrumentos a grupos de estudiantes de 6° semestre

GRUPO	TURNO	TOTAL DE ESTUDIANTES	ASIGNATURAS
6GV1	Vespertino	39	La orientación educativa: sus prácticas

⁹ Dato obtenido a través charla informal con el CP3.

6GV4	Vespertino	28	La orientación educativa: sus prácticas
6GV6	Vespertino	24	Epistemología y pedagogía
5GV2	Vespertino	20	Bases de la orientación educativa ¹⁰
6GM2	Matutino	21	Epistemología y pedagogía
6GM5	Matutino	31	Epistemología y pedagogía
6GM3	Matutino	20	La orientación educativa: sus prácticas
6GM6	Matutino	7	Epistemología y pedagogía
Total		190	3

Fuente: Elaboración propia

Para la aplicación de dichos instrumentos se estableció un acuerdo previamente con los docentes responsables de dicho grupo, la idea inicial fue solicitar a los responsables la oportunidad de platicar solamente con algunos estudiantes de cada grupo; sin embargo, se reconoce la amabilidad que tuvieron los docentes al permitir entre 15 y 20 minutos de su clase con la finalidad de aplicar dicho instrumento a todo el grupo.

Estas encuestas fueron vaciadas en una base de datos de Excel que permitirá la construcción de diferentes categorías de análisis, así mismo la información se analizó en el software MAXQDA a través de una nube de palabras permitiendo así, la construcción y el análisis por categorías en el siguiente apartado.

Para poder hacer el análisis correlacional entre las perspectivas de los sujetos que participan en el proceso de la tercera fase, se utilizó el software MAXQDA para relacionar semánticamente las entrevistas que se realizaron a los responsables de programa y coordinador de área académica, así como docentes representantes de opciones de campo. Este software permite hacer análisis a través de categorías que surgen del marco teórico en diferentes archivos de formatos diversos como sonido, imagen, texto, hojas de cálculo, PDF, entre otros. En el siguiente apartado se explicitarán las categorías que surgen del análisis de datos a partir de conceptos como la objetivación, el anclaje, sistema periférico y la teoría del

¹⁰ Por cuestiones de temporalidad del semestre y complicaciones para encontrar a los estudiantes de los grupos se optó por aplicar 15 encuestas de un grupo de quinto semestre del semestre 2020-I.

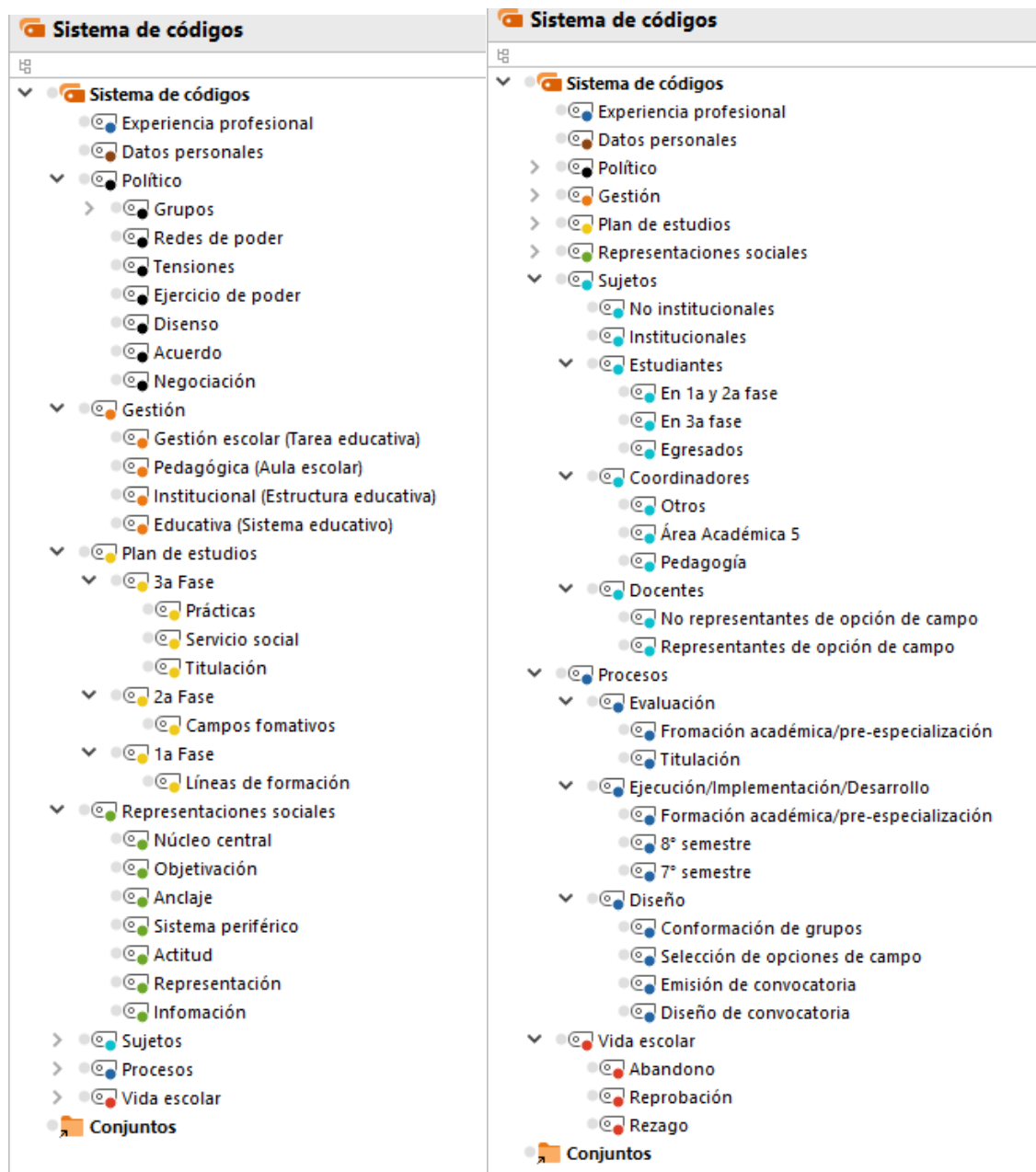
núcleo central presentes en las representaciones sociales, así mismo, se desarrolla un análisis interpretativo desde la visión de Patrick Rateau sobre la perspectiva estudiantil.

5.2 Análisis de datos

El presente análisis se realiza apoyándose en el uso del software MAXQDA que permite establecer diferentes vínculos entre los documentos que se desean analizar, para ello, se insertaron las entrevistas transcritas y las encuestas aplicadas a los estudiantes en su respectiva base de datos.

El proceso de análisis se realizó considerando el marco teórico propuesto en el capítulo tres y busca localizar e interpretar la representación social que existe en los sujetos participantes de la tercera fase formativa del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía de la UPN Ajusco. El primer ejercicio de categorización del objeto de investigación responde al marco teórico planteado a lo largo de los capítulos anteriores. Fue un filtro organizacional de la información que permitió una puesta en común de los conceptos planteados y los datos obtenidos. Se vincularon entre sí los elementos que se tienen en común y las diferencias entre estos independientemente del sujeto al que se vincule, y posteriormente, se presenta la representación social mediante los procesos de objetivación y de anclaje. En la Figura 5.1 se muestra cómo se categorizó el marco teórico resultando en algunos conceptos y subcategorías que se buscaron en los datos obtenidos de los instrumentos en el software MAXQDA.

Figura 5.1 Conceptos utilizados en el Software MAXQDA como sistema de códigos



Fuente: Elaboración propia

Estos conceptos son transversales a la tercera fase y reconocen los cruces de información que puedan darse entre sí, de igual manera es necesario rescatar que, por su parte, la tercera fase se explica bajo tres momentos específicos de articulación. El primer momento es un periodo de diseño u organización: se consideran procesos diversos que definen a las opciones de campo que participan en el semestre siguiente. El segundo es el momento de desarrollo: durante un año se señalan las formas, los procesos, las prácticas y el

dinamismo que tienen las opciones cada año. El tercero, un momento de valoración: se identifican los aspectos que favorecen o dificultan el desarrollo de la tercera fase dentro de las opciones de campo.

Bajo la lógica anterior se vinculan las preguntas realizadas con los fines de la investigación; primero, es necesario conocer la información que poseen los Responsables del programa de la licenciatura en pedagogía y el Coordinador de Área Académica; los responsables de opciones de campo y los estudiantes sobre los tres momentos articuladores mencionados, así mismo es necesario identificar las imágenes o representaciones en las que se objetiva la representación, y por último, las predisposiciones o actitudes que manifiestan los participantes antes, durante y después del proceso para así reconocer el anclaje al que se arraigan los comportamientos de los sujetos.

De manera gráfica se podría pensar en el cruce de los tres momentos de la tercera fase (diseño, ejecución y evaluación) y en los tres componentes de la representación social, (información, representación y actitud) en cada grupo participante del proceso; una vez encontrados estos elementos se puede inferir que la articulación de estos muestra la objetivación y el anclaje al cual responde la representación social en su conjunto. Para tales fines se analizaron los elementos que tienen en común los responsables de programa, estudiantes, coordinador de área y representantes de opciones de campo en estos tres momentos respecto a esos tres componentes.

En un ejercicio de jerarquización de información el análisis de la información se da en función de los tres momentos de desarrollo del proceso de la tercera fase (diseño, ejecución y evaluación), por tal razón, considerando que son momentos diferentes, la representación de todo el proceso referente a la tercera fase se plantea como un conjunto de interacciones de los tres aspectos señalados por Moscovici en los diferentes momentos de desarrollo de la tercera fase por cada sujeto. El análisis se realizó en función de estos tres momentos señalando la relevancia desde la interacción de representaciones que poseen los responsables de opciones de campo, estudiantes de la tercera fase y responsables de programa y coordinador de área académica sobre los tres momentos específicos. Para construir la representación social es necesario entender la perspectiva de los sujetos en los tres momentos planteados, y a partir de ello, señalar los elementos característicos de la objetivación y del

anclaje al que se arraiga la representación social. Al reconocer las narrativas de los sujetos, se identificaron las redes de poder que existen y cómo estas se ven impactadas por la representación social que poseen los sujetos.

5.2.1 Responsables de programa de la licenciatura en pedagogía y Coordinador de Área Académica 5

Se entrevistó a los Responsables de programa de la licenciatura en pedagogía de los periodos 2014-2016, 2016-2018 y 2018-2020 y el Coordinador de Área Académica 5 (2016-2019). El perfil de los cuatro participantes responde a cuatro varones con más de 19 años de participación como docentes en la UPN, sus perfiles académicos se caracterizan por poseer entre especialidades y grados de maestría o superior, y desde sus respectivas áreas, cada uno ha investigado diversos temas relacionados con la educación.

En este análisis se encontraron similitudes y diferencias entre los referentes que poseen los entrevistados y sus perfiles con dos finalidades: la primera es que a través de la sistematización de información que se hace en el programa MAXQDA, se analizó la interacción entre los datos seleccionados dentro de las categorías de la representación social descritos por Moscovici (información, imágenes y actitudes). La segunda finalidad es reconocer la interacción donde estos tres elementos dan origen a los procesos de objetivación y el anclaje, relacionados con el núcleo central y sus componentes ligados al sistema periférico de la representación social. A continuación, se presenta el análisis de los tres momentos citados, cabe señalar que las referencias de diálogos se encuentran en los anexos.

5.2.1.1 Diseño de la tercera fase

Respecto al diseño u organización de la tercera fase las preguntas planteadas arrojan los siguientes apartados analíticos:

Sobre el proceso de diseño de la tercera fase

El proceso de diseño de la tercera fase en los sujetos responsables de programa y coordinador de área responden a varios elementos: el primero de ellos es una definición sobre el proceso, al cuestionarles sobre qué se entendía por el diseño de la tercera fase, todos aludieron a una división del plan de estudios de pedagogía; en un segundo aspecto se mencionó que se

comprendía como la fase formativa final, y por último, se rescató la idea de que es una pre-especialización en alguno de los cinco campos que ofrece la licenciatura.

Esto es importante de señalar porque en términos de la representación social, el diseño de la tercera fase corresponde al menos a dos elementos: información e imágenes. La información que se tiene sobre la tercera fase se remonta a su origen en el plan de estudios, mientras que la imagen que pareciera perfilarse es una pre-especialización en las actividades referentes al campo laboral de la pedagogía que delimita el propio plan de estudios.

Sobre la organización de las opciones y el papel de los sujetos

En todos los casos se habló sobre un momento de diseño y organización de opciones de campo, en ese sentido, el papel que se le daba a las opciones de campo, a los estudiantes, a la coordinación de programa y sujetos institucionales se caracteriza por ser un momento donde los involucrados se mueven en un espacio de tensiones y negociaciones respondiendo a intereses diversos.

Referente a la representación social se pueden ubicar otros dos elementos; por un lado, las disposiciones o actitudes que evoca el proceso de organización de las opciones de campo caracterizado por tensiones. Por otro lado, se tiene a los sujetos que participan en este proceso, en ellos se encarnan las imágenes que identifican a los procesos de organización turbulentos, a su vez, se reconocen diversos grupos de trabajo docente (grupo de interés) donde su forma de organización es variada, lo cual impacta de manera importante en el origen de las propuestas de las opciones de campo.

Las opciones de campo en el diseño

Sobre el diseño de las opciones de campo se ha referido a que los grupos de trabajo docentes se organizan de manera diversa, desde la experiencia de trabajo del RP3, se mencionó poseer conocimiento de grupos donde el diseño de la opción de campo se realiza solamente por un sujeto del colectivo docente, u opciones donde se hace de manera colegiada; por otro lado, el sujeto RP1 señaló que la tercera fase cumple una función adicional relacionada a que es la única parte del plan de estudios que se mantiene actualizada cada año; en otras palabras, reconoce que las asignaturas del programa en la primera o segunda fase se renuevan respecto a bibliografía y temáticas cada cierto tiempo; sin embargo, en la tercera fase, las temáticas

pueden ser variadas cada año y se mantienen vigentes respecto a los campos laborales de la pedagogía señalados en el plan de estudios.

En este caso el análisis da pauta para reflexionar sobre la representación social en dos ámbitos: primero, la información se diversifica sobre el diseño de la opción de campo y al mismo tiempo desde la organización de las opciones; el diseño se entiende como una responsabilidad colectiva o individual de los grupos docentes. El segundo ámbito es la representación, aquí se le da peso importante al plan de estudios y a la actualización que tiene, donde se concibe a la tercera fase como un espacio de innovación sobre los campos que define el plan de estudios.

Prácticas profesionales

Señalaron que un aspecto importante de la tercera fase se vincula al desarrollo de las prácticas profesionales, tanto el RP1, RP2 y el CA1 aluden a que las prácticas profesionales se deberían realizar en la tercera fase; sin embargo, estas no se llevan a cabo como se quisiera, incluso en las otras fases del plan de estudios, las prácticas de investigación así como las prácticas escolares no tienen un peso importante en su realización desde los programas de asignaturas.

En términos de la representación social se pueden reconocer diferentes actitudes de los coordinadores respecto a la organización que tienen las opciones de campo sobre las prácticas profesionales. De igual manera en términos de información se pueden notar dos percepciones, en una donde se realizan y otra en donde no se realizan. Lo importante para el análisis es observar que las prácticas profesionales se relacionan de manera directa en la tercera fase (en su concreción o no). Dicho de otro modo, se da pie a pensar que algo dentro de la configuración cognitiva de los coordinadores mantiene presente la idea de las prácticas profesionales como algo inherente a la tercera fase.

Origen del diseño de la tercera fase

Una diferencia que se señalaba cuando se preguntaba sobre el origen del diseño de la tercera fase es que la mayoría de los RP lo refieren al plan de estudios; sin embargo, el RP2 refiere a los orígenes del diseño del plan de estudios y lo relaciona con los diferentes planes de estudio que ha trabajado durante su estancia laboral a partir de la transición del plan de estudios de 1990.

Se deduce que la información que poseen los RP influye de manera importante en su interpretación sobre la génesis de la tercera fase. Por otro lado, la imagen en la que se mueve este imaginario social refiere al plan de estudios, este representa el punto de referencia hacia la tercera fase y se relaciona de manera importante con la pregunta de los documentos que regulan el diseño de la tercera fase.

Los documentos regulatorios

Sobre los documentos que determinan el diseño u organización de la tercera fase, todos los RP apuntaron a la guía de opciones de campo y los lineamientos para estas; por su parte el CA1 señaló que existen una serie de lineamientos, pero no especificó a cuáles se refiere, y los que menciona no necesariamente se relacionan con la pregunta planteada, de hecho, se acercan más a una crítica sobre los lineamientos y cómo estos se relacionan con las prácticas profesionales.

Una de las imágenes muestra que la organización de la tercera fase reside en los documentos regulatorios del proceso, tanto la convocatoria como los lineamientos de opciones de campo representan la normatividad que impacta en cómo se concibe el proceso. De igual manera la información que poseen los responsables sobre estos documentos se basa en una interpretación de los campos, las opciones de campo y las prácticas profesionales, que en este caso provoca actitudes de crítica con base en su experiencia de trabajo y los referentes de formación que poseen.

Las problemáticas del diseño

Un aspecto importante que surgió durante las preguntas referentes al diseño fue que durante este proceso se vuelven visibles las problemáticas con los estudiantes y con los académicos sobre la organización; en particular el RP1 y RP2 señalaron que no existió un proceso tan accidentado, al menos respecto a los estudiantes. Además, señalaron que uno de los principales problemas era el análisis de las propuestas que hacían las opciones de campo, y, posteriormente, la organización con los estudiantes y su inserción respecto a estas. Entre los aspectos más relevantes a considerar era el número de estudiantes dentro de cada opción de campo, el peso de las reuniones que se realizaban para dicha tarea y el ejercicio de fuerzas y

tensiones que se suscitaba en momentos diversos del proceso, sin dejar de lado el tamaño de las generaciones ya que incidía de manera importante en la realización del proceso.

Respecto a los tres elementos que componen a la representación se reconoce lo siguiente:

Información: Los datos que prevalecen en el pensamiento de los responsables se compone por estadísticas de generación, niveles de demanda estudiantil sobre las opciones, las propuestas de opción de campo, las formas de llevar a cabo el proceso en años anteriores, los lineamientos de opciones de campo y su respectiva convocatoria además de las fechas establecidas por mencionar algunos.

Actitud: En este aspecto se resalta las dificultades con las que se asume el proceso de organización, los responsables reconocen que es un proceso tortuoso por las diferencias que existen en los liderazgos que surgen durante el proceso de organización, es complicado mediar las discusiones que se tenían tanto con docentes como con estudiantes.

Representación: La representación a la que se alude en los problemas durante el diseño son los líderes que participan en el proceso; es decir, tanto los representantes de opción de campo, las autoridades educativas y los estudiantes son las figuras clave durante este proceso.

Procesos escolares

Otros elementos importantes son el proceso de titulación, el servicio social y la formación de la última fase en alguno de los campos específicos. De acuerdo con la información proporcionada por los tres responsables de programa y el coordinador de área, son considerados como parte de las finalidades de las opciones de campo, y por ende de la tercera fase. Respecto a los elementos constitutivos de la representación social se rescatan dos elementos:

Información: Se concibe a la tercera fase como el espacio de desarrollo de prácticas profesionales, servicio social y titulación, y se coincide en que en diversas ocasiones estas no se llegan a concretar.

Representación: Existen dos elementos; por un lado, el plan de estudios sigue apareciendo como un ente clave en el diseño y organización de la tercera fase, y por el otro, los equipos de trabajo docente de las opciones de campo que consideran o no las prácticas profesionales en sus respectivos planes de trabajo.

Lo político del proceso

Por último, señalaron una narrativa sobre los diversos momentos que dan lugar a la organización de las opciones, los grupos, etc.; entre estos se rescata el papel del consejo de programa y del consejo ampliado, señalan que estos tienen una responsabilidad considerable en la definición de las opciones que participarán cada año al realizar una evaluación sobre ellas. Por otro lado, distinguen el papel de los estudiantes dentro de este proceso ya que estos podían ejercer cierta presión o incluso ser un contrapeso importante respecto a las decisiones que se tomaban en torno a la tercera fase. Así mismo señalaron los intereses que presentaban los diversos grupos de docentes que participaban en la organización, y al cuestionarles su opinión sobre el proceso en sí, lo calificaron con altibajos por las dificultades que tiene cada momento. Sobre los componentes de la representación social se encuentra lo siguiente:

Información: Los saberes en los participantes se conforman por dos elementos; el primero responde a los antecedentes en su experiencia sobre el proceso, considerando sus conocimientos desde los documentos oficiales que lo regulan; mientras que el otro elemento corresponde a las concepciones que se tienen sobre los campos mismos y su vínculo con el desarrollo profesional.

Actitudes: Evocaba pensar en un proceso inclusivo, donde los participantes siguen un proceso específico, se procuraba tomar una postura abierta a la participación.

Representación: El papel que se le da al consejo de programa y al consejo ampliado como determinante de la organización de las opciones de campo.

Sobre las redes de poder

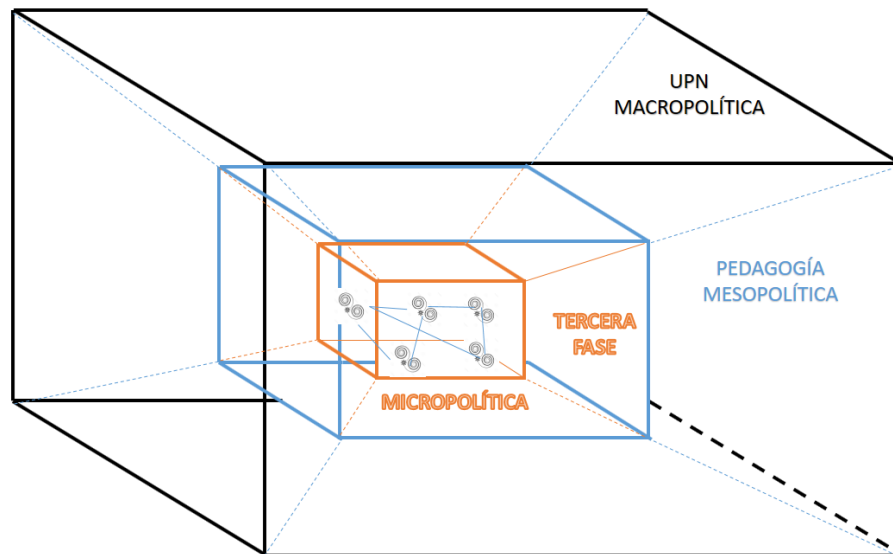
Como se ha mencionado en capítulos anteriores, existe una relación de poder intrínseca en las relaciones sociales, en el caso de la tercera fase formativa del plan de estudios de pedagogía podemos localizar en los comentarios de los responsables de programa y

coordinador a varios sujetos que participan en la realización del proceso de diseño u organización; entre estos destacan el consejo de programa, los docentes responsables de opción de campo, y los estudiantes principalmente. Así mismo cabe señalar que en el pensamiento de los responsables de programa y coordinador de área académica, la génesis del proceso de la tercera fase se ubica en el plan de estudios y también se hace evidente que cada uno, desde sus diferentes experiencias que posee, se posiciona de manera propositiva sobre lo que debería representar el proceso.

En términos de redes de poder se podría especificar que alrededor del proceso de tercera fase se relacionan los participantes señalados desde una postura de macropolítica. Si consideramos a la UPN como una institución a nivel macro, al programa de pedagogía como un espacio de interacción a nivel meso, y a la tercera fase como un espacio de interacción a nivel micro, es evidente reconocer una estructura, pero a su vez aspectos ligados a una red institucional donde los sujetos que participan en dicha red dan origen a la dinámica institucional.

En el siguiente esquema se representa lo anterior.

Figura. 5.2. Niveles de concreción de análisis micropolítico en la tercera fase desde los Responsables de programa y Coordinador de Área Académica 5.



Fuente: Elaboración propia

Esta imagen muestra una síntesis de interpretación desde el análisis que se hace a los responsables sobre el momento del diseño de la tercera fase. Puede cambiar conforme se dan los siguientes procesos; sin embargo, son un elemento clave dentro de la comprensión de la representación de la tercera fase y su impacto que tiene en las redes de poder que se identifican en cada momento del proceso de tercera fase.

En el siguiente apartado se analizará el segundo momento de desarrollo de la tercera fase con la intención de identificar los aspectos más relevantes de dicho momento.

5.2.1.2. Ejecución

El segundo momento que se analiza desde la visión de los responsables es el de ejecución, este consiste en el desarrollo de las propuestas de opciones de campo que se organizaron en el proceso anterior, a continuación, se presentan algunos apartados que sintetizan lo referente a este momento de la tercera fase desde la mirada de los responsables.

Los grupos de trabajo docente

Desde la óptica de los responsables de programa de pedagogía y de área académica se apuntó a una distinción del trabajo en equipo que realizan los grupos docentes responsables de las

opciones de campo. Aludieron a que los grupos trabajan de una forma distinta, ya sea consolidada de mayor o menor manera, y que, a su vez, cada contenido que se aborda lo hacen de manera variada, tomando como referentes la organización interna de las asignaturas y el contenido de estas.

En términos de representación social podemos encontrar dos elementos que las constituyen, por un lado la información que poseen se complementa con el proceso de diseño, es decir, se parte de la organización que tienen los docentes, determinado previamente en el proceso de planificación de la opción de campo; por otra parte, se encuentran las actitudes, aquí el papel fundamental se desarrolla en los docentes durante la ejecución de las opciones de campo, lo cual se liga con otros procesos institucionales o estudiantiles (tales como la titulación), sin embargo, en tanto a las opciones de campo y a los seminarios, estos resultan de vital importancia porque existe una disposición de la coordinación para gestionar dicho proyecto a través de la convocatoria.

Las resistencias y dificultades

Otro de los aspectos más importantes que se señalaron respecto al segundo momento de la tercera fase fueron las complicaciones que presentaban los docentes en diferentes momentos de formación de la licenciatura. Existen diferencias respecto a cómo se concibe el trabajo en las diferentes fases, a su vez, se hacen presentes los vicios que impactan el desarrollo de los seminarios.

En términos de representaciones sociales se reconocen elementos de representación y de actitud; en este último se presentan las nociones del proceso, es decir, existe una tendencia a pensar los procesos de ejecución como difíciles, tediosos y pesados, por otro lado, los sujetos que se ven representados son dos: los docentes de las opciones de campo responsables de los seminarios en 7° y 8° semestre y los estudiantes.

Las prácticas en los seminarios y la titulación

En el proceso de ejecución se ha hablado acerca de dos seminarios que se imparten en séptimo y octavo semestre, los responsables reconocen a la tercera fase como el espacio donde se deberían desarrollar las prácticas profesionales y el proceso de titulación; sin embargo, reconocen que en los seminarios las prácticas no son del todo realizadas y que incluso pueden

ser utilizadas como una motivación para no impartir clases los días viernes. Respecto a la titulación apuntan a que algunos factores como un buen historial académico del estudiante, el buen acompañamiento docente y una buena formación en las dos fases anteriores son pilares para propiciar resultados exitosos en las opciones de campo.

En términos de representación social se encuentra tanto actitud, información y representaciones, en el caso de las prácticas que se desarrollan encontramos que se vinculan tanto la actitud como la información, es decir, en la realidad se reconoce que las opciones de campo propician el desarrollo de prácticas profesionales, sin embargo, existe un posicionamiento pesimista respecto a que es un proceso que no se llega a satisfacer del todo. Por otro lado, en el proceso de titulación existe una representación sobre tres aspectos que inciden de manera complementaria para una titulación óptima: las tutorías, el buen historial de los estudiantes y una buena formación dentro de la licenciatura.

El plan de estudios y las fases formativas: un problema llamado rezago

Desde la perspectiva de los responsables se resalta que el plan de estudios sigue definiendo los procesos en las tres fases formativas y que estas poseen diversos problemas de articulación que intervienen en las actividades de titulación de la licenciatura. El rezago educativo se ha descrito de manera importante en la perspectiva de los responsables de pedagogía porque afecta la formación de los estudiantes respecto a contenidos disciplinares e impacta en los procesos de egreso, en particular con la eficiencia terminal, meta institucional de la UPN.

Sobre la representación social se puede señalar que están presentes los tres elementos que la componen; en primer lugar, la información se sustenta en el antecedente que poseen los responsables sobre el plan de estudios, así mismo se posicionan sobre la idea de que una meta del programa de pedagogía es el egreso de los estudiantes. En segundo lugar, las representaciones están ligadas a los docentes y a los estudiantes, por un lado, se reconoce que puede haber representaciones cercanas a un docente que puede ser o no dedicado, que cumple con su trabajo en tiempo y forma, mientras que; por el otro lado, la representación del estudiante se mira desde dos polos, por una parte, el estudiante dedicado, con un buen historial académico, y por la otra, el estudiante que debe n cantidad de materias, esta

representación se ha arraigado al pensamiento del coordinador desembocando en una actitud de pesimismo o incluso una respuesta automática de que el estudiante pasará por un proceso difícil para titularse, aludiendo a que se le da un peso importante a la titulación como meta principal de la tercera fase.

Sobre las redes de poder

Hablar sobre las redes de poder que existen dentro de la ejecución de la opción de campo implica exponer un ejercicio de poder al interior en diferentes niveles. Dentro de las opciones de campo se desarrollan varias formas de organización en los seminarios. En primer lugar, se podría hablar respecto a la organización que se da entre los docentes al interior de la opción de campo, esta es variada de una opción a otra. Se abordan los seminarios en diferentes horarios, los contenidos son diferentes y las prácticas profesionales se atienden de varias maneras.

En segundo lugar, los procesos educativos que se desarrollan al interior de cada uno de los seminarios de las opciones de campo implican una relación de poder al interior porque cada docente determina las formas de trabajo con los estudiantes, es decir, a pesar de que existen diversos acuerdos entre docentes, los procesos educativos al interior del aula varían de un seminario a otro.

Por último, se encuentra la relación de poder que se da al interior de las tutorías, tanto los docentes como los estudiantes, con todo lo que implica para cada uno en su vida escolar dentro de la universidad, establecen una relación de trabajo durante cierto tiempo que puede ser equilibrada o rígida, establecida por el docente.

5.2.1.3 Evaluación.

El presente apartado tiene la finalidad de describir algunas prácticas que se abordan sobre el proceso de evaluación. Se parte de la idea de que el proceso educativo de la tercera fase se compone por tres momentos de trabajo que se han desarrollado a lo largo de esta investigación; el tercer momento refiere a la evaluación, entendiéndola desde diferentes posicionamientos. Dentro de la representación que poseen los responsables del programa y área académica valdría la pena ver qué tipo de evaluación se tiene, los momentos, los sujetos

que las desarrollan, etc. A continuación, se hace una recapitulación con los apartados más relevantes surgidos en la indagación de las entrevistas.

Los sujetos que participan

Una parte importante del proceso de evaluación es que, desde la visión de los responsables, existen diferentes participantes dentro de dicha actividad, entre los más destacados son el consejo de programa, así como la coordinación del programa, el primero funge como un ente regulador-juez que realiza diversas funciones, principalmente se encarga de la revisión de los documentos emitidos por las opciones de campo y ofrece un dictamen en función de los lineamientos de la convocatoria previamente lanzada. El segundo actor al que refieren son los responsables de las opciones de campo y a sus equipos docentes, estos son los que de alguna manera se organizan de forma diversa, poseen intereses variados y se relacionan ante el proceso de manera diferente. Un tercer actor que no aparece en todas las entrevistas pero que se le da un peso importante es a las autoridades educativas como la Secretaría Académica; por último, el cuarto sujeto que participaba en el proceso de evaluación de la tercera fase corresponde a los estudiantes, sin embargo, estos últimos dos participan de manera limitada por la propia organización del proceso. Principalmente se lleva a cabo por los responsables del programa, y la coordinación, mientras que la participación de la Secretaría Académica se caracteriza por la distribución de espacios para los grupos o el acceso a espacios como el auditorio Lauro Aguirre, mientras que los estudiantes (dependiendo del proceso), su participación se orienta a la elección de opción de campo principalmente.

Para la representación social es importante señalar que los aspectos de información, representaciones y actitudes están presentes en los sujetos, sus funciones y las opiniones que se tienen sobre el proceso evaluativo. En este caso la evaluación NO es un proceso formal establecido en la tercera fase, esto trae como consecuencia diversas actitudes, primero, cada coordinador tiene un posicionamiento ante la evaluación, los cuales, a pesar de ser similares sobre lo que entienden por evaluación (como un proceso que puede mejorar aspectos procesos de la licenciatura), existe una diversidad de elementos que evaluarían desde la visión de cada uno de ellos. Por último, la instancia a la que refieren como la que debería ser responsable de realizar las evaluaciones es la Coordinación del programa de pedagogía,

considerando la perspectiva que ofrece el CP3 sobre el proceso de valoración que se hace a las opciones de campo.

Los aspectos que se evalúan

Los responsables de programa refieren a un posicionamiento sobre lo que se evalúa aludiendo a contenidos, el trabajo de las opciones, el servicio social, las prácticas profesionales y la titulación y egreso.

Entre los elementos de la representación social podemos encontrar la información, esta se visualiza a través de los elementos que deberían evaluarse en la tercera fase, desde los contenidos curriculares en las opciones de campo, los procesos de titulación y la articulación con el servicio social. Por un lado, aspectos como el turno en el que se imparten, los maestros que conforman las opciones de campo, es decir, aspectos vinculados a una evaluación del diseño. Por el otro, aspectos relacionados a las tutorías, el registro de proyectos de titulación y las asesorías o calificaciones con base en los proyectos de titulación refieren a una evaluación de las prácticas que se desarrollan durante el 7° y 8° semestres.

Las representaciones se hacen presentes nuevamente a través de las coordinaciones de programa, pero, además, se refiere de alguna manera a distintas rúbricas o listas de cotejo para cerciorarse sobre la articulación de estos elementos.

Por último, respecto a las actitudes que están presentes se pueden encontrar disposiciones relacionadas a voluntades, intereses y aspectos ligados a cuestiones externas. Por ejemplo, se hablaba de los intereses que muestran los docentes sobre abrir opción de campo en ambos turnos o las resistencias de los docentes a ser evaluados por los estudiantes.

La presión de los estudiantes era un factor importante para el desarrollo de la tercera fase. En algunas ocasiones ejercían presión para abrir opciones de campo, evidenciando el poco interés que tienen los docentes respecto a abrir opciones de campo que atendieran a las demandas estudiantiles.

Las formas, tipos y momentos de evaluación

Respecto a los momentos, las formas y los tipos de evaluación que se realizan o se deberían realizar, desde la postura de los responsables, existe una tendencia a ver a la evaluación como

un proceso continuo de mejora, se da referencia a pensar en una evaluación diagnóstica y sumativa, además de que se pretende realizar en los tres momentos de desarrollo de la tercera fase.

Sobre los elementos que están presentes en las representaciones sociales, se localiza que las disposiciones para evaluar se caracterizan por pensarse como un proceso difícil por diferentes factores internos y externos. La representación gira en torno a las opciones de campo; es decir, lo que se tiene que evaluar son las opciones de campo, antes, durante y después de llevarse a cabo, considerando factores como las prácticas de tutorías o incluso algunos indicadores como la titulación.

Referente a la información que se posee se encuentra nuevamente la definición compartida de evaluación para mejorar, sin embargo, se piensa en diferentes formas de evaluación de manera implícita; es decir, se habla de evaluación formativa, diagnóstica y sumativa, pero no se percibe de manera clara en qué momento debería aplicarse cada una de ellas.

Sobre las redes de poder

Los efectos del ejercicio de poder en el momento de evaluación implican una continuidad entre los tres momentos analizados implícitamente manifestado de diferentes formas. A su vez existe una relación directa con los participantes de la tercera fase del plan de estudios, en este caso, las relaciones que mantienen los docentes representantes de opciones de campo, la coordinación de programa, los estudiantes, entre otros. Esto es de vital importancia al analizar el poder ya que este se manifiesta en las relaciones de los participantes y su apego a la normatividad de procesos institucionales.

En el caso de la evaluación, las relaciones sociales se ven determinadas no sólo por la normatividad que existe, sino por los enlaces entre los sujetos participantes. Estos vínculos son ambivalentes, poseen cierta firmeza o incluso flexibilidad dependiendo la situación y los sujetos que se sometan a dichas relaciones. Los sujetos se mueven entre relaciones, estos movimientos se dan en función de sus intereses tanto individuales como colectivos. La manifestación y ejercicio del poder es evidente cuando se observan los procesos tan

específicos como puede ser la relación de tutorías. Al final del documento se observará con mayor detenimiento cómo estas relaciones muestran el ejercicio de poder en dichas redes.

5.2.2 Docentes representantes de opciones de campo

Exponer el análisis de docentes entrevistados es una tarea compleja, se analiza una muestra representativa que corresponde a los responsables de opciones de campo del periodo 2018-II – 2019-I, estas fueron codificadas en consecutivas sin algún orden específico, la intención fue distinguir una entrevista de otra.

Bajo esta perspectiva se utilizó el mismo árbol de códigos citado en el apartado 5.2 en aras de codificar la información de las entrevistas. Aunque el instrumento de obtención de datos fue similar, existen notables diferencias y similitudes entre las respuestas que exhiben los docentes representantes de opción de campo y los docentes responsables de las coordinaciones de área y de programa.

Es importante señalar dicha diferencia porque los elementos a los que se ancla la representación social de este grupo comparten y a la vez excluye diferentes elementos, tanto en su núcleo central como en su sistema periférico, estas precisiones se expondrán más adelante. Es necesario reconocer que al igual que el análisis de los responsables, se parte de tres momentos de desarrollo de la tercera fase que los sujetos identifican. A continuación, se expone cada uno de ellos. Cabe resaltar que en este apartado no se citarán todas las expresiones de los entrevistados por cuestiones de extensión del trabajo, buscando favorecer la síntesis de sus planteamientos y mostrar sus aspectos más relevantes.

5.2.2.1 Diseño de la tercera fase

En este momento de trabajo de la tercera fase los docentes que coordinan las opciones de campo reconocen los siguientes aspectos:

Sobre la convocatoria: el diseño de la opción de campo

Los nueve docentes tienen un posicionamiento muy particular respecto a lo que consideran como diseño en la tercera fase, se alude a dos procesos que van de la mano, que incluso pueden ser secuenciales. La primera referencia es sobre el proceso de organización de las opciones de campo; el segundo es sobre el diseño de los programas de cada seminario de la

opción de campo. Entre los comentarios que más resaltan es el proceso que se sigue a partir de la convocatoria de participación de los equipos académicos para impartir una opción de campo, existen varias críticas importantes ligadas a los criterios y a la gestión de esta. Por otro lado, se hace hincapié en las finalidades de la tercera fase donde se plantea como una fase del plan de estudios que cumple tres propósitos. El primero es sobre la formación profesional en un campo de los cinco que marca el plan de estudios, el segundo refiere al seguimiento que se le da al proceso de titulación, y el tercero respecto a la culminación de la formación del perfil de egreso de la licenciatura.

Se señaló que el producto resultante del proceso del diseño es la propuesta de la opción de campo, *“el documento oficial, que insisto, yo le llamo así, no es peyorativo en ningún, de ninguna manera llamarlo, mini plan de estudios porque es eso finalmente, es un plan de estudios para dos semestres”* (ROC3, 2019). Se habla de que existe una diversidad de estilos de trabajo de acuerdo con la cantidad de opciones que se postulan:

hay quienes quieren más instrumentos de carácter psicológico, desde quienes tienen por, por, instrumento, de carácter social desde quien lo ve más desde la globalización, desde que lo ven desde una situación más micro, de, no sé, hay una variedad, es como abrir un libro sobre metodología, no, cual, ¿cuál toma?, es como la miscelánea no, la verde, la azul, o la roja, yo, pero creo que vale la pena la riqueza (ROC6, 2019).

En términos de representación social podemos señalar que tanto la información, las representaciones y las actitudes están presentes en las respuestas de los docentes. Respecto al primero se asegura que depende mucho del trabajo de cada opción de campo, para el ROC1 se basa en la información obtenida a partir de un trabajo de diagnóstico sobre las necesidades de los estudiantes que cursan la tercera fase, este lo realizaron tomando como base la opinión de varios egresados de su opción de campo; el ROC8 refiere a la información que está presente en la convocatoria de las opciones de campo y las necesidades de formación que se requieren de acuerdo al modelo educativo que se plantea; mientras que el ROC5 reconoce que el diseño se hace pensando en la formación que los estudiantes necesitan dentro de la opción de campo para responder a las especificidades de los contenidos que se abordan en el campo profesional al que responde la opción.

En torno a la imagen construida en el pensamiento de los docentes de la opción de campo, respecto a su diseño, es en dos sentidos: el primero refiere a un trabajo individual o en parejas (ROC3 y ROC8), mientras que otras opciones lo ven como un trabajo más amplio dentro de la opción donde todos los integrantes tienen que participar en el diseño de la opción (ROC1, ROC6 y ROC7).

Por último, respecto a las actitudes que están presentes en el diseño y convocatoria se habla de disposiciones por parte de los docentes para trabajar opciones relacionadas con el campo laboral y con sus intereses personales; es decir, algunos docentes aluden a que la disponibilidad se da por puntaje para becas, formación del estudiantado, y su gusto por la docencia. (ROC4, ROC5 y ROC8).

Sobre la organización de grupos

En el trabajo que se da en el diseño de la opción de campo se mencionaron tres formas de entender la organización de los grupos:

a) Sobre cómo se distribuyen los estudiantes en la opción de campo

Algunos docentes hablaron sobre las formas en las cuales se organiza a los estudiantes cuando eligen la opción de campo, y sobre los intereses que estos tienen antes de elegir alguna durante la segunda fase formativa del plan de estudios (ROC2).

b) Sobre cómo se diseña la propuesta dentro de la opción de campo

En este caso los docentes hablaron sobre el trabajo colaborativo o individual que existe durante el diseño, es decir, cuando los docentes diseñan la opción de campo, hay opciones que lo realizan de manera colegiada entre todos los integrantes (ROC1), hay otros grupos académicos en los que diseñan sólo dos o tres personas al interior de la opción de campo (ROC3 y ROC9) y hay otras opciones en las cuales el diseño lo realiza una persona y se hacen adecuaciones por el resto del equipo (ROC8).

c) Sobre cómo se organizan los académicos internamente en los seminarios de la opción de campo.

En este último punto se aborda que la distribución de los seminarios en las opciones puede ser un problema, algunas opciones ya tienen consolidado sus equipos de trabajo por diversas

razones como la amistad o afinidad de temáticas de trabajo (ROC1), mientras que otras afrontan problemas de jubilaciones, cambio de áreas de investigación o irresponsabilidad en seminarios por parte de los docentes (ROC3 y ROC9).

Respecto a los tres elementos de la representación se encuentra lo siguiente:

Información: La información parte de la experiencia que han tenido en la tercera fase a lo largo de sus años de participación en las opciones de campo.

Representaciones: la imagen que se configura en este proceso está ligada a los docentes al interior de la opción de campo, de manera segmentada.

Actitudes: Aquí se hallan actitudes o disposiciones ligadas al aprovechamiento del espacio curricular que ofrece la licenciatura; es decir, para algunos docentes es una forma de incidir en la formación de los campos de pedagogía desde un área específica, mientras que otros lo ven complicado porque la apertura de una opción de campo abre muchas áreas de investigación que en ocasiones la misma opción no alcanza a cubrir en sus asesorías.

Sobre que se diseña en la opción de campo

Dentro de los aspectos que se consideran al diseñar las opciones se encuentran los contenidos, entre estos resaltan las prácticas profesionales, el servicio social y la titulación. Los contenidos se seleccionan de dos formas, primero se reconoce que los estudiantes necesitan una formación específica en una de las áreas de la pedagogía (ROC5); así mismo se habla de que la tercera fase procuraría tener prácticas profesionales, estas en algunas opciones de campo se vuelve un insumo importante para desarrollar el trabajo recepcional coadyuvando a la mejora de la titulación (ROC6 y ROC9). Por último, algunos docentes señalaron al servicio social como un requisito de la convocatoria, y de igual manera, algunas lo ofrecen entre los contenidos que se diseñan (ROC8).

Respecto a las representaciones sociales se hallan aspectos relacionados a la información, las actitudes y a las imágenes dentro del pensamiento colectivo; sobre el primero se distingue que la información se supedita en gran medida a la convocatoria y los lineamientos que emite la coordinación sobre las opciones de campo; por otro lado, las actitudes son diversas e incluso confrontadas, sobre todo en la relación que se mantiene

respecto a la titulación; es decir, mientras que algunos docentes piensan que si es posible titular a los estudiantes en el tiempo posterior a la opción de campo (1 año) hay otros que no, y piensan que debería haber alguna medida desde la coordinación que apoye en este problema. Por último, respecto a las imágenes que se crean de este punto surge la referencia directa sobre el espacio curricular del plan de estudios, las prácticas profesionales y el trabajo recepcional.

El ejercicio de poder desde la coordinación, al interior de las opciones y con los estudiantes

En este punto del diseño se encuentran tres relaciones de poder dentro del proceso. Primero, existe un ejercicio de poder donde los docentes se supeditan a los lineamientos y valoraciones que emite el consejo de programa de la licenciatura. Segundo, el ejercicio de poder que existe entre las opciones de campo al interior de sus docentes, en muchas ocasiones existen discrepancias sobre la forma de evaluación o los contenidos que se imparten, sin embargo, existe una relación de respeto y trabajo colaborativo; esta relación puede ser persuasiva o incluso consensuada. Por último, el ejercicio de poder que se da entre los docentes de la opción de campo y los estudiantes, donde estos últimos tienen que apegarse a los contenidos y formas de trabajo que definen los primeros.

Las imágenes que se han configurado en la representación social giran en torno a dos cosas; la primera es la convocatoria, los lineamientos y las valoraciones que se hacen sobre la opción de campo. La segunda se arraiga a las formas de trabajo y evaluación que se consideran en los diseños de las opciones ligadas principalmente al proyecto y resultados de titulación.

Sobre las actitudes que se han desarrollado en estos procesos podemos encontrar disposiciones encontradas; primero inconformidad por parte de los docentes sobre la forma en que se organiza la selección de las opciones de campo y sobre aspectos ligados a la burocracia o incluso, cierta hegemonía de algunos grupos de docentes ya instalados en la tercera fase por su participación constante. Por otro lado, se reconoce disposición a trabajar en colectivos a pesar de que estos cambian cada año por la dinámica académica que presentan los mismos docentes, según la opción que se analice.

Por último, los docentes señalaron que la información que poseen los estudiantes se basa en la propuesta que entregan a la coordinación del programa de pedagogía, esta se comparte a los estudiantes (a través de diferentes medios) y se delimita el trabajo a realizar (proceso que define la Coordinación del programa en la convocatoria).

Sobre las redes de poder

Respecto a las redes de poder que se presentan en el diseño se observa que en el pensamiento colectivo de los docentes está configurado una especie de alojamiento de varias opciones de campo en el proceso. Estas se han legitimado desde la convocatoria, según el pensar de los responsables, varios grupos de académicos se han posicionado en este proceso como una forma de llevar a cabo su vida laboral, que incluso, según sus comentarios el atender grupos en esta fase limita su docencia en grupos de otras fases.

Por otro lado, se habla acerca del poder que ejerce la coordinación de programa sobre la propuesta de opción de campo que hacen los grupos académicos, y que a veces este papel no pareciera ser imparcial ya que se pasan por alto algunas disposiciones como el número de integrantes de docentes en la opción de campo. Por último, se mencionó que en ningún momento los docentes hablaron del poder que tienen los estudiantes en este proceso, al menos no se vislumbra al estudiante dentro del proceso del diseño de opciones de campo desde la perspectiva de los responsables de opciones.

5.2.2.2. Ejecución

El presente apartado analiza los elementos que están presentes en el desarrollo de la opción de campo durante el 7° y 8° semestre de la formación del programa de pedagogía. Se encontraron los siguientes tópicos que forman parte de la representación social en el pensamiento de los representantes de opción de campo

Los contenidos que se imparten

Respecto a los contenidos que se imparten se encuentran varios elementos importantes: muchas de las opciones de campo retoman el proyecto de titulación como parte de los contenidos que se deben abordar en los seminarios; las prácticas son esenciales para desarrollar este contenido; y se encuentran opiniones divididas sobre la formación que se realiza en la segunda fase, mientras que unos la retoman como parte importante y confían en

esta, otros consideran que muchas veces no es suficiente para poder consolidar proyectos de investigación y darles continuidad.

El ROC1 considera que sus contenidos hacen énfasis en las herramientas teórico-metodológicas presentes en el campo laboral, para ello se apoyaron en el desarrollo de una pequeña investigación, además de que confían en la formación en las fases anteriores respecto a pedagogía; por otro lado, el ROC8 proporciona materiales como una biblioteca virtual con la intención de coadyuvar al desarrollo del proyecto de titulación. El ROC4 menciona que el uso de prácticas en su opción es vital, ya que de aquí surgen elementos importantes para desarrollar el proyecto de titulación, mientras que el ROC9 reconoce que los contenidos giran en torno a productos entregables apoyados en el proyecto de titulación, a su vez, alude a una desconfianza en la formación de la línea de investigación (fase 2). Por último, el ROC2 plantea que dentro de los contenidos se rescatan las prácticas, sin embargo, existen complicaciones estudiantiles e institucionales que dificultan su trabajo.

Respecto a los contenidos que constituyen las representaciones sociales podríamos hablar de la información, representaciones y actitudes. Sobre la primera se encuentra que la experiencia de trabajo es la principal fuente de información, mientras que en las imágenes se consideran dos, la primera refiere al proyecto de titulación como un producto final que los estudiantes deben desarrollar, mientras que la segunda refiere a las prácticas profesionales y materiales bibliográficos como un insumo importante para dicho proyecto. Por último, las actitudes se relacionan a la desconfianza con la formación que se da en los seminarios de investigación de la segunda fase formativa.

Percepción de los estudiantes: antes, durante y después de la opción de campo

Existen diferentes posicionamientos en relación a los estudiantes, por un lado, se señalan tres momentos específicos de transición en la tercera fase, los estudiantes que van a ingresar a la opción de campo, cuando la están cursando y una vez que la finalizan.

Antes de cursar la opción se ha señalado que existe una endeble formación respecto a los campos de la pedagogía, al menos los enlistados en el plan de estudios (ROC2), así como deficiencias en la formación, incluso desde niveles anteriores al nivel superior (ROC6).

Durante la opción de campo se considera que existen problemas diversos como la dicción, muletillas, ausentismo, entre otras, pero además consideran que en algunas ocasiones el grupo puede estar dividido y que esto afecta la dinámica de trabajo (ROC7). Así mismo se menciona que existen *malos líderes* dentro de los grupos y esto implica una forma de trabajo adicional (ROC1).

Al finalizar la opción de campo, los docentes conciben actitudes diversas sobre los egresados de sus opciones, por un lado, tienen cierta incertidumbre por los estudiantes que al terminar los semestres no pueden regresar y continuar el proceso de asesoría de la forma en que ellos quisieran (ROC5), de igual manera apuntan a que los estudiantes pueden irse por años y estos andan tocando puertas con los docentes buscando un asesor para su titulación (ROC4).

Respecto a las representaciones sociales podemos encontrar actitudes e información. La primera alude a que los docentes presentan diferentes disposiciones para trabajar con los estudiantes dependiendo en momento de formación de la licenciatura en el que se encuentren, por un lado, los consideran con una formación incompleta antes de ingresar a la opción de campo, durante esta se considera como un sujeto con el que van a trabajar pero que, incluso en esta fase, puede haber complicaciones para trabajar con ellos, mientras que en la última señalan una disposición variante para trabajar con los estudiantes, por las dificultades e inconsistencias que afronta el estudiante en su proceso de asesoría. La segunda refiere a las experiencias de ausentismo que se han presentado en los semestres.

Los materiales y formas de trabajo que se realizan

Entre los materiales que se trabajan en las diferentes opciones de campo se hace énfasis en las lecturas de los contenidos específicos del campo al que se aborda, así mismo, señalan el papel fundamental que en teoría tiene el seminario de concentración donde convergen los contenidos de cada seminario (ROC3). Se menciona que entre los recursos pedagógicos es frecuente utilizar las exposiciones de las lecturas presentadas en cada programa. (ROC4 y ROC7). Y por último se hace mención de que al final de cada semestre se exponen los avances del trabajo recepcional, donde el anteproyecto y los avances en los capitulados se vuelven importantes. (ROC1 y ROC9).

Respecto a las imágenes, actitudes e información de los docentes podemos mencionar que, las primeras se han constituido alrededor del proyecto de titulación y sus formas de trabajo que se han de utilizar, desde exposiciones, lecturas, o retroalimentación sobre estos. Posteriormente, las actitudes se arraigan a que, en algunos casos, se percibe como una labor poco desafiante porque es un proceso que ya tienen armado previamente, es decir, al interior de algunas de las opciones de campo la disposición para trabajar es evidente, mientras que en otros casos no sucede así. Los problemas que afrontan los estudiantes, en tanto de manera individual en asesoría o de manera colectiva en el grupo afectan de manera importante la disposición de trabajo que tienen los docentes. Por último, la información que respalda dicho actuar son la experiencia de trabajo y los elementos que determinan tanto en su programa como en las sesiones de encuadre.

Las prácticas profesionales, el servicio social y la titulación

Estos elementos son constitutivos dentro del trabajo de las opciones de campo. Se argumenta que son un conglomerado en el pensamiento colectivo de los docentes, es decir, no se concibe a las opciones de campo de manera desasociada de estos elementos.

Las prácticas se entienden en dos sentidos, al cuestionar sobre ellas los docentes ofrecieron diversas respuestas, lo que obliga a pensar que en el pensamiento colectivo existen al menos dos concepciones sobre lo que se entiende por prácticas; el primero alude a los actos que se realizan dentro de la opción de campo, normalmente se refiere a lo que sucede en el aula, mientras que otros lo relacionaron con la idea de prácticas profesionales.

El servicio social se ha concebido como un proceso que tiene que cumplir el estudiante en su formación profesional, algunos docentes lo mencionan como una actividad que puede agobiar al estudiante, otras opciones lo ofrecen dentro de los contenidos de su opción de campo, incluso hay opciones que lo vinculan con una práctica profesional.

La titulación se observa como el tercer elemento que tiene que estar en armonía, los docentes señalaron que esta es una de las finalidades de la tercera fase, incluso aludieron a que para llevar a cabo la titulación la institución tiene una comisión que se encarga de apoyar a los estudiantes en el proceso, pero existen posicionamientos encontrados respecto a esto.

De igual forma se ve como un proceso turbulento para la mayoría de los estudiantes por razones diversas y que en consecuencia se vuelve un serio problema para la licenciatura.

Sobre los elementos de la representación social se encuentran imágenes, información y actitudes. Respecto a las representaciones se visualizan tres procesos indispensables que debe cumplir el estudiante durante la 3ra fase: las prácticas, el servicio social y la titulación. Sobre la información que constituye la configuración del pensamiento colectivo se relaciona a la experiencia de asesorías y en seminarios; así como la información que ofrece la convocatoria de opciones de campo de cada generación. Por último sobre las actitudes se ubica cierto desdén por la burocracia que pueden presentar instancias institucionales como el CAE en relación a las prácticas profesionales, o la Comisión de titulación en lo referente a los proyectos de titulación.

La relación docentes-estudiantes y docente-docente

Los docentes señalan que existen grupos que controlan y dominan al interior del proceso de organización de la tercera fase, existe una percepción de estancamiento sobre ciertas opciones de campo (ROC2) debido a su constante participación en el proceso, problema que no se adjudica a las opciones en sí, sino a la gestión que existe alrededor de este proceso. Otro punto que se describe es que en la institución es un proceso complicado consolidar equipos de trabajo donde los docentes puedan establecer relaciones de colaboración, y que estas se mantengan a lo largo del tiempo (ROC6 y ROC9).

Por otro lado, se señala que en las relaciones entre estudiantes y docentes de manera implícita existe una relación de control y dominación sobre el estudiante, en procesos relacionados a los contenidos de la opción de campo, la forma de evaluación, en general sobre la forma en que se desarrolla la tercera fase. Un ejemplo es que los docentes hacen una adaptación de los contenidos dependiendo del nivel de formación que tienen los estudiantes (ROC9), o que organizan toda la opción de campo en función de los contenidos como prácticas, afectando de manera obligada los horarios, pero no consideran la perspectiva estudiantil respecto a la población que se tiene (ROC4).

En esta lógica se pueden encontrar elementos de la representación social, respecto a las actitudes se observa una serie de molestias relacionadas a la gestión y la forma de

organización de la tercera fase, incluso las diferencias que pueden tener los equipos académicos en general conlleva una dificultad en el trabajo de las opciones; así mismo se nota una tendencia en el pensamiento colectivo donde se piensa que su labor es una pieza clave en el desarrollo de la formación de pedagogos y su titulación a través de las opciones de campo, por medio de acciones como la adaptación de contenidos a las necesidades de los alumnos y la asesoría.

Sobre la información se nota que las respuestas se originan en la experiencia de trabajo, tanto con sus compañeros docentes de la opción y en la práctica con estudiantes en todas las fases, ya sea cuando se está haciendo el diseño de las opciones o cuando se imparten seminarios en la tercera fase. Sobre las representaciones se muestra una clara tendencia a pensar en los diferentes participantes durante el desarrollo de la tercera fase, es decir, la coordinación del programa, los compañeros de otras opciones, las instancias con el CAE o la Comisión de titulación, las instituciones que brinda el servicio social y por supuesto, los estudiantes.

La vida educativa: varios problemas en el aula

Entre los elementos problemáticos que se suscitan en la tercera fase se encuentra el ausentismo por parte de los estudiantes, la carente formación que se dan en las otras fases y como consecuencia de esto el insuficiente proyecto de titulación que puede desarrollarse. Se hace especial énfasis en que la reprobación se vuelve un lastre porque impide la dedicación a las tres actividades específicas bajo las cuales se concibe a la tercera fase: servicio social, titulación y formación especializada en un campo de la pedagogía. Por último, se alude a que los cuerpos académicos también tienen problemas, entre estos resalta la falta de compromiso respecto al trabajo docente frente a grupo (ROC9), así como las agendas tan saturadas que pueden tener.

Sobre las representaciones se menciona lo siguiente:

Actitudes: Entre las actitudes que resaltan sobre los problemas que se mencionan se notan dos posiciones; la primera es de desaliento acerca de cómo podrían intervenir, y la segunda son disposiciones favorables hacia el trabajo en equipo para resolver estos

problemas, al menos al interior de las opciones de campo, y en algunos momentos como cuerpos académicos de licenciatura.

Imágenes: Las representaciones que se configuran giran alrededor de los niveles de titulación y el ausentismo de los estudiantes, los problemas mismos representan una realidad de la licenciatura.

Información: Proviene de dos procesos: la primera información que posee el sujeto proviene de la experiencia y los documentos que delimitan el diseño de la opción de campo; y la segunda de las experiencias de ejecutar la opción de campo, así como impartir clase en otras fases formativas.

Sobre las redes de poder

Las redes de poder que se observan en la ejecución tienen que ver con los grupos de trabajo que se desarrollan durante el proceso; estos se conciben en dos grupos, el primero alude a las formas en las que se acoplan los docentes al trabajar entre sí, mientras que el otro se refiere a las formas en que los docentes se imponen sobre los compañeros docentes o viceversa.

Los docentes se conciben como varios grupos de trabajo diverso donde la finalidad es formar al estudiante y coadyuvar al desarrollo de su proyecto de titulación, aunque puede que coincidan o no en las formas en las cuales se desarrollan los seminarios. Por otro lado respecto a la relación que sostienen con los estudiantes en la tercera fase, se percibe como una actividad de ajuste o de adaptación donde existen dos posicionamientos, mientras que algunos docentes consideran que los estudiantes son los que deben acoplarse a los contenidos y las formas de trabajo de la opción de campo, hay otros docentes que buscan adaptarse a los estudiantes estableciendo ciertos espacios de negociación en algunos ámbitos como las asesorías, aunque normalmente existe cierta rigidez sobre la forma de evaluación, los contenidos a impartir, entre otros.

5.2.2.3 Evaluación

En este punto se habla sobre los aspectos relacionados a la evaluación de la opción de campo, tanto en el diseño como en la ejecución de esta.

La evaluación como proceso ausente pero necesario

Al cuestionar a los responsables de las opciones de campo sobre el proceso de evaluación, dentro del pensamiento colectivo se hace énfasis en que NO existe como tal una forma institucional de evaluación que deba cumplirse, sin embargo, dentro de las opciones de campo se realizan procesos de valoración sobre varios rubros.

Respecto al diseño de la opción de campo los docentes se basan en los lineamientos que emite la coordinación de pedagogía para corroborar que cubre todos los elementos necesarios para impartirse, es decir, la evaluación cobra un sentido de chequeo de puntos con fines de aprobación, mientras que durante y al finalizar el trabajo de la opción los docentes se reúnen con la intención de verificar el estado de trabajo que se está realizando y que se realizó con los estudiantes.

También hacen énfasis en que es necesario un proceso de evaluación institucional, que incluso se ha tratado de realizar, sin embargo, estos intentos han tenido muchas asperezas y resistencias.

Sobre las representaciones sociales se encuentran información, imágenes y actitudes. Las representaciones se configuran considerando que la evaluación en sí misma es un instrumento que permite conocer el *statu quo* de las cosas, en este caso de la tercera fase. Respecto a la información que poseen los sujetos, se parte de los intentos de realizar dicha evaluación, las actitudes que se emanan de dicho proceso se caracterizan por mostrar disponibilidad e incluso llevar a la práctica una evaluación, que aunque no es reconocida institucionalmente, ofrecen algunos insumos para la mejora de los procesos de las opciones de campo.

Los sujetos que evalúan

En correspondencia a la idea de la evaluación descrita en el punto anterior, los docentes construyen en su pensamiento colectivo a dos sujetos que participan y deberían participar en la evaluación. Esta debería ser llevada a cabo por la institución y en particular por la coordinación de pedagogía (ROC8).

Por otro lado, se habla de que los sujetos que evalúan en ese momento son dos, primero, los docentes que participan en la opción de campo son los responsables de llevar a cabo las evaluaciones pertinentes sobre el trabajo que realizan, ya sea en su seminario y en

conjunto como opción de campo (ROC8, ROC9). Mientras que otros consideran que para poder realizar un trabajo más amplio y certero se debe involucrar a los estudiantes y que estos deben emitir ciertas valoraciones (ROC1, ROC7).

En los elementos constitutivos de las representaciones sociales se encuentran imágenes y actitudes. Sobre los primeros es evidente el trabajo que se le adjudica a las instancias institucionales y en algunos casos a los estudiantes. Por otro lado, respecto a las actitudes se puede mencionar que existe disposición por trabajar la evaluación en conjunto con otros sujetos como los estudiantes, sin embargo, esta tarea se vuelve poco común dentro de las opciones de campo.

La temporalidad del proceso

Acerca de la temporalidad que muestran los procesos de evaluación se menciona tres momentos. El primero que tiene mayor énfasis al finalizar la opción de campo se caracteriza por considerar aspectos como el avance respecto al trabajo de titulación y las valoraciones sobre los seminarios impartidos durante la opción de campo. (ROC6).

El segundo momento hace referencia a que, durante la realización de los seminarios de la opción de campo, los equipos docentes realizan reuniones para valorar el funcionamiento del grupo escolar; se hace una estimación sobre el grupo de estudiantes y los contenidos que se imparten considerando factores como el ausentismo, el desarrollo de la dinámica grupal, el rezago en materias, etc. (ROC1, ROC4).

El tercer momento que se reconoce es anterior a la ejecución de la opción de campo, los docentes determinan contenidos, formas de evaluación, horarios y demás elementos que incidirán en el trabajo de la opción de campo de la generación siguiente. (ROC5, ROC2).

Sobre las representaciones sociales se encuentran información, imágenes y actitudes dependiendo del momento de evaluación del que se hable, la siguiente tabla lo sintetiza.

Tabla 5.4 Momentos de la evaluación y sus aspectos de la representación social.

Momento/ representación	Información	Imágenes	Actitudes

Antes de la opción de campo	Se basa en los aspectos señalados en la propuesta de la opción.	Se construyen alrededor de los docentes.	Existe disposición entre los docentes.
Durante la opción de campo	Se basa en la experiencia de los seminarios.	Se configuran a partir de los estudiantes y de los docentes.	Existe ejercicio de poder de los docentes sobre los estudiantes
Posterior a la opción de campo	Se basa en los avances de los estudiantes y en la experiencia de los seminarios.	Se conforman a partir de los docentes, de los estudiantes y de las autoridades institucionales.	Existe disponibilidad a la evaluación interna, la externa no se ha implementado del todo.

Fuente: Elaboración propia

Los aspectos que deberían evaluarse.

Los aspectos que deberían evaluarse en las opciones de campo por los docentes son:

a) Titulación y egreso.

Los docentes (ROC8) realizan un seguimiento a través de un registro al interior de la opción de campo donde se registra qué estudiantes se han titulado, ya sea que pertenezcan a la opción de campo o no, aunque se resalta que esos datos pueden ser engañosos porque muchas veces los estudiantes pueden dejar de asistir a los seminarios. Por ejemplo, si se tenía una estimación de 17 egresados, en realidad egresan 12 (ROC3), así como los problemas generacionales; es decir, a pesar de que se hace el esfuerzo de terminar el proyecto de titulación con los estudiantes lo antes posible, recibir nuevas generaciones en opción de campo cada año dificulta las cosas en el trabajo de asesoría porque se juntan ambos procesos, el nuevo y el que aún se trabaja (ROC2).

b) Contenidos.

Como se ha mencionado, los contenidos que se han desarrollado en la opción de campo parten del campo laboral al que se van a insertar los estudiantes (ROC1), se reconocen

contenidos relacionados a la metodología de investigación (ROC7, ROC8), así como contenidos vinculados directamente a algún campo de la pedagogía enlistado en el plan de estudios (ROC3, ROC4 y ROC6).

Se menciona que dentro de la opción de campo es necesario vincular los contenidos con una práctica profesional, esta se ve de manera diferenciada en las opciones respecto a la duración; sin embargo, se tiene claro que su función es apoyar el desarrollo del trabajo de titulación. (ROC2, ROC6, ROC9).

c) Equipo de trabajo docente/estudiantil.

Sobre el trabajo de los equipos docentes se señaló que en reuniones colegiadas se hace la valoración de los docentes que participan o participarán en la opción de campo (ROC3); por otro lado, se habló de que la consolidación de grupos de trabajo en la opción de campo es difícil (ROC8), pero si se logran ciertos lazos de amistad al interior de la opción (ROC1), se consolida una forma de trabajo más armónica entre ellos volviéndose necesario un ejercicio de autocrítica de la acción docente (ROC2).

d) Formas de evaluación.

Sobre las formas de evaluación se comentó que está se presenta a los alumnos de manera colegiada (ROC8), la evaluación se discute entre todos y se llega a consensos (ROC5). Por último, se busca la retroalimentación de los productos por parte de los docentes a los estudiantes (ROC1, ROC9).

Extrañamente a pesar de que el servicio social y las prácticas se consideran importantes dentro de los contenidos de la opción de campo, no hay un procedimiento de como evaluarlos, al menos dentro del pensamiento colectivo de los docentes.

Sobre las representaciones sociales se encuentran información, imágenes y actitudes; la información se origina en los resultados de la opción de campo, los elementos de la propuesta, las relaciones interpersonales y el trabajo que se realiza durante la tercera fase. Las representaciones que se configuran sobre lo que se debería evaluar está ligado a los resultados de titulación y a los sujetos que participan en el proceso (docentes y estudiantes); mientras que las actitudes que se observan son una especie de colaboración respecto a los

procesos de ejecución de la opción de campo entre docentes, y cierto optimismo respecto a los procesos de titulación de estudiantes a pesar de los problemas que han señalado anteriormente.

Sobre las redes de poder

Es importante señalar que el desarrollo de las redes de poder durante la evaluación no parece percibirse de manera clara. Por un lado porque no existe un proceso de evaluación que se realice de manera formal por parte de la institución, pero existe una contradicción que recae en que se realizan acciones de evaluación dentro de las opciones por dos razones, la primera porque son datos necesarios que pueden mejorar el desarrollo de las opciones por sí mismas, y la segunda porque en los intentos de evaluación que ha realizado la coordinación del programa sobre las opciones, se han pedido ciertos datos que deben evaluarse, tales como la titulación y sólo algunas opciones de campo participan en estos procesos.

Lo anterior da pauta a pensar que el ejercicio de poder de la coordinación ha sido tal que la evaluación al ser un proceso que aún no se ha institucionalizado como una política concreta del programa ejerce poder sobre los sujetos. Estos a su vez reproducen una cultura de evaluación imprecisa al interior de las opciones, en algunos casos se realiza, en otros no, y cuando se realiza, se evalúa de manera diferenciada y con resultados variados.

5.2.3 Estudiantes

La aplicación de los instrumentos antes citados se dio en una encuesta a 190 estudiantes de la licenciatura en pedagogía considerando 11 palabras referentes al proceso de la tercera fase; la intención del instrumento fue reconocer los elementos presentes de la representación social basándose en la información, la imagen y la actitud que poseen los estudiantes antes de ingresar a la tercera fase formativa del plan de estudios de pedagogía.

Es importante señalar que el tipo de datos que se obtienen de este instrumento se analizan de manera cuantitativa, señalando que existe un puente entre la información que poseen los estudiantes sobre sus filias, sus expectativas y las disposiciones que les evocan los diferentes elementos constitutivos de la tercera fase. La muestra encuestada cursaba el sexto semestre de la licenciatura en pedagogía en el periodo 2019-II donde la población total

de estudiantes en ese momento fue de 590¹¹, por tanto, la muestra de estudiantes corresponde a un 32.20%.

La base de datos se insertó al software MAXQDA y con ello se obtuvo una nube de palabras considerando aquellas cuya frecuencia fuera igual o mayor a diez menciones. Estas podrán consultarse en el apartado de anexos. Los datos que se presentan se relacionan de manera directa con las expectativas que tienen los estudiantes sobre la tercera fase, además de que la circunstancia de estar en 6° semestre los imposibilita en su configuración cognitiva para conocer el proceso de manera holista debido a que aún no cursan los últimos semestres formativos. Por ende, el análisis que se presenta refiere a un conjunto de estudiantes que durante el proceso de diseño presentan expectativas sobre el proceso de ejecución de la tercera fase.

5.2.3.1 Expectativas de la tercera fase

El presente apartado constituye un análisis interpretativo de las 11 palabras que relaciona el sujeto respecto a lo que implica la formación en pedagogía, estas se seleccionaron porque mantienen una relación directa con la tercera fase del programa de pedagogía, las palabras enlistadas son: Pedagogía, Plan de estudios, Tercera Fase, Fases formativas, Campos formativos, Líneas de formación, Opción de campo, Estudiantes, Docentes, Servicio social y Titulación.

Pedagogía

La palabra pedagogía se relaciona directamente con la licenciatura, en este caso, la configuración de información actitudes e imágenes a las que se arraiga desde la perspectiva de los estudiantes refiere a las palabras de: Educación, alegría, libros, emoción, enseñanza, amor, maestro, felicidad, escuela y disciplina,

Las representaciones se ligan a escuela y libros, mientras que la información que se tiene se arraiga en la palabra educación, por último, las disposiciones que surgen de dicha palabra se enlazan con una actitud de alegría y amor. La interpretación que se ofrece es que

¹¹ Dato obtenido en charla informal con el RP3.

los estudiantes de pedagogía asumen acciones educativas como la enseñanza, caracterizada por rasgos de amor o alegría en un espacio escolar o a través de los libros.

Plan de estudios

El concepto de Plan de estudios se vincula con el anterior porque el programa de la licenciatura se organiza a través de un plan de estudios. La configuración de los elementos de la representación social (información actitudes e imágenes) desde la perspectiva de los estudiantes se liga a las siguientes palabras: currículum, estrés, programa, contenidos, curricular, hojas, materias. Sobre las representaciones sociales se dice lo siguiente:

Las actitudes se ven en una disposición de estrés, las representaciones que se evidencian son hojas (de papel) y programas, mientras que la información se origina en los contenidos, y las materias o asignaturas que se abordan en un currículum.

Lo anterior obliga a reflexionar que la representación social se liga una interpretación del plan de estudios que se basa en un concepto de currículum, concretado en programas curriculares de asignaturas con ciertos contenidos, vinculado a una disposición de estrés, aunque esta no queda clara si es por el concepto como tal, o porque durante este momento los estudiantes cursan una asignatura que se llama Desarrollo y Evaluación Curricular y el semestre previo la asignatura de Teoría curricular, las cuales hayan dejado sensaciones de estrés.

Tercera Fase

La fase formativa del plan de estudios, Tercera Fase, se relaciona directamente por ser el objeto de investigación. La lista de palabras a las que se vincula con los elementos de la representación social desde la visión estudiantil son las siguientes: no sé, campo, final, formación, emoción, nervios, proceso.

En el caso de la información, imágenes y actitudes se ubica que en la colectividad resalta que en el área de la información existe una contrariedad, por un lado, se ve un desconocimiento sobre la tercera fase, y a la vez se piensa en un campo formativo. Respecto a las imágenes se asocia a algo que finaliza o a un proceso, mientras que a las actitudes provocan de igual manera una contrariedad, provocan nervios y a su vez emoción.

La interpretación que surge es que los estudiantes desconocen el proceso de la tercera fase, aunque se percibe una intuición a algún campo de la pedagogía, de igual manera se considera como un proceso final en algún campo de la pedagogía causando nervios y emoción sobre el propio proceso formativo.

Fases formativas

El concepto de fases formativas se vincula a la formación de la licenciatura, en su interior contiene a la tercera fase. Respecto a los elementos constitutivos de la representación social desde la perspectiva de los estudiantes se encuentra la siguiente lista de palabras: no sé, proceso, formación y etapas

Respecto a la información del proceso no se encuentra un dato preciso sobre ello, de hecho, se materializa en un desconocimiento sobre las fases formativas; sobre las imágenes que se configuran se puede ver una relación a un proceso por etapas, es decir, se relaciona con un sinónimo, mientras que respecto a las disposiciones o actitudes no se perfila ninguna.

De lo anterior se interpreta que a pesar de que el estudiante desconoce una definición precisa de las fases formativas, trata de relacionarlo a un proceso formativo, pero como hay ausencia de concepto no existe un posicionamiento respecto a esa idea.

Campos formativos en la segunda fase del plan de estudios

Campos formativos es un concepto que se usa durante la segunda fase formativa del plan de estudios, esta se relaciona directamente con la tercera fase. La configuración de información actitudes e imágenes a las que se arraiga desde la perspectiva de los estudiantes está en la siguiente lista de palabras: no sé, especialización, formación, especialidad, decisión, áreas, interés y orientación.

En esta lista se pueden ubicar elementos en los tres aspectos de la representación social:

Representaciones: se alude a un área específica de la pedagogía (especialidad), de hecho, se visualiza un campo de los cinco que ofrece la formación de la segunda fase (orientación).

Información: En la información se habla de un desconocimiento generalizado de los campos formativos o sobre un proceso de incertidumbre sobre la decisión que deben tomar.

Actitudes: por último, las actitudes evidentes involucran un proceso de decisión que genera interés en los estudiantes.

Lo anterior evoca a pensar que la representación social que existe en los estudiantes se refiere a un proceso de decisión (tercera fase), y a un campo de formación con asignaturas específicas de cada campo (segunda fase), aquí cabe señalar que puede que el instrumento fuera confuso, sin embargo, existe un tercer elemento que evidencia su pertinencia y correspondencia con los resultados, el desconocimiento de los campos se sustenta en que no hay presencia de los otros cuatro campos formativos de la segunda fase en los resultados obtenidos. Por último, este se vincula con la decisión que se tomará en la tercera fase generando interés en los estudiantes.

Líneas de formación

Las líneas de formación están presentes en la primera fase de la licenciatura en pedagogía, complementa a las fases formativas del programa y son las primeras con las que tiene contacto el estudiante. Están presentes principalmente en los primeros tres semestres del plan de estudios. Su lista de palabras es la siguiente: no sé, áreas, interés, profesores y especialización.

Sobre las representaciones sociales:

Interés: Aquí se evidencia un desconocimiento de las líneas formativas.

Representación: Se alude a los profesores como el sujeto al que se relaciona, así como una especialización en cierta área.

Actitud: se evidencia un interés por parte del pensamiento colectivo de los estudiantes.

Lo anterior da pauta para pensar que el desconocimiento de los estudiantes sobre las líneas de formación inicial de la licenciatura es evidente, a pesar de que los docentes participan en ello de manera implícita o explícita en las primeras dos fases formativas, es claro que después de seis semestres de formación, la atención prestada por los estudiantes

respecto a su transición dentro del plan de estudios no es suficiente exponiendo que el interés que muestran por estas no es claro hacía qué lo relacionan exactamente.

Opción de campo.

La opción de campo es el espacio de formación que los estudiantes cursan durante 7° y 8° semestre de la licenciatura, la siguiente lista de palabras muestra los aspectos más relevantes que contestan los estudiantes en relación a las opciones de campo: elección, especialización, decisión, orientación, docencia, comunicación, trabajo y estrés.

Respecto a los elementos constitutivos de la representación social se llega a lo siguiente:

Actitud: Se establece una disposición al estrés

Representación: se manifiesta en acciones concretas relacionadas a una elección o una decisión.

Información: Es interesante porque en este cuestionamiento, aparecen tres de los cinco campos formativos de la licenciatura, y se relaciona a una especialización.

Lo anterior lleva a pensar que los estudiantes se posicionan desde una confusión, es decir, consideran que los campos de la pedagogía comienzan a visualizarse en la opción de campo, cuando estos surgen en la segunda fase de formación, así mismo, se representa en acciones de toma de decisiones, pero estas acciones evocan estrés.

Docentes

La palabra docentes se vuelve fundamental porque habla sobre cómo se conciben a las personas que se encargan de su formación, su lista de palabras es la siguiente: enseñanza, pizarrón, admiración, maestros, buenos, profesores y guías.

Las palabras que se rescatan para el análisis de la representación social son, en el campo de información: enseñanza, como verbo; actitudes: admiración y buenos; y en representación: pizarrón, y guías.

Esto se interpreta de la siguiente manera: los estudiantes en su pensar colectivo consideran a los docentes como sujetos guías, se encargan de llevar a cabo la acción de

enseñar y para ello hacen uso del pizarrón, por tal razón, se genera cierta disposición a considerarlos dentro de sus parámetros una persona buena digna de admiración.

Estudiantes

La palabra estudiantes se vuelve importante porque habla sobre cómo se conciben y conciben a sus compañeros de clase, su lista de palabras es la siguiente: aprendizaje, alumnos, compañeros, aprender, libros y aprendiz.

Respecto a la representación podemos encontrar las siguientes relaciones, en primer lugar, respecto a la información, se conciben como sujetos que se encargan de aprender; en segundo lugar, las actitudes que se encuentra se relacionan a una disposición por aprender; mientras que en tercer lugar, las representaciones que surgen están vinculadas a su percepción de otros alumnos, como sus compañeros y a libros.

La apreciación que surge en este punto se da en función de la representación, para los estudiantes de 6° semestre la palabra estudiante alude a diversos alumnos, así como a sus compañeros, para ellos, su principal tarea es aprender y esto se hace a través de la lectura constante de los seminarios, ya sea de libros o de copias de libros.

Servicio social

Para conocer los elementos más representativos de la representación social relacionados al concepto de servicio social se presenta la siguiente lista de palabras: trabajo, experiencia, práctica, escuela, institución, estrés y cansancio.

Entre los referentes podemos señalar que las palabras a las que se relaciona el servicio social en el campo de información son al trabajo y a la experiencia, por otro lado, las disposiciones más representativas son el estrés y el cansancio, mientras que las representaciones se vinculan a las instituciones o escuelas.

Esto implica que para los estudiantes resulta ser un trabajo que puede brindar experiencia profesional, esa experiencia tiene su origen en las prácticas dentro de una institución o escuela, pero esta actividad representa un proceso de estrés y cansancio.

Titulación

La palabra titulación se relaciona directamente con la licenciatura, en este caso, la configuración de información actitudes e imágenes a las que se arraiga desde la perspectiva de los estudiantes parte de: tesis, meta, documento, miedo, papel, alegría, felicidad, estrés, nervios, trabajo, proceso y logro.

Los aspectos más relevantes relacionados a la representación social se ligan de la siguiente forma:

Información: Existen datos que ligan al trabajo recepcional con la modalidad de titulación de tesis.

Representación: La construcción de la representación gira en torno a una idea de meta, documento, papel y un trabajo (escrito).

Actitudes: Existe una contrariedad, mientras que algunos piensan a la titulación como un proceso de estrés y nerviosismo, otros lo ven como un momento de alegría y de felicidad.

Lo anterior lleva a reflexionar lo siguiente: la titulación se reconoce como un proceso que exige un producto final, este se visualiza en dos momentos, el primero refiere a la construcción de la investigación donde la tesis es la principal modalidad de titulación considerando los nueve existentes para el programa de pedagogía; mientras que el segundo momento se relaciona con el examen profesional donde ocurre la titulación; esto trae como consecuencia que las actitudes de igual manera se dividan, mientras que la construcción del proyecto de titulación se vuelve un proceso estresante, el momento del examen profesional se alude como una meta que causará felicidad.

En el siguiente apartado se habla de la relación que guardan en sus representaciones colectivas los diferentes sujetos y se construirá la representación social a partir de la teoría de núcleo central, donde los procesos de objetivación y anclaje se vuelven esenciales para reconocer el núcleo y los aspectos con los que interactúa en el sistema periférico.

5.3 Construcción de la representación social

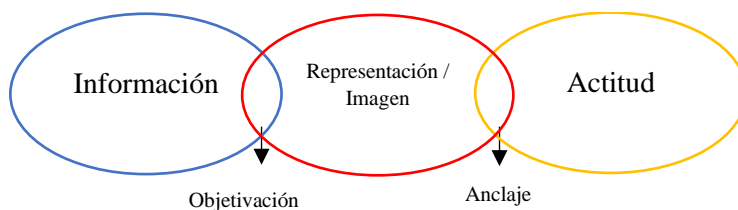
Hasta este punto se ha hablado de los diversos elementos que están presentes en el pensamiento colectivo de los responsables de programa y de área; docentes representantes de opción de campo y los estudiantes. Estos elementos son indispensables para construir la

representación social del objeto de investigación planteado. Considerando esto es oportuno señalar dos procesos que los sujetos realizan en su sistema cognitivo para articular los elementos que se han señalado en los apartados anteriores: Información, Imágenes/Representaciones y actitudes o disposiciones. Estos procesos son la objetivación y el anclaje. Una vez que se analizan estos procesos se puede hablar de la teoría del núcleo central la cual señala que todas las representaciones sociales en su conjunto poseen un núcleo que se vuelve el elemento constitutivo de la representación; sin embargo, al mismo tiempo y por la misma dinámica de la representación y de los sujetos que la conforman, existe un sistema exterior con elementos que pueden modificar a las representaciones sociales, este se le denomina sistema periférico. (Lara, 2005 y Rateau, 2018).

5.3.1 Objetivación y anclaje de los sujetos

Señalado de manera esquemática en la figura 3.1 se presentó la interacción de los elementos de la representación y posteriormente se aludía al proceso de objetivación, este alude a la interacción que se dan entre el campo de la información y el campo de la representación. Durante este proceso las colectividades le adjudican a una imagen cierto significado, existe una correspondencia entre las palabras y las ideas. (Jodelet, 1986) Por otro lado, el anclaje se define como un proceso que articula los campos de representación y de actitud, en el sistema cognitivo del sujeto se concatena el significado y la imagen con una utilidad predisponiendo al sujeto ante determinado proceso real, estableciendo una diferencia entre una disposición individual y una disposición colectiva. En este proceso se le da un arraigo al sistema de pensamiento existente y modifica las disposiciones ante la realidad. En la siguiente figura se da muestra de lo anterior.

Figura 5.3 Procesos de objetivación y anclaje en la representación social de los sujetos.



Fuente: Elaboración propia

Procesos de objetivación y de anclaje en los sujetos.

Como se ha mencionado existe una intersubjetividad entre los sujetos; tanto los responsables, docentes y estudiantes poseen diversos referentes que permitirían hablar sobre una representación del proceso de la tercera fase por sí misma desde sus propios referentes como colectivos. Los sujetos entienden a la tercera fase formativa del plan de estudios como un proceso mediado por tres momentos diferentes, por lo cual es necesario hablar de tres análisis, uno por cada momento del proceso: diseño, ejecución y evaluación. Cabe señalar que en el caso de los datos que se analizaron de los instrumentos de los estudiantes se relacionan a expectativas ligadas al momento de ejecución, por tanto, éstas se considerarán en el análisis de la representación social de dicho momento.

Para ello se presentan de manera sintética los siguientes tres apartados.

5.3.1.1 Objetivación y anclaje sobre el diseño de la tercera fase en los sujetos

El diseño de la tercera fase en la percepción colectiva se entiende como una etapa de transición del plan de estudios en donde los docentes responsables de opción de campo, responsables de programa de la licenciatura en pedagogía y coordinador de área académica 5 aluden a varios puntos en común. Para la representación social y en particular para los procesos de objetivación y de anclaje son importantes los aspectos que se comparte de manera analítica. Estos son los cuatro puntos siguientes: El diseño de las opciones de campo; Organización de los grupos y el papel de los sujetos; Los contenidos de la opción de campo y las prácticas y Las problemáticas y el ejercicio de poder en las opciones. De cada uno de estos se mencionarán algunos aspectos relacionados con el anclaje y la objetivación que comparten.

El diseño de las opciones de campo

Este proceso se vuelve relevante para el análisis en la objetivación debido a que los responsables consideran que el plan de estudios es el punto de partida de la tercera fase, vinculándolo a una imagen de pre-especialización definida en el mismo plan de estudios. Por otro lado, la representación de los docentes se ve influenciada por otros parámetros, primero, existe una definición del diseño basada en los seminarios, esto se liga con la representación

donde los docentes son el principal referente para diseñar la opción de campo, ya sea individual, parejas o en grupos.

En contraste con el proceso de anclaje, aquí si existe una clara referencia por parte de los docentes y de los responsables. Se alude a que los académicos que participan en dicho proceso cuentan con intereses diversos, y en este caso la materialización del interés y el arraigo a la estructura cognitiva se hace a partir del puntaje para la obtención de becas, o por intereses afines al área de trabajo que normalmente desarrollan los académicos. Las disposiciones se dan en función de los intereses que prevalecen de manera individual, y en algunos casos, trastocando los intereses de cada grupo académico que es partícipe del proceso.

Organización de los grupos y el papel de los sujetos

Sobre este ámbito se encuentran algunos aspectos relacionados a la objetivación y anclaje.

Objetivación: los responsables de programa hablan de que el interés por trabajar en la opción de campo provoca la creación de diferentes grupos de trabajo docente; mientras que los docentes representantes de opciones de campo se vinculan con tres formas de entender la organización, dominando la idea del trabajo al interior de la opción de campo.

Anclaje: los responsables aluden a las negociaciones, intereses y tensiones que se presentan cuando se realizan los procesos de organización; mientras que los responsables de las opciones de campo lo refieren hacia un aprovechamiento de la flexibilidad del plan de estudios con sus ventajas e inconvenientes.

Por tanto, mientras que los docentes interpretan el trabajo la interior de la opción de campo, los responsables abordan una generalidad de estos grupos de trabajo en las opciones; por tal motivo, la fijación en el sistema cognitivo se materializa en las actitudes de cautela y desconfianza entre ambas partes al organizar grupos de trabajo.

Los contenidos de la opción de campo y las prácticas

La objetivación y el anclaje son visibles en el pensamiento de los responsables de programa y de los docentes de opciones de campo. Sobre la objetivación, los primeros interpretan datos de ciertos documentos que regulan el proceso de la tercera fase, mientras que los segundos,

además de reconocer una serie de documentos, también ofrecen una vinculación de las prácticas con la opción de campo. Esta diferencia se vuelve significativa porque en el anclaje que tienen ambos colectivos muestran cierta disposición a considerar a las prácticas y a la titulación en la tercera fase, pero, mientras que los responsables de programa y área las perciben como algo inherente al proceso, los docentes de opciones de campo tienen diferentes posicionamientos y disposiciones a desarrollar las prácticas y la titulación; es decir, en el sistema mental de los colectivos hay diferencias importantes sobre cómo abordar la titulación y las prácticas, esto explicaría en cierta medida los resultados de titulación tan variados que existen en la licenciatura.

Las problemáticas y el ejercicio de poder en las opciones

Los docentes de opciones de campo y los responsables de programa mantienen elementos interesantes sobre la objetivación y el anclaje en sus representaciones. Sobre la objetivación se hallan los siguientes aspectos: Mientras que los responsables le adjudican un papel importante al consejo de programa de la licenciatura, para los docentes, la coordinación es su primer referente organizacional del proceso de la tercera fase en el diseño, aquí se nota la objetivación que hacen; es decir, los docentes interpretan documentos, mientras que los responsables interpretan el trabajo que realizan en colaboración con el consejo del programa.

En otro sentido, el anclaje se vislumbra en una correspondencia entre ambos colectivos, es notable que las mayores actitudes se vinculan a procesos de molestia y desinterés causados por un proceso tortuoso de organización respecto a las opciones de campo, esto genera que en las conductas de ambos colectivos exista una disputa en el proceso de organización.

5.3.1.2 Objetivación y anclaje sobre la ejecución de la tercera fase en los sujetos

Los grupos de trabajo y las relaciones

Al igual que en el proceso de diseño, en la ejecución del proceso de la tercera fase se encuentran presentes una serie de sujetos que establecen relaciones entre sí. Los procesos de objetivación se dan en función de los sujetos mientras que el proceso de anclaje se manifiesta a través de las actitudes que se presentan en estas relaciones.

En el proceso de objetivación, los responsables refieren a la instrumentación de la propuesta de opción de campo. Se interpreta que los responsables tienen una función específica de acuerdo a los lineamientos que existen; los docentes por su parte manifiestan que otros sujetos participan en el proceso, tanto institucionales, externos, compañeros docentes y estudiantes. Por su parte, los estudiantes representan tanto a los docentes como estudiantes de manera diversa, mientras que a unos los supeditan a la acción de aprender a través del uso de libros (estudiantes), a los otros los vinculan con acciones de enseñanza a través de un pizarrón (docentes).

En el proceso del anclaje se encuentran actitudes diversas, los responsables refieren a una fuerte disposición de organizar el proceso de las opciones; los docentes encuentran ciertas molestias en la gestión lo que conlleva a una serie de problemas al interior y entre opciones de campo; mientras que para los estudiantes el concepto del docente se encuentra de manera favorable propiciando una mayor disposición por aprender o trabajar con ellos. Esto es rescatable porque los docentes expresaron diversas actitudes hacia los estudiantes de acuerdo a la etapa de formación que estén cursando, algunos piensan que los estudiantes en la segunda fase están lo suficientemente formados para cursar la tercera fase, pero hay otros que no lo ven así. Los docentes señalan que durante la tercera fase hay mayor disposición de trabajar con ellos; sin embargo, señalaron algunos aspectos relacionados con la disposición que tienen los estudiantes en los seminarios de 7° y 8° semestre. Por tanto, se abre paso a una valoración de la representación sobre la disposición a trabajar juntos, y si esta se mantiene intacta en la transición de una fase a otra por ambas partes (docentes y estudiantes).

Problemas, resistencias, formas de trabajo, vida educativa

Complementando el punto anterior existen problemas que se manifiestan en la ejecución, cada sujeto representa diversos problemas y de acuerdo a su perspectiva, emiten ciertas actitudes ante ello, dando muestra de la objetivación y el anclaje.

El primer elemento que se denota en la objetivación se comparte en los tres sujetos de manera diversa, los responsables aluden a un trabajo dentro de los seminarios, principalmente por los docentes y los estudiantes; los responsables de las opciones lo ligan a un proyecto de titulación y el trabajo en seminarios, caracterizado por ausentismo de

estudiantes por diversas razones; mientras que los estudiantes manifiestan un desconocimiento de las fases (primera, segunda y tercera fase) coincidiendo con un desconocimiento de las líneas de formación inicial (primera fase) y un conocimiento parcializado de los campos (segunda fase).

Estos aspectos se vinculan de manera directa con el anclaje que se presenta. Existen posicionamientos hacia el trabajo realizado en los seminarios. Por un lado, los responsables y los docentes señalaron un proceso complicado, difícil y tedioso en actividades como las asesorías o incluso el trabajo en clase, dando como resultado un posicionamiento de desaliento, mientras que los estudiantes pensaron en un proceso que implica una toma de decisión en su vida profesional generando interés, aunque no se tiene claro respecto a qué.

Prácticas y titulación

El tercer elemento que se presenta para el desarrollo de la tercera fase son las prácticas y la titulación, los tres sujetos tienen diferentes referentes sobre estos, en tanto al proceso de objetivación:

Los docentes señalaron que las prácticas son un insumo importante para el desarrollo de la titulación y que los estudiantes son los responsables de realizar dichas prácticas; por otro lado, los responsables no dan a entender una articulación entre las prácticas y la titulación, sino que lo hacen con base en los campos formativos, es decir, las prácticas deben hacerse en alusión a los temas del campo al que responde la opción de campo; respecto a la titulación se visualiza como una meta a conseguir en las opciones y señalaron tres elementos importantes para lograrla: tutorías, una buena formación del estudiante y una constante en la aprobación de los seminarios. Por último, los estudiantes aluden a las prácticas como un proceso que brinda experiencia, este lo visualizan en una experiencia o en una institución; mientras que la titulación la ven en dos sentidos, como una meta y como un momento, el primero se liga a un documento y el segundo al examen profesional.

Estos elementos de objetivación evocan al proceso de anclaje de diversas formas; respecto a las prácticas los docentes señalaron que estas no están lo mejor diseñadas y se acompaña de un posicionamiento endeble sobre los elementos que promueven la titulación, es decir, los señalaron como los indispensables, pero de acuerdo a su pensar, las condiciones

estudiantiles e institucionales no permiten un buen funcionamiento de estas. Los docentes se colocaron un tanto molestos con los procesos burocráticos institucionales de la titulación y de prácticas, argumentaron que muchas veces esto atrofia el proceso y las metas de la tercera fase. Mientras que los estudiantes se posicionan ante las prácticas como un proceso estresante y de cansancio; por otro lado, respecto a la titulación se hace en dos sentidos, como proceso y como momento, teniendo posicionamientos favorables o no.

5.3.1.3 Objetivación y anclaje sobre la evaluación de la tercera fase en los sujetos Sujetos participantes en la evaluación

En la última etapa de la tercera fase se nota una serie de aspectos que se relacionan en la objetivación y en el anclaje al interior y entre sí, de hecho, en la objetivación encontramos una similitud donde tanto los docentes como los responsables señalan que la evaluación no es un proceso formal, pero que esta se realiza de una u otra forma, considerando elementos variados para dicha evaluación, y se objetiva en los sujetos que deberían hacer la evaluación.

Por otro lado, respecto a la evaluación y su anclaje se evidencia una fuerte tendencia a aceptar la evaluación, de hecho, en las acciones que se hacen existe esta disposición a llevarla a cabo, al menos al interior de las opciones, y esto se articula con los sujetos que en el caso de los docentes se liga con la valoración que hacen los estudiantes sobre el trabajo en los seminarios, aunque sea mínimo el número de opciones donde se acepta esta evaluación.

Aspectos ligados a la evaluación

Sobre los aspectos que se debería tener presente en la evaluación, los procesos de la representación social se matizan de la siguiente forma:

Objetivación: existen dos tendencias. La primera se orienta a la acción de la coordinación de pedagogía de evaluar a través de rúbricas los contenidos, horarios, maestros, asesorías, titulación, prácticas profesionales; mientras que la segunda que hacen los docentes, considera que se debería evaluar a las opciones de campo por medio de los resultados de titulación.

Anclaje: Este varía entre los sujetos, primero los responsables refieren a que existen voluntades e intereses diversos externos que influyen en la evaluación de las opciones, tales como el turno en que se imparten y hacen énfasis en que las opciones se resisten a tener una

evaluación por parte de los estudiantes, aspecto que coincide con el poco actuar sobre este elemento en el punto anterior. Mientras que los docentes arraigan sus actitudes en su sistema cognitivo a través de acciones vinculadas a la colaboración y optimismo hacia la titulación a pesar de los problemas que se suscitan

Características de la evaluación

El último punto que se tiene en común es sobre las características de la evaluación, tanto los docentes como los responsables objetivan y anclan en aspectos similares, pero con diferencias importantes. La objetivación coincide en la temporalidad de la evaluación, se menciona que debe ser un proceso continuo, donde antes, durante y posterior al desarrollo de la opción de campo se valorarían aspectos como las prácticas. Por otro lado, el anclaje de los sujetos se planta en actitudes donde se considera a la evaluación como un proceso difícil por elementos que interfieren tanto interna como externamente, y en ese sentido, aludiendo a los tres momentos de evaluación, los docentes reconocen que estos evalúan su proceso antes de implementar la opción de campo, después se ve claramente un ejercicio de poder de los docentes sobre los estudiantes al ejecutarse la opción de campo, y por último, al finalizar la opción de campo existe una evaluación tripartita por docentes, estudiantes e institución, apoyando al proceso de evaluación entre docentes, mientras que con sujetos como la institución y a los estudiantes, aún no se ha implementado.

A manera de cierre

La objetivación y el anclaje de la representación social se ve diferenciado de acuerdo al momento que se esté abordando, es decir, la información que poseen los tres sujetos tiene su origen tanto en las prácticas, los documentos y lo sujetos que participan en el proceso, estos se objetivan dentro del sistema cognitivo social. En conjunto con el anclaje disponen, predisponen, evocan y persuaden a los sujetos a tomar ciertas actitudes ante la tercera fase, nuevamente, considerando la etapa de desarrollo de la tercera fase en la que se encuentre.

Cabe señalar que a pesar de que los estudiantes, en las respuestas del instrumento no ofrecen una referencia clara hacia los procesos de diseño y de evaluación, existe evidencia de que las expectativas que tienen sobre la tercera fase en su ejecución se vinculan de manera importante con docentes y responsables.

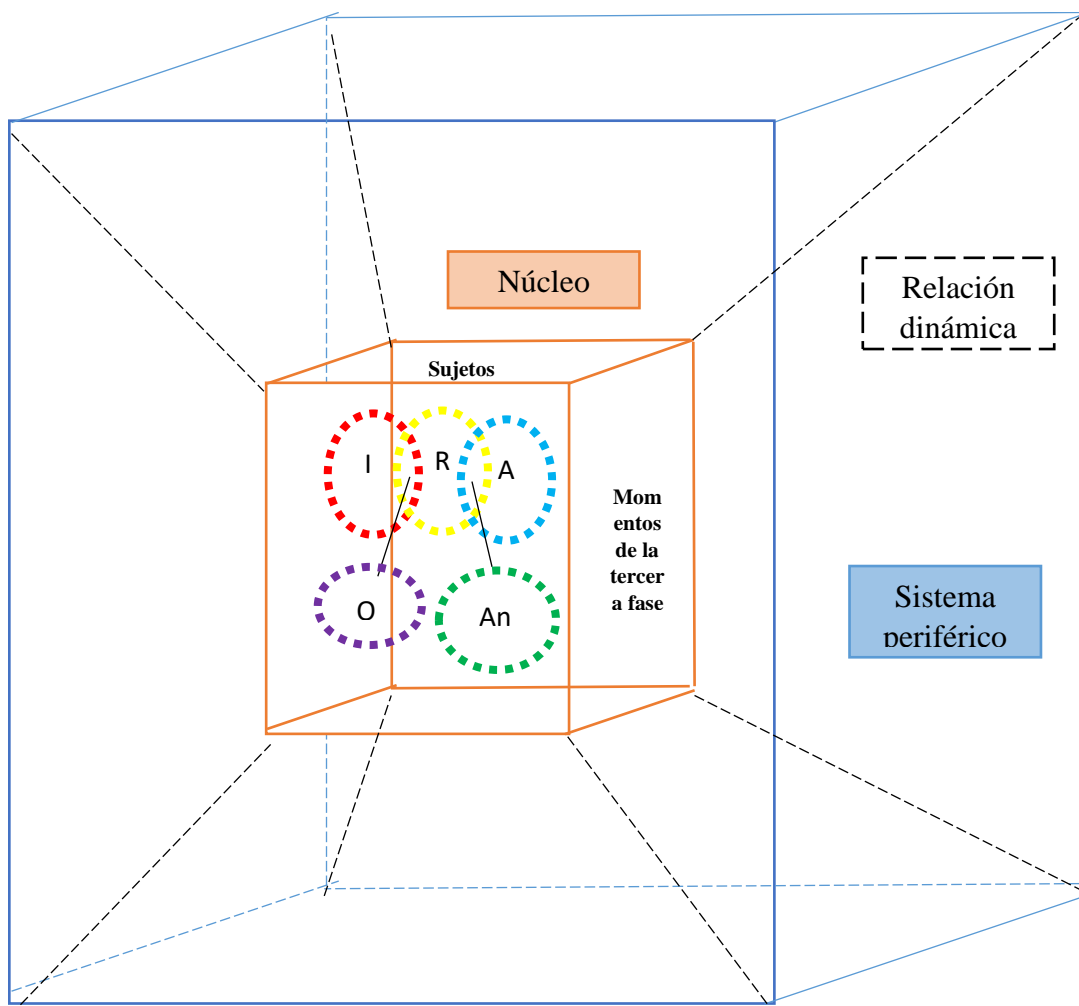
Si bien es necesario saber que las representaciones sociales son dinámicas, estos elementos permiten reconocer que la representación social que se tienen en ese momento, a través de los elementos y procesos que la conforman, se vuelve un panorama fijo e importante que se puede analizar en dos sentidos, el primero sobre la teoría del núcleo de las representaciones sociales y el segundo sobre las redes de poder, estos se exponen más adelante.

5.4 Núcleo central y sistema periférico

La teoría del núcleo central en las representaciones sociales reconoce dos elementos importantes en su configuración, primero, se reconoce el núcleo central como ese espacio en el que interactúan los elementos de la representación, datos, información, saberes, conocimientos, imágenes, representaciones, actitudes, disposiciones y conceptos a través de la objetivación y el anclaje. Por otro lado el sistema periférico son todos los elementos que conforme al contexto en el que se desarrolla el sujeto modifican la representación social.

En el apartado 3.3.2 se aborda un esquema teórico sobre lo anterior, sin embargo, en el caso de las representaciones que se mueven en el objeto de investigación, se propone un nuevo esquema que reconoce esos elementos, aludiendo a las particularidades del objeto de investigación.

Figura 5.4. Dinámica del núcleo central y sistema periférico en la representación social



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se expresan los elementos constitutivos de cada uno de ellos.

Núcleo central

Como se ha dicho, el núcleo central implica la interacción de los elementos que se han trabajado hasta este momento, las representaciones (R), las imágenes (I) y las actitudes (A) como elementos primarios para la construcción de la objetivación (O) y del anclaje (An). Considera a los responsables de programa y de área 5, a los docentes responsables de opción de campo y a los estudiantes. Este núcleo central, además de considerar lo anterior, también hace referencia a los momentos que se desarrollan en la tercera fase (diseño, ejecución y evaluación).

En un ejercicio de análisis deductivo se descompone el cubo en sus caras dejando la siguiente imagen, donde en cada uno de estos constitutivos se expone a los sujetos, a los momentos y a los procesos de objetivación y de anclaje; en la figura 5.5 se sintetiza la representación social en el núcleo central.

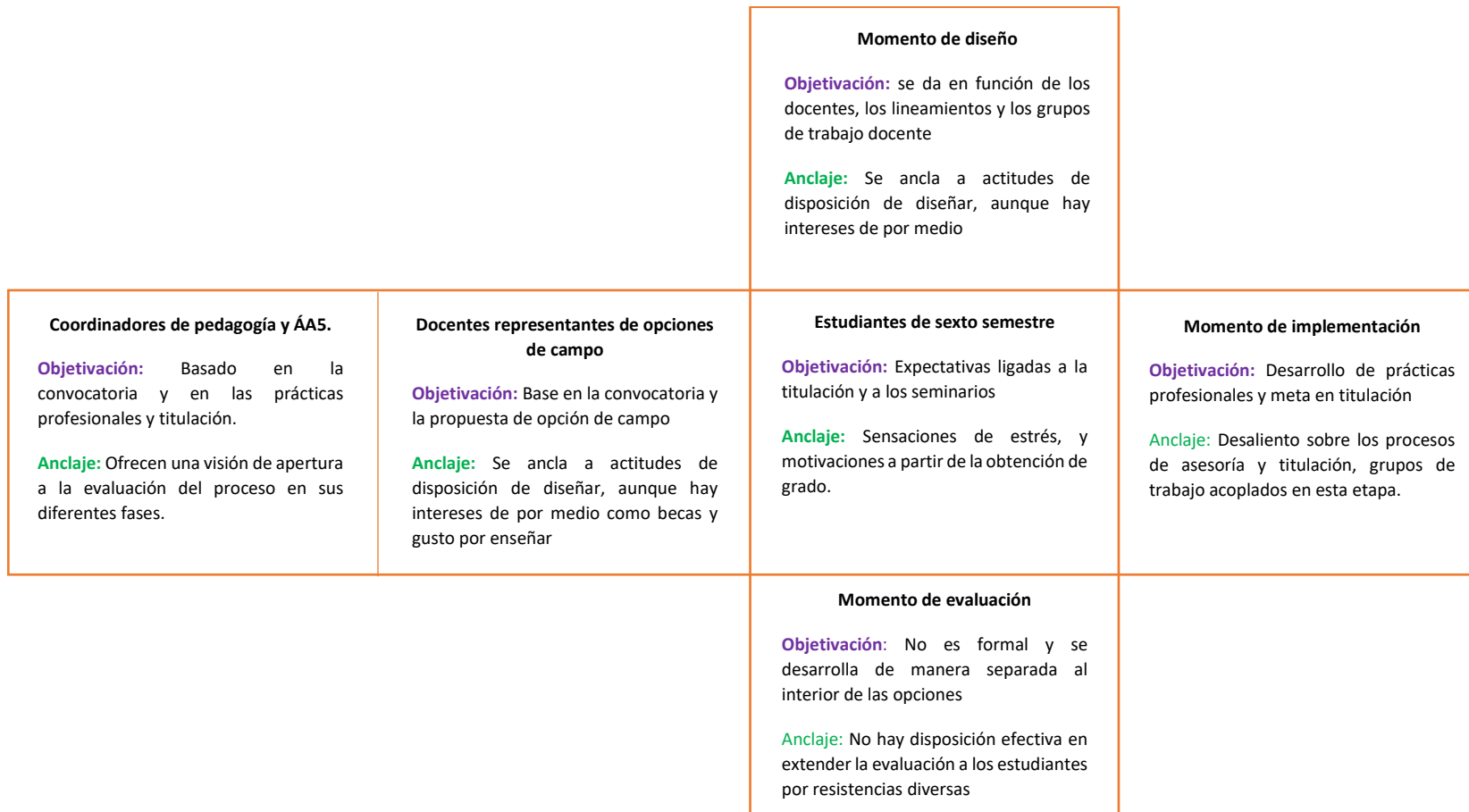
Sistema periférico

El sistema periférico de la representación social se basa en diferentes elementos que modifican a la representación, para poder entenderlo se debe argumentar que las colectividades hacen los procesos de objetivación y de anclaje, sin embargo, los elementos que conforman la periferia se mueven en función de los elementos de la representación social.

Para la construcción del sistema periférico se retoman a los tres sujetos participantes y las tres etapas que conforman a la tercera fase. Este se explica en la figura 5.6 donde se sintetizan los elementos más importantes.

Una vez constituidos estos elementos se puede dar origen al análisis de las redes de poder ligados a la representación social, esto se desarrolla en el siguiente apartado.

Figura 5.5 Núcleo central de la representación social de la tercera fase.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5.6 Sistema periférico de la representación social de la tercera fase.

		<p align="center">Momento de diseño</p> <p>Información: Buena organización interna de las opciones de campo.</p> <p>Actitudes: Valoración de las opciones.</p> <p>Representación: Espacios y materiales de la universidad</p>	
<p align="center">Coordinadores de pedagogía y ÁA5.</p> <p>Información: Fases formativas.</p> <p>Actitudes: Señalan el interés por la formación de los estudiantes.</p> <p>Representación: Espacios y materiales de la universidad</p>	<p align="center">Docentes representantes de opciones de campo</p> <p>Información: Propuesta de opción y su actualización</p> <p>Actitudes: Disposición por planear</p> <p>Representación: Diseño propio en las opciones ligado al campo laboral y la modificación de programas</p>	<p align="center">Estudiantes de sexto semestre</p> <p>Información: Desconocimiento del plan de estudios</p> <p>Actitudes: Incertidumbre y esperanza.</p> <p>Representación: Espacios, materiales y actividades de la universidad y sus sujetos.</p>	<p align="center">Momento de implementación</p> <p>Información: Experiencia dentro de las fases formativas</p> <p>Actitudes: Reconocimiento al trabajo administrativo y académico</p> <p>Representación: Espacios y materiales de la universidad</p>
		<p align="center">Momento de evaluación</p> <p>Información: Variedad de evaluaciones e influencia de la coordinación de pedagogía.</p> <p>Actitudes: Resistencias a la evaluación externa</p> <p>Representación: Evaluación dentro de los seminarios</p>	

Fuente: Elaboración propia.

5.5 Redes de poder en la tercera fase.

El concepto de redes de poder se ha abordado de manera importante durante todo el texto de manera implícita. En el capítulo 3 se hace referencia al concepto de redes de poder que aborda Michelle Foucault, este alude a la construcción de estructuras que legitiman el ejercicio de poder de una clase dominante sobre otra que no lo es, en esta organización se crean mecanismos que permiten la legitimación, delegación, ejercicio y preservación del poder. A su vez, para Foucault se vuelve imprescindible ubicar el ejercicio de poder dentro de una red o malla, esta analogía alude al posicionamiento de una clase respecto a las otras desde donde se ejerce el poder. (Foucault, 1976).

Es vital hablar de los niveles y de la naturaleza del ejercicio de poder, primero, una de las perspectivas en las que se basa este proyecto de investigación es el de la mesopolítica, donde en efecto, el desarrollo de la actividad política se da en diferentes niveles, a nivel macro, meso, micro y nano. Segundo, la naturaleza del ejercicio de poder se explica a través de los conceptos de Pierre Bourdieu (2015) donde señala que la violencia se puede ejercer de dos formas, tanto de manera física como de manera simbólica, sin embargo, vale la pena cuestionar ¿cuál es la relación que mantiene el poder con la violencia?, esta pregunta se contesta con base en Max Weber, quien señaló que el Estado es el monopolio de la violencia:

...Estado es aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio (el “territorio” pertenece a la caracterización), reclama para sí (con éxito) el monopolio de la violencia física legítima. Lo específico de nuestro tiempo es que a todas las demás asociaciones e individuos sólo se le concede el derecho a la violencia física en la medida en que el Estado, por su parte, lo permite. El Estado es considerado como la única fuente del “derecho” a la violencia. “Política” significaría, pues, para nosotros: la intención de participar del poder, o de influir en la distribución del poder, ya sea entre los Estados, ya sea dentro de un Estado, o bien entre los grupos de personas a las que el Estado abarca. (Weber: 1919)

Esta idea expone de manera precisa que el Estado ejerce poder sobre la sociedad, principalmente de manera física, sin embargo, alude a que el Estado posee una capacidad de distribución de poder. Esto es importante porque para Foucault, aquel que controla el poder, puede manipular la verdad, y al controlar la verdad, puede legitimarla y al hacer esto, legitima

el control del poder, como algo natural, por tal razón no asombra que el Estado adquiera control sobre ámbitos relacionados con la educación.

Sin embargo, lo anterior puede ser un ejercicio de análisis sobre cómo se ejerce el poder en un nivel macro. Un ejemplo de cómo se distribuye y se ejerce el poder a nivel mesopolítico consistiría en pensar en las instituciones y cómo estas ejercen el poder sobre los integrantes de sus respectivas comunidades, en este caso la Universidad Pedagógica Nacional constituye una institución educativa que ejerce poder, de manera explícita o implícita sobre su comunidad. De igual manera, si al interior de la Universidad se analizan las prácticas que conllevan estos procesos, se analizaría una situación de micropolítica; por ejemplo, en las clases o en las asesorías, y esto implica que en las relaciones sociales en sus diferentes niveles, el ejercicio de poder tiene la capacidad de reproducirse (Bourdieu) y de camuflaje¹² en función de la preservación del poder; sin embargo, para comprender la razones que buscan la preservación del poder por parte de las comunidades es necesario conocer el origen de dichos intereses.

Lo anterior da pie para hablar del objeto de investigación, en este caso, las representaciones sociales se vuelven un punto de partida para el sujeto, representan el posicionamiento que poseen ante la realidad y lo que acontece en ella, materializa de formas profundas el origen de los intereses y las disposiciones que tienen los sujetos ante la realidad. En este caso, las representaciones sociales que mantienen los responsables de programa y el coordinador de área cinco, los docentes representantes de opción de campo y los estudiantes, poseen una serie de elementos en su sistema cognitivo que los hace posicionarse sobre la tercera fase.

De acuerdo a los niveles macro, meso y micropolítica se puede aseverar que existen diferentes formas de expresión que se hacen respecto a la tercera fase de la licenciatura en pedagogía de la UPN; a continuación, se exponen dichos elementos.

Macropolítica

¹² Cuando se habla que el poder puede camuflarse, mimetizarse, adherirse o adaptarse a los sujetos es porque en las acciones que realizan los sujetos, se posee una intencionalidad, y en esta intencionalidad se encuentra una expresión de ejercicio de poder donde el dominio, la persuasión o la cesión de los sujetos es una constante.

La Universidad Pedagógica Nacional como institución educativa de nivel superior se tiene que apegar a las disposiciones que el Estado tiene respecto a la educación superior y todas sus políticas. En este caso, el ejercicio de poder que se tiene como institución se apega a las políticas que regulan a la institución. Además de las disposiciones de presupuesto, las regulaciones sobre los contenidos a los que se tienen que apegar los planes y programas de estudio, las formas de ingreso de docentes y estudiantes, entre otras, resaltan las políticas de evaluación a las cuales está sujeta la institución. Esta es importante porque los programas educativos (incluida la licenciatura en pedagogía) se someten a un proceso de valoración de diferentes aspectos de la licenciatura realizado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Por tanto, desde instancias evaluadoras externas se puede ejercer poder sobre los procesos educativos al interior de la institución, los sujetos lejos de actuar de manera libre, actúan de manera controlada dentro de un marco normativo definido desde el exterior dando a creer que poseen libertad en sus elecciones, cuando en la realidad no es del todo cierto.

Mesopolítica

En un nivel de mesopolítica se puede hablar sobre el ejercicio de poder que mantiene la Institución en sus diferentes departamentos sobre la comunidad docente y estudiantil, ejemplo de ello son las tensiones que se dan entre la Coordinación del Programa de Pedagogía y departamentos institucionales como Servicios Escolares respecto a la asignación de salones, donde intercede de manera importante a la actividad de los docentes y sus seminarios.

Un evidente ejemplo de ejercicio de poder es el que tiene el consejo de programa sobre las propuestas de las opciones de campo, donde a partir de una serie de aspectos definidos previamente se emite una valoración de estas y se determina su participación en la selección de los estudiantes.

Por otro lado, la poca participación de los estudiantes en el proceso de diseño habla del monopolio de los docentes sobre la actividad de diseño; es decir, no existe un proceso de diseño que considere la perspectiva estudiantil sobre los contenidos en los que quiera especializarse, al menos no dentro de los mecanismos formales que se utilizan para el diseño

de las opciones de campo. Se evidencia que el mecanismo de diseño ha sido conformado por la única participación de la coordinación y de los docentes, lo cual, verifica lo que se señalaba sobre el control del poder y los mecanismos que lo permiten y mantienen, de una clase dominante a otra no dominante, desde la comunidad académica sobre la comunidad estudiantil.

Micropolítica

En este nivel se habla de espacios de interacción bastante definidos como los seminarios de la opción de campo, el proceso de titulación y las asesorías. Respecto a la primera actividad se habla de los contenidos, de las formas de evaluación y de las actividades que se desarrollan durante 7° y 8° semestre, y como se ha dicho, desde la actividad de diseño se establece un mecanismo de obediencia de los estudiantes, pareciese que se perfila una idea de que el trabajo del docente es diseñar cursos, (lo cual es cierto) pero sólo se hace como una actividad exclusiva del docente y la participación del estudiante no tiene lugar. Posteriormente se notó una clara tendencia a exponer las formas de evaluación en las clases, estas son predefinidas por los docentes, aunque se pone en duda que en algunos casos esta propuesta pueda ser negociada por los estudiantes; en otros términos, el proceso de evaluación puede ser un tanto flexible en el desarrollo de los seminarios aunque esto varía de uno a otro.

Sobre las asesorías existe cierta disposición por trabajar los contenidos que los estudiantes eligen, aunque en algunas ocasiones estas puedan ser motivo para tener diferencias entre estudiantes-docentes, mientras que el proceso de titulación representa una tensión en ambas partes. Los estudiantes pueden tener diferencias con los docentes por diversas razones, tiempos, espacios, metodologías, temas, etc. Mientras que entre docentes puede darse en función de cargos, ideologías, diferencias teórico-metodológicas, etc.

Teniendo en cuenta todo lo anterior se puede ver que las redes de poder están presentes en todos los niveles de concreción política en la tercera fase del programa de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Se parte de que las representaciones sociales configuran los intereses de los participantes, es decir, las representaciones que poseen los tres sujetos participantes de la tercera fase interactúan y los hacen adaptarse a las condiciones que cada uno percibe. La intencionalidad de cada uno es

movida por los intereses de los otros y se ve mimetizada en su actuar, y esta mimetización puede cumplirse o no a través de la negociación con el otro, ya sea de manera simbólica o física. Sin embargo, se reproducen con el paso de los años hasta que se vuelve parte de la ‘funcionalidad’ del proceso, las acciones se vuelven inerciales, por costumbre se acepta una relación de poder, en las relaciones el poder de un sujeto sobre otro se hace de manera tácita.

Conclusiones

Diseñar el proyecto de una investigación, aplicar su metodología y análisis de los datos obtenidos ha sido una tarea compleja, intervienen elementos que no están en las manos de los investigadores, por el contrario, muchos de los aspectos a los que se vincula el desarrollo de la investigación han sido obtenidos por una serie de suerte, por ejemplo, la aplicación de instrumentos en marzo de 2020 no sería posible por la situación contextual del planeta. Se reconoce que se tomaron decisiones acertadas sobre la metodología que han permitido el desarrollo de la investigación.

Las conclusiones a las que llega el proyecto de investigación giran en torno a cuatro elementos: primero, la política educativa y lo político de esta dentro de la licenciatura en pedagogía; segundo, la sociología del currículum de la tercera fase formativa del plan de estudios; tercero, sobre las redes de poder en la representación social de los sujetos que participan en dicha fase; y cuarto, sobre las líneas de investigación que posibilita la presente investigación.

La política educativa y lo político de esta dentro de la licenciatura en pedagogía

En el contexto mexicano y en particular el que se refiere a la política educativa es imprescindible señalar el peso que tienen las políticas neoliberales, estas, consecuencia del desarrollo diferenciado de los países y de la hegemonía económica de los países de primer mundo sobre las de tercer mundo. Instituciones como la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y Banco Mundial (BM) por citar a algunos, impactan de manera importante en el desarrollo de la política en diferentes ámbitos, incluido el educativo. Aquí se puede notar un ejercicio simbólico de poder a través del respaldo económico de las potencias mundiales.

A su vez se ha llegado a concluir que en la política educativa en México, su concreción se hace a través de un ejercicio de poder vertical sobre las instituciones de educación superior (IES). La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la delegación de poder a la Subsecretaría de Educación Superior, se encarga de orientar esta parte del sistema educativo nacional en función de las políticas emanadas de instancias

internacionales. En este caso, la red de poder que se configura permite ubicar a la SEP y a la subsecretaría en una posición de superioridad sobre las IES, donde la relación es unilateral y de dominio.

Esta red se reproduce al interior de las instituciones, en el caso de la UPN dentro de sus licenciaturas, incluida la licenciatura en pedagogía a través de todos los componentes y procesos que la regulan. Para dar cuenta de ello, la comunidad docente se organiza por áreas académicas y programas educativos, las primeras regulan a los docentes, mientras que la segunda organiza los contenidos, las formas y las estrategias para llevar a cabo las licenciaturas y posgrados. La interacción entre estas origina el desarrollo de los procesos institucionales como la tercera fase, sin embargo, esta organización no es un proceso llano, sino por el contrario se vuelve un curso accidentado donde confluyen diferentes intereses, perspectivas y posicionamientos vinculados al propio proceso.

La sociología del currículum de la tercera fase formativa del plan de estudios

En este rubro se ha constatado que el currículum se vuelve una práctica. Los sujetos que participan en la realización de actividades como la formación en los seminarios durante todas las fases, las asesorías de trabajos de titulación, prácticas profesionales, servicios escolares, entre otras, promueven una dinámica y son expresadas en los planes y programas de estudios. Dentro de estas actividades se encuentra una fuerte tendencia a pensarlas desde la gestión y sus diferentes acepciones, ya sea gestión educativa, institucional, escolar y pedagógica. La gestión educativa se concreta en la definición de las políticas en niveles de macropolítica emitidas desde las dependencias gubernamentales o instancias internacionales. Por otro lado, la gestión institucional se piensa desde la articulación de la política de educación superior con las prácticas que hace la propia institución. La gestión escolar podría pensarse en todas las actividades que se realizan al interior de la institución, es decir, las que se relacionan con actividades de investigación, docencia, administración, etc. Mientras que la gestión pedagógica responde a los rasgos que dan origen a las actividades en el aula, desde las clases, las asesorías, las tutorías y proceso de titulación.

La gestión se analiza en función de tres aspectos: los niveles de concreción, los sujetos que participan y los elementos de la política que entran en juego. Estos aspectos modifican

la forma en que los sujetos se posicionan ante la realidad, ya sea a nivel macropolítico o nivel nanopolítico y los hacen actuar de determinada forma que dinamiza su posicionamiento en la red de poder.

Las redes de poder y la representación social de los sujetos que participan en dicha fase

Como se ha señalado, la construcción de diversas estructuras que legitiman el ejercicio de poder de una clase a otra se ve relacionado con las representaciones sociales e individuales que poseen los sujetos de dichas clases. En el presente trabajo se localizan de manera clara diferentes estructuras que permiten el dominio de sujetos diversos en diferentes momentos y niveles. Se podría hablar de las formas de dominación que tienen las instancias internacionales sobre las dependencias gubernamentales, y posteriormente de cómo estas ejercen poder sobre las IES, sin embargo, a pesar de que son claras, rebasa de sobremanera el trabajo realizado.

El ejercicio de poder que se analizó en este proyecto se basa a un nivel de micropolítica, concretamente en el desarrollo de la tercera fase formativa del plan de estudios de pedagogía donde los sujetos: Responsables de programa de Licenciatura en Pedagogía y Coordinador de Área Académica 5; Docentes representantes de opciones de campo y de Estudiantes de 6° semestre interactúan en sus representaciones con la finalidad de entender como estas los posicionan ante estas redes de poder.

Vale señalar que uno de los objetivos de la investigación era reconocer las redes de poder que están presentes en el desarrollo de la tercera fase, y en ese sentido, se hallaron no sólo una red de poder, sino varias redes distribuidas en diferentes momentos de la tercera fase, es decir, los momentos de diseño, de ejecución y de evaluación por sí mismos cuentan con varias redes de poder que se diferencian y se complementan entre sí, en estas redes de poder los sujetos tienen papeles y posicionamientos desiguales dando lugar a las siguientes aseveraciones.

Primero: se concluye que la red de poder durante el diseño se supedita a la relación de dominación de la coordinación de la licenciatura sobre los docentes representantes de opciones de campo y sus respectivos equipos académicos que participan a través de una propuesta de trabajo. Dentro de la red de poder, la posición que mantiene la coordinación del

programa es superior, se caracteriza por mantener una postura flexible en las valoraciones de las propuestas, esta se articula a través de un proceso formal de evaluación donde los académicos no perfilan un derecho ni proceso de réplica sobre la valoración de sus propuestas; sin embargo, esto en la mayoría de los casos no limita su participación. Se puede interpretar como un ejercicio de dominio de la coordinación sobre los docentes, donde estos últimos así lo han asimilado dentro de su representación, lo que provoca tensiones en la relación entre estos dos sujetos al momento del diseño. Por último, los estudiantes no perfilan dentro del proceso de manera obligada, sino que participan de manera emergente y efervescente ejerciendo como un grupo de presión dentro del proceso del diseño de las opciones, y su papel se liga solamente a seguir indicaciones debido a su carente organización y participación política en las fases formativas previas.

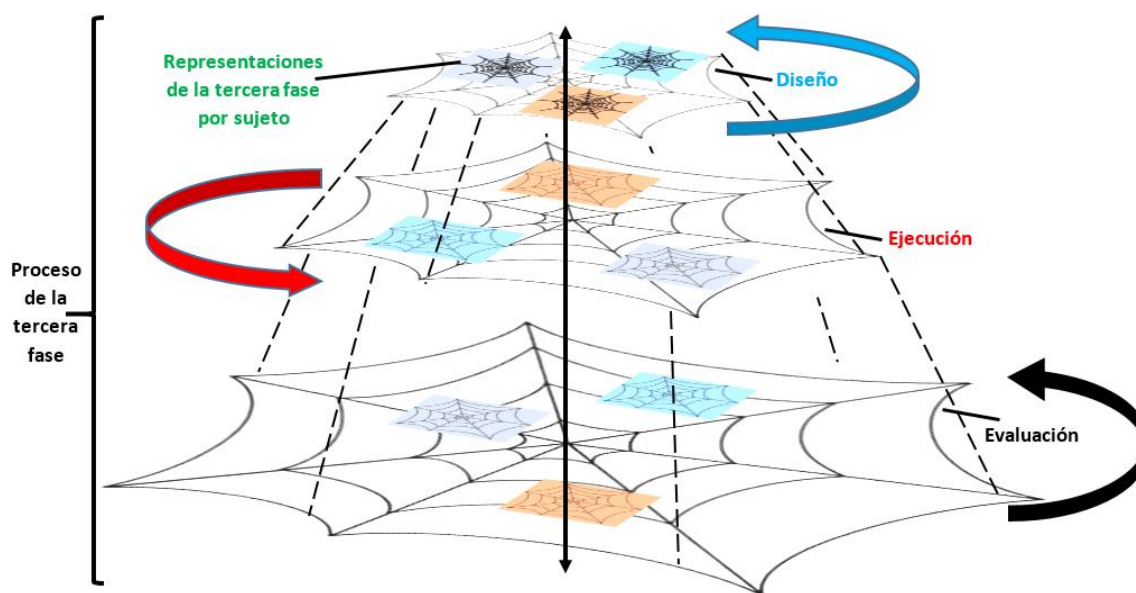
Segundo: Durante el proceso de ejecución de las opciones de campo, el papel de la coordinación del programa se limita a actividades ligadas a la vigilancia y mediación de problemas que no se puedan resolver al interior de las opciones de campo, es decir, sigue manteniendo un posicionamiento hegemónico, pero delega el poder a las opciones de campo. Por su parte, los docentes de las opciones de campo validan su posicionamiento de superioridad en la mayoría de los casos al determinar los contenidos, las formas de evaluación y las actividades didácticas que se implementarán, aunque no en todas las opciones es tan marcado el papel de dominio y existen posicionamientos de negociación, el que tiene el poder de uno sobre otro es el docente. El estudiantado durante la ejecución de opción especula sobre un papel de sometimiento, es decir, el estudiante de 6° semestre, en su representación social llega dispuesto a someterse al trabajo al interior de las opciones de campo sin cuestionar algo, aunque en los casos donde se les permite negociar variaría de acuerdo a la cohesión e intereses del grupo.

Tercero: El momento de evaluación se ve conformado por una red de poder donde se matizan dos tipos de relaciones; la primera alude a las relaciones que mantienen en los seminarios los docentes con los estudiantes respecto a sus calificaciones y el avance en el proyecto de titulación. Mientras que la segunda refiere al proceso de evaluación que no existe formalmente, sin embargo, la realizan los docentes. Estos datos sirven de insumo para la

coordinación como evidencia del trabajo que se realiza para responder a las evaluaciones de otras instancias como la de los CIEES.

En el siguiente cuadro se expresa de manera gráfica una síntesis de los momentos y las representaciones que se construyen sobre estos, en este caso, las representaciones mueven a los sujetos en sus sistemas cognitivos, estos traen como consecuencia que las disposiciones cambien y se dé una dinámica en la red de poder, incluso, esta puede modificarse a raíz de que cambien las percepciones de las relaciones que tienen los sujetos entre sí.

Figura 5.7 Redes de poder en función de la representación social y del momento de la tercera fase



Fuente: Elaboración propia.

Líneas de investigación que posibilita la presente investigación

Los resultados evidencian al menos cuatro aspectos que se podrían investigar a partir de este análisis: el primero hace alusión a la formación que se ofrece respecto a la línea de investigación; el segundo sobre el proyecto de evaluación de la tercera fase; el tercero vinculado al diseño de una propuesta de mejora en los procesos de titulación y el cuarto sobre la evaluación docente dentro de la licenciatura en pedagogía.

La formación en la línea de investigación

Un punto importante que se notó durante el desarrollo del trabajo fue que tanto los docentes como los responsables apuntaban a una formación incompleta respecto a la metodología de investigación durante las últimas dos fases, sin embargo, lo interesante es que de acuerdo al plan de estudios existe una línea de formación que transita por las tres fases formativas, se abordan diferentes contenidos respecto a metodologías cualitativas, seminarios de análisis de datos cuantitativos, estructuración de proyectos de investigación, y a pesar de ello, los estudiantes mantienen un desconocimiento general del plan de estudios y su formación durante las fases formativas. Esto puede implicar un problema de comprensión sobre la formación y explicaría una parte de los problemas que tienen los estudiantes para comprender y poner en práctica los contenidos en los que se forman, y en particular los ligados al desarrollo de las investigaciones educativas.

Por tal razón, valdría la pena desarrollar una investigación que evidenciara los problemas y las dificultades que afrontan los estudiantes y los docentes durante la formación en las tres fases buscando reconocer puntos en común y proponer nuevas formas de atender a la formación en esta área.

Proyecto de evaluación de la tercera fase

Evidentemente no existe un proceso de evaluación formal que atienda a la tercera fase, eso implica un serio problema para la licenciatura porque no existe un proceso formal que emita información sobre el funcionamiento de esta fase. Hoy día es necesario contar con dos evaluaciones en la licenciatura, la primera que atienda la tercera fase, y la segunda que evalúe el trabajo en conjunto de la formación considerando las tres fases formativas, e incluso considero que la propia institución debería contar con un departamento de evaluación que se encargue de valorar los avances y retrocesos del trabajo con el objetivo fundamental de mejorar las condiciones de trabajo y los procesos que se desarrollan internamente.

Para desarrollar esa información es necesario compilar una serie de datos que nutran dicha evaluación, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo; considerando aspectos tales como los seminarios, contenidos, prácticas docentes, problemas estudiantiles, formación docente, pertinencia de los seminarios, el mercado socio-profesional. Evidentemente no es posible enlistar todos los aspectos por lo corta de esta investigación, pero valdría la pena

retomar los aspectos relacionados a la forma de trabajo de las asignaturas y el desarrollo de estas en la práctica.

Propuesta de mejora en los procesos de titulación

Un aspecto que se abordó de manera constante en el proyecto fue el gran peso que se le otorga a la titulación en la tercera fase. Por tal razón es necesario que se realice alguna evaluación y que reconozca los problemas institucionales, docentes y estudiantiles que se presentan cuando se desarrollan los proyectos de titulación. Una vez que se tengan los datos de la evaluación, esto servirían de insumos para poder desarrollar una propuesta o proyecto que coadyuve a obtener mejores resultados de formación y de titulación en la licenciatura.

Los elementos que se considerarían importantes para esta evaluación, con base en los datos registrados en esta investigación son problemas de ausentismo, rezago en las asignaturas, y la formación en los contenidos de los seminarios, pero, se reitera que se necesita una evaluación que oriente sobre datos con mayor profundidad.

Evaluación docente dentro de la licenciatura en pedagogía

Por último, la evaluación docente dentro de la licenciatura se caracteriza por ser un proceso que afronta muchas resistencias por diversas razones, sin embargo, si esta se concibe como un instrumento que permitiría la mejora constante sobre el desarrollo del trabajo profesional de los docentes, tal vez, y sólo tal vez, la representación social que poseen los docentes sobre la evaluación pueda modificarse y tener una mayor disposición a participar en dichos procesos.

Del mismo modo la experiencia que tuve al cursar la licenciatura en pedagogía y mi participación en el servicio social dentro de la coordinación del programa me permitió comprender el proceso formativo desde dos posturas: la primera como estudiante al vivir los rasgos que se encontraron en la investigación, y la segunda como prestador de servicio social donde el proceso de organización se vive de manera diferente. El punto que quiero señalar es que las dos experiencias sirvieron de pilares para el desarrollo de esta investigación, y eso en gran medida se lo agradezco a la formación que tuve dentro de la maestría al permitir que lo notara. Reconozco que si la investigación la hubiera realizado en el nivel de la licenciatura los hallazgos que pude haber encontrado habrían estado más acotados. Tomando como base

lo anterior, puedo decir que mi formación como profesional de la educación se ha fortalecido y me permitió desarrollar una visión más crítica sobre los procesos educativos al considerar ambos lados del proceso, tanto como estudiante que participó y como sujeto que apoyó en la organización de la tercera fase formativa.

Considero que al final del día, la mejora constante empieza con un poco de utopía, donde uno de los escenarios permita vislumbrar una mayor disposición sobre las prácticas profesionales del docente y tener un mayor impacto en la formación de los pedagogos. Poder devolver a la institución un poco de lo mucho que me ha brindado a través de esta investigación, es uno de los pasos que como profesional de la educación realizo para mejorar la educación de este país, al igual que muchos de mis compañeros y docentes, quienes sin su labor este proyecto no sería posible.

Referencias.

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. Abric, J. En Prácticas sociales y representaciones. Coyoacán.
- Abric, J. (2001). Prácticas y representaciones sociales. (Pp. 11-70). México: Ediciones Coyoacán.
- Aceves, A. (2008). Modelo de evaluación de los CIEES y su aplicación en el programa de pedagogía de la UPN. (Tesis de maestría). Recuperada del acervo de la Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/25866.pdf>
- Aguilar, L. (2016). Gobernanza y gestión pública. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.
- Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. En. Salud en Tabasco. Vol. 11 (1-2) pp. 333-338. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/487/48711206.pdf>
- Aguirre, E. (2004). Representaciones sociales y análisis del comportamiento social. En E. Aguirre y J. Yáñez Diálogos 3. Discusiones en la Psicología Contemporánea. Bogotá, D. C. (Colombia): Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias.
- Althusser. L. (2008). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires: Fly.
- Artículo 3°. (2019). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultado el 30 de agosto de 2020, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Nadorowski, Mariano et al. Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela. Argentina: Granica, p. 103-128.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. En Papers on Social Representations textes sur les représentations sociales. Vol. 9 (S/N). PP. 3.1 - 3.15. Recuperado de: http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Barón Tirado, C. (2003). Universidades privadas. Formación en Educación. México: Plaza y Valdés, CESU-UNAM.
- Bolívar, G. y Contreras, J. (2013). El análisis de coyuntura y las políticas institucionales de control en el estudio de la reforma del Estado. El cotidiano, (177). 105-119. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527004011>
- Bourdieu, P. (2015). Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992). Anagrama: Barcelona.
- Bourdieu, P. (1999). Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba.
- Cazau, P. (2002). La teoría del caos. Consultado el 11 de marzo de 2019. Disponible en: http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=152
- Cerecedo, T. (2005). La micropolítica y la gestión escolar. Un estudio cualitativo en escuelas del nivel medio superior. México: Ediciones Taller Abierto.
- Coulón, A. (1995). Etnometodología y educación. España: Paidós Ibérica.

De la O Casillas, J. (S/F). La gestión escolar. Consultado el 03 de noviembre de 2018.

Disponible en: <https://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688-La+Gestion+Escolar.pdf>

Del Percio, E. y Palumbo, M. (2015). Lo político y las políticas en materia educativa: el rescate de la fraternidad. En Tello, C. Los objetos de estudio en política educativa.

Hacia una caracterización del campo teórico. RELEPE. Buenos Aires.

Diario Oficial de la Federación (DOF) 19 de enero de 2018. Artículo 37. Ley General de Educación.

Diario Oficial de la Federación. (DOF) 31 de mayo de 1989. Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.

Diario Oficial de la Federación. (DOF) 29 de agosto de 1978. Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz Barriga, Á. (2000). Empleadores de universitarios: Un estudio de sus opiniones. México: Centro de Estudios sobre la Universidad y Miguel Ángel Porrúa.

Díaz, M. (2007). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En Ángulo, R y Orozco, B. Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior. México: Plaza y Valdés. (Pp. 63-90).

Durkheim, E. (2009). Educación y sociología. México: Colofón.

Espejel, J. (2016). Liberalismo, conservadurismo y la idea de administración. Espacios públicos, vol. 19 (46), 149-172. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67648385008.pdf>

- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9 (21), 403-424.
- Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*, 18. 7-31. Recuperado de: <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>
- Fernández, L. (1998a). El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998b). El análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Flores Crespo, P. (2008). Análisis de política pública en educación: línea de investigación. Universidad Iberoamericana. México. Disponible en: <http://www.iberomex.mx/web/filesd/inide5.pdf>
- Foucault, M. (1976). Las redes de poder. Conferencia en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Brasil. Recuperado de: <http://www.diporets.org/articulos/Las%20redes%20del%20poder>.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (2007). El Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979). Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (2018). *Teoría y resistencia de la educación*. México. Siglo XXI.

- Guillaumin, G. (2012). Ciencias sociales y Thomas S. Kuhn ¿Expandiendo (o deformando) la naturaleza epistémica de las ciencias sociales? En Garza Toledo, E y Leyva, G. Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales. (Pp. 77-95) México: UAM/FCE.
- González, M. (2007). Análisis de políticas públicas. En Emmerich, G. & Alarcón, V. Tratado de ciencia política. (Pp. 231-257). México: Anthropos Editorial/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hirsch, D y Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. Foro de Educación, vol. 13, núm. 18. España, p.69-91.
- Horbath, J y Gracia, A. (2014). La evaluación educativa en México. Revista de relaciones internacionales, estrategia de seguridad. Vol. 9, Número 1. Colombia. P. 59-85
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. Psicología social II: pensamiento y vida social (pp. 469-494). Barcelona. Paidós
- Kovacs, K. (1983). La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estudios Sociológicos, Vol. 1, (2), 263-291.
- Lara, E. (2005). Sonaron siete balazos. Narcocorrido: objetivación y anclaje. Trayectorias. Vol. VII (17). Pp. 82-95.
- Lema, J. (2007). La calidad educativa, un tema controvertido. *Reencuentro*, S/V. (50). Pp. 10-14

- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En Tello, C. Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo. RELEPE. Buenos Aires.
- Martínez, A. (2000). Políticas en Iberoamérica. En De Puelles, M., Braslavsky, C., Gvirtz, S, y Martínez, A. (2000). *Cuadernos de la OEI. Educación comparada. Política y educación en Iberoamérica*. (pp. 73-126). Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. (Pp. 87-101). México: Trillas.
- McLaren, P. (2011). La postmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño. En McLaren, P. & Giroux, H. *Sociedad, cultura y educación*. (Pp. 9-32). Buenos Aires: Muño y Dávila.
- Mireles, O. (2012). Representaciones sociales: emociones significados y prácticas en la educación superior. México: IISUE-UNAM.
- Moscovici, S. (1996). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su Imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Navia, M & Estrada, H. (2012). Uso de la técnica de asociación libre para conocer la percepción del consumidor sobre queso costeño en Colombia. En *Psicogente*. Vol. 15 (28). Pp. 271- 286. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552361005>

- OCDE (2017). Panorama de la educación 2017. Consultado el 17 de Noviembre de 2018 disponible en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Ortiz, F. (2007). La entrevista de investigación en las ciencias sociales. Ciudad de México: Limusa S.A. de C.V./Noriega editores.
- Padua, J. y Ahman, I. (2010). La organización de un “survey”. En, Padua, J. et al. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. (Pp. 11-27). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rateau, P. (2018). Patrick Rateau. El estudio de las representaciones sociales. Conferencia impartida el 24 de mayo de 2018 en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM Iztapalapa. Consultado el 18 de noviembre de 2019. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3zQEogbK2dQ&t=1294s>
- Remedí, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedí, E. (coord.). Instituciones Educativas: sujetos, historia e identidades. Barcelona: Plaza y Valdez.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Ruíz Calleja, J. (2012). Gestión educativa y pedagógica. Diapositiva 9. Consultado el 03 de noviembre de 2018 Disponible en: <https://es.slideshare.net/ruizcalleja/gestin-educativa-y-pedaggica>

- Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. Metodología de la investigación educativa. (329-368) Madrid: La muralla S.A.
- Sacristán, G. (2007). El currículum, una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México. Recuperado de: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d3/p3/3.%20EL%20MODELO%20DE%20GESTION%20EDUCATIVA%20ESTRATEGICA.pdf>
- Solé C. (1998). La exigencia de una definición. En Modernidad y modernización. Anthropos/UAM Iztapalapa, p. 13-29.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (1990). Plan de estudios licenciatura en Pedagogía 1990.
- Vázquez, A. (2017). Historia mínima del neoliberalismo de Fernando Escalante Gonzalbo. Revista Mexicana de Ciencias Políticas, S/N (229). Pp. 337- 341 <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v62n229/0185-1918-rmcps-62-229-00337.pdf>
- Weber, M. (1919). La política como vocación. Consultado el 27 de marzo de 2020. Disponible en: <http://www.copmadrid.es/webcopm/recursos/pol1.pdf>
- Weiss, C. (2018). La interfaz entre la evaluación y las políticas públicas. En Maldonado, C. y Pérez G. (compiladoras). Antología sobre evaluación. La construcción de una disciplina. CDMX: CIDE

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa *versus* teoría fundamentada. Revista Mexicana de Investigación educativa. Vol. 22 Número 73. México. Pp. 637-654

Anexos

ANEXO 1. Instrumentos aplicados a los sujetos participantes

Instrumento de entrevista a docentes representantes de opción de campo.

Datos personales	Edad UPN Formación profesional. Experiencia frente a grupo Tiempo de trabajo en la universidad Área a la que pertenece Experiencia en la 3ª fase		
Proceso de la 3ra fase/categorías de análisis de la tercera fase	Campo de información	Campo de representación o imagen	Campo de actitud.
Proceso de diseño de 3ª fase (publicación de convocatoria, diseño de opciones de campo, proceso de selección de estudiantes, asignación de grupos y apertura de opciones, relación curricular entre fases, objetivos de formación de opciones de campo.).	¿En qué consiste el proceso de diseño de la 3ra fase? ¿Cómo se seleccionan los contenidos en el diseño? ¿Qué complicaciones ha notado en el diseño?	¿Quiénes realizan el proceso de diseño de la 3ª fase? ¿Existen materiales para el diseño de la 3ra fase? ¿Qué productos son resultante del diseño?	¿Cuál es su opinión sobre la 3ª fase? ¿Le gusta participar en el proceso de diseño? ¿Hay algo que le moleste al participar en el diseño?
Proceso de ejecución de 3ª fase. (objetivos a cumplir, proceso de diagnóstico de estudiantes, proceso de formación, contenidos y perfil de egreso, prácticas docentes y estudiantiles)	¿En qué consiste el proceso de ejecución de la 3ra fase? ¿Cómo se desarrollan los contenidos en la ejecución de la 3ª fase?	¿Quiénes realizan la ejecución de la 3ª fase? ¿Qué materiales utiliza para la ejecución de la 3ra fase? ¿Existen factores que influyan de manera positiva o negativa en el desarrollo de la ejecución de la 3ª fase?	¿Qué le representa la ejecución de la 3ª fase? ¿Cuál es su opinión sobre la ejecución de la 3ª fase? ¿Le gusta participar en el proceso de ejecución de la 3ª fase? ¿Hay algo que le disguste al participar en la ejecución?
Evaluación de 3ª fase. (procesos de evaluación en las	¿Se realiza algún proceso de evaluación? (en caso	¿Quiénes realizan la evaluación de la 3ra fase?	¿Cuál es su opinión respecto a la

opciones, seguimiento al trabajo de titulación, histórico de titulación de la opción de campo,).	de que no se haga plantear preguntas buscando responder al ideal) ¿Qué evalúa o en qué consiste? ¿Cada cuando se realiza?	¿Se utiliza algún material para dicha actividad?	evaluación en la 3ª fase? ¿Considera pertinente una evaluación?
---	---	--	--

Instrumento de entrevista a Coordinadores de Área académica 5 y Responsables de programa de la Licenciatura en Pedagogía.

Datos personales	Edad Motivaciones para trabajar en la UPN Experiencia laboral en educación.	Experiencia en la 3ª fase Tiempo laboral dentro de la universidad
Diseño de 3ª fase (publicación de convocatoria, diseño de opciones de campo, proceso de selección de estudiantes, asignación de grupos y apertura de opciones, relación curricular entre fases, objetivos de formación de opciones de campo.).	Campo de información ¿En qué consiste el proceso de diseño de la 3ra fase? ¿Qué complicaciones ha notado en el diseño? ¿Cuál es su papel en el proceso?	
	Campo de representación ¿Quiénes realizan el proceso de diseño de la 3ª fase? ¿Existen materiales para el diseño de la 3ra fase? ¿Qué productos son resultantes del diseño?	
	Campo de actitud ¿Cuál es su opinión sobre la 3ª fase? ¿Le gusta participar en el proceso de diseño? ¿Hay algo que le moleste al participar en el diseño?	
Ejecución de 3ª fase (objetivos a cumplir, proceso de diagnóstico de estudiantes, proceso de formación, contenidos y perfil de egreso, prácticas docentes y estudiantiles)	Campo de información ¿En qué consiste el proceso de ejecución de la 3ra fase? ¿Qué influye en la realización de las prácticas en la ejecución de la 3ª fase? Describa la gestión de la 3ª Fase desde su cargo.	
	Campo de representación ¿Quiénes realizan la ejecución de la 3ª fase? ¿Qué factores impactan en la ejecución de la 3ra fase? ¿Existen sectores o grupos que influyan de manera positiva o negativa en el desarrollo de la ejecución de la 3ª fase?	
	Campo de actitud ¿Qué le representa la ejecución de la 3ª fase? ¿Cuál es su opinión sobre la ejecución de la 3ª fase? ¿Le gusta participar en el proceso de ejecución de la 3ª fase? ¿Hay algo que le disguste al participar en la ejecución?	
	Campo de información	

Evaluación de 3ª fase (procesos de evaluación en las opciones, seguimiento al trabajo de titulación, histórico de titulación de la opción de campo,).	¿Se realiza algún proceso de evaluación? (en caso de que no se haga, plantear preguntas buscando responder al ideal) ¿Qué evalúa o en qué consiste? ¿Cada cuándo se realiza?
	Campo de representación ¿Quiénes realizan la evaluación de la 3ra fase? ¿Se utiliza algún material para dicha actividad?
	Campo de actitud ¿Cuál es su opinión respecto a la evaluación en la 3ª fase? ¿Considera pertinente una evaluación?

Instrumento de Asociación de palabras a Estudiantes de Licenciatura en Pedagogía de 6° semestre.

CAMPO DE INFORMACIÓN.

Anote en la columna de la derecha la primera palabra a la cual le remita la idea escrita en la columna izquierda.

Palabra utilizada	Palabra del participante
Pedagogía	
Plan de estudios	
Tercera fase	
Fases formativas	
Campos formativos	
Líneas de formación	
Opciones de campo	
Docentes	
Estudiantes	
Titulación	
Servicio social	

CAMPO DE REPRESENTACIÓN.

Con base en la columna izquierda, anote la primera palabra que le evoque considerando algún objeto o sujeto.

Palabra utilizada	Palabra del participante
Pedagogía	
Plan de estudios	
Tercera fase	
Fases formativas	
Campos formativos	

Líneas de formación	
Opciones de campo	
Docentes	
Estudiantes	
Titulación	
Servicio social	

CAMPO DE ACTITUD.

En la columna de la derecha escriba una actitud o disposición que le provoque las ideas de la columna izquierda.

Palabra utilizada	Palabra del participante
Pedagogía	
Plan de estudios	
Tercera fase	
Fases formativas	
Campos formativos	
Líneas de formación	
Opciones de campo	
Docentes	
Estudiantes	
Titulación	
Servicio social	

ANEXO 2. Entrevistas.

En el siguiente enlace podrá encontrar las entrevistas y encuestas aplicadas:

https://drive.google.com/drive/folders/1LEJXvXhvfLFJti3LSjQci4T_J4Pmpa-T?usp=sharing

Se presenta el siguiente índice a modo de organización.

ÍNDICE

ENTREVISTA COORDINADOR DE OPCIÓN DE CAMPO: CO5	169
ENTREVISTA A COORDINADOR DE OPCIÓN DE CAMPO: CO2	¡Error! Marcador no definido.
ENTREVISTA A COORDINADOR DE OPCIÓN DE CAMPO: CO1.	¡Error! Marcador no definido.
ENTREVISTA A COORDINADOR DE OPCIÓN DE CAMPO: CO 8.	¡Error! Marcador no definido.
ENTREVISTA A COORDINADOR DE OPCIÓN DE CAMPO:CO 4.	¡Error! Marcador no definido.
ENTREVISTA A COORDINADOR DE OPCIÓN DE CAMPO:CO 3.	¡Error! Marcador no definido.
ENTREVISTA DOCENTE REPRESENTANTE DE OPCIÓN DE CAMPO: CO 7. .	¡Error! Marcador no definido.
ENTREVISTA A COORDINADOR DE OPCIÓN DE CAMPO:CO 9.	¡Error! Marcador no definido.
ENTREVISTA A COORDINADOR DE OPCIÓN DE CAMPO: CO 6.	¡Error! Marcador no definido.
ENTREVISTA A COORDINADOR DE ÁREA ACADÉMICA CINCO: CA1.	¡Error! Marcador no definido.
ENTREVISTA A COORDINADOR DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA 2014-2016: CP1...	¡Error! Marcador no definido.
ENTREVISTA A COORDINADOR DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA 2018-2020: CP 3..	¡Error! Marcador no definido.
Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra PEDAGOGÍA por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I.....	¡Error! Marcador no definido.
Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra PLAN DE ESTUDIOS por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I.....	¡Error! Marcador no definido.
Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra TERCERA FASE por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I.....	¡Error! Marcador no definido.
Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra FASES FORMATIVAS por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I.....	¡Error! Marcador no definido.
Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra CAMPOS FORMATIVOS por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I.....	¡Error! Marcador no definido.

Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra LÍNEAS DE FORMACIÓN por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I..... ¡Error! Marcador no definido.

Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra OPCIÓN DE CAMPO por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I..... ¡Error! Marcador no definido.

Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra DOCENTES por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I..... ¡Error! Marcador no definido.

Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra ESTUDIANTES por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I..... ¡Error! Marcador no definido.

Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra SERVICIO SOCIAL por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I..... ¡Error! Marcador no definido.

Encuesta y cruce de datos entre Información, Imagen/representación y Actitud respecto a la palabra SERVICIO SOCIAL por parte de los estudiantes de 6° semestre de la licenciatura del ciclo escolar 2018-II – 2019-I..... ¡Error! Marcador no definido.