

1 01070  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**LA TITULACIÓN EN LICENCIATURA:  
SISTEMATIZACIÓN DE UNA  
EXPERIENCIA, ANÁLISIS Y PROPUESTA**

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
ROSA VIRGINIA AGUILAR GARCÍA

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ASESORA:

DRA. MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA

México, D.F.

2002





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# INDICE

## INTRODUCCIÓN

<b>1. PROBLEMÁTICA</b> .....	7
1.1. Aproximación al Estudio .....	7
1.2. Estudios Previos .....	9
1.3. Descripción y Delimitación .....	16
1.4. Justificación .....	19
1.5. Objetivos .....	21
<b>2. ENFOQUE METODOLÓGICO</b> .....	23
2.1. ¿Qué es la Sistematización? .....	23
2.2. Perspectivas Teóricas para la Sistematización de Experiencias .....	26
2.3. El Proceso de Análisis de la Sistematización .....	29
2.3.1. <i>Procedimiento general</i> .....	33
2.4. Las Fuentes de Datos .....	35
2.5. Procedimiento para el Tratamiento de las Fuentes de Datos .....	38
<b>3. REFERENCIAS CONCEPTUALES</b> .....	41
3.1. La Reflexión en los Procesos de la Formación .....	41
3.2. La Reflexividad como Eje para la Formación .....	48
3.3. La Experiencia Profesional y la Intervención Profesional .....	60
3.4. El Dispositivo para la Reconstrucción de la Experiencia .....	62
<b>4. EL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN DEL PLAN 79 DE LA UPN – AJUSCO</b> .....	67
4.1. El Problema de la Titulación en Licenciatura .....	68
4.2. La Universidad Pedagógica Nacional .....	76
4.3. El Problema de la Titulación en la Lic. en Pedagogía .....	79
4.4. El Programa Estratégico de Titulación .....	84
• <i>Criterios de operación</i> .....	87
• <i>Opciones de titulación</i> .....	89
• <i>Requisitos para participar y titularse</i> .....	91
• <i>Etapas para la elaboración de las tesinas</i> .....	92
• <i>Características de las tesinas</i> .....	93
• <i>Organización del Programa Estratégico de Titulación</i> .....	93
• <i>Material de apoyo</i> .....	94
4.5. La Operación del Programa Estratégico de Titulación .....	96

•	<i>Los seminarios de formación</i> .....	96
•	<i>La negociación del trabajo de los asesores ante las autoridades institucionales</i> .....	101
•	<i>Algunos problemas en la operación del programa estratégico de titulación</i> .....	105
4.6.	Los Procesos de Evaluación de la Opción de Recuperación de la Experiencia .....	110
•	<i>Principales problemas detectados</i> .....	114
•	<i>Sugerencias y comentarios</i> .....	117

## **5. LA POSICIÓN DEL OBSERVADOR Y DE LOS ASESORADOS**

	.....	121
5.1.	El Proceso de Construcción de los Trabajos de Titulación .....	125
5.2.	Esquema de las Tesinas Elaboradas .....	134
5.3.	Características Generales de los Asesorados .....	137
5.4.	Conformación y Expectativas del Grupo Asesorado .....	140
5.5.	Problemas Enfrentados en el Proceso de Asesoría, Influencia y Posibles Soluciones Propuestas por los Asesorados .....	143
5.5.1.	<i>Problemas académicos enfrentados por los asesorados</i> .....	150
5.6.	Apoyos Recibidos por los Asesorados Durante el Proceso de Asesoría .....	154
5.7.	Propuestas de los Asesorados para Mejorar la Asesoría .....	155

## **6. LAS ASESORÍAS: TIPOS, PROCESO Y FASES**

6.	<b>LAS ASESORÍAS: TIPOS, PROCESO Y FASES</b> .....	159
6.1.	Tipos de Asesoría Empleada .....	159
6.2.	Datos Generales del Proceso de Asesoría .....	160
6.3.	Las Asesorías Presenciales .....	163
6.3.1.	<i>La asesoría individual</i> .....	164
6.3.2.	<i>La asesoría en pareja</i> .....	166
6.3.3.	<i>La asesoría en pequeños grupos</i> .....	168
6.3.4.	<i>La asesoría con todo el grupo</i> .....	169
6.4.	El Proceso de Asesoría .....	172
6.5.	Fases del Proceso de Asesoría .....	176
6.5.1.	<i>Fase exploratoria</i> .....	176
6.5.2.	<i>Fases de desarrollo</i> .....	187
6.5.3.	<i>Fase de reajuste y reconstrucción</i> .....	196
6.5.4.	<i>Fase de cierre</i> .....	210

6.6.	Comentarios Generales .....	216
6.7.	Valoración de los Asesorados del Proceso de Asesoría .....	220
6.8.	Valoración del Asesor del Proceso de Asesoría .....	222
6.9.	Resultados Obtenidos .....	222
<b>7.</b>	<b>PROPUESTA DE FORMACIÓN DE ASESORES EN SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN .....</b>	<b>224</b>
7.1.	Referencias Generales .....	225
7.2.	El Problema .....	227
7.3.	Justificación .....	232
7.4.	Descripción del Proyecto .....	234
7.5.	La Asesoría como Proceso de Formación .....	236
7.5.1.	<i>La formación</i> .....	237
7.5.2.	<i>La asesoría en un proceso de formación</i> .....	240
7.5.3.	<i>La instrumentación de la propuesta</i> .....	249
	<b>REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>259</b>
	<b>Bibliografía .....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXOS</b>		
Anexo I		
Ficha de Inscripción		
Anexo II		
Mapa Curricular de la Licenciatura en Pedagogía (Plan 79)		
Anexo III		
Cuestionario Diagnóstico		
Anexo IV		
Guía para el Desarrollo de la Sistematización de Experiencias Profesionales en Educación		
Anexo V		
Cuestionario para la Evaluación del Programa estratégico de titulación (Primero período de operación).		

## INTRODUCCIÓN

El presente documento es producto de un trabajo de investigación que buscó sistematizar una experiencia concreta de titulación en la licenciatura en Pedagogía, en el marco de un programa de apoyo a la titulación<sup>1</sup> en la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco (UPN).

Se trata de un estudio de tipo exploratorio, en la medida que busca identificar describir y analizar diversos problemas afrontados tanto por los asesores como por los asesorados, en este proceso de titulación. El trabajo hace una reconstrucción del dispositivo de formación empleado en el Programa Estratégico de Titulación (P.E.T.) que se desarrolló entre 1996 y el año 2000 en la UPN, orientándose de manera especial al análisis del proceso de asesoría el cual está asociado a uno más general: la formación profesional.

Para realizarlo fue necesario apoyarse en una metodología de corte cualitativo como es la sistematización de la experiencia. Se fundamenta en categorías construidas principalmente de la teoría estructural constructivista de BOURDIEU (1987, 1989, 1990, 1995, 1997, 2000); de manera complementaria, se apoya en ideas de autores que se ocupan de la formación docente (CONTRERAS, 1997; FIERRO, FORTOUL y ROSAS, 1999; HARGREAVES, 1999; PÉREZ, 1992, 1999; ROSAS, 1999 y SCHÖN, 1992); así como en elementos relacionados con los procesos grupales (PICHON, 1971, 1978; SOUTO, 1993) y en planteamientos sobre asesoría desde una perspectiva constructivista (MONEREO y SOLÉ, 1999).

El eje articulador de los diferentes elementos que constituyen este trabajo es la formación, concebida como proceso por el cual un agente social adquiere y se apropia de una serie de capitales (competencias, valores, saberes y creencias) que le ayudan a desarrollar una práctica social condicionada por estructuras históricas y sociales que definen y determinan los límites de su mirada, reflexión y posibilidades de incidir en las transformaciones tanto de él, como del espacio social en que se desarrolla su práctica y sus relaciones sociales.

---

<sup>1</sup> Se le llamó Programa Estratégico de Titulación al programa específico que buscaba incrementar el índice de titulación de las licenciaturas escolarizadas

Una de las razones por la que se realizó este estudio es que se observó que casi no existen investigaciones, de corte cualitativo, que investiguen el problema de la titulación y, en especial, que analicen la serie de elementos que están involucrados en un proceso de asesoría. Recuperar esta experiencia puede servir de base, para comprender algunas de las contradicciones que se expresan en la asesoría, así como para pensar el diseño de propuestas que apoyen a los asesores a desarrollar su labor de manera más profesional.

La recuperación de esta experiencia, en el P.E.T., implicó tres procesos básicos; el primero de tipo descriptivo; el segundo analítico y el tercero propositivo.

Después de haber hecho el trabajo de descripción de la experiencia, se consideró conveniente, enriquecer y precisar la reconstrucción realizada; para ello, se solicitó a diversos participantes (asesores, asesorados y personal académico ajeno al proceso) sus opiniones sobre la primera versión de la sistematización. De igual manera, se pidió la colaboración del coordinador del P.E.T., el cual proporcionó información, tanto cuadros estadísticos como datos sobre la operación del programa.

Como parte fundamental de la descripción, se retomaron algunas notas personales, sobre aspectos referentes al proceso de asesoría, así como de los datos obtenidos en tres seminarios de evaluación del P.E.T., realizados entre diciembre de 1997 y febrero del año 2000.

Se recuperaron datos de los cuestionarios que se aplicaron a los 15 asesorados que formaron parte del estudio. Asimismo se revisaron las tesinas, para extraer la información que permitiera complementar los datos sobre la caracterización de los asesorados y de su experiencia vivida, en el proceso de elaboración de sus trabajos de titulación.

La parte analítica, se trabajó paralelamente y posterior a la conclusión de la descripción del primer borrador, para ello fue necesario hacer una confrontación con las categorías que se desprendían de la teoría estructural constructivista de Bourdieu o de aquellos autores que complementarían la postura asumida; éstas permitieron tomar distancia de la experiencia descrita en los diferentes instrumentos que se retomaron para recuperar la experiencia.

El proceso de ir y venir, entre la teoría y los datos empíricos, ayudó a elaborar un aparato categorial que hizo posible la reconstrucción de la experiencia en su conjunto.

Por último, con base en todos los datos obtenidos y congruente con la perspectiva de sistematización elegida (en la que se plantea la necesidad de diseñar opciones dirigidas a modificar las condiciones analizadas) fue posible, la construcción de algunos elementos que pueden servir para diseñar e implementar una propuesta de formación de asesores.

Uno de los límites de este trabajo es el hecho de que el documento final es producto de un análisis personal – apoyado por la lectura de algunos pares – y no de una reflexión del conjunto de los agentes sociales que participaron en la experiencia. Se considera como límite, ya que muchos de los autores que teorizan sobre la sistematización, recomiendan que esta debería ser colectiva. Para contrarrestar esta deficiencia, se trató de retomar las opiniones de otros agentes sociales; sin embargo, se reconoce que las opiniones de éstos fueron leídas a partir de la postura asumida durante el proceso de análisis de la experiencia.

La importancia de hacer una recuperación de la experiencia, apoyada en la postura académica del investigado, puede servir para desarrollar un proceso de reflexividad, sobre la construcción de prácticas de asesorías, que a su vez desencadene la construcción de estrategias comprometidas con una concepción sobre el proceso de formación y sobre el proyecto educativo en que se desarrolla la experiencia.

El trabajo se estructuró en tres partes, y comprende un total de siete capítulos. La primera parte, incluye los tres primeros capítulos, y está destinada, a brindar las bases para la reconstrucción de la sistematización; en estos capítulos se plantea el problema de investigación, se ubica la necesidad de hacer estudios que recuperen la experiencia del asesor en los procesos de titulación; se explicitan las bases metodológicas (la perspectiva comprensiva de la sistematización de la experiencia) que sirvieron para desarrollarla; y se señalan, los referentes conceptuales y el dispositivo de investigación empleado.

La segunda parte, comprende también tres capítulos. Estos pretenden dar cuenta de la visión general que se tiene acerca de la intervención profesional en asesoría dentro del programa estratégico de titulación; en los capítulos se plantea: el campo social e institucional en donde se desarrolla el programa, se identifica a los asesorados, se analiza la perspectiva asumida por el asesor y los asesorados cerrando esta parte con una caracterización del proceso de asesoría

La tercera parte, está formada por un sólo capítulo, y consta de una serie de lineamientos generales que pueden servir para el diseño de una propuesta de intervención dirigida a formar asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación.

A continuación se hace una síntesis general de cada uno de los capítulos que constituyen este trabajo.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema y se hace una serie de preguntas que guiaron la realización de este trabajo. Los apartados que lo constituyen son: aproximación al estudio, estudios previos, descripción, justificación, delimitación y objetivo.

Cabe precisar que en la delimitación de la investigación, se pensó que dada la complejidad implicada, el trabajo abordaría la sistematización de la experiencia de asesoría a partir de la perspectiva de los asesorados y la del observador.

De igual manera se partió de concebir el problema de los bajos índices de titulación como resultado del proceso de formación profesional y no como un problema en sí mismo. Se consideró al asesor como mediador, que apoya y potencia el desempeño académico de los asesorados y como el eje para los cambios educativos.

Al tomar al asesor como agente social que influye en la formación profesional y en el proceso de titulación, se desprendió el presupuesto de que una de las tareas más complejas en las que participa el docente, en un currículo de licenciatura, es el trabajo de asesoría, ya que le exige el manejo de una diversidad de capitales culturales y hábitos que es necesario que comprenda y desarrolle.

El segundo capítulo hace referencia a la metodología de la sistematización de la experiencia. Para ello se define la metodología, a partir de señalar las diversas perspectivas con que se puede abordar, el proceso de análisis de la sistematización, así como los procedimientos y las fuentes de datos utilizadas.

En el tercer capítulo, se presentan los referentes conceptuales que se tomaron en cuenta para hacer el análisis de la experiencia; se parte de la perspectiva pedagógica que toma la reflexión como eje de la formación; se caracteriza la postura asumida por Bourdieu sobre el proceso de reflexividad; después se establece la diferencia entre lo que es la experiencia profesional y la intervención profesional. Finalmente se describe el dispositivo de investigación que se construyó a partir de los referentes teóricos y metodológicos seleccionados.

El cuarto capítulo señala la problemática de la titulación en licenciatura. Para ello, se plantean las políticas que orientan e influyen en el campo social estudiado. Posteriormente, se ubica el espacio institucional específico en el que se desarrolla el P.E.T. De manera más particular, se señala el problema de la titulación en la licenciatura en Pedagogía y se presenta un panorama general del P.E.T. que se diseñó para resolver el problema de los bajos índices de titulación en la unidad Ajusco de la UPN. A partir de estos elementos se describe dicho Programa, la operación y los procesos de evaluación de la opción de recuperación de la experiencia.

El capítulo quinto describe la posición del observador con respecto al proceso de construcción de los trabajos de titulación y se caracteriza al grupo de asesorados que se retomaron para el desarrollo de esta investigación. Se describe las características generales de las tesinas, las expectativas que tenían al iniciarse el Programa, así como los problemas enfrentados, su influencia en el proceso de asesoría, los apoyos, las alternativas y las propuestas que hicieron para mejorar un proceso de asesoría.

En el capítulo sexto se hace una reconstrucción del proceso de asesoría, para lo cual, se identifican los tipos de asesoría empleada, así como las fases por las que atravesó esta intervención en asesoría. Se concluye el capítulo, con una serie de comentarios generales y una valoración hecha por el asesor y los asesorados sobre los resultados obtenidos al concluir la experiencia.

El séptimo capítulo presenta algunos elementos que pueden ayudar en la construcción de una propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación. Esta propuesta, estructura su problema de intervención, a partir de la reflexión de las distintas dimensiones de análisis de la práctica educativa caracterizadas durante las distintas etapas del proceso de sistematización.

Para terminar se hacen algunas reflexiones que tratan de recuperar algunos de los procesos, problemas y situaciones que se consideraron significativas a lo largo de la investigación. Estos comentarios se estructuran más como reflexiones que como conclusiones, en parte porque se considera que el proceso de reflexión de esta experiencia está abierto a nuevas interpretaciones y resignificaciones de otros agentes sociales.

# 1. PROBLEMÁTICA

- 1.1. Aproximación al Estudio
- 1.2. Estudios Previos
- 1.3. Descripción y Delimitación
- 1.4. Justificación
- 1.5. Objetivos

El presente capítulo tiene por objetivo construir el problema de investigación; para ello se hizo una revisión general de los principales trabajos que se han desarrollado sobre la titulación en México, estableciéndose la diferencia y relación que tiene esta investigación con otras, lo que permitió esclarecer tanto el alcance como las razones y los objetivos que se determinaron. Para ello, se estructuró en cinco apartados: aproximación al estudio, estudios previos, descripción y delimitación, justificación y objetivos. A continuación se presenta cada uno de ellos.

## 1.1. Aproximación al Estudio

Uno de los aspectos que más frecuentemente se le señalan a las universidades, como consecuencia de la baja calidad educativa, es el escaso índice de titulación con referencia a la eficiencia terminal<sup>1</sup> y la débil relación que establece la universidad con la sociedad.

Desde el inicio del proceso de masificación de la educación superior (década de los setenta) se han ido desarrollado una serie de esfuerzos para dar atención al problema de la titulación (LÓPEZ B. et al., 1989: 27). Sin embargo, hasta la fecha, no se ha resuelto esta situación; en muchas instituciones, la contradicción que existe entre las exigencias académicas planteadas por algunos de los asesores y los discursos de las autoridades, por mejorar la vida académica en las licenciaturas, no se corresponde con los niveles y la calidad de la formación.

Las autoridades universitarias han estado más preocupadas por elevar los índices de titulación, que por cambiar la calidad de los trabajos de titulación; se deja en un segundo plano la formación de los profesionales, así como la

---

<sup>1</sup> Se entenderá por eficiencia terminal a la diferencia numérica entre número de alumnos que ingresan a un plan de estudios y los que egresan; en tanto que por índice de titulación la diferencia cuantitativa entre el número de egresados y el número de titulados. Sin embargo, se ha observado que en algunos trabajos estos términos se manejan indistintamente.

capacidad para que éstos puedan hacer frente a las nuevas necesidades sociales y a las diversas y complejas exigencias del mercado laboral.

En el campo de la investigación educativa, entre 1970 y finales de 1980, esta preocupación se vio reflejada a través de varias investigaciones dirigidas a conocer los índices de titulación, la relación entre el mercado de trabajo y la universidad, así como la relación costo – beneficio.

La magnitud del problema llevó a las autoridades, junto a los propios docentes a construir alternativas académicas, que permitieran elevar los índices de titulación. Entre las nuevas vías se encuentra el diseño de nuevos currículos, y la construcción de más opciones de titulación; la modificación de los reglamentos de titulación así como la simplificación de los trámites administrativos.

Tanto el diseño de modernos currículos como la construcción de alternativas de titulación pueden considerarse más cercanas a la atención del problema de la formación profesional. En cuanto a la primera, algunas universidades, en el momento de rediseñar los currículos, tomaron en cuenta los bajos índices de titulación así como los mecanismos que institucionalmente avalaban el proceso de titulación, propuestas que eran novedosas en el campo curricular.

Este fue el caso de la UPN en donde, al diseñarse los nuevos planes de estudio (a principios de 1990), se contempló una estrategia de formación que apoyaba los procesos de titulación, a través de un incremento y precisión de asignaturas que abordaban ciertos campos de estudio y trabajo profesional, que constituían la plataforma teórica y temática de donde los alumnos podían construir sus trabajos de titulación; de igual manera desde el primer semestre se incorporaba una línea de investigación (que duraba los 8 semestres), se asignaba un asesor (a partir del 7° semestre de la carrera) y se simplificaban los trámites para la aprobación de los proyectos y los productos del proceso de titulación.

Diez años después, bajo la operación del actual currículo (conocido como plan 90) no se ha resuelto del todo el problema de la titulación; a pesar de ello, en el caso, de la licenciatura en Pedagogía, se elevó el índice de titulación de un 8.5% del plan anterior a un 40%<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Este dato fue proporcionado por la Comisión de Titulación del Plan de estudios 90 de la licenciatura en Pedagogía, en abril del 2000

La operación del nuevo plan de estudios (plan 90), en particular la asesoría de tesis y los procesos involucrados en el proceso de titulación, ha ocasionado otros problemas, como son las dificultades entre los propios asesores, la baja calidad de los trabajos realizados, el escaso o nulo reconocimiento institucional al trabajo del asesor y la falta de coordinación entre las instancias que se encuentran involucradas. Sin embargo, hay un problema de fondo que sigue presente tanto en los viejos como en los nuevos currículos.

Este problema está asociado al conocimiento o desconocimiento que se tiene frente a lo que es la tarea o la función de ser asesor. Ello está directamente asociado con la ausencia de un programa específico que forme a los asesores. Obviamente se reconoce que esta formación no puede hacerse de manera general o universal, se requiere de determinadas temáticas y enfoques específicos para cada caso y para cada institución. Esta es una de las preocupaciones que orienta la realización de este trabajo.

## **1.2. Estudios Previos**

Si bien, en las librerías encontramos un sin número de libros y manuales que tratan de apoyar los procesos instrumentales del desarrollo y presentación de una tesis o trabajo recepcional, son pocas las investigaciones, artículos o materiales de circulación institucional que describan, analicen o expliquen el problema de la titulación dentro de los espacios institucionales en que se desarrollan.

Los estudios que se vienen realizando de 1989 a la actualidad, ponen el acento en el conocimiento del currículo y en los problemas involucrados con los procesos de formación profesional.

Se reconoce que se requiere crear estrategias tendientes a fortalecer la vida académica de los futuros profesionales de la educación, en un sentido integral. No obstante, existen pocas investigaciones que den cuenta de los diferentes elementos que intervienen en todo proceso de titulación.

Granja (1993) plantea que, en el campo de la educación en México, es a partir de la década de los setenta que se realizaron investigaciones dirigidas a

conocer la eficiencia terminal<sup>3</sup> y la calidad de la enseñanza, éstas se han desarrollado desde una perspectiva cuantitativa e indica que entre los trabajos de esta línea se encuentran el de Gálvez H. (1974) y Rangel Guerra (1979).

Sin embargo, no es sino hasta finales de los ochenta, que empiezan a publicarse estudios de corte cualitativo que dan cuenta de algunos elementos que interfieren en la no – titulación de los egresados de instituciones de educación superior. En este período, se desarrolla también un esfuerzo para tratar de construir alternativas emergentes que permitan dar atención al problema de la titulación (CABRERA, 2000).

Las investigaciones sobre la titulación encaminadas a comprender, desde una perspectiva cualitativa, el problema de la titulación, se orientan a establecer una relación entre la conclusión de los estudios profesionales y el papel que juega el currículo.

En este trabajo, la revisión de los estudios realizados en México, sobre la titulación, exigió hacer varias aproximaciones. La primera, permitió valorar los estudios que se desarrollaron con el predominio de una perspectiva cualitativa. Con base en ello, se procedió a hacer una clasificación o diferenciación de cuatro tipos de materiales: los dirigidos a analizar la problemática, los que nos presentan un panorama general sobre el problema de la titulación, las propuestas de intervención y los trabajos de orientación psicopedagógica. A partir de esta clasificación general, únicamente se eligieron aquellos informes de investigación, artículos y ponencias que recuperaban experiencias, y que presentaban avances o resultados de investigaciones realizadas sobre este campo de estudio desde 1989.

Los otros artículos relacionados con la titulación, se orientan a hacer solamente reflexiones personales en torno al proceso de asesoría, de ahí que se consideraran más convenientes de retomarse en el capítulo 7 en el que se presenta la “Propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación.”

Como resultado de esta revisión documental, se observó que más que líneas de investigación<sup>4</sup> propiamente dichas, hasta la fecha sólo se han expresado dos intereses relacionados con el problema de la titulación.

---

<sup>3</sup> En la revisión de los trabajos relacionados con la titulación, se habla de eficiencia terminal para abordar el problema de la conclusión de los estudios profesionales; en el caso de este estudio se establece una diferencia entre uno y otro (ver nota número 1).

- Las investigaciones que enfatizan la necesidad de realizar un análisis que permita conocer el currículo y cómo se inserta el problema de la titulación dentro de una institución educativa. Entre estas investigaciones se encuentran: Rosario Muñoz (1993); Covo Milena (1993); Granja Castro (1988, 1993) y Cabrera A. (2000).
- Los estudios que dan una panorámica del problema de la titulación o de diversas opciones que operan en instituciones de educación superior. De las cuales se pueden señalar: López Bedoya, et. al, (1989); Alba Molinar (1993) y Pérez Reyes F. (1993).

El primer grupo, lo constituyen trabajos desarrollados de la década de los 90 a la actualidad, dirigidos a describir, explorar e incluso explicar la complejidad de elementos que se entrecruzan y definen, en gran parte, los problemas y resultados que enfrentan y alcanzan los educandos en las instituciones universitarias con respecto a la titulación.

En estos estudios se ha ubicado, como origen de los bajos índices de titulación, una problemática más amplia en la que interviene el proceso de formación profesional en su conjunto, la preparación y disponibilidad de los asesores, así como los elementos institucionales que interfieren en dicho proceso.

En el trabajo de Rosario Muñoz (1993) se hace una serie de reflexiones en torno a la relación de la titulación con: el currículo, la práctica educativa, la práctica profesional, el servicio social, la normatividad institucional y el mercado ocupacional.

Este autor señala, que entre los problemas que afectaron los procesos de titulación, en la Universidad de Guadalajara hasta 1988, se encuentra el tratamiento fundamentalmente administrativo que se dio al problema de la titulación y el postergar el proceso de titulación hasta la conclusión de las materias de los planes de estudios.

---

<sup>4</sup> Por línea de investigación se entiende el desarrollo de un grupo de estudios que van estructurándose a partir del trabajo realizado por un grupo de intelectuales que comparten y/o conocen intereses académicos, prácticas de producción y perspectivas de análisis, dirigidos a fundamentar y explicar problemas propios de un campo de producción intelectual.

A estos problemas se suma "... 1) Una normatividad obsoleta que no respondía a la dinámica de las tareas educativas así como a la diversificación de las prácticas profesionales; 2) La inflexibilidad académica del proceso, esto es, el monismo metodológico para la elaboración de los trabajos de titulación, pocas opciones de titulación y la desprofesionalización del personal académico involucrado en estas actividades; 3) el exceso de trámites administrativos previos para la presentación de los exámenes profesionales; 4) la desorganización académica de todo el proceso de formación, generándose confusiones, desde el inicio para la elaboración de los trabajos; 5) la ausencia de cuerpos colegiados que establecieran estrategias institucionales con el propósito de flexibilizar los procesos de titulación" (ROSARIO, 1993: 155).

El artículo de Milena Covo (1993) presenta los resultados de una investigación que se inició en 1989, la cual se dirigió a sistematizar información sobre el egreso y la titulación de 14 carreras de la ENEP Acatlán, así como explorar, a través de entrevistas, la opinión de los egresados sobre su vida académica y universitaria.

Milena Covo, después de presentar los datos estadísticos del comportamiento y opinión de los alumnos sobre su formación profesional, así como los resultados alcanzados con respecto a la titulación en las diferentes carreras que se ofrecen en la institución, señala que la opinión de los estudiantes está muy marcada por su experiencia profesional. Y afirma, refiriéndose a los egresados que lo que ellos expresan, es que los planes de estudio y los maestros, son factores contundentes en la vida del estudiante y sobre todo de la calidad de su formación (COVO, 1993: 174).

El estudio apunta hacia la necesidad de conocer el contenido y la calidad de la formación de los estudiantes, previo al ingreso a la universidad. Asimismo plantea la relatividad que otorgan los egresados al título para conseguir un empleo. Puede decirse que, como resultado de esta investigación, se enfatiza la importancia de analizar el problema de la titulación de una manera integral y contextualizada, en la dinámica global de la escolarización (COVO, 1993).

Dentro de este primer grupo de intereses de investigación, los trabajos que más sobresalen por su manejo metodológico desde una perspectiva cualitativa, son los de Josefina Granja: "Determinaciones institucionales en el proceso de titulación", (GRANJA, 1993) y la investigación que le antecede, a ésta "Los procesos formales de legitimación del aprendizaje escolar: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos construidos. El caso de

la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior” (GRANJA, 1988).

Josefina Granja se pregunta ¿por qué un alto porcentaje de la población que egresa de la educación superior no accede al título? Su interés se centra en analizar el proceso que conduce a la obtención del título, es decir al estudio de “... el entramado de acciones y sujetos que dan cuerpo al proceso de titulación” (GRANJA, 1993: 185).

La autora parte de señalar la ubicación del proceso de titulación en el contexto con sus determinantes institucionales (acciones encaminadas a su consecución). Su estudio señala dos aspectos que influyen de manera decisiva en dicho proceso:

- 1) La temporalidad, que se ve determinada por una serie de parámetros institucionales así como personales.

Con relación a ello se afirma que el tiempo que tarda un alumno en titularse depende tanto de situaciones individuales como institucionales:

- La superposición de la temporalidad individual y la institucional.
- La historia académica de cada sujeto.
- El tiempo que tiene para la realización del trabajo escrito.
- El tiempo que puede destinar para hacer los trámites administrativos.

2) El espacio, las actividades y las relaciones entre sujetos. Estos aspectos están regulados y ordenados de manera burocrática; en este proceso el reglamento de titulación juega un papel muy importante: “... El parámetro fundamental que señala y prescribe espacios, actividades – objetos y sujetos es de nueva cuenta el Reglamento de titulación. Desde ahí se reticulan estos elementos tomando cuerpo en un sistema de trámites” (GRANJA, 1993: 189).

Con relación al proceso de asesoría, afirma que esta actividad está insuficientemente regulada por las instituciones y no es remunerada económicamente<sup>5</sup>, lo que lleva a que sea más el resultado de “una buena disposición del docente” que un proceso apoyado institucionalmente. Esta

---

<sup>5</sup> En el caso de los Seminarios de Tesis se señala que estos se pagan como horas clase, además de no reunir las condiciones para que se dé una atención individualizada que permita apoyar el proceso de integración que exige un trabajo de esta naturaleza.

situación a su vez repercutirá limitando el proceso de asesoría a los criterios personales del asesor.

Afirma asimismo que “... La elaboración de la tesis es un trabajo fundamentalmente individual, también lo es la interacción entre asesor y tesante; relación en la que se manifiestan tensiones permanentes entre uno y otro, respecto a posiciones de interés frente al problema de estudio, tiempos de elaboración y maduración de ideas, criterios relativos a las formas de expresión y presentación escrita, etc.” (GRANJA, 1993: 192).

El último trabajo de investigación, que se ubicó dentro del primer grupo de estudios, es de Cabrera (2000). Se trata de una investigación de tipo exploratorio, que emplea elementos cualitativos y cuantitativos, dirigidos a analizar el proceso de titulación que vivieron los estudiantes de la tercera generación (1992 – 1996) de la licenciatura en Educación Indígena de la UPN.

El segundo grupo de intereses de investigación lo constituyen los estudios que se inclinan por la construcción de un panorama general del problema de la titulación y de las diversas opciones que operan en instituciones de educación superior. Entre los trabajos más significativos que constituyen este grupo encontramos el desarrollado por el grupo de López Bedoya. Éste nos brinda información sobre las diferentes modalidades de apoyo a la titulación que han sido implementadas en 24 de las 31 instituciones de educación pública del país (LÓPEZ, et. al., 1989). En el artículo de López Bedoya se parte de la identificación de dos problemas fundamentales para la obtención del título: uno burocrático y otro académico. Con relación al primero, se señala que es fundamental disminuir la rigidez de los mecanismos administrativos a fin de facilitar la titulación de los alumnos de licenciatura.

En cuanto al segundo, se considera conveniente estudiar los elementos que inciden en la formación profesional, a partir de analizar si es lo suficientemente sólida la preparación adquirida durante los estudios profesionales, para que los egresados puedan cubrir los requisitos académicos que se le solicitan para la obtención del título “... y de ser necesario, buscar nuevas opciones para demostrar los conocimientos, capacidad y habilidades de los estudiantes. Por otro lado, habría que tomar en cuenta también los factores exógenos, como por ejemplo, la relación entre el fenómeno de la titulación y el mercado ocupacional dentro del contexto social actual” (LÓPEZ, et. al. 1989: 27).

Además, estos autores consideran que entre los aspectos que se presentaban como obstáculos para la obtención del título, se encuentra: la formación académica previa de los estudiantes, los problemas de la estructura curricular, la carencia de asesores, así como la falta de experiencia en investigación de los responsables de apoyar dichos procesos educativos.

En esta investigación, se comprobó que en la mayoría de las instituciones universitarias "... hay un interés central en preocuparse por el último requisito de acreditación (trátase de la modalidad que sea) que tienen que presentar los egresados para obtener el título. Pareciera que este requisito garantiza por sí mismo la capacidad para ejercer una profesión. El énfasis está, pues en 'el cierre' y no en la evaluación de los procesos educativos" (LÓPEZ, et. al. 1989: 30 - 31).

Asimismo se vio que uno de los aspectos en que coinciden la mayoría de las instituciones de educación superior, es el hecho de solicitar un trabajo escrito, para poder titularse. Se pensó que esta exigencia, constituía uno de los elementos que más dificultaba la obtención del grado; de ahí que en muchos casos, se buscó otro tipo de opciones, para elevar los índices de titulación.

Entre las nuevas opciones, que se diseñaron con tal fin se encuentran: los proyectos de tesis, la memoria de experiencia o práctica profesionales, el examen general sobre áreas del conocimiento, los cursos de posgrado o especialización, los seminarios de titulación, el diseño de equipo, la elaboración de material didáctico, la memoria del servicio social, titulación por promedio, aportes al plan de estudios y la tesina (LÓPEZ, et. al.; 1989: 34).

Por otro lado el artículo de Alba Molinar (1993) nos brinda un panorama general de la problemática de la titulación en la UNAM. Señala las diferentes acciones que se han realizado para abatir el problema de los bajos índices de titulación y marca las diferentes opciones que se han implementado en esta institución.

El trabajo de Pérez Reyes (1993), después de situar la inquietud de las autoridades de la Universidad Veracruzana, entre 1987 y 1988, nos presenta el "Programa de Apoyo a la Titulación de Egresados" y los esfuerzos realizados por las autoridades en 1990 orientados a elevar los índices de titulación. Señala, que a pesar de los esfuerzos realizados, la problemática de

la titulación dista mucho de quedar resuelta: "... Los mecanismos se enfrentan a condiciones de rezago que imponen la generación de acciones permanentes y del concurso de esfuerzos combinados, en particular del sector académico de la Universidad" (PÉREZ, 1993: 208).

Del conjunto de estudios que investigan el problema de la titulación se puede desprender que el problema de la titulación es multideterminado por factores de carácter institucional, político, económico, administrativo, académico y personal.

En el terreno educativo la comprensión de los procesos que intervienen para que un asesorado pueda desarrollar un trabajo de titulación, se relaciona con la formación del asesorado (historia académica, tiempo o condiciones económicas, etc.) con las exigencias institucionales (trámites, reglamentos, espacios, recursos) así como con las condiciones y posibilidades en que puede desarrollar un asesor su trabajo.

Los estudios sobre la titulación no han tenido como objeto o eje de la investigación al asesor. Este hecho marca la importancia de realizar investigaciones que indaguen el trabajo específico que este agente realiza y sobre todo que apunte a señalar cuáles pueden ser algunos de los aspectos centrales que se han de tener en cuenta en un proceso concreto que pretenda formarlo en cuanto tal.

### **1.3. Descripción y Delimitación**

La experiencia como docente en educación superior, así como la participación en procesos de evaluación y diseño curricular, me ha llevado a considerar al docente – y en este caso a éste, en su función como asesor – como uno de los agentes sociales más importante, para el desarrollo y concreción de los procesos de formación profesional: "... El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturales determinados, como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos" (HERNÁNDEZ, 1999: 234).

Esta centralidad del docente, no significa que consideremos que toda la responsabilidad de los resultados académicos depende de él; por el contrario, se requiere tomar en cuenta la diversidad de aspectos socioculturales que están

involucrados para el análisis de una práctica educativa, como lo demuestran múltiples investigaciones que ubican la multifactorialidad de elementos que pueden estar implicados en la problemática de la educación universitaria (LANDESMANN, 1996).

Las perspectivas y enfoques desde donde se puede abordar este tipo de investigaciones son múltiples. Se requiere hacer estudios no sólo de tipo sociocultural o históricos, sino también realizar análisis de proyectos específicos, que empleen distintos referentes teóricos, que permitan ubicar la diversidad de problemas que convergen para que los egresados que participan de un proceso de asesoría en trabajos de titulación, lo logren o no.

Este trabajo se dirige a recuperar una experiencia en asesoría en un proceso de titulación, centrándose en el papel que juega el docente en su calidad de asesor, dentro de un proceso de titulación con egresados de la licenciatura en Pedagogía de la UPN.

Se trata de un estudio de reconstrucción de la experiencia, el cual ha implicado el empleo de elementos tanto descriptivos como analíticos, dirigidos a comprender este proceso formativo – educativo.

A través de él, se recupera una metodología de tipo cualitativo: la sistematización de experiencias desde una perspectiva comprensiva. Esta metodología tiene su antecedente en los trabajos de educación popular desarrollados a partir de ideas promovidas por la corriente conscientizadora de Paulo Freire, la cual es punto de referencia directa del movimiento de investigación participativa en América Latina.

La sistematización como metodología de formación e investigación, surge a finales de la década de los 70. Busca dar respuesta a una serie de problemas que se les presentaban a los grupos y movimientos de educación popular interesados en un cambio significativo de las relaciones sociales. La sistematización “... implicaba ponerse a recuperar y reflexionar críticamente la práctica para posibilitar un cambio cualitativo que las circunstancias y las transiciones sociopolíticas, económicas y culturales, demandaban” (GHISO, 1999: 6).

La sistematización a diferencia de la investigación participativa (que implica una serie de procesos y prácticas en y para la acción), pretende reconstruir y reflexionar una acción o una práctica previamente realizada por un agente o

un grupo de agentes sociales, dentro de un proyecto determinado y con un propósito específico. Su interés, al igual que la investigación participativa, se dirige a diseñar opciones posibles, para ser implementadas en un espacio social específico, a partir de los problemas que sean detectados. La sistematización "... continúa entendiéndose como un dispositivo investigativo, pedagógico y político" (GHISO, 1999: 8).

Aunada a esta metodología se consideró conveniente retomar algunos elementos de la perspectiva de la reconstrucción de la práctica docente (PÉREZ, 1999), y a partir de ellos trabajar el concepto de reflexión que se retoma en los procesos de formación docente; este punto de partida permitió recuperar algunas ideas y tomar distancia con respecto a estas posiciones asumiéndose algunos elementos de la postura estructural – constructivista de Bourdieu, ello sirvió para explicar el proceso de reflexividad que llevó a construir el andamiaje teórico para hacer el análisis de diferentes dimensiones presentes en esta práctica educativa (FIERRO, et. al. 1999).

Como eje central de este trabajo, está la experiencia de asesoría dentro del P.E.T. de la licenciatura en Pedagogía, experiencia que lleva a expresar un habitus, presente en los procesos de formación tanto del asesor como de los asesorados.

La pregunta central y principal con que se dio inicio a esta investigación fue:

- ¿Qué elementos se pueden rescatar de esta experiencia para construir programas de apoyo en procesos de asesoría para trabajos de titulación o para la asesoría a profesionales de la educación que estén interesados en recuperar su propia experiencia profesional?

A partir de esta pregunta, se desprendieron los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles fueron las políticas que influyeron y posibilitaron el desarrollo del P.E.T.?
- ¿Cuál era la problemática de la titulación de los egresados de la licenciatura en Pedagogía de la UPN en el momento de la implementación del programa?
- ¿En qué condiciones se desarrolló el P.E.T.?

- ¿En qué consistió el proceso de asesoría (momentos, tensiones, resultados)?
- ¿Qué significados le dieron diferentes agentes que participaron en el proceso de asesoría (asesor, asesorados y otros asesores) durante el P.E.T.?
- ¿Cuáles fueron los principales problemas que se detectaron durante el proceso?
- ¿Cómo se construyó la posición del asesor en el campo?

#### 1.4. Justificación

Los trabajos de producción intelectual sobre la titulación concuerdan en que en las dos últimas décadas se ha dado un interés por atender este problema, asimismo se han diseñado propuestas remediales que intentan atender esta situación. Sin embargo “... parece ser que la preocupación por incrementar los índices de titulación responde más a un interés institucional: el incremento por el incremento mismo, que por mejorar la calidad académica y formar cuadros profesionales que incidan en la política de desarrollo”(ALVARADO, 1990: 73).

Asimismo, la escasa producción intelectual sobre el tema, nos hace ver la importancia y necesidad de sistematizar, analizar y explicar los procesos de titulación desde una perspectiva global que permita conocer cualitativamente qué factores intervienen en estos procesos.

Por el momento, con base en la revisión de los trabajos examinados, tomamos conciencia que es necesario tener en cuenta el papel que juegan los factores tanto institucionales (reglamentos, procesos administrativos, etc.) como académicos (formación de asesores, currículo, formación previa de los estudiantes, etc.) para elevar los índices de titulación.

En este trabajo se concuerda con Josefina Granja (1988, 1993) cuando afirma que el proceso de titulación está marcado por una experiencia vivencial compleja que va más allá de lo administrativo, lo académico y lo institucional (GRANJA, 1993: 193). De ahí que el interés de este trabajo se dirija a hacer una recuperación de una experiencia de titulación con egresados de la

licenciatura en Pedagogía, con el objetivo de ubicar diferentes dificultades que enfrenta el asesorado para llevar a feliz término este proceso.

A partir de un interés en el papel del asesor y en la función de asesoría, dentro de una institución universitaria, este trabajo se enmarca dentro de una de las líneas de producción y formación de profesionales de la educación: la de la reflexión sobre la práctica. La reflexión de los propios agentes involucrados en los procesos de titulación puede constituir un aporte no sólo a los procesos de titulación sino también a la propia formación profesional de los asesores.

Por otro lado, la reconstrucción de este tipo de experiencias de formación, en particular la relacionada con la asesoría en un trabajo de titulación, y específicamente con egresados de una carrera universitaria que se encuentran ejerciendo su profesión, representa una posibilidad de analizar un tipo de articulación y problemática entre la universidad y la práctica profesional. De manera específica, este trabajo de asesoría se hace con egresados de la UPN que contaban con experiencia profesional y se encontraban laborando, en su mayoría, en uno de los campos de intervención como pedagogos.

La característica de los asesorados del P.E.T., permitió valorar y poner en cuestionamiento una serie de competencias profesionales desarrolladas, en contrapeso con una serie de competencias exigidas por las universidades para titularse y certificarse como profesionistas.

En este sentido, la sistematización constituye un medio de formación profesional y de investigación social, de una práctica que pone en condiciones a su(s) participante(s), para analizar la realidad y construir los puentes de un cambio consciente, compartido y, si es posible, negociado, con otros agentes sociales involucrados en el proceso educativo.

La sistematización de la experiencia, como una de las metodologías de investigación de los modelos de formación docente, aplicado para la formación de los asesores y asesorados, constituye una de las oportunidades para vincular el espacio laboral con el espacio de la universidad, y con ello, nos ayuda a establecer una articulación entre la teoría y la práctica, a través de la cual los profesionales de distintas instituciones, pueden reunirse para actualizarse y revitalizar su propio quehacer pedagógico.

## 1.5. Objetivos

- Identificar los problemas en los procesos de titulación y posibles soluciones a través de la reconstrucción del dispositivo de una experiencia en asesoría que emplee un aparato categorial.
- Construir una propuesta de formación de asesores que se desprenda de la reconstrucción de la experiencia analizada.



## 2. ENFOQUE METODOLÓGICO

- 2.1 ¿Qué es la Sistematización?
- 2.2 Perspectivas Teóricas para la Sistematización de Experiencias
- 2.3 El Proceso de Análisis de la Sistematización
- 2.3.1. *Procedimiento general*
- 2.4. Las Fuentes de Datos
- 2.5 Procedimiento para el Tratamiento de las Fuentes de Datos

El objetivo de este capítulo es presentar la metodología que se diseñó, para llevar a cabo el desarrollo de la investigación. Para ello, se explicitan los aspectos que definen y caracterizan a la sistematización como enfoque metodológico y se indican las diferentes perspectivas que ha asumido esta metodología en el campo de las ciencias sociales. Posteriormente, se señala el proceso empleado para el análisis y el diseño y tratamiento de las fuentes de datos.

### 2.1. ¿Qué es la Sistematización?

Para este trabajo, la selección de la metodología de 'la sistematización de práctica'<sup>1</sup> se basó en las siguientes consideraciones:

- La sistematización de la práctica es una metodología constituida en el seno de la educación de adultos y en particular, en los proyectos de educación popular de tipo contestatario. Sin embargo, ésta permite un acercamiento crítico a los procesos y prácticas educativas desarrolladas en distintos espacios sociales y ámbitos de intervención.
- Esta metodología brinda la posibilidad de servir de dispositivo para la construcción y organización de ideas referentes a la práctica educativa, por medio de un procedimiento lógico, sustentado en una perspectiva de análisis de la realidad social, que se caracteriza por la construcción de

---

<sup>1</sup> Los autores que trabajan esta metodología utilizan la expresión sistematización de la experiencia o sistematización de la práctica como sinónimos. En este trabajo, estas categorías se diferencian. La categoría de práctica se utiliza como un concepto complejo en la que se condensan de manera contradictoria tanto capital como el habitus que el agente emplea, en un campo social determinado, mientras que la experiencia hace alusión al capital incorporado. Este aspecto se desarrolla en el capítulo tercero, denominado Referentes conceptuales.

un distanciamiento con el compromiso original que tienen los agentes que participaron en un proyecto educativo. Esto se realiza con el objetivo de comprender su participación y diseñar opciones para incidir en el cambio de la realidad que se sistematiza.

- Es una metodología que se emplea para la recuperación y reconstrucción de procesos de intervención educativa como fue el caso del P.E.T. del plan 79 de la UPN.

La sistematización de la práctica como metodología de investigación surgió en el seno de las experiencias de educación popular y los movimientos sociales en América Latina. Ha sido incorporada en diversos proyectos educativos como una estrategia, empleada por adultos, que sirve para la investigación, la formación y la transformación de concepciones y prácticas dentro de la educación formal y no formal.

Es una metodología que pretende romper con la lógica dominante de construcción del conocimiento sobre los movimientos y organizaciones sociales vinculados con los proyectos educativos de las clases subalternas.

Desde esa perspectiva, valoriza los estudios de corte cualitativo, dirigidos a establecer una articulación entre la teoría y la práctica, por medio de la recuperación y reflexión de la experiencia pasada, empleando nuevos referentes (teóricos e históricos), que ayudan, al agente social, a recrear la concepción de su quehacer, poniéndole en condiciones de poder incidir en su realidad a futuro (o por lo menos de comprender de manera distinta las contradicciones sociales). Esto le permite construir nuevas representaciones de sí mismo, del campo social y de la práctica educativa: “La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (JARA, 1996: 12).

A través de la sistematización, la persona que la hace, organiza una serie de informaciones sobre su experiencia, ubica aquellos elementos que ya conoce y devela aspectos que no conocía o que no es conciente que los realiza o realizan otros. Esto le pone en posibilidad de hacer una reflexividad<sup>2</sup> sobre la práctica.

---

<sup>2</sup> La categoría de reflexividad se toma de Bourdieu, para hacer referencia al proceso que pone al agente social en capacidad de comprender una práctica social a través del empleo de una serie de categorías que le permiten distanciarse del objeto que analiza.

El agente social, al pensar una trama de significados en torno a su experiencia, logra una mayor comprensión del campo social, abriéndole nuevos horizontes de interpretación e intervención.

En el proceso de sistematización, se requiere identificar los momentos o fases claves de la experiencia, los vacíos y las contradicciones, que dan un sentido y significado a las prácticas cotidianas, así como a las rupturas que se presentan en procesos y en las concepciones en que se sustenta la práctica del agente social que participa en un proyecto educativo.

Como afirma Jara “La sistematización representa un aporte a la producción de conocimientos desde y sobre lo particular y lo cotidiano, enriqueciendo, confrontando y cuestionando el conocimiento sobre esos procesos sociales, para que sea cada vez más adecuado a las condiciones rápidamente cambiantes de la realidad en nuestros países” (JARA, 1996: 21).

En este trabajo de investigación, la metodología de sistematización se concibe como un dispositivo pedagógico – político que brinda la posibilidad a los agentes sociales, que han participado en un proyecto educativo, de recuperar su experiencia y construir nuevos horizontes de interpelación sobre su práctica, permitiéndoles con ello, no sólo contribuir a su proceso de formación, a través de la comprensión de su experiencia, sino también brindándoles nuevos elementos para transformar o incidir en el espacio social en que desarrollan su práctica.

La metodología de la sistematización, se apoya en una concepción de la realidad, en la que el plano político juega el papel disparador de una serie de articulaciones entre la teoría y la práctica, en la medida en que permite (a los agentes sociales o al grupo que pretende sistematizar su práctica) tener una mirada desde un lugar (posición ideológico política) hacia atrás (pasado), que ayuda a recuperarse a sí mismo, a través de la organización, clasificación, reconstrucción y resignificación de aquellos procesos y prácticas que dan sentido a la propia experiencia (presente), y que por medio de un referente externo (teórico, material o humano) de tipo social, lo ponen en posibilidad de construir un horizonte de interpretación y unas opciones para transformar la práctica educativa.

## 2.2. Perspectivas Teóricas para la Sistematización de Experiencias

En el plano teórico podemos afirmar que "... la sistematización ha pasado de ser una temática subsidiaria de otras prácticas discursivas, para convertirse en un espacio que convoca sus propios discursos, instituciones, prácticas y especialistas" (TORRES, 1996b: 25).

Al igual que en otros tipos de investigación, en la sistematización no existe una sola versión de ésta sino que, por el contrario, coexisten diversos enfoques que implican la adopción de posiciones ideológico – políticas. Estos enfoques se estructuran a partir de las lógicas que subyacen en los diferentes paradigmas reconocidos de la investigación social.

Una clasificación de las perspectivas generales de sistematización de la práctica, se hace con base en la propuesta hecha por Carr y Kemmis sobre la investigación: 1) positivista o empírico analítica, 2) interpretativa, y 3) crítica (CARR y KEMMIS, 1988).

Pero, a diferencia de otros campos del conocimiento, estas perspectivas teórico metodológicas, al haberse desarrollado en el seno de grupos de educación u organización popular que pretendían un cambio social, se encuentran articuladas a discursos de tipo crítico, promovidos por los propios educadores populares. Esto ayuda a que se expresen bajo un lenguaje que resalta el papel del método dialéctico, de la relación teoría y práctica, bajo "... la secuencia preguntas – teoría – hipótesis – síntesis – nuevas hipótesis – verificación práctica"(TORRES, 1996b: 29)<sup>3</sup>.

En la lógica de construcción desde la perspectiva positivista, los procesos de sistematización se expresan bajo la visión de etapas o momentos secuenciales:

- Descripción
- Análisis
- Propuestas para la acción.

El procedimiento que se toma formula una visión lineal, empírico analítica, para la producción del conocimiento, manejada como pasos que permiten la construcción del conocimiento sobre la práctica.

---

<sup>3</sup> Este lenguaje entremezclado con los supuestos epistemológicos que subyacen en cada propuesta hace más difícil identificar la orientación de cada una de ellas

Las posturas de Gagneten, Morgan y Quiroz se ubican dentro de la tradición positivista, pero a diferencia de los discursos que se reconocen como propios de este paradigma, las propuestas metodológicas de estos autores, se estructuran a partir de un lenguaje que retoma la “dialéctica marxista”, lo que hace más difícil el reconocimiento del fundamento epistemológico que subyace en sus concepciones (TORRES, 1996b: 27 –29).

La segunda perspectiva, de la sistematización de experiencias, la interpretativa, es sostenida por Sergio Martinic, el cual se ubica dentro del paradigma interpretativo de la investigación. Para este autor, cada participante escucha, habla y se interpreta a sí mismo, a partir de su propia visión del mundo y de la vida. “... Para Martinic, la sistematización busca dar cuenta de esta interacción comunicativa y de las acciones que implica; es un proceso de reconstrucción de lo que sus actores saben de su experiencia. En el ámbito metodológico, el autor chileno sugiere tres momentos: 1. analizar aspectos del contexto que estructuran e inciden sobre la práctica a sistematizar; 2. reconstruir la lógica de la práctica desde los sentidos que organizan; 3. reconstrucción del devenir histórico de la experiencia y las mediaciones que la configuran” (TORRES, 1996b: 29 – 30).

Esta segunda perspectiva, a diferencia de la anterior (que se dirige a explicitar los procesos que serán analizados), se centra en descifrar los discursos, los sentidos, los significados y acciones que desencadenan, los diferentes agentes sociales, en el desarrollo del proyecto educativo.

La tercera perspectiva de la sistematización de la práctica, la crítica, es la proveniente precisamente de la tradición crítica de la investigación social, que tiene por objetivo no la construcción de leyes, sino la comprensión de la práctica social en un contexto histórico social determinado.

En esta tercera perspectiva no se busca sólo describir o interpretar, sino que pretende comprender la dinámica y manifestaciones que definieron la especificidad de la experiencia que se pretende sistematizar. Es decir, trata de tejer las relaciones que se presentan en una experiencia, lo que le implica, asumir una postura cualitativa de la investigación. “... A nivel metodológico, se privilegian los diversos relatos de la experiencia vivida por los diversos actores, no sólo ‘claves’ o destacados, ya que todos tienen algo que decir de ella. Cada relato se asume como unidad básica de sentido, el cual es leído para ubicar los núcleos temáticos y la periodización de la experiencia, para construir los ejes y campos semánticos al compararlo con otros relatos” (TORRES, 1996b: 35).

Entre los presupuestos que se retoman para la construcción de una sistematización desde esta tercera perspectiva se pueden mencionar:

- Las experiencias educativas no se conciben como hechos objetivos, ni ajenos a las interpretaciones que hacen de ella los agentes sociales.
- Es fundamental ubicar la manera en que se relacionan los distintos saberes, los diferentes agentes, la forma como interpretan cada uno de ellos la experiencia, así como el proceso a través del cual se instituye una legitimación en torno al proyecto a ser sistematizado.
- Se requiere poner en cuestión las diversas interpretaciones desde donde los participantes dan una dirección y sentido a lo vivido.
- Las interpretaciones de los participantes, se ubican en el espacio social, a partir del lugar y comprensión del papel que juegan dentro del campo social, los agentes que intervienen en la experiencia que se pretende sistematizar “... por tanto las ciencias sociales como la sistematización de experiencias no deben limitarse a escudriñar los significados particulares de sus protagonistas, sino que también deben analizar los factores sociales que los engendran y los sustentan” (TORRES, 1996b: 36).
- Como construcción de sentido, ayuda a la construcción de identidades colectivas.
- Es posible reconocer y resignificar los resultados que se producen con y por la experiencia.

Desde esta perspectiva, un trabajo de sistematización va mas allá de la interpretación y sentido común de los participantes, para dar cuenta desde ciertos elementos teóricos de la experiencia que acompaña una intervención educativa. “...las sistematizaciones deben ser reconstrucciones críticas tanto de las prácticas, los discursos, como de los contextos que condicionan las experiencias” (TORRES, 1996b: 37).

La sistematización es una propuesta metodológica que permite no sólo investigar la realidad, para comprenderla, sino que pone al que sistematiza en condiciones de formarse, a través de un proceso de reconstrucción de su experiencia dirigido a visualizar y construir nuevos escenarios para su práctica social.

Es esta última perspectiva la que asume este trabajo, apoyándose, para la comprensión de la experiencia en algunas categorías de Bourdieu y en estudios relacionados con la formación docente y los grupos.

### **2.3. El Proceso de Análisis de la Sistematización**

El análisis que subyace en el trabajo de sistematización retoma elementos de tipo hermenéutico, ya que el proceso de reconstrucción exige a quién sistematiza, un proceso de permanente reconstrucción de los sentidos que se dan a la propia práctica profesional.

La hermenéutica es una metodología que sirve para la reconstrucción de una experiencia y puede considerarse como uno de los diversos métodos de la investigación cualitativa que permite la comprensión de discursos (WEISS, 1983: 12).

Desde la perspectiva que se asume, la comprensión no implica solamente la reconstrucción del sentido del otro sino, más bien, establecer una comunicación práctica entre el intérprete y el agente, en donde es inevitable la injerencia del condicionamiento histórico y la subjetividad de quien interpreta (WEISS, 1983: 14).

En el caso de la sistematización, como metodología de investigación, es la propia experiencia y la de los sujetos que intervienen en la práctica, lo que constituye el objeto de reflexión de sus vivencias y del espacio social en el que se desarrollan éstas.

Esta reflexión parte de una anticipación de sentido que está constituida por los conocimientos previos de índole diversa (desde empírico – sociales hasta teóricos) que forman cierto patrón de preguntas e hipótesis que guían el proceso de indagación. Esta anticipación se modifica y se precisa en el proceso. El proceder se somete al objeto del conocimiento y no al revés. En este procedimiento se busca construir un marco de referencia más fino, una red de hipótesis parciales más adecuadas y un patrón de sentido satisfactorio” (WEISS, 1983: 19 – 20).

En este enfoque cualitativo, los diversos elementos teóricos o metodológicos no se definen apriori sino que se van identificando y ajustando en el desarrollo mismo de la investigación.

De la lectura permanente de los discursos, en el contexto de unos sentidos previos, se construyen unas hipótesis interpretativas preliminares que se convierten en pistas que marcan la orientación sobre los elementos relevantes que se empiezan a trabajar, con miras a fundar las categorías que estructuran la argumentación que dará cuenta del objeto que se presenta.

Aunado a estas ideas, se retoma el planteamiento de De Ípola (1982) cuando afirma que se comprende que el sentido de un discurso no puede ser captado "... haciendo abstracción de la articulación de dicho discurso a sus condiciones (...) de existencia. (...) Esas condiciones (...) lejos de ser simples 'variables externas' de las que el análisis podría prescindir, son constitutivas de la significación (...) en cuestión" (DE ÍPOLA, 1982: 71). En consecuencia, la interpretación de los discursos sólo puede realizarse a la luz de sus mismas condiciones de producción.

El objeto de estudio a construir no pretende ser absoluto, total, ni acabado ya que ha de ser el resultado de una producción enmarcada en unos límites y con determinantes históricos – políticos, ideológicos y culturales concretos.

Desde esta perspectiva, el trabajo del agente social que sistematiza consiste en un proceso de construcción y reconstrucción en espiral, en torno a una experiencia hasta lograr un texto lógico coherente y pletórico de sentido.

De igual manera, este tipo de investigación se dirige a interpretar la realidad estudiada, con el fin de plantear posibles opciones de transformación. En este sentido y acorde con los planteamientos de esta metodología, se considera que "... La función central de esta perspectiva investigativa es la de brindar una interpretación a partir de la comprensión de la situación que se está estudiando. El discurso en el que esta interpretación se expresa, no es una explicación, sino una descripción analítica de la que pueden desprenderse algunas categorías y algunos principios de acción y a partir de la cual pueden tomarse decisiones" (YURÉN, 1999: 73).

El proceso de sistematización exige no sólo la organización de los datos, que comunica la experiencia que se desea sistematizar, sino construir un sentido contando con el apoyo teórico que permita resignificar el proceso vivido. Esto

es, se debe lograr una comprensión del hecho a partir de la construcción de un horizonte que de suyo condiciona la interpretación que se realiza.

La reconstrucción de la experiencia, implica un análisis que permite a quien sistematiza, recuperar los elementos del contexto y resignificarlos, a la luz de los nuevos elementos detectados en el proceso de recuperación de esta experiencia. Esta resignificación, pone al agente social ante la posibilidad de comprender y plantearse posibles opciones para transformar su experiencia profesional e incidir en el espacio social en el que se desempeña profesionalmente.

En esta sistematización, el procedimiento básico que se trabaja, desde esta perspectiva, se diseñó a partir de la reformulación de cuatro propuestas que se complementan:

1) Algunos elementos de la propuesta estructural – constructivista de Pierre Bourdieu, relacionados con el proceso de reflexividad, de los cuales se derivaría la exigencia de que el investigador haga un proceso de autoanálisis, que le ponga en condiciones de conocer las necesidades y zonas de posibilidad y desarrollo, en su campo social. Este proceso exige tres condiciones básicas: 1) el conocimiento de la situación socio histórica en que se concreta la práctica; 2) la ubicación y lugar de las posiciones, que ocupan él y otros agentes sociales, dentro del campo que es objeto de reflexión; y, 3) la capacidad de comprender desde donde lee e interpreta su realidad<sup>4</sup>

2) El procedimiento de la reflexión de la práctica, para la reconstrucción social, basado en las ideas del ciclo de Smith (VILLAR, 1995) que plantea cuatro procesos básicos para la reconstrucción de la práctica: descripción, información, confrontación y reconstrucción. Se consideró conveniente retomar el procedimiento y replantearlo, no como un ciclo cerrado sino como un proceso en espiral o proceso hermenéutico, en el que se presentan diversos momentos en la estructuración y desarrollo de una sistematización.<sup>5</sup>

3) Las ideas planteadas por Alfonso Torres (TORRES, 1996a), sobre la sistematización de la experiencia desde una perspectiva de corte crítico, en

---

<sup>4</sup> La postura de Pierre Bourdieu se desarrolla en el capítulo de “Referentes conceptuales”

<sup>5</sup> Este procedimiento se desarrolla en el contexto de programas de formación docente; se apoya en la tradición de la educación popular desprendida de los planteamientos de Paulo Freire

la que se considera que la sistematización despliega un dispositivo pedagógico y político, que sirve tanto para impulsar un proceso de formación como de socialización de una práctica reflexionada.

El proceso de formación se da en la medida en que el agente social que sistematiza, desarrolla un trabajo que reconstruye su experiencia a través de una serie de procedimientos de tipo analítico – social, en los que requiere establecer una relación dialógica no sólo entre él y un referente teórico, sino con y por medio de la intervención de otros agentes sociales, que le ayudan a repensar y resignificar sus propios significados.<sup>6</sup>

4) Al tratarse de una experiencia profesional, la que se pretende sistematizar en esta investigación, se consideró conveniente tomar como guía, para el proceso de reconstrucción de la práctica profesional, la propuesta señalada por Pérez Gómez sobre la formación docente (1999), apoyada en el modelo de reconstrucción social de la práctica docente, la cual plantea que la reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. En esta perspectiva, la reflexión es concebida como un trabajo de reconstrucción de la propia experiencia, que se realiza por medio de tres procesos paralelos y complementarios:

- Reconstruir las situaciones en donde se produce la acción. La reflexión así concebida conduce a que los docentes redefinan las situaciones antes ignoradas, ya sea atendiendo a características que se habían excluido o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas.
- Reconstruirse a sí mismos como docentes: este proceso de reflexión conduce también a que el profesor adquiera conciencia de las formas en que estructura sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación.

---

<sup>6</sup> En el segundo y tercer planteamiento se comparten elementos de la lógica de la tendencia contestataria de la educación popular que se ha desarrollado en América Latina desde la década de los sesenta del siglo XX (PÉREZ, 1992, 1999 y TORRES, 1996a, 1996b).

- Reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. La reflexión es así una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza” (PÉREZ, 1999: 194).

### 2.3.1. Procedimiento general

A continuación se explicitan cada uno de los procedimientos que se tomaron en cuenta para descripción, información, interpretación, comunicación – confrontación, reconstrucción, socialización.

- 1) **Descripción:** es concebida como el proceso mediante el cual se organiza en el tiempo y en el espacio una práctica determinada. A través de este ejercicio el que sistematiza su experiencia, desarrolla un acercamiento de tipo fenomenológico a la práctica que le interesa reconstruir “... La enseñanza, así, puede ser interpretada y luego reinterpretada como una reflexión vivida, al tiempo que el profesor desarrolla una explicación de la escuela, de los alumnos, del currículo y de sí mismo” (VILLAR, 1995: 149). Esta descripción ubica los principales elementos que están presentes o se relacionan con la intervención a ser sistematizada. En el nivel analítico, corresponde a un proceso de tipo intuitivo.
- 2) **Información:** en la propuesta original de Smith, esta fase trata de dar cuenta sobre ¿qué teoría fundamenta la práctica diaria? ; es decir, bajo qué presupuestos el docente (en este caso el asesor) sostiene las acciones que realiza en su desempeño profesional. En la propuesta metodológica de este trabajo de sistematización, este proceso implica la ubicación de los referentes teóricos bajo los cuales es posible analizar tanto el espacio social como la práctica que se desarrolla. Responde a las preguntas ¿Cuáles son los elementos teóricos que pueden servir para analizar mi experiencia y el espacio social en el que se desarrolla?
- 3) **Interpretación de sentidos:** se concibe como el proceso mediante el cual se ponen en relación los datos obtenidos en el trabajo de descripción y de información con que se cuenta hasta ese momento, a fin de orientar al que sistematiza a hacer una interpretación parcial y

temporal de la experiencia. Responde a la pregunta ¿Qué significado tiene esta experiencia a la luz de los elementos teóricos y empíricos que se han obtenido hasta este momento?

- 4) **Comunicación - Confrontación:** implica un proceso de análisis en el que existe la colaboración de otros profesionales y/o personas involucradas, el cual se dirige a enriquecer el proceso que se sistematiza. A través de este proceso se desarrolla un trabajo de diálogo y reflexión orientado a ubicar otros elementos que permitan resignificar y comprender la experiencia que se sistematiza. Esta fase responde a las preguntas sobre ¿Qué elementos han definido mi práctica profesional? y ¿Qué aspectos ubican otros, al conocer mi experiencia, que yo no puedo ver o no he considerado?
- 5) **Reconstrucción:** es el proceso encaminado a rearticular la serie de elementos previos que se han identificado como constitutivos de la intervención que se sistematiza. Esta resignificación ayuda a revalorar la experiencia adquirida así como a ubicar las posibles opciones para incidir en los cambios de la experiencia: “... La reconstrucción es, entonces, el proceso por el cual los profesores y profesoras, inmersos en un ciclo reflexivo, reestructuran (recomponen, alteran o transforman) su visión (percepción, supuestos, perspectivas sobre su acción) de la situación, adoptando un nuevo marco, al restablecer el equilibrio inicial, cuestionado en las fases anteriores (VILLAR, 1995: 238). Responde a preguntas sobre ¿Qué implicaciones tiene la experiencia que yo tengo? ¿Qué elementos han influido en la práctica y por qué se han desarrollado de esa manera? ¿Qué posibilidades de cambio existen?
- 6) **Socialización:** se concibe como un proceso que permite a otros conocer el sentido construido en torno a los procesos vividos, los resultados, el significado asignado a la experiencia, así como, las posibles opciones visualizadas para cambiar la práctica educativa. Este procedimiento, da a conocer de manera sistemática, la serie de interrogantes y respuestas que planteó la sistematización de la experiencia.

## 2.4. Las Fuentes de Datos

Las fuentes de datos que se emplearon fueron diversas, entre ellas se encuentran los registros de cada uno de los asesorados, los documentos internos de la licenciatura en Pedagogía y del P.E.T., mis notas sobre los 3 seminarios (de formación y evaluación del programa), las tesinas, así como las entrevistas abiertas que se hicieron a los asesorados (durante el proceso) y al responsable del Programa (en el momento que se desarrolló la sistematización).

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

### ◆ Registro de los asesorados

El registro de los asesorados estaba integrado por la ficha de inscripción, el certificado de calificaciones, los documentos que avalaban su experiencia profesional, la exposición de motivos y la carta compromiso.

A través de la ficha de inscripción se consiguió información sobre: 1) datos personales, 2) datos laborales y 3) datos escolares (ANEXO I).

Estos documentos sirvieron como punto de partida para conocer al grupo; sin embargo, cabe señalar, que la información obtenida se corroboró con la primera entrevista realizada a los asesorados, en la que se observó que no todos los datos que se señalaban, eran confiables. Sólo en el proceso, fue posible conocer: el tipo de actividad que deseaban sistematizar, el puesto que tenían, el salario, el horario de labores profesionales, entre otros aspectos.

### ◆ Documentos internos

La revisión de los documentos abarcó tanto materiales elaborados antes del diseño del P.E.T. como aquellos que forman parte de esta opción de titulación. Entre ellos se encuentra el plan de estudios 79, programas relacionados con la formación en la licenciatura en Pedagogía, documentos de análisis de la problemática de la titulación en la UPN, presentación del P.E.T., documentos sobre la operación del Programa (registro de inscripción, trípticos, antologías, cuadros con los resultados estadísticos, etc.).

### ◆ *Cuestionario*

El cuestionario se diseñó y aplicó a los 15 alumnos (pasantes) asesorados, durante el primer período de operación del P.E.T. de los egresados del Plan 79.

El instrumento se estructuró en dos grandes apartados, el primero se dirigía a contar con la valoración general del asesorado sobre el proceso de asesoría, y el segundo apartado, se orientaba a recuperar la visión de los asesorados sobre la estructura de sus tesinas.

El cuestionario se diseñó a partir del conocimiento de los problemas enfrentados durante el proceso de asesoría; éste se dio a leer a otro docente, que si bien no participó como asesor en el P.E.T. contaba con experiencia en asesoría en procesos de titulación. Posteriormente, una de las asesoradas, lo leyó e hizo sugerencias para precisar el contenido, la redacción y presentación del instrumento.

Una vez modificado, el cuestionario se entregó a cada uno de los asesorados al concluir sus tesinas; después de que lo entregaron éste fue leído. En los casos, en que se tuvieron dudas, se comentaron con los asesorados, con el fin de tratar de comprender el sentido de sus respuestas.

El cuestionario constaba de 19 preguntas abiertas, las cuales se reorganizaron para hacer el análisis. A continuación se presenta la reorganización de las preguntas, con fines de análisis:

#### *1. Datos Generales:*

- Título (pregunta 1.1.a)
- Tema nivel educativo (pregunta 1.1.b)
- Ámbito de intervención (pregunta 1.1.c)
- Problemática o aspectos abordados (pregunta 1.1.d)
- Propuestas

#### *2. Valoración de la Metodología*

- Concepción de la sistematización (pregunta 1.2)
- Proceso de construcción de la metodología (pregunta 1.18)

#### *3. Aspectos Operativos*

- Número y tipo de asesorías recibidas (pregunta 1.3)

- Tiempo destinado a las asesorías (pregunta 1.4)
- Apoyos recibidos (pregunta 1.6)

#### 4. *Proceso de Asesoría*

- Papel del asesorado (pregunta 1.8. a.)
- Papel del asesor (pregunta 1.8. b.)
- Problemas enfrentados durante el proceso de titulación (pregunta 1.14 y 1.15)
- Influencia de los problemas para el desarrollo del trabajo (pregunta 1.16)
- Problemas académicos que enfrentó el asesorado (preguntas 1.11 y 1.12)
- Estrategias empleadas por el asesorado para resolver los problemas (pregunta 1.13 y 1.17)
- Valoración sobre cada tipo de asesorías (preguntas 1.5 y 1.7)
- Modificaciones que sugiere (pregunta 1.9)
- Valoración general de la asesoría (1.10)

La información que se obtuvo se trabajó en el capítulo 5° relacionada con la intervención profesional y 6° referente a la perspectiva de los asesorados.

#### ◆ *Notas personales*

Se recopilaron todas las notas y documentos que elaborados, durante la participación en el P.E.T., las cuales fueron retomadas para hacer la reconstrucción de la experiencia que se sistematiza. Estas se pueden clasificar en dos grandes grupos:

- Relacionadas con los seminarios de formación y evaluación del P.E.T.
- Referidas al proceso de asesoría y de titulación.

#### ◆ *Tesinas*

Se retomaron las tesinas de los 15 asesorados, en los apartados en que ellos caracterizaban su formación y experiencia profesional, así como su valoración sobre el proceso de sistematización. En 14 de los trabajos, se encontraban apartados en los que hacen un análisis y propuestas para mejorar los procesos de sistematización de experiencias profesionales en educación.

### ◆ Entrevistas

Las entrevistas fueron no estructuradas ni planteadas formalmente a los asesorados como tales. Para su aplicación se utilizaron los momentos anteriores o posteriores al proceso de asesoría, las cuales tomaron la forma de pláticas informales, dirigidas a detectar elementos vinculados con el proceso y los problemas que enfrentaban, para la construcción de sus trabajos. Los datos obtenidos permitieron ir registrando una serie de problemas. Estas entrevistas sirvieron de base tanto para la construcción del cuestionario como para el desarrollo de la primera descripción de la experiencia, la cual se desarrolló en el contexto del seminario de evaluación del P.E.T. de la licenciatura en Pedagogía.

Una vez concluido el P.E.T., se solicitó al coordinador y a algunos asesores una serie de datos relacionados el programa. Estos datos se emplearon tanto para ir reestructurando el capítulo 4° de este trabajo, denominado “El Programa Estratégico de Titulación del plan 79 de la UPN – Ajusco” así como para la precisión de la información presentada en el capítulo 5°, el cual se denomina “La posición del observador y los asesorados.”

## 2.5. Procedimiento para el Tratamiento de las Fuentes de Datos

En primer lugar se procedió a clasificar los documentos relacionados con el P.E.T.:

- Documentos para la caracterización de los alumnos (registro de los asesorados, tesinas)
- Materiales sobre los antecedentes, fundamentación y operación del P.E.T. del plan 79 (documentos internos del P.E.T. y de la licenciatura en Pedagogía y de la UPN)
- Notas personales sobre la experiencia (cuadernos de notas y trabajos personales, elaborados durante la participación en el P.E.T.)
- Documentos relacionados con la percepción de los egresados asesorados, en el P.E.T. (algunos apartados de las tesinas y cuestionarios aplicados).

A partir de esta primera organización se situaron las fechas y los responsables de la elaboración. Se hizo un primer documento que organizó la información con la que se contaba hasta ese momento. A partir de ahí, se ubicaron los

vacíos de información y a los informantes que podrían ayudar a complementar los datos que se señalaban en el primer borrador. Estos informantes (coordinador del proyecto, asesores del P.E.T. y asesorados) apoyaron para enriquecer los datos y recordar ciertos acontecimientos que se habían pasado por alto.

Con el nuevo documento que surgió de la consulta, se inició un primer proceso de análisis, lo que llevó a ubicar algunos autores, que permitieron resignificar teóricamente la información. Este procedimiento sirvió para hacer el primer entrecruce de la información presentada en esta narración, ello fue clave para ubicar algunas contradicciones entre la concepción, el diseño y la operación del P.E.T., así como en los problemas y significados que inicialmente se había dado a la intervención profesional.

Una vez concluido este primer proceso de interpretación, de esta experiencia sistematizada, se dio a leer el documento a dos asesores (uno ajeno al P.E.T. y otro vinculado a éste) así como a 2 asesorados. La lectura externa, realizada desde la mirada de otros profesionales, presentó nuevas interrogantes e inquietudes que llevaron a resignificar las interpretaciones.

Este procedimiento se siguió para las diversas reelaboraciones del trabajo. Se consideró necesario complementar y confrontar la recuperación de la intervención profesional con un análisis del cuestionario que se aplicó a los asesorados al finalizar sus tesinas.

Del cuestionario, únicamente se retomaron las preguntas relacionadas con la percepción de los asesorados sobre el proceso de asesoría que habían vivido, a partir de su inscripción al P.E.T. hasta el momento en que concluyeron sus tesinas. Las preguntas se clasificaron en 4 grandes grupos: 1) datos generales, 2) valoración de la metodología, 3) aspectos operativos y 4) proceso de asesoría.

Los datos se clasificaron según el informante y el número de la pregunta. Las preguntas relacionadas con los datos generales, sirvieron para complementar los datos que se señalan en la caracterización de los asesorados (capítulo 5).

Se procedió a hacer una primera clasificación de las respuestas, a partir de un análisis de las preguntas por separado, más que tomando a cada asesorado como unidad de análisis. Esto permitió ubicar una serie de categorías para clasificar las percepciones de los asesorados en función de la concepción que

tenían de ellos como asesorados y la que se formaron del asesor. A partir de esto, se hizo una primera tipología que sirvió para establecer los grupos de representaciones que se conformaron sobre la metodología, los aspectos operativos y el proceso de asesoría.

Después de concluir los procesos de reinterpretación, comunicación y confrontación con el contexto, de la intervención profesional y de la percepción de los asesorados, se inició un proceso de reconstrucción de todos los apartados. Se procedió a dar una estructura final y general al trabajo de investigación, desarrollándose un primer borrador que fue nuevamente releído a fin de ubicar los puntos de confluencia entre todos los apartados y el sentido que éstos adquirirían a la luz de las diferentes lecturas realizadas. La reordenación y reinterpretación de los datos posibilitó conocer una serie de problemas que se organizaron como base para caracterizar cinco dimensiones presentes en la asesoría dentro de un proceso de titulación (dimensión institucional, dimensión académica, dimensión didáctica, dimensión psicosocial y dimensión ético – política). Estos problemas se organizaron y constituyeron la base para la formulación de uno las bases generales para la construcción de una propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación.

En su conjunto, todos los aspectos trabajados constituyen la sistematización de la experiencia en asesoría en un programa de titulación en licenciatura.

### 3. REFERENCIAS CONCEPTUALES

- 3.1. La Reflexión en los Procesos de la Formación
- 3.2. La Reflexividad como Eje para la Formación
- 3.3. La Experiencia Profesional y la Intervención Profesional
- 3.4. El Dispositivo para la Reconstrucción de la Experiencia

Este capítulo tiene por objetivo explicitar el marco desde donde se concibe la formación como eje de análisis para la sistematización de la experiencia de asesoría en el P.E.T. de la licenciatura de Pedagogía de la UPN; para ello se consideró conveniente, en primer lugar, ubicar las principales perspectivas sobre la actividad desarrollada para impulsar los programas de formación y a partir de ellas, se enfatiza a la reflexión como base de la reconstrucción de la práctica dentro de un programa de formación; en segundo lugar, se señala la concepción de formación desde la cual se parte para hacer la reconstrucción de la experiencia profesional en asesoría. En tercer lugar, se marca la diferencia entre experiencia e intervención profesional, debido a que estas categorías se emplean en diversas partes del trabajo; y en cuarto lugar, se explicita el dispositivo que se diseñó para hacer la reconstrucción de la experiencia.

#### 3.1. La Reflexión en los Procesos de Formación

La formación es un término polisémico que puede ser comprendido desde diferentes puntos de vista. Desde un enfoque pedagógico podemos ubicar por lo menos cuatro perspectivas de la formación y al interior de cada una de ellas, diferentes modelos<sup>1</sup>

A partir de las tipologías que hacen Liston y Zeichner (1993) y de Pérez Gómez (1992, 1999), sobre programas de formación del profesorado, se desprenden cuatro perspectivas en las que se sustentan algunas concepciones sobre la formación:

---

<sup>1</sup> Se entenderá por enfoque la orientación general desde la cual se construye el trabajo de investigación; por perspectivas a las posiciones que se estructuran al interior de un enfoque y por modelo a la propuesta específica bajo la cual se concreta un enfoque de formación.

- La perspectiva tradicional con un énfasis en una formación de tipo artesanal, enciclopédico o academicista.
- La perspectiva técnico instrumental, que se apoya en una visión de la formación percibida como resultado de la aplicación de una serie de instrumentos y procesos diseñados a partir del empleo de conocimientos científicos.
- La perspectiva desarrollista, desprendida de ideas de tipo progresista de la escuela, que concibe el proceso de formación como resultado de un trabajo natural y creativo que pone en condiciones al sujeto de experimentar e investigar sobre su realidad.
- La perspectiva reconstruccionista social, en la que el proceso de formación se desprende del ejercicio de una autonomía intelectual, que permite al sujeto una reflexión crítica sobre la realidad y una transformación de la misma.

La problemática de la reflexión ha sido trabajada en los programas tanto de la postura desarrollista como de la reconstrucción social de la práctica. Este es el caso, de las propuestas dirigidas a la reconstrucción de la práctica como modelo de formación. Su ubicación depende del énfasis que se otorgue a los procesos de cambio y de emancipación social.

La idea de la reflexión sobre la práctica tiene sus antecedentes en las ideas de Dewey. Este autor otorga a la reflexión un papel fundamental en los procesos de formación del pensamiento (DEWEY, 1989).

En la base del pensamiento de Dewey, existe la idea, persistente en toda su obra, que es necesario romper con los dualismos que obstaculizan la comprensión y emancipación del sujeto; en diversas obras explicitó la relación que debe establecerse entre la teoría y la práctica, la filosofía y la ciencia, la psicología y la lógica; consideraba que los dualismos generaban muchos problemas al desarrollo de las ciencias sociales. En particular, en su obra "Naturaleza y Experiencia", hace un planteamiento que enfatiza la necesidad de establecer estas relaciones (DEWEY, 1948).

En esta misma lógica, para Dewey, no debería existir una separación entre el investigador y el práctico, sino una relación empática que permita a ambos avanzar en la comprensión y construcción de los elementos que favorecen una

práctica basada en un conocimiento profundo sobre la realidad social; la educación y la ciencia deben fundirse en la práctica: "... La educación es por su naturaleza un círculo o espiral infinitos. Es una actividad que incluye en sí a la ciencia. En su mismo proceso, plantea más problemas a ser estudiados en lo sucesivo que después reaccionan en el progreso educativo para cambiarlo aún más, y así exige más pensamiento, más ciencia y así sucesivamente, en una sucesión eterna" (DEWEY, 1964: 79).

A finales de los sesenta, en el siglo XX, cuando la perspectiva instrumental del curriculum empieza a evidenciar los límites de su propuesta para la construcción de proyectos de formación, Schwab (1969) hace una serie crítica al currículo; este autor consideraba que la enseñanza, antes que ser una actividad técnica, debería concebirse como una actividad práctica, que permitiese a los sujetos en formación, afrontar situaciones complejas y problemáticas, que exigieran para su manejo, tanto una formación teórica como una preparación para la intervención: "... El curriculum se entendería muy mal con esas cosas si se tratara como meras réplicas de sus representaciones teóricas. Para que la teoría pueda utilizarse correctamente en la determinación de las prácticas del curriculum, se la debe suplementar. La teoría requerirá artes que la conduzcan a su aplicación: primeramente artes que identifiquen las disparidades entre las cosas reales y su representación teórica; en segundo lugar, artes que modifiquen la teoría en el curso de su aplicación a la luz de las discrepancias, y en tercer término, artes que señalen la forma de tomar en cuenta los muchos aspectos de las cosas reales que la teoría no considera. Estas son algunas de las artes de la modalidad práctica" (SCHWAB, 1969: 203).

A partir de este tipo de planteamientos, fueron surgiendo diversas propuestas, entre las que sobresale el trabajo de Sthenhouse que rescata y ve en la investigación, el eje articulador de la formación (PÉREZ, 1992: 413 - 422).

Dentro de los planteamientos que se desarrollarán en la década de los ochenta sobre la reflexión de la práctica como base para la formación, uno de los autores más reconocidos actualmente es Schön; este autor analiza las características del pensamiento práctico, a fin de conocer los elementos que se activan cuando un profesional tiene que enfrentar una situación problemática concreta. Plantea que el profesional utiliza una serie de mecanismos tácitos, en donde su eficacia se basa en esquemas de tipo semiautomático que forman parte del pensamiento del docente.

Para Schön, la reflexión sobre la práctica, implica la participación consciente del sujeto en el desarrollo de la experiencia, lo que le exige un trabajo sistemático de reflexión, dirigido a generar las estrategias globales para su acción.

Para este autor, el pensamiento práctico, engloba tres aspectos: 1) el *conocimiento en la acción* (saber hacer) que hace referencia a un conocimiento técnico o a una capacidad para resolver problemas; 2) la *reflexión en o durante la acción* (deliberación práctica durante la acción) que remite al sujeto a analizar las exigencias espaciales y temporales de las demandas psicológicas y sociales del momento en que desarrolla su práctica (este tipo de reflexión se dificulta por la misma implicación que tiene el sujeto sobre su práctica) y, 3) la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción* (a posteriori de la acción), que implica un trabajo de reconstrucción del sujeto sobre su acción (SCHÖN, 1992).

Considera que la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión de la acción constituye el elemento central para un proceso de aprendizaje permanente, ya que ayuda al sujeto a tomar distancia de su práctica, apoyándose en una serie de elementos teóricos y estrategias orientadas a comprender y valorar su práctica.

Pérez Gómez plantea que la reflexión exige no sólo un proceso psicológico de tipo individual, sino ante todo “... la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos” (PÉREZ, 1992: 417).

En esta misma línea de la reconstrucción de la práctica Grimmet (1989), según señala Pérez Gómez (1992), distingue tres líneas distintas de la reflexión:

1. La reflexión como acción mediatizada instrumentalmente, la cual se dirige a comprender mejor las propuestas y métodos de intervención diseñados por especialistas.
2. La reflexión como proceso de deliberación entre distintas propuestas, que requiere del contraste entre éstas en función de necesidades específicas. Esta postura plantea que el conocimiento orienta la acción más no la dirige.

3. La reflexión como reconstrucción de la experiencia, la cual implica tres procesos paralelos de reconstrucción: 1) reconstrucción de la situación problemática; 2) reconstrucción de la propia práctica, que permite hacer conscientes las formas en que se estructuran los conocimientos, afectos y estrategias de acción; 3) reconstrucción de los supuestos en que se sustenta la práctica, a través del análisis de los valores e intereses políticos de los que se desprenden los supuestos teóricos y las estrategias de acción que se conciben como legítimas.

Para esta última postura “... la reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente” (PÉREZ, 1992: 421).

Esta tercera línea de reflexión sobre la práctica planteada por GRIMMET, se ubica en lo que Liston y Zeichner (1993) clasificaron como perspectiva de la formación de la reconstrucción social, y en la clasificación que se presenta en este trabajo corresponde a la perspectiva radical.

Las propuestas de la perspectiva radical están conformadas por planteamientos que conciben a la enseñanza como una actividad crítica, apoyada en una opción ética, de la que se desprenden valores que se traducen en principios y procedimientos que guían el proceso de enseñanza – aprendizaje, hacia una emancipación del hombre y de los grupos sociales dominados.

Al educador se le ve como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza aprendizaje, como las del contexto en que la enseñanza tiene lugar; se considera que su actitud reflexiva puede favorecer el desarrollo autónomo y emancipador de los participantes del proceso educativo (PÉREZ, 1992: 422).

Dentro del grupo de trabajos que comparten estas ideas encontramos autores como Giroux, Smith, Zeichner, Apple y Kemmis, quienes se pronuncian por una emancipación social; así como algunos planteamientos relacionados con la reflexión de la práctica, como los de Sthenhouse, Elliott y McDonald que no se identifican con un modelo específico de sociedad.

En la perspectiva radical, de acuerdo a la clasificación hecha por Pérez Gómez (1992), podemos ubicar dos grandes grupos de planteamientos o modelos de formación: 1) crítica y reconstrucción social, y; 2) el de investigación – acción y formación de profesores para la comprensión.

El modelo de crítica y reconstrucción social se dirige a la formación de una conciencia social de los ciudadanos y a la construcción de una sociedad justa e igualitaria; su finalidad es la emancipación individual y colectiva dirigida a la transformación de la sociedad. El profesor es un intelectual transformador, con un compromiso político, encaminado a formar una conciencia crítica de los ciudadanos, relacionada con el orden social en que viven.

Los programas de formación, dentro de este modelo, toman como fundamentales tres elementos: 1) la adquisición de un capital cultural con una orientación política y social; 2) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica que permitan develar la ideología dominante de la práctica cotidiana; y 3) el desarrollo de actitudes concordantes con una postura política: búsqueda, experimentación, crítica, trabajo solidario, generosidad, iniciativa y colaboración (PÉREZ, 1992: 423).

Dentro de los programas de formación, del modelo de crítica y reconstrucción social, se sostiene una posición política sobre la formación, así como sobre la institución y el contexto social en que se inscribe la escuela.

En el segundo modelo de la perspectiva radical, se encuentran los planteamientos de la investigación – acción y formación de profesores para la comprensión. Estos planteamientos tienen su origen en ideas de intelectuales del campo de la educación, de la década de los setenta. Entre sus principales representantes se encuentran Sthenhouse, McDonald y Elliott.

Para Sthenhouse, el modelo de enseñanza debe tomar en cuenta el carácter ético de la actividad de enseñanza “... Un modelo, denominado procesual, donde los valores que rigen la intencionalidad educativa deben erigirse y concretarse en principios de procedimientos que orienten cada momento del proceso de enseñanza” (PÉREZ, 1992: 425).

La propuesta de desarrollo curricular, que hace posible una formación con esta orientación educativa, exige un trabajo intelectual y creador por parte del docente; el cual implica a su vez, una propuesta de desarrollo profesional del

docente, que se concreta por medio de la figura de docente – investigador. Los planteamientos de Schön, Shulman y Grimmett son complementarios a estas ideas.

El otro autor que impulsa la idea del desarrollo del currículo en la escuela a través del trabajo de investigación del docente, es Elliot. Su planteamiento de investigación – acción, tiene como objetivo incidir sobre las prácticas más que producir nuevos conocimientos. La práctica, vista desde un punto de vista ético y no instrumental, exige un proceso de reflexión permanente en la acción y sobre la acción de los que participan.

El trabajo de investigación que se realiza en y sobre la acción, debe permitir incidir en los valores del sujeto, los cuales son considerados como educativos; el proceso de formación es resultado de una espiral de ciclos de experimentación reflexiva, en los que se entrecruza la acción y la reflexión. Se trata de un proceso continuo de reflexión que incide en la práctica y que a su vez permite nuevas reflexiones.

La investigación–acción, se orienta a modificar los procesos y las condiciones del aprendizaje, a fin de que los educandos puedan desarrollar y descubrir sus capacidades y potencialidades.

Smith, acorde con los presupuestos generales en que se apoya esta propuesta de formación, desarrolla un planteamiento para la recuperación de la práctica “... apoyándose en el trabajo de Freire, propone cuatro tareas que responden a otras tantas cuestiones:

1. Describir... ¿Qué hago?
2. Informar... ¿Qué significa lo que hago?
3. Confrontar... ¿Cómo he llegado a ser como soy?
4. Reconstruir... ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?

En este sentido se transforma la situación al modificarse el currículo y el contexto.” (PÉREZ, 1992: 427).

Se trata de un trabajo, que requiere de un diálogo, de un debate de puntos de vista y expectativas de los involucrados: “... El contraste, el diálogo, el debate, las aportaciones de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas constituyen una condición obvia en todos los procesos de investigación–acción” (PÉREZ, 1992: 427).

La articulación entre el desarrollo profesional, la investigación, el desarrollo curricular y la práctica, impulsa un proceso colectivo de trabajo educativo, orientado a la comprensión y transformación de la práctica: "... En este enfoque, la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la *comprensión* de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia *comprensión*. Los centros educativos se transforman así en *centros de desarrollo profesional del docente*" (PÉREZ, 1992: 429).

Estos planteamientos relacionados por la preocupación de la reflexión como eje de los procesos de formación, histórica y teóricamente, han sido influidos e influyen a su vez, en propuestas de educación concientizadora basadas en la concepción educativa de Paulo Freire, así como en los trabajos de investigación participativa y de sistematización experiencias educativas, realizados en un sin número de proyectos de educación popular de América Latina, desde la década de los 70 hasta la actualidad (TORRES, 1996a, 1996b; GHISO, 1999).<sup>2</sup>

Muy cercano a estas posturas de la reflexión de la práctica se encuentran los planteamientos de autores que desde el campo de la sociología nos hablan de la reflexividad como categoría de análisis, que permiten comprender los procesos que intervienen en una intervención pedagógica.

### 3.2. La Reflexividad como Eje para la Formación

Se parte de la postura de Bourdieu para hacer el análisis de esta experiencia por considerar que esta posición, permite emplear una serie de categorías para reconocer y reconstruir el campo y el habitus que se presenta en una práctica educativa.

Más que considerarse como una postura antagónica a algunas de las propuestas presentes en la perspectiva de reconstrucción social de la práctica

---

<sup>2</sup> Un trabajo que hace falta hacer es una articulación de los aportes que estas diferentes perspectivas han hecho al campo de la educación, tanto escolarizada como no escolarizada

docente, se considera complementaria, en la medida que permite hacer una lectura particular de la práctica educativa.

Con ello no se quiere decir que la postura de Bourdieu, represente un modelo de formación específico dentro de la perspectiva de reconstrucción social de la práctica docente, sino que es a través de esta teoría que se hace posible una lectura analítica de la experiencia y no únicamente un recuento de la misma. Ello ubica a este trabajo en la línea que Grimmet (1989) denominada de reconstrucción de la experiencia.

Para la reconstrucción de esta experiencia, se plantea que la sistematización como dispositivo de formación y de investigación, el sistematizador, toma una posición (ético – política) desde donde interpreta la serie de experiencias y vivencias que describe.

La postura tomada con respecto a esta experiencia, se construyó, a través de la reinterpretación y reconstrucción de la teoría de Bourdieu, articulándola a otras categorías complementarias que permitieron organizar y seleccionar aquella información que se consideró pertinente de ser analizada.

A partir la revisión de los diferentes planteamientos sobre la formación podemos observar que la concepción que se tiene de ésta, puede ser muy distinta según la perspectiva que se asuma.

Desde la postura estructuralista – constructivista, sostenida por Bourdieu, se plantea que es posible entender los procesos de interiorización de la exterioridad (realidad objetiva) y de exteriorización de la interioridad (subjetividad) que hacen posible comprender como la objetividad ha sido arraigada en y por la experiencia subjetiva (GARCÍA, 2000: 11 – 12). La formación del agente social, condensa ese proceso, expresado en la experiencia subjetiva.

Desde esta postura la *formación* es concebida como un proceso que permite al agente social, adquirir y apropiarse de una serie de capitales (competencias, valores, actitudes, saberes, creencias) que le ayudan a desarrollar una práctica social, resultado tanto de las condiciones del campo social en que se desempeña como de la experiencia adquirida hasta ese momento (trayectoria personal).

Su capacidad de acción esta condicionada por su historia familiar y social, por las carencias y por las condiciones con las que ha contado a lo largo de su historia personal (concebida ésta como historia social). La relativa posibilidad de influir en su realidad, estará determinada por su proceso de reflexividad, sobre las determinaciones y contradicciones sociales que están presentes o intervienen en la práctica.

Esta concepción de la formación, implica considerar a ésta, como un proceso socialmente condicionado, por estructuras históricas y sociales que definen y determinan los límites de la mirada, reflexión y cambio, que el agente social puede tener de él, del espacio social, de las condiciones y de las relaciones sociales en que desarrolla su práctica<sup>3</sup>.

La formación, asegura que el agente social, comparta con otros, una serie de percepciones y apreciaciones que definirán su disposición y posición frente a diferentes condiciones y circunstancias sociales, a lo largo de toda su vida.

Estas percepciones y apreciaciones (disposición) que estructuran las representaciones y las acciones de los agentes sociales, dentro de un espacio social, adquirirán especificidades distintas a partir del campo social en el cual se estructuran y desarrollan, las cuales se modificaran en relación directa con las experiencias que tiene el agente social.

Por medio de los *sistemas simbólicos*<sup>4</sup> que incorpora el agente social, éste tiene la posibilidad de conocer y actuar en el espacio social en que se desarrolla, empleando las percepciones, las apreciaciones y las representaciones que se ha conformado, y le han definido la ideología y posición política que asumirá en un momento determinado.

La formación, resultado de la cultura incorporada y condensada en un curriculum, expresa una *selección arbitraria de la cultura* – que ha sido considerada como legítima por un grupo social, que se ha impuesto a los agentes sociales – estructurada a partir de una serie de los dispositivos de formación<sup>5</sup> que aseguran la construcción de sistemas simbólicos de

---

<sup>3</sup> Se concibe a la práctica como producto y expresión de un proceso socio - histórico en el que se condensa, tanto el habitus como el capital, adquirido por el agente social en el campo.

<sup>4</sup> Se define como sistema simbólico a los instrumentos de conocimiento y comunicación del mundo que permiten ejercer un poder estructurador de la realidad y por lo tanto un poder político que contribuye a la integración social, tanto de desde un punto de vista lógico como moral (BOURDIEU, 2000: 87 - 99)

<sup>5</sup> Se toma el concepto de dispositivo de formación de María Teresa Yurén que lo define como “... el resultado de la interrelación entre las diversas formas de regulación que confluyen en un sistema de formación. Estas

dominación. Por medio de esta selección cultural, así como, por la serie de acciones que se desarrollan en torno a la ‘cultura legítima’, se ejerce una *violencia simbólica*, sobre los grupos sociales.

Estos sistemas de dominación, afirman la interiorización de la exterioridad, gestada en el seno de la dinámica histórica y de relaciones sociales, lo que hace posible, a su vez, la construcción y renovación de capitales y habitus que permiten modificar algunos aspectos del campo social y de las representaciones que se construyen e influyen sobre el agente social.

Desde esta perspectiva, la formación es el resultado de las condiciones y experiencias que tiene el agente social a lo largo de su vida.

La formación no puede ser concebida como proceso interior del sujeto que lo libera de todo acto de sumisión o sometimiento (YURÉN, 2000), ni como una posibilidad de transformarse y transformar la realidad de manera total; ya que ella, es producto y síntesis contradictoria, de un proceso educativo y social, que implica tanto un proceso de socialización y adaptación a un espacio social como una posibilidad de influir en los cambios que se generan en la estructura social; es decir, la formación se verá limitada y determinada por el capital con el que cuenta el agente social, así como por el habitus desarrollado, que le pone en condiciones de desplegar una capacidad de reflexividad y develamiento, sobre el papel que tienen las estructuras que ha interiorizado, a lo largo de su experiencia personal.

El *campo social*, es otra de las categorías empleadas por Bourdieu, dentro de su teoría estructural – constructivista, la cual hace alusión a la serie de relaciones y posiciones sociales que tienen y juegan los agentes que se desarrollan en un espacio social; el campo social, es concebido como “... espacio social específico en el que esas relaciones se definen de acuerdo a un tipo especial de poder o capital específico, detentado por los agentes que entran en lucha o en competencia, que “juegan” en ese espacio social.” (GARCÍA, 2000: 14).

El campo implica una red de relaciones objetivas que se imponen a sus agentes, a partir del lugar que ocupan en la estructura de distribución de los espacios de poder; los campos son relativamente autónomos y mantienen su propia lógica, que se modifica en el tiempo; tienen una historia que les

---

regulaciones se dan en tres ámbitos distintos: relación pedagógica, marco referencial y organización institucional.” (YURÉN, 2000: 108)

conviene y estructura. La lógica que constituye a los campos, se determina por la correlación de fuerzas que se dan al interior de cada uno de estos y de su relación con otros campos.

Para que exista un campo, se requiere que los agentes sociales estén dispuestos a aceptar una serie de reglas del juego y tengan interés en formar parte de él, a la vez que cuenten con un *habitus*, es decir con el conocimiento e interiorización de una serie de esquemas, creencias, procedimientos y relaciones que les permitan ubicarse y entablar las luchas bajo ciertas condiciones aceptadas y legitimadas, que posibiliten a los agentes, ser conocidos y reconocidos como parte de los que participan en el campo “... El *habitus*, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito que funciona como sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente para ese fin” (BOURDIEU, 1990: 141).

El *habitus*, expresa la serie de disposiciones y elementos que el agente social ha interiorizado a lo largo de su historia personal. Por medio de él, se manifiestan esquemas, creencias, procedimientos, actitudes, capacidades o estados corporales, que le permiten al agente social, ubicarse y asumir una posición, según el lugar que ocupa en el espacio social “... el *habitus* como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus actores sin haber sido concebidas expresamente con ese fin” (BOURDIEU, 1990: 141).

El *habitus* como operador de la racionalidad práctica, es producto de esas relaciones sociales, que trascienden la voluntad del individuo, lo que hace que su capacidad de creación, se vea sometida a ciertas condiciones inherentes al campo en que se ha formando el agente social; su estudio, permite hasta cierto punto, hacer previsible la “historia” futura del agente, en la medida que se conoce el pasado y el presente de éste<sup>6</sup>.

El campo, como estructura dinámica en la que entran en juego una serie de fuerzas sociales, expresa las contradicciones generadas, por las posiciones que

---

<sup>6</sup> Para Bourdieu existen *habitus* primarios que son aquellos adquiridos en el seno de la familia y *habitus* secundarios que se van conformando a partir que el agente social entra en contacto con otros campos sociales, entre ellos la escuela (GARCÍA, 2000: 29).

ocupan los diferentes grupos sociales que participan en ese espacio social; esas fuerzas sociales se hacen presentes a través de las estrategias que asumen los agentes.

Las *estrategias* son la expresión y concreción de las necesidades y posibilidades que el agente social imprime a su práctica, es decir, orientan el sentido práctico, que guía la lógica de la práctica, sin necesidad de que el agente social requiera hacer un trabajo de reflexión o de distanciamiento para ello.

El interés que el agente social pone en el juego, dentro del campo social, le implica un esfuerzo, que dentro de esta concepción se concibe como *libido o illusio*, la cual hace referencia a la inversión o inclinación de un agente social para actuar y mantener una disposición específica (estrategia empleada) ante una dinámica que se genera en el campo social en que el se desenvuelve.

El agente social hace tantas inversiones – tanto económicas como psicológicas – como considera necesario; su dinero, su tiempo, su trabajo, se ponen en juego, a fin de poder competir y luchar dentro de un campo en el que se centran sus intereses. Desde este punto de vista, hay tantos intereses como posibles campos y grupos que forman parte de él, manifestándose de diferente manera, tanto en el tiempo como en el espacio social que ocupan sus integrantes (BOURDIEU, 1996: 93, 108).

Es a través del *sentido práctico* que se estructura la estrategia (de reproducción o de conversión) que le permite al agente social, asumir una serie de posiciones y disposiciones en el campo en el que se expresan y concretan sus acciones; estas acciones, no son expresión de regularidades mecánicas, sino una manifestación ambigua, acorde con la lógica práctica, que estructura al agente social.

Es este sentido práctico del agente social, y en este caso del agente en formación, el que permite tener la percepción del juego que se establece en el campo y actuar conforme a las circunstancias que enmarcan su práctica; la visión y posición que asume, el agente social, no necesariamente es consciente, ya que ésta obedece a la lógica de la práctica y no a la lógica de la teoría.

El agente social, a través del sentido práctico, propicia una dinámica confusa y contradictoria que se concreta en una práctica, en la que se conjugan tanto

elementos de resistencia, de sumisión y de cambio. Estos elementos son resultado del habitus y del capital que ha introyectado, a lo largo de su historia, que lo “sujetan” a una serie de estructuras de dominación y que le dan su condición de *agente social* y no de sujeto completamente libre o autónomo.

Desde este punto de vista, la formación del agente social, conlleva todos aquellos elementos de sumisión, socialización, subversión y potencialidad de cambio, bajo los cuales se ha estructurado como agente social y ha influido para estructurar, el espacio social en que se ha desarrollado. Su práctica, es la concreción de esas contradicciones presentes de su cultura y de su experiencia; es la cristalización de los capitales adquiridos e incorporados, a lo largo de su trayectoria personal y operados en un espacio social específico.

La *práctica* del agente social, como resultado de las contracciones entre las condiciones objetivas del espacio social y su conciencia e *illusio* o *libido*, le determinan sus intereses y su participación, en un campo social, así como su habitus, le predispone a hacer y pensar sobre ciertas cosas, haciéndole asumir una estrategia determinada. La dinámica de la práctica, le enfrenta permanentemente a una serie de carencias, contradicciones y límites, entre su hacer y pensar, pero también le brinda ciertos márgenes para poder incidir sobre su realidad y sobre sí mismo.

El agente social desarrolla una práctica, mediada por una serie de capitales, que le permite ubicarse dentro del espacio social en que se desarrolla. Para Bourdieu el *capital* con que cuenta, le da la posibilidad de ejercer una influencia o poder sobre los agentes que conforman el campo.

El capital puede adquirir una diversidad de formas, éste contribuye a precisar la estructura y dinámica que se genera en las sociedades. El capital del campo, tiene el valor y los límites que le define un campo específico y sólo puede ser utilizado en otro campo si cumple con ciertas condiciones (BOURDIEU, 1990: 141).

El capital es concebido como trabajo acumulado, ya sea en materia, interiorizado o incorporado. Cuando éste se tiene, se logra la apropiación de la energía social en forma de trabajo vivo o cosificado. El capital permite que los juegos de intercambio de la vida social, en particular los económicos, no sean de azar o incertidumbre.

El capital exige una acumulación previa, en su forma objetivada o interiorizada, en la que se invierte tiempo “La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, data de un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas que le son inherentes y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas” (BOURDIEU, 2000: 132 – 133).

El capital puede presentarse bajo tres formas fundamentales (económico, social y cultural o informacional) (BOURDIEU y WACQUANT, 1995: 81). Su concreción depende del campo de aplicación, así como, de los costos que representan su transformación.

La forma concreta que adoptan los capitales depende del campo en que se aplican. Éstos, obtenidos o adquiridos a su vez, le permiten construir una serie de disposiciones que lo ponen en capacidad, actitud o en un estado (*habitus*) que le hacen posible incrementarlo o mantenerlo, así como posicionarse y ubicarse dentro de un campo social específico. Un tipo de capital puede tener efecto sobre otros campos, o bien, servir para intercambiarse.

El *capital económico* expresa un tipo de capital que abarca todas aquellas prácticas que aún cuando revisten un carácter económico no son reconocidas como tales en la vida social. Se debe incluir el capital y el beneficio en todas sus manifestaciones así como las leyes que permiten su transformación en otro tipo de capital; en este sentido el capital económico “... es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (BOURDIEU, 2000: 135).

El *capital social* lo constituyen los recursos reales o potenciales que se tienen a través de la serie de relaciones, que han sido relativamente institucionalizadas, por medio de un conocimiento y reconocimiento por parte de los distintos grupos sociales; es decir, lo conforman los recursos con que cuenta un agente social por pertenecer a un grupo social en particular “El capital total que poseen los miembros del grupo les sirve a todos, conjuntamente, como respaldo, amén de hacerlos – en sentido más amplio del término – merecedores de crédito” (BOURDIEU, 2000: 149).

El capital social existe, en la práctica, sobre la base de relaciones de intercambio materiales o simbólicas, y se contribuye a su mantenimiento, a

través del tipo de red de conexiones que moviliza el agente social y del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) que posee o con el que está relacionado.

El capital, es producto de un trabajo continuo de institucionalización; ello permite el establecimiento de relaciones útiles y duraderas que aseguran los beneficios simbólicos y materiales.<sup>7</sup>

La red de relaciones, es fruto de la estrategia individual que se ha construido, de manera consciente o inconsciente, la cual permite obtener ganancias en un momento determinado; las relaciones implican obligaciones, basadas en sentimientos subjetivos (amistad, respeto, reconocimiento, etc.) que hacen posible un conocimiento y reconocimiento, que son a su vez, un presupuesto y un resultado. Este intercambio es el que permite el proceso de reproducción social o reconversión.

La entrada de nuevos elementos pone en peligro la red de relaciones e intercambios, atentando a la identidad de los grupos.

La reproducción del capital social implica un esfuerzo permanente de relacionarse; lo que exige tiempo y energía, así como la inversión de un capital económico para ello “El trabajo de relacionarse es parte integrante del capital social, como lo es también la disposición (adquirida) para apropiarse y mantener esa competencia específica” (BOURDIEU: 2000, 153).

En algunos textos Bourdieu nos habla del *capital simbólico*, que puede asociarse a cualquiera de las formas de capital; el capital simbólico es un capital de base cognitiva que se estructura a partir del conocimiento y reconocimiento que se otorga a cualquiera de las formas de capital, presentándose el capital simbólico, al mismo tiempo como la condición y acompañamiento de otras formas de capital.

El capital simbólico es cualquier tipo de propiedad (física, económica o social) que permite conocer y reconocer a este capital, a través de la incorporación

---

<sup>7</sup> En algunos de sus textos nos habla del *capital político* que impacta el consumo y estilo de vida de los agentes que se benefician de él, como es el caso de las familias de las grandes burocracias, sindicatos o partidos políticos, en donde los herederos privatizan los recursos colectivos y se apropian de los bienes y servicios que no son suyos “ capital social de tipo político que adquiere en los aparatos de los sindicatos y de los partidos y se trasmite a través de la red de relaciones familiares, y lleva a la constitución de verdaderas dinastías políticas” (BOURDIEU, 1997: 30)

de una serie de categorías de percepción, – justo / injusto, rico / pobre, grande / pequeño, culto / inculto, etc. – dándosele a éste, un valor y distinción con respecto a otras manifestaciones del capital, al respecto Bourdieu afirma “... Llamo capital simbólico a cualquier especie de capital (económico, cultural o social) cuando es percibido según unas formas de percepción, unos principios de visión y de división, unos sistemas de clasificación, unos esquemas cognitivos que son, por lo menos en parte fruto de la incorporación de las estructuras del campo considerado” (BOURDIEU, 1997: 151).

En algunos casos, el capital simbólico, adquiere una forma objetivada y codificada, como es el caso de las leyes que logran un nivel de reconocimiento y legitimidad para el ejercicio de la violencia simbólica que el Estado ejerce sobre distintos espacios sociales “La objetivación que opera la codificación introduce la posibilidad de un control lógico de la coherencia, de una formalización. Ella hace posible la instauración de una normatividad explícita, la de la gramática o el derecho. Cuando se dice que la lengua es un código hablado con propiedad: no se vuelve código sino por la gramática, que es una codificación casi jurídica de un sistema de esquemas informacionales” (BOURDIEU, 1996: 86).

Esta codificación permite la disciplina y la normalización de las prácticas, y en gran parte esta ligada con el Estado, el cual es el encargado de establecer ese orden simbólico, de manera amplia. A través de esa codificación, se pueden mantener y manejar los conflictos entre habitus diferentes de grupos sociales diferenciados, asegurando un mínimo de comunicación y de legitimidad de ciertas prácticas sobre otras, exigiendo para ello realizar una serie de rituales que mantengan las prácticas bajo unos esquemas predeterminados.

En particular, el *capital cultural o capital informacional*, se expresa a través de tres manifestaciones: capital objetivado, incorporado e institucionalizado (BOURDIEU, 1997: 30).

El *capital objetivado* es aquel que se concreta en recursos materiales o culturales que pueden ser heredados a un agente social (pinturas, libros, esculturas, etc.); la transmisión de un agente social a otro – generalmente vía familiar – permite que el heredero incremente su capital económico y simbólico, pero sólo cobra su valor, en la medida en que el heredero se apropia activamente del bien y lo utiliza como tal, en el juego de luchas que se

dinamizan en el campo “... lo que se transfiere es sólo la propiedad legal, puesto que el elemento que posibilita la verdadera apropiación no es transferible, o al menos no necesariamente” (BOURDIEU, 2000: 140).

El *capital incorporado*, lo conforma una serie de disposiciones ligadas al cuerpo y asimiladas por los agentes sociales, ‘que han sido hechas cuerpo’; es decir, que constituyen una serie de elementos que hacen del agente social lo que es, lo que puede percibir, conocer y hacer en su medio; ya que éste es parte de su habitus; el cual ha sido adquirido por medio de sus capacidades y de su historia personal, desapareciendo con su muerte “... el capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en habitus. Del “tener” ha surgido “el ser.” (BOURDIEU, 2000: 140).

El tiempo que invierte una persona, para adquirir el capital incorporado depende, en parte del capital cultural incorporado en la familia, y él se condensa por medio de la serie de saberes y conocimientos que el sujeto a logrado acumular a lo largo de su proceso de socialización, lo que marca a su vez su trayectoria personal. “... este capital presenta un más alto grado de encubrimiento que el capital económico porque esta predispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido ejerciendo un efecto de (des) conocimiento” (BOURDIEU, 1987: 13).

El *capital institucional* se obtiene individualmente, a través de los títulos que el agente logra acumular y que hacen que se distinga de quien no ha podido garantizar este reconocimiento ante la sociedad. Es un capital que ha sido académicamente sancionado y formalizado legalmente; por medio de él, se avala institucionalmente, a una persona, como poseedora de cierto capital cultural. Una de las expresiones modernas del capital institucionalizado son los títulos profesionales “... El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (BOURDIEU, 2000: 146).

En la medida en que el agente social, es estructurado por las estructuras, estructuradas y estructurantes, su formación, es consecuencia de su propia práctica que le pone ante la posibilidad de desarrollar una capacidad de reflexividad; *reflexividad*, que le da la posibilidad de comprender, y valorar experiencias significativas para él, que le han conformado, y que le permiten visualizar opciones para transformar su práctica, o por lo menos, para superar algunas contradicciones presentes en su habitus.

Es por medio del proceso de autoanálisis, que el agente social, puede lograr ubicar aquellas necesidades y zonas de posibilidad y desarrollo, dentro de su espacio social.

El proceso de reflexividad exige tres elementos básicos: 1) conocer las condiciones socio históricas del espacio social en que se concreta su práctica; 2) ubicar el lugar y posiciones, que ocupan él y otros grupos, dentro del campo que es objeto de reflexión; y, 3) tener la capacidad de entender la diferencia entre la lógica práctica y la lógica teórica y con ello comprender desde donde lee e interpreta la realidad.

Este proceso de reflexividad, implica un trabajo sistemático de análisis de las categorías de pensamiento de lo que no ha sido pensado, que le permitan reflexionar sobre los elementos que no fueron incluidos o que han sido excluidos en el trabajo de reflexión (investigación).

El trabajo de reflexividad requiere un proceso de permanente reconstrucción del objeto, de someter a crítica el “inconsciente colectivo”<sup>8</sup> que es responsable de hacer a un lado, las teorías o categorías que ayudarían a construir e interpretar el objeto, desde un lugar distinto al que normalmente emplea el agente social para interpretar la práctica.

Este proceso de reflexividad, requiere ser acompañado, e incluso puede ser institucionalizado (grupos de investigación), haciendo posible construir procesos de formación, de diálogo y de participación que ayuden a develar el papel y lugar que juegan una serie de estructuras que predisponen y definen las estrategias empleadas por los agentes sociales, así como para interpretar el habitus que estructura el campo “... la auténtica reflexividad no consiste en entregarse *post - factum* a... reflexiones sobre el trabajo de campo” ni tampoco requiere el empleo de la primera persona para subrayar la empatía, la diferencia o la elaboración de los textos que ubican la intervención del observador individual en el acto de observación. Se trata más bien de “someter a posición del observador al mismo análisis crítico al cual se ha sometido el objeto construido” (WACQUANT, 1995: 33 – 34).

Por medio este proceso de reflexividad, el que investiga, no queda liberado de sus determinaciones sociales, pero toma conciencia de que es producto de ellas, lo que le hace posible quitar o derrumbar la ilusión, de la

---

<sup>8</sup> Se entiende como inconsciente colectivo a la ideología asumida por el agente social, la cual es producto del grupo al pertenece dentro de un campo

impersonalidad o neutralidad de sus interpretaciones, posiciones o visiones a partir de las cuales reflexiona. Desde este punto de vista, la interpretación del agente social es producto de posiciones presentes y en particular de la posición que ocupa el agente social dentro del campo social.

Las categorías de análisis del agente social, son expresión del capital simbólico y cultural que él emplea, para elaborar, un discurso, que le permita interpelar el campo, a partir de una postura política asumida. A través de este proceso de reflexividad, es que el agente social adquiere un tipo de saber, que le pone en condiciones liberarse hasta cierto punto de algunos condicionamientos sociales.

Extender este proceso de reflexividad, por medio de una racionalidad que logre ser institucionalizada, en algunos espacios sociales, permite crear una serie de disposiciones y dispositivos de formación que hacen posible construir las herramientas que ayuden a distinguir las necesidades y las condicionantes de un momento histórico, así como, las posibilidades y espacios de libertad, consecuentes con una acción y posición ética de los agentes sociales comprometidos con un proyecto y con un proceso de formación.

### 3.3. La Experiencia y la Intervención Profesional

La *experiencia profesional* es una categoría que puede ser entendida a partir de la reconstrucción y recreación de ésta. La experiencia del agente social es la expresión y concreción de su habitus, del capital cultural (objetivado) con el que cuenta y bajo el cual se presenta y relaciona con otros agentes sociales.

A partir de la práctica, el agente social, construye su experiencia y la dinamiza al ubicarse dentro de un campo, que le definen el tipo de capitales valorados y validados como legítimos dentro de él. La experiencia como capital incorporado puede ser objeto de un proceso de reflexividad, que ayude al agente social, a interpretar su habitus y a enriquecer su capital, posesionándose concientemente del lugar que juega en el espacio social donde adquiere y desarrolla su experiencia.

Al tratar de entender y recuperar la experiencia para potenciar ésta, en algo cualitativamente distinto, el agente social va tomando conciencia de las condiciones que le definen en el ámbito político, social, cultural, ideológico e incluso económico.

La experiencia profesional, no sólo estará definida por las acciones y los procedimientos específicos que emplee el profesional, sino también, por los significados que construye y resignifica a partir de una serie de relaciones y condiciones objetivas.

La práctica profesional, se puede diferenciar por razones metodológicas, entre "**EXPERIENCIA**" e "**INTERVENCIÓN PROFESIONAL**." La experiencia se concibe como una categoría amplia, que engloba la serie de capitales y habitus incorporados y posicionados por el agente social, la cual es producto de una trayectoria personal dentro de un espacio social determinado y condicionado por una serie de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales.

Mientras que la *intervención profesional* engloba un tipo particular de práctica, desarrollada por un profesional bajo ciertos marcos delimitados por la profesión que tiene. La intervención profesional como expresión de la experiencia la contiene y a su vez, influye para determinarla.

La intervención profesional es una experiencia pero no es la experiencia, pues ésta, rebasa los límites del tiempo y del campo social, en que el agente desarrolla su práctica dentro de un proyecto educativo específico.

El agente social, se ve directamente vinculado con acciones, procesos y resultados concretos, que pueden articularse e interpretar la experiencia a partir de elementos histórico – sociales e institucionales, que le permiten un trabajo de reflexividad para comprender su práctica.

La intervención circunscribe a la experiencia de un profesional, lo que exige en un trabajo de socioanálisis, una delimitación del campo social (institucional y educativo), a fin de ubicar y resignificar las representaciones y condiciones bajo las cuales se desarrolla la experiencia y se asume un tipo de intervención profesional que pone en juego las disposiciones y posiciones del agente social.

A partir de esta visión general sostengo que:

- La experiencia profesional está constituida por diversos capitales culturales incorporados, por la libido desplegada, así como por la serie de estrategias que asume el agente social a través de su habitus, al desempeñar o desarrollar ciertas acciones en un campo social; que al ser objeto de reflexividad, le permite tomar conciencia de los aspectos que la definen y determinan, y con ello, le ponen en

condiciones de comprender su práctica y asumir una posición explícita con respecto a la experiencia analizada.

- La experiencia profesional y la intervención profesional son dos categorías básicas que cruzan la propuesta para la delimitación y articulación entre lo que contiene y es contenido en los propios procesos, prácticas y resultados que se constituyen, por los agentes sociales en una experiencia profesional. En este sentido, el profesional construye los significados y asigna el sentido a las acciones que realiza y que son desarrolladas por otros, generando una serie de contradicciones propias de un proceso social.

La relación permanente entre la teoría y la práctica, entre el campo social, el capital y el habitus, que sostienen y definen al agente social, le otorgan una identidad a éste; el proceso de reflexividad, que desarrolla, le permite lograr un cambio, a partir de la reconstrucción de los significados que otorga a la práctica.

El poder pensar la experiencia, con referentes externos (socio – históricos) le posibilita la interpretación de la práctica, a partir de una comprensión de los capitales, los habitus y las fuerzas que entran en juego en el campo social en que se desarrolla su intervención profesional. Esta situación, pone al agente social, en condiciones de vislumbrar los espacios reales para incidir, en la práctica y en su experiencia personal.

El trabajo de reflexividad, sobre la experiencia profesional y la intervención profesional en el campo de la educación, es necesaria para reconocer la posibilidad y los límites de la reconstrucción como instrumento intelectual, así como para hacer, nuevas lecturas de la práctica profesional.

### **3.4. El Dispositivo para la Reconstrucción de la Experiencia**

El término dispositivo en una de sus acepciones, ha sido trabajado en la teoría de Michel Foucault, el cual lo utiliza como una categoría que le permite nombrar al proceso a través del cual llega a interrogar el objeto de estudio; a través de él, nombra la serie de elementos que están presentes en un proceso de investigación. Para Foucault, el dispositivo es un conjunto multilíneal, de carácter no universal, en el que se expresa tanto una historia como una actualidad, en el que se esboza un futuro próximo: “... desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer

tierras desconocidas (...) Hay que instalarse en las líneas mismas, que no se contentan sólo con componer un dispositivo, sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de esta a oeste o en diagonal” (DELEUZE, 1999: 155).

El dispositivo permite analizar el conglomerado de elementos (instituciones, normas, leyes, prácticas, discursos, etc.) que hacen posible articular las relaciones que se estructuran en torno al aspecto estudiado. Desde este punto de vista, el dispositivo es un elemento que sirve para analizar un proceso o una práctica determinada.

Esta acepción de dispositivo, lo acerca al concepto de analizador, que es trabajado, desde la perspectiva del análisis institucional, y más específicamente por René Lourau y Georges Lapassade, los cuales lo emplean como categoría que hace alusión a los elementos que están en juego en una institución, y que hacen posible explorar las relaciones de poder, así como las contradicciones dentro de un proceso grupal.

El analizador, puede ser un elemento de tipo histórico, natural o artificial; en los dos primeros casos, el analizador es consustancial al proceso o práctica que es objeto del análisis institucional; en el último caso, el analista construye el analizador de manera externa, a fin de que se pueda expresar la diversidad de elementos que definen la dinámica de los procesos grupales.

El analizador, desde esta perspectiva, es elemento tanto de investigación como de intervención que permite develar las contradicciones de la sociedad y de los grupos que entran en interacción. Lourau define al analizador como “aquel elemento que consiste a la vez en el lugar o recurso privilegiado de abordaje y resolución del análisis. Sea que se trate de un analizador especialmente construido por el procedimiento o por uno natural integrante del proceso” (LOURAU, 1983: 104).

De ahí que el dispositivo, en su acepción de intervención, haya sido trasladada, a la esfera del análisis de los grupos, como una técnica que es posible de ser empleada con fines terapéuticos, para mover y ver la dinámica grupal.

En este trabajo, se maneja el término dispositivo en sus dos acepciones, como elemento de investigación y como proceso de intervención; el dispositivo hace alusión a la serie de aspectos que fueron contemplados para poder

reconstruir esta experiencia; permite nombrar los saberes, las experiencias y las relaciones de poder que se desarrollaron al interior del campo, en este caso, del P.E.T.; aspectos que tratan de reconstruirse a lo largo de este trabajo.

Sin embargo, dada la teoría de los campos de Bourdieu, que se emplea como base principal para hacer la reconstrucción de esta experiencia, más que ubicar las líneas de “sedimentación”, de “fisura” o “fractura” (DELEUZE: 1999: 155), de la experiencia que se reconstruye, se trata de ubicar y analizar las dimensiones<sup>9</sup> que están presentes en un campo o espacio social.

Asimismo, la categoría de dispositivo, como estrategia de investigación dentro de la metodología de la sistematización, se le concibe como una estrategia de formación del propio investigador, que le permite, a través de un trabajo de autoanálisis, tomar conciencia de una serie de elementos presentes en la propia práctica (GHISO, 1999).

A fin de hacer poder reconstruir el dispositivo de formación (intervención) así como poder hacer una interpretación de esta experiencia (sistematización desde la perspectiva comprensiva) del P.E.T., se ubicaron cinco dimensiones básicas a ser tomadas en cuenta al hacer la descripción de la experiencia: institucional, académica, didáctica, psicosocial y ético – política.

1. **Dimensión Institucional:** se orienta a conocer una serie de políticas y situaciones tanto internas como externas, que influyen en la operación y percepción del papel y valor que se otorgan a los procesos de titulación y formación profesional dentro de un campo específico, como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para hacer el análisis de la dimensión institucional fue necesario hacer una ubicación de los siguientes elementos:

---

<sup>9</sup> Por dimensión se entiende el horizonte de reflexión que permite reconstruir las relaciones que se establecen en el campo en torno a una serie de elementos presentes dentro de un programa educativo.

- El problema de la titulación en licenciatura y su relación con la política neoliberal
  - El campo de Universidad Pedagógica Nacional
  - El problema de la titulación dentro de este campo social de la universidad
  - La caracterización del P.E.T.
  - La operación del P.E.T.
2. **Dimensión Académica:** describe los elementos que conformaron la propuesta; analiza la concepción desde la cual se trabajó la sistematización de la experiencia dentro del P.E.T., para ello fue necesario tocar:
- Las bases teóricas de la metodología de la sistematización
  - Los procesos metodológicos que se siguieron para la elaboración de los trabajos
  - La estructura bajo la cual se desarrollaron las tesis.
3. **Dimensión Didáctica:** comprende los elementos presentes en el proceso pedagógico desplegado en el P.E.T., centrándose en el tipo de asesorías y las diferentes fases por las que pasó el trabajo de asesoría. Estos elementos se desarrollan con relación a la percepción del asesor y la de los asesorados. Entre los elementos que se reconstruyeron se encuentran:
- Tipos de asesoría empleada
  - Fases del proceso de asesoría
  - Problemas presentados en el proceso de asesoría y atención a ellos
  - Dinámica del proceso de la asesoría
  - Resultados obtenidos
  - Valoración general del proceso de asesoría.
4. **Dimensión Psicosocial:** comprende el horizonte de reflexión tanto de las características de los asesorados como de las relaciones que se establecieron en el proceso de asesoría, que

desencadenan procesos socio afectivos inherentes al proceso de asesoría. Los puntos que se trabajaron fueron:

- Características generales de los asesorados
- Conformación y expectativas del grupo asesorado
- Problemas presentados
- Percepciones de los asesorados y del asesor en torno a esta experiencia.

5. **Dimensión Ético – Política:** aborda la posición y la práctica que asumen los agentes sociales en un campo social determinado, a través de las cuales se expresan las creencias y valores que les definen y conforman como tales. En este rubro se analizó:

- Principales problemas detectados
- Prácticas desarrolladas por asesores y asesorados durante el proceso
- Posición de los asesores ante la dinámica vivida en el P.E.T.

La estructuración de la reconstrucción de la experiencia se hace, más que a partir de estas dimensiones, a través de un proceso lógico que da cuenta del espacio social en que se desarrolla y luego se explicita la postura del observador, para después describir y analizar la percepción de los asesorados de su vivencia en el P.E.T.; ello llevó, a que sí bien existen unos apartados que dan cuenta de manera más específica de una de las dimensiones, estas se van entretejiendo en la descripción y análisis de la experiencia, dado que en los procesos vivenciados se expresa más de una de estas dimensiones.

## 4. EL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN DEL PLAN 79 DE LA UPN – AJUSCO

- 4.1 El Problema de la Titulación en Licenciatura
- 4.2 La Universidad Pedagógica Nacional
- 4.3 El Problema de la Titulación en la Lic. en Pedagogía
- 4.4 El Programa Estratégico de Titulación
  - Criterios de operación
  - Opciones de titulación
  - Requisitos para participar y titularse
  - Etapas para la elaboración de las tesis
  - Características de las tesis
  - Organización del Programa Estratégico de Titulación
  - Material de apoyo
- 4.5 La Operación del Programa Estratégico de Titulación
  - Los seminarios de formación
  - La negociación del trabajo de los asesores ante las autoridades institucionales
  - Algunos problemas en la operación del Programa Estratégico de Titulación
- 4.6 Los Procesos de Evaluación de la Opción de Recuperación de la Experiencia
  - Principales problemas detectados
  - Sugerencias y comentarios

El presente capítulo tiene como objetivo explicitar algunos de los elementos del espacio social en que se desarrolla la experiencia en asesoría de tesis del P.E.T. del plan 79; para ello, se parte de ubicar el problema de la titulación de las licenciaturas en las instituciones públicas mexicanas y se le relaciona con la influencia de algunas políticas educativas (evaluación institucional y evaluación del desempeño académico) en la labor que desarrollan los docentes de este nivel educativo. Posteriormente, se hace alusión al campo institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) indicándose los índices de la titulación de la licenciatura de Pedagogía de esta institución a fin de contar con el panorama general en el que se inscribe la experiencia que es objeto de este estudio.

A partir de estos elementos generales, se señalan los aspectos que estructuran el P.E.T. del plan 79, el cual constituye la expresión de una de las estrategias asumidas por la institución para elevar los índices de titulación<sup>1</sup> de las licenciaturas escolarizadas en la Unidad Ajusco de la UPN, a fin de poder responder a las nuevas políticas señaladas por el campo de poder del Estado, para las instituciones de educación superior. Para ello, se explicitaron los criterios, las opciones de titulación, así como los requisitos formales que se

<sup>1</sup> Es necesario diferenciar entre índices de titulación y eficiencia terminal. El índice de titulación es la relación existente entre el número de titulados y el número de egresados y la eficiencia terminal se establece a partir del número de alumnos que ingresan y el número de alumnos que egresan.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

establecieron; por último, se indica la forma de trabajo, bajo la cual se desarrolló este proceso de titulación.

#### 4.1. El Problema de la Titulación en el Nivel de Licenciatura

A principios de siglo XX, la educación superior era un nivel educativo al que sólo podía acceder una elite de la población, que contaba con recursos económicos y culturales, que le aseguraba no sólo ingresar a la universidad sino que a su egreso, le permitía formar parte de uno de los principales grupos de poder (económico, político o ideológico) dentro del proyecto nacional.

Después de la II Guerra Mundial, debido a la substitución de importaciones<sup>2</sup>, se ampliaron las fuentes de trabajo y los estudios universitarios representaron la posibilidad de ascenso y movilidad social para un gran número de individuos, lo que posibilitó la estructuración de una naciente clase media.

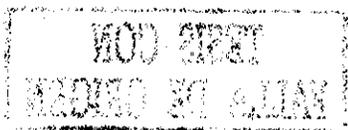
A partir de la política desarrollada en la década de los 50 y 60 se gestaron varias contradicciones sociales y políticas en México, viéndose agotado el modelo de desarrollo estabilizador que se había instaurado desde la década de los 40. Esta situación se vio expresada en el movimiento estudiantil de 1968, en el cual se manifestaron algunas de las tensiones y contradicciones sociales que evidenciaban la crisis de la universidad, en particular, y de la sociedad en general.

Como consecuencia de esta problemática social, en el campo de la educación, se diseñó una política dirigida a generar transformaciones significativas en el sistema y, específicamente, en la educación superior.

Uno de los cambios que se desarrollaron en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970 - 1976), a partir de la reforma educativa (denominada "Apertura Democrática"), fue crear varias instituciones de educación

---

<sup>2</sup> Después de la II Guerra Mundial se realiza unos importantes cambios en la economía de los países latinoamericanos llevando a crearse nuevas posibilidades de inserción laboral, así como mejores condiciones en los ingresos de los sectores sociales que pudieron incorporarse a los nuevos cambios de la economía, generando un nuevo impulso a la educación superior " Toda esta innovación de los medios de producción mediante los procesos de automatización y otros avances técnicos, como empleo de la cibernética, la química y la nuclearización como fuente energética, tuvo profundas repercusiones económicas, políticas y culturales en las sociedades industrializadas." (CALDERÓN, 1989: 27)



superior. Esto influyó decisivamente para que se diera una masificación de la educación en este nivel.

En esta década, la matrícula se incrementó de 210.000 a 1'080.000 estudiantes en el sistema de educación superior mexicano, y se pasó de 100 a 373 instituciones de educación superior a escala nacional (KENT, 1997: 114 – 115).

En el caso del Distrito Federal, en licenciatura (sin incluir la educación normal) la matrícula se incrementó en 102%. En el resto del país el incremento fue 408% (OCDE, 1997: 54).

De acuerdo a la investigación realizada por las autoridades mexicanas para la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) el proceso de masificación de la educación superior repercutió, en la calidad académica de estas instituciones públicas, debido entre otras cosas a que se tuvieron que diseñar muchos proyectos y programas de manera abrupta.

Se presentó un problema de selección y preparación en y para el trabajo académico del personal, ya que los nuevos docentes no contaban necesariamente con la formación y la experiencia profesional requerida, para hacerse cargo de la enseñanza de las generaciones que se incorporaban a las instituciones universitarias “... Se aceptaron pasantes con 75 por ciento de créditos cubiertos. Sólo en determinadas carreras tradicionales como derecho, medicina y las ingenierías se exigió, en algunos casos, cierta experiencia en el ejercicio de su profesión” (OCDE, 1997: 68).

Esta expansión de la educación superior no tuvo un correlato igual en la creación de empleos. Es así como en las dos últimas décadas, se fue agudizando el problema del empleo. La estructura laboral no pudo absorber a todos los egresados, ni tampoco asegurar, a los que lograron incorporarse al mercado de trabajo, un empleo correspondiente al nivel de estudios que tenían certificado. Este problema trató de explicarse indicando que el desempleo de los egresados se debía a la deficiente formación profesional.

Por otro lado, en el ámbito de la institución universitaria, se fue manifestando el problema de los bajos índices de titulación.

Paralelo a ello, proliferaron instituciones de educación superior, de carácter privado, de baja calidad (producto de una política gubernamental laxa en la

acreditación institucional) que dieron una rápida salida al problema de la certificación y de la titulación en los estudios superiores (KENT, 1997: 117).

El bajo índice de titulación, en las universidades, fue una de las causas que llevó a que las autoridades universitarias, desarrollarán reuniones nacionales convocadas por la ANUIES, en Villa Hermosa y Tepic, en las que se analizó este problema “De estas reuniones surgieron varias propuestas dirigidas a flexibilizar tales mecanismos para que existiera un mayor índice de titulados” (LÓPEZ, et. al., 1989: 27).

A pesar de los cambios en la educación superior, los planes de estudio, de muchas de las universidades, conservaron los esquemas de titulación de décadas pasadas (LÓPEZ, et. al., 1989).

A medida que egresaban más estudiantes del nivel superior, se presentaba un proceso creciente de devaluación de las credenciales. Entrada la década de los ochenta, el capital institucionalizado, mediante el título profesional, se constituyó en uno de los elementos de distinción o diferencia entre un profesional legítimamente avalado institucional y socialmente y un egresado, que aunque demostrara su capacidad para enfrentar el trabajo, mediante el capital incorporado, éste no podría aspirar a determinados puestos, en las instituciones que habían entrado en el proceso de modernización.

El incremento del desempleo, generación con generación, disminuía las posibilidades para poder colocarse en un trabajo equivalente al nivel de formación profesional adquirido. Uno de los mecanismos ‘legítimos’ que cada vez más, los empleadores exigían para otorgar los empleos era la experiencia profesional (capital incorporado) y el título que avalaba la conclusión de los estudios de licenciatura.

En muchos casos, los egresados pudieron ubicarse en un puesto de trabajo acorde a su formación, pero con niveles salariales, similares o equivalentes al de personas con estudios menores. Otros formaron parte del llamado ‘desempleo ilustrado.’ El sueño del milagro económico, del bienestar social y de la movilidad social, vía la formación profesional, había terminado.

El capital cultural instituido, vía los títulos profesionales, cada vez valía menos, en la misma medida en que se incrementaba el número de egresados, así como la presión sobre los puestos de trabajo y los salarios era mayor. Las

vías tradicionales de reproducción social, que legitimaban las diferencias sociales, sufrieron un proceso de devaluación.

En investigaciones realizadas sobre el problema de la titulación a finales de los ochenta se afirma que, “... dada la crisis económica por la que atraviesa el país, más que prestigio o estatus se busca la sobrevivencia. Así la obtención del grado de licenciatura ya no cumple con las expectativas económicas y sociales de antes de la década de los ochenta” (LÓPEZ, et. al., 1989: 32).

Hasta antes de que el CENEVAL<sup>3</sup> tratara de instrumentar el examen de calidad profesional, como una de las posibles opciones de titulación, se ubicaron dos grandes estrategias para elevar los índices de titulación en licenciatura: la diversificación de modalidades de titulación, y la implementación de soluciones remediales a través de apoyos extracurriculares (LÓPEZ, et. al., 1989: 33).

De acuerdo al informe presentado por las autoridades mexicanas sobre las políticas de la educación superior en México, en el año de 1997, se señaló que “... Los datos históricos revelan que en 1955 se titulaba el 37 por ciento de los egresados; tal proporción fue disminuyendo hasta representar el 9 por ciento en 1975. Actualmente, el promedio nacional de titulación de licenciatura gira entre 25 y 35 por ciento (...) Las fluctuaciones surgen de la conjunción de factores sociales, organizacionales y normativos. El alto porcentaje de egresados que no se titula a causa del requisito de elaborar una tesis llevó a algunas instituciones a diseñar alternativas de titulación: tesinas, examen general de conocimientos, elaboración de memorias y servicio social” (OCDE, 1997: 68).

Con relación a los procesos de certificación del desempeño académico de los estudiantes, la creación de instancias como el CENEVAL, permiten legitimar una política de exclusión social, a partir de renovar los mecanismos de distinción social, que generan una nueva diferenciación no solo entre egresados de una u otra institución educativa, sino también entre profesionistas certificados y profesionistas no certificados.

---

<sup>3</sup> El Centro para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), se instrumenta a partir de la década de los noventa como uno de los mecanismos de control, para la educación media superior y superior. Más adelante se señala el papel que esta institución ha jugado con respecto a los procesos de titulación en la política educativa nacional

La desconfianza del Estado en las instituciones existentes para evaluar la calidad de la educación, llevó a crear, en 1993, el organismo técnico independiente, de carácter privado, que tuvo su origen en la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, y que fue instrumentado a partir de una propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). A partir de ese momento, el gobierno otorgó fondos públicos para crear el CENEVAL y se consideró que en un plazo de cinco años, podría ser autosuficiente (OCDE, 1997: 66).

Para Hugo Aboites, éste organismo, denominado el CENEVAL, se constituyó como un instrumento para la restricción de acceso y egreso de la educación superior. Esta institución certifica y valida los estudios de las universidades, bajo parámetros negociados con la Secretaría de Educación Pública y el mercado de trabajo. “... desde 1995 el CENEVAL comienza a aplicar el Examen General de Calidad Profesional (que luego cambió de nombre a Examen de Egreso de la Licenciatura, EGEL). Este examen pretende evaluar la “calidad” o el “rendimiento” de los futuros profesionales en el momento en que terminan sus estudios” (ABOITES, 1999: 64).

Al CENEVAL se invitaría a algunos académicos, asignados por sus instituciones, para que diseñaran los exámenes de certificación profesional; de tal manera, que con recursos humanos del Estado y de las instituciones participantes, se instrumentaría un nuevo mecanismo de titulación y por lo tanto de distinción social, que la nueva institución privada promovía.

Aboites señala que “... esto es algo que permite depurar también a la salida la matrícula de la educación superior y, sobre todo, reducir el número de los verdaderamente graduados.... El objetivo es claramente el de crear una super categoría de profesionales, muy reducida en número, que tendría prioridad en el acceso al mercado de trabajo y, sobre todo, en el segmento más moderno. Habría en los egresados, profesionales de primera y de segunda categorías” (ABOITES, 1999: 64).

A través de esta instancia de certificación de la profesión, se acentuaría el proceso de devaluación de los títulos profesionales, y se justificaría el poco acceso al mercado de trabajo, a la vez que permitiría sustituir el viejo título, otorgado por las universidades y avalado por la Dirección General de Profesiones, por un nuevo certificado de una institución de carácter privado, que capitalizaría y devaluaría los viejos títulos de los profesionales, a la vez

que contribuiría al proceso de reordenamiento de la educación superior, en el que se plantea que el Estado se iría desentendiendo de la educación superior pública.

Con la creación del CENEVAL, el problema de los bajos índices de titulación, aparentemente, se podría resolver, a través de un examen externo de conocimientos que avalaría, a los profesionales que egresan, por un tiempo limitado (5 años aproximadamente), otorgándoles, indirectamente, el título que no pudo ser obtenido bajo las vías tradicionales de titulación, ni a través de las estrategias diseñadas por algunas instituciones.<sup>4</sup>

Esta estrategia de titulación no resuelve el problema de la formación, que es el que se encuentra en el fondo de los bajos índices de titulación. Y sí, por el contrario, permite certificar y legitimar un manejo diferenciado de los profesionales, por ser considerados no “aptos” o mejor dicho “obsoletos”. Esta política educativa, pareciera acercarse más a la lógica del consumo dentro de la sociedad capitalista, en la que es posible desechar los artículos de consumo, cuando caducan y ya no sirven.

En este sentido, el viejo capital cultural objetivado en los títulos pierde valor, ante las nuevas certificaciones, que a su vez tienen que ser refrendadas cada determinado período de tiempo.

Esta nueva estrategia, apoyada por las autoridades, al interior de las instituciones de educación superior, agilizaría algunos procesos de titulación, interesándose en el dominio de cierto capital cultural legitimado por esta instancia, que serían reconocidos, a su vez, por el mercado de trabajo como el mecanismo “moderno” de distinción social; esta postura se manejaría en oposición al tradicional trabajo de titulación, que exigía un proceso de formación más complejo, en el que los profesionales demostraran en un trabajo escrito, una serie de conocimientos, habilidades y posturas, frente a un problema específico propio de su profesión.

Otro de los elementos que repercutió indirectamente, en los procesos de titulación, fueron las políticas implementadas y dirigidas a los académicos de

---

<sup>4</sup> En algunas instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, en la Licenciatura de Educación Básica del plan 94, a partir de 1999 se aplicó un examen de conocimientos por el CENEVAL como mecanismo de titulación de sus egresados de las Unidades de la UPN. En el caso de la Unidad Ajusco, en las Licenciaturas escolarizadas esta opción, fue rechazada por un amplio número de académicos esta opción de titulación. Actualmente este aspecto se presenta como uno de los puntos de conflicto al interior de la universidad.

las instituciones de educación superior. A partir de estas políticas los docentes, que se encargaban de asesorar a alumnos y exalumnos de educación superior, valoraron con nuevos parámetros, la titulación de éstos alumnos. Cada alumno titulado, podría traducirse en puntos, posibles de ser canjeados o no, por una de las becas en las que se podía concursar en cada período establecido por su institución.

Paralelamente, a la estrategia empleada para la evaluación de la calidad de la educación impartida por las instituciones, a través de la evaluación de los estudiantes, y como parte de los instrumentos de la política de modernización educativa, a partir de 1990, dentro del Programa de gobierno de Salinas de Gortari, se instrumentó un sistema de evaluación individual a los profesores conocidos con el nombre de “becas de desempeño académico”. Al nivel formal, se señaló que este tipo de evaluación buscaba “... estimular la permanencia, la dedicación y la calidad del personal académico de tiempo completo en las categorías de titular y asociado” (KENT, 1997: 123).

En el informe de políticas de la educación superior, preparado por las autoridades mexicanas para la OCDE se señala que “... se establecieron criterios y procedimientos de evaluación del desempeño de los profesores como parte de la creación de ambientes académicos más competitivos y como un instrumento de recuperación de los ingresos de los docentes. Además se establecieron recursos para sobresueldos y reconocimientos para revalorar el prestigio social de profesores e investigadores y destacar su importancia capital de modernización del país” (OCDE, 1997: 68).

Sin embargo, en los hechos, las becas otorgadas al personal académico, lejos de incrementar la calidad de la educación, y mejorar su nivel de vida, han generado un sistema de diferenciación entre el personal académico que labora en las instituciones de educación superior. Asimismo, los ingresos de la mayoría del personal no se vieron modificados, ya que a esta beca no podrían aspirar todos los trabajadores académicos (KENT, 1997: 123 y 126).

Ello ha propiciado un proceso de competencia e individualismo entre el personal, obstruyendo el desarrollo de trabajos colegiados, requisito indispensable para un trabajo de calidad y congruente con el ambiente de colaboración que debe existir en una institución educativa.

Un tercer mecanismo de control sobre las universidades, que ha influido indirectamente, en los procesos de titulación y en la valoración institucional de

las universidades, por parte de las autoridades, es la autoevaluación que realizan las universidades. En la autoevaluación, las instituciones deben señalar el desempeño institucional que han alcanzado y como derivación de ésta, se elabora un programa de desarrollo a mediano plazo, en el que se comprometen a alcanzar algunas de las metas que se promueven a través del establecimiento de perfiles y modelos a los que tienen que arribar todas las Instituciones de Educación Superior (IES).

El cubrir, estos requisitos les da posibilidad de solicitar el financiamiento que requieren para su desarrollo institucional “... Los indicadores abarcan cuestiones como el tiempo que tardan los estudiantes en obtener el grado, el nivel de formación de los profesores, el equipamiento bibliotecario e informático, la adecuación de las normas jurídicas y administrativas y otros asuntos referentes al funcionamiento global del establecimiento” (KENT, 1997: 122).

En este nuevo campo social, como estrategia de reproducción de las diferencias sociales, y de devaluación de los signos de distinción a través de los títulos profesionales, se crean nuevas políticas, dirigidas a incorporar y adecuar a las instituciones de educación superior, a la política neoliberal.

Estas políticas implementadas tanto a los académicos como a las instituciones educativas va a generar una nueva racionalidad, que ha ejercido presiones administrativas, económicas, políticas y morales, por parte de las autoridades externas, orientadas a legitimar la reducción de los presupuestos de las instituciones de educación superior de carácter público, así como la diferenciación salarial de los académicos; de ahí que, entre otros procesos educativos, se hayan generado cambios significativos en los asuntos de titulación y certificación profesional (CENEVAL) que han repercutido en la práctica de la asesoría de los académicos de educación superior (SISTEMA DE BECAS) en la última década del siglo XX.

En este espacio social, algunas IES aceptaron (no sin contradicciones al interior de los grupos académicos) nuevas estrategias de titulación, dirigidas a aumentar los índices de titulación, sin que ello implicara necesariamente, el diseño de amplios programas de formación de docentes, ni mejoras en los mismos procesos de formación profesional.

Entre esas instituciones, la UPN en 1997, bajo las presiones de la nueva política de evaluación institucional y de asignación de presupuestos, después

de haber realizado un diagnóstico del problema de la titulación, en el año de 1996, puso, en marcha “el Programa Estratégico de Titulación de los egresados del plan 79.”<sup>5</sup>

Este proyecto se vio atravesado por las presiones institucionales de tiempo así como por el incremento en los niveles de beca de exclusividad y desempeño académico que se otorgaron a los docentes que participaron, como asesores, dentro de este proyecto.

Al interior del campo social de la universidad y en particular en el sector de los profesores, se pueden ubicar dos grupos de académicos. Por un lado los interesados en responder a la demanda institucional de aumentar los índices de titulación, los cuales asumieron una posición y disposición frente al P.E.T. Estos veían en el proceso de titulación, un procedimiento de tipo burocrático que había impedido a los egresados titularse.

Por el otro lado, se encontraba el grupo de maestros, que defendía una visión sobre el proceso de titulación, concebida como un trabajo que permitía a los egresados potencializar su capital cultural, (no solamente institucional, a través de la obtención del título), sino por medio de la articulación de una serie de capitales incorporados en su habitus profesional, con nuevos conocimientos, actitudes y relaciones que tendría que establecerse con profesionales de la educación, que anteriormente habían sido sus docentes.

En este segundo grupo, el trabajo se vivió como una nueva situación, que permitía a ambos intercambiar experiencias y enfrentarse a un proceso de reflexividad sobre su práctica profesional.

## 4.2. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

La UPN, es producto de una negociación política de la campaña presidencial de López Portillo, con el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE). Algunos autores, consideran que en este período, en el campo educativo "... el proyecto más importante en ese sentido lo constituye la Universidad Pedagógica Nacional, creada con la pretensión de que se convierta en la

---

<sup>5</sup> Aquí vale la pena señalar que el número 79 corresponde al año que se inicia la operación de las licenciaturas escolarizadas de la UPN-Ajusco. En el año de 1990 fue cambiado el plan de estudios de estas licenciaturas por lo que en la actualidad se trabajo como lo que se conoce con el nombre de plan 90

institución rectora del sistema nacional de formación de maestros" (KOVAC, 1987: 28).

El 25 de agosto de 1978 se crea la UPN, como una institución pública de educación superior con carácter de órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.

Como programa académico inicial se plantea la necesidad de absorber las licenciaturas que ofrecía anteriormente la Dirección General de Superación Profesional del Magisterio.

En enero de 1979 se instala el Consejo Técnico de la UPN y se publican las convocatorias para ingresar a los cursos de licenciatura y especialización. Las licenciaturas que se ofrecieron, fueron las de Administración Educativa, Pedagogía, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación y Educación Básica. Las labores se iniciaron el 12 de marzo de 1979, y atendieron una población inicial de 2200 estudiantes (KOVAC, 1987: 30).

La UPN se dirigía a formar profesionales de la educación, acudiendo a ella, tanto normalistas como egresados de bachillerato, muchos de éstos últimos no habían podido ingresar a otra institución universitaria a estudiar otras opciones de formación profesional.

Los docentes de la universidad eran profesores que habían estudiado una carrera universitaria o la normal superior. En ambos casos, considerable número de ellos, carecía de experiencia en investigación educativa, e incluso de título profesional. De igual manera, en numerosas ocasiones, la formación en las asignaturas que impartían se daba sobre la marcha.

El plan de estudios 79, de las distintas licenciaturas escolarizadas, se diseñó a partir de tres áreas: área básica, área de integración vertical y área de concentración profesional. Únicamente la tercera área (que corresponde al 50% de asignaturas) se destinó a estudios específicos de la profesión elegida. El plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía comprendía 32 asignaturas (ANEXO II).

Los programas de estas áreas se diseñaron por partes: entre 1979 y 1981 se elaboraron los primeros programas del área básica y del área de integración vertical. Y entre 1980 y 1982 se hicieron los programas del área de concentración profesional. Es decir, los programas se iban armando conforme

iba avanzando la formación profesional de los primeros alumnos que ingresaron a esta universidad.

En el caso de la licenciatura en Pedagogía, en el documento en que se concreta la especificidad de esta licenciatura del plan 79, se señala que se adoptan tres campos de estudios: 1) El campo de la filosofía y teorías educativas; 2) El campo de la didáctica y tecnología educativa y 3) El campo de la investigación educativa; en éste último se plantea que “... Se tiene conciencia de la necesidad de integrar los elementos imprescindibles, de orden teórico – práctico para realizar la investigación educativa, habida cuenta que los alumnos estarán en condiciones de manejar la Metodología de la Investigación y la estadística – agregándose que – en su mayoría las asignaturas que conforman el Plan de la carrera, incluyen temas y problemas en los cuales tiene cabida la Investigación Pedagógica” (UPN, 1981: 8 – 9).

El perfil de egreso, en este documento, está asociado con los objetivos de la carrera. Con relación a la formación dirigida a la investigación educativa, se establecen dos objetivos que apuntan hacia el perfil de egreso: 1) “... Comprender y manejar el método científico y pedagógico y su aplicación en el ámbito pedagógico” y 2) “Ser capaz de participar en investigaciones educativas” (UPN, 1981: 9).

En el currículo formal, los estudiantes contaban con 2 asignaturas de Redacción e Investigación Documental, así como con dos espacios para Metodología de la Investigación<sup>6</sup> y dos espacios de Investigación Pedagógica.

En el archivo de la licenciatura en Pedagogía se ubicaron 3 programas de Investigación Pedagógica, 2 del 7º semestre, fechados en 1982 y 1988 y 1 del 8º semestre fechado en 1982 – 1983.

Las 2 asignaturas de Investigación Pedagógica, ubicadas en el séptimo y octavo semestre, se destinaban a la construcción del proyecto de investigación que se consideraba debería presentarse a la Comisión de Titulación, cuando el alumno egresaba, a fin de que ésta dictaminara y asignara un asesor.

---

<sup>6</sup> La Academia de Metodología, a partir de que se estructuró el equipo de trabajo dirigieron sus esfuerzos a revisar durante un semestre el planteamiento metodológico de Durkheim y otro a Marx, lo que no significó que en la práctica curricular se revisaran otros contenidos.

Generalmente, el alumno al terminar el octavo semestre contaba con un proyecto, pero carecía de las condiciones de apoyo académico, que le facilitarían institucionalmente la conclusión de su trabajo de titulación.

En algunas ocasiones, a partir de las relaciones personales que habían establecido con sus profesores, los egresados proponían a la Comisión de Titulación, un candidato a asesor, que generalmente era aprobado por ésta. En el caso en que no existiera una propuesta de asesor, la Comisión asignaba uno. Este trabajo de asesoría no era considerado como obligatorio en las cargas de trabajo, por lo cual algunos académicos llegaban a negarse a realizar esta función. Asimismo, no existía ningún otro tipo de compensación de tipo económico o académico que motivara el ser asesor de un trabajo de titulación.

Era frecuente que los proyectos de investigación recibieran por parte de la comisión sugerencias de cambios que deberían ser tomadas en cuenta por el estudiante para la aprobación del proyecto. El rechazo de sus proyectos, favoreció el abandono de egresados de su proceso de titulación.

Si bien la carrera no se proponía formar investigadores, en el plan de estudios 79, se señala que los alumnos contarían con una formación lo suficientemente amplia como para apoyar el proceso de titulación; no obstante, los índices de titulación, en la práctica, desmentían estas afirmaciones.

### **4.3. El Problema de la Titulación en la Licenciatura en Pedagogía**

Aún cuando la UPN, surgió después de otras instituciones universitarias de principios de la década de los setenta, las licenciaturas escolarizadas (plan 79), conservó la vieja idea de que el trabajo de titulación, se iniciaba cuando el alumno egresaba de la licenciatura.

En ese período la UPN, no contempló una estructura de apoyos curriculares necesarios para que sus egresados realizaran su tesis o tesina; esta situación, aunada a la necesidad de incorporarse al mercado de trabajo, así como de desarrollar otras actividades propias de su edad<sup>7</sup>, influyó decisivamente para

---

<sup>7</sup> Algunos egresados al continuar sus estudios se casan y/o tienen hijos, se separan de sus padres, se trasladan a otras ciudades, etc.

que se fuera incrementando, año con año, el problema de los bajos índices de titulación en estos programas educativos.

Puede afirmarse que las opciones de titulación, existentes durante la operación del plan 79 (1979 -1993), aunada a las condiciones personales y académicas de muchos de los docentes<sup>8</sup> y egresados de la licenciatura generaron un índice de titulación muy bajo. El capital cultural (tanto incorporado como institucionalizado), con que contaban tanto maestros como alumnos, con respecto a las exigencias que tiene un trabajo la investigación, eran pocas, asimismo, la estructura curricular, no contemplaba una estrategia de operación que facilitara este proceso de formación.

De junio de 1991 a julio de 1992 se diseñó un diagnóstico acerca del problema de la titulación en las licenciaturas escolarizadas de la UPN. En éste se reporta el que el índice de titulación de la licenciatura en Pedagogía, en el semestre 88 – 2 era de 3.5 % (UPN, 1991: 4).

En este mismo documento se señala que "... desde 1983, año que egresó la primera generación de estudiantes en la Unidad Ajusco, hasta el mes de julio de 1990, fecha en que concluyó el semestre 90 – 1, han egresado de las licenciaturas escolarizadas un total de 1, 475 estudiantes. Sólo 99 de ellos han logrado obtener su título profesional. El índice de titulación de las licenciaturas corresponde, por lo tanto, al 7.7%" (UPN, 1991: 5).

El análisis que se hace sobre el incremento de matrícula y el número de titulados, llevó a esta Comisión a considerar que, bajo las condiciones que existían, era necesario invertir un número extraordinario de años para poder resolver el problema de la titulación en el plan de estudios 79. Este problema se incrementaría, además, con las nuevas demandas que exigía la operación del plan de estudios 90. El análisis de esta situación planteó la necesidad de generar nuevas alternativas de titulación para este plan de estudios en particular.

A partir de junio de 1993, se instituyó una Comisión Interacadémica de Titulación, a la cual se le encomendó desarrollar un trabajo dirigido a generar

---

<sup>8</sup> En el momento que se incorpora el personal a la universidad existía la figura de "Asistente" que era un profesor que no contaba con título o experiencia profesional, el cual se incorporó con las mismas responsabilidades y carga de trabajo a dar clases al igual que otros profesores que si contaban con dichos requisitos. Es en el transcurso de estos años en que el docente concluyó sus estudios de licenciatura o ingresó a nuevos niveles académicos (especialización, maestría o doctorado)

alternativas de titulación y un nuevo reglamento. De esta Comisión se elaboró un documento que contenía cuatro opciones de titulación: recuperación de la experiencia profesional, examen de cocimientos, adscripción a investigaciones institucionales en proceso y seminarios terminales de titulación. Asimismo hizo una serie de sugerencias para modificar el reglamento vigente desde 1989.<sup>9</sup>

En enero de 1996, se desarrolló un seminario en el que participaron autoridades, profesores de las licenciaturas y un asesor externo. En este seminario se diseñó una propuesta para poder operar las opciones de titulación planteadas por la anterior Comisión Interacadémica de Titulación. En las sesiones de trabajo se elaboró un documento, que se le denominó "Programa Estratégico de Titulación de los egresados de licenciatura escolarizada del Plan 79" en el que se explicita lo que sería dicho proyecto.

El Programa estaba en consonancia con los lineamientos educativos, planteados en el Plan Nacional de Desarrollo 1995 -2000, para el sexenio de Ernesto Zedillo. Este documento señala que "... Se fomentará la realización de estudios que permitan identificar las principales causas y consecuencias de los bajos índices de eficiencia terminal, tomando en cuenta los aspectos de retención, reprobación y deserción. Asimismo, se estimulará la creación de nuevas opciones para aumentar los índices de terminación de estudios, tanto en la educación media superior como en la superior" (PODER EJECUTIVO FEDERAL, 1995: 151).

A pesar de las fuertes resistencias de algunos docentes que temían que se incrementará la devaluación de los estudios universitarios y la propia imagen de la institución ante otras comunidades universitarias, se dio inicio al programa que estaba dirigido a aquellos egresados del plan 79, que no se habían titulado y que contaban con una experiencia profesional en el campo de la educación.

Para el personal académico y para las propias autoridades era claro que la problemática de la titulación se había profundizado para 1996, ya que el nuevo plan de estudios (1990) incrementaba las necesidades de asesores asignados de

---

<sup>9</sup> El reglamento vigente de las licenciaturas no había sido modificado, aun cuando en el año de 1999 se hicieron nuevas propuestas que fueron rechazadas por la comunidad académica, debido a que este buscaba la implementación del examen del CENEVAL.

manera permanente y obligatoria (por lo menos durante dos años)<sup>10</sup> disminuyéndose el número de posibles asesores, para los egresados del plan 79.

El 25 de septiembre de 1996, la Subdirección de Servicios Escolares de la UPN, proporcionó para la licenciatura en Pedagogía, una serie de datos relacionados con los alumnos del plan 79, en los que se puede apreciar las relaciones numéricas de los estudiantes, a partir de indicadores como ingreso, egreso, eficiencia terminal e índice de titulación.

En esta tabla, se puede observar el número de titulados que había en cada generación del plan 79, en septiembre de 1996. Estos datos únicamente se verán significativamente modificados con la conclusión de la primera de las tres promociones del P.E.T., en marzo de 1997.

EFICIENCIA TERMINAL E INDICES DE TITULACIÓN EN EL PLAN 79					
GENERACIÓN	INGRESO	EGRESO	EFICIENCIA TERMINAL	TITULACIÓN	ÍNDICES DE TITULACIÓN
79-83	829	132	15.9%	15	11.3%
80-84	138	41	29.7%	7	17%
81-85	155	43	27.7%	5	11.6%
82-86	383	74	19.3%	7	9.4%
83-87	464	74	15.9%	7	9.4%
84-88	259	70	27%	14	20%
85-89	243	59	24.2%	5	8.4%
87-91	507	285	56.2%	7	2.4%
88-92	258	104	40.3%	4	3.8%
89-93	264	125	47.3%	2	1.6%
TOTAL	4391	1007	22.9%	73	7.2%

Tabla No 1 Fuente Subdirección de servicios Escolares de la UPN (Sept., 1996) Datos relativos a la licenciatura en Pedagogía

<sup>10</sup> En el plan 90 se contempló que el trabajo de titulación se iniciara en los 2 últimos semestres de la licenciatura, asimismo se asignaba un asesor que a la vez era el maestro de 4 espacios curriculares en el último año. Durante el 7º semestre el alumno desarrollaría un proyecto para hacer su tesis o tesina y en el 8º, iniciaría el trabajo de titulación; para ello, el alumno contaba con 2 asignaturas previas en el campo elegido. El asesor se comprometía a continuar asesorando al egresado hasta que se titulara o por lo menos 1 año más después del egreso del estudiante. Asimismo se le reconocería, esta actividad como una carga de trabajo.

#### 4.4. El Programa Estratégico de Titulación

Además de los argumentos antes señalados, sobre los puntos de encuentro entre el Plan Nacional de Desarrollo 1995 –2000 y la política de la UPN, con respecto a los índices de titulación en el nivel de licenciatura, de manera explícita, el P.E.T. del plan 79, estaba acorde con el apartado III, relacionado con la "Educación Media Superior y Superior" en el que se afirma que "... Se estimulará a las instituciones de educación superior del país para que lleven a cabo acciones que promuevan la educación permanente mediante alternativas de formación continua, actualización y superación de profesionales en ejercicio, opciones de retorno para adultos que interrumpieron sus estudios, y alternativas que amplíen los conocimientos de los profesionales en ejercicio" (PODER EJECUTIVO FEDERAL, 1995: 156).

Se trataba de un proyecto educativo, en el que el egresado retornaría a la universidad, a fin de poder titularse, a través de un trabajo de tesina, que le permitiera vincular su experiencia profesional con la formación y actualización profesional. Esto ubicaba al P.E.T. en la lógica de lo que se conoce, en el campo de la pedagogía, como educación permanente o recurrente.<sup>11</sup>

En febrero de 1996 la Dirección de Docencia dio a conocer el documento que se denominó "Programa Estratégico para la Titulación de los egresados de la licenciatura escolarizada Plan 1979". Este Programa se planteó como objetivo: abatir el rezago al 100% del plan de estudios 79 por medio de servicios educativos y de actualización que eleven la eficiencia terminal<sup>12</sup> de la UPN (UPN, 1996a: 1).

Para el caso de la licenciatura en Pedagogía, en el documento se señalaba que, en la UPN de once generaciones formadas en el plan 79 (de 1979 a 1990), de

---

<sup>11</sup> En el campo de la educación, algunos autores conciben a la educación recurrente como sinónimo de la educación permanente, mientras que otros ven en la educación recurrente como una de las expresiones de la educación permanente a la que el agente social recurre en momentos muy puntuales de la vida (AGUILAR, 1988)

<sup>12</sup> En los documentos internos de la licenciatura se maneja eficiencia terminal como el porcentaje final que se obtiene de la relación entre ingreso y titulación. En el caso de este trabajo se considera conveniente establecer una diferencia entre eficiencia terminal e índices de titulación como ya fue anteriormente señalado.

1008 alumnos egresados, en diciembre de 1995, solamente se habían titulado 86, lo que representaba un índice de titulación de 8.5% (UPN, 1996a: 1).<sup>13</sup>

El P.E.T. para el plan 79, abarcó tres promociones, atendándose un total de 1515 egresados, y titulándose 1015.

En la primera promoción se trabajó con 788 egresados, de los cuales se titularon 570<sup>14</sup>; 342 participaron en la opción de examen de conocimientos y 446 bajo la opción de recuperación de la experiencia profesional.<sup>15</sup>

De éstos últimos, 272 fueron egresados de la licenciatura en Pedagogía, titulándose 224 y quedando pendientes 48 (muchos de ellos se reinscribieron en la segunda promoción debido a que no alcanzaron a concluir su trabajo) lo que implicó un 82.3% de eficiencia en la primera promoción.

En la segunda promoción, se atendió un total de 483 egresados, de los cuales se titularon un total de 301; 284 se inscribieron a la opción de examen de conocimientos y 199 a la opción de recuperación de la experiencia profesional.

De la opción de recuperación de la experiencia, 134 exalumnos eran de la licenciatura en Pedagogía, de éstos se titularon 97 y quedaron pendientes 37, lo cual representa el 72.3% de eficiencia.

En la tercera promoción, se asesoró un total de 244 exalumnos, de los cuales se titularon 144; de éstos 120 correspondían a la opción de examen de conocimientos y 124 a la de recuperación de la experiencia profesional.

De los 124 alumnos, de la opción de recuperación de la experiencia profesional, 91 eran de la licenciatura en Pedagogía, titulándose 60 y

---

<sup>13</sup> Se puede observar que el número de alumnos aquí anunciado (1008 egresados) difiere del señalado en la tabla 1 en el que aparecen (1007 egresados) en ambos casos los datos que fueron proporcionados por la Subdirección de Servicios Escolares en su momento.

<sup>14</sup> Se ofrecieron 5 opciones de titulación, sin embargo en la práctica solamente se eligieron 2: examen de conocimientos y recuperación de la experiencia profesional

<sup>15</sup> Este trabajo se centra en señalar la situación de la licenciatura en Pedagogía, por lo que se hace sólo alusión, únicamente a aquellos datos que permitan una ubicación de esta licenciatura dentro del contexto general del P.E.T. del plan 79

quedaron pendientes, a esa fecha, 31 egresados; es decir se alcanzó un 65.9% de eficiencia.

En las tres promociones realizadas, por el P.E.T. del plan 79, en el caso de la licenciatura en Pedagogía, se puede observar una disminución de la eficiencia, entre la primera (82.3%), la segunda (72.3%) y la tercera promoción (65.9%).

La disminución en la eficiencia entre una y otra promoción oscila de un 7% como mínimo a un 10% como máximo, situación que puede deberse entre otras causas a:

- Cambios en el interés de los alumnos por titularse de una promoción a otra,
- Diferentes niveles de formación entre los egresados,
- Modificaciones en las exigencias que los asesores hicieron para aprobar las tesis,
- Incorporación de nuevos asesores,
- Inexperiencia de algunos asesores, que participaron por primera vez en la segunda o tercera promoción, sin contar con algún tipo de preparación e información sobre esta opción de titulación.<sup>16</sup>

En resumen, puede decirse que de los 1008 alumnos que egresaron de la licenciatura en Pedagogía, se habían titulado 86 del plan 79; hasta agosto de 1999, a través del P.E.T. de los 496 inscritos en la licenciatura en Pedagogía, se titularon 381, lo que representó aumentar a 467 titulados en total, es decir, elevar el índice de titulación de 8.5% (en que estaba antes de haberlo puesto en marcha) a un 46.3% al concluir este. En ese sentido el P.E.T., elevó en un 37.8% el índice de titulación del plan 79.

La lógica de la eficiencia se manifestó como pauta de desarrollo institucional. Esto permitió a la UPN alcanzar metas y compromisos con otras instancias del Sistema de Educación Superior. En general puede afirmarse que el P.E.T., desde la organización institucional, se inscribió dentro de una lógica

---

<sup>16</sup> Cabe recordar que los asesores que participaron en la primera promoción del P.E.T. recibieron un curso preparatorio para realizar este trabajo.

tecnocrática, en la que como señala Pérez Gómez “... La búsqueda de la eficacia, del rendimiento académico, la flexibilidad, la incertidumbre y la preparación tecnológica son constantes en el horizonte actual de la cultura escolar y docente elaborada en un clima social de racionalidad instrumental” (PÉREZ, 1999: 166).

Esta lógica académica se expresó en la propia estructuración de la organización del proyecto. A continuación se señalan algunos elementos que caracterizaron al P.E.T.

TABLA DE EFICIENCIA DEL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN CON ÉNFASIS EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA			
Indicadores	1° Promoción	2° Promoción	3° Promoción
Periodo de vigencia	Junio 1996 a marzo de 1997	Marzo de 1997 a junio de 1998	Julio de 1998 a agosto de 1999
Egresados	788 (100%)	483 (100%)	244 (100%)
Titulados	570 (72.3%)	301 (62.3%)	144 (59%)
Pendientes	218 (27.6%)	182 (37.6%)	99 (40.5%)
Examen de conocimientos	342 (43.4%)	284 (58.7%)	120 (49.1%)
Recuperación de la experiencia	446 (56.5%)	199 (41.2%)	124 (50.8%)
Lic. Pedag	272 (100%)	134 (100%)	91 (100%)
Titulados	224 (82.3%)	97 (72.3%)	60 (65.9%)
Pendientes	48 (17.6%)	37 (27.6%)	31 (30%)
Eficiencia	82.3%	72.3%	65.9%
Eficiencia global	72.3 %	62.3%	59%

Tabla No 2. Datos proporcionados por el responsable del P.E.T. del plan 79, en febrero del 2000.

**• Criterios de operación**

Entre los criterios de operación que se consideraron que deberían regir el P.E.T. de las licenciaturas escolarizadas del Plan 79, se encuentran:

- El Programa respetaría el reglamento de titulación vigente (1989) y generaría diferentes opciones y modalidades de titulación, en la que cada licenciatura pudiera elegir aquella(s) que considera más pertinente(s).
- Era un requisito para los docentes el asistir a un seminario que les permitiera conocer y trabajar bajo la modalidad elegida por su licenciatura.
- Se daría total libertad para que los egresados eligieran esta opción o la del programa regular de titulación que funcionara en cada una de las licenciaturas.
- Cada licenciatura tenía la libertad para establecer el número de pasantes a ser atendidos en cada promoción.
- La universidad se comprometería a apoyar de manera extraordinaria el trabajo de las instancias académicas y administrativas, a fin de facilitar todo tipo de trámites que se desprendieran de la operación del proyecto.
- Cada egresado daría una cuota de recuperación que permitiera apoyar el desarrollo del trabajo (diseño de materiales o antologías, infraestructura, folletos, publicidad e incentivos a los docentes).

El P.E.T. se establecía a partir de nuevos criterios académico administrativos en los que la eficiencia serviría como eje rector del proyecto; asimismo, se daba la entrada a un procedimiento que permitía cobrar a los estudiantes el servicio recibido, y pagar al docente parte de ese ingreso extra que recibía la institución, bajo esquemas diferentes a los que venían funcionando anteriormente en la universidad pública; de igual manera, se favorecía una clara división entre los docentes que participaron y los que no lo hicieron, los que tomaron el curso, los que asesoraban y, por lo tanto, los que podían opinar sobre los procesos y resultados académicos del P.E.T.

Estas medidas, en su conjunto, apuntan a la entrada de un nuevo modelo de universidad, acorde con algunos de los principios de la cultura neoliberal

(PÉREZ, 1999) en el que la eficiencia, la privatización de la educación y la exigencia de un trabajo colegiado, operado desde una estructura burocrática, intenta flexibilizarse, definiendo las medidas y las lógicas de operación de los proyectos educativos, a partir de una colaboración forzada.

En este sentido, el docente se encuentra, inmerso en un proceso de aparente autonomía y libertad, que se circunscribe a los marcos de la operación de los proyectos dentro de la sociedad neoliberal.

Esta tendencia de las escuelas eficaces, dentro de la sociedad neoliberal, está exigiendo, a los profesores, el desarrollo de tareas nuevas de diseño, planificación y operación de los proyectos educativos y curriculares, acordes a la problemática y necesidades de cada institución educativa, sin embargo “... esto se produce en una época y en un contexto político y económico en el que se reduce la financiación (si la Administración o el mercado reducen la financiación, los docentes y las escuelas tienen la libertad de distribuir la miseria), donde las principales decisiones sobre los resultados esperados del currículo y las formas de su evaluación se detraen de las escuelas y los docentes (la Administración o el mercado establecen los fines y objetivos, los docentes manejan y reparten los medios); y donde se requiere a los docentes para que manejen procedimientos administrativos o actividades técnicas, no decisiones políticas (la Administración controla o el mercado controla, los docentes gestionan)” (PÉREZ, 1999: 182 – 183).

Paradójicamente, este nuevo esquema, abre una posibilidad de renovar algunas anquilosadas prácticas de trabajo de los docentes; asimismo, permite el contacto entre el personal docente de la institución.

La limitada autonomía docente, bajo un nuevo esquema de organización institucional, que instituye una colegialidad burocráticamente estructurada puede brindar una posibilidad de entrada a una nueva cultura del docente, la de la colegialidad espontánea, entre el grupo de profesores que se interesen por impulsar procesos de aprendizaje e interacciones entre docentes, estudiantes y la comunidad permitiendo a éstos impulsar cambios más profundos en el espacio social en que desempeñan sus actividades “... En el mejor de los casos la colegialidad burocrática puede considerarse un paso

previo y muchas veces imprescindible para provocar la deseada transición hacia la colaboración” (PÉREZ, 1999: 171).

Sin embargo, un cambio de carácter meramente administrativo, aunado a una política neoliberal, puede llevar a generar una serie de tensiones y contradicciones mayores entre los viejos habitus y las nuevas reglas impuestas por la institución. Generando nuevos mecanismos de resistencia y simulación.

### • *Opciones de titulación en el Programa Estratégico de Titulación*

Las opciones de titulación que se diseñaron dentro del P.E.T. fueron 5: la recuperación de la experiencia profesional, el seminario taller de titulación, el examen de conocimientos, la resolución de caso práctico y la elaboración de ensayos.

Cuatro de las licenciaturas escolarizadas de la universidad (Administración Educativa, Educación Indígena, Sociología de la Educación y Pedagogía), seleccionaron a la recuperación de la experiencia profesional como la opción para que los egresados hicieran una tesina para obtener su título. La licenciatura en Psicología Educativa eligió la opción de examen de conocimientos.

La opción de la recuperación de la experiencia, dentro del P.E.T. se entendía como ".... el proceso en el cual el egresado va a describir sus experiencias profesionales o las acciones emprendidas en el ámbito profesional" (UPN, 1996a: 6).

Con la opción de recuperación de la experiencia, se buscaba que los egresados reflexionaran, analizaran y recrearan su práctica profesional en el campo de la educación, en el que hubieran o se encontraran trabajando<sup>17</sup>. Este ejercicio académico, no sólo les permitiría obtener el título, sino que también les daría la posibilidad de incrementar y reflexionar críticamente los conocimientos asociados a su experiencia laboral, además de ayudarles a superar algunos obstáculos de su práctica profesional.

---

<sup>17</sup> Se consideró desde un principio, que en caso dado de que el estudiante no hubiera laborado desde que egreso, en algún puesto relacionado con la carrera, se podría retomar la experiencia que adquirió el estudiante en el servicio social

Los profesores conoceríamos en qué trabajaban los egresados que se incorporaran al P.E.T. Esta situación nos permitiría acercarnos a la problemática que enfrentaban los egresados de nuestra licenciatura. A su vez, esta actividad nos ayudaría a establecer una relación indirecta entre algunos proyectos del sistema educativo nacional y la universidad.

La estructura de los trabajos de tesina debía contener cuatro elementos básicos:

- La descripción de la experiencia profesional señalando el contexto donde se desarrollaba ésta.
- La elaboración de una reflexión teórica básica sobre la experiencia profesional a ser analizada.
- La elección de por lo menos un nivel de análisis para explicar la experiencia (didáctico, institucional, sociocultural).
- La elaboración de propuestas concretas que ayudaran a reflexionar e identificar soluciones a problemas ubicados en su experiencia, así como la manera en que podía incidir el egresado como profesional en su práctica.

El diseño del P.E.T. fue desarrollado por un grupo reducido de profesores y desconocido por gran parte de los asesores que participamos en la primera promoción.

Esta separación entre lo que demanda el proyecto (la autoridad institucional), los que lo diseñan y los que lo operan, muestra una obvia separación de funciones, propia de los procesos de formación apoyados en una lógica instrumental, en la que el mayor número de docentes fue considerado como un elemento más del proceso, lo que puede ubicar la lógica de estructuración del P.E.T. dentro de una concepción del docente como profesional técnico:

“... la relación que se establece entre la práctica y el conocimiento es jerárquica: las destrezas prácticas son las necesarias para la realización de técnicas (...) este orden de derivación es también un orden de dependencia (...) es igualmente jerárquica en su sentido simbólico y social, ya que

representan diferente reconocimiento y *status* tanto académico como social para las personas que producen distintos tipos de conocimiento y para los que lo aplican, asentándose así una clara división del trabajo” (CONTRERAS, 1997: 65).

### • *Requisitos para participar y titularse*

Se planteó la opción de recuperación de la experiencia profesional para aquellos egresados que se estén o hubieran laborado en algún programa o área educativa.

Para incorporarse y poder titularse, debían haber cubierto el 100% de los créditos del plan de estudios 79, haber realizado el servicio social, no tener ningún adeudo con la biblioteca y concluir el trabajo de tesina acordado con el asesor.

Los requisitos para participar y seleccionar los grupos de egresados corresponden a una visión del educando como ser uniforme, del cual no se ubica o requiere un conocimiento más específico. De ahí que únicamente se redujera el proceso de inscripción a una comprobación de los requisitos establecidos, sin necesidad de una relación entre los futuros asesores y asesorados que permitiera la conformación de grupos por áreas de interés, experiencia profesional previa, etc.

Esta situación llevó a que una vez inscritos y ubicados en un grupo<sup>18</sup>, se dieran cambios en la composición de los grupos. También fue necesario aclarar los criterios de operación y, a la vez, establecer en el encuadre la forma específica de cómo trabajaría cada asesor con su grupo de asesorados.

---

<sup>18</sup> Los grupos se constituyeron por un conjunto de egresados que trabajaron con un mismo asesor

• *Etapas para la elaboración de las tesis*

Se establecieron tres etapas básicas para el desarrollo del trabajo de recuperación de la experiencia profesional:

La primera etapa comprendía el *establecimiento del encuadre técnico*, a fin de que el egresado<sup>19</sup> pudiera conocer en qué consistía esta opción de titulación, así como la forma de trabajo y el producto que se planteaba como requisito de titulación. A partir del encuadre, que se establecía con el grupo, se pasaría a un trabajo de asesoría en el que se concretaría una línea temática que diera sustento a la experiencia profesional a ser reflexionada. Para ello, el egresado contaría con un paquete de lecturas que le ayudarían a fundamentar parte de su trabajo.

La segunda etapa, se denominaba de *actualización de conocimientos*, e implicaba que el egresado conociera una serie de materiales de tipo teórico referentes al aspecto de la experiencia profesional que le interesaba desarrollar en su tesina.

Finalmente, la tercera etapa era la de *conclusión del documento escrito*, en la que se debería contar con un trabajo escrito, que primero era necesario haber sido aprobado por el asesor, para después pasárselo a dos sinodales asignados por el personal responsable del P.E.T. Éstos elaborarían un dictamen, de acuerdo a los requisitos académicos que se establecieron para esta opción (se daba un tiempo de una semana para hacer la revisión y entregar el dictamen), y una vez aprobado el trabajo, el egresado podía presentar su examen profesional.

En la primera promoción del P.E.T., se pensó que el tiempo adecuado para la primera etapa, debería comprender un período de 4 a 6 meses, por lo que podría deducirse<sup>20</sup> que la segunda etapa, se desarrollaría paralelamente a la

---

<sup>19</sup> Se denomina de manera indistinta egresado o alumno al asesorado que participo en el P.E.T.

<sup>20</sup> En la primera promoción se pensaba que el tiempo máximo que se destinaría para el desarrollo del trabajo era de 4 a 6 meses, sin embargo en la práctica esta tuvo una duración en algunos casos de más de nueve meses, por lo que en las dos promociones posteriores, se dio mayor flexibilidad en el tiempo para la conclusión del trabajo

primera. En tanto que la tercera se llevaría a cabo a partir de la aprobación de la tesina hasta la presentación del examen profesional.

La planeación de los elementos que se contemplaron respondía más a una lógica formal del documento a ser desarrollado, y a una lógica administrativa, que respondía más a presiones institucionales, por alcanzar las metas programadas, que a la contemplación de un plan flexible de un programa de formación, para personas adultas, que se encuentran concluyendo una carrera profesional.

Será la práctica y la dinámica del proceso la que permitirá romper con los estrechos márgenes que la institución aprobó y acordó con los diseñadores en un primer momento.

#### **• Características de las tesinas**

En el P.E.T., el egresado, para poderse titular debería presentar una tesina, que será un documento breve que contenga las siguientes partes o elementos:

- Presentación de la tesina.
- Descripción de la experiencia.
- Fundamentación y análisis de la experiencia profesional.
- Alternativas y conclusiones.
- Bibliografía.

#### **• Organización del Programa Estratégico de Titulación**

A fin de operar el P.E.T. se diseñó una ruta crítica que permitiera visualizar la diversidad de acciones que se requerirían realizar, desde marzo de 1996 a febrero de 1998, en ella se contempló el proceso de captación de asesores, la elaboración de materiales, la capacitación y asesoría de los asesores que participarían, la contratación de especialistas, la difusión del programa y las

acciones a realizarse con los egresados, sin embargo, los tiempos propuestos se ampliaron, sobre todo los referentes al trabajo de asesoría de los egresados.

PERIODO DE OPERACIÓN DEL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN DEL PLAN 79.	
PROMOCIONES	PERIODO
Primera	De junio de 1996 a marzo de 1997
Segunda	De marzo de 1997 a junio de 1998
Tercera	De julio de 1998 a agosto de 1999

Tabla No 3

En el caso de la licenciatura en Pedagogía se planeó, para la primera promoción, atender 250 egresados a razón de 25 para cada asesor.<sup>21</sup> En la práctica, realmente se inscribieron 272 egresados y 18 asesores; esto implicó atender entre 13 y 18 egresados por asesor.

En la segunda promoción se inscribieron 134 egresados y participaron 29 asesores. Cada asesor atendió a un máximo de 5 asesorados.

En la tercera promoción se inscribieron 91 egresados y participaron 15 asesores, y atendió a un máximo de 5 asesores.

#### • *Material de apoyo*

A fin de facilitar el trabajo se diseñó una antología que contiene los siguientes materiales:

---

<sup>21</sup> En la primera etapa, los asesores atendieron de 13 a 18 alumnos en la primera promoción, en tanto que en las subsiguientes un máximo de 5 asesorados. Este cambio, se debió a diferentes razones: por un lado, se valoró la complejidad y sobrecarga de trabajo que representaba para el docente cada egresado, se incorporaron nuevos docentes que se interesaron en participar en las siguientes promociones, lo que disminuyó las cargas de trabajo y las presiones sobre el personal docente.

- La elaboración del informe.
- Como redactar un tema.
- Sistematización como práctica
- Sistematización de la práctica. Hacia una metodología. (UPN, 1996b).

Estos mismos materiales fueron entregados a los alumnos desde el día en que se incorporaban al programa estratégico, junto con una guía general a la que se le denominó "Cuestionario Diagnóstico" (ANEXO III) que comprendía los puntos básicos para abarcar las tres etapas del proceso de sistematización.

En la segunda promoción se agregaron varios documentos:

- La didáctica de la problematización en el campo científico de la educación
- Un documento sobre el contexto
- Los procesos y productos durante la transformación de la práctica (UPN, 1997).

Asimismo, se les entregaron todos los formatos que se elaboraron para la presentación de las tesinas, que contenían indicaciones técnicas, para la reproducción.

En la tercera promoción se continuaron empleando los mismos materiales que ya se habían diseñado para las dos etapas anteriores.

El diseño y contenido de los materiales, permitió a otros docentes sugerir la incorporación de materiales que consideraron complementarían y darían mayor consistencia a la propuesta.

Entre el contenido de los materiales seleccionados, resalta la orientación metodológica seleccionada para desarrollar los trabajos de recuperación de la experiencia profesional: la sistematización de la experiencia, la cual tiene una tradición dentro de las propuestas de educación popular en América Latina.

En ese sentido, la propuesta metodológica abría la posibilidad de impulsar un proceso de reflexión sobre las prácticas profesionales de los egresados; sin

embargo, el desconocimiento de muchos de los asesores de los fundamentos y diversas concepciones que existen de la propuesta metodológica que se eligió, impedirá un trabajo articulado y consistente entre el grupo de asesores, lo que acentuará las tensiones<sup>22</sup>, en las relaciones entre los asesores, sobre todo, en el momento de jugar el rol de sinodal, de trabajos de otros asesores.

Puede afirmarse, que en ocasiones, como señala Pérez Gómez “... ni siquiera los propios docentes tienen una idea clara de cuáles son los ejes que componen el cuerpo teórico y práctico de su actividad profesional, excepto en lo que se refiere al contenido de la enseñanza” (PÉREZ, 1999: 180).

O como afirmaría Bourdieu, la práctica desarrollada se veía directamente relacionada con el campo social universitario, en que se hicieron presentes tanto el habitus de cada asesor como de relaciones que incidieron en la concreción de la dinámica generada en el P.E.T.

#### **4. 5. La Operación del Programa Estratégico de Titulación**

Para el desarrollo de este apartado se seleccionaron dos aspectos generales a ser abordados: el primero de ellos tiene que ver con los dos seminarios que se organizaron para poner en marcha el P.E.T.; el segundo se refiere a la negociación y problemas que enfrentaron los asesores para que fuera reconocido institucionalmente su trabajo como asesores (compensaciones).

##### **• Los seminarios de formación**

Los seminarios de formación se realizaron antes de iniciarse el proceso de asesoría y se dirigieron a facilitar el trabajo de los asesores para el desarrollo de su actividad académica dentro de este Programa.

---

<sup>22</sup> Las tensiones entre el personal se generaron por diversas causas, entre ellas las viejas alianzas y relaciones personales, así como intereses, afinidades y conflictos anteriores jugaron un papel importante en la dinámica vivida.

La Dirección de Docencia de la UPN, tomó en cuenta que no se contaba con la experiencia real de asesorar proyectos de titulación en la que los egresados intentaran sistematizar su experiencia profesional, por lo cual organizó dos cursos para concretar la propuesta de intervención educativa. Al primero, acudieron los responsables de las licenciaturas<sup>23</sup> y el responsable del P.E.T. El primer seminario, se desarrolló en el mes de enero de 1996; en el participaron, el responsable y un representante de cada licenciatura, el responsable del P.E.T. y las autoridades de la Dirección de Docencia.

En este seminario – taller se estableció que era necesario:

- Valorar en su justa medida el esfuerzo y trascendencia que en el proceso tenían: el egresado, los asesores y la propia institución, ya que cada uno de los integrantes tendría un papel importante para alcanzar los objetivos propuestos.
- Partir de la idea de que a mayor diversidad de opciones mayor demanda y participación de los egresados.
- Contemplar el proceso de titulación como una totalidad, evitando el rompimiento en cada uno de los momentos; ejemplo: rompimiento entre el proyecto y el trabajo recepcional.
- Considerar que la problemática central del P.E.T. no estaría en las opciones mismas sino en su operación (UPN, 1996c: 1).

Dentro de este seminario se señaló que era importante “... tener una actitud crítica sobre cómo se han venido dando los procesos de titulación, porque en realidad lo que está demostrado es que estos esquemas han sido muy ineficientes” (UPN, 1996c: 2).

Asimismo se consideró que se requería ser muy ‘flexibles’ y ‘creativos’, por lo que era fundamental hacer un cambio estructural en los esquemas de titulación que se pusieran en marcha.

---

<sup>23</sup> Se conoce como ‘responsable de licenciatura’ al coordinador de cada licenciatura. Éste no es un cargo de confianza ya que lo designa el grupo de profesores de cada licenciatura.

Se reconfirmó la idea de que cada licenciatura, debería establecer el número de egresados a ser atendidos por cada asesor, así como el perfil que se pediría a los asesorados para participar en esta opción de titulación.

Se ubicaba el papel de asesor como directivo, interesado en averiguar lo que al egresado le inquietaría; de ahí que entre sus funciones se encontrase ayudar a clarificar los intereses de los asesorados, así como apoyar en la búsqueda de referentes teóricos, que le permitieran construir un marco articulado al tema que trabajaría. De igual manera, se veía la importancia que tenía desmistificar el trabajo escrito a fin de desbloquear al egresado en el desarrollo de la recuperación de experiencia profesional.

Se consideraba como la parte crucial del trabajo “... la elaboración de propuestas o soluciones a la problemática cotidiana que se planteó en el inicio” (UPN, 1996c: 3).

Dentro de este seminario, se señaló que se requerían realizar cursos de formación de asesores para trabajar esta opción de titulación y se enfatizó que “... no se debe permitir la participación de ningún asesor que no se haya formado y sensibilizado en un curso implementado para este fin” (UPN, 1996c: 3).

En cuanto a la operación, se consideraba que eran los miembros de las licenciaturas los que deberían afinar cada plan de trabajo.

El segundo seminario – taller, se dirigió a los asesores de las licenciaturas que habían aceptado participar en este Programa.

El seminario – taller se llevó a cabo en dos turnos (con la posibilidad de poder optar por cualquiera de ellos). A través de él se pretendía concretar un procedimiento metodológico para la realización del trabajo de recuperación de la práctica. El tiempo destinado fue de dos sesiones de 4 horas cada uno de ellos.

El seminario tuvo por objetivo acordar la estructura general de los trabajos de tesina y diseñar el "Cuestionario Diagnóstico" que sirviera de guía para la realización de los trabajos de recuperación de la experiencia.

Las partes que se convinieron que conformarían el trabajo de recuperación de la experiencia profesional fueron tres:

- Etapa Descriptiva.
- Etapa Reflexiva.
- Etapa Propositiva.

Cabe señalar que cuando asistimos los asesores a estas reuniones no se dio a conocer a todos el documento que sustentaba el P.E.T. (UPN, 1996a). Esto tuvo serias consecuencias ya que en este escrito se explicaba, de manera más amplia, como se concebía la estrategia de recuperación de la experiencia profesional.

El taller tuvo más un carácter operativo que ubicó y comprometió a los futuros asesores de la primera promoción de este Programa.

Al inscribirse el P.E.T. dentro de una lógica de la eficiencia y la eficacia, se requería dar una libertad a los docentes, para que éstos desarrolláramos un rendimiento más alto, en el que el grupo de académicos involucrados, definiéramos sus características. Considerábamos que esto se posibilitaba por “... la coincidencia de objetivos, métodos, tradiciones y formas de funcionamiento, aceptadas o al menos asumidas por los agentes implicados, tanto por lo que respecta a las tareas académicas como a las relaciones sociales” (PÉREZ, 1999: 150).

Los procesos de formación de los docentes que fungiríamos como asesores, se concibieron más como un requisito formal, que como un proceso de construcción y apropiación del P.E.T.

Parecía que el objetivo de la administración de la universidad era elevar los índices de titulación por encima de los procesos académicos. La preocupación central era alcanzar resultados objetivos y mensurables, para lo cual se consideró necesario disminuir la presión de grupos externos en el proceso de asesoría y titulación que de éste programa se desprendiera. Esta postura coincidía con las políticas neoliberales: “... La obsesión de las propuestas y políticas educativas neoliberales es encontrar, en la práctica y en la teoría, el

mecanismo pedagógico de eficacia, así como los criterios objetivos, concretos y medibles que definan y singularicen las escuelas eficaces” (PÉREZ, 1999: 147).

La perspectiva de formación que se privilegió en la formación de los asesores fue la perspectiva artesanal y la perspectiva técnica (PÉREZ, 1992).

Puede concebirse como artesanal, en la medida en que se dejó a la experiencia acumulada del docente, la resolución y adquisición de una serie de competencias profesionales que se requerían en el proceso de asesoría; sin embargo, la mayoría de los asesores carecíamos de una experiencia similar a la que se pretendía desarrollar. Cabe señalar que en los procesos normales de titulación en esta universidad, era muy escasa la experiencia en asesoría de los asesores que participaron en el P.E.T.

Por otro lado, se puede considerar que estos talleres de formación, se inscribieron en una perspectiva técnica, en la medida que se limitaron a proporcionar una serie de indicaciones y procedimientos generales para la operación del P.E.T.

El procedimiento de operación, no surge de la práctica del docente, sino que se deriva de una serie de indicaciones y consideraciones generales diseñadas o propuestas por un “experto”, que considera que la práctica eficiente es la que resulta de la aplicación mecánica de una serie de competencias y rutinas organizativas planteadas o diseñadas desde el exterior: “... ambos enfoques, el técnico y el práctico artesanal (...) refuerzan la dependencia de su práctica ya sea respecto de la Administración ya sea del mercado, ya sea de las rutinas de la cultura escolar” (PÉREZ, 1999: 188).

En síntesis, puede afirmarse que estas perspectivas dominantes que permearon el proceso de los seminarios de formación de los asesores, al inicio del P.E.T.; conllevaron una división de tres grupos al interior del campo: el de las autoridades, el de los diseñadores y el de los operadores.

Los dos últimos grupos no fueron necesariamente estables a lo largo de todo el proceso; ya que en algunos casos ciertos académicos colaboraron con la función de diseño o bien se limitaron a la operación del proyecto; sin embargo, la dinámica que se establecerá en la estructura del campo llevará a

constituir alianzas entre diseñadores y operadores o entre diseñadores y autoridades en diversos momentos de operación del P.E.T.

• *La negociación del trabajo de los asesores ante las autoridades institucionales en la primera promoción.*

Uno de los procesos más evidentes, en que se expresaron las alianzas y contradicciones entre los asesores y autoridades, en el campo que se estructuró a partir de la operación del P.E.T., lo constituyó el proceso de negociación y reconocimiento del capital económico que se otorgaría a los académicos que participaron en el Programa.

El responsable del P.E.T. junto con la Directora de Docencia acordaron, por sugerencia de un asesor externo, que únicamente se pagaría la cantidad de \$400 por cada uno de los egresados titulados.<sup>24</sup>

Asimismo, se estableció que éste se consideraba como un trabajo extraordinario, por lo que no se creyó que fuera necesario disminuir la carga de trabajo de cada asesor. En una primera reunión de trabajo con todos los asesores de las licenciaturas, muchos de los docentes cuestionaron este procedimiento y señalaron que se debería pagar independientemente de que los egresados se titularan o no, ya que la conclusión dependía de los asesorados y no del asesor. Sin embargo, la Directora de Docencia señaló que ello no sería posible, pues se había acordado con los representantes de cada licenciatura que para pagarse se requería que se concluyera con la titulación de los egresados.

Esta situación generó un gran desconcierto entre la planta docente, lo que hizo que los maestros de la licenciatura en Pedagogía se reunieran y acordaran tener una plática con la Directora de Docencia, en la que manifestaron la negativa de asistir a la reunión de apertura del Programa y participar en el mismo, sino se llegaba a un acuerdo previo con esta Dirección.

---

<sup>24</sup> Los egresados para poderse inscribir al P.E.T. pagaron \$800 en la primera promoción y en la segunda y tercera \$1000. Se pagó en estas dos últimas promociones, la cantidad de \$600 a cada asesor por alumno asesorado

El responsable del Programa definió que sería el sábado el día adecuado para llevar a cabo el trabajo de asesoría, sin embargo esta decisión no tomó en cuenta los tiempos de los asesores. Esta situación propició que se dieran fricciones entre la autoridad, los destinatarios del servicio y los asesores.

A partir de la presión ejercida por los asesores de no participar en el P.E.T. ante la negativa las autoridades a pagar por cada asesorado independientemente de su titulación, la Dirección de Docencia, aceptó este pago y estableció que se reconocería este trabajo de asesoría (por alumno titulado, como sinodal y por la participación en el examen profesional) con puntos en las becas de desempeño académico y de exclusividad.

Este compromiso de la autoridad, al margen de la comunidad universitaria, de establecer una distinción y privilegio de los asesores, fue otra fuente de conflicto entre la comunidad de académicos, ya que al elevarse los puntajes de los participantes en el P.E.T. y el resto de la comunidad, se vieron afectados los resultados del proceso de evaluación de las becas de desempeño académico y de exclusividad.

El proceso de negociación que se desprendió a partir de las pautas establecidas por las autoridades, constituyó el punto de partida para la operación del P.E.T.

En los problemas que se presentaron, se manifestaron claramente la lucha de dos grupos al interior de la institución (autoridades y docentes). Estos expresaron la tendencia y el encuadre bajo el cual se pretendía desarrollar el trabajo que se realizaría.

Por un lado, se encontraba la lógica de la autoridad, la cual se movía bajo un nuevo esquema (de pagar por fuera del salario base, por un servicio educativo: la titulación) dentro de una institución pública (situación inédita dentro de la UPN), que exigía a los docentes una carga de trabajo muy superior a la normalmente desarrollada dentro de la institución. Además pensaba que este trabajo no debería ser contemplado ni desarrollado en el horario normal de labores. Se trataba de trabajo que se pagaría bajo la lógica del trabajo a destajo: pago por obra terminada (egresado titulado).

Puede decirse que la lógica de la administración se inscribe dentro de la tendencia de intensificación del trabajo y el desarrollo de formas de control que inciden en la pérdida de autonomía de los enseñantes, así como en el desarrollo de su actividad profesional (CONTRERAS, 1997).

Por otro lado, el grupo de docentes que participó en el primer período de operación del P.E.T., discutía dos puntos en los cuales se tenía divergencia con la autoridad: el día en que se desarrollarían las labores y el pagar la asesoría o la titulación.

La forma en que se definió el día de trabajo con los asesorados, marcó un inicio de lo que sería la lógica de operación del responsable del P.E.T. hacia el grupo de asesores: verticalidad en la toma de decisiones. La resolución y el acuerdo entre ambos, dieron la pauta a la dinámica de negociación que siguió el responsable con el grupo de asesores en el desarrollo de tareas subsecuentes.

En cuanto al día que se realizarían las asesorías, se dejó a criterio de los asesores, previo acuerdo con los asesorados. Sin embargo, su resolución estuvo determinada por la negociación del capital económico que se otorgaría a cada asesor por desarrollar el trabajo de asesoría.

Aún sin una identidad estructurada, como grupo de trabajo, entre los asesores se dio una confluencia de intereses que permitió que diversos maestros, de distintas licenciaturas se unieran en una solicitud común: el reconocimiento institucional al trabajo, tanto en lo económico inmediato, como en las becas de desempeño académico y de exclusividad que se otorgarían en el próximo período de evaluación de los docentes.

En ese sentido el conjunto de asesores que participaron en el P.E.T. se constituyó en grupo, en el aspecto de búsqueda de objetivos comunes. Como se señala en la teoría de grupos, cuando: "... aparece un malestar y frente a él la reunión tiene por objeto superar ese malestar realizando prácticamente una integración de cada uno por la praxis. Hay un acto común, organizado, con un objetivo común" (SOUTO, 1993: 75).

Esta estructuración del grupo, realizada de manera espontánea, responde al sentido práctico y a la estrategia adoptada por la mayoría de los asesores;

como señala Bourdieu se actúa ese momento “...como conjunto de agentes que, por el hecho de ocupar posiciones similares en el espacio social (esto es, en la distribución de poderes), están sujetos a similares condiciones de existencia y factores condicionantes y, como resultado, están dotados de disposiciones similares que les llevan a desarrollar prácticas similares” (BOURDIEU, 2000: 110).

Sin que existiese acuerdo previó “las prácticas se orquestaron”, desapareciendo en ese momento las diferencias de posiciones con respecto a otros factores que estaban involucrados, tanto en el trabajo de asesoría (visiones sobre el papel del asesor, importancia del trabajo de titulación sobre el proceso de formación profesional), como en problemas o tensiones pasadas o presentes entre los asesores.

El grupo de asesores, se estructuró como tal a partir de diversas dinámicas de lucha y confrontación, en las que fue necesario negociar permanentemente, los espacios de trabajo, las formas y las valoraciones de los mismos resultados del Programa.

La negativa de los asesores a participar en el P.E.T., una vez inscritos los egresados y a unos días de iniciarse la operación, se constituye como una estrategia de resistencia y de organización para presionar a las autoridades, pero al mismo tiempo, expresa la división de la comunidad universitaria en su lucha por lograr mejores ingresos económicos. Son grupos de intereses al interior del campo, que a la vez chocan contra otros grupos de académicos a quienes también se les trastocan sus ingresos a partir de esta lógica de pago a la productividad a través de las becas de desempeño y exclusividad.

En síntesis, puede afirmarse que de lo que se trató no fue de una lucha de toda la comunidad por mejorar sus ingresos de manera igual y equitativa, sino que estas negociaciones se constituyeron en una lucha de grupos de intereses que se expresaron en el campo social de la universidad.

Asimismo el impacto de las políticas neoliberales, ha incidido fuertemente en las posibilidades de desarrollar un trabajo académico de colaboración entre el personal docente, las constantes divisiones y conflictos expresan una problemática más compleja: la proletarización docente, que constituye un

fenómeno más complejo que el de la simple pérdida de cualificación técnica, abarcando, en el caso del profesional de la educación, la pérdida de sentido ideológico y moral del trabajo (CONTRERAS, 1997: 26).

• *Algunos problemas en la operación del Programa Estratégico de Titulación en la primera promoción*

En cuanto a la operación del Programa, se acordó que existiría una comisión de titulación distinta a la que llevaba los trámites generales de la licenciatura en Pedagogía. En el caso del P.E.T., el responsable de la licenciatura junto con uno de los asesores, llevarían a cabo los trámites administrativos para la titulación.

Esta separación del trabajo de dos comisiones de titulación, para el mismo proyecto, agilizó los trámites, pero a la vez, propició que la licenciatura perdiera el control que tenía sobre el registro de los titulados, llegando a desconocer, en un momento dado, los procesos de titulación de estos egresados.

Esta situación nos habla de una división del trabajo que corresponde al modelo fordista de la formación docente, que conduce a una fragmentación de saberes y responsabilidades en el proceso, lo que implica que ninguno de los operarios tiene conocimiento y control del proceso integral, generándose, con ello, una falta o escasa coordinación y colaboración entre el personal académico (PÉREZ, 1999: 181).

Este tipo de organización del trabajo favorece las relaciones individualizadas o balcanizadas<sup>25</sup> entre los grupos de trabajo (HARGREAVES, 1999).

A partir de que se empezaron a realizar las asesorías, los asesores percibieron la complejidad y carga excesiva de trabajo que implicaba. Esto, a su vez, llevó

---

<sup>25</sup> Se concibe a la balcanización como la asociación de personas en subgrupos dentro de una estructura organizativa, en donde los grupos están fuertemente aislados entre sí, una vez estructurados tienden a perdurar en el tiempo, en ellos se deposita la mayor parte de su trabajo y de sus vivencias dentro del ámbito laboral, a la vez que son promotoras de intereses personales más que sociales o institucionales (HARGREAVES, 1999: 235 – 238)

a complicar el desarrollo de las labores que cotidianamente realizaban, tanto en el ámbito profesional como en el personal.

Las contradicciones que se generaron por desarrollo del trabajo, llevó a sentir la necesidad de tener una reunión entre los asesores. En esa primera sesión, los asesores que asistieron, expusieron las inquietudes acordando efectuar otras sesiones para compartir las estrategias que se empleaban para resolver los problemas que enfrentaban con sus grupos de asesorados; no obstante, esto no fue posible sino hasta prácticamente concluido el proceso.<sup>26</sup>

El trabajo colegiado entre los asesores se percibió, en un momento dado, como una salida a la ansiedad generada por los retos que implicaba dicho proceso, en un espacio social de presiones y urgencias de responder a las exigencias de eficiencia y eficacia que acompañaban la base del P.E.T. Sin embargo, el exceso de demandas así como la sobresaturación de tareas, hacían poco viable la realización de un trabajo colegiado.

Las siguientes reuniones (dos o tres), fueron convocadas por el responsable del P.E.T., y tuvieron por finalidad acordar los criterios de asignación de sinodales. Éstas respondieron más a una lógica instrumental que a un verdadero proceso de intercambio de experiencias profesionales.

En estas reuniones se explicó que serían 2 sinodales y el asesor los que harían los exámenes profesionales. Se consideró que en el examen se definiría si el asesorado pasaba o no el examen profesional, ya que no había tiempo para hacer observaciones y correcciones a los trabajos.<sup>27</sup>

Asimismo, se enfatizó que únicamente serían los docentes que hubieran trabajado en el P.E.T. los posibles sinodales de los exámenes profesionales<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Las reuniones que se realizaron con este fin se llevaron a cabo en el contexto del seminario de evaluación de la lic. en Pedagogía, desarrollado entre diciembre de 1996 y enero de 1997

<sup>27</sup> Lo común en el proceso normal de titulación en la UPN es que los sinodales hagan observaciones a las tesis o tesinas, hecho que obliga al egresado a realizar nuevas versiones de su trabajo.

<sup>28</sup> Este acuerdo, fue bajo la sugerencia del asesor externo, al señalar que no todos los docentes conocían la metodología, las exigencias del trabajo y los problemas enfrentados en un tiempo tan reducido.

Este acuerdo, junto a las tensiones e inseguridades de los asesores, llevaron a que algunos plantearan constituir grupos cerrados, fijos y por turnos para la asignación de sinodales de las tesinas; después de los cuestionamientos, algunos asesores señalaron que esto propiciaría corrupción entre los propios asesores, por lo que se llegó al acuerdo de que los sinodales se asignarían tomando en cuenta a los distintos asesores, los campos educativos en que se realizaron las tesinas, pero sobre todo, prevaleció el criterio de que se asignaría, de forma equitativa, el número de tesinas para cada asesor.

Los mecanismos puestos en marcha así como las resistencias de los asesores, respondían en gran parte a un problema de fondo: la revaloración de la calidad de los trabajos de titulación, en un espacio social de intensificación del trabajo, acorde con las políticas neoliberales sobre la educación superior.

Por un lado, la mayoría de los asesores no quería ser valorado desde afuera, con criterios de académicos que no hubieran vivido el proceso del P.E.T.; por otra parte, a las autoridades tampoco les importaba una valoración académica de los trabajos, sino ante todo, lo que se pretendía era elevar los índices de titulación, más no mejorar la calidad de la formación de nuestros egresados.

Además de las contradicciones generales, entre autoridades y grupo de asesores, al interior de éste último, se manifestaron posiciones distintas que generaron un juego de luchas internas. Entre ellas, en la asignación de asesores de las tesinas, influyó la representación que se habían constituido tanto los egresados como los docentes sobre el trabajo de asesoría de cada asesor. Tanto unos como otros habían catalogado a los asesores, a partir de una serie de criterios muy subjetivos, en los que los estereotipos de “flexibles” “exigentes” “irresponsables” “flojos” etc., marcaban una concepción parcial de cada asesor<sup>29</sup> que atravesaba las relaciones interpersonales.

El número de tesinas asignadas para fungir como sinodal (aparte de las que él asesoró) fueron entre 8 y 10, aunque algunos asesores rebasaron ese número. Estas se tenían que leer en un período muy breve (una semana como

---

<sup>29</sup> Conforme al planteamiento de Moscovici la representación social “designa una forma de conocimiento específico el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales, socialmente caracterizados” (DEYNSE, 1984: 474)

máximo). Ello influyó en el tipo de lectura que podía hacer cada sinodal. En algunos casos, los asesores no alcanzaban a leer las tesinas (parcial o totalmente). Se presentó un caso en el que el sinodal llegó al examen con una tesina diferente a la que se examinaba.

La calidad del trabajo de los asesores estaba determinada, en gran parte, por la saturación de tareas, así como por el escaso tiempo para realizar de manera más comprometida el trabajo a ser desarrollado. Como señala Pérez Gómez “... entre las múltiples consecuencias peyorativas de la intensificación laboral del docente podemos resaltar la carencia de tiempo y de tranquilidad para concentrarse en la tarea de atención a los estudiantes dentro y fuera del aula, reflexionar sobre el sentido de su quehacer y formarse en aspectos científicos y culturales que componen el sustrato de su pensamiento y sensibilidad” (PÉREZ, 1999: 175).

La participación como sinodales permitió conocer a otros compañeros y ubicar estilos de asesoría, así como niveles de exigencia y características de personalidad de los compañeros de trabajo. Con ello, se propiciaron relaciones de comunicación entre docentes que anteriormente no existían; pero también fue fuente de molestias entre los asesores, ya que se presentaron cuestionamientos al trabajo de otros compañeros e incluso se presentaron 2 casos de tesinas no aprobadas el día del examen profesional.<sup>30</sup>

Esta situación fue vivida por algunos asesores como un problema personal entre compañeros o valorada como la característica que expresaba la personalidad de quien cuestionaba o analizaba las tesinas.<sup>31</sup> Consideró que ésta situación respondía más a concepciones distintas de cómo se concibe el proceso de formación profesional y el papel que debe jugar el trabajo de titulación.

---

<sup>30</sup> Esta situación únicamente se vivió en el primer período de operación ya que para los siguientes se determinó que no se llegaría a examen profesional si no se había entregado el voto aprobatorio de los sinodales. Los sinodales tenían una semana como máximo para hacerlo, después de la fecha de entrega de la tesina, de no ser así se consideraba aprobada.

<sup>31</sup> Cabe señalar que aún cuando se era consciente que las tesinas eran de los asesorados, en mayor o menor medida reflejaban el cuidado, y estilo de asesoría de los asesores. Se podía percibir en la lectura de los trabajos, elementos de continuidad que caracterizaban las tesinas de un mismo asesor (cuidado en presentación, contenido, coherencia y relación entre los distintos capítulos, etc.)

La dinámica vivida en la práctica, expresaba el habitus asumido por cada uno de los asesores, el cual se manifestaba a través de su concepción, su disposición y posición frente a su desarrollo profesional.

Se llegaron a plantear cambios a las tesinas ya entregadas a la biblioteca. Las observaciones para las modificaciones iban desde agregar una fe de erratas hasta hacer transformaciones substanciales.<sup>32</sup> Todas estas situaciones expresaban problemas, no sólo de gestión y de comunicación, sino también de la posición que asume el asesor acerca de la forma de desarrollar el trabajo académico dentro de un mismo proyecto educativo.

El número elevado de exámenes profesionales por día (hasta seis), aunado al hecho que sólo existía un único lugar para su realización (Aula Magna) implicó ubicar, acondicionar o improvisar otros espacios para su realización (auditorios, sala de juntas, sala de audio visuales) para su desarrollo. Esto llevó a generar confusiones y retrasos en el inicio de los exámenes profesionales.

El desarrollo de varios exámenes profesionales en el mismo lugar, casi a la misma hora propició problemas entre asesores y autoridades, así como entre los mismos asesorados y sus familiares, debido a que antes de terminar el examen empezaban los ruidos de la llegada de los participantes del siguiente examen profesional. Parecía una titulación en serie en donde se formaban colas de asesores, egresados y familiares para acceder a las aulas preparadas para realizar los exámenes.

En síntesis la serie de problemas que se presentaron en el desarrollo del P.E.T. evidenciaron las posiciones ocupadas dentro del campo que se estructuró a partir de este proyecto. En ellas la ubicación de los diferentes agentes sociales, asumió una estrategia coherente a sus intereses y concepción sobre su lugar y papel dentro de la universidad pública.

La dinámica que se estableció en este período y proceso no estuvo centrada en un capital económico, sino más bien, en el ejercicio de una violencia

---

<sup>32</sup> Debido a los problemas que se presentaron, se acordó que para posteriores promociones se daría una semana a los sinodales para emitir su dictamen por escrito. Esto al mismo tiempo nos evitaría la pena de tener que participar en un examen profesional en que el alumno reprobara.



simbólica, así como una serie de luchas por el control entre los grupos internos y los grupos externos al propio P.E.T.

El manejo de capital simbólico, que poseían los diferentes académicos, permitió valorar o desvalorar el trabajo que desarrollaban los asesores.

#### **4.6. Los Procesos de Evaluación de la Opción de Recuperación de la Experiencia**

Los asesores, que participaron en P.E.T. del plan 79, bajo la opción de recuperación de la experiencia profesional de la licenciatura en Pedagogía, contaron con tres momentos de evaluación para esta experiencia.<sup>33</sup>

El primero de ellos fue impulsado por dos académicos de la licenciatura, a través del apoyo y coordinación de un asesor externo, antes de concluir la primera promoción del P.E.T. Ese seminario se llevó a cabo en el mes de enero y febrero de 1997.

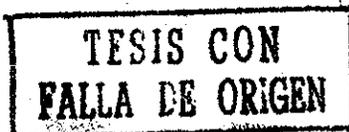
El seminario tuvo un carácter relativamente cerrado y opcional, para todos los asesores y los responsables de la comisión de titulación del programa regular de la licenciatura en Pedagogía.

Durante esos días, se compartieron experiencias de la asesoría con el grupo de egresados con los que se trabajó durante la primera promoción. Este seminario se dio bajo un espacio social de presión institucional, profesional e incluso personal, debido a que en este momento se estaban realizando otras actividades, además de haberse presentado tensiones entre el personal por la forma de asumir la asesoría, pero sobre todo, por las observaciones y situaciones vividas durante el examen profesional entre algunos asesores.

Las principales fricciones entre el personal se debían a diferentes formas de concebir el trabajo, a viejas historias entre compañeros, a una sobre carga de actividades, a la falta de coordinación en algunas acciones de tipo académico – administrativo, así como a la escasez de apoyos de tipo académicos con los que se contó durante ese período.

---

<sup>33</sup> La otra licenciatura que hizo un seminario interno de evaluación de la opción de recuperación de la experiencia fue Administración Educativa.



La experiencia en asesoría y la participación como sinodales, había permitido explicitar las posturas asumidas, con respecto a lo que es la formación profesional y el proceso de titulación.

La diferente forma de manejar el proceso generó tensiones y roces entre el personal, evidenciando el habitus incorporado por cada asesor, sobre como concebía y vivía su trabajo profesional.

Asimismo, el habitus general que prevalece en la institución, se expresó a través de las formas de resolver los problemas entre el conjunto de académicos, el cual se caracterizó, por una cultura individualista y balcanizada, que respondió a los intereses tanto personales como de los grupos de pertenencia y referencia al interior del campo universitario.

No existió una estrategia única de reproducción de las relaciones entre los grupos de trabajo, sino visiones encontradas parcialmente y enfrentadas. En ocasiones se dificultaba realizar una tarea orquestadamente (como lo exigiría un trabajo profesional de esta naturaleza).

Sin embargo, la posibilidad de hacer reuniones para efectuar una evaluación, sensibilizaba a los asesores que participaron de algunas de las contradicciones, de las cuales se era responsable (hasta cierto punto) e incluso promotor, sin que existiera una clara conciencia del juego en el que se participaba.

El seminario sirvió también para socializar las estrategias que se emplearon al analizar los problemas con que se enfrentaron en el proceso de asesoría, así como para detectar actitudes y situaciones que se presentaban en el trabajo como asesores; se pensaba que estas reflexiones servirían para reorientar las próximas promociones del P.E.T.

Entre los aspectos a los que se les dio mayor importancia en este seminario, fueron las estrategias pedagógicas que se utilizaron, las interacciones presentadas (asesor – asesorados, asesorados – asesorados, asesores – asesores y asesores – sinodales) y los resultados obtenidos.

La coordinación del seminario se centró en reflexionar la problemática presentada en torno a las anteriores situaciones; para ello se pidió que se

elaborará un documento<sup>34</sup> que tratara de recuperar la experiencia, a fin de que los compañeros que asistieran enriquecieran la mirada.

Asimismo, se planteó la inquietud de continuar el trabajo de recuperación y de elaborar un material que se pudiera publicar; sin embargo, no se construyeron las condiciones para que prosperara un trabajo de tipo colegiado, el cual fuera estructurado a partir de una necesidad sentida y compartida por el conjunto de asesores.

El aislamiento y la vinculación con un pequeño número de asesores o docentes con los que se compartía la cotidianeidad y visiones con respecto a la formación profesional, fue el elemento que prevaleció posteriormente.

La intensificación del trabajo, inmerso en un espacio social de múltiples presiones y valoraciones personales y externas (becas, comisiones, intereses personales, etc.) impidió impulsar procesos tendientes a la construcción de una cultura distinta, que estuviera basada en una colaboración y un trabajo de reflexividad crítica de la experiencia. La estrategia de reproducción de las relaciones dominantes en el campo universitario, se instauró y eliminó la posibilidad de desarrollar un proceso orientado alrededor de una reconstrucción de las prácticas.

El segundo momento de evaluación de esta experiencia, fue impulsado por el coordinador del P.E.T.; se desarrolló a través de un seminario – taller, en el que participaron todos los asesores de las cuatro licenciaturas que adoptaron la opción de la recuperación de la experiencia como vía para la titulación de los egresados del plan 79.

Este seminario se desarrolló, al concluir la primera promoción del Programa, los días 3, 4 y 5 de marzo de 1997 y el segundo, al concluir la tercera promoción, en febrero del 2000.

---

<sup>34</sup> Este material, así como un cuaderno de notas me sirvieron de base para organizar el presente documento. La importancia de este es que recupera en un momento inmerso todavía en el proceso de asesoría, mi visión sobre la vivencia sobre mi trabajo, la percepción de mis compañeros y el P.E.T.

Al seminario asistieron tanto los docentes que fungieron como asesores en la primera promoción como aquellos que se interesaron en participar en la segunda promoción.

Este seminario taller se denominó "Evaluación del proceso académico de la primera convocatoria del P.E.T."

El seminario ayudó a evaluar y visualizar algunos problemas presentados durante el trabajo de asesoría, dando a conocer la experiencia de los asesores de la primera promoción y estableciendo un puente entre ellos y los de la segunda promoción.

De esta evaluación se generaron sugerencias tanto metodológicas como operativas dirigidas a facilitar el trabajo de asesoría. El seminario trató de reconstruir la experiencia de titulación de cada licenciatura, asimismo, se hizo una representación de un proceso de asesoría que sirvió de base para hacer un análisis de los elementos que están involucrados en un programa educativo de esta naturaleza.

Se hicieron una serie de sugerencias sobre la organización de los grupos de egresados, la elaboración de los materiales, el trabajo de asesoría, el empleo de estrategias en las diferentes fases, el desarrollo de las sinodalías y algunos cambios de tipo administrativo que deberían modificarse en las promociones próximas.

El tercer momento de evaluación, se desarrolló en febrero del año 2000, cuando concluyó la operación del P.E.T. A este seminario asistieron asesores que participaron en cualquiera de las tres promociones.

El seminario de evaluación tenía por objetivo ubicar los principales problemas así como las sugerencias que ayudaran a construir una propuesta futura para la intervención en programas de titulación que permitieran a los docentes de la UPN, desarrollar un trabajo de asesoría más profesional.

Los problemas y sugerencias que se hicieron por parte de los asistentes al seminario fueron de diversa índole. A continuación se señalan éstos.

### • *Principales problemas detectados*

Los problemas que se detectaron se organizan a partir de una adaptación de las dimensiones propuestas por Cecilia Fierro, Berta Fortoul y Lesvia Rosas (1999) para el rescate de la práctica docente.<sup>35</sup>

#### *A Dimensión institucional*

- Con Servicios Escolares, se presentaron problemas tanto de comunicación, coordinación de acciones, así como de condiciones de trabajo (lugar, llenado de actas, presión y fricciones entre los tiempos estimados administrativa y académicamente para desarrollar el examen profesional, etc.)
- Desconocimiento por parte de algunos asesores de las políticas y antecedentes que generó el P.E.T.
- Desconocimiento de los lineamientos o criterios generales que guiaban dicho Programa.

#### *B Dimensión académica*

- Percepciones diferentes sobre las exigencias para el desarrollo, fundamentación y coherencia que deberían tener los trabajos, lo que dificultó la aprobación o dictaminación, por parte de los asesores o sinodales.
- Trabajos escritos muy deficientes con una excelente replica y viceversa.
- Inexistencia de criterios académicos que establecieran diferencias entre una tesis o una tesina.

---

<sup>35</sup> Las autoras de la propuesta denominada "Transformando la práctica docente", basada en la metodología de la investigación, plantean para analizar la práctica, tomar en cuenta la relación pedagógica y seis dimensiones: la personal, la institucional, la interpersonal, la social, la didáctica y la valoral (FIERRO, et al, 1999) En el caso de este trabajo se consideraron cinco dimensiones: institucional, académica, didáctica, psicosocial y ético - política. Un manejo más amplió de éstas, se presenta en el capítulo 7º relacionado con la propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencia profesionales en educación.

- Desconocimiento de muchos asesores de la metodología de la sistematización, lo que ocasionó fricciones entre asesores y confusiones entre los propios asesorados, al comparar su trabajo con el de otros grupos.
- Dificultades para establecer una articulación teórico metodológica con la práctica que se sistematizaba.
- Problemas para poder establecer una continuidad y relación entre las tres fases; aún cuando se consideraba que no se trata de etapas separadas sino de fases entrelazadas.
- Carencia de calidad académica en muchos de los trabajos presentados.
- Falta de experiencia en investigación o asesoría, en trabajos de titulación en muchos de los asesores.
- Problemas formales para la presentación de los trabajos; ejemplo: como hacer una bibliografía, como presentar el trabajo, etc.
- Desconocimiento por parte de los asesores de cómo orientar el diseño de una propuesta de intervención pedagógica. Esto ocasionó que en muchos trabajos únicamente se presentaran una serie de comentarios sueltos, o bien que se emitiera esta parte.

### *C. Dimensión psicosocial*

- Faltaba información sobre las características que tenían los asesorados en el momento de inscribirse al Programa: experiencia previa, ámbito de trabajo, problemas que enfrentaban en la práctica profesional, etc.
- Problemas de diferente naturaleza en las relaciones entre asesores y asesorados.
- Carencia de elementos que permitieran apoyar o contener la angustia y los bloqueos de los asesorados.

*D. Dimensión didáctica*

- No existía una concepción o visión sobre la perspectiva de formación y asesoría que debería orientar la práctica y relación de asesoría.
- No había una reflexión u orientaciones, sobre el papel que debería jugar el sinodal y las responsabilidades que tendría durante el proceso de titulación.
- Participación de asesores sin contar con un proceso de sensibilización y conocimiento sobre las relaciones y estrategias que podrían emplearse en una relación de asesoría.
- Inexistencia de un sistema de evaluación del proceso de asesoría.

*E. Dimensión ético política*

- Sobrecargas de trabajo en los asesores y sinodales, lo que ocasionó que muchos de ellos no se comprometieran a revisar ni los avances, ni las tesinas.
- Poca responsabilidad de algunos asesores, lo que ocasionó que algunos asesorados buscarán el apoyo de otro profesor de la universidad para que cubriera el papel de asesor “honorario”.
- Algunos sinodales, consideraron que varios dictámenes se condicionaron a situaciones “políticas” o “relaciones personales” pasadas, entre los asesores.
- Jurados que no leían los trabajos o que llegaban con la lectura de otra tesina el día del examen profesional.
- En muchos casos se presentaron “fusiles” de otras tesinas, e incluso se presentaron trabajos, que fueron aprobados, que contenían muchas hojas textuales de otros trabajos de compañeros que también estaban haciendo su tesina dentro del P.E.T. en el mismo período.

- Problemas de ética por parte de algunos asesores (acoso sexual); lo que llevó a que las asesoradas que sufrieron esta situación, que se alejaran o se tuvieran que presentar en compañía de una tercera persona en el momento de la asesoría.

• *Sugerencias y comentarios*

A partir de estos señalamientos, los asesores que participaron en el último seminario de evaluación del P.E.T. señalaron una serie de sugerencias y comentarios dirigidos a mejorar y fortalecer este tipo de proyectos educativos.

*a) De formación*

- Se sugirió hacer reuniones con asesores que compartieron asesorías de tesinas en los que se relacionara la experiencia profesional de los egresados.
- Se consideró que era importante conocer qué tanto las propuestas que habían desarrollado los egresados, se implementaron o impactaron en algún proyecto educativo en su campo laboral.
- Se señaló que era fundamental recuperar la experiencia profesional de los asesores y sinodales dentro del espacio laboral de la UPN y en la experiencia profesional de cada asesor.
- Se planteó la necesidad de hacer un intercambio más profundo entre los asesores, con los asesores que tuvieron problemas y con los que concluyeron con éxito, a fin de conocer los elementos que incidieron en los resultados obtenidos.
- Se dijo que era fundamental que los asesorados lograran construir una propuesta y no solamente una serie de comentarios sueltos. La propuesta debería contar con todos los elementos que permitan estructurarla y no únicamente sugerencias.

- Se indicó que era fundamental tomar en cuenta los problemas y las situaciones que se detectaron en el P.E.T., ya que éstas son muy similares a los que se dan en el trabajo de asesoría del programa normal de titulación.

*b) Planeación y organización previa*

- Se recomendó hacer un diagnóstico previo de los candidatos que fueran a ingresar a este Programa, a fin de que se contara con un conocimiento de los asesorados potenciales (tipo de experiencia, expectativas, problemas de horarios, etc.).
- Se planteó que era necesario que se hiciera un proceso de selección de los candidatos, ya que en algunos ocasiones se presentaron egresados en que su experiencia no se relacionaba con la profesión y por lo tanto, no era conveniente que se inscribieran a esta opción de titulación.
- Se vio la necesidad de ponerse de acuerdo y elaborar con una serie de criterios básicos sobre qué es una tesis y su diferencia con una tesina. Esto debería ser conocido y analizado por parte de los asesores antes de empezar a desarrollar su labor, a fin de evitar o disminuir las fricciones causadas por esta razón, entre el mismo personal.
- Se señaló que era necesario contar con una serie de criterios y elementos que apoyaran el trabajo de asesoría (teórico metodológico, institucionales, pedagógicos, así como para el manejo de situaciones complejas que se desprendieran de las relaciones con los asesorados).
- Se consideró necesario analizar el problema de la extensión, los contenidos y la pertinencia de los elementos que se planteaban en las tesinas.
- Se dijo que se requería pensar y prever cuántos trabajos era posible asesorar al mismo tiempo.
- Se vio como indispensable revisar una serie de situaciones de tipo académico – administrativo a fin de evitar problemas entre el personal de esas áreas.

A partir de la experiencia vivida en el transcurso de las tres promociones del P.E.T. del plan 79, la valoración general del Programa hecha por los asesores participantes se dirigió a señalar que:

- El P.E.T. compartía virtudes y problemas similares al de otros programas o procesos de titulación.
- A través de la dinámica del Programa se expresaron una serie de contradicciones, tanto en las valoraciones, como en las posiciones que asumieron los propios académicos de la universidad.
- El Programa ayudó a madurar profesionalmente a muchos asesorados.
- La experiencia vivida por asesores y sinodales, en algunos casos, permitió replantarse la propia práctica profesional.
- El P.E.T. sirvió para que una parte de la población de egresados, pudiera avalar trabajos previos y con ello lograr obtener el título profesional que certificaría su formación profesional.
- Se consideró de gran importancia hacer una evaluación del trabajo de asesoría y buscar mecanismos que ayuden a los asesores a “recuperarse” después de una labor de éste tipo.
- Se planteó que uno de los aspectos más importantes a ser tomados en cuenta en trabajos de tesis realizados desde la opción de recuperación de la práctica, era vincular la formación profesional con la práctica.
- Se señaló que uno de los problemas más fuertes y graves, era la falta de ética de algunos asesores y asesorados.

En síntesis, los elementos expuestos en este capítulo, permiten apreciar cómo el espacio social en el que se enmarca el P.E.T. corresponde a una etapa de transición de la política educativa del Estado hacia la educación superior, en la que los procesos de formación profesional se dirigen más a adecuarse a un trabajo de eficientización y control sobre los resultados tanto de los individuos como de las instituciones.

La intensificación del trabajo, trastoca las relaciones laborales y profesionales, en donde la competencia, el individualismo, la falsa flexibilidad y la supuesta apertura se dirigen más a responder a una cultura de la apariencia y la simulación (enmarcada dentro de viejas estructuras organizativas), en la que los grupos preexistentes, definen y adaptan las nuevas políticas a los viejos hábitos que se han gestado a través de los años en las relaciones entre los distintos grupos al interior de la institución.

Las contradicciones entre los grupos, así como las representaciones y posiciones sobre qué papel juegan en el proceso de titulación y en el proceso de formación profesional, fue fuente de enfrentamientos y juegos de fuerzas, entre los asesores y entre asesores y autoridades.

Las posibilidades de orquestación de prácticas, sólo fueron posibles de desarrollarse en el plano de la lucha por una distinción, fundada en el capital económico (becas y pagos extraordinarios); paradójicamente, esta fue una de las causas de división y lucha con otros grupos de académicos de la universidad.

No obstante el desarrollo de las condiciones y acciones realizadas, brindaron opciones y espacios concretos (seminarios de sensibilización y de evaluación) que ayudaron a algunos asesores a renovar y reflexionar sobre los límites y contradicciones de la práctica profesional que desarrollan en la universidad.

## 5. LA POSICIÓN DEL OBSERVADOR Y DE LOS ASESORADOS

- 5.1 El Proceso de Construcción de los Trabajos de Titulación
- 5.2 Esquema de las Tesinas Elaboradas
- 5.3 Características Generales de los Asesorados
- 5.4 Conformación y Expectativas del Grupo Asesorado
- 5.5 Problemas Enfrentados en el Proceso de Asesoría, Influencia y Posibles Soluciones Propuestas por los Asesorados
  - 5.5.1 Problemas académicos enfrentados por los asesorados
- 5.6 Apoyos Recibidos por los Asesorados durante el Proceso de Asesoría
- 5.7 Propuestas de los Asesorados para Mejorar la Asesoría

Sin contar con una experiencia previa en una intervención de asesoría colectiva en sistematización de experiencias profesionales, me vinculé a este proyecto, asesorando a 18 egresados que intentarían sistematizar sus experiencias laborales. Si bien con anterioridad había asesorado proyectos de sistematización de la práctica<sup>1</sup>, o participado como sinodal de algunos trabajos de tesis que pretendían recuperar la experiencia profesional<sup>2</sup>, una asesoría de esta naturaleza, exigía apoyar la recuperación de prácticas profesionales tan diversificadas que implicaba el manejo de nuevos y diferentes capitales culturales.

Involucrada en la práctica de esta asesoría, encontré que la realidad era más compleja de lo que había creído. Ni la experiencia previa en asesorías individuales y aisladas, ni las orientaciones de los cursos tomados en los

---

<sup>1</sup> En ese momento había empezado a asesorar, en la UNAM, con esta metodología el trabajo "*La computadora como auxiliar didáctico en la enseñanza de la lectura*"; estaba en proceso el trabajo de "*Sistematización de una experiencia educativa en la conducción de la asignatura de laboratorio de docencia*" asesorada en la UPN, éste último se concluyó hasta noviembre de 1997. Aún cuando su conclusión fue posterior al programa estratégico, fue la base de mi trabajo durante este período. Los dos trabajos asesorados sirvieron para percatarme y reflexionar, durante la etapa de asesoría del programa estratégico, sobre la serie de elementos que se movilizan en el desarrollo de un trabajo de tesis, que rebasan los aspectos académicos e involucran la historia del asesorado y del asesor en todos los sentidos

<sup>2</sup> Entre los trabajos en los que participé como sinodal, se encuentra la "*Sistematización de una experiencia de trabajo en un grupo de sexto grado de educación primaria*" realizado por un egresado de la UPN.

seminarios recibidos<sup>3</sup>, eran suficientes para lograr que los egresados desarrollaran trabajos sólidos y fundamentados que les permitieran, por un lado, obtener el título profesional en el tiempo acordado<sup>4</sup> (capital institucional) y por el otro, recuperar críticamente su experiencia profesional en educación (capital incorporado).

Ante esta situación, la tarea central fue buscar algunos materiales que apoyaran y ampliaran las posibilidades de fundamentar la sistematización de la práctica; sin embargo, esta salida fue más una defensa académica que una respuesta ante la compleja situación que enfrentaba, ello no solucionaba el problema, sino por el contrario, solamente se aumentaba la cantidad de lecturas básicas que el asesorado tendría que hacer<sup>5</sup>; esto hizo ver la necesidad de cambiar de estrategia.

El recurrir a un incremento de lecturas como una posible salida a la diversidad de competencias profesionales que se requerían manejar para atender a la demanda plantada institucionalmente, evidenciaba la perspectiva enciclopédica con la que se intentó resolver el problema.

El capital objetivado como asesora, evidenciaba una visión enciclopédica y academicista que muchos docentes aplican en la práctica profesional. Como señala Pérez Gómez, “... El conocimiento del profesor/a se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que como la comprensión racional de los procesos de investigación, y su tarea docente como exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber” (PÉREZ, 1992: 400).

---

<sup>3</sup> En el año de 1990 tomé dos cursos: “*La sistematización como instrumento para orientar la práctica educativa*” y “*Diseño de proyectos de educación y trabajo en el marco de la problemática de América Latina*” en las instalaciones del CREFAL que fueron los antecedentes y bases para el desarrollo del trabajo de asesoría. Así como el curso - taller que organizó el programa estratégico de titulación, la UPN en la unidad Ajusco, sobre sistematización de experiencias profesionales, en el que se acordaron algunos lineamientos generales para la estructuración de las tesinas.

<sup>4</sup> Cuando se inició el trabajo de asesoría se consideraron cuatro meses y medio para la realización de las tesinas, sin embargo en el desarrollo del proceso, el período de tiempo se amplió hasta nueve meses.

<sup>5</sup> En muchas ocasiones el docente ante la dinámica y problemática que le exige una articulación teoría práctica, así como atención al desarrollo acelerado en la producción teórica dentro del campo de la educación, aunada con la presión social que se ejerce por parte de la institución, de los alumnos y de él hacia sí mismo, se refugia o recurre a aumentar el número de documentos bibliográficos, en investigaciones o materiales que hacen del trabajo docente, un ejercicio profesional formalista y tradicional aun cuando su postura quiera rebasar las prácticas tradicionales de la educación. Actualizar y formar se equipara con atiborrar de información al otro. Lo que ubica a muchos maestros en las perspectivas tradicional de la formación caracterizada por un énfasis en una formación enciclopédica y academicista.

La comprensión de lo limitado y errado que era este procedimiento, dentro de un campo social que respondía en ese momento a una lógica eficientista (en la cual se enmarcaba el programa estratégico de titulación), obligó a construir una estrategia de intervención que respondiera a la propia dinámica del trabajo y a los problemas que se presentaron en el desarrollo de las tesinas.

En primer lugar, era necesario limitar el número de lecturas más que incrementarlas, por lo que se consideró que las dos lecturas de la antología sobre la sistematización, podrían ser el referente metodológico.

Por otro lado, se pensó que era importante estructurar, antes de que se iniciara el proceso con los egresados, un primer esquema de trabajo que ayudara a orientar a los asesorados a retomar algunos elementos, lo que llevó a considerar que el instrumento denominado "Cuestionario Diagnóstico" (ANEXO III) era insuficiente para el proceso de asesoría que iba a empezar.

Se pensó en rediseñar el Cuestionario Diagnóstico a fin de que éste respondiera a una estructura que orientara al egresado en la construcción de un reporte que pudiera apropiárselo, y que a la vez, le permitiera reflejar su práctica brindándole elementos para recrearla. Este documento debía contener una explicación sobre la metodología de sistematización y un guión general para el desarrollo de los trabajos de las tesinas.

La propuesta acercaba la estructura de las tres etapas planteadas originalmente para este proyecto, pero alejaba los trabajos de la estructura formal de tres capítulos (que muchos de los docentes habían asumido como válida e incluso única para la construcción y aprobación de las tesinas). Esta diferencia de cómo concebir la asesoría y la concreción de los trabajos de tesina será posteriormente una de las fuentes de conflicto entre asesores.

A pesar de los esfuerzos emprendidos, el día en que se inició la asesoría formalmente, no había concluido la propuesta, por lo que el punto de partida fue el propio guión que construimos los asesores en el primer seminario que organizó la universidad, para la primera promoción del P.E.T.; el Cuestionario Diagnóstico sirvió como base para hacer un primer documento que permitió a los asesorados esclarecer y delimitar la experiencia profesional

que pretendían sistematizar. Este trabajo también ayudó a detectar algunos problemas que se presentaron durante el proceso de asesoría.

Al iniciar el período de asesorías se entregó a los egresados una antología; de ella se consideró básico y obligatorio manejar el contenido de las lecturas: de Morgan y Quiroz, y la de Gagnenten, ya que servirían para la fundamentación de la metodología de la sistematización de la práctica, así como para el desarrollo y estructuración formal de las tesinas. Asimismo, se establecieron una serie de acuerdos para el trabajo y se planteó la posibilidad de cambio de grupo a aquellos egresados que así lo desearan.

La comprensión de la dificultad que el egresado necesitaría para hacer una revisión y análisis de los materiales que valoraba como convenientes, así como el poco tiempo con que contaba para asesorar a los egresados, llevó a que únicamente hiciera la presentación verbal de una explicación general de la sistematización en la segunda sesión grupal y la exposición del guión básico que contenía 6 capítulos; este guión sólo fue eso, una guía, que sirvió para construir el esquema definitivo que se trabajó durante los meses de asesoría. (ANEXO IV).

A partir de ese momento, se empezaron a programar sesiones de trabajo con pequeños grupos (de cuatro a seis alumnos), lo que permitió avanzar en la doble tarea que exigía el proceso de asesoría en ese momento: 1) el diagnóstico del grupo (temáticas, problemas académicos, demandas personales, necesidades reales de organización, y dinámica del proceso); y 2) la conclusión del diseño de la propuesta inicial de trabajo.

La propuesta final con que concluyeron su tesina los egresados, se estructuró en cuatro capítulos y fue el resultado de un proceso de permanente replanteamiento y ajuste, producto, ante todo, de demandas y necesidades así como de las sugerencias que los participantes hicieron para realizar sus trabajos.

Los elementos que estructuraron la propuesta final contienen: 1) el contexto en que se desarrolla la experiencia profesional; 2) las metodologías empleadas tanto para desarrollar la sistematización como para realizar la práctica

profesional; 3) la sistematización de la intervención profesional y 4) las opciones para la transformación de la práctica profesional.

A los materiales que están contenidos en la antología, se agregó un documento denominado "Cómo elaborar un proyecto"<sup>6</sup>, que sirvió de base para la construcción de la propuesta de intervención de la práctica.

Como producto de todo ese trabajo se construyó una metodología para la sistematización de la experiencia profesional que partió de las propuestas institucionales y llevó a una reconstrucción de la misma.

A continuación se hace una reconstrucción de los diferentes elementos que estuvieron presentes en esta experiencia.

### 5.1. El Proceso de Construcción de los Trabajos de Titulación

Como ya ha sido señalado<sup>7</sup>, el trabajo de sistematización de la experiencia profesional contemplaba en el principio de la operación del P.E.T. tomar en cuenta tres lecturas o etapas para el desarrollo de los trabajos de titulación:

- Descriptiva
- Reflexiva
- Propositiva

Otra de las indicaciones metodológicas señalaba un procedimiento más complejo, el cual se encontraba explicado en los materiales contenidos en la antología del P.E.T. (UPN, 1996), en la que se incluyó una fotocopia de un libro de Gagneten y un artículo de Morgan y Quiroz; estos autores presentan dos visiones sobre la metodología de la sistematización de la práctica.

Para Gagneten "... El método de la sistematización de la práctica se entiende como un conjunto de procedimientos que sirven para reconstruir, analizar, interpretar, conceptualizar, generalizar, concluir y proponer acerca, de las

---

<sup>6</sup> ANDER -EGG Ezequiel y AGUILAR María José (1993) *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos de intervención socio - educativa* Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires Argentina.

<sup>7</sup> Véase capítulo 4, los apartados 4.5 y 4.6, referentes a la presentación del P.E.T. y a la operación del mismo.

prácticas realizadas en espacios y tiempos determinados” (GAGNETEN, 1987: 43)

El procedimiento propuesto por esta autora, se constituye a partir de los siguientes siete pasos:

- Reconstrucción
- Análisis
- Interpretación
- Conceptualización
- Generalización
- Conclusiones, y
- Propuestas (GAGNETEN, 1987: 69).

En el caso de Morgan y Quiroz conciben que “... Una sistematización describe, ordena y reflexiona analíticamente el desarrollo de una experiencia práctica” (MORGAN y QUIROZ: 1985: 241).

Los pasos que señalan para la construcción de una sistematización son:

- Descripción del desarrollo de la experiencia
- Marco teórico conceptual en que se inscribe la experiencia
- Contexto en que se inscribe la experiencia y su relación con el ámbito del proyecto
- Intencionalidad de la experiencia
- Estrategia metodológica que se implementó
- Análisis del desarrollo de la experiencia
- Resultados de la experiencia (MORGAN Y QUIRÓZ, 1985: 242 – 244).

A estas posturas sostenidas institucionalmente, que fueron revisadas por los asesorados, se construyó un procedimiento que puede considerarse como producto de la relación de asesoría durante el P.E.T.

La construcción de las tesinas de sistematización de las experiencias profesionales en educación contempló 5 procesos básicos<sup>8</sup>; se denominaron procesos y no etapas debido a que una no siguió a la otra, sino por el contrario, se desarrollaron en algunos casos de manera paralela y tomaron una característica especial dependiendo del asesorado en particular.

Cabe señalar, que si bien se desarrollaron cinco procesos, estos no necesariamente se pueden considerar como procesos independientes. Estos fueron:

- Elección de la experiencia
- Construcción de la metodología de intervención profesional y metodología para la recuperación de la experiencia profesional
- Reconstrucción del contexto en que se desarrolló la experiencia
- Recuperación de la experiencia profesional
- Resignificación, reconceptualización y reconstrucción de la práctica profesional

◆ *Primer proceso: elección de la experiencia*

El punto de partida fue concretar con los asesorados una experiencia a ser recuperada bajo la metodología de la sistematización de la práctica. En algunos casos el egresado tenía muy claro que experiencia trabajar y que

---

<sup>8</sup> A estos procesos metodológicos se les complementa con las fases del proceso de asesoría. Los procesos (apartado 5.1) responden a la lógica de producción de los conocimientos (metodología de sistematización) y las fases (apartado 5.6) se les considera como producto de la caracterización de la estrategia pedagógica que se estructuró al desempeñar el trabajo de asesoría dentro de este grupo de asesorados.

trabajar de ella. En otros no fue así, lo que implicó valorar conjuntamente (en pareja o en equipo) las diferentes opciones que tenía cada uno.

Para la selección de la experiencia a ser recuperada se tomó en cuenta:

- El tiempo
- La delimitación
- La importancia
- Los recursos con que contaba en ese momento el asesorado para hacerla sistematización
- La disponibilidad y apoyo que podían brindar otros agentes sociales, para acceder a la información que se necesitaría, y
- La posibilidad para construir opciones para incidir en la práctica que se sistematizaba

Para la realización de este trabajo los alumnos hicieron un primer escrito que retomó el Cuestionario Diagnóstico (ANEXO III). Este primer ensayo, fue comentado en la segunda sesión, revisándolo con el asesorado, en equipo y en algunos casos con todo el grupo.

El tiempo empleado fue de dos a tres sesiones ello dependía de la claridad e interés que tenía el asesorado, sobre este trabajo y sobre lo que significaba recuperar su práctica a partir de la metodología de la experiencia presentada por los dos autores revisados.

◆ *Segundo proceso: construcción de la metodología de intervención profesional y metodología para la recuperación de la experiencia profesional*

Este proceso fue el más largo, ya que implicó la reconstrucción de la metodología de la sistematización durante el tiempo que se realizaron los trabajos de titulación. Comprendió la revisión de las propuestas de sistematización contenidas en la antología y el cuestionario diagnóstico, la

apropiación y la reconstrucción de la metodología para recuperación de la práctica profesional.

Uno de los elementos fundamentales fue la distinción entre la metodología de sistematización y la de intervención profesional. Cada una de ellas se dirigía a explicitar los fundamentos y procedimientos en que se apoyaban.

En el caso de la metodología de la intervención profesional, se explicitaban los fundamentos, procedimientos y técnicas empleadas para desarrollar la práctica profesional.

En cuanto a la metodología de la sistematización, en este apartado se hacía una fundamentación y se describía un procedimiento así como las técnicas que fueron empleadas para la sistematización de la experiencia.

Para hacer la fundamentación de la reconstrucción de su experiencia, la sistematización partió de la elección de una de las dos autoras propuestas en el programa estratégico. La recuperación del proceso de construcción de la sistematización, requirió que cada asesorado tomara en cuenta la dinámica que le imprimió la construcción de su sistematización.

La metodología de la intervención profesional, contenía los referentes teóricos y metodológicos para el trabajo profesional del egresado (fuera utilizada o no en la práctica profesional) y la metodología de la sistematización de la práctica, se constituía en el referente externo y metodológico para recuperar la intervención profesional. Puede señalarse que la distinción entre las dos metodologías constituyó una de las dificultades académicas más grandes que enfrentaron para la construcción del trabajo.

Esta parte del trabajo fue desarrollada con cada asesorado; se trató de que en la mayoría de los casos el avance se revisará tanto en equipo como grupalmente. Tuvo como materiales de apoyo las dos lecturas de la antología (Gagneten y Morgan y Quiróz), así como la guía general presentada al grupo para el desarrollo de la sistematización (ANEXO IV).

◆ *Tercer proceso: reconstrucción del contexto en que se desarrolla la experiencia*

Este proceso se dirigió a retomar algunos elementos de orden económico, político, cultural, e institucional que definen la dinámica y el desarrollo del proyecto que se pretende sistematizar. La profundización de estos aspectos, dependían del acceso a la información y de la importancia de los datos para la comprensión de la experiencia.

Durante este proceso se trató de construir una postura de cómo entender el manejo del tiempo (historia), el espacio (ámbito institucional), los agentes sociales involucrados (destinatarios y promotores), los elementos materiales con que se disponía para desarrollar su práctica (recursos materiales, económicos y humanos) y de los procesos sociales que se llegan a generar en la práctica profesional (proyectos educativos, conflictos, etc.).

Se pretendía que el asesorado, al sistematizar, no se perdiera en una historia tan remota o tan limitada que no pudiera rebasar su sentido común, cuando hiciera su análisis de su experiencia.

Se consideraba que la contextualización de la experiencia sería uno de los referentes externos a la intervención profesional, que serviría de marco, junto con la metodología de la intervención profesional, para reconstruir la propia práctica.

El supuesto desde el que se plantearon una serie de recomendaciones para la contextualización de la experiencia era el de que a partir de la explicitación de los elementos contextuales, el que sistematiza replantea la práctica en un proceso de ir y venir sobre la descripción, organización y análisis de la experiencia. Se requería retornar al contexto para ver si éste daba cuenta o indica nuevas necesidades para construir un horizonte de significados distinto al que se tenía anteriormente sobre la propia práctica profesional.

Después de delimitada la experiencia y esclarecidos los elementos fundamentales que contenía la metodología, el primer apartado trabajado sistemáticamente y de manera más completa fue la contextualización de la experiencia. Esta parte del trabajo se asesoró a través de una actividad en pequeños grupos y con cada asesorado en particular.

Para su desarrollo se requirió revisar documentos institucionales y oficiales, así como consultar archivos e incluso hacer entrevistas para complementar la información que en este apartado se señalaba.

El principal problema que enfrentaron los asesorados fue la carencia de algunos documentos, referencias incompletas de materiales que disponían y la dificultad de construir un discurso coherente que diera cuenta de manera organizada y a la vez amplia del marco en el que se desarrollaba la experiencia.

#### ◆ *Cuarto proceso: recuperación de la experiencia profesional*

Se describió el programa específico en el que se desarrolló la experiencia profesional, señalando aquellos elementos formales y operativos que conformaban al programa o proyecto que se trataba de sistematizar.

Se delimitó la experiencia, ubicándola como un proceso de constitución profesional y se procedió a establecer las etapas, momentos o procesos centrales (dependiendo de la postura asumida por los participantes) que caracterizaban a la experiencia que se pretendía recuperar.

Este trabajo implicó que el sistematizador se ubicara como uno de los agentes sociales, que forma parte del proyecto en que se inscribía la experiencia a ser recuperada, el cual requería asumir una visión y posición de la institución en la que participaba profesionalmente.

A partir de su ubicación, se pretendía concretar y explicitar la intervención profesional por medio de la serie de procesos, prácticas, problemas, circunstancias, condiciones, tiempos y resultados obtenidos en el trabajo realizado.

Este proceso se concretó por medio de la descripción y permanente reconstrucción de los recuerdos y anotaciones realizadas; éstas a su vez fueron recreadas a partir de la revisión conjunta entre el asesor y el asesorado y con el trabajo de otros compañeros que les ayudaron a repensar su propia práctica y ubicar una serie de diferencias, puntos en común y contradicciones con sus planteamientos.

En algunos casos, los asesorados contaban con documentos y cuadernos de trabajo, informes, documentos de evaluación que les ayudaron a reconstruir su experiencia y en otros, básicamente fue la memoria la que permitió elaborar un discurso sobre su práctica.

A partir de las preguntas que se proporcionaron en la guía para la sistematización de la experiencia profesional en educación (ANEXO IV) se pidió que realizaran un escrito libre, mismo que se reconstruyó en el proceso y adquirió un formato general en la mayoría de los trabajos, producto de sugerencias de los diferentes integrantes, que fueron socializadas generalmente por el asesor<sup>9</sup> en el momento de la presentación de los avances de la sistematización.

En ese sentido, el trabajo como asesora, fue el de mediadora entre los avances y desarrollo que lograban unos asesorados con el fin de impulsar el avance de otros.

#### ◆ *Quinto proceso: resignificación, reconceptualización y reconstrucción de la práctica profesional*

A partir de los referentes anteriores se confrontó la teoría con la práctica en varios niveles de análisis:

- Relación entre la formación profesional y la práctica profesional: este proceso permitió confrontar el pasado con el presente, con las carencias y las necesidades de formación, así como ayudar a revalorizar las potencialidades para una transformación de sí mismo y de su práctica profesional.
- Análisis del proceso de sistematización de la experiencia profesional, el cual se dirigió a reconstruir el transcurso de la elaboración de la sistematización, viéndose en esta reconstrucción a sí mismo y a los productos que les permitían ubicar y reelaborar los problemas y los cambios generados durante la experiencia.

---

<sup>9</sup> Esto se debía a las dificultades de tiempo de los asesorados, lo que impidió el desarrollo de procesos grupales, pensados en un primer momento como los más idóneos para la socialización de experiencias y el establecimiento de actividades de cooperación grupal.

- Análisis de su intervención profesional: que daba la posibilidad de analizar la influencia y relación del contexto de la experiencia con la intervención profesional; así como comparar la metodología de la intervención profesional con la práctica que se realizaba (teoría) y la metodología que se empleaba en la práctica (intervención profesional); para finalmente, hacer una interpretación pedagógica de los procesos, prácticas y resultados de la intervención profesional.

Estos tres niveles de análisis apuntaban a plantear una problemática, que se había detectado y que se pensaba que requería ser reflexionada y transformada.

A partir de este trabajo se creía que era posible construir una serie de líneas o propuestas valoradas como viables y deseables que incidieran en la práctica profesional e incluso en su vida personal. Asimismo, de manera complementaria se hicieron una serie de sugerencias relacionadas con el proceso de sistematización de experiencias y con la formación profesional previa a su egreso de la institución.

Este proceso permitió la estructuración de los dos últimos capítulos de las tesinas, los problemas que se plantaron fueron el análisis y articulación de todo el trabajo, y (en algunos casos) el diseño de la propuesta de intervención.

Puede decirse que uno de los factores que influyó para que se presentaran una serie de ansiedades en el proceso de construcción de los trabajos de las tesinas, estuvo determinado por las diferencias percibidas por los asesorados entre las tres propuestas de sistematización que se manejaron (dos planteados por los diseñadores y una generada en el propio proceso de construcción de los trabajos de sistematización).

Si bien, las propuestas podrían verse como complementarias, éstas fueron vividas por algunos asesorados como distintas y contradictorias; algunos asesorados e incluso asesores supusieron que las tres etapas eran igual a los tres capítulos.

Las demandas para la elaboración de la sistematización rebasaban el ámbito meramente descriptivo de la propia experiencia, lo que exigía a los asesorados un capital cultural con el que no contaban, estos elementos fueron fuente de conflicto (ansiedades) entre la asesora y los asesorados.

## **5.2. Esquema de las Tesinas Elaboradas**

Como resultado del proceso de asesoría se diseñó un esquema de tesina que fue generalizándose a casi todos los trabajos, sólo en aquellos casos, en que los asesorados proponían un cambio, se hicieron las modificaciones o se eliminaron algunos aspectos.

Los puntos fueron desarrollados en diferente nivel de profundidad y extensión, esto dependió de las posibilidades de acceso a la información, del interés de cada uno de los asesorados y de los problemas que se les presentaron o se perfilaron en la concreción del escrito.

La estructura de los trabajos se organizó a partir de los siguientes elementos: el contexto en que se desarrolló la experiencia profesional, la metodología empleada tanto para la sistematización como para desarrollar la práctica profesional; la sistematización de la intervención profesional y las opciones para la transformación de la práctica profesional (Tabla No. 4).

Cabe señalar que estos cuatro grandes apartados que constituyen el esquema general del trabajo, se estructuraron a partir de los cinco procesos básicos (véase punto 5.1), los cuales se desarrollaron sin un orden específico y sin una continuidad lineal, pues el proceso de elaboración implicó un trabajo de construcción – desestructuración dirigido a la reconstrucción de nuevos discursos, en el cual permanecieron algunos elementos y otros fueron modificados a partir de las necesidades del proceso de sistematización de la experiencia.

La metodología empleada para concretar este esquema fue contradictoria; a la vez que se utilizaron algunos elementos de corte hermenéutico para hacer la reconstrucción de la experiencia (búsqueda de sentidos) los fundamentos teórico metodológicos que sirvieron de referente para la sistematización de la experiencia eran de tipo positivista (Morgan y Quiróz, y Gagnetten), en el que se daba mayor prioridad a la descripción de los hechos, las cosas y los procesos sobre los conflictos y los significados de éstos en la experiencia (TORRES, 1996b).

El proceso de construcción se desarrolló de manera diferente en cada asesorado, esto dependió tanto del capital cultural con el que contaban, como de la postura asumida. De ahí que si bien el aspecto cultural no fue planteado como un punto a ser desarrollado de manera específica, éste estuvo presente

más que como un linchamiento metodológico como una expresión de la visión y concepción con que contaba cada uno de los integrantes.

Hoy se ve como pertinente y necesario que en los trabajos se hubieran enfatizado una serie de procesos culturales (relaciones entre el personal y los destinatarios de los servicios, conflictos, significados de diferentes agentes, etc.), ya que estos elementos son indicadores fundamentales para la reconstrucción de una experiencia profesional. Esto habría permitido a los asesorados una mayor comprensión, al interpretar los procesos educativos y los significados de su experiencia profesional. En ese momento, como asesora, no contaba con el capital cultural suficiente como para poder distinguir esta contradicción.

En cuanto a los asesorados, este proceso de constante estructuración – desestructuración y reconstrucción, generó una ansiedad muy grande porque en la mayoría de los casos, y conforme a la trayectoria escolar e incluso profesional de éstos, las acreditaciones o aprobaciones de los trabajos que anteriormente habían realizado, no había exigido una revisión y modificación como la que se vivió en el desarrollo de su trabajo de titulación.

Las viejas experiencias escolares y laborales que han limitado y estado presentes en la trayectoria de formación, tanto del asesor como de los asesorados, han limitado la práctica e impedido un proceso de construcción y reconstrucción (que exigen los procesos de formación orientados a partir de un trabajo de reflexión), constituyéndose como un obstáculo en la formación profesional.

Esta problemática exige al asesor un conocimiento profundo de viejos habitus incorporados y avalados por las propias instituciones educativas, a fin de poder propiciar un trabajo de reflexibilidad que ayude a superar viejas prácticas, tanto en los asesorados como en el mismo.

La visión del asesor de esta serie de problemas implicaría no solamente modificar el habitus de los asesorados sino también trastocar el habitus del asesor, situación que requiere de un esfuerzo colectivo que propicie un proceso de formación en el que se puedan incorporar y desarrollar nuevas prácticas dentro del campo profesional.

<b>Esquema General de Trabajo para la Recuperación de la Experiencia</b>	
<b>Profesional en Educación</b>	
I - El Contexto en que se Desarrolla la Experiencia:	
	* Institucional
	* Socioeconómico
	* Político
II - Las Metodologías Empleadas:	
	* de la sistematización
	* de la intervención profesional
III - Sistematización de la Intervención:	
	* Presentación del programa
	* Descripción de la intervención
	* Análisis de la experiencia
IV - Opciones para la Transformación de la Práctica Profesional:	
	* Para la intervención profesional
	* Para la formación profesional
	* Para la sistematización de experiencias profesionales

Tabla No. 4

### 5.3. Características Generales de los Asesorados

El grupo que se constituyó estaba compuesto por 18 egresados, de los cuales 12 eran mujeres (66.6%) y 6 hombres (33.3%); sus edades, se encontraban entre los 25 y los 45 años; de éstos 6 (33.3%) eran solteros (5 mujeres y 1 hombre) y 12 (66.6%) casados (7 mujeres y 5 hombres). De los casados todos tenían, por lo menos, un hijo.

En cuanto al número de años transcurridos de haber concluido su última asignatura del plan de estudios, iba de 13 a 2 años. El tiempo destinado para la conclusión de las asignaturas del plan de estudios de la licenciatura fue 4 a 7 años. En cuanto al promedio indicado en el certificado de licenciatura éste oscilaba entre 7.6 y 9.4 (Tabla No. 5).

Con relación a los salarios, al ingresar al P.E.T., 8 de los 18 asesorados, señalaron tener un ingreso que oscilaba entre \$1200 a \$ 4500 pesos.

Con relación a su situación laboral, al iniciar el trabajo de asesoría, 3 (16.6%) de los asesorados tenían dos trabajos y 1 (5.5%) pidió un permiso indefinido. Los asesorados, trabajaban en diferente tipo de instituciones del sector educativo, tanto de tipo público como privado; con una antigüedad en el puesto que iba de 4 meses a 16 años. Sus contratos, eran de base, de confianza e interinatos de tiempo ilimitado o ilimitando (Tabla No.6).

Acerca de su responsabilidad laboral, 6 (33.3%) de ellos tenían trabajo de coordinación de un área académico – administrativa, 10 (55.5%) realizaban únicamente labores de profesor frente a grupo; 1 era técnico analista (5.5%), otro (5.5%) desempeñaba el cargo de orientador frente a grupo; y 1 asesora (5.5%) efectuaba labores de diagnóstico pedagógico.

Al iniciar el proceso de asesoría todos los asesorados contaban con 1 o 2 empleos; sin embargo, en el proceso, 1 de ellos (5.5%) pidió permiso para dejar de trabajar. Durante el tiempo en que se encontraban realizando su tesina, 3 (16.6%) se quedaron sin empleo, agravándose con ello su situación económica, así como su ansiedad para la realización de su tesina.

DATOS GENERALES DE LOS ASESORADOS							
Nú m.	Sexo	Años	Estado Civil	Años en que concluyó sus estudios	Promedio	Ingresos	Observaciones
1.	F	32 años	Soltera	-----	-----	-----	DESERTO
2.	F	27 años	Soltera	5 años y medio	8.1	\$ 2 400	
3.	F	36 años	Casada		8.6	S/d	
4.	F	28 años	Casada	4 años	9.3	\$1 200	
5.	M	29 años	Casado	6 años	7.9	S/d	
6.	F	30 años	Soltara	5 años y medio	8.3	S/d	
7.	M	37 años	Casado	4 años y medio	8.6	S/d	
8.	M	30 años	Casado	4 años	9.1	\$ 4 500 a \$ 5 000	
9.	M	42 años	Casado	-----	-----	-----	DESERTO
10.	M	31 años	Casado	5 años	7.8	S/d	
11.	F	29 años	Soltara	5 años	8.1	\$ 1 400	
12.	F	41 años	Casada	4 años	9	No trabaja tiene permiso	
13.	M	46 años	Soltero	4 años	9.4	S/d	
14.	F	29 años	Casada	4 años	8.9	\$ 3 000	
15.	F	33 años	Casada	4 años	8.4	\$2 800	
16.	F	38 años	Casada	6 años y medio	7.6	\$ 2 000	NO CONCLUYÓ
17.	F	25 años	Soltera	4 años	8.3	S/d	
18.	F	34 años	Casada	4 años y medio	8.5	\$ 1 800	

Tabla No. 5

SITUACIÓN LABORAL DE LOS ASESORADOS							
Nú m.	Lab ora	Lugar de trabajo	Horario	Puesto	Antigüedad	Contrato	Observaciones
1.	Sí	SEP (Sec.)	14:50 a 20:00	Profesora de español	2 años	Interinato ilimitado	Problemas en su contrato
2.	Sí	Bachillerato Tecnológico Privado	9 :00 a 14:00	- Profesora y -Coordinadora académica	6 años	Base	Probl. de horario para asesorías
3.	Sí	- DGEE USAER - Normal	- 8:00 a 12:40 - 14:00 a 18:30	- Profesor de grupo -Prof. hrs. clase	- 13 años - 13 años	Base Base	Problemas de horario para las asesorías
4	Sí	Preprimaria Privado	8:00 a 14:30	Educadora	2 años	Base	Problemas de horario para asesorías
5.	Sí	DGEI	8:00 a 15:00	Técnico analista	6 años	Base	Problemas de horario para las asesoría

SITUACIÓN LABORAL DE LOS ASESORADOS							
6.	Sí	-Farmacia -DGP y IM	- 8:30 a 15:30 - 15:00 a 21:00	-Ventas - Pedagoga (Diagnóstico)	- -3 años	-Sin contrato -Confianza	- Pidió permiso para asesorías -Problemas de horario para asesorías
7.	Sí	Escuela Primaria	- 8:00 a 18:00	Subdirector	16 años	- Base	Probl. horario de asesorías
8.	Sí	Universidad la Salle, Centro de Didáctica	8:00 a 17:00	Profesor tiempo completo: (docente y asesor pedagógico)	3 años	Confianza	Problemas en el horario de asesorías
9.	Sí	-Secundaria - IPN	- 7:00 a 14:00 -16:00 a 21:00	-Profesor -Responsable de área	5 años - (?)	- Base -Confianza	- Se dio de baja -Despedido
10	Sí	CBT	7:00 a 18:00	Orientador	4 meses	Interin ilimitado.	Despedido recontractación
11.	Sí	Primaria Privado	- 7:50 a 13:50	Profesor de grupo suplente	3 años	Contrato	Probl. horario de asesorías
12.	No	Permiso Secundaria SEP	-----	Coordinadora de actividades académicas	10 años	- Base	Posibilidad de organizar su tiempo
13.	Sí	INEGI	9:00- a 15:00 y de 17:00 a 18:00	Jefe de departamento	5 años	Confianza	Problemas en el horario de asesorías
14	Sí	Primaria Privado	7:45 a 14:15	Profesor de grupo	2 años	Contrato	Despedida
15.	Sí	CAM 64 SEP	14:00 18:30	Prof. de grupo en educación especial	8 años	Interinato de tiempo ilimitado	Estabilidad laboral
16	Sí	Primaria SEP	8:00 a 12:30	Prof. de grupo en escuela primaria	15 años	Base	Probl. horario asesorías
17.	Sí	Secundaria SEP	12:50 a 18:30	Profesora de español	9 meses	Interinato tiempo ilimitado	Estabilidad laboral
18	Sí	SEDESOL CENDI	9:00 a 14:30	Coordinadora del área pedagógica	5 años	Confianza	Problemas en el horario de asesorías

Tabla No. 6

En resumen, todos ellos se encontraban en edad productiva y habían asumido una serie de compromisos familiares, económicos y profesionales, que influyeron, en parte, en el desarrollo de su trabajo de titulación.

Uno de los elementos que caracterizaba al grupo, era el poco tiempo disponible, debido a las cargas de trabajo tanto laborales como personales (atender las actividades que se desprendían de su condición de padres de familia).

Esta condición de ser adultos, constituye uno de los aspectos que es poco considerado o tomado en cuenta en el diseño de los programas de titulación que se desarrollan en las instituciones universitarias.

Aunque este elemento puede ser deseable y necesario desde un punto de vista pedagógico (a fin de poder elevar los índices de titulación, pero sobre todo para fortalecer los procesos de formación profesional), los programas de apoyo a la titulación que se han diseñado han respondido más a la preocupación de las instancias administrativas que a una lógica académica.

#### **5.4. Conformación y Expectativas del Grupo Asesorado**

Con relación al nivel educativo o tipo de institución que escogieron para hacer la recuperación de su intervención profesional, 8 (44.4%) asesorados seleccionaron una experiencia de Educación Básica Elemental (preescolar, preprimaria, primaria y educación especial); 3 (16.6%) de los asesorados eligieron Educación Media Básica (secundaria); 2 egresados en Educación Media Superior; 2 (11.1%) en Educación Superior; y 3 (16.6%) en otro tipo de instituciones federales (Tabla No.7).

Debido a su tipo de contrato, horario, lugar de residencia, así como a una serie de actividades propias de su vida personal, 11 (61.1%) de los 18 alumnos tenían problemas para asistir a las asesorías en el horario matutino e incluso algunos de ellos vespertino, por lo que muchos de ellos pidieron permisos, días económicos o faltaron a su trabajo en algunos casos. Esta situación implicó, asimismo, atender a algunos asesorados los sábados e incluso los días domingos, a fin de poder cubrir las demandas y las diferentes posibilidades de tiempo con que contaban.

Algunos egresados venían con la idea, de que sólo asistirían a un curso que les validara la conclusión de sus estudios, y al igual que en seminarios que habían cursado con anterioridad, su presencia y la entrega de “pequeños trabajos” les permitiría titularse; otros, desde su experiencia como estudiantes, creían que iban a realizar un proyecto de investigación, similar al que hicieron

en los seminarios de investigación del séptimo y octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía del plan de estudios 79.

Asimismo, hubo quien pensó que tendría que sistematizar las diferentes experiencias profesionales desarrolladas desde el momento de su egreso; también se encontraron aquellos egresados que señalaron la imposibilidad de sistematizar su experiencia debido a lo lejano que veían su trabajo de una intervención pedagógica aún cuando trabajaban aspectos educativos, o porque consideraban que su experiencia profesional era muy pobre o de muy corta duración.

El grupo fue conformado también por asesores que sabían qué experiencia querían sistematizar desde el momento en que se incorporaron al P.E.T., entre ellos, se encontraban asesores que podían decir claramente cual era su interés, y egresados que no lograban explicitar la función que desempeñaban en la institución en que laboraban, aún cuando se percibía el interés por recuperar una serie de acciones no articuladas que consideraban como valiosas para ser sistematizadas.

La incertidumbre que les creaba realizar un trabajo en que sistematizaran su experiencia, generó una serie de ansiedades desde el primer momento. Recuerdo que una egresada señaló al leer las exigencias institucionales del número mínimo de hojas que debería cubrir la tesina:

“cuando mucho, podría escribir una hoja de mi experiencia”

y otra le respondió:

“la fotocopias cuarenta veces”

Esta preocupación, tuvo diversas fuentes, entre las que se encuentran: 1) las demandas institucionales para la realización del trabajo (extensión, tiempo, etc.); 2) condiciones de adulto (profesionistas con diversas responsabilidades laborales y familiares); 3) la falta de capitales culturales (tanto teórico como metodológicos); y 4) la representación construida en torno a las exigencias académicas del trabajo.

A todos estos elementos podemos sumar las comunicaciones externas del grupo con otros agentes (asesores y asesorados) del P.E.T. que jugaron como dinamizados del proceso grupal y personal, en todos y cada uno de los integrantes del grupo (asesorados y asesor).

A continuación, se concentran los datos en una tabla que resume estos aspectos, señalándose las temáticas, el nivel educativo y la institución en la que se plantearon realizar su tesina.

ÁMBITO EN QUE REALIZÓ LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL PARA LA ELABORACIÓN DE LAS TESINAS		
TEMA	NIVEL O ÁMBITO	INSTITUCIÓN
1 - La enseñanza del español en secundaria	Media Básica	Escuela Secundaria Diurna, de la SEP (DESERTÓ)
2.- Estrategias de Enseñanza en el Marco de Escuela Nueva	Media Superior	Bachillerato Tecnológico de Puericultura "Estefanía C."
3.-Orientación a Padres de Familia.	Educación Especial	USAER III-15
4- Aprendiz. Lecto -- Escritura (método Minjares)	Preescolar	Colegio Heidelberg
5.- Evaluación, Asesoría y Seguimiento Curricular en Educación Inicial Indígena	Educación Inicial Indígena (DGEI)	Dirección General de Educación Indígena
6.- Diagnóstico Pedagógica del Menor Infractor	Centro de Diagnóstico para Varones	Secretaría de Gobernación
7.- Promoción y Organización de la Práctica Docente	Primaria	Escuela Primaria Moctezuma
8.- Elaboración de Materiales Didácticos Impresos	Educación Superior	Universidad la Salle A C.
9.- La Capacitación del Servicio Social en el Instituto Politécnico Nacional	Educación Superior	Se tituló con el trabajo que inició con el grupo que asesoré, pero lo concluyó en la segunda promoción con otro asesor
10.- Orientación Educativa	Media Superior	CBT. Carlos Graef Fdez.
11 - Asesoría Pedagógica a Padres de Familia	Primaria	Colegio América
12.- Asesoría Técnico - Pedagógica	Media Superior	Escuela Secundaria Técnica No. 63
13.- Estadísticas Educativas	Organismo Federal	INEGI
14.-Docencia en Educación Personalizada	Primaria	Instituto Asunción de México
15.- Docencia con Niños con Discapacidades Definitivas	Educación Especial	CAM 64
16.- Apoyo a niños de escuela primaria	Primaria	Escuela Primaria Oficial (NO CONCLUYÓ)
17.- Docencia del Español	Media Superior	Secundaria Diurna 287
18.- Capacitación	Preescolar	CENID - SEDESOL

Tabla No 7

### **5.5. Problemas Enfrentados en el Proceso de Asesoría, Influencia y Posibles Soluciones Propuestas por los Asesorados**

En este apartado se presentan la diversidad de dificultades que señalaron los asesorados que tuvieron a lo largo del proceso de asesoría. A fin de ubicar las principales, se consideró pertinente presentar un panorama general de los obstáculos enfrentados, para posteriormente ahondar en los problemas de tipo académico.

La descripción de los datos proporcionados por los asesorados combina tanto la información recabada a lo largo del proceso como la proporcionada por los asesorados en los cuestionarios aplicados (ANEXO V).

La pregunta “¿En qué consistieron esos problemas?”, (ANEXO V) nos brinda un panorama general de las dificultades enfrentadas durante el proceso de asesoría.

En ella podemos observar que los problemas personales y familiares tuvieron la mayor frecuencia (11 en cada caso), mientras que el tiempo, solamente en 1 caso se consideró como problema. Aspecto significativo ya que al inicio del proceso de asesoría éste era considerado como uno de los problemas principales.

El tipo de problemas fue heterogéneo, tanto en número como en manifestación; variaron de uno a cinco (ver Tabla No. 8).

Esta primera apreciación sería incompleta si no tomamos en cuenta las respuestas que se explicitaron en las preguntas del cuestionario: ¿En qué consistieron esos problemas? (1.15) y ¿De qué manera influyeron los problemas que señalaste, en el desarrollo de la sistematización de tu experiencia profesional? (1.16), (ver tabla 9).

Los problemas personales de asesorados que ya se han incorporado al mercado laboral y que en muchos casos han constituido una familia propia o bien adquirido una serie de responsabilidades con la familia de origen fueron: enfermedades personales o familiares, el perder el empleo el asesorado o su cónyuge, la muerte de un familiar, así como la separación temporal (en dos casos) de su pareja. Estas circunstancias pueden considerarse como otra de las

fuentes que incrementaron las tensiones y presiones vividas durante el proceso de asesoría.

Uno de los asesorados, expresa en su respuesta una diversidad de elementos que influyeron en el desarrollo de su trabajo, la cual ejemplifica la complejidad de aspectos que se pueden presentar durante su proceso de titulación.

“Personales: falta de tiempo para realizar diferentes compromisos: laborales, de estudios en la E.N.A.H., familia... Familiares: primero la atención a mi hija (año y meses) y mi esposa requería de tiempo especial en la vida diaria y lo cual fue acentuado por el padecimiento, hospitalización y muerte de mis suegros (en julio y marzo). Aunque pareciera no ser tan importante los compromisos sociales con la familia extensa también influyeron como apadrinar a dos sobrinos etc. Las labores domésticas y su organización también influyeron bastante como algo cotidiano que se sumó a las actividades laborales, académicas y familiares” [1.15. (5)]<sup>10</sup>

Las pérdidas, separaciones o duelos que se tuvieron que elaborar durante el proceso de asesoría fueron varias, tanto de familiares (muerte de un padre, de dos suegros, de una amiga) así como la separación temporal del esposo o la esposa e hija por razones económicas. En uno de los casos la separación fue un detonador de una serie de ansiedades y depresiones

“Mi familia vivía en Poza Rica y yo en Zumpango por buscar el nuevo trabajo, deje de ver a mi esposa más de 6 meses” [1.15. (10)].

Estas experiencias personales se conjugaron con las exigencias propias del trabajo de tesis y con la propia autoexigencia del asesorado desbordándose situaciones de diversa naturaleza provenientes tanto del interior como del exterior del grupo de trabajo.

La tensión vivida desencadenó problemas de salud en algunos casos y en otros se presentaron enfermedades que impidieron al asesorado desarrollar su

---

<sup>10</sup> A fin de identificar los argumentos textuales de los egresados se utiliza una clasificación: el primer número y la letra empleados corresponden al código que se utilizó para ubicar la pregunta del cuestionario y el número que se encuentra entre paréntesis señala la identidad del asesorado. Se utilizará el mismo código de clasificación tanto para la presentación de tablas como para el desarrollo del trabajo.

tesina en las condiciones y tiempo que se habían establecido en el encuadre de la asesoría.

“Principalmente de salud, ya que además tengo problemas de visión”  
[1 15 (7)]

En cuanto a los problemas laborales se señalaron diversos, entre ellos, unos asesorados señalaron al respecto:

“Los problemas laborales consistieron principalmente en el horario de trabajo de 9 a 19 horas, trabajando algunas veces, incluso los fines de semana” [1.15. (13)], “... pasando por la presión en el trabajo (temporada navideña), las salidas a diferentes Estados de la República, la solicitud de permisos económicos” hasta “... acumulación de trabajo, con las consecuentes actitudes "hostiles" por parte de algunas personas de mi departamento” [11 15. (8)].

Con relación al papel jugado por la Universidad Pedagógica, se percibió a su organización académica – administrativa, como otra de las fuentes de generación de problemas, ya que para algunos de ellos, el P.E.T. no contempló las condiciones personales y laborales de los asesorados que habían visto en los sábados y los domingos, la única posibilidad de tiempo para la asistencia a las asesorías.

Asimismo, el establecimiento del período de vigencia que se prefijó en la primera promoción del P.E.T. se consideró como muy reducido, éste puede pensarse como uno de los detonadores más importantes de las contradicciones que se fueron presentando. Por último, los cierres o no labores de la biblioteca, que en otras ocasiones se hubieran vivido como normales, en este proceso se percibieron como un obstáculo más.

“Para un egresado que actualmente trabaja es necesario que la institución otorgue más facilidades para realizar un trabajo como este, como por ejemplo que la biblioteca no cierre cuando uno tiene vacaciones” [1.15. (15)]

El otro elemento que se ubicó como origen de los problemas fue la propia formación; en 9 de los 15 casos que concluyeron el trabajo de tesina se señaló que este era uno de los elementos que influyó más en las dificultades enfrentadas para poder terminar sus trabajos de titulación.

Las carencias de capitales culturales fueron desde el no saber manejar una computadora, el desconocimiento de la metodología empleada, hasta aquellos elementos que involucraban a todo el proceso de formación, el siguiente párrafo es indicativo de esta serie de carencias:

“Por mi formación educativa, al no haber reforzado conocimientos adquiridos en mi estancia escolar a mi egreso de la UPN... De formación teórico metodológica, carecer de elementos para analizar supuestos y rehacer la secuencia del proceso de investigación” [1.15. (6)].

La ansiedad en siete de los 15 casos se reconoció como un problema fundamental, expresándose frecuentemente a través de problemas de salud.

“Me enfermé y deje de escribir durante tres semanas aproximadamente... al recuperarme me presioné mucho y estaba muy irritable con todos los miembros de mi familia” [1.15. (17)].

Asimismo fueron frecuentes los problemas de depresión, desmotivación, evasión, cuestionamiento, ensimismamiento, autocrítica, inhibición académica y problemas de comunicación:

“En los problemas familiares y personales me sucedieron muchas cosas que no me habían sucedido anteriormente como ser despojada de mi quincena, el enfermarme muy seguido y otros aspectos familiares que se fueron suscitando con mi asesora, la falta de comunicación con ella para exponerle mis temores y falta de tiempo” [1.15. (11)].

Los problemas que se presentaron influyeron en muchos de los casos en el tiempo destinado para realizar el trabajo, esto llevó a que se pospusiera la entrega o no se trabajaran con profundidad algunos de los apartados.

Las carencias y dificultades de formación enfrentadas, aunadas a un período de tiempo definido institucionalmente, y de forma externa al proceso de asesoría, aumentaron las resistencias, así como la ansiedad, llevándose estos problemas a otros planos de la vida laboral, personal e incluso familiar. Una de las egresadas señaló la manera en que el proceso vivido, durante esta experiencia de formación, impactó su vida personal:

“Se trasladaba a la sistematización de mi vida y de mi compañero e hijo; trajo conflictos en nuestra forma de relacionarnos, de comunicarnos y de convivir, fue algo así como la desestructuración de nuestra cotidianidad,

donde a partir de ella surgieron problemáticas no contempladas” [1.16. (14)]

1.14. - OPINIONES DE LOS ASESORADOS AL CONCLUIR ASESORÍA SOBRE EL TIPO DE PROBLEMAS QUE ENFRENTÓ DURANTE EL PERÍODO DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL TRABAJO PROFESIONAL									
Núm./ Identidad	Personales	Familiares	Económicos	Laborales	Inst. UPN	Formación	Tiempo	Asesor	Otros
1.14. (1)	DE-	SER	CIÓN	----	----	----	-----	----	----
1.14. (2)	X	X							
1.14. (3)	X	X		X					
1.14. (4)		X		X					
1.14. (5)	X	X		X		X			X
1.14. (6)	X	X	X	X		X			
1.14. (7)	X			X	X	X			
1.14. (8)	X	X		X		X		X	
1.14. (9)	DE-	SER	CIÓN	-----	-----	-----	-----	----	-----
1.14. (10)		X	X	X		X			
1.14. (11)	X	X	X					X	
1.14. (12)							X		
1.14. (13)				X		X			
1.14. (14)	X	X				X			
1.14. (15)	X				X				
1.14. (16)	NO	----	CON-	CLUYÓ	----	EL	PROCESO		
1.14. (17)	X	X							
1.14. (18)	X	X	X	X		X			

Tabla No 8 En la primera columna se indica el número de la pregunta del cuestionario y entre paréntesis se indica la identidad del asesorado De la columna 2 a la 10 se clasificaron las diversas respuestas que dieron cada uno de los egresados.

La *solución a los problemas presentados* se concibió a partir dos acciones: una que debe incumbir a la universidad, y otra, que debe estar bajo la responsabilidad del asesorado.

En cuanto a *la universidad* consideraron que ésta debe construir una estrategia de intervención integral que tome en cuenta diversidad apoyos de tipo administrativo que faciliten a los destinatarios brindar un servicio que tome en cuenta las características de los destinatarios:

“Deben contemplarse en un futuro todos los problemas que pueden presentarse en un trabajo de esta índole y tratar de motivar y ayudar al asesorado” [1.17. (15)].

Entre las propuestas de tipo académico señalaron que se debería incorporar la metodología de la sistematización de la experiencia en los procesos de formación de la licenciatura.

En cuanto *al asesorado*, indicaron que éste debería asumir como responsabilidad propia superar las carencias de formación (teórico – metodológicas), profesionales, así como buscar o construir las condiciones para la realización de los trabajos de titulación.

Entre las estrategias de recuperación por el que tendrían que atravesar después de este proceso y período de trabajo, plantearon que era el tiempo y la experiencia las que permitirán resignificar, revalorar y resolver la serie de tensiones y problemas que vivieron durante este período. Una de las asesoradas señaló que para ella era importante:

“Dar un espacio de tiempo para que la tranquilidad regrese y después volverlos a mirar desde otra perspectiva. Insertarme, nuevamente en el campo laboral, poner en práctica los conocimientos adquiridos durante este trabajo de sistematización” [1.17.(14)].

En cuanto a la condición estar casados con egresados que participaron también en el P.E.T. (3 parejas); en algunos momentos del proceso, la relación de matrimonio afectó o hizo más difícil el avance del trabajo y de la propia relación de pareja; en uno de los casos, se señaló que el conocimiento de la problemática vivida, permitió enfrentar situaciones que ayudaron a la conclusión del mismo.

A continuación se presenta una tabla en la que se sintetizan las respuestas a tres de las preguntas relacionadas con los problemas, su influencia así como las soluciones propuestas por los asesorados para que puedan ser tomadas en cuenta en el diseño de proyectos educativos similar.

FRECUCENCIA DE LOS PROBLEMAS PRESENTADOS, INCIDENCIA EN EL PROCESO DE TITULACIÓN Y PROPUESTIAS DE SOLUCIÓN								
<b>1.15.</b> <b>Problemas</b>	Personales	Económicos	Salud	Laborales	Ansiedades	Formación	Con la UPN	----
Frecuencia	(F-9)	(F-3)	(F-2)	(F-7)	(F-7)	(F-8)	(F-4)	-----
<b>1.16.</b> <b>Influencia de los problemas</b>	Personales	Resistencia	Tiempo	Laborales	Ansiedades	-----	-----	Sin Respuesta
Frecuencia	(F-1)	(F-2)	(F-10)	(F-1)	(F-2)	-----	----	(F-1)
<b>1.17.</b> <b>Solución a los problemas</b>	Coordinación con el Asesor	Apoyo Integral	Cursos o Estudios	Tiempo	Dejar de trabajar	Nuevas experiencias profesionales	Apoyo Admón UPN	Sin Respuesta
Frecuencia	(F-2)	(F-1)	(F-4)	(F-2)	(F-1)	(F-1)	(F-5)	(F-1)

Tabla No.9 En la primera columna se indican el número de la pregunta que fue asignado en el cuestionario Inmediatamente, se señala la frecuencia con que fue contestada una pregunta Las respuestas se encuentran ubicadas en las siguientes columnas de la misma fila. La letra "F y el número" que se haya entre paréntesis indica la frecuencia con que respondieron en las respuestas.<sup>11</sup>

En resumen, en relación con los problemas personales que enfrentaron los egresados de la licenciatura en Pedagogía cuando hicieron el trabajo de sistematización de su experiencia podemos observar, que se vivieron ansiedades, resistencias y así como procesos de depresión producto de diversas condiciones, tanto económicas como sociales y culturales que fueron enfrentadas de diversa forma por cada uno de los integrantes.

La historia personal, el capital cultural y el habitus estructurado a lo largo de su trayectoria escolar jugaron de una manera determinada, permitiéndoles hacer uso de diversas estrategias que les reconfirmaban o resignificaban sus experiencias formativas anteriores.

De ahí, que se considere fundamental la estructuración de un programa de asesoría que brinde al asesor los suficientes elementos para comprender la serie de determinaciones presentes durante el proceso.

<sup>11</sup> Las respuestas se agruparon de acuerdo a la similitud encontrada, de esta primera clasificación se desprendió una categoría que permitía nombrarlas e indicar su frecuencia. En las siguientes tablas se utilizó la misma lógica de sistematización de la información.

Asimismo, es necesario que la institución contemple una serie de apoyos de carácter académico, administrativo, y de apoyo psicosocial que permita a los asesorados hacer frente a algunos de los obstáculos que comúnmente se presentan en un proceso de esta naturaleza.

### ***5.5.1. Problemas académicos enfrentados por los asesorados***

Los problemas de carácter académico que el asesorado afrontó durante el desarrollo de su trabajo de titulación se pueden ubicar en tres grandes bloques: los de formación profesional (redacción, ortografía y teórico metodológicos), los de tiempo y los emocionales (inseguridad, ansiedad y estrés).

A pesar de que al inicio del proceso de asesoría el tiempo era una de las limitantes más fuertes por parte de un gran número de integrantes, este no fue un factor que les impidiese desarrollar el trabajo. El problema del tiempo se vivió, por algunos asesorados, no como una limitante externa o impuesta por las condiciones de existencia de los mismos; en varias ocasiones los asesorados señalaron o dieron a conocer que no sabían como organizarse y emplear los tiempos disponibles; en este sentido un egresado planteó en el cuestionario que:

“no sabía utilizar los tiempos” [1.11. (3)].

En el caso de los problemas de formación al iniciarse el proceso de asesoría, éstos no eran reconocidos por los egresados como un factor que hubiera obstaculizado su titulación; sin embargo, en la medida que avanzaban en el desarrollo del trabajo de sistematización, manifestaron que enfrentaron necesidades y carencias de formación que tuvieron que asumir, junto con otros problemas derivados de su condición de adultos (responsables de exigencias tanto en el ámbito familiar como laboral).

Los problemas de carácter académico se percibían como un entramado de dificultades que obstaculizaban el progreso del trabajo. Uno de los asesorados afirmó que al estar concretando su experiencia percibía carencias propias de su formación profesional, en este sentido señaló como tales la:

“... Estructuración de ideas y redacción, fundamentación metodológica utilizada en la práctica, por carecer de nociones sobre autores o corrientes, teóricas, lenguaje de fundamentación, planteamientos teórico metodológicos, manejo de citas” [1.11. (5)].

Algunas deficiencias en la formación profesional, se centraron en el problema metodológico, que en este caso se expresó en una fuerte ansiedad<sup>12</sup>, producida por el desconocimiento de la metodología de sistematización de la práctica:

“No podía establecer relación entre los estudios y el trabajo realizado. Angustia de no poder hacer el trabajo, desconocía esta opción” [1.11. (7)].

Aunado a este problema que despertaba el desarrollo de la tesina, se presentó un sentimiento de inseguridad, planteándose la duda de si el trabajo estaba “bien” o “mal”.

La necesidad de enfrentar, por primera vez, la construcción de un discurso propio, que requería ser releído y reconstruido una diversidad de veces, se constituyó en un elemento desestructurante de un habitus de trabajo académico adquirido durante su proceso de escolarización.

En otros casos, el problema derivó en una dependencia y nulo cuestionamiento a la opinión que emitía la asesora; una de las asesoradas ejemplifica la estrategia empleada y la vivencia durante y después del proceso de asesoría:

“Escribir y escuchar al mismo tiempo no ponía la atención debida, al llegar a casa me preguntaba que me dijo la maestra ¿porqué escribí y copie esto aquí?” [1.11. (17)].

---

<sup>12</sup> Se define a la ansiedad como un “Estado de tensión que nos advierte de la presencia de un peligro inminente. La ansiedad puede ser realista, cuando implica temores y peligros que forman parte del mundo exterior; neurótica, cuando implica el miedo a no poder controlar los propios instintos para que no nos haga hacer actos susceptibles a ser castigados; o moral, cuando implica el miedo a la propia conciencia. Según la teoría de Freud, la ansiedad es el resultado de la represión de los conflictos básicos entre el ello, el ego y el superyo” (OKUN,, 2001, 385)

PROBLEMAS ACADÉMICOS, RAZONES Y SOLUCIONES						
<b>1.11. Problemas Académicos</b>	Redacción	Ortografía	Teórico Metodológicas	Inseguridad	Ansiedad	Organización de tiempos
Frecuencia	(F - 10)	(F - 1)	(F - 8)	(F - 3)	(F - 1)	(F - 1)
<b>1.12. A que se deben</b>	Experiencia	Responsabilidad	Ansiedad	Carencia de superación profesional	No sé	A la formación
Frecuencia	(F - 4)	(F - 1)	(F - 1)	(F - 4)	(F - 1)	(F - 11)
<b>1.13. Cómo se solucionaron</b>	Trabajando	Apoyo del Asesor	Otros	-----	-----	Apoyo de compañeros
Frecuencia	(F - 10)	(F - 9)	(F - 1)	-----	-----	(F - 5)

Tabla No 10

Las razones que se ubicaron como causantes de los problemas académicos tienen un origen diverso: historia académica previa, falta de experiencia, carencias de formación durante la licenciatura, olvido o problemas de actualización profesional. Un egresado señala que los problemas académicos en su caso se deben a la:

“Falta de formación para la comunicación y construcción de discursos propios, falta de información y práctica para elaborar discursos fundamentales. Los elementos de formación académica sobre el tema no agotan las discusiones existentes y falta de sistematización para actualización académica al respecto” [1.12. (5)].

Las razones de esos problemas se situaron en el propio proceso de formación de los asesorados, en la formación de su licenciatura y en la nula experiencia en la realización de trabajos que exigieran un nivel de producción y análisis personal. Una egresada afirmó:

“No estoy acostumbrada a escribir y a realizar trabajos que representen un análisis de este tipo” [1.12. (4)].

Asimismo, consideraron que la falta de responsabilidad y la inexistente superación profesional después del egreso de la licenciatura son algunas de las razones que subyacían en las dificultades enfrentadas.

Uno de los aspectos que puede resultar significativo en esta reconstrucción de experiencia es el hecho de que en 14 de los 15 casos, los asesorados se ubicaron como agentes responsables de su propia historia, únicamente en 1 de los casos, la asesorada señaló simplemente:

“No sé” [1.12. (11)].

Lo que puede indicar, el no querer ni poder ver (ni en sí misma ni el otro) las causas de la serie de problemas personales, familiares, académicos y de comunicación que se presentaron durante este proceso titulación.

El que en la mayoría de los casos el egresado asumiera su responsabilidad, así como una actitud autocrítica de las carencias de capitales culturales y habitus, que les permitieran hacer frente a la serie de demandas académicas que enfrentaron, les ubica en una actitud de reflexividad que les pone en condiciones de construir otros puentes para su formación.

El que el proceso les permitiera un cambio de las creencias en torno a su capacidad y posibilidad para poderse titular, así como en la posición que tenían sobre el papel e importancia de realizar un trabajo de titulación les permitió valorar el proceso y el producto alcanzado y con ello a ellos mismos.

La forma de resolver los problemas implicó un proceso de construcción en el que el tiempo y el esfuerzo personal (lectura, estudio, consulta de diversas fuentes, en los que tuvieron que construir y reconstruir los propios documentos elaborados) jugaron un papel fundamental.

En cuanto a la estrategia de trabajo, en las respuestas que señalaron en los cuestionarios no ubicaron una estrategia de trabajo específica o única, sino una diversidad de esfuerzos que se instauraron como motores y promotores de un proceso cada vez más creativo y productor de discursos propios. Al preguntarse cómo hicieron para resolver los problemas una egresada contestó:

“No creo que hubiera estrategias específicas, los problemas se fueron resolviendo a lo largo del proceso de construcción del trabajo con una y otra reelaboración del mismo... con la misma recuperación de aspectos internos de la experiencia educativa” [1.13. (14)].

Aunado al esfuerzo personal, el proceso de construcción de los trabajos, avanzó gracias a la colaboración de otro (compañero de trabajo, esposo (a) asesora, otros asesorados); la distancia entre el escrito y el asesorado constituyó la posibilidad de contar con un tercero que leyera, que comentara, que sugiriera otros elementos que le permitieran recrearse a sí mismo.

En última instancia, puede decirse que la posibilidad de construcción de un nuevo conocimiento e incluso un cambio en la formación (por más personal que sea), es un producto de una estructura social y de una serie de relaciones

sociales que estructuran y determinan en gran parte las posibilidades de desarrollo de cada agente social.

En esta experiencia la colaboración indirecta entre asesorados se constituyó como la condición para la construcción del conocimiento y del propio aprendizaje del asesorado como podrá verse al revisarse las fases del proceso de asesoría (capítulo 6). Es en este proceso, de poner en común una serie de aspectos y puntos de vista, que el asesorado y el propio asesor pueden crecer y recrear en su experiencia.

### **5.6. Apoyos Recibidos por los Asesorados Durante el Proceso de Asesoría**

Además del trabajo y comunicación que se estableció en el proceso de asesoría, los egresados reconocen otros elementos de apoyo que facilitaron el desarrollo de sus tesis, entre los que se encuentran: la flexibilidad en los horarios de asesoría, la gestión de algunos trámites, el préstamo bibliográfico, así como la presentación de una guía general para el desarrollo del trabajo [1.6.].

Con relación a las compañeras que formaban parte del grupo de asesorados, se comentó que el intercambio de ideas y el apoyo en el desarrollo de su recuperación de experiencia les facilitó el trabajo. Una de las asesoradas señala que para ella eran muy importantes los:

“Diálogos extra-asesoría con una compañera, esto me permitía comparar y mejorar mi trabajo” [1.6. (17)].

Entre la colaboración se encuentran, el préstamo de recursos tanto económicos como materiales (bibliografía, computadoras, dinero), tanto de otras personas como de su centro de trabajo:

“Apoyo de la institución en que laboro, al registrar el proyecto, así se me proporcionó un lapso de tiempo para dedicarle al trabajo, además de asesoría en cuanto a la obtención de información referente a la institución (Centro de Diagnóstico para Varones) [1.6 (6)].

La colaboración se dio por parte de diversos agentes sociales: amistades, padres, esposos (as), compañeros de la UPN, de la asesora y del lugar de trabajo. La cooperación fue tanto material como personal, ésta se constituyó en un elemento fundamental (afectivo, material y académico) para el desempeño del egresado.

APOYOS RECIBIDOS DURANTE EL PROCESO DE ASESORÍA							
1.6.Otros Apoyos	Asesor	Compañeras	Esposo (a)	Padres	Trabajo	Recursos	Otros
Frecuencia	(F - 7)	(F - 2)	(F - 1)	(F - 1)	(F - 2)	(F - 9)	(F - 1)

Tabla No. 11

### 5.7. Propuestas de los Asesorados para Mejorar la Asesoría en un Proceso de Titulación

En cuanto a las modificaciones al proceso de asesoría los asesorados solicitan mayores apoyos en tres rubros: académico, organizativo y material.

Los apoyos académicos, se dirigen a solicitar un mayor conocimiento en la metodología de la sistematización y en la elaboración de la propuesta de intervención profesional. Se planteó que esta podía darse antes de egresar de la licenciatura.

Muy vinculado con el apoyo académico, se planteó que era primordial mejorar los procesos organizativos de los involucrados en el P.E.T.; las sugerencias se dirigieron a señalar la importancia de una programación de los tiempos para la realización de las asesorías y para la entrega de los trabajos.

La organización del tiempo debería establecerse a partir de un programa de trabajo académico que permitiera dar respuesta a una serie de necesidades surgidas en el desarrollo de las tesinas y que contemplara la diversidad de problemas que pudieran enfrentar los asesorados. En este sentido, uno de los asesorados señaló que sería fundamental de realizar:

“Calendarización de reuniones grupales, en pequeños grupos, parejas e individuales sobre avances específicos por capítulo para no dejar que se atrasen demasiado los asesorados. Calendarización de talleres para el desarrollo de los contenidos del trabajo, construcción de la estructura con el grupo a partir de la revisión conjunta de los fundamentos metodológicos” [1.9. (5)].

Se planteó que el encuentro entre el asesor y el asesorado que ha egresado de la licenciatura debería quedar establecido a partir de un acuerdo entre ambas partes y de preferencia debería realizarse los días sábados.

En cuanto al apoyo material, se hizo la solicitud de que existieran más materiales que faciliten el desarrollo de los trabajos de titulación; asimismo, se planteó que era necesario que se actualizara al asesorado en los desarrollos teóricos que fueran pertinentes para el desarrollo de sus trabajos de titulación:

“... se debería contar con más material de apoyo ya que normalmente quienes asistimos a estos programas ya tenemos algún tiempo de haber egresado y los hábitos de estudio y de investigación son mínimos” [1.9. (7)].

Las razones por las que consideran pertinente realizar los cambios, es para facilitar tanto los aspectos académicos como de organización del trabajo:

“La programación colectiva es importante no como disciplina rígida sino como principio metodológico de compromisos compartidos que permitan mantener cercanía a los tiempos institucionales y los ritmos personales. Los talleres son necesarios como construcción colectiva, intercambio de saberes de experiencias, motivaciones, herramientas, etc. que posibilite una base estructurada general para precisar. La construcción de la estructura general el trabajo sobre intereses, saberes, necesidades con el grupo, permite obtener mejores niveles de comprensión de la lógica metodológica y por lo tanto mayores posibilidades de concretar el trabajo de sistematización” [1.10 (5)].

La coordinación de acciones, entre asesor y asesorados se señaló como fundamental para la organización de los tiempos y del desarrollo del trabajo, ya que se consideró que esto permitiría dar mayor seguridad y certeza al asesorado sobre la viabilidad para titularse. Un asesorado señaló:

“Que las asesorías se brinden en un horario que no perjudiquen al asesor, ni al asesorado considerando que hay compañeros que trabajan doble turno que es difícil asistir entre semana a recibir las asesorías” [1.10. (3)].

Se insistió en continuar con un programa de actualización en la que se permitiera a los interesados conocer más profundamente la metodología de la sistematización; se indicó la pertinencia de construir espacios institucionales (cursos o diplomados) con este objetivo; asimismo se enfatizó que sería muy importante que la Universidad Pedagógica Nacional, propiciará procesos

formativos en los que los asesorados pudieran adquirir su título a través de la elaboración de trabajos sencillos, pero provechosos profesionalmente.

Por último, se señaló que el compromiso de los asesores jugó un papel muy importante en el desarrollo y en las posibilidades de la terminación del trabajo de titulación.

MODIFICACIONES Y RAZONES PARA LOS CAMBIOS EN EL PROCESO DE ASESORÍA					
<b>1.9. Modificaciones al proceso de Asesoría</b>	Apoyos Académicos	Programación de tiempos	Apoyo con Materiales	Ninguna	No contestó
Frecuencia	(F - 2)	(F - 6)	(F - 2)	(F - 4)	(F - 1)
<b>1.10. Razón de las modificaciones</b>	Facilitar el trabajo	Coordinación de acciones	-----	Ninguna	-----
Frecuencia	(F - 3)	(F - 6)	-----	(F - 7)	-----
<b>1.19. Otra propuesta de cambio</b>	Continuar el proceso de formación	Compromiso de los asesores	Conocer la metodología antes	No	No contestó
Frecuencia	(F - 2)	(F - 1)	(F - 1)	(F - 10)	(F - 1)

Tabla No. 12



## 6. LAS ASESORÍAS: TIPOS, PROCESO Y FASES

- 6.1. Tipos de Asesoría Empleada
- 6.2. Datos Generales del Proceso de Asesoría
- 6.3. Las Asesorías Presenciales
  - 6.3.1. • *La asesoría individual*
  - 6.3.2. • *La asesoría en pareja*
  - 6.3.3. • *La asesoría en pequeños grupos*
  - 6.3.4. • *La asesoría con todo el grupo*
- 6.4. El Proceso de Asesoría
- 6.5. Fases del Proceso de Asesoría
  - 6.5.1. • *Fase exploratoria*
  - 6.5.2. • *Fases de desarrollo*
  - 6.5.3. • *Fase de reajuste y reconstrucción*
  - 6.5.4. • *Fase de cierre*
- 6.6. Comentarios Generales
- 6.7. Valoración de los Asesorados del Proceso de Asesoría
- 6.8. Valoración del Asesor del Proceso de Asesoría
- 6.9. Resultados Obtenidos

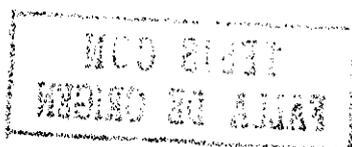
El presente capítulo tiene por objetivo dar cuenta de los diversos elementos que intervinieron en el proceso de asesoría en el P.E.T. Para ello se consideró conveniente describir el proceso de asesoría en su conjunto: tipos de asesoría, fases, valoración de los asesorados y del asesor así como resultados obtenidos.

### 6.1. Tipos de Asesoría Empleada

El apoyo que se brindó al egresado fue a través de asesorías directas o presenciales, e indirectas. Con relación a las asesorías directas o presenciales se podrían clasificar de la siguiente forma:

- Con el grupo completo, los sábados (2 veces únicamente, por dificultades de los integrantes del grupo para reunirse el mismo día).
- En equipos estructurados conforme a sus posibilidades de tiempo (4 veces).
- Individuales y en parejas (todas las que solicitaron cada uno de los asesorados).

En cuanto a las indirectas, fueron:



- Por medio de anotaciones en los avances presentados, relacionadas con los contenidos, desarrollo, estructura, fundamentación, confusiones, contradicciones detectadas, etc.
- Apoyadas en materiales y trabajos de sistematización o avances de otros integrantes del grupo, que sirvieron como ejemplos.
- A través de un compañero (envío de materiales, indicaciones muy precisas o recomendaciones generales).
- Por vía telefónica (las que se requirieron, solicitadas tanto por mi parte como por los egresados).

Como ya ha sido señalado una de las situaciones que definió la dinámica de las asesorías (frecuencia, lugar y horario) fueron las condiciones objetivas de los asesorados: algunos tenían más de un empleo, asimismo había quien vivía fuera de la ciudad de México o trabajaba muy lejos de la universidad; la mayoría de ellos contaba con compromisos personales, que les impedían asistir en fechas fijas o programadas ex profeso.

Esta característica del grupo, constituía una limitante para desarrollar un trabajo grupal en el que pudieran interactuar los diferentes integrantes del grupo con una frecuencia predeterminada; fue su disponibilidad de tiempo la que marco la periodicidad y tipo de asesoría empleada.

## **6.2. Datos Generales del Proceso de Asesoría**

Cada una de las asesorías tenían una finalidad y en su conjunto comprendía la forma en que operó la estrategia general de trabajo de la asesoría.

La frecuencia, el número, así como el tiempo que se destinó, dependía de la dinámica generada en cada una de las asesorías, del tiempo disponible por el asesorado, así como de las posibilidades de coordinar tiempos y espacios de trabajo para cada uno de los integrantes.

Con relación a los 15 asesorados que concluyeron el proceso, 15 indicaron haber asistido tanto a asesorías individuales como colectivas; 13 tuvieron

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

asesorías en pareja y en pequeños grupos y 9 señalaron haber solicitado asesoría telefónica.

La asesoría individual, se desarrolló durante todo el proceso; se dirigió a revisar y comentar los avances, los problemas y a establecer los acuerdos básicos para la siguiente sesión; dentro de estas asesorías se comentaban inquietudes personales que afectaban el desarrollo del trabajo académico. El promedio de asesorías individuales fue de 10 asesorías por egresado (un mínimo de 4 y un máximo de 21).

El tiempo de duración de cada una de éstas era de 2 horas aproximadamente (un mínimo de 1 y un máximo de 3 horas).

Las asesorías en pareja, se realizaron después de las asesorías en pequeños grupos; tenían el propósito de que dos de los egresados establecieran una relación que les permitiera comparar, socializar y analizar opciones viables ante los problemas y situaciones difíciles que enfrentaban en la realización de su trabajo.

De los 13 asesorados que indicaron haberlas recibido, el promedio de sesiones fue de tres (un mínimo de 1 y un máximo de 4), con una duración de 2 a 3 horas por cada una (un mínimo de 1 y un máximo de 4). Los otros 2 asesorados no tuvieron ninguna asesoría de este tipo<sup>1</sup>.

La asesoría en pequeños grupos se desarrolló al principio del proceso y tenían como intención revisar y comentar colectivamente las sugerencias e inquietudes que cada asesorado hacía como propuesta para ser sistematizada; este tipo de asesoría permitió compartir, ubicar posibilidades y problemas comunes de los integrantes del grupo.

De los 13 asesorados que indicaron haber participado, en 11 casos asistieron de 2 a 4 asesorías, con un tiempo promedio de 2 horas (a estas se les destinó un tiempo de 1 a 4 horas como máximo), 2 asesorado no sabían cuantas y 2 egresados señalaron no haber recibido ninguna.

---

<sup>1</sup> La estrategia que se utilizó aun cuando tuvo una orientación directiva, era en gran parte flexible, el egresado era el que señalaría la frecuencia de cualquier tipo de asesoría; en cuanto a las asesorías en pareja, telefónicas o en pequeños grupos, eran opcionales. Las asesorías individuales y colectivas fueron obligatorias para todos

Con relación a las asesorías grupales, tuvieron una finalidad informativa y de organización del trabajo. Se desarrollaron 2 asesorías, 1 en la primera sesión que tuvo por objetivo presentar el encuadre del P.E.T.; se dieron a conocer algunos lineamientos generales para el trabajo y el proceso de asesorías, así como el establecimiento de acuerdos mínimos para el desarrollo de este proceso académico.

La segunda sesión grupal, se realizó a los 15 días de haber comenzado el proceso de titulación; su objetivo fue socializar y comentar una propuesta y esquema general para la realización del trabajo de titulación, así como revisar colectivamente, las dudas e inquietudes surgidas por los egresados hasta ese momento.

A estas asesorías asistieron los 14 de los 15 asesorados que concluyeron el proceso; en el caso de una de las asesoradas, que se incorporó posteriormente, asistió a 4 asesorías grupales en otro grupo. El tiempo destinado en el grupo que asesoré fue de 2 a 3 horas.

Las asesorías telefónicas se desarrollaron durante todo el proceso y se utilizaban para aclarar dudas de asesorías anteriores, comentar cuestiones globales o problemas que se le presentaban en el trabajo académico, así como para sugerir algún tipo de material de apoyo.

En la mayor parte de los casos eran de tipo informativo, pues cuando se detectan problemas estructurales en el trabajo, se solicitaba al egresado su asistencia para una asesoría personalizada de tipo presencial. En estas asesorías, 9 asesorados indicaron que recibieron de 5 a 8; otros 3 no recordaban el número de veces que acudieron a este tipo de asesoría y 3 más no contestaron esta pregunta.

El tiempo destinado a ellas variaba de 5 a 15 minutos, esto dependió del problema que se les presentaba. Fueron de gran utilidad sobre todo para los asesorados que tenían problemas de tiempo.

En el apartado siguiente se desarrollará únicamente el punto de vista del asesorado con respecto a las asesorías presenciales, por considerarlas como las más significativas para la comprensión de los problemas y las estrategias presentes en el proceso de asesoría.

### **6.3. Las Asesorías Presenciales**

Fueron 4 los tipos de asesoría presenciales que se emplearon durante el primer período del P.E.T. (individuales, en pareja, en pequeños grupos y con el grupo completo) Al preguntar a los asesorados su opinión sobre las mismas se pudieron detectar dos tipos de argumentos:

En el primer grupo de testimonios se pueden ubicar aquellas manifestaciones que consideraron las asesorías tanto provechosas para el proceso de construcción de sus trabajos de titulación, como para su desarrollo personal y profesional de cada asesorado. En grupo de testimonios, se define el aporte de las asesorías a partir de las características y cualidades que asignaron a la relación que se estableció o potenció en cada tipo de asesoría.

El segundo grupo de observaciones, se centró en señalar una serie de cuestionamientos y debilidades de la estrategia empleada más que al papel jugado por el asesor o por el asesorado.

El análisis del conjunto de respuestas de los tipos de asesoría nos permite detectar en la representación del asesorado una concepción de aprendizaje y de papel asignado al asesorado y al asesor en un trabajo de titulación.

Las respuestas de los asesorados van desde una perspectiva adaptativa e individualista hasta una actitud constructivista, crítica y grupal sobre la importancia que pueden tener los diferentes tipos de asesoría en el desarrollo del trabajo intelectual y personal del asesorado y del asesor.

La tabla 14, sobre frecuencias de opinión de los diferentes tipos de asesoría, nos presenta una visión cuantitativa de las respuestas registradas sobre el sentir de los asesorados con respecto a los tipos de asesoría presenciales. En esta tabla, a primera vista podríamos observar un mayor número de egresados que califican positivamente las asesorías individuales y en el polo opuesto se ubicarían las asesorías con el grupo completo.

A continuación se presenta una valoración de tipo cualitativo sobre cada tipo de asesoría, a fin de que podamos tener una revaloración del propio proceso de asesoría y una reconceptualización de los elementos que subyacen el proceso educativo desarrollado en esta intervención profesional.

### 6.3.1. La asesoría individual

A través de la asesoría individual el egresado manifestó que era posible avanzar más rápidamente en su trabajo; ésta le ayudó a ubicar los problemas específicos de su tesina y a adaptar la propuesta metodológica de la sistematización a su experiencia profesional.

La asesoría individual le daba seguridad de un mayor compromiso, colaboración, retroalimentación e interacción con la asesora, y con ello un avance más rápido en su trabajo.

Los asesorados se manifestaron en 14 de los 15 casos a favor de las asesorías individuales. Algunos consideraron que se trató de una relación de tipo directivo y afectivo de parte de la asesora

“Las asesorías individuales me parecieron excelentes, bien coordinadas y enriquecedoras. Desde mi primera asesoría individual, sentí que mi asesora tenía interés por orientarme y esto me dio confianza, sus enseñanzas, sus explicaciones, y sus opiniones me llevaron a explorar nuevos conocimientos y estructurar el trabajo realizado” [1.5.A. (12)]

Este tipo de relación directiva y afectiva permitió, en una primera fase del proceso de asesoría, a algunos egresados sobrellevar las ansiedades que se vivieron a lo largo del proceso de construcción de sus tesinas.

La asesoría individual, en la mayoría de los casos, fue percibida como un apoyo en la construcción de la coherencia del trabajo y en la resignificación de los diferentes apartados de la tesina, asegurándole al asesorado que el asesor conocía su trabajo.

En algunos casos, los asesorados se sintieron motivados para seguir adelante, percibieron un respeto a su persona y a sus trabajos a pesar de las observaciones realizadas a los mismos.

“La asesora mostró mucho respeto a mi manera particular de trabajar sin omitir sus apreciaciones, en ocasiones adversas a las mías” [1.5.A. (8)]

La construcción de nuevos aprendizajes constituyó un aspecto altamente valorado por el asesorado e íntimamente relacionado con la empatía que el asesorado sentía hacia el asesor al finalizar el proceso de asesoría.

“Fue un trabajo por parte de la asesora elogiable, ya que el tiempo que se le dedicaba no era un determinante para la revisión del trabajo. Durante la asesoría se brindaron muchos elementos no sólo de estructuración del trabajo, sino también de los mismos contenidos que se abordaban, sin dejar de lado la ortografía, redacción y presentación de los reportes” [1.5.A. (14)].

Puede decirse que la estructuración de la relación de empatía entre el asesor y el asesorado es uno de los procesos más importantes, que se construye a lo largo del trabajo de asesoría. En cuanto a esta experiencia, en ocasiones ésta se dio desde las primeras sesiones, en otros casos, se atravesó por situaciones que hicieron difícil para ambas partes la conclusión del trabajo. Ello puede deberse a la serie de creencias y posiciones que subyacen en la propia práctica social, y que rebasan las buenas intenciones del deber ser.

Tanto el asesor como el asesorado, requieren construir los canales de comunicación que les permitan y ayuden a analizar y comprender la manera en que las creencias que giran en torno al proceso (miedos, sensaciones, malos entendidos o contradicciones, etc.) pueden interferir en el desarrollo del trabajo. La reflexividad y explicitación de estos aspectos, entre el asesor y el asesorado, pueden permitir resolver parte de los problemas que se enfrentan en la práctica.

En el caso de esta experiencia, en el primer momento del proceso de asesoría, algunos asesorados manifestaron la dificultad para poder establecer este proceso de comunicación:

“Al principio no entendía lo que se solicitaba en el trabajo” [1.5.A. (3)].

El problema de comunicación que se vivió en este proceso tiene diversas razones que son analizadas en las fases vividas durante esta experiencia (véase punto 6.5).

En el conjunto de apreciaciones señaladas en el cuestionario (ANEXO V) se pueden detectar dos tendencias básicas: 1) aquellas que ven en la asesoría individual el medio que les contiene sus preocupaciones y tensiones, ya que esta se centra en el desarrollo de sus trabajos y en su persona:

“Fueron en las que tuve un mayor avance, dado que la asesora se centraba en mi trabajo, por ello las considero las más valiosas” [1.5.A. (6)].

2) aquellas que ven en la asesoría individual una estrategia de colaboración que les ayuda a resolver problemas y aclararse dudas a través de una interacción con la asesora.

“A través de la asesoría individual se tiene la oportunidad de compartir el trabajo con un interlocutor asociado sobre el tema asociado, las particularidades del mismo y los problemas específicos enfrentados a su desarrollo” [1.5.A. (5)].

Sin dejar de reconocer la importancia que pueden tener las asesorías individuales, ya que en ellas se hace más claro para el asesor y el asesorado el manejo de elementos tanto afectivos como académicos, es necesario ir desarrollando estrategias que permitan al asesorado revalorar los procesos colectivos de intercambio y reflexión, ya que estos pueden ayudar a potenciar en los profesionales de la educación una apertura y revaloración del trabajo en grupo, permitiéndoles, al mismo tiempo, romper con procesos de dependencia hacia la figura del asesor, a fin de que éste sea ubicado como un agente de apoyo y colaboración entre dos o más profesionales de la educación, más que como un tutor.

### **6.3.2. La asesoría en pareja**

En relación con las asesorías en pareja<sup>2</sup>, fueron desarrolladas tanto de manera programada como azarosa; en el primer caso, se convocaba a dos asesorados que pudieran coincidir en avance, problemática presentada o bien porque lo solicitaron; en el segundo caso, se desarrollaban cuando se había acordado una asesoría individual y llegaba otro asesorado al que se le invitaba a compartir y opinar sobre el avance de su compañero antes de analizar su demanda.

---

<sup>2</sup> Generalmente estas asesorías en pareja, se desarrollaban en realidad con tres integrantes (dos asesorados y el asesor) la elección de pareja se dio a partir del trato que se había establecido previamente entre los asesorados, ya sea a través de una relación de amistad o de matrimonio, o por accidente.

Los egresados consideraron a la asesoría en pareja como una estrategia que les permitió mayor avance en el trabajo, debido a que les proporcionaba elementos para sus tesis.

Este tipo de relación enriquecía su forma de trabajo al poder comparar el proceso de construcción de un compañero que había enfrentado problemas similares a los que él tenía. Para algunos asesorados, estas asesorías les aseguraban un ambiente menos estresante que la asesoría directa.

“El poder confrontar nuestro trabajo con otros, nos abre horizontes en cuanto a formato y nos da ideas en cuanto a contenidos. El diálogo a dudas de la otra persona en ocasiones refleja las propias” [1.5.B (17)].

La asesoría en parejas también apoyó en el terreno metodológico para la resolución de problemas académicos; éstas permitieron al asesorado ubicar sus dificultades, a pesar de la diferencia que existía tanto en el tipo de experiencia, como en el nivel educativo y la problemática específica que abordaban.

Hubo asesorados que señalaron que la asesoría en pareja les representaba una fuente de conflicto; esto únicamente se presentó en el caso de los asesorados que eran esposos, ya que la mirada del otro se llevaba a la misma casa.

“En mi caso, el trabajo de asesoría, la pareja se dio con el cónyuge y esto le dio un matiz muy especial, ya que de alguna manera con las sugerencias, correcciones, tachaduras, etc. nos podíamos retroalimentar en casa, pero también fueron situaciones de replanteamiento personales en cuanto a nuestra formación profesional. Durante este tiempo la asesora nos daba un espacio específico a cada uno” [1.5.B (14)].

Este tipo de situación nos permite pensar que la relación afectiva paralela o previa entre el asesor y la pareja de compañeros que participa en un proceso de asesoría es un elemento potenciador y tensionador del desarrollo académico del asesorado. Por lo que es importante considerar las implicaciones que puede tener la elección del compañero, a fin de ayudar a desbloquear y resolver algunos conflictos.

A pesar de las dificultades que enfrenta el desarrollo de las asesorías en pareja se les puede considerar como estrategia de intervención que facilita el trabajo de titulación:

“De este tipo de asesoría pude rescatar valiosas aportaciones y elementos para realizar descripciones y análisis así como intercambiar opiniones y sugerencias de trabajo. Creo que son importantes este tipo de asesoría porque de alguna manera se pueden observar diferentes tipos de trabajo” [1.5.B (15)]

La colaboración y la comparación del trabajo con otro asesorado representa una de las características de este tipo de asesoría, elementos que podemos rescatar pedagógicamente en el desarrollo académico del egresado ya que permite al asesorado, valorar sus avances a partir de los avances de otra persona que se encuentra en condiciones similares a las de él.

“Me parecieron buenas por aclarar inquietudes con compañeros inscritos en el mismo programa, acerca de situaciones referentes al trabajo a realizar” [1.5.B. (6)].

La asesoría en pareja entre “pares” hace posible un proceso de comunicación intenso, que ayuda a disminuir los focos de tensión e incertidumbre que se pueden generar cuando la representación que se tiene del asesor hace difícil o impide establecer una comunicación directa y franca.

### **6.3.3. La asesoría en pequeños grupos**

En cuanto a la opinión de los egresados sobre las asesorías en pequeños grupos se ubicaron dos puntos de vista diferentes, uno que la rescata como forma de intervención pedagógica y otro que la rechaza.

Para el primer grupo de egresados este tipo de asesoría permitió avanzar más rápidamente, lograr niveles de intercambio con más elementos, aclarar dudas, enriquecer la visión de cada integrante, retroalimentarse, tener una perspectiva del trabajo a partir del punto de vista de un mayor número de integrantes, compartir inquietudes, ubicar similitudes y tener presente algunos problemas que compartían.

“La asesoría en pequeños grupos es importante porque permite tomar las participaciones de cada caso como ejercicios sobre maneras diferentes de interpretar la estructura del trabajo para casos particulares. En la observación de casos diferentes, problemas y soluciones se puede enfrentar de mejor forma el caso propio” [1.5.C. (5)].

Para un segundo grupo de egresados, se rechazaron las asesorías en pequeños grupos debido a que se les veían como una estrategia que les restaba tiempo de asesoría personal.

“En particular no fueron de mi agrado, pues al atender la asesora a cada uno de los compañeros, abordaba temas y niveles de avances diferentes, lo cual me producía cierta confusión” [1 5.C. (6.)]

Estas dos visiones enfrentadas constituyen formas específicas también de concebir el aprendizaje y a la relación educativa; una, que esta a favor de una enseñanza más personalizada y dirigida a las necesidades que el asesorado enfrenta en un momento determinado; y otra, más amplia, en la que los asesorados reconocen las posibilidades que brinda el conocimiento del trabajo del otro. Estos últimos se inclinaron por una relación en pareja y cara a cara con el asesor, ya que además de darles la oportunidad de enriquecerse con la experiencia y conocimiento de los problemas que enfrenta otro asesorado, les permite disminuir los niveles de tensión que les genera un grupo más amplio.

La resistencia a las asesorías en pequeños grupos se puede deber también a la presión personal que tiene el asesorado (visiones previas sobre el aprendizaje, la relación educativa, el tiempo con que cuenta, etc.); así como a la percepción que tiene sobre los resultados inmediatos y directos sobre su trabajo de la asesoría individual, no logra valorar la asesoría en grupos pequeños como proceso y espacio de distensión y construcción.

#### **6.3.4. La asesoría con todo el grupo**

A las asesorías con todo el grupo se les reconoce como estrategias más complejas que requieren de una planeación más completa debido a todos los elementos que en ella se encuentra involucrados.

A la vez se les consideró como medios para marcar líneas o acuerdos generales de trabajo, en determinados momentos del proceso de asesoría:

“Es muy complejo por la diversidad de criterios, sin embargo se pueden utilizar para marcar las directrices generales o para saber los resultados del programa” [1 5.D. (7)].

En el caso del grupo de asesorados uno de ellos señaló:

“Creo que faltó integración y participación por parte de todo el grupo”  
[1.5.D. (11)].

Esto pudo deberse a que únicamente se desarrollaron dos, una para el encuadre del Programa y otra para dar algunos lineamientos metodológicos, sin embargo, por razones de tiempo, así como de los ritmos en el avance de los asesorados, no fue posible convocarse a otros encuentros.

En el caso del grupo de asesorados, únicamente una egresada que se incorporó al grupo posteriormente a la realización de éstas, rechazó el papel que jugaron en su proceso:

“No me aportaron nada. Así como las asesorías individuales representaron un apoyo y una ayuda, las asesorías grupales no me aportaron nada. Las primeras sesiones se limitaron a hacer comentarios en torno al material proporcionado por la UPN. Desde mi perspectiva los conceptos del material son valiosos, pero se les dio mucho tiempo para comentarlos. Considero que las asesorías grupales debieron aprovecharse para concretar en los esquemas de trabajo y ubicar a los participantes en su propio campo profesional y en la experiencia que se deseaba recuperar, ya que se percibían muchas dudas. Se requiere mencionar que las asesorías grupales me fueron proporcionadas por la asesora que se me asignó de acuerdo al grupo al que pertenecía, pero viendo la necesidad de cambiar de horario, hubo un intercambio de asesora y de turno” [1.5.D. (12)].

La asesoría grupal puede jugar un papel muy importante como medio para la comunicación grupal, en particular para aclarar dudas y establecer el encuadre bajo el cual el grupo operará durante un tiempo determinado. Aún cuando las condiciones de tiempo de cada asesorado, exijan un trato individual, el encuadre grupal, permite resolver algunas dudas y problemas que se pueden presentar al conjunto del grupo. Al poder comprender el asesorado que forma parte de un grupo que vivirá experiencias similares en las que se les demandará un trabajo con requerimientos equivalentes al de otros asesorados, es posible que visualicen y construyan las condiciones para alcanzar sus objetivos.

El establecimiento de normas mínimas ayuda al grupo a definir y replantear sus tiempos, así como explicitar los principales problemas que pueden

enfrentar y la manera como puede trabajar dentro de un programa educativo determinado.

TABLA DE FRECUENCIAS DE OPINIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ASESORÍAS			
1.5.A. Individuales	1.5.B. En pareja	1.5.C. En pequeños grupos	1.5.D. Con el grupo completo
Ayuda (F - 1)	Ayuda (F - 1)	Panorama del grupo (F - 4)	Aclaratorias (F - 5)
Avance al trabajo (F - 2)	Avance al trabajo (F - 1)		
Colaboración (F - 3)	Colaboración (F - 7)	Colaboración (F - 4)	
Coherencia del trabajo (F - 1)	Comparación (F - 4)		
Motivación (F - 2)			
Dependencia (F - 9)	Dependencia al asesor (F - 2)		
Respeto (F - 1)			
Nuevos aprendizajes (F - 1)	Conflicto (F - 1)		Mayor Dificultad (F - 1)
Fundamentales (F - 1)			
Desconcierto (F - 1)			Desconcierto (F - 3)
			Poca Aceptación (F - 2)
		De Rechazo (F - 3)	Insuficientes (F - 3)
	No Tuvo (F - 1)	No Tuvo (F - 1)	Rechazo (F - 2)
	Sin Respuesta (F - 1)	Sin Respuesta (F - 3)	Sin respuesta (F - 1)

Tabla No. 14 En cada columna se sistematizaron los datos proporcionados por los asesorados, para cada tipo de asesorías La "F" significa la frecuencia con que se presentó una misma respuesta

## **6.4. El Proceso de Asesoría**

En términos generales, encontramos autores que nos hablan de modelos de asesoría, los cuales corresponden a una visión y posición asumida por el asesor (RODRÍGUEZ, 1996: 47 – 50). Desde otro punto de vista, podemos decir que, si el asesor se ubica como uno de los agentes sociales dentro de un campo, este asume una posición y estrategia en relación con las posiciones y estrategias asumidas por otros agentes sociales dentro de ese campo.

En este sentido, el asesor no es asesor sino en relación con el asesorado, es a través de esa relación que el estilo del asesor adquiere un sentido y significado para el otro. Ello mismo puede plantearse para el propio asesorado, es decir, el otro no es lo que es, sino en relación con el otro.

Ello implica que en la relación de asesoría, el capital cultural y el habitus de cada agente social se jugarán de una manera específica dentro del campo; lo que permite a cada uno asumir una posición y mirada sobre el otro. A partir de esta mirada, se establece una posibilidad y tipo de relación, que se modifica a través de las interacciones que se establecen entre ambos durante el tiempo que dure el proceso de asesoría. Es decir, es en la relación de asesoría, que es posible que se concrete un tipo de práctica, que se sostiene a través de las creencias y capitales que se manejan en esa relación, y que a su vez, son la base para el establecimiento y construcción de posibilidades y expectativas de uno sobre el otro.

En la medida que el asesor comprende la serie de determinaciones que le han estructurado como agente social dentro del espacio social en que desarrolla su trabajo, puede establecer y construir una relación más consciente e intencionada orientada a apoyar el proceso de formación del otro.

En el caso del proceso de asesoría que se reconstruyó sobre la experiencia que es objeto de esta investigación, los asesorados asumieron, dos formas de relación; una, de tipo constructivo y activo que posibilitó mayores niveles de comunicación y acompañamiento y otra, en la que predominó una actitud adaptativa a las demandas del asesor.

En relación con la primera, una de las asesoradas al preguntarle sobre su papel en el proceso de asesoría señaló:

“Mi participación observó diversos aspectos; desde la investigación bibliográfica, la interpretación de documentos, el ordenar, describir y explicar en forma lógica mi experiencia, hasta la elaboración, propuesta, que partió del análisis. También me enfrenté a describir apropiadamente, tratando de buscar las palabras adecuadas que tuvieron un significado preciso” [1.8.A. (12)].

Este tipo de participación se desarrolló por medio de un intercambio de opiniones en el que se compartieron diversos momentos y puntos de vista.

La segunda forma de relación, se caracterizó por tratar de responder a las demandas del asesor; un ejemplo de ello es la respuesta que nos da una de las asesoradas al preguntarle sobre cuál era su papel en el proceso de asesoría:

- “En escuchar las correcciones, observaciones o inconsciencias. En explicar algunos detalles que el asesor tuviera duda. En plantear dudas.
- Comentar situaciones de este programa de titulación. Comentar problemas de formación, de la institución en cuanto a su organización.
- Platicar expectativas de trabajo. Determinar espacios para asesorías posteriores” [1.8.A. (14)].

El trabajo, para este grupo de asesorados, les llevó a sostener su práctica en la creencia de que el asesor debería hacer la revisión, señalar las contradicciones y hacer las correcciones junto con el asesorado, en el que el asesor, jugaba como el modelo a seguir, en un sentido más de tutelaje que de asesoría.

En el extremo de este grupo, estaban los asesorados que se limitaron a corregir, presentar avances, a partir de un escaso intercambio de opiniones con el asesor.

“Por lo general escuchaba y tomaba nota de alguna sugerencia, explicación o corrección que tuviera que realizarse, en pocas ocasiones intercambiaba ideas con la asesora” [1.8.A. (15)].

De manera complementaria a la visión que tenía de sí mismo, se percibió el papel que se asignaba a la asesora. Entre mayor dependencia, el papel del asesor se percibía como más directivo y vertical:

“Su participación era la más importante en la relación asesor – asesorado, por lo general ella dirigía la sesión en términos de orientación que deberían de seguir los trabajos así como las sugerencias específicas para cada uno de ellos” [1.8.B. (15)].

Al analizar quiénes eran los asesorados que concebían de una manera más participativa y crítica su papel como asesorados, se pudo observar que se trataba de egresados que contaban con mayores capitales culturales, los cuales habían sido adquiridos a través de otros estudios realizados previamente, durante o después de haber egresado de la licenciatura.

En general, habían sido alumnos regulares, a excepción de uno de los egresados que su promedio fue de 7.9 y que había sido alumno irregular durante sus estudios profesionales (la carrera la cursó en seis años, además de haber recurrido varias asignaturas). A su capital incorporado e institucionalizado, lo acompañaba una actitud crítica, de compromiso y participación en diverso tipo de experiencias formativas no escolarizadas. Este egresado señaló:

“De mis experiencias formativas alternativas debo hacer referencia a dos que considero significativas. Una es mi participación en la conformación de un periódico mural en la UPIICSA, en el contexto de reformas de la educación superior 1996 – 1997, que principió con la inquietud de mantener un espacio de expresión, comunicación y difusión cultural y fue tomando una forma académica en la medida que analizaba el proyecto académico de la institución y se hacían llegar propuestas a través de los consejeros estudiantiles de las diferentes carreras. La otra, fue mi participación en la coordinación estudiantil para la realización del primero y segundo congreso nacional de estudiantes de pedagogía y la educación... ambos congresos se organizaron como respuesta a la necesidad de construir espacios alternativos de formación desde una visión crítica de los estudiantes y para los estudiantes de la educación” (Tesina No. 5, 1997: 62)

En general, se observó que en los casos en que se desarrolló una relación más horizontal entre dos profesionales de la educación (asesor – asesorado), fue aquella en que los egresados contaban con mayor capital cultural y/ o con una experiencia en coordinar o dirigir grupos de trabajo.

Con relación al trabajo de apoyo que recibieron durante el proceso de asesoría, se señaló que esta era una de las funciones principales que debería existir en todo proceso de este tipo.

Los egresados ubicaron dos tipos de apoyo recibidos en el proceso de asesoría: uno de carácter académico y otro de tipo emocional; una egresada lo describe de esta manera:

“En apoyar y tratar de calmar la angustia y nerviosismo que se iban presentando. Además del apoyo intelectual que brindó en los momentos que requerí esta ayuda” [1.8.B. (11)].

En el caso del trabajo de asesoría puede pensarse que si bien en términos ideales el trabajo del asesor debe ser el de un colaborador, que propicie y comparta una serie de experiencias, que permitan enriquecerse a ambos; en el caso de los trabajos de titulación en el nivel de licenciatura, no todos los asesorados cuentan con el capital cultural, ni con el habitus, que les permitan hacer frente a la serie de exigencias académicas de una carrera profesional, lo que lleva a que el asesor, a que asuma una estrategia de tutoría.

El papel del asesor en un trabajo de titulación no puede ser establecido a partir de un modelo ideal de relación educativa, sino que éste debe estructurarse a partir y en la relación con los asesorados, ya sea en una relación más horizontal o una de tipo más directivo, lo que se pretendería es apoyar el proceso de formación profesional del asesorado.

La profesionalidad del asesor, para hacer frente a la serie de problemas que enfrente en el proceso, le implicaría no sólo contar con aquellas competencias de tipo académico, sino también, con una capacidad para poder entablar relaciones interpersonales apoyándose en una ética y compromiso personal, profesional y social.

PARTICIPACIÓN DEL ASESORADO Y DEL ASESOR EN EL PROCESO DE ASESORÍA					
<b>1.8.A. Asesorado</b>	Investigar	Corregir	Intercambiar Opiniones	Aclarar dudas	Presentar Avances
Frecuencia	(F - 2)	(F - 5)	(F - 6)	(F - 10)	(F - 3)
<b>1.8.B. Asesor</b>	-----	Revisar	Apoyar	-----	Dirigir
Frecuencia	-----	(F - 8)	(F - 14)	-----	(F - 2)

Tabla No. 15

## 6.5. Fases del Proceso de Asesoría

Por fases del proceso de asesoría, se hace alusión a la serie de momentos que permitieron la estructuración y relación que se estableció entre los integrantes del grupo de asesorados; es decir, a la estrategia pedagógica que se desarrolló a lo largo de este período. En este apartado, se hace alusión no al proceso de sistematización de los trabajos<sup>3</sup>, ni a la opinión que el asesorado tuvo de los tipos de asesoría, sino que se centró en caracterizar el proceso vivido como proceso educativo.

La asesoría que se realizó puede caracterizarse más que por etapas excluyentes, por fases complementarias o paralelas que corresponden a situaciones y espacios en el que se involucró el grupo de asesorados y el asesor. Dichas fases no están ubicadas en el tiempo, no pueden determinarse con fechas precisas y únicas, ya que los diferentes integrantes del grupo, no trabajaron igual, ni al mismo ritmo, ni mucho menos respondían de manera semejante, ante situaciones aparente o relativamente similares.

En este sentido, al hablarse de fases del proceso “... No se trata de una simple secuencia de momentos que se suceden y dan paso, sino que, aparte de tener entidad en sí mismos, se entrelazan, solapan y recurren mutua y constantemente” (GRANADO: 1997: 89).

El análisis del proceso de asesoría dentro del programa estratégico de titulación llevó a ubicar cuatro fases por las que atravesó el grupo: 1) exploratoria; 2) de desarrollo; 3) de reajuste y reconstrucción; y 4) de cierre. A continuación presento cada uno de ellas.

### 6.5.1. Fase exploratoria

El desarrollo de esta fase comprendió cuatro aspectos básicos: 1) el establecimiento del encuadre, (aclaraciones sobre los requisitos institucionales del P.E.T. de los egresados del plan 79, y organización del desarrollo de las asesorías); 2) la estructuración del grupo, con el que trabajaría en forma definitiva (procesos de altas y bajas); 3) descripción general de la experiencia

---

<sup>3</sup> Para los procesos que se siguieron para la construcción de los trabajos de titulación véase el punto 5.1.

profesional desarrollada desde su egreso a la fecha, (valoración de la posibilidad de recuperar una de las intervenciones profesionales desarrolladas); y 4) el conocimiento general de los asesorados (edad, sexo, estado civil, ubicación laboral, experiencia profesional previa).

Como ya ha sido señalado, el antecedente institucional, a la iniciación del proceso de asesoría, lo constituye la relación que se estableció entre la Dirección de Docencia y el grupo de asesores. A partir de la conformación del grupo de asesores, el grupo de docentes tomó, un primer acuerdo grupal, “las asesorías serían desarrolladas los días laborables (de lunes a viernes) y sólo aquellos docentes que lo desearan las harían los días sábados, asimismo, se exigiría el pago de todos los alumnos asesorados, independientemente de si se titulaban o no” lo que evidenciaba la primera articulación de los diferentes agentes sociales en torno a una lucha por incrementar el capital económico asignado a su trabajo.

Bajo las condiciones de este campo social, se inició el proceso de asesoría con un grupo de 12 asesorados que integraban el grupo originalmente y 2 egresados provenientes de otros grupos. El primer día, se estableció el encuadre del trabajo<sup>4</sup>, se hicieron propuestas de cómo se podría realizar el proceso de asesoría, se llegaron a los primeros acuerdos sobre los posibles días y horarios para las asesorías, así como las condiciones mínimas para el desarrollo de la recuperación de la experiencia profesional, sin embargo, al tratarse estos aspectos, algunos de los egresados mostraron su disgusto.

La primera tensión con el grupo de asesorados, se debió a que su expectativa sobre lo que sería el trabajo, era en su mayoría diferente a la propuesta que se hacía institucionalmente para resolver el problema de la titulación; por otro lado, el señalamiento de poder realizar las asesorías en días distintos a los sábados, constituyó otro de los detonadores de la inconformidad de éstos.

Los asesorados no habían contemplado realizar una tesina, como “nueva opción” de titulación. Creían que cursarían un seminario o curso con el que se titularían. El hecho de que tuvieran que desarrollar un trabajo escrito, que reuniera ciertas exigencias académicas, para después ser revisado por 3

---

<sup>4</sup> Se define al encuadre como el “... Conjunto de constantes metodológicas, en el tiempo, espacio, tarea y roles prescritos, que permiten la comprensión de un proceso de aprendizaje grupal” (RODRIGUÉ, 1979).

sinodales, y presentar un examen profesional, les parecía que la oferta de la UPN de ofrecer una alternativa de titulación era falsa; por lo que manifestaron su inconformidad, frente a lo que la institución les había prometido y cobrado.

La reacción que el grupo tuvo puede pensarse como la 'orquestración de posiciones' del grupo de egresados, que si bien, los integrantes no se conocían en su mayoría, compartían una expectativa común: concluir sus estudios profesionales y con ello, adquirir el título que les avalara el capital institucional, por el cual se habían reencontrado con la universidad.

La posición adoptada, como potencial asesora, fue la de tratar de flexibilizar las condiciones en que se desarrollarían las asesorías. Esto llevó a ampliar los tiempos y los espacios para las asesorías, (el lugar de trabajo y mi casa serían los espacios de asesoría), por las mañanas (en horas distintas a las clases), se atenderían a los egresados en la universidad, y por las tardes y fines de semana (sábados y domingos), en casa o en la universidad. Esto ayudó a que un número de asesorados, valorara la viabilidad para realizar el trabajo profesional que se pedía en el P.E.T.:

La segunda medida que se consideró conveniente fue invitar a los asesorados a cambiarse de grupo, si es que así lo deseaban. Esto obedeció a dos razones. Por un lado, existían asesorados que querían trabajar con otro asesor; por el otro, algunos asesorados asignados inicialmente a otro grupo, habían manifestado su interés por pasar a formar parte de este grupo.

Al conocer el interés de unos y otros se propició la posibilidad de hacer cambios entre los integrantes de un grupo a otro. Al preguntarse sobre la inquietud, cinco egresados pidieron su cambio. Esto llevó, a solicitar a la coordinadora de Pedagogía una reasignación de los egresados, tanto de los que querían cambiarse a otro grupo como los que querían incorporarse formalmente al grupo.

En la segunda sesión grupal, algunos de ellos, se negaron a cambiarse, sin embargo, ya se habían integrado otros, lo que propició que el grupo se constituyera por un número mayor de asesorados al que originalmente se había asignado.

Ya iniciado el trabajo de asesoría, (un mes después) una egresada de otro grupo solicitó unirse al grupo. Finalmente, el grupo se estructuró con 18 estudiantes, de los cuales en el primer mes desertó 1 asesorado y en el segundo mes otro. Ambos señalaron, en ese momento, que los motivos de su desertión eran por razones laborales, aunque creo que lo determinante en la desertión de estos integrantes, fue su resistencia a trabajar e involucrarse en este proceso de asesoría y en particular, en el trabajo de asesor – asesorado que se había desarrollado hasta ese momento<sup>5</sup>.

En el caso de la primera asesorada que desertó, nunca logró concretar un trabajo escrito; en el otro caso, el asesorado desarrolló un avance que fue retomado, en la segunda promoción del P.E.T.; trabajo que sirvió de base para titularse.

En cuanto, a la descripción de la experiencia profesional, se dirigió a que los asesorados pudieran elegir de su experiencia, la intervención profesional que consideraran más significativa y viable a ser sistematizada. La asesoría durante esta fase, consistió en anclar cual era la experiencia que se rescataría.

El trabajo, se organizó por medio de la intervención en pequeños grupos, y consistió en analizar un primer escrito que permitiera ubicar las inquietudes, las dudas y las confusiones que se les fueron presentando a cada uno de los asesorados.

La intervención, se caracterizó por una marcada dirección por parte de la asesora. La mayoría de los comentarios y las sugerencias, las realizaba, mientras que las observaciones de los egresados, eran complementarias. La poca libertad, que se les dio, se debía a que se trató de atender la demanda de los asesorados de no saber qué ni cómo hacer las cosas. Al mismo tiempo, fue el mecanismo de defensa empleado, para disminuir la inquietud generada en el mismo trabajo y que se creía les generaba a los asesorados al no poder

---

<sup>5</sup> La salida de estos egresados, no se vivió como un fracaso personal ni mucho menos como un rechazo a la persona. La comprendo más como un derecho del alumno a elegir otras opciones o renunciar a un proyecto de esta naturaleza, motivado por diferentes circunstancias, en la que los problemas de capital (tanto económico como cultural) pueden ser una de las razones del abandono de un trabajo y proceso de titulación; asimismo la relación de empatía que se establece entre un asesor y un asesorado pueden jugar un papel muy importante en el desarrollo y conclusión del trabajo. Sin embargo, no podría dejarse pasar por alto: la desertión era un indicador de que algo pasaba.

cumplir con los tiempos que institucionalmente se habían marcado dentro del P.E.T.

El último aspecto, que abarcó esta fase, fue el conocimiento de los asesorados que conformaron el grupo. Este conocimiento se inició, en este período, sin embargo, estuvo presente a lo largo de todas las fases del proceso de asesoría. Lo que se logró en esta fase, fue un primer acercamiento de quienes eran los asesorados.

En términos generales, en esta fase se lograron conocer las características generales de los asesorados; se revisaron sus expedientes de inscripción al P.E.T., se ubicó su interés por sistematizar determinada intervención profesional; asimismo se percibieron algunas de las habilidades y aptitudes de los asesorados.

Estos elementos, ayudaron a establecer una relación formal de trabajo, así como a conocer e identificar a cada asesorado, pero sin llegar a comprender algunas reacciones (resistencias, ansiedades, dudas, etc.) de éstos, que solamente a lo largo del proceso se irían aclarando.

#### ◆ *Síntesis y análisis de la situación vivida en esta fase*

Desde una perspectiva de la psicología de los grupos (SOUTO, 1993), esta fase del trabajo fue exploratoria en el sentido que permitió tratar a los asesorados, entablar las primeras comunicaciones y ubicar posibles problemas. Puede considerarse, asimismo como exploratoria, porque tanto los asesorados como la asesora empezaron a conocerse bajo una la relación de asesor – asesorado.

Fue la primera fase de estructuración del grupo, así como del establecimiento de los factores que definieron el encuadre para el trabajo grupal e individual, por lo que puede considerarse como la base de la estructuración y dinámica del grupo de trabajo; se constituyó en la plataforma de la dimensión didáctica que operó a lo largo del proceso de asesoría.

Formalmente el grupo se encontraba constituido, desde el momento de su inscripción; sin embargo, teóricamente, al conjunto de asesorados podría definírsele como agrupamiento “... Los objetivos del agrupamiento responden a un interés común de los miembros, que son parcialmente conscientes de ellos, pero en la mayoría no se efectúa activamente la asunción de este interés; se remiten a sus representantes, a sus dirigentes, incluso a los acontecimientos. Fuera de la realización de los objetivos que surgen de este interés, los miembros no tienen relaciones ni contactos” (ANZIEU, 1971: 21).

El trabajo que se desarrolló como asesora asumió dos características básicas y complementarias, un proceso directivo y una flexibilidad en el ritmo de trabajo:

- La estrategia directiva, dentro del proceso de asesoría, potenció el avance de los asesorados, en detrimento de la libertad y la creatividad de éstos. Pero al mismo tiempo, permitió un proceso de mediación y socialización de los avances de los trabajos de otros asesorados, lo que favoreció en el desarrollo del trabajo de cada asesorado.
- Una flexibilidad en los tiempos y espacios para el desarrollo de las asesorías, que trataba de adecuarse a las necesidades y posibilidades de cada egresado. Cada uno de ellos, pudo señalar el lugar, el momento y el tipo de asesoría que necesitaba.

Puede verse esta fase como un proceso contradictorio, en el que se avanzó en el desarrollo de algunas actividades, a partir de pautas muy directivas, con una flexibilidad y tolerancia a las diferencias de los integrantes del grupo así como a sus posibilidades de trabajo; pero también en la que se generaron tensiones que dificultaban las relaciones en el proceso de asesoría.

Esta situación, estuvo determinada, en parte, por tratarse de un proceso educativo nuevo, tanto para la asesora como para los asesorados, así como por las condiciones institucionales en las que se enmarcó el P.E.T.

En cuanto a la elección del asesor, existió total libertad para que los asesorados hicieran los cambios que consideraran necesarios en esta fase; podían cambiar o reconfirmar su pertenencia al grupo que se les asignó hasta ese momento.

La imagen sobre la asesora era diversa, ésta estaba estructurada, en algunos casos, a partir de la experiencia que habían tenido con ésta como maestra, en otros, por algún comentario externo o a través del único contacto que tuvieron en la primera sesión de trabajo grupal.

Esta representación social, sería uno de los elementos que incidió, en la forma en que se desarrollaron las asesorías, así como en la construcción de parámetros imaginarios sobre la asesora. Esto se vería reflejado, positivamente, en la responsabilidad y frecuencia de asesorías, en las autoexigencias a los avances y en el producto final con el que consideraban se podrían titular; de manera negativa, influyeron en la frecuencia de los bloqueos y las tensiones que estuvieron presentes en el proceso.

La percepción que el grupo tiene de sus integrantes y del asesor o coordinador del grupo, se constituye a partir de la propia historia del asesorado como persona y de las representaciones que otros se han formado de éste, generándose un clima que puede facilitar u obstaculizar el trabajo grupal, en ese sentido ".... la valoración global de una persona puede alterar poderosamente las evaluaciones de los atributos particulares" (NAIPER y GERHENFELD, 1975: 19).

En la medida en que este proceso sea el que predomine, puede afirmarse que la identidad del asesor se constituye no a partir de lo que es, generándose con ello, un proceso alienante en la medida en que la identidad "... no me dice quién soy ni el sentido de lo que hago, sino quién debo ser y la conducta que se espera de mí... se reduce a una falsa conciencia de la propia condición" (FISCHER, 1990: 160).

La permanencia y los problemas personales de los integrantes pueden percibirse de diferente forma por cada uno; en algunos casos, sus percepciones se constituyen en detonantes de dinámicas que permean el trabajo grupal ".... Cada percepción y su interpretación, respecto de prácticamente cualquier evento, se basan en una combinación de experiencias históricas, necesidades del momento y propiedades inherentes a la escena que se percibe" (NAIPER y GERHENFELD, 1975: 14).

Es fundamental, que en la dimensión didáctica del proceso, en la primera fase de un trabajo grupal, el encuadre o contrato que se establezca entre asesor – asesorado y entre asesor – grupo, quede perfectamente claro para ambas partes, a fin de disminuir la inquietud de los integrantes a un nivel que no bloquee los procesos de comunicación y de la producción del trabajo tanto del grupo como de cada uno de sus participantes.

En la medida que se amplíe la información y los elementos para comprensión de los procesos que se iniciarán en esa relación pedagógica, será posible, que en las primeras sesiones se estructure un encuadre más adecuado y claro para los diferentes integrantes, que propicie un ambiente de colaboración, entre los distintos miembros. Es necesario, que ambas partes expliciten la serie de presupuestos y dinámicas que definirán el trabajo grupal.

En el caso de la asesoría que se sistematiza en este trabajo, el encuadre no se trabajó lo suficiente en los primeros contactos con el grupo, y se pasó demasiado rápido a un trabajo de asesoría en equipos y en algunos casos a asesoría individual debido al escaso tiempo con que contaban los asesorados.

Fueron las propias necesidades de los distintos integrantes y sus posibilidades de tiempo, las que dieron pauta para el desarrollo del proceso de asesoría.

Esta primera fase de estructuración estuvo marcada por niveles de tensión fuertes para cada uno de los miembros, como afirman algunos autores, "... Casi cualquier grupo está cargado de tensión conforme los individuos prueban su ambiente y observan las diferentes personalidades que intervienen. Es en este período cuando se desarrolla la mayor parte de los patrones de comunicación." (NAIPER y GERSHENFELD, 1975: 43).

El conocimiento que cada uno de los participantes del P.E.T., así como el lugar que se ocupaba en el proceso, hizo percibirlo de diferente manera, implicándose en él, a partir de las creencias y deseos de poder incidir y resolver un problema educativo de las licenciaturas de la UPN."... Cualesquiera que sean los procesos y necesidades del individuo, la visión que finalmente entra en el ojo mental será, en cierto grado, una visión distorsionada de lo que realmente ocurre, reducida por algunos y ampliada por otros." (NAIPER y GERSHENFELD, 1975: 14).

Sin embargo, es necesario un proceso de comunicación más amplio entre los distintos integrantes, así como una colaboración en los diferentes niveles de gestión de la institución a fin de poder impulsar un proceso de formación de manera más sólida y con menos incertidumbre que llegue a desgastar a los diferentes participantes, en acciones que deberían ser más sencillas.

Desde un punto de vista sociológico, y en particular desde la teoría estructural – constructivista, puede afirmarse que la representación de sí mismo, como agente social, es producto social de la trayectoria personal, de los éxitos o fracasos, enfrentados en todo el proceso de estructuración del *habitus* y *libido* o *illusio*, que el agente social asume y que le permiten reconfirmar su ubicación dentro del espacio social.

En relación con la asesoría en un proceso de titulación, la carga asignada al asesor, puede llevar a tratar de responder a una serie de demandas o situaciones que incrementan los niveles de ansiedad tanto del asesor como de los asesorados.

El capital cultural (tanto incorporado como objetivado) así como el *habitus* con que cuentan tanto el asesor como el asesorado, constituirán uno de los elementos determinantes en la estrategia (de reproducción o reconversión) que asuma cada uno de ellos, en el desarrollo de su trabajo respectivamente.

La *libido* que es desplegada, por cada uno de ellos, hacia la consecución de su trabajo, así como en la superación de los obstáculos que se presenten en el proceso, se vivirá de manera menos angustiante, en la medida en que ambos sean concientes de la serie de determinaciones sociales que están involucradas en el proceso de concreción y desarrollo de los trabajos de titulación.

Es fundamental que el asesor pueda reconocer las diferentes dimensiones del problema: institucional, académica, didáctica, psicosocial y ético – política, que entran en juego. Y en la medida de lo posible, ayude a superar los diferentes obstáculos que se presenten.

En cuanto al trabajo de asesoría que aquí se sistematiza, puede afirmarse que desde la dimensión institucional, en que se inscribe el P.E.T, los problemas que se vivieron en esta fase del proceso de asesoría, correspondieron a una

problemática más amplia del desempeño profesional de los docentes en las que se ha exacerbado el trabajo individual el aislamiento y la competencia.

En esta etapa, correspondiente a la lógica de las sociedades neoliberales, se ha impuesto una serie de relaciones tanto de competencia como de trabajo solitario, en el que se exige a los académicos, desde las instancias de control determinados resultados sobre su práctica profesional.

El P.E.T. tal como se diseñó, estructuró un campo a partir de determinaciones, de orden académico – administrativo, que no contemplaron de manera suficiente las condiciones laborales, tanto del asesor como de los asesorados, incrementándose considerablemente las presiones y las actividades que se realizarían en un ambiente más realista.

Las fricciones entre el grupo de asesores y las autoridades, aún sin conocerse por parte de los asesorados, fueron percibidas como contradicciones del asesor, dificultando el proceso de comunicación y los procesos de producción intelectual de los egresados.

El incremento de presiones y exigencias por parte de las autoridades, para dar cuenta de los resultados del P.E.T., así como la ubicación de su éxito o fracaso en el desempeño profesional de los docentes, sitúa a este proceso dentro de lo que algunos autores han denominado como proletarización docente.

El problema de proletarización docente, propio de las economías neoliberales, exige al docente entrar en un proceso de competencia y supervivencia, los valores individualistas se acentúan, generándose un ambiente de escasa colaboración, de ahí que se afirme que “... la proletarización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente. La falta de control sobre el propio trabajo que pudiera significar la separación entre concepción y ejecución se traduce en el campo educativo en desorientación ideológica, y no sólo en la pérdida de una cualidad personal para un colectivo profesional” (CONTRERAS, 1997: 32).

La escasa comunicación entre el equipo docente, así como el aislamiento entre el personal (únicamente organizado como grupo, para exigir una serie de demandas de tipo económico) dentro de un nuevo espacio social de exigencias y competencias profesionales, es una de las fuentes del incremento de los

niveles de ansiedad y malestar docente, que expresan en lo individual, una de las repercusiones del cambio que se está dando en el campo laboral “... las políticas neoliberales, posfordistas, puestas en marcha de forma más clara y radical por los gobiernos conservadores, pero seguidas en cierta medida por la mayoría de los gobiernos, independientemente de su signo político, en busca de la eficiencia, de la reducción de costes, de la flexibilidad organizativa, de la plasticidad de tareas, ámbitos y puestos de trabajo, están conduciendo a una clara redefinición del trabajo docente” (PÉREZ, 1999: 182).

Bajo estas nuevas condiciones se ha generado obstáculos que conforman la nueva cultura del docente, la cual se impone como la dominante.

Las políticas implementadas han favorecido el aislamiento profesional, la saturación de tareas, que se desarrollan generalmente bajo una gestión de tipo burocrático, incrementando los controles e impidiendo una real colaboración entre el equipo de profesionales de la educación que laboran en un mismo proyecto. Los intereses personales, se sobreponen por sobre los compromisos sociales, incrementándose una ética, dirigida a la eficiencia, competencia, e individualismo.

En síntesis puede decirse que las circunstancias, la serie de presiones y contradicciones vividas a lo largo de esta primera fase, se desarrollaron y resolvieron de manera aislada, sin el apoyo y reflexión de otros compañeros que vivían situaciones similares.

Esto evidencia la estrategia de reproducción bajo la cual se desarrolla la práctica docente dentro de la institución, así como la reproducción de creencias y posiciones, que permearon el campo e impidieron romper una serie de relaciones de dominación y aislamiento, que repercutieron en el desarrollo del trabajo de asesoría.

El habitus de trabajo, expresado en la posición y desempeño profesional, que se desarrolló durante esta primera fase del proceso de asesoría así como el manejo de situaciones que se fueron presentando, ha permitido confrontarse pero al mismo tiempo (en la medida que forma parte de un trabajo de flexibilidad) ha abierto espacios para cambiar algunos elementos de la práctica profesional.

### **6.5.2. Fases de desarrollo**

Se considera como fase de desarrollo, al período que comprende desde que el asesorado decide ser parte y participar en un proceso de asesoría dentro de un grupo y con un asesor en particular hasta el momento que cuenta con un avance global del trabajo, que le permite comprender qué es lo que quiere hacer y cómo lo va a desarrollar. En esta etapa, tanto el asesor como el asesorado han construido un encuadre, desde el cual pueden asumir y desarrollar el proceso de asesoría (reglas implícitas y explícitas).

Esta fase abarcó 4 aspectos básicos: 1) Delimitación de la intervención profesional a sistematizar; 2) Apoyos teórico metodológicos y personales (en momentos críticos) 2) Clarificación de dudas 3) Revisión de los diferentes escritos 4) Socialización de los avances entre los integrantes.

Desde un plano o dimensión didáctica del proceso de asesoría, en un primer momento y antes de conocer al grupo, el plan era realizar asesorías colectivas, principalmente de tipo grupal más que de equipo, e incluso hubo el propósito de efectuar un taller intensivo (de dos o tres días) en el que se hicieran las revisiones y la socialización de los trabajos con el apoyo de todos los integrantes del grupo, sin embargo, la dinámica y conformación del grupo demandó un trabajo personalizado con horarios diferentes para cada caso.

A diferencia de la fase anterior, en que el asesorado reconoció y describió su experiencia global, durante esta fase, se ubicó y delimitó la intervención profesional que se deseaba sistematizar. La forma de hacer operativa la asesoría, consistió en impulsar el avance por escrito de cada apartado que iba a conformar la tesina.

Durante este momento, se recurrió a la asesoría directa y personalizada en la que se revisaba el escrito del asesorado, de esta manera se aclaraban las dudas que se tenían y se hacían sugerencias para la reorganización, la fundamentación y la estructuración de cada sistematización. Las sugerencias, se construían a partir de una lectura y diálogo relacionado con el avance, asimismo se establecían los compromisos para la próxima sesión.

Se optó por este procedimiento ya que la cantidad de trabajos que se presentaban no permitía revisar tantos documentos en casa, en ella se recibía

a otros asesorados que también asesoraba, los cuales no podían asistir a la universidad<sup>6</sup>. Asimismo revisar y regresar el documento con observaciones, dudas o sugerencias en otra sesión, era prácticamente imposible, debido a que muchos de los egresados no tenían tiempo suficiente para asistir con más frecuencia a la institución.

En algunos casos, sus horarios laborales, su doble jornada (dos trabajos) e incluso triple (en el caso de una asesorada que era madre de familia) no les permitía contar con un tiempo fijo o estable para el desarrollo de la asesoría.

El desempeño profesional como asesora, también representaba mayor carga de trabajo, por lo que la asesoría directa apoyada en la revisión de los avances que se entregaban en ese momento, era la más adecuada para este proceso.

Este tipo de asesoría directa, si bien exigió en muchas ocasiones, de 2 a 3 horas por asesorado, esto permitía y ayudaba al egresado, a reestructurar el trabajo; en la medida que el asesorado avanzaba, valoraba la viabilidad y posibilidad de concretar la información en un documento de manera cada vez más organizada y lógica. Al mismo tiempo, se apropiaba de su proceso de titulación.

En la misma sesión, el asesorado sabía lo que tenía que reestructurar, y los acuerdos y compromisos que había adquirido para la siguiente sesión, misma que era fijada por el egresado, siempre que cumpliera con el requisito de tener una demanda concreta (revisión de un nuevo avance, problemas específicos, o un bloqueo para el desarrollo del mismo).

Fue obligatorio para todos este tipo de asesoría; se consideraba que esta relación directa serviría para conformar un marco común entre ambos (asesor – asesorado) a la vez que facilitaría un proceso de comunicación; estas asesorías ayudaban a detectar intereses y problemas de cada asesorado.

Las asesorías indirectas presenciales, se dieron cuando uno o más asesorados, se presentaban sin estar programados, en el momento en que trabajaba con otro egresado. En estos casos, el trabajo de asesoría se dirigía a apoyar el desarrollo y análisis de los avances de los egresados que habían solicitado cita,

---

<sup>6</sup> En el plano profesional, este trabajo se incrementaba, con las demandas que se desprendían de la docencia en dos grupos de la licenciatura

pero se aprovechaba para hacer comentarios y preguntas a los otros asesorados a fin de aclarar algunos elementos, que consideraba tendrían que tomarse en cuenta para la realización de sus trabajos (según la intervención profesional a ser sistematizada) con el propósito de que no se enfrentaran a los mismos problemas. Al concluir esa asesoría, se revisaban las dudas o demandas específicas de cada uno. La estrategia utilizada, en estas circunstancias, era el intercambio entre los egresados, mediado por el trabajo como asesora.

Este tipo de apoyos indirectos y presenciales exigía un esfuerzo y desgaste muy grande, tanto personal como académico, pues a la vez que se entendía la demanda de los asesorados no programados, se sentía el compromiso con el egresado que estaba citado para revisar su trabajo en esa sesión. Esta situación generó una serie de tensiones en ambas partes, pero al mismo tiempo permitió resolver problemas y situaciones no previstas.

Otra forma, de llevar a cabo las asesorías indirectas, fue la vía telefónica, el asesorado podía consultar alguna duda; si las inquietudes de éste eran muy grandes o presentaban explícitamente confusiones para el desarrollo de su trabajo, se le citaba para revisar su avance o para aclarar dudas de tipo teórico o metodológico.

La asesoría vía telefónica brindó la posibilidad de establecer una comunicación inmediata con los asesorados estimulando la conclusión de su trabajo, sobre todo de aquellos que por razones diversas se encontraban desmotivados o paralizados en el desarrollo de su tesina.

Finalmente, otra estrategia utilizada, en las asesorías indirectas, era el esclarecimiento y ayuda que los propios compañeros del grupo podrían hacer a los integrantes de éste. La relación que guardaban con ex – compañeros de la carrera, que se encontraban en otros grupos de asesorados, permitió compartir inquietudes, dudas, e incluso frustraciones. Esta comunicación, al mismo tiempo, propició un incremento de ansiedad, debido al conocimiento del avance que asesorados de otros grupos, les señalaban habían logrado en el momento en que comentaban sus vivencias en el P.E.T.

### ◆ Síntesis y análisis de la situación vivida en esta fase

Desde una dimensión didáctica, puede considerarse que la asesoría grupal, puede ahorrar mucho tiempo al asesor, pues en ella se hacen y discuten las indicaciones y comentarios que favorecen a todos los integrantes. Asimismo, la socialización y comunicación de los asesorados sobre sus avances y formas de resolver algunos problemas permiten a otros compañeros, enfrentar una serie de dificultades a pesar de que la experiencia sea diferente.

Las asesorías grupales no niegan o substituyen a las otras, pero pueden ser un complemento, que colabora a bajar la tensión e inhibición académica, con lo que se hace menos pesado el trabajo tanto para el asesor como para los asesorados.

En esta fase, fueron dos los problemas principales que se presentaron. El primero, se relaciona con dos de las dimensiones de la práctica educativa: la dimensión didáctica y psicosocial; éste consistió en no saber ni poder diferenciar entre distancia<sup>7</sup> y límites<sup>8</sup>. El segundo problema, se vinculó con la dimensión institucional del proceso de formación, y fue consecuencia de la aplicación de la política institucional que subyacía en el P.E.T.: el desgaste y la competencia entre el personal académico. A continuación se analiza cada uno de ellos.

En cuanto al primer problema, en la dimensión didáctica de la práctica educativa, la confusión entre lo que es establecer límites y lo que es generar distancia entre asesor y asesorado, fue fuente de tensiones, pero al mismo tiempo constituyó uno de los principales aprendizajes, obtenidos como asesora; los cuales fueron reflexionados en el primer seminario taller de evaluación, desarrollado entre diciembre de 1996 y enero de 1997.

Esta confusión y temor de abrir una brecha en el proceso de comunicación, llevó a que no quedará claro el encuadre de trabajo, ello propició o aumentó las tensiones que se presentaron en el proceso de asesoría y en el propio

---

<sup>7</sup> La distancia es la consecuencia del despliegue de un mecanismo de defensa que impide al agente social acercarse al otro emocionalmente, por temor a perder el control de un proceso; en este caso, de la propia relación de asesoría y del establecimiento de roles

<sup>8</sup> Los límites se consideran como la expresión y concreción del contrato o encuadre pedagógico que se establece entre el asesor y el asesorado en el inicio del proceso de asesoría.

desarrollo del trabajo de titulación. Esto se vio reflejado, en diferentes ámbitos de la vida personal y profesional<sup>9</sup> de cada uno de los integrantes.

El establecimiento de los límites, no fue trabajado lo suficientemente en el encuadre, lo que hizo que se resolviera de manera diversa, dependiendo de la personalidad y la demanda de cada asesorado.

El tipo de relación de asesoría que se estableció, puede considerarse como una estrategia no consciente, que ayudó a resolver una serie de situaciones complejas que se presentaron al interior del grupo, pero al mismo tiempo, propició un desgaste a ambas partes que fortaleció, en algunos casos, un proceso de dependencia.

Puede afirmarse que desde la dimensión didáctica de la práctica, establecer los límites claros o encuadre, benefician tanto al asesor como al asesorado para ubicar las responsabilidades y establecer las relaciones de colaboración que pueden desarrollarse entre ambos.

Los límites o encuadre, deben ser prefijados por ambas partes, y discutidos lo suficiente, respetando un marco que ayude a delimitar los tiempos, los espacios y el compromiso de cada cual.

Ello no debe contraponerse a la relación humana que se constituya, ya que desde una dimensión psicosocial de la práctica educativa, en el caso de que se instaure una excesiva distancia emocional, entre el asesor y el asesorado, ésta impedirá una comunicación fluida que favorezca el proceso de asesoría.

Esta experiencia de asesoría exigió una gran cercanía y comprensión del otro, en un sentido empático; la necesidad de ponerse en el lugar del otro, confrontaba con la trayectoria personal (orientada a racionalizar todo proceso en el que había participado) de ahí que la estrategia de reproducción que se utilizó durante un tiempo en esta fase, se expresó a través de la sobrevaloración de la dimensión académica; ésta jugó como un mecanismo de defensa, que trataba de impedir un mayor acercamiento y compromiso emocional con el otro.

---

<sup>9</sup> El tipo de problemas que se presentaron a lo largo del proceso de asesoría se señala de manera específica en el punto 5.7 de este capítulo

La preocupación por lo académico, se dirigió a conocer la metodología, a revisar la coherencia del trabajo, más no a establecer una relación interpersonal, que permitiera que los procesos de comunicación ayudaran a desbloquear y avanzar en el proceso de construcción de las tesis.

El tener que aprender a entablar esa nueva relación de trabajo, exigía acciones adicionales, para las que sentía no estar preparada; en primer lugar, se requería enfrentar los fantasmas (MORESCO: 1988), sin embargo no se contaba con un agente social que auxiliara en el proceso de contención y superación de problemas y contradicciones<sup>10</sup> presentes, que surgían como consecuencia no sólo de la problemática del asesorado sino también del asesor.

La práctica como producto de una diversidad de elementos que nos conforman como agentes sociales dentro de un campo social, determina tanto la posición que asumimos, como las representaciones y acciones que desarrollamos en nuestra vida cotidiana.

El temor por este tipo de relación interpersonal, que necesariamente se incrementaba, a partir del avance del proceso de asesoría, confrontaba con un habitus profesional: la forma de establecer las relaciones con los otros, impedía instaurar una comunicación profunda. Ello se necesitaba romper, si se quería que los egresados se titularan.

Este habitus profesional, puede plantear hipotéticamente la instauración de una estructura conformada desde los primeros momentos de la práctica docente, en la que hubo una identificación, con un tipo de relación interpersonal que se alimentaba de una concepción socioeducativa que permitió racionalizar creencias, posiciones, actitudes y competencias que avalaban el desarrollo de un tipo de práctica profesional que se sostenía en una sobrevaloración de los aspectos académicos sobre las relaciones psicoafectiva<sup>11</sup>

La asesoría, había movido algo, que reclamaba un cambio cualitativo: la necesidad de tener presente al otro de una manera más humana, sincera y

---

<sup>10</sup> En el caso de los psicoanalistas, existe un trabajo de supervisión de otro profesional con mayor experiencia, que permite a éstos enfrentar la serie de problemas que se generan en la práctica profesional.

<sup>11</sup> En un sentido más amplio, la identificación con esta concepción, tiene sus bases más profundas en el habitus primario que se estructura en los primeros años de vida

profunda. El costo fue un desgaste no sólo físico sino también de una estructura en la práctica desarrollada, que brindó la posibilidad de generar un cambio en la práctica profesional: menos rigidez y mayor comprensión del otro y de sus circunstancias.

Sin embargo, este cambio no solo se dio en los asesorados, para ellos, el problema de comunicación y del avance en su trabajo, expresaba en gran parte la resistencia al cambio, que implicaba una reorganización no sólo del aspecto académico sino también personal.

Una situación compleja y tensa generada en el seno del proceso de asesoría, ponen al asesor y al asesorado ante la posibilidad de aprender o resistirse a cualquier cambio.

El empleo de las estrategias que impiden al agente social transformarse y transformar sus circunstancias (estrategia de reproducción) o bien que le brindan la posibilidad de cambiar la posición que juega en el espacio social (estrategia de reconversión) nos ubica ante un problema de aprendizaje. Como se afirma desde una perspectiva social: "... Toda situación de aprendizaje, haciendo extensiva la noción de situación de aprendizaje a todo proceso de interacción, a todo tipo de manipuleo o apropiación de lo real, a todo intento de respuesta coherente y significativa a las demandas de la realidad (adaptación), genera en los sujetos dos miedos básicos, dos ansiedades básicas que hemos caracterizado como el miedo a la pérdida y el miedo al ataque: a) Miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior, y b) Miedo al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Ambos miedos que coexisten y cooperan configuran, cuando su momento aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de la resistencia al cambio" ( PICHON, 1971: 210).

En un proceso de asesoría que pretenda impulsar un proceso de formación y no sólo la obtención de un título profesional, ni el asesor ni el asesorado, pueden escapar de esa compenetración y relación que puede construirse entre ambos; esta dimensión psicosocial, del proceso de asesoría, no es posible ni deseable negarla, por miedo a ser menos académico.

Ello puede implicar la desestructuración de un habitus, que únicamente se puede modificar, si no totalmente, si en parte a través de un trabajo de flexibilidad de los implicados en dicho proceso.

Evidentemente, un trabajo de asesoría, en la medida en que se compromete y se compenetra con el otro, mueve a ambos y los desequilibra; ello nos lleva a reflexionar y a cuestionarnos nuestras creencias, posiciones, acciones y competencias. La asesoría, desde el lado del asesor y del asesorado implica un compromiso implícito de querer crecer académica y personalmente.

Con relación al segundo problema, de esta fase de desarrollo del proceso de asesoría (el desgaste y la competencia entre el personal académico) en la medida que avanzaba y se incrementaban las cargas de trabajo, fue más clara para los asesores las implicaciones de la política educativa que se aplicó, en torno a las demandas de las autoridades relacionadas en el P.E.T.

Un elemento que sostenía y permitía seguir el juego de luchas y contradicciones generadas al interior del campo, las cuales se desarrollaron a partir de la operación del P.E.T., se sostenía en un grupo de asesores en una idea de “profesionalidad docente” (CONTRERAS, 1997); sin embargo, esta creencia, en lugar de sostenerse en una ética y compromiso político social claro, se fundaba en una concepción de sacrificio e incluso de negación, permitiendo justificar “racionalmente” el sentido práctico que se imprimió a la intervención profesional.

Mientras que en otros, la práctica de asesoría se sostenía en un acuerdo de carácter económico o humanista. Cada una de estas creencias, repercutió en cada asesor de diferente forma, tanto en las relaciones entre el personal docente como en los asesorados que estaban a su cargo.

Desde una dimensión institucional, la negociación hecha con las autoridades por pagar el trabajo de asesoría, en vísperas de iniciar el proceso de asesoría, ejercía como una presión interna sobre el grupo de asesores, que a su vez nos comprometía a resolver satisfactoriamente la demanda de elevar los índices de titulación.

Las presiones institucionales que permeaban el ambiente, evidenciaban la marcada intencionalidad funcional y eficientista con que se pretendían resolver los problemas de titulación de la licenciatura en la universidad.

Con relación a las acciones realizadas, la sobrecarga de trabajo era una de las expresiones de la intensificación del trabajo que trastocaba nuestras relaciones laborales y familiares; sin darnos cuenta nos vimos involucrados en un proceso de trabajo que nos rebasaba en muchos sentidos, el cual nos sometía a una lógica distinta a la que tradicionalmente se había desarrollado en la institución.

Como señala Hargreaves, dentro de las sociedades neoliberales, se intensifica progresivamente el trabajo, esperándose de los docentes una respuesta a presiones cada vez más fuertes, en la que se pide una serie de innovaciones, en condiciones poco favorables e incluso progresivamente deteriorables (HARGREAVES, 1999: 143).

Esta intensificación del trabajo se hace en nombre de la profesionalidad docente, sin embargo, este argumento esconde una política de sometimiento y explotación; exige a los docentes mayor trabajo, en peores condiciones, y bajo un criterio y un salario a destajo, como puede observarse en el discurso sostenido por las autoridades, cuando se afirmaba la responsabilidad y la necesidad de llegar a acuerdos entre los académicos, en aras de elevar los índices de titulación.

En esta fase, una extraña combinación de factores se conjugó: profesionalidad, competencia, temor a la valoración externa sobre el trabajo como asesora; éstos elementos en última instancia expresaban el conflicto entre lo nuevo y lo viejo de las prácticas desarrolladas; entre el habitus presente y dominante a lo largo de muchos años del desempeño profesional y la contradicción y condición de encontrarse ante un nuevo espacio social, en el que la intensificación del trabajo se constituía como una de sus características más evidentes, y la calidad era relegada por criterios de cantidad y eficacia.

El espacio social universitario es un campo social, que se reconfigura permanentemente; en el cual se evidencia cada vez más por su carácter

deshumanizante y sometido a una serie de sobrevaloraciones de la eficiencia, de los procesos de control y la simulación del trabajo.

Se aplica un conjunto de políticas educativas, que ejercen una poderosa presión, tanto interna como externa, sobre los profesionales, que trastoca los valores de colaboración entre éstos y en general la serie de relaciones sociales que sostienen y contienen un ethos profesional.

### ***6.5.3. Fase de reajuste y reconstrucción***

Se considera como fase de reajuste y reconstrucción al período que comprende el proceso de compenetración y relación interpersonal, que consistió en reconsiderar y reorientar una serie de elementos de carácter académico, didáctico, interpersonal y ético que permitieron entablar un proceso de comunicación y producción de nuestro trabajo de manera más estrecha y profunda que en las fases anteriores.

En la dimensión académica, del proceso de asesoría, a partir de los avances de los asesorados se generó la posibilidad de hacer reajustes al esquema inicial que se elaboró; las mismas exigencias del trabajo trajeron como consecuencia cambios en los elementos que inicialmente se habían considerado como necesarios para la construcción de las sistematizaciones.

Se adaptó la “Guía para el Desarrollo de la Sistematización de Experiencias Profesionales en Educación” (ANEXO IV); los seis capítulos se rediseñaron y redujeron a cuatro. Asimismo, se clarificaron los términos o conceptos que ayudaron a diferenciar cada subapartado. Uno de los aspectos que mayor dificultad e importancia tuvo en este período, fue el comprender la diferencia entre metodología de la sistematización (que se empleó para la recuperación de su intervención profesional) y la metodología de la intervención (en que se fundamentaba o se podría apoyar su práctica profesional).

Resultaba sumamente difícil, para la mayoría de los asesorados diferenciar bajo qué presupuestos teórico – metodológicos realizaban su trabajo profesional y bajo qué presupuestos teórico – metodológicos se encontraban

elaborando la sistematización de su intervención profesional. Así de cómo estos elementos contribuirían al desarrollo de sus tesinas.

La posibilidad de comprensión se dio, fundamentalmente, a partir del desarrollo y concreción de esos apartados, y sólo de manera complementaria a través de las explicaciones y de los avances que algunos asesorados socializaron al grupo.

En los primeros cuatro meses, el desarrollo del trabajo fue muy lento, lo que generó un nivel de ansiedad en la mayoría del grupo, y de desesperanza en aquellos asesorados que creían que nunca terminarían su trabajo de titulación; algunos asesorados de otros grupos concluyeron su documento y lo habían presentado para su dictamen y aprobación; en comparación, los asesorados del grupo, en su mayoría, apenas estaban finalizando el apartado del contexto y habían concretado un avance de los otros capítulos.

En todo momento se manejó que los trabajos eran materiales provisionales, que se reformularían en función de los nuevos elementos que se incorporaran; el avance fue vivido como un proceso no lineal y acumulativo, lo que aumentó la inquietud, pues en su mayoría, no habían tenido una experiencia, que les exigiera un ir y venir en la construcción de sus textos. En la medida que se progresaba se ubicaban vacíos, contradicciones, así como cambios en el uso de términos.

Esta fase, se centró en la construcción de una primera versión general del trabajo; esto mismo permitió el perfeccionamiento de algunas habilidades básicas para el análisis y síntesis de textos trabajados, así como para la recuperación de la intervención profesional.

La forma de trabajo y la lentitud con que se avanzaba, exigió negociar con otros asesores y con el coordinador del proyecto, una ampliación del tiempo para la conclusión de las tesinas<sup>12</sup>; asimismo implicó un compromiso con el grupo de egresados de asesorar a cada uno de los integrantes, hasta su titulación, ya fuera bajo el esquema del P.E.T. o del programa administrativo

---

<sup>12</sup> Inicialmente se señaló que el plazo máximo para recibir tesinas sería el 14 de noviembre, con el fin de no generar problemas en el desarrollo de la programación de los exámenes profesionales

que funcionaba en la licenciatura en Pedagogía. Esto disminuyó el nivel de ansiedad e incertidumbre, sin embargo, se presentaron diversas salidas:

- Dos asesorados llegaron a imprimir su trabajo antes de haberse aprobado; una egresada, consiguió la aprobación de otra asesora que participaba en el P.E.T., llegándose a programar el examen. Esto exigió aclarar con el Director de Docencia y con el personal académico involucrado, el por qué se había dado trámite a este proceso, sin que como asesora tuviera conocimiento de las acciones tomadas. Asimismo, se necesitó hablar con la asesorada y analizar los elementos que la llevaron a recurrir a estos mecanismos de sobrevivencia académica, que evidenciaban la estrategia de reproducción empleada para resolver los problemas que enfrentaba ante una situación difícil.
- Algunos asesorados pretendieron desertar del proceso y temporalmente abandonaron el avance de su tesina.
- Hubo quien se planteó concluir la tesina recurriendo a los lineamientos señalados por la Comisión de Titulación que funcionaba de manera permanente en la licenciatura.

Por último, de los 16 alumnos que terminaron esta primera promoción del estratégico, 15 llegaron a concluirlo y una más pidió apoyo para finalizar en un período de tiempo mucho más amplio, ya que había tenido problemas personales y de salud que le impidieron hacer su sistematización (fue operada de cálculos), sin embargo, no logró concluirlo.

### *Síntesis y análisis de la situación vivida en esta fase*

Durante esta fase, se pueden ubicar cinco problemas principales: el tiempo empleado; la metodología; la concepción de formación profesional que subyace en la práctica; el habitus escolar y el ejercicio del poder.

El primer problema, se relaciona con manejo del *tiempo*. Puede decirse que en un proceso educativo, el tiempo se concibe de diferente forma por cada grupo

de agentes sociales. Esta percepción depende del papel que juegan en el campo tanto la administración como el asesor y el asesorado.

Para la administración había un compromiso explicitado en meses; los asesores deberíamos cumplir con el encargo hecho: incrementar los índices de titulación. Se trataba de lo que han denominado algunos autores como tiempo técnico – racional “Esta dimensión del tiempo predomina en las formas de acción e interpretación administrativas que hacen suyos los principios modernistas de la racionalidad técnica y se organizan en torno a ellos” (HARGREAVES, 1999: 120).

En tanto, que para los asesores y los asesorados, el tiempo requería ser manejado a partir de las demandas y necesidades que se generaban en el proceso de asesoría; este proceso exigía tomar en cuenta la condición de cada uno de los asesorados, considerados como adultos con responsabilidades profesionales y familiares.

En este sentido, podría afirmarse que “Nuestro trabajo, nuestras ocupaciones, los papeles que desempeñamos en la vida se unen con estos proyectos, actividades e intereses en forma peculiar, de modo que nuestros sentidos del tiempo varían según los tipos de trabajo que efectuamos y las clases de roles que desempeñamos en la vida” (HARGREAVES, 1999: 125).

El segundo problema, el de *la metodología*, tiene dos aristas: la primera vinculada con el asesorado y la segunda con el asesor. Con relación al asesorado, los cambios efectuados en la estructura formal del trabajo de sistematización (más no en la lógica de la metodología que se había seleccionado teóricamente) generó en los asesorados, tanto de un grupo como en otros un desconcierto, al ser percibida la estructura de los trabajos como ajenos y diferentes a los de otros asesorados.

La estructura final de las tesinas, fue el resultado de un esfuerzo conjunto, para tratar de cubrir una serie elementos y procesos que se desprendían de los materiales teórico metodológicos que se entregaron en la antología (específicamente aquellos referidos a la metodología de la sistematización de la práctica). En sentido estricto, los trabajos cumplían con las tres etapas

(descripción, análisis y propuesta), pero no con tres capítulos con los que se concretaron las tesis<sup>13</sup> de otros grupos.

En el ámbito externo, estas modificaciones aún cuando fueron explicitadas y revisadas con los asesorados, movilizaron al grupo, ello llevó a que se expresaron conflictos al considerarse que se pedía algo que no había sido solicitado.

Esto exigió un proceso de revisión conjunta con los asesorados de la pertinencia de que existieran apartados relativos a la metodología que se empleaba para recuperar y analizar la intervención profesional que se estaba sistematizando.

Los conflictos entre los asesores, señalaron (en algunos casos) su inconformidad y cuestionamiento por el procedimiento empleado. Las representaciones externas favorecerían una caracterización en las que se estereotipaba el trabajo, sin un conocimiento del proceso vivido en cada asesorado y grupo.

Bajo estas condiciones se manifestaron creencias y posiciones por parte de los involucrados que interfirieron en el proceso de formación de los asesorados. En ese sentido, estas creencias y posiciones asumidas bajo ese campo social, se constituyeron en fuentes que movilizaron la práctica desarrollada.

De ahí que pueda decirse que la dinámica que vivió el grupo estuvo determinada no sólo por la dinámica del grupo y la experiencia vivida por cada integrante, sino también por los elementos externos, tanto de tipo institucional como psicosocial que se jugaron en la constitución del papel e intereses que cada uno de los agentes sociales propició o promovió.

Las condiciones a través de las cuales se presentó y estructuró este campo social, desencadenaron reacciones y tensiones, que generaron problemas de carácter psicosocial, que repercutieron directamente en la concreción de la estrategia de reproducción predominante, dentro de un proyecto que intentaba

---

<sup>13</sup> En el caso del grupo, la descripción, análisis y propuesta, no se concibieron como capítulos, sino como procesos para la construcción de las sistematizaciones. De ahí que el trabajo se estructurara en cuatro capítulos: contexto, metodología, sistematización de la intervención y opciones para la transformación de la práctica.

romper con las relaciones de aislamiento y falta de colaboración entre un equipo de trabajo.

El otro aspecto, tocante con la metodología, se refiere a la asesoría efectuada. El haber, retomado los documentos propuestos en la antología, como guía para la construcción de la metodología de la sistematización, facilitó el desarrollo de otras contradicciones.

Al no poder distinguir la verdadera orientación (positivista con un lenguaje dialéctico) que subyacía en las propuestas de Gagnetten y Morgan y Quiroz (TORRES, 1996b) se solicitaron una serie de requisitos que rebasaban las indicaciones propuestas por las autoras que se emplearon como referentes teórico metodológicos.

Se pedía dar cuenta de varias dimensiones de la práctica profesional (referencias y elementos teórico metodológicos), que aparentemente podrían cubrirse en el desarrollo de la sistematización, pero que exigían un esfuerzo adicional, para el que no se sentían capaces de realizarlo.

Por otro lado, las indicaciones y sugerencias en el trabajo de asesoría se restringieron a la parte de las estructuras objetivas, relegando a segundo plano los aspectos subjetivos de la práctica, los cuales a su vez, fueron solicitados al hacer el análisis de la intervención y en las opciones de transformación de la práctica.

Este error teórico – metodológico, fue determinante, ya que aunado a los elementos que circunscribían al P.E.T., contribuía a ahondar las tensiones presentes en el proceso de asesoría.

A esta arista del problema, puede ser añadida una exigencia o falso perfeccionamiento de lo que debe ser el trabajo de asesoría, que a su vez expresa y contiene representaciones que fortalecen la estrategia de reproducción empleada como asesora.

Por un lado, se pretendía impulsar un proceso diferente de formación, apoyado en una actitud crítica y reflexiva hacia la práctica profesional, pero por otro, se mantenía una actitud rígida que impedía modificar el habitus adquirido como

docente, a lo largo de los años que finalmente dificultaban valorar las acciones emprendidas.

Como algunos investigadores han señalado “Los compromisos estrictos, exclusivos y excesivos de atención; las definiciones abiertas de la enseñanza aceptadas sólo vagamente por una comunidad de profesionales bastante aislados; las crecientes exigencias temporales de rendición de cuentas y de intensificación, y la omnipresencia de la apariencia perfeccionista constituyen la cuádruple alianza de determinantes que conspiran para crear las trampas culpabilizadoras en donde se generan tantas ansiedades y frustraciones de los docentes” (HARGREAVES, 1999: 182).

Este problema no fue claro, ni en sus implicaciones metodológicas ni en la valoración personal del mismo, sino hasta el momento de hacer la fundamentación de la metodología de la sistematización (capítulo 2) y reconstruir y resignificar esta experiencia. Es a través de esta distancia y ejercicio de reflexividad que es posible captar y resignificar la experiencia personal y colectiva.

En cuanto al tercer problema, concerniente a *la concepción de formación profesional que subyace en la práctica*, se manifestó en la forma en que los egresados enfrentaron la dificultad para fundamentar su tesina, para hacer el análisis y lograr una comprensión de la problemática detectada, así como para diseñar opciones de intervención.

Esto podría considerarse como una carencia de capitales culturales que permitieran a los asesorados hacer frente a los problemas afrontados en el proceso de titulación.

Era evidente, que el egresado de la carrera, aún cuando ya había concluido todas las asignaturas y trabajado varios años en el campo profesional, no necesariamente contaba con el capital cultural que le permitiera fundamentar su experiencia profesional dentro del campo pedagógico en el que laboraba.

En el mejor de los casos, los egresados habían adquirido una serie de competencias que les permitía intervenir en el campo laboral; sin embargo, para la mayor parte de ellos, el proceso de formación se había desarrollado como resultado de su práctica (capital incorporado), lo que no significaba

necesariamente que contaran con elementos teórico metodológicos para desarrollarla.

Aunado a ello, el problema expresaba la dependencia que la mayoría de los asesorados asumieron hacia el trabajo del asesor, así como en la dificultad que se tenía para tomar decisiones con respecto al valor y pertinencia de lo que ellos elaboraban y redactaban.

La manera de demandar un tipo de relación pedagógica, expresaba la concepción de formación asumida tanto por el asesor como los asesorados; gran parte de los asesorados veían al asesor como un especialista (RODRÍGUEZ,1996) que debía dirigir su trabajo, bajo una concepción vertical, en la que se veían los saberes, como algo ya hechos y no por construir.

En pocos casos, fue posible que la relación asesor – asesorado se realizara bajo una concepción de igualdad o por lo menos de complementación entre dos profesionales de la educación, como teóricamente algunos autores conciben que debe establecerse un proceso de asesoría.

La concepción que subyacía en la relación de asesoría se dio muchas veces de forma inconsciente, en la que tanto los capitales culturales, como los hábitos adquiridos previamente por ambas partes (asesor – asesorado) permitieron el desarrollo de una relación de empatía que mejoró las relaciones y disminuyó las contradicciones presentes en el grupo.

En otros asesorados, la mejoría de las relaciones interpersonales, incrementaron las relaciones de dependencia, ya que bajo un clima de mayor comunicación las demandas de apoyo eran más claras y explícitas, lo que permitió que casi todos lograran el objetivo explícito (la titulación); sin embargo, puede decirse que esta dependencia, por otro lado, fue contraproducente ya que limitaba el desarrollo de una experiencia de formación más significativa.

En este sentido, la formación al ser concebida como el resultado de una serie de creencias, posiciones y acciones que expresan el capital cultural (incorporado, institucionalizado y objetivado) que sostiene y contiene la práctica, no necesariamente implica la conciencia de los procesos que

subyacen en el habitus que se desarrolla en la práctica. Sin embargo, es esta conciencia la que permite romper con ese tipo de relaciones entre los agentes sociales, o por lo menos, analizar las posibilidades que tiene el asesor de poder modificar o incidir en un cambio de la estrategia de reproducción que subyace en los procesos educativos, y que impide que los asesorados adquieran una serie de experiencias capaces de modificar sus creencias, posiciones, aptitudes, actitudes y valores ante su proceso de formación.

En general, en el campo de la educación, en gran parte del trabajo de intervención profesional no se reflexiona después de haber concluido una experiencia, lo que hace que ésta muchas veces, no sirva como un elemento de crecimiento profesional o que su impacto en el proceso de formación del agente social sea muy limitado. Retomando a Schön, podría afirmarse, que la capacidad de realizar una práctica por parte del agente social, no conlleva necesariamente, una reflexión durante, ni mucho menos posterior a la misma práctica (SCHÖN, 1992).

Desde una dimensión psicosocial de la práctica educativa, puede decirse que en esta experiencia dentro del P.E.T., la exigencia del trabajo de titulación rebasaba los elementos que el proceso curricular les había brindado hasta su egreso, ejerciendo una violencia simbólica sobre los propios asesorados, al sentir y vivir como incapacidad personal, algo que era resultado de una selección cultural que les diferenciaba entre los que tienen ese capital cultural y los que no contaban con el, lo que para ellos, era vivido como la diferencia que los separaba entre los titulados y los no titulados.

Esta representación, aunada a las aspiraciones y demandas externas por conseguir el título profesional, eran otras de las fuentes de las contradicciones vividas, así como de la confirmación de su imposibilidad de cambiar de lugar y posición dentro del campo social en que desarrollaba su práctica profesional.

Uno de los aspectos, más importantes y de mayor valor, que se ganaron en esta fase de ajuste y reconstrucción del proceso de asesoría, fue el hecho de que varios de los integrantes del grupo de asesorados, reconocieron la importancia que tenía el desarrollo de un trabajo profesional, que permitiera enriquecer su capital cultural no sólo adquirido en la práctica o durante sus

estudios de licenciatura, sino que se dirigiera a articular elementos de la teoría con una práctica concreta.

Para muchos de ellos esto fue considerado como un elemento formativo, en la medida que movió sus creencias y posiciones con respecto a lo que es un trabajo de titulación, cambiando actitudes e intereses hacia las acciones emprendidas y realizadas para concluir el trabajo.

Para algunos de los asesorados, era cada vez más claro, que en el espacio social, de contradicciones y búsqueda de posiciones entre los agentes sociales que participamos en un mismo campo, entre los elementos de distinción, no únicamente juegan los certificados o títulos que avalan los saberes (capital institucional), sino también aquellos capitales incorporados y objetivados que permiten ubicarnos y diferenciarnos de otros.

Esta conciencia de la importancia del proceso de formación, ayudó a relativizar el valor del tiempo fijado por la institución para la conclusión del trabajo de titulación y a percibir posibles alternativas en caso de no concluirlo.

A lo largo del desarrollo curricular, los asesorados no adquirieron aquellos elementos teórico – metodológicos (capital cultural) que les ayudaran para desarrollar su trabajo de titulación; ello mismo les colocaba en un lugar de diferenciación y discriminación, con respecto a otros profesionales, no solamente por carecer de ese capital institucionalizado, sino por la dificultad para reflexionar e intervenir de una forma más creativa, en el espacio social en el cual laboraban.

En esta época, después de haber obtenido un título (capital institucional) y haber hecho uso de nuestro capital familiar (relaciones, posiciones dentro del campo, etc.), lo que permite colocarse y posicionarse en el campo laboral, es la capacidad para poder expresar y reflexionar con las categorías que han sido reconocidas por la comunidad de profesionales al que se pertenece (capital incorporado). Es a partir de estas categorías que se cuenta con herramientas intelectuales que dirigen y hacen posible una práctica más acorde con lo que se quiere implementar.

Esto nos ubica, como asesores, ante un problema que implica no sólo la necesidad de tratar de incrementar los índices de titulación como ha sido

demandado por la propia política institucional, sino de emplear este espacio universitario como un espacio eminentemente formativo que tienda a favorecer el desarrollo y adquisición de otros capitales culturales y sociales, que ayuden al fortalecimiento de un *habitus* que permita consolidar una serie de competencias y creencias que impacten un tipo de práctica profesional.

Ello implica a su vez, que los académicos asumamos como grupo, una posición en torno a lo que es la propia formación profesional y las estrategias de intervención más coherentes con la postura asumida.

En cuanto al cuarto problema, relacionado con *el habitus escolar*, este se expresó en los procesos y acciones que dificultaban a los asesorados desarrollar su trabajo. En particular, hubo algunos casos que trataron de encontrar falsas salidas al problema de titulación, los cuales se manifestaban como síntomas de una problemática más profunda.

Las estrategias de supervivencia (imprimir la tesina o buscar el aval de otro asesor), empleadas por algunos de los asesorados, hablaban del deseo de querer titularse, así como de la conformidad de otros, de no poderlo lograr una vez más (deserción temporal o aceptación de no titularse), elementos que en su conjunto nos daban cuenta de la aceptación de la estrategia de reproducción, que les impedía moverse del lugar ocupado en el campo social; en estos casos se había incorporado una serie de creencias y valores sobre sí mismos, en los que habían aceptado el lugar que le tocó jugar en el campo social.

Una de las mayores quejas de los asesorados sobre el trabajo de otros asesores, es el problema de la simulación, por parte de algunos de asesores, para revisar los trabajos y de las acciones desplegadas para alcanzar la tan ambicionada certificación de los egresados. Se expresaba una ambivalencia sobre el proceso vivido, por un lado deseaban avanzar al igual que otros compañeros, pero por otro, se quejaban y cuestionaban desarrollar un trabajo más profesional.

En lo particular, el grupo asesorado con el que se trabajó, les revisión de los avances y la necesidad de rehacerlo varias veces, no formaba parte de su

habitus; en general, su formación había trascendido a partir de un proceso lineal de realización – acreditación o de incumplimiento – reprobación.

No todos los asesorados tenían los mismos elementos para hacer frente a las dificultades que se le presentaban en el desarrollo de su trabajo de titulación. Los problemas que enfrentaron para resolver cuestiones de índole académico, se conjugaron con esquemas y formas constituidas en su historia personal, redimensionando la situación del asesorado, del asesor y del grupo en su conjunto; ello generó una dinámica que ayudó o dificultó los procesos de comunicación y consecución de la tarea para la cual estaban convocados.

A lo largo de la carrera, normalmente, el trabajo que entrega el estudiante no es reelaborado por éste a partir de las observaciones del docente, sino que este trabajo representa en sí mismo el producto final con el cual obtiene una calificación, de ahí que el tener que retrabajar el mismo escrito fuera vivido como una incapacidad, más que, como un proceso de acercamiento a un producto que puede ser enriquecido con cada relectura.

Sin embargo, puede decirse que en esta fase del proceso, a pesar de las resistencias, fue posible que los egresados lograran reapropiarse de su experiencia y revaloraran sus trabajos.

La experiencia, bajo la cual hemos sido formados muchos de nosotros, en los diferentes niveles educativos (incluida la licenciatura y los posgrados) nos remite más a conocer autores, a reconstruir su lógica de pensamiento y en el mejor de los casos, a apropiárnosla siguiendo ciertas reglas lógicas, pero no a producir un conocimiento propio y mucho menos a pensar la práctica a partir de esos elementos teóricos. De ahí la importancia de que tanto el asesor como el asesorado rompamos con una serie de esquemas que nos limitan en los procesos de creación y recreación de nosotros y de nuestros discursos.

Por otro lado, la labor desarrollada en las asesorías directas (en la que participaban más de dos asesorados) en dónde se corregían los trabajos y se discutían y compartían ideas entre los asistentes, logró que diferentes integrantes tuvieran un conocimiento y socialización de las estrategias que emplearon otros compañeros, para resolver los problemas que enfrentaban en el desarrollo de sus tesinas.

En esta etapa, los egresados desarrollaron una serie de habilidades que les permitieron avanzar de manera más rápida y en varios casos, prácticamente sin el apoyo del asesor. Esta fue una fase de desmitificación de la imagen que se tenía de lo que debería ser un trabajo de titulación así como de los papeles o roles que debería jugar el asesor y los asesorados. Ello permitió romper con la rigidez del proceso y de las relaciones establecidas previamente.

La percepción y autoimagen, del asesor y de los asesorados, pueden estar reforzadas o no, por las estructuras y relaciones que se generan a través de la interacción con compañeros y con las autoridades dentro de la institución escolar, pero también por medio de las autoexigencias personales (producto de la historia de cada agente social), generando bloqueos o posibilitando el desarrollo de nuevas y más significativas experiencias en ambos agentes sociales.

La autoimagen y la representación que se fue estructurando del proceso de asesoría durante esta tercera fase, favoreció para que la mayoría de los integrantes lograsen desarrollar un trabajo más autónomo y creativo; asimismo, permitió que el trabajo de asesoría se limitara a apoyar las inquietudes, a impulsar la conclusión del trabajo, así como a comentar o hacer sugerencias, para que fueran retomadas, sí las creían pertinentes.

El quinto problema que se puede ubicar en esta fase del proceso de asesoría, se relaciona con *el poder*, el hecho de que dos egresados imprimieran su tesina y una de ellas tuviera ya fecha de examen, además de ser una estrategia de sobrevivencia académica (buscada por una de las asesoradas y avalada por otros asesores), expresa una serie de contradicciones y falta de comunicación entre los asesores; así como una fragilidad de las reglas institucionales que han sido instituidas entre los grupos de académicos.

El análisis de la situación llevó a conocer las razones por las que la egresada había recurrido a esta estrategia de titulación. Esto exigió, un proceso de comunicación que permitiera ubicar las causas que la habían orillado a ello; a su vez ayudó a detectar algunas de las creencias que tenía sobre el proceso de formación así como de su autoestima y de su vida familiar, que jugaban como determinantes en su sentimiento de imposibilidad de lograr concluir el trabajo.

Esto ubicaba el problema no ante un problema de reglamentos, sino sobre todo permitía entender la angustia y desesperación por titularse, reconociendo que su capital cultural era escaso, además de una trayectoria escolar difícil, las características de personalidad (autodevaluación, inseguridad, ansiedad, etc.), producto de vivencias difíciles en su historia familiar, sugerían que el manejo de la situación exigía un apoyo de otra naturaleza.

El trabajo de titulación, y el proceso a través del cual se desarrolla éste, descubre y pone en evidencia una serie de problemas de diversa naturaleza; que exigen del asesor, no solamente el manejo de conocimientos y habilidades académicas y didácticas, sino también de aspectos diversos en los que se conjugan de forma particular circunstancias institucionales, ético – políticas, así como diversas dimensiones de nuestra vida, de ahí que la complejidad de todos estos elementos, nos hacen ver la necesidad, de la construcción de un dispositivo de formación (bajo la responsabilidad y apoyo de la institución) que permita a los asesores y a los asesorados superar esta serie de obstáculos.

Este dispositivo podría brindarnos a los asesores, un apoyo de contención y superación de una serie de obstáculos de naturaleza diversa (institucional, académica, psicosocial, didáctica, ético – política) que permita compartir y analizar la práctica por medio de un trabajo colegiado con nuestros pares.

Sin que el asesor sea necesariamente un psicólogo, el dispositivo de formación de los asesores, implicaría poseer elementos teórico – metodológicos que le ayuden a detectar, apoyar, y en caso necesario, a canalizar a los asesorados a un servicio de apoyo psicopedagógico que pueda brindarles la contención y atención necesaria para poder hacer frente a él.

Es importante que tanto los asesores como los integrantes de un grupo de asesorados, hagan consciente y explícita la percepción que tienen de las vivencias del proceso de asesoría, así como la representación que se han hecho de algunos acontecimientos que pueden dificultar los procesos de comunicación que se establecen entre ellos.

Considero que sería fundamental que el asesor, pueda reconocer cuándo un conflicto del asesorado, se desprende de las dificultades del trabajo en sí mismo, exigiéndole al asesor un apoyo académico más puntual, y cuándo el

desarrollo del trabajo de titulación enfrenta al asesor ante los elementos de índole personal del asesorado o del profesional, que requieren un manejo distinto.

Por otro lado, debería organizarse un proyecto de apoyo psicopedagógico, que funcione permanentemente, a fin de poder trabajar las tensiones e inhibición intelectual que se desprende en el proceso de asesoría que pueden impedir a los asesorados, ubicar la dimensión del problema y encontrar o construir una forma para poder enfrentarlo

Es indispensable poder reconocer, cuándo y de qué manera el problema responde más a una dimensión social o institucional, a fin de poder analizar la posición que se tendrá como grupo de académicos ante éste. En este caso, la aprobación de la fecha del examen profesional, sin conocimiento de la asesora habla de una serie de problemas de comunicación, y de desgaste de las relaciones interpersonales entre el personal de la institución, que lleva a que se abandonen algunas normas mínimas de convivencia y de trabajo, que se han instituido, y que deberían tener un papel de orientación ético – política, en la dinámica y legitimidad de las relaciones al interior de la institución universitaria.

#### **6.5.4. Fase de cierre**

Se concibe como fase de cierre, al proceso que se inicia desde que al asesorado se le aprueba su última versión del trabajo de titulación hasta el momento en que presenta su examen de grado.

Esta fase implicó 1) La revisión del trabajo concluido a fin de hacer una serie de precisiones; 2) Sugerencias para momentos futuros en su trabajo profesional, 3) Aclaraciones y recomendaciones para el examen profesional e 4) Intercambio de impresiones sobre el proceso de asesoría y desarrollo de la tesina.

Una vez concluidos los trabajos de tesina, pedí a los asesorados que llenaran un cuestionario que me ayudaría a evaluar y recuperar la visión que los egresados tuvieron sobre el proceso de asesoría, sobre el trabajo que

desarrollaron y las sugerencias que harían para un proceso similar al que ellos vivieron (ANEXO V).

En este período de tiempo, se empezaron a realizar los exámenes profesionales del grupo que yo coordinaba, asimismo tuve la oportunidad de participar como sinodal de otros grupos de asesorados.

Este trabajo, me llevó a vivenciar de otra forma, la representación que otros asesores se habían hecho de mi trabajo como asesora y del trabajo de los asesorados que se encontraban bajo mi responsabilidad institucionalmente.

Las opiniones de los asesores fueron diversas, algunos asesores consideraban que se deberían aprobar los trabajos, independientemente del avance de las tesinas; otros indicaron que eran muchas las exigencias a los asesorados; hubo quien señaló que era innecesario que el trabajo explicitara la metodología de la sistematización empleada para desarrollar los trabajos de tesina, mientras que otros, pensaban que era importante que los asesorados desarrollaran el mejor trabajo posible.

Con respecto a la forma en que valoraron el trabajo de titulación los 15 asesorados que concluyeron su tesina, en su mayoría, y de forma espontánea explícita, comentaron que este trabajo representaba una parte muy importante de ellos mismos; en algunos lo consideraban como "un hijo"; incluso hubo quien al concluir el trabajo, preguntó la posibilidad de esperar más tiempo a fin de poder ahorrar y mandarlo imprimir.

Durante ese período existía una expectativa interna y externa hacia las sistematizaciones de este grupo de asesorados, así como un proceso de comparación, que fue suscitado por los comentarios del grupo hacia el exterior y del exterior al interior, los cuales fueron generados a través de comunicaciones informales de diferentes integrantes del proyecto. Estos elementos influyeron para conformar una idea sobre el grupo, al que se le caracterizaba externamente por "una sobre exigencia de la asesora y una tensión permanente entre sus miembros."

En el período de los exámenes profesionales, las observaciones de los sinodales no sólo se vivieron como observaciones hacia los alumnos, sino en parte como propias, ya que el grado de implicación y de relación que se había

establecido hasta ese momento hizo que se vivieran de una manera muy intensa, tanto los contratiempos como las valoraciones positivas que se hicieron de los trabajos.

Esta situación, a su vez hizo ver lo difícil que sería recuperar de manera inmediata la experiencia, ya que requería tomar tiempo, para poder analizar el proceso y valorar los resultados de ésta en su formación y como asesora.

### *Síntesis y análisis de la situación vivida de esta fase*

La conclusión del trabajo y la presentación del examen profesional constituyó uno de los mayores retos profesionales, tanto de los asesorados como de muchos de los asesores.

Puede decirse que es con la conclusión de las tesinas que las diferencias y distinciones entre grupos se hacían más abiertas; el mostrar el trabajo, era una forma de mostrarse al otro, de abrirse y de permitir ser visto y verse a sí mismo, a través de la relación con el otro.

Esta fase, puede analizarse, en cuanto al papel y proceso vivido por dos de los agentes sociales dentro del campo: los asesorados y los asesores.

En cuanto a los asesorados, al finalizar el proceso de titulación, el grupo había adquirido una estructura y dinámica propia, en algunos casos, se habían establecido nuevas relaciones de amistad y solidaridad, que se constituyeron en función de un fin común para todos: titularse.

El grupo, era a su vez, para los asesorados con mayores problemas, un elemento de contención y resignificación de las valoraciones externas, así como de las presiones institucionales, que jugaban como elementos que aumentaban la preocupación de los involucrados.

La experiencia fue significativa, en la medida en que a lo largo de estos meses, se habían movido diversidad de elementos; y la conclusión de los trabajos, evidenciaba muchos de los esfuerzos realizados y objetivados por cada uno de los integrantes. Esta objetivación nos ponía frente a otros.

En esta fase se constituye, la posibilidad de ver concretados una serie de esfuerzos realizados a lo largo de un período de tiempo (de siete a nueve meses) rico en vivencias personales y experiencias profesionales. Estos meses simbólicamente podrían parangonarse con un proceso de gestación de un producto que dio vida a expectativas y cerró una etapa como “estudiantes” o “pasantes” para dar paso a la categoría “profesionales” legitimante avalados y certificados por una institución universitaria.

En este sentido, la decisión de concluir los estudios y de hacer una serie de esfuerzos por titularse, expresaba la implicación que los asesorados asumieron así como el deseo y necesidad de concluir con una etapa de su vida.

La implicación de los asesorados, no estaba dada sólo por el objeto de investigación, “perfilado en términos generales en el P.E.T.” sino sobre todo por la movilización y valoración de las propias capacidades personales, para poder hacer frente a una serie de condiciones adversas (cargas laborales, presiones familiares, problemas personales, etc.).

Cuando el agente social, adquiere y asume una implicación dentro de un proceso social es posible que se comprometa y opte por la misma u otra ubicación dentro de un grupo social de pertenencia “...La implicación social permite, por tanto, deducir como se lleva a cabo el paso de una identidad a otra y de qué forma el individuo se adhiere a ella con más o menos fuerza” (FISCHER, 1990: 172).

El proceso por el que atravesaron, había permitido romper con el aplazamiento de las decisiones y compromisos asumidos en torno a una visión de sí mismo ‘identidad moratoria’ (FICHER, 1990) el paso de “pasante” a “profesional” había podido enfrentarse y resolverse positivamente. Ello a su vez, habría nuevas expectativas sobre su futuro profesional (continuar estudiando, cambiar de trabajo, pedir un aumento salarial, etc.)y con ello, la representación de sí mismo sufría modificaciones, que podrían impactar no solo sus creencias, sino su propio proceso de formación.

Con relación a los asesores, se dio un proceso de identificación de grupos en función de intereses y visiones sobre lo académico, en el que colateralmente participaron los asesorados.

La elección de jurados implicaba la lucha por mantener determinados intereses y capitales: la obtención de un título, que los asesorados asegurarían, así como el intercambio que los asesores podrían hacer, de un número de titulados, por un puntaje en las becas de exclusividad y de desempeño académico, que a su vez se transformarían en un capital económico.

Ello estaría asegurado, en parte, por el criterio de exclusión como sinodal de aquellos académicos que no hubieran participado en el P.E.T., situación que había sido abalada por la Directora de Docencia y por uno de los asesores externos.

Esta idea de que la revisión de tesinas debía ser sólo entre asesores que participaron del P.E.T. aseguraba eliminar posibles y futuros conflictos con un grupo más amplio en la institución.

En el momento de los exámenes profesionales, se consideró que esto no era suficiente; lo que llevó a tratar de estructurar nuevas reglas del juego. Esto generó un proceso la reagrupación de docentes, que de manera consciente o inconsciente, se plantearon los principios de organización de sinodales, entre los que se destacan:

- Organización de grupos cerrados (de tres a cuatro maestros).
- Organización por turnos
- Organización por grupos posiciones y valoraciones sobre lo que era el trabajo académico de titulación, así como por relaciones de amistad.

Ello evidenciaba parte de las contradicciones y juegos de fuerzas que se establecían al interior de la institución y en particular en el grupo de académicos que participaba en el P.E.T.

La explicitación de las reglas del juego que se establecía en el campo, permitió romper con parte de esta dinámica, acordando algunos criterios generales de asignación como son: un número similar de trabajos asignados por asesor, de preferencia que laboraran en el mismo turno a fin de evitar contratiempos en la realización del examen profesional, entre otras cosas.

Finalmente, el criterio que prevaleció en la reagrupación de asesores se estructuró en torno a relaciones de amistad e identificación con creencias y posiciones, en torno al valor asignado al trabajo de titulación. El criterio que predominó, se orientaba a elegir o tratar de excluir de los exámenes profesionales, a los asesores que se consideraban como amenazantes.

Las diferencias de trabajos de titulación, eran vistas por un grupo de asesores como peligrosas y fuera de acuerdos; asimismo, eran un elemento de descalificación, más que un objeto de análisis académico. La norma se convertía en criterio de verdad, validación y reconocimiento del otro.

A pesar de los problemas que estuvieron implicados en la asignación de jurados, la lectura de las tesinas por diversidad de compañeros que participaron, permitieron redefinir la representación que se tenía de compañeros de trabajo a los cuales no se les conocía académicamente, en algunos casos.

Los dictámenes, en ocasiones, fueron motivo de problemas personales entre asesores, en otros, de revaloración personal que permitiría establecer futuras relaciones de comunicación e intercambio académico dentro de la institución.

En esta fase, se puede decir que se explicitaron diversidad de elementos de distinción social, que nos permite explicar conflictos de diversa naturaleza dentro del campo social que se estructuró a partir del P.E.T.

Las observaciones de los sinodales, en el momento de hacer el examen profesional hizo más explícita la implicación del asesor con el grupo de asesorados; en algunos asesores, las observaciones hechas el día del examen profesional, fueron fuente de problemas entre el personal académico, entre el personal académico y administrativo e incluso entre el asesor y los asesorados.

A partir de ello, puede decirse, que si bien existen diversidad de elementos que coexisten para que se organicen los agentes sociales en torno a intereses, posturas y creencias, dentro de un proyecto educativo de esta naturaleza, es fundamental que se establezcan algunos mecanismos que favorezcan de manera permanente los procesos de comunicación y coparticipación entre los profesionales que trabajan los procesos de asesoría, a fin de poder construir acuerdos mínimos que permitan analizar los criterios y principios a partir de

los cuales se valora un trabajo académico en una coyuntura específica. Esto evitará problemas y malos entendidos, a la vez que se propiciaría un enriquecimiento de la experiencia de todos y cada uno de los integrantes.

## **6.6. Comentarios Generales**

A partir del análisis de las respuestas a los cuestionarios aplicados, se pueden detectar dos tendencias básicas, en la percepción de los asesorados, sobre el proceso de asesoría en el que participaron. Una, en la que el asesorado, se concibe como un sujeto activo y crítico capaz de construir y participar en la dirección de su propio trabajo, y otra, en la que el asesorado se ve como un agente social determinado por sus circunstancias y por las demandas que otro hace sobre su trabajo.

Dentro de estas tendencias, se manifiestan una gama de pociões, que van desde aquel que considera que el trabajo puede ser realizado si existe una adecuada relación entre el asesor y el asesorado hasta las posturas que consideran que el proceso de asesoría es muy complejo, en el que se expresan posturas, problemas y necesidades de diferentes agentes sociales.

La mayor parte del grupo manifestó estar de acuerdo con la asesoría individual y valoró en segundo lugar la asesoría colectiva; la primera, porque le permite avanzar más y la segunda debido, a que ayudó a manejar los niveles de ansiedad que le provocaba una relación personalizada.

En el caso de la asesoría individual, ello podría deberse a los valores instaurados a lo largo del proceso de formación, en los que se perciben los beneficios inmediatos y directos sobre el propio trabajo, en detrimento de otro tipo de procesos formativos que exigen mayores interacciones y tiempos.

En el caso de los asesorados que demostraron un bloqueo mayor presentado en la asesoría individual, puede deberse a la dificultad de tener que entablar una comunicación directa sobre el trabajo así como al el temor de no poder responder a algunas preguntas. Esta serie de inseguridades, se han estructurado a partir de una serie de experiencias previas, en las que tanto el

habitus adquirido como los capitales culturales manejados constituyen la base de esta actitud.

Los avances que permitieron este tipo de asesorías, no implica que el asesor deba abandonar los otros procedimientos, aún más cuando se llega a detectar que para algunos asesorados, el trabajo personalizado y directo con el asesor o con el grupo les incrementaba sus conflictos. En estos casos, el asesorado logra manejar sus contradicciones con el asesor, a través de un trato mediado por otro(s) compañeros.

La colaboración y del trabajo compartido es un elemento que ayuda al asesorado a manejar los conflictos y problemas de índole personal y académico que tienen durante este proceso.

Asimismo, se pudo percibir la importancia y necesidad de que el asesor sepa trabajar los problemas que rebasan las competencias académicas, ya que éstos ponen al asesor frente a una problemática más profunda en la que está implicada la historia y vida del asesorado.

Considero que es primordial que un asesor ubique los problemas específicos y necesidades del grupo con el que trabaja y establezca la periodicidad y estrategias que hagan viable el desarrollo de los trabajos de cada egresado tomando en cuenta su condición de adultos, incorporados profesionalmente en uno o varios empleos, con necesidades, problemas personales y familiares que cruzan el proceso de asesoría.

La relación de empatía que se establece entre los integrantes del grupo, así como la comunicación directa y periódica favorece los avances de los trabajos de titulación a pesar de las carencias de capitales culturales y de un habitus instaurado en la estructura de personalidad del asesorado.

Al detectarse bloqueos y obstáculos tanto de tipo teórico – metodológico como emocional (que muchas veces impiden el desarrollo de las asesorías), es posible, construirse una estrategia de intervención que haga frente a esta problemática.

El apoyo que se puede brindar en un trabajo de titulación a un asesorado implica construir procesos diferenciados que respondan a las condiciones,

necesidades y posibilidades académico – afectivas de los asesorados. Ello exige una formación del asesor, que le permita detectar, atender ó canalizar los casos que requieran una atención más especializada.

Asimismo es indispensable un compromiso muy amplio por parte del asesor, ya que es necesario que éste cuente con los tiempos, el espacios y la formación académica que le ayude a guiar el proceso de construcción del trabajo de titulación de los asesorados. Este compromiso es un compromiso ético y político, consigo mismo y con la sociedad.

La asesoría externa para al propio asesor, puede ser un mecanismo adecuado para facilitar el proceso, permitiéndole contar con un espacio de reflexión y distanciamiento que le ayude a no sobre implicarse en los diferentes casos, así como a reconocer posibles soluciones a las demandas que se generan en el proceso.

Como estrategia de trabajo, dentro de un proceso de asesoría grupal, se considera que es necesario ubicar aquellos asesorados que cuentan con un capital cultural básico y que aun cuando manifiestan una dependencia, de tipo indirecto (programación, diseño de apoyos y materiales, indicaciones precisas, ejemplos, etc.), se les impulse para que lleguen a realizar un trabajo de manera cada vez más autónoma, aún cuando se requiera de una dirección periódica, lo que a su vez le ayudará al asesor a disminuir, en parte, la carga de trabajo que se despliega en este tipo de proceso educativo.

Es importante reconocer que las condiciones del campo social del asesorado son de gran importancia tanto en el aspecto material y económico, como en el afectivo; sobre todo aquellas que provienen de las personas más cercanas a él (esposos, padres de familia hermanos, amigos).

El apoyo directo de agentes sociales que ayudan en el desarrollo del trabajo para la mayoría de los asesorados, puede representar el aspecto de mayor valor. Entre los agentes sociales que pueden apoyar al asesorado se encuentran sus compañeros de estudios (pares), sus compañeros de trabajo, no obstante, la figura del asesor, sigue teniendo un lugar especial, para la mayoría de los asesorados, tanto en el apoyo académico como en el sostén emocional.

El asesor, al reconocer la importancia de su papel en este proceso debe ubicar los procesos de autonomía y dependencia que se juegan en este momento.

Estos dos aspectos varían en cada grupo, en el proceso y en cada asesorado dependiendo de los diferentes capitales (sociales, económicos y culturales) que intervienen en el desarrollo del trabajo.

Es muy difícil que al asesorado formado dentro de un proceso directivo durante toda su escolarización se le deje solo en ese momento; es necesario construir un puente que vaya permitiéndole adquirir seguridad y autonomía para que en un momento dado pueda hacerse cargo de su proceso.

En el caso de los asesorados que participaron en esta experiencia, todos manifestaron una dependencia en determinadas fases del trabajo, sin embargo, en la mayoría de los casos se logró romper al final esta relación y se establecieron relaciones de comunicación más fluidas.

La personalidad del asesor permite al asesorado, ubicar elementos de la relación asesor – asesorado; éste percibe el tipo de apoyo académico, afectivo o de otra naturaleza que le es posible solicitar al asesor; esta percepción y representación del asesor están determinadas por la historia personal de cada asesorado (capital incorporado y habitus), pero también, por las condiciones estructurales que se construyen durante el proceso de asesoría.

Cabe señalar que si bien existen condiciones ideales para la elaboración de un trabajo de asesoría en el ámbito teórico, la realidad define una posibilidad de realización, la cual está mediada por el contexto y los agentes que participan (asesor – asesorado), lo que no significa el proceso tenga que ser anárquico.

La capacidad que el asesorado tiene para reconocer y ubicar la serie de problemas que se le presentaron al concluir su proceso de titulación, así como de las causas que los determinaron, está ligada con la posibilidad que tiene de desarrollar un proceso de reflexividad sobre su propia estructuración como profesional.

El problema que enfrentamos los asesores, no es lograr que el asesorado únicamente se titule, sino sobre todo, apoyar para que se den las condiciones para que el asesorado llegue a este proceso de reflexividad que le permita verse y ver críticamente su proceso de formación.

En esta experiencia de asesoría, los asesorados que concluyeron su tesina ubicaron que en el desarrollo de este tipo de trabajos es posible resolver las carencias culturales que les habían impedido titularse anteriormente.

Las contradicciones fueron resueltas en la medida que enfrentaron y reconocieron la necesidad de construir y reconstruir sus saberes, como parte de un proceso de aprendizaje, así como la necesidad de hacer frente a los problemas que se les presentaron de tipo personal, familiar, laboral o académico, lo que expresó un nivel de madurez tanto personal como profesional.

En el caso de la asesorada que no ubicó las causas que le generaron los problemas que enfrentó a lo largo de todo este proceso, puede decirse que su situación se relacionaba con una problemática sociocultural muy amplia, en la que las carencias de capital cultural eran sólo parte de su historia personal. Sin embargo, la percepción y depresión que vivió, la llevó a buscar un apoyo profesional (terapéutico) que le permitiera contar con un espacio de autoanálisis.

El problema de las deserciones y de la asesorada que no logró titularse, puede señalarse que compartían problemas comunes: baja autovaloración y escaso capital cultural para hacer frente a las exigencias del trabajo. Sin embargo, estos casos, merecerían un estudio más profundo que rebasa los límites de este trabajo por lo que su alusión y comentario se plantean sólo como hipótesis.

### **6.7. Valoración de los Asesorados del Proceso de Asesoría**

Gran parte del grupo (9 de 15 egresados) consideraron que el proceso de sistematización de su experiencia profesional fue muy formativo, tanto académicamente como en el ejercicio de su práctica profesional.

La sistematización fue una experiencia que al mismo tiempo ayudó al egresado a valorarse y valorar su propio trabajo:

“en lo general fue un documento que me permitió rescatar las vivencias que he tenido y que creí que no tenían importancia” [1.18. (7)].

Se reconoce como un proceso desgastante, desestructurador de esquemas previos, difícil en un primer momento, pero también reflexivo, propositivo,

enriquecedor, al que se le valoró como parte de su desarrollo personal y profesional:

“A pesar de ser un proceso que desencadenó conflictos fue un proceso rico en experiencias de aprendizajes donde se llenaron huecos que no se habían contemplado en la formación profesional” [1.18. (14)].

Asimismo, fue un proceso que generó ansiedades e inseguridades pero que finalmente permitió que se revalorara tanto el proceso como el trabajo realizado; en este sentido, la conclusión positiva hecha por el asesorado, se constituyó en un elemento de afirmación personal y de ruptura de una serie de creencias que impedían al agente social poder hacer frente a los problemas que enfrentó en el trayecto de su experiencia, en este proceso de formación.

La resolución de la diversidad de obstáculos le sirvieron para revalorarse a sí mismo, en este sentido, uno de los egresados, al preguntarle cómo describiría el proceso que siguió para realizar la sistematización de su experiencia laboral, señaló:

“Bueno porque pude finalmente realizarlo”[1.18. (10)].

La creencia sobre sí mismo, sus expectativas, así como la serie de valores que giran en torno a un proceso educativo, se reafirman o se resignifican en cada experiencia, de ahí la importancia de que se trabaje este nivel de autovaloraciones ya que es en este nivel en el que se quiebran o reafirman las expectativas del agente social.

Esta dimensión psicosocial del proceso de asesoría hace ver la importancia del conocimiento del agente social, ya que a partir de ello, es posible diseñar una estrategia que subvierta aquellos destinos fatales.

VALORACIÓN GENERAL DEL PROCESO DE REALIZACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL					
1.18. Descripción general del proceso de sistematización	Formativo	Sencillo	Complicado	Bueno	No contestó
Frecuencia	(F-9)	(F-1)	F-2)	(F-1)	(F-2)

Tabla No. 13

### **6.8. Valoración del Asesor del Proceso de Asesoría**

El papel como asesora durante el P.E.T. fue muy complejo, sin embargo, constituyó una experiencias profesional nueva que ha permitido:

- Analizar una práctica y ubicar la necesidad de rediseñar este tipo de programas, a fin de que se consideren las diferentes dimensiones de la práctica de asesoría.
- Ubicar la necesidad de contar con una serie de recursos y condiciones adicionales al operar un programa que pretenda apoyar un proceso de titulación.
- Ver la importancia de hacer un trabajo de sensibilización permanente, y de coordinación con las instancias involucradas institucionalmente, con el objetivo de impulsar un proceso de formación profesional de los propios asesores.
- Considerar el rescate de la experiencia profesional, como estrategia para la formación y actualización profesional de los mismos asesores.
- Valorar la importancia de construir una propuesta flexible de asesoría, que facilite el trabajo de otros asesores o profesionales dirigida a apoyar un trabajo colegiado.
- Valorar la importancia que puede tener la construcción de canales adecuados de comunicación entre asesores, a fin de facilitar los procesos de apropiación y socialización de experiencias profesionales que se comparten en un espacio y tiempo determinado.

### **6.9. Resultados Obtenidos**

Los asesorados durante el proceso de sistematización profesional, manifestaron diferentes opiniones en las distintas fases del proceso de asesoría. En algunos casos, y momentos, existió una gran confusión, frustración, así como una permanente comparación con trabajos de otros asesores, incluido el deseo de desertar y no concluir el trabajo o de cambiar

de asesor; sin embargo, al terminar el proceso y el trabajo, la mayoría de los asesorados reconocieron su importancia de manera explícita, directa o indirecta y valoraron la sistematización de su experiencia profesional.

Pudieron percibir las diferencias de sus propios escritos, el avance y cambios durante el proceso, así como la resignificación de sus pensamientos y experiencias, tanto de su práctica profesional como del programa estratégico de titulación.

Una asesorada afirmó "por primera vez me puedo ver como pedagoga y no como maestra" éste tipo de expresión sobre sí misma, habla del reconocimiento de su identidad profesional como pedagoga, lo que le permite revalorarse a sí misma y reubicar su lugar dentro del campo profesional.

También hubo quien vio en el reencuentro con la universidad, una revalorización de sí y de la institución al percibir a ésta como espacio para crecer y superarse, aún como egresado, y no sólo como un ámbito de adquisición de un capital institucional.

El proceso de asesoría permitió a muchos asesorados, pasar de una comparación con otros a la comparación y crecimiento de sí y consigo mismo.

Con relación a los resultados cuantitativos, de los 18 egresados que se inscribieron en el grupo, 15 se titularon, dos desertaron al inicio del proceso y 1 asesorada continuó después de concluida la primera promoción, sin embargo, no llegó a titularse.

En cuanto a aspectos de corte cualitativo, el trabajo realizado durante este período, permitió replantear la práctica como asesora y como sinodal, constituyéndose en un punto de partida para nuevas posibilidades de investigación e intervención profesional dentro del campo.

Este trabajo ha representado una oportunidad de recuperar una experiencia y sistematizarla, no como producto de una reorganización de la información o como un informe "triunfalista", sino, sobre todo, como un proceso de resignificación de saberes y prácticas, en el que participaron otros compañeros de trabajo.



## 7. PROPUESTA DE FORMACIÓN DE ASESORES EN SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN

- 7.1. Referencias Generales
- 7.2. El Problema de Intervención
- 7.3. Justificación
- 7.4. Descripción del Proyecto
- 7.5. La Asesoría como Proceso de Formación
  - 7.5.1. *La formación*
  - 7.5.2. *La asesoría en un proceso de formación*
  - 7.5.3. *La instrumentación de la propuesta*

Este capítulo presenta las bases generales para la construcción de una propuesta en sistematización de experiencias profesionales en educación que tiene por objetivo: formar asesores capaces de desarrollar, con profesionalidad su labor, a través de una metodología de investigación que les permita contar con una serie de elementos teórico, metodológicos e instrumentales para recuperar y reconstruir experiencias profesionales en educación de manera colegiada y compartida.

El capítulo se organizó en cinco apartados básicos. Los primeros cuatro muestran una visión global de la propuesta (referencias, problema de intervención, justificación y descripción), y en el último, se señala el referente teórico – metodológico con el que puede desarrollarse (fundamentación, metodología e instrumentalización)<sup>1</sup>.

### 7.1. Referencias Generales

La “Propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación”, surge como resultado del trabajo de sistematización de esta experiencia profesional denominada “La titulación en licenciatura: sistematización, análisis y propuesta.”

---

<sup>1</sup> Una versión preliminar pero más amplia y dirigida a la instrumentación de la propuesta se encuentra en Aguilar (2001).

Acorde con el enfoque que se eligió de la sistematización para este trabajo, se consideró conveniente construir una propuesta que sirva a los asesores que se hacen cargo por primera vez, o que tienen escasa experiencia en asesoría en procesos de titulación al nivel de licenciatura para grupos de asesorados (de 5 a 15), que cuenten con una experiencia profesional que es posible rescatar y aplicar tanto teórica como metodológicamente.

Los referentes teóricos en que se apoya tienen como base los trabajos realizados por autores que se inscriben en la línea de la reflexión de procesos para la formación de profesionales de la educación, así como de algunas propuestas para el análisis social y la intervención pedagógica. En particular, se retoman las ideas desarrolladas en:

- El planteamiento estructural constructivista de Bourdieu
- La perspectiva constructivista – grupal de la asesoría
- Las dimensiones de la práctica docente planteadas por Fierro Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia (1999) para la reconstrucción de la práctica.

La propuesta puede capitalizarse, a mediano plazo, en dos niveles:

- Al interior de la institución, en asesoría de tesis de alumnos que tengan experiencia profesional en el campo de la educación o que hayan egresado de una licenciatura en educación y cuenten con una experiencia (servicio social o trabajo) relacionada con su formación profesional.
- Al exterior, como un servicio de asesoría externa, en instituciones del sistema Educativo Nacional que deseen recuperar su experiencia y diseñar proyectos educativos dirigidos a generar un cambio o a resolver un problema educativo que haya sido detectado.

## **7.2. El Problema**

Todo proyecto educativo se concreta en una práctica en la que participan educadores y educandos dentro de un espacio social determinado. La práctica pedagógica se fundamenta en una serie de objetivos que han sido definidos desde intencionalidades políticas, académicas y éticas.

Esta práctica pocas veces es objeto de investigaciones y cuando lo es, se plantea con la finalidad de construir “teorías” que permitan explicar la realidad, sin embargo éstas, difícilmente contribuyen a modificar la práctica educativa.

Aunado a ello, las políticas implementadas desde el campo del poder (el Estado), han tratado de “modernizar y actualizar” los programas de acuerdo con los compromisos adquiridos, tanto nacional como internacionalmente. Esta estrategia en lugar de incidir en una transformación de las prácticas, refuerza tanto las relaciones entre los diferentes grupos involucrados como el discurso que permite a los gobernantes legitimar sus acciones, a partir de la voz de los “expertos”.

A través de la serie de acciones realizadas para socializar e imponer la cultura pedagógica seleccionada, que se legitima en nombre de la “modernidad” y la “globalización”, se hace evidente que no se ha logrado transformar la estrategia de reproducción, el capital cultural y el habitus de los docentes.

En general, las modificaciones que se introducen en los programas de actualización docente enfrentan una gran “resistencia” al cambio por parte de los agentes promotores de los programas, debido a que éstos descansan en un proceso que poco reconoce la realidad y la problemática concreta de los participantes y responsables de los programas de formación en los que se labora.

En el ámbito político, la estrategia de reproducción, se ha expresado por medio de programas dirigidos a mejorar las condiciones laborales y económicas de los académicos (becas de desempeño, becas de estudios de posgrado, nuevos reglamentos, etc.).

Estas dos acciones, contradictorias aparentemente, permiten comprender la estrategia del juego que establece el campo de poder (el Estado) con los intelectuales y los académicos que laboramos dentro de las instituciones educativas.

Por un lado, el discurso se dirige a hacer mejoras, a comprometer a la comunidad académica, pero por el otro, la lógica y las políticas implementadas por parte del el grupo dominante dentro del campo del poder, han propiciado una mayor división y competencia entre el personal, lo que ha repercutido negativamente en el trabajo docente.

Esta contradicción se expresa, entre otras cosas, en la diversidad de conflictos que se manifiestan en la concreción de creencias, valores y hechos que sostienen una práctica social, basada en una tendencia individualista y competitiva en la que se desarrollan una serie de acciones descoordinadas y poco comprometidas con el proceso de formación, que impulsa formalmente un proyecto educativo, dirigido a mejorar las condiciones y desarrollo intelectual y humano de los agentes sociales.

La formación y actualización del docente se ha visto, dentro de la política educativa, como excluyente o ajena a la formación del destinatario. Los valores de competencia e individualismo que predominan en el campo, han llevado a la implementación de una política de asignación de recursos económicos (directos o indirectos), que ha generado que un sector muy amplio de docentes dedique gran parte de su tiempo a aumentar su capital institucionalizado (títulos y estudios al nivel de posgrado), en detrimento de la formación de los estudiantes. Es fundamental reconocer este hecho, a fin de poder reunir dos intereses legítimos (económico y académico) que por razones políticas han sido separados.

El trabajo asesoría en un proceso de titulación, exige una labor articulada por parte de un amplio grupo de académicos, a fin de incrementar no sólo la eficiencia terminal, sino sobre todo, mejorar la formación profesional de los destinatarios de los servicios. El impulso de una práctica educativa, comprometida con la formación profesional de los destinatarios de la educación superior que su vez permita apoyar el proceso de profesionalización

permanente de los propios docentes y porque no, el reconocimiento y adquisición de nuevos capitales tanto culturales como económicos.

En relación con la práctica de asesoría a estudiantes y egresados de las licenciaturas en educación, hemos detectado una serie de carencias y necesidades académicas de los docentes y de los destinatarios del currículo universitario; sin embargo, las acciones que se realizan para dar respuesta a estos problemas se han hecho de manera aislada. Por un lado, se construyen los programas para la formación de los estudiantes, y por otro, se desarrollan programas de superación y actualización de los profesionales encargados de impulsar los procesos de titulación.

Esto ha implicado, que los programas de formación y actualización del personal docente, dejen de lado capitales culturales, que pueden ser importantes en el manejo y atención de problemas significativos que se presentan en la práctica profesional de los docentes que laboramos dentro de un programa de titulación. A fin de poder dar respuesta a este problema, se requiere generar proyectos que permitan crear canales de comunicación y coordinación de diferentes acciones institucionales encaminadas a este mismo fin.

La modificación de planes y programas ha tratado de responder a la “falta de adecuación” de las propuestas de formación que demanda la dinámica social y el campo intelectual de la educación, tratando de que sus destinatarios logren adquirir el capital institucional que avale sus estudios; sin embargo, aún cuando los diseñadores del currículo podrían recomendar un proceso previo de formación de los docentes que participarán como académicos en una carrera profesional, en los hechos, esto no se hace o bien, se reduce a dar cursos de inducción que permitan a éste, conocer la lógica administrativa en que se apoya el curriculum, así como algunos criterios institucionales bajo los cuales se pretende que opere, en general, el curriculum y en particular, el proceso de titulación.

Por otra parte, el trabajo del asesor se hace de una manera aislada. A pesar de los discursos que circulan en el campo de la educación sobre la importancia del trabajo colegiado, normalmente el docente tiene que hacer frente a los

problemas que se le presentan, sin que cuente con un interlocutor que le permita distanciarse y poder interpretar lo que sucede en su práctica docente.

En otras profesiones, como es el caso de los psicoanalistas, existen espacios que permiten al analista resolver problemas propios de su práctica profesional, evitando con ello que le afecten personalmente los procesos de transferencia y contratransferencia que se generan en la relación analítica, a la vez que le asegura una intervención más profesional sostenida por un proceso permanente de reflexión de su práctica.

En el caso del docente, no existen estos espacios de reflexión y recuperación de su práctica que le ayuden a comprender y superar la serie de problemas que enfrenta, a partir de un trabajo de reflexión colegiado que le sirva para resignificar su experiencia y le permita incidir en algunas de las condiciones en que desarrolla su práctica (capital, habitus, espacio social).

Aunado a ello, cabe reconocer que a pesar de los pocos apoyos institucionales en el proceso de incorporación y participación en un proyecto, el docente emplea una serie de estrategias producto de su experiencia, que en algunos casos logra innovar su práctica y en otros, perpetuar una serie de rutinas, sin que existan los medios para modificar, enriquecer, fortalecer y socializar su proceso de profesionalidad (CONTRERAS, 1997) como académico de una universidad.

Su labor se vuelve un trabajo artesanal, que por si solo no logra impactar la práctica profesional de los destinatarios del servicio y mucho menos repercutir en un nivel más amplio.

El trabajo docente en la función de asesor, dentro de un proceso de titulación, constituye uno de los puntos nodales y más complejos para la formación y actualización de los académicos que participan y de los estudiantes que se involucran en un proyecto de esta naturaleza.

A partir de la sistematización de la experiencia en el P.E.T. de la UPN y tomando en cuenta las diferentes dimensiones de la práctica docente (FIERRO, FORTOUL y ROSAS, 1999), se considera que sería importante implementar medidas que permitan adquirir nuevos capitales a los docentes –

asesores, que redunden en el proceso de formación de los egresados de la institución.

Con base en los problemas detectados en las cinco dimensiones de la práctica en asesoría en un proceso de titulación<sup>2</sup> se presenta una propuesta que se dirige a construir nuevos horizontes para la labor de los académicos que trabajan en procesos de titulación.

La propuesta se orienta a impulsar una nueva cultura del trabajo académico, que se apoye en una relación de colaboración y permanente comunicación entre pares, la cual tenga como base un código ético, construido en común – unión. Ello implica necesariamente un trabajo de reflexividad, encaminado a reconocer los mecanismos que operan en el campo y que impiden la construcción de una conciencia social y el desarrollo de experiencias formativas implementadas con mayor profesionalidad.

Desde este punto de vista, el objetivo de esta propuesta se dirige a:

- Impulsar una práctica profesional que permita a los involucrados: asesores, sinodales y asesorados, compartir una serie de criterios claros sobre la responsabilidad que cada uno tiene en el proceso de titulación.
- Desarrollar una actividad profesional orientada a apoyar los proyectos del Sistema Educativo Nacional, a través de una estrategia que favorezca la articulación entre la teoría y la práctica profesional.
- Construir propuestas educativas dirigidas a articular las diversas funciones de la universidad, a través de un programa que apoye cambios significativos en el Sistema Educativo Nacional.

A partir de estas consideraciones se ve la necesidad de construir una propuesta de intervención cuyo objetivo sea fortalecer el trabajo que desarrollan los asesores de una carrera profesional en educación, a través de una metodología de investigación, que les permita adquirir una experiencia de recuperación y

---

<sup>2</sup> Véase capítulos 5 y 6 de este trabajo

reconstrucción de su experiencia profesional en asesoría, que les coloque en mejores condiciones para ponerla en práctica en un proceso de titulación en licenciatura.

### **7.3. Justificación**

Este proyecto reviste una importancia fundamental en el conjunto de acciones que realiza la UPN, dirigidas a la formación de profesionales de la educación. Se propone como un programa piloto para la formación y actualización de la planta docente de la Universidad así como una propuesta que apoye el Sistema Educativo Nacional, a través de la participación de los asesorados en el análisis de prácticas educativas y en el diseño de proyectos, en el que ellos trabajen o pueden llegar a hacerlo.

Este proyecto puede constituirse en la antesala para la estructuración de una Especialización o Maestría en Formación de Asesores que trabajen con alumnos, egresados, o profesionales de la educación, interesados en caracterizar problemas educativos, recuperar experiencias y diseñar propuestas de intervención educativa que respondan a un problema concreto de algún programa del Sistema Educativo Nacional.

Su papel reside no sólo en elevar la calidad del servicio que brindamos a los destinatarios de las licenciaturas, sino también, en la posibilidad de repercutir en:

- La formación de los docentes en su función como asesores
- La formación de los asesorados en su calidad de tesisistas o egresados de las licenciaturas que imparte la institución
- La retroalimentación de los currícula de licenciaturas
- La construcción de un proyecto educativo que permita establecer una relación entre la teoría y la práctica, así como entre la universidad y algunos proyectos e instituciones del Sistema Educativo Nacional.

- Los servicios educativos que brinda el Sistema Educativo Nacional, a través del apoyo de asesorados y asesores, en la atención a una problemática detectada, reflexionada y con posibilidades de ser transformada.

Se considera que a mediano plazo, y a partir de la formación de asesores, es posible que la UPN, con este proyecto, pueda brindar un apoyo a programas educativos del Sistema Educativo Nacional así como a los profesionales de la educación que participen. A través de él se pretende que los asesores y los asesorados sistematicen con cierta rigurosidad académica el cúmulo de experiencias, ensayos y saberes que constituyen la cotidianeidad, no documentada de la práctica escolar<sup>3</sup>, que se diluye en medio de las políticas y lineamientos, que desde el escritorio trazan los expertos de la burocracia estatal sin lograr impactar a ésta.

No se trata de constituir programas o cursos aislados que capaciten o informen sobre la tarea de “asesor”, sino de diseñar una estrategia de intervención que sea significativa para el asesor, que logre tener un impacto no sólo en el ámbito institucional, sino ante todo, que repercuta en la práctica profesional de los asesorados y de los profesionales de la educación de otras instituciones educativas.

Esta estrategia de formación de asesores, además de dirigirse a aumentar los índices de titulación (que a su vez le aseguren a la institución incrementar el presupuesto asignado), debe renovar los procesos de actualización profesional, así como reconocer económica y académicamente el trabajo realizado por los asesores. En este sentido, se pretende incrementar los capitales culturales y económicos de los docentes – asesores.

A los alumnos y egresados de la institución les permitirá adquirir competencias profesionales complejas<sup>4</sup>, que les prepare para hacer frente a una

---

<sup>3</sup> Una de las tendencias actuales de formación docente resalta la importancia de que los docentes y profesionales de la educación recuperen y analicen su práctica docente, a fin de superar una serie de problemas que están presentes en el contexto en el que desempeñan sus labores. Para mayor información puede consultarse LISTON D. P. y ZEICHNER K. M. (1993), PÉREZ (1992, 1999), VILLAR (1995), CONTRERAS (1997)

<sup>4</sup> Con este término se hace alusión a la serie de capitales culturales que requiere manejar el futuro profesional para hacer frente a las variaciones y necesidades que demanda el mercado de trabajo en la sociedad de la

práctica profesional construida y compartida con otros trabajadores de la educación.

#### **7.4. Descripción del Proyecto**

El proyecto pretende implementarse como un programa piloto y comprenderá un tiempo de 2 años a 3 años y medio, para el diseño, desarrollo y evaluación. El desarrollo se realizará bajo la modalidad de seminario – taller permanente, con una duración de un año y medio de trabajo directo con los docentes – asesorados.

Se apoyará y coordinará académicamente en un equipo de profesionales que cuenten con amplia experiencia en asesoría y con un nivel académico de maestría o doctorado.

Los destinatarios del proyecto se comprometerán a desarrollar el trabajo de asesoría (de 5 a 15 asesorados) bajo el apoyo y coordinación de un equipo de asesores. Esta asesoría la podrán realizar paralelamente al desarrollo de sus estudios o al concluir éstos<sup>5</sup>.

El proyecto estará a cargo de personal de la Universidad y contará con apoyo de asesoría externa, a fin de facilitar el proceso de formación de los asesores y garantizar que el trabajo de investigación que realicen éstos, a lo largo de sus estudios, sea de alto nivel.

Su formación se dirigirá a construir un marco contextual, teórico – metodológico y ético, entre un grupo de asesores en trabajos de sistematización de experiencias profesionales en educación, que permitirá reflexionar críticamente sobre la práctica educativa y diseñar proyectos de intervención que puedan ser aplicados por los egresados de una licenciatura

---

época postfordista. A diferencia de ellas, las competencias simples, preparan para adquirir habilidades específicas que pueden permanecer invariables por largos períodos de tiempo, dando como resultado una formación especializada, propia de las sociedades industriales (AYUSTE, et al, 1994: 15).

<sup>5</sup> Se considera que la carga de trabajo que asumirán los docentes – asesores, durante este proyecto, deberá estar relacionada con el programa de formación, por lo que sus planes de trabajo deberán ser avalados por el mismo Consejo – Asesor y negociados con la Dirección de Docencia o de Investigación, según sea el caso

en educación en un proyecto educativo de alguna institución del Sistema Educativo Nacional en el que puedan prestar sus servicios profesionales.

Los destinatarios directos serán los docentes de la UPN, en su calidad de asesores, los cuales se prepararán para atender a alumnos o egresados de licenciaturas en educación.

La propuesta de formación se trabajará a partir de cinco dimensiones de la práctica educativa: Institucional, Académica, Didáctica, Psicosocial y Ético – Política. La metodología de sistematización de la práctica constituirá el elemento articulador de la diversidad de saberes que estarán implicados en la formación de los asesores.

Al ser un programa piloto, se podrá luego institucionalizar como una “Especialización o Maestría (de Formación de Asesores) en Sistematización de Experiencias Profesionales en Educación y en Proyectos de Intervención Educativa”, los primeros destinatarios de la propuesta, podrán revalidar y certificar como especialización o maestría el trabajo realizado en el seminario – taller, una vez aprobado el proyecto por el Consejo Técnico y Consejo Académico, cubriendo aquellos requisitos que les sean indicados en su momento y para cada caso y nivel de posgrado.

Asimismo, se buscará el apoyo financiero de instituciones como el CONACYT para contar con el financiamiento de todos los gastos que se desprendan de la operación del proyecto; asimismo se ubicará una forma de apoyo económico para los asesores que colaboren en los procesos de titulación bajo esta modalidad educativa debido a que exigirá al personal un alto compromiso y dedicación.

El trabajo que desarrollen los docentes – asesores, podrá considerarse como un punto de partida para la renovación de las prácticas educativas y la formación de los profesionales dentro de la universidad.

### **7.5. La Asesoría como Proceso de Formación**

El proceso de formación de los profesionales de la educación no puede estar al margen de la serie de demandas y necesidades educativas concretas del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad en general, de aquí que se considere que “El profesor debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos” (HERNÁNDEZ, 1999: 234).

Al concebirse al docente – asesor como mediador entre las demandas del sistema educativo y las necesidades de formación de los asesorados, es fundamental que éste cuente con un espacio de formación que le ayude a resignificar y revalorar colegiadamente tanto su experiencia profesional como la de los agentes sociales a los cuales se dirige su trabajo.

La formación de asesor, debe ser asumida como una responsabilidad personal, institucional y social. Se requiere para ello, entre otras cosas, que la institución construya espacios de formación de los docentes (asesores) que contribuyan a la construcción de un código común.

Asimismo, es necesario propiciar procesos de comunicación y coordinación de esfuerzos, que permitan modificar algunos elementos que determinan u obstaculizan la práctica desarrollada por los asesores.

Ello demanda, la construcción de un dispositivo de formación, que le permita a los asesores atender con profesionalidad, los problemas propios de la formación profesional de los asesorados, y en particular, de los que se presentan en el momento de desarrollar el trabajo de titulación.

La propuesta que se presenta, se sustenta a partir de tres referentes fundamentales: 1) una perspectiva de la formación de los profesionales de la educación concebida como reflexión y reconstrucción de la práctica, apoyada en algunos de los planteamientos estructural constructivistas (BOURDIEU, 2000); 2) en algunas ideas de la asesoría desde una visión constructivista; 3) en un enfoque instrumental apoyado en las cinco dimensiones de la práctica educativa (FIERRO, FORTOUL Y ROSAS, 1999).

### **7.5.1. La formación**

La formación hace referencia al proceso que permite al agente social tomar distancia de sí mismo, a través de un diálogo con el otro, ayudándole a recrearse y recrear al otro (ROSAS, 1999). Como proceso dialéctico el proceso de formación posibilita acceder a los bienes simbólicos de la sociedad, aprehenderlos y transformarlos. Como proceso reflexivo ayuda a reconocer y resignificar los conocimientos adquiridos y las experiencias vividas.

Es a través de la relación social que el agente social se forma y conforma permanentemente; desde esta perspectiva, en el proceso de formación el agente social se estructura y es estructurado por la serie de valores, creencias, posturas, actitudes, conocimientos y experiencias que adquiere a lo largo de su vida, las cuales se traducen en un capital cultural y en un habitus que constituyen y hacen de su práctica, una práctica determinada social e históricamente.

La formación concebida de esta manera expresa el proceso histórico, social y reflexivo que pone en condiciones al agente social para comprender y establecer una posición y estrategia de acción dentro del campo social “Este proceso formativo es al mismo tiempo experiencia, pasado que no muere porque alimenta el presente; presente que hace la crítica del pasado para orientar el futuro” (YURÉN, 1999: 76).

La formación dirigida a la práctica profesional, exige la adquisición de una serie de capitales culturales que son socialmente valorados como importantes, los cuales permitirán al agente social jugar distintas posiciones dentro del campo de intervención profesional en el que se incorporará el agente social; dichos capitales le permitirán ocupar un lugar y posición en el proceso de reproducción social.

En muchas ocasiones, el docente no advierte la importancia que juega en el proceso de reproducción social, de ahí que de entre las tareas de las instituciones educativas, y en particular de los asesores esté el conocer y comprender las estrategias que emplean para reforzar o modificar el habitus de los agentes sociales “Como “fuerza formadora de hábitos”, la escuela provee a los que han estado sometidos directa o indirectamente a su influencia, no

tanto de esquemas de pensamiento particulares o particularizados, sino de esta disposición general, generadora de esquemas particulares susceptibles de ser aplicados en campos diferentes de pensamiento y de acción, que se puede denominar *habitus culto*” (BOURDIEU, 1989: 25).

El proceso de formación de un *habitus culto* implica que los asesores cuenten con capitales culturales que les apoyen en la construcción de una cultura avanzada que repercuta en la formación de los futuros profesionales de la educación. A través del proceso y relación que entabla con otros agentes sociales, el asesor adquiere una identidad y una representación sobre sí mismo y sobre los otros agentes sociales que participan en el campo, que le hace posible distinguirse y ubicarse dentro del espacio social en que desarrolla su práctica. En su práctica profesional, el asesor adquiere una serie de capitales culturales y un *habitus* que determinan la estrategia que asume en las asesorías.

La estrategia que emplea (relaciones asesor – asesorado, recursos didácticos empleados, valores, creencias, posición asumida, etc.) no necesariamente facilita el proceso de formación de los asesorados y en ocasiones puede dificultar u obstaculizar el trabajo de titulación.

Ello hace ver la importancia que tiene que el asesor cuente con una experiencia de formación dirigida a resignificar e intercambiar las experiencias relacionadas con el proceso de asesoría. Para ello, es fundamental la construcción de un dispositivo de formación colegiada que permita y promueva la reflexión sobre los diferentes aspectos y problemas que intervienen en el proceso de asesoría.

Una de las prioridades, de un dispositivo de formación para asesores, es que impulse un proceso de reflexividad. Como nos señala Bourdieu “... la especialidad de las sociedades dotadas de una cultura avanzada, acumulada y acumulativa, reside, desde el punto de vista que nos interesa aquí, en el hecho de que disponen de instituciones especialmente acondicionadas para transmitir explícita o implícitamente formas de pensamiento explícitas o implícitas, que operan diferentes niveles de conciencia, desde los más manifiestos, susceptibles de ser aprehendidos por la ironía o por la reflexión pedagógica, hasta las formas más profundas, que son actualizadas en los actos de creación

cultural o de decodificación, sin ser tomadas como objeto de reflexión” (BOURDIEU, 1989: 21).

Hasta hoy, la construcción de instancias que promuevan la reflexividad y que reconozcan al mismo tiempo este proceso como parte del trabajo del asesor, no ha sido lo suficientemente apoyada por las instituciones universitarias (a pesar de la importancia que desarrollan éstas instituciones en la formación de los futuros profesionales), ello es una de las causas de que el ejercicio profesional de los asesores se realice sin que existan criterios y principios que orienten, enriquezcan y recreen la práctica profesional de los asesores.

En el caso de los docentes que trabajan en licenciatura en calidad de asesores, el conocimiento de los problemas y las necesidades que enfrentan ellos y los asesorados en la práctica, podría constituir la base para una cultura común, que sirva para la elaboración del objeto de reflexión y el punto de partida para el diseño de proyectos de formación más coherentes y consecuentes con los objetivos explícitos de las instituciones universitarias “... la cultura avanzada, es tanto que código común lo que permite a todos los detentadores de ese código asociar el mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas obras, y recíprocamente expresar la misma intención significativa por las mismas palabras, los mismos comportamientos y las mismas obras, se comprende que la Escuela, encargada de transmitir esa cultura como participación en una significación común, que es la condición de la comunicación. Lo que los individuos deben a la Escuela es, en primer lugar todo un acopio de lugares comunes, pero también terrenos de encuentro y terrenos de entendimiento, problemas comunes y maneras comunes de abordar esos problemas” (BOURDIEU, 1989: 22).

Un trabajo de reflexividad colegiada dirigida al análisis de las creencias, de los valores, los capitales, y de las acciones que se estructuran en la práctica, constituye una base para la comprensión y construcción de nuevas posibilidades para la adquisición de capitales culturales y habitus que se dirijan a la conformación de experiencias relevantes que pueden influir tanto en la formación de los asesores como de los asesorados.

### **7.5.2. La asesoría en un proceso de formación**

El trabajo de asesoría dirigido a fortalecer la formación profesional requiere que el docente – asesor, cuente con diversos capitales culturales, así como con una visión y actitud que le pongan en condiciones de desplegar un trabajo colegiado y coordinado con el equipo de profesionales que participan directa o indirectamente el proceso de titulación de los destinatarios del curriculum profesional.

Este tipo de capitales culturales, contruidos desde una plataforma de formación colegiada, puede viabilizar las relaciones personales y laborales (políticas, principios, objetivos, etc.) para enriquecer y fortalecer tanto las relaciones entre el asesor y los asesorados, como al interior del proyecto de formación profesional en el cual se desarrolla el proceso de asesoría.

En el caso de este proyecto de formación de asesores, se considera que la relación que se establecerá entre los estudiantes – asesores<sup>6</sup> y los docentes – asesores (responsables del mismo), se considerará como una relación simétrica y horizontal (entre pares), es decir, entre profesionales de la educación que comparten problemáticas y objetivos comunes dentro del ámbito institucional.

A partir de esta consideración se hace necesario definir la concepción de asesor que subyace en esta propuesta. Dentro del campo de la educación, a la asesoría se le ha relacionado con los procesos de apoyo indirecto entre dos profesionales (RODRÍGUEZ, 1996), en tanto que a la tutoría se le ha visto más vinculada con los procesos de apoyo educativo (ya sea de tipo académico o afectivo) que desarrolla un maestro con un alumno de manera más personalizada que la que se realiza en un proceso de docencia (SOBRADO, 1996).

A la tutoría, se le ha definido también como un conjunto de acciones educativas que se centran en el estudiante, encaminadas a organizar la enseñanza (ALCÁNTARA, 1990: 51 – 55).

---

<sup>6</sup> El estudiante – asesor, a su vez jugará un papel asesor – tutor de futuros profesionales de la educación

Sin embargo, el término es frecuentemente utilizado de manera indistinta por algunos autores. En el caso de los procesos de titulación, la expresión de asesor, tutor e incluso director de tesis se llegan a manejar como sinónimos.

En este trabajo se empleará el término de asesor – tutor, para caracterizar el papel que debe jugar el estudiante – asesor al concluir el programa de formación de asesores.

El trabajo de tutoría y/o asesoría, se caracteriza “... como prácticas institucionales complejas tanto por los elementos que involucran como por las interacciones que ahí se anudan... constituye el espacio donde los conocimientos adquiridos alcanzan el nivel de integración y formalización requeridos para ser legitimados” (GRANJA, 1989: 21).

En el ámbito universitario, el trabajo de tutoría o asesoría académica a alumnos de licenciatura, se dirige en muchas ocasiones a la elaboración de una tesis o por lo menos de un trabajo escrito. Este trabajo se ha planteado como “... una plataforma teórica – metodológica para el ejercicio profesional” (JEREZ, 1996: 16), concibiéndosele como una actividad compleja de gran importancia en un proceso de formación.

El proceso de elaboración de tesis o trabajo escrito que realiza el asesorado (tesina, informe académico, memoria, etc.), exige el apoyo de un profesional que ha sido avalado institucionalmente para asesorar o guiar el trabajo de titulación.

La asesoría o tutoría que desarrolla un profesional que dirige sus esfuerzos a impulsar un proceso de titulación, expresa la mediación que se establece entre el contenido de un proyecto académico, un objeto de conocimiento y un proceso educativo (GRANJA, 1989: 21).

Desde esta perspectiva, la tutoría se centraría en el aprendizaje del estudiante mediante una relación tutor – educando que permita la retroalimentación y crecimiento de éste último, a fin de hacer posible un progresivo nivel de autonomía intelectual y moral, que le ponga en condiciones en un momento dado, para desarrollar procesos complejos de aprendizaje y aplicación de conocimientos en campos sociales diversos.

Para algunos asesores, esta exigencia de apoyo teórico metodológico para la construcción de los trabajos de titulación, ha llevado a ver el trabajo de

asesoría cercano al campo de la enseñanza de la investigación “... el asesor o tutor debe buscar en el alumno las mismas características de un investigador maduro y productivo. El alumno es en últimas el directo responsable de su propia formación y no un pasivo y vacío receptor de información. El alumno se debe formar a sí mismo a través del desarrollo de todas y cada una de las tareas que constituyen todo el proceso de realizar una investigación educativa. El debe identificar y tomar los aprendizajes más valiosos que se produzcan en este proceso y que tengan presencia en este medio formador.” (FERNÁNDEZ, 1998: 9 – 10).

En esta misma línea de reflexión se afirma que el asesor que tutela un proceso de titulación, requiere contar con los suficientes elementos para hacer frente a la diversidad de problemas que afrontan los asesorados en este proceso educativo “... El asesor deseable debe ser un docente y/o investigador con formación especializada en áreas relacionadas con la docencia directamente y/o con procesos educativos en general. Se requiere que haya desarrollado actividades de investigación, ya sea en forma individual o grupal, y que posean experiencia en conducción de trabajos académicos” (GRANJA, 1989: 24).

Sin embargo, podemos decir que además de este tipo de experiencia, la formación del asesor, no puede limitarse al manejo de elementos académicos y didácticos que faciliten el proceso de comprensión y construcción del trabajo de investigación de los asesorados, sino que debe abrirse a otras dimensiones del proceso educativo que se juegan en la relación de asesoría.

Al analizar el problema de la asesoría, al problema epistemológico de la construcción del conocimiento, se agrega un proceso de tipo afectivo, que entra en juego, en el momento en que se desarrolla el trabajo de titulación “... En este sentido se darán avances, estancamientos y retrocesos en su propio proceso de conocimiento y que el docente poco puede hacer respecto a ellos” (OIKIÓN, 1991: 23).

Este tipo de relación educativa, debe promover la construcción de canales de comunicación directos que incentiven a sostener niveles permanentes de crítica y reflexión sobre los desarrollos académicos alcanzados, sin llegar a dañar o bloquear los procesos de construcción de conocimientos y de opciones para la solución de problemas presentados durante el proceso.

Es así como podemos reconocer que “... este proceso de formación frecuentemente se convierte en un espacio generador de tensiones entre el reconocimiento de las demandas del asesor, la presencia de posiciones de interés propias y las condiciones curriculares por cumplir para que el proceso de asesoría cristalice en un producto que legitime la formación alcanzada” (GRANJA, 1989: 26).

El trabajo del asesor implica contar con un capital cultural y un *habitus*, así como con una serie de criterios y posturas claras sobre su papel y compromiso ético político, ya que es a partir de estos elementos el asesor adquiere un compromiso y expresa su profesionalidad en el desarrollo de su labor.

Aunado a ello, el docente – asesor, comprometido dentro de un proceso de titulación juega un papel de interlocutor. Debe ser capaz de oír y comprender el proceso de asesoría a fin de poder apoyar, orientar, guiar al asesorado. En tanto que el asesorado, se centra en el proceso de construcción del conocimiento que le permite articular sus saberes (OIKIÓN 1991).

Durante ese proceso, el asesorado construye diversas aproximaciones en torno a su objeto de estudio, por lo que requiere que el asesor lo apoye en los diferentes momentos, de ruptura y construcción que se desprenden de ese proceso.

En este proceso de construcción y desestructuración, implica en muchas ocasiones, la lucha contra un *habitus* previamente adquirido, de ahí que se requiera que el asesor deba hacer uso de “... un conjunto de andamios por medio de los cuales el alumno – novato va elaborando las construcciones necesarias para aprender” (HERNÁNDEZ, 1999: 234).

El andamiaje (saberes, contenidos, actitudes, habilidades, etc.) se constituye y se apoya en el propio capital cultural y *habitus* que el asesor ha logrado adquirir a lo largo de su trayectoria tanto escolar como profesional.

El capital cultural del docente – asesor, que conoce y comprende la problemática de la titulación podrá apoyar e impulsar los procesos académico – afectivos de los asesorados, de tal manera que la sensibilidad y atención a las crisis y momentos difíciles por los que atraviesen los asesorados puedan ser manejadas con mayor profesionalidad.

Para ello es fundamental que el asesor cuente con un espacio de formación que le ayude a analizar y entender el papel que juega tanto él como el asesorado en el proceso, así como para poder analizar y manejar la diversidad de elementos que se juegan durante el proceso: implicación, dependencias, capitales culturales, hábitos de los asesorados, estrategias empleadas, determinaciones institucionales, contradicciones entre asesores, creencias, posturas ético políticas de los implicados, etc.

Con base en los elementos anteriormente señalados podemos decir que esta propuesta se fundamenta en los siguientes principios generales:

- Sus participantes (responsables y destinatarios), son dos profesionales de la educación, que deberán establecer una relación pedagógica de intercambio académico entre pares que cuentan con diferentes funciones y experiencias profesionales que pueden y requieren compartir.
- El proyecto, deberá impulsar, un procedimiento de análisis y recuperación de la práctica del profesional de los agentes sociales que participen. Estará dirigido, a transformar las condiciones que obstaculizan la práctica profesional de los asesores y la formación profesional de los asesorados.
- Es indispensable, que tanto docentes – asesores como estudiantes – asesores, conozcan y manejen diferentes estrategias de intervención educativa; las cuales se apoyaran, en una concepción y posición teórico metodológica que favorezca los procesos de comunicación, coordinación y colaboración profesional.

A partir de estos 3 principios generales, se definen 3 aspectos que estructuran metodológicamente la propuesta: el aprendizaje colaborativo, las estrategias para un aprendizaje colaborativo y la organización del grupo de asesores.

*a) El aprendizaje colaborativo*

Esta propuesta, al apoyarse en una estrategia de reflexividad para un grupo de asesores, considera que:

- El asesor debe ser un profesional con un capital cultural y hábitos que pueda compartir y comunicar a otros profesionales y asesorados su experiencia, a fin de que ésta sea enriquecida y reconstruida a través de un proceso de aprendizaje de tipo colaborativo.
- El asesor como persona adulta que trabaja con otros adultos que cuentan con experiencias, conocimientos y posiciones ideológicas y políticas, producto de su historia social, concibe al asesorado como un agente social capaz de aprender, enseñar y compartir sus saberes con él y con otros compañeros de grupo (CABELLO, 1997: 176).
- La base del trabajo de asesoría se fundamentará en una concepción del aprendizaje colaborativo. Si bien el aprendizaje es considerado como un proceso individual, éste es, ante todo, producto de un proceso grupal, social y cultural en el que participan y median diferentes agentes sociales.
- El asesor debe apoyar el desarrollo potencial de cada uno de los asesorados, es decir, su zona de desarrollo próximo concebida como “... la distancia entre el nivel de lo real de desarrollo y el nivel de desarrollo posible” (CABELLO, 1997: 187).
- El aprendizaje de los involucrados en el proceso, deberá tomar en cuenta la “inteligencia cristalizada” de los participantes, es decir, la serie de experiencias del propio entorno sociocultural, lo cual exigirá trabajar con el conjunto de habilidades que se consideren socialmente importantes para ser desarrolladas dentro del campo de trabajo.

Es importante que el proceso de reflexividad que desarrollen los estudiantes – asesores tomen en cuenta que:

- a. Exista una relación de apoyo y comunicación que permita una fluida relación entre el asesor, el asesorado y el grupo de agentes sociales que intervienen en el proceso de asesoría tanto de manera directa como indirecta.

- b. Se presente una articulación, profundidad y multidireccionalidad en los procesos de comunicación que se establezcan y desprendan del proceso de asesoría.
- c. Se desarrolle una planificación y una discusión conjunta de las acciones que se desarrollen dentro del campo en que se realiza el trabajo de asesoría.
- d. Se delimite la división del trabajo entre los miembros, a partir de criterios funcionales y complementarios.

En este sentido, y retomando algunos planteamientos de autores que trabajan bajo esta línea, los componentes fundamentales de un aprendizaje cooperativo son:

- e. La interdependencia positiva
- f. La interacción cara a cara
- g. Responsabilidad personal
- h. El empleo de habilidades interpersonales (DÍAZ, 1999).

#### *b). Estrategias para el aprendizaje cooperativo*

Aunque existen muchas actividades y técnicas que se sugieren para promover el aprendizaje cooperativo (DÍAZ, 1999), es fundamental que la estrategia de trabajo grupal que se diseñe permita el desarrollo de la tarea grupal, en la que todos y cada uno participen en la construcción y resignificación de sus experiencias y la de los demás.

El trabajo en este proyecto implica la constitución de un grupo que ayude a llevar a cabo la tarea para la cual ha sido convocado, en ese sentido, el grupo no sólo se considera como la suma de sujetos, éste se define como "... el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su *mutua representación interna*, que se propone en

forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad” (PICHON, 1971: 209).

Esto requiere todo un dispositivo grupal que permita al equipo de docentes – asesores y estudiantes – asesores, trabajar en torno a la tarea, es decir, hacia los objetivos para los cuales se reúnen e interaccionan. Complementando la idea anterior sobre como se concebirá al grupo en formación, la estrategia metodológica de este proyecto concibe al grupo como “... una estructura básica de interacción, lo que la convierte de hecho en una unidad básica de trabajo e investigación” (PICHON, 1971: 209).

El poder trabajar las resistencias al cambio y analizar cómo se presentan en el desarrollo del proceso de formación de los asesores, implicará que éstos analicen y reconozcan los capitales culturales con los que cuentan, así como las carencias, las creencias, las posiciones y acciones que desarrollan en el proceso de asesoría, que pueden facilitar u obstaculizar su trabajo como asesores.

Asimismo, será necesario investigar aquellas situaciones grupales e interacciones que lleven o impidan el desarrollo de la asesoría, como son las relaciones de comunicación, la posición que ocupan en el campo, los vínculos entre los integrantes, etc., que se presentan en momentos críticos o fundamentales de la estructuración y avance en los procesos de titulación.

### *c). El asesor, el equipo de trabajo y su organización.*

Al coordinador del proyecto y al equipo de docentes – asesores se les concibe como agentes mediadores que apoyan a los destinatarios a adquirir, compartir y construir conocimientos entre un conjunto de integrantes, en un campo social y un tiempo determinado.

Al considerarse que tanto el asesor como el asesorado han adquirido una serie de conocimientos y habilidades que les permiten estructurar una forma de incursionar y construir su trabajo académico, es fundamental que la estrategia de organización del proyecto establezca una relación de diálogo permanente y de relaciones de apoyo, en la que se vean beneficiados los diferentes

integrantes con el fin de que se establezcan las relaciones que permitan el desarrollo profesional y personal de los participantes del grupo de asesores.

El asesoramiento desde este punto de vista constructivista – grupal, requiere un trabajo en que se establezcan procesos de colaboración – negociación del trabajo de cada uno de los integrantes, que ayuden a clarificar los límites y las responsabilidades de cada participante, a partir, no de criterios estrechos, sino de una concepción del propio proceso de asesoría en particular y del proyecto educativo en el que se inscribe esta experiencia.

Dicho proceso de negociación se realizará a través de un contrato entre ambas partes, que será producto de las primeras sesiones, que permitirá el establecimiento del encuadre del proceso de formación.

Esta negociación tomará en cuenta, tanto las necesidades de la institución para la cual prestan sus servicios, como los problemas y necesidades detectados en los programas en los que participan, así como las de los propios involucrados. “... En definitiva la misión del asesor o asesora que trabaje desde un enfoque constructivista será la de conseguir que el centro educativo desarrolle al máximo sus potencialidades, de ahí el paralelismo que puede establecerse entre el concepto de zona de desarrollo potencial y lo que sería una zona de desarrollo institucional, la distancia teórica existente entre los avances que puede realizar una institución educativa sin ayuda o con ayuda de un asesoramiento eficaz” (MONEREO y SOLÉ, 1999: 26).

Retomando a Monereo Font y Solé (MONEREO y SOLÉ 1999) se considera que un asesoramiento educativo que trabaje la zona de desarrollo institucional debe:

- Partir del conocimiento de la situación por la que atraviesa la institución (concepciones, prácticas, organización y gestión)
- Apoyar el desarrollo de los proyectos formulados por los integrantes que participen en el proyecto de la especialización
- Ser corresponsal de los acuerdos tomados y hacer un seguimiento de éstos, haciéndoles una evaluación y seguimiento

- Crear los canales de comunicación adecuados para que fluya la información
- Disponer de criterios para evaluar los problemas que se presenten
- Crear las condiciones para analizar y superar los problemas detectados

El trabajo grupal de asesoría, exigirá de un proceso intencional desde y con los diferentes participantes, en el que será necesario planificar las intervenciones, a fin de poder crear las condiciones para una “negociación de significados” y de acuerdos básicos que permitan establecer una profunda comunicación y una amplia colaboración entre los integrantes que se verá reflejada en su práctica profesional de asesoría a los futuros profesionales de la educación.

El desarrollo del trabajo del asesor, implicará reconocer y asumir una serie de procesos que están interrelacionados, que van desde los aspectos políticos y operativos en que se inscribe un proceso de titulación, hasta los elementos más finos del trabajo y relación entre el asesor – asesorado.

Estos elementos deberán relacionarse con el proceso interno de la asesoría el cual tienen que ver con la concepción del aprendizaje, de educación y de sociedad que asume el equipo de asesores, así como con una serie de valoraciones que definen sus compromisos e implicación en la práctica profesional.

### *7.5.3. La instrumentación de la propuesta*

A fin de que los asesores puedan participar en un proyecto de apoyo que se dirija a fortalecer la formación profesional de los asesorados, se requiere de la comprensión y manejo de una serie de elementos relacionadas con diversas dimensiones<sup>7</sup> de la práctica educativa que apoyen a los asesores en la

---

<sup>7</sup> A partir de la fundamentación general de la propuesta, se retoman una serie de ideas de la propuesta denominada “Transformando la práctica docente” que se apoya en la metodología de la investigación – acción (FIERRO, et al 1999), se hace una adaptación de las dimensiones que las autoras sugieren.

formación en una reflexión global y articulada sobre problemas que están implicados en dicho proceso.

Para el caso de este proyecto de intervención pedagógica se consideraron cinco dimensiones básicas, las cuales conforman la base de la propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales.

- **Dimensión institucional:** analizará una serie de políticas y situaciones, tanto internas como externas, que influyen en la operación y percepción del papel y valor, que se asigna a los procesos de titulación y a la formación profesional, dentro de una comunidad académica.
- **Dimensión académica:** se dirigirá, a conocer y propiciar la adquisición de una serie de habilidades, en una o varias concepciones teórico – metodológicas, que apoyen al asesor en su intervención profesional.
- **Dimensión didáctica:** se revisarán, estrategias de enseñanza y aprendizaje, que permitan propiciar un proceso de asesoría de tipo colaborativo.
- **Dimensión psicosocial:** se introducirá, al asesor en el conocimiento y manejo de una serie de conflictos y ansiedades, que se desprenden del proceso de asesoría; asimismo, analizarán las interacciones que se establecen entre el asesor y los asesorados, entre los mismos asesorados, entre los propios asesores y otros agentes, que participan directa o indirectamente, en un proceso de titulación.
- **Dimensión ético – política:** se reflexionará y asumirá una posición, en torno a las valoraciones, representaciones y compromisos que el docente desempeña en su trabajo como asesor, tanto con él como profesional, como con los asesorados y la institución en la que labora.

A continuación se presenta cada una de ellas de manera más detallada.

**a) Dimensión institucional**

El proceso de asesoría se desarrolla dentro de un espacio social, que a su vez se ve determinado por una serie de políticas, lineamientos y criterios que van más allá de la propia institución, lo que exige para su comprensión, conocer la relación que se establece entre la universidad – sociedad y particularmente en su relación con la política educativa, dentro de un espacio social históricamente determinado.

Como parte del proceso de formación del asesor, se requiere que éste analice las políticas que influyen, tanto en los procesos de formación y actualización profesional como las dirigidas a la obtención de los títulos de profesionales dentro de un campo de trabajo y de producción intelectual.

Asimismo, al ser la tarea de asesor, un trabajo que legitima y certifica la formación profesional (capital institucional), es fundamental que el asesor reflexione sobre los problemas de titulación por los que atraviesan las instituciones de educación superior, así como sobre las políticas globales, las normas y los lineamientos que son definidos por la administración y que son retomados en el campo institucional.

De los aspectos antes señalados, se considera como mínimos a ser revisados dentro de esta dimensión los siguientes:

<b>DIMENSIÓN INSTITUCIONAL</b>
La relación universidad – sociedad
Las políticas educativas dirigidas a los proyectos del sistema educativo nacional
Las políticas de formación y actualización de profesionales de la educación
Las políticas de titulación en las instituciones universitarias
Los modelos de titulación en educación superior
Las normas y lineamientos de la titulación de la universidad

***b) Dimensión académica***

Una de las tareas fundamentales que desarrollará el asesor, será el apoyo académico al asesorado, con el fin de facilitar el conocimiento y apropiación de una serie de elementos teórico – metodológicos que le ayuden a reflexionar sobre su experiencia y a construir una propuesta de intervención educativa.

En el caso de la propuesta de formación de asesores, articulada a partir de la metodología de la sistematización de la práctica como estrategia de formación de asesores y asesorados así como de apoyo a los procesos de titulación en las licenciaturas en educación, se considera que los egresados que sean asesorados con ésta metodología, serán capaces de reflexionar e incidir en la transformación de la práctica educativa de las instituciones en donde presten sus servicios profesionales.

Para ello, es indispensable que el asesor tenga un conocimiento sobre los principales modelos de formación de docentes, que le permita, a su vez, ubicar su propia práctica docente y dentro de ella su práctica como asesor.

Implica, asimismo, que el asesor tenga una profunda comprensión y manejo de la metodología de la sistematización de la experiencia así como de elementos relacionados con el diseño y desarrollo de trabajos profesionales, en particular, de trabajos de titulación.

De ahí que se requiera que el asesor reflexione sobre los fundamentos y los procedimientos que se pueden emplear en las distintas perspectivas de la sistematización de la experiencia, a la vez, que adquiera habilidades que puedan ser empleadas en su práctica como asesor.

Se piensa como imprescindible desarrollar una estrategia de formación en dos niveles, uno de comprensión y reflexión sobre los límites y posibilidades de la metodología que se emplea, y otro operativo, que ponga en práctica los aprendizajes que se logren adquirir.

En este sentido, la adquisición de nuevos capitales culturales se orientará tanto al capital institucional (apoyo para la obtención del título profesional) como al capital objetivado (desarrollo de trabajos escritos) e incorporado (desarrollo de habilidades, actitudes, conocimientos, etc.).

A partir de estas consideraciones se señalan los aspectos que se sugieren trabajar en esta dimensión.

DIMENSIÓN ACADÉMICA
El problema de la formación de profesionales de la educación
El educador como investigador de su práctica
La metodología de la sistematización de la experiencia
Problemas del campo educativo al que se dirigen las tesis
Diferencias académicas entre una tesis y una tesina
Los requisitos de un trabajo profesional
Fuentes y referentes para la elaboración de un trabajo profesional
El diseño de propuestas de intervención profesional en educación

### *c) Dimensión didáctica*

El trabajo de asesoría se desarrolla en un marco y proceso educativo que hace posible la realización de una serie de actividades propias de la relación que se establece entre el asesor y el asesorado.

A partir de las actividades, que se emprenden se concreta una estrategia de asesoría por parte del asesor, que conlleva elementos teórico – metodológicos y políticos (conscientes o no), que podemos ubicarlos dentro de un modelo pedagógico, que requiere ser conocido y analizado por parte del asesor de manera explícita, a fin de que su práctica sea lo más coherente y congruente con el proyecto en el que participa y con los principios que supuestamente guían su práctica.

Esta dimensión trabajará articuladamente los modelos de formación docente con una concepción constructivista – grupal que recupere algunos presupuestos que subyacen en la dinámica de los grupos.

Se valorará la viabilidad de esta postura teórico metodológica en el campo universitario y se establecerán los elementos que puedan ser retomados por la institución, dentro del proyecto educativo al que se dirige el trabajo de asesoría de los estudiantes – asesores.

Será fundamental analizar las funciones y posiciones que asumen en un proceso de asesoría, tanto el asesor como el asesorado, así como la importancia del encuadre o contrato que se explicita al iniciar todo trabajo de asesoría (el cual conforma el marco a partir del cual se desarrolla la relación asesor – asesorado).

Asimismo, como uno de los aspectos primordiales dentro de esta dimensión, será indispensable, ubicar el modelo de evaluación que puede ser empleado para analizar el proceso vivido tanto por parte del asesor como del asesorado. La selección del mismo, corresponderá a la adecuación de éste con la perspectiva de la sistematización de la experiencia que ha sido seleccionada.

A continuación se señalan los puntos básicos que se sugiere abordar en esta dimensión.

DIMENSIÓN DIDÁCTICA
Perspectivas y modelos de formación docente
Modelos de asesoría en trabajos de intervención profesional
Bases de la perspectiva constructivista – grupal
La asesoría a profesionales de la educación
La asesoría en un proceso de titulación
El aprendizaje desde una perspectiva colaborativa y sus estrategias de trabajo
La relación asesor – asesorado y el encuadre o contrato de trabajo en un proceso de asesoría
Modelos de evaluación de un proceso de asesoría

*d) Dimensión psicosocial*

La trayectoria tanto personal como académica de los grupos de asesores y de asesorados, determina la identificación y manejo de las estrategias de acción utilizadas por el asesor. Estas estrategias desencadenan y definen un tipo de asesoría que facilita o dificulta el desarrollo académico de los asesorados.

Las relaciones pedagógicas que se establecen en el proceso de asesoría, no sólo moviliza y pone en evidencia los capitales culturales con que cuenta cada agente social sino que también hacen explícitos los valores, creencias, y acciones en que se sustenta el habitus tanto del asesor como de los asesorados.

Los mecanismos que se desencadenan, en la relación entre el asesor y los asesorados, se expresa de manera consciente e inconsciente. Estos procesos psicosociales hacen más factible y fácil el trabajo de asesoría con algunos asesorados que con otros.

De ahí la importancia de que el asesor realice un proceso de reflexividad que le permita comprender la manera en que su habitus y su capital cultural le distingue de otros asesores, le acerca o le distancia con algunos de los asesorados con los que él trabaja.

El proceso de reflexividad sobre la serie de procesos psicosociales que se desencadenan con el proceso de asesoría le permitiría comprender como las diversas *funciones* yoicas (percepción, planificación, coordinación) así como los *efectos* que se derivarán del ejercicio de dichas funciones (control de impulsos, adecuación realista, integración) y las *cualidades* de estas funciones definidas a partir de los rendimientos y efectos (autonomía vs. interferencias por el compromiso con el conflicto, fuerza vs. debilidad, plasticidad vs. rigidez, cohesión del conjunto vs. dispersión, amplitud vs. restricción, organización jerárquica y cohesión del conjunto) (FIORINI, 1993: 117) contribuyen u obstaculizan los procesos de construcción de los trabajos de titulación.

La comprensión de la diversidad de elementos que entran en juego en el trabajo de titulación, permite al mismo tiempo entender que los apoyos académicos, los recursos didácticos que se emplean, así como las

disposiciones institucionales que se concretan para facilitar un proceso de titulación, no son suficientes.

La parte psicosocial del asesor y de los asesorados que se pone en juego en el campo institucional cuando se desarrolla un proyecto de titulación (creencias, valores, actitudes, etc.) exige al asesor el manejo de capitales culturales para los cuales no necesariamente ha sido preparado, ni él, ni la institución que brinda el servicio de apoyo a la titulación.

En el caso de la asesoría, y principalmente en la asesoría en un proceso de titulación, por la estrecha relación que se da entre el asesor y el asesorado, se generan una serie de expectativas, intereses, tensiones e incluso bloqueos que pueden afectar los procesos de comunicación y producción intelectual.

Reconocer la problemática que se libera a partir de un proceso de asesoría, implica asumir la responsabilidad de atender los elementos que tocan la vida interna de los agentes sociales que participan en dicho proceso.

A fin de enfrentar la movilización de estructuras del asesorado (y en algunas ocasiones del propio asesor), como es el caso de las resistencias y los bloqueos, que llegan a dificultar, e incluso a abortar un proceso de asesoría, se requiere una preparación que permita al asesor y al grupo de docentes que participan en un proyecto de asesoría, enfrentar lo más profesionalmente posible esta situación.

De aquí, la importancia que el asesor, pueda detectar los diversos problemas de comunicación, así como las preocupaciones que se viven normalmente en dicho proceso. Es fundamental aprender a reconocer las necesidades de apoyo que se generan, así como contar con una estrategia de mediación de los conflictos, que sirva a ambas partes a conseguir sus objetivos.

Asimismo, es indispensable que el asesor detecte y ubique, cuando uno de los asesorados requiere ser canalizado a un profesional especializado, a fin de que le preste sus servicios. Esta canalización puede ser unos de los apoyos que puede dar un programa de asesoría integral. En caso de que no sea posible, el asesor deberá contar con información de instituciones que pueden brindarle ayuda al asesorado.

DIMENSIÓN PSICOSOCIAL
Caracterización de los destinatarios
La entrevista como recurso de apoyo del asesor
Bloqueos, resistencias y ansiedades en el asesor y en el asesorado
La implicación del asesor y los procesos de comunicación
Canalización de casos complejos a instancias especializadas
Los modelos de apoyo para la resolución de conflictos en educación
Estudio de casos, en el proceso de asesoría a proyectos educativos y a asesorados en un proceso de titulación

### *e) Dimensión ético – política*

En el ámbito institucional se plantea un marco general para el desarrollo de la práctica educativa, sin embargo, en la práctica los participantes son portadores de una serie de valores y actitudes que definen y determinan el papel, importancia y lugar que ocuparán los diversos discursos que circulan en el campo.

Los valores y actitudes, las creencias que enmarcan la práctica profesional son una fuente de conflictos y a la vez una expresión de una postura ético – política, bajo la cual actuamos y nos relacionamos con los demás.

Uno de los aspectos a ser trabajados en esta dimensión, dentro de la propuesta de formación de asesores, es el análisis de la posición que asumimos ante los compromisos laborales y profesionales en que nos vemos involucrados en los procesos de formación.

Es importante develar la postura que el asesor toma sobre el papel y valor que tienen los procesos de titulación como estrategia de reproducción o reconversión social. Así como la manera en que se concreta y cristaliza en el currículo de una carrera profesional.

DIMENSIÓN ÉTICO - POLÍTICA
Tendencias actuales en la educación moral
La profesionalidad y el compromiso ético - político en la práctica profesional del educador
La colaboración entre profesionales de la educación
Principios y valores que se manejan en un proceso de asesoría
Los criterios de trabajo dentro de un grupo institucional en un proceso de asesoría a proyectos educativos
Los criterios de trabajo dentro de un grupo institucional en un proceso de asesoría en trabajos de titulación

A partir de estas consideraciones se sugiere abordar una serie de elementos que permitan a los asesores reflexionar sobre como juegan estos elementos en la práctica profesional.

Aunado a ello, se considera fundamental la construcción de una ética compartida y comprometida con los diversos agentes sociales, con los que de manera directa o indirecta, se relacione el trabajo de asesoría dentro del campo institucional, la cual se traduzca en principios y criterios operativos que permitan el desarrollo de un proceso de asesoría con profesionalidad.

Por último, se quiere señalar que la reflexión sobre los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y acciones que están involucradas en un proceso de asesoría, constituye la base de esta propuesta de intervención de formación de asesores. Es a través, de estas cinco dimensiones, que se concreta la estructura y organización del programa de formación de asesores que aquí se presenta.

## **REFLEXIONES FINALES**

El problema de la titulación ha sido una de las expresiones de la crisis de la educación superior, y en particular una manifestación de la poca eficiencia del sistema educativo. Los bajos índices de titulación son parte de esa problemática; sin embargo, existen pocos estudios que nos brinden elementos para comprender y sobre todo para implementar medidas de cambio que permitan superar esta situación.

La carencia de estudios en este campo de producción intelectual, fue uno de los elementos que motivó para desarrollar esta investigación, la cual se caracteriza por ser un trabajo de corte cualitativo centrado en la reconstrucción de una experiencia de titulación en licenciatura. Para ello, se recurrió a la metodología de la sistematización de la experiencia, así como a la tendencia de reconstrucción de la práctica docente y a la concepción teórico metodológica de Pierre Bourdieu, la cual sirvió para articular los distintos elementos que forman parte del análisis de la práctica educativa.

El trabajo se estructuró con el fin de poder comprender la práctica de asesoría de un proceso de titulación de manera más racional e integral, así como de perfilar algunas líneas y reflexiones teórico metodológicas que puedan apoyar un proceso de cambio coherente con la postura y los valores, con los que se considera que es posible desarrollar un proceso de asesoría orientado con profesionalidad.

Con la revisión de los estudios realizados sobre este campo de investigación, se pudo detectar que en algunos trabajos sobre la titulación se planteó, desde la década de los ochenta, que se incrementaría el problema de la titulación en la medida en que egresaran más estudiantes; este tipo de observaciones contribuyó para que en las instituciones de educación superior se diseñaran e implementaran, proyectos que atendieran a los egresados que no habían concluido sus estudios profesionales. Sin embargo, hoy podemos señalar que estas medidas, aunque han contribuido a incrementar el número de titulados, no han sido suficientes, ni necesariamente adecuadas, para mejorar los problemas que se presentan en la formación profesional.

Para algunos académicos, el aumento del número de titulados, se puede resolver por medio de una simplificación de los trámites administrativos o a través de un cambio en los reglamentos de titulación. Para otros, hace falta la

creación de programas que complementen la formación profesional (cursos, seminarios, talleres, estudios de posgrado, exámenes, etc.) que permitan a los egresados obtener el grado de licenciatura más rápidamente.

El problema de la formación, que está implicado en el proceso de titulación, exige una comprensión más profunda y global que articule la diversidad de factores que se interrelacionan en esta problemática. En este trabajo, se señaló la manera en que en el problema de la titulación, se anudan una serie de procesos institucionales, académicos, psicosociales, ético – políticos y didácticos que se expresan en el campo en el que se desarrolla un proceso de titulación. En dicho campo, se constituyen diversidad de juegos de poder que determinan y definen las estrategias empleadas por los diversos grupos que participan en ese espacio social.

En el capítulo primero, se hicieron algunas preguntas que sirvieron de base para la reconstrucción de la experiencia desarrollada en el P.E.T. de la licenciatura en Pedagogía, de la UPN – Ajusco. Las preguntas que guiaron la construcción del trabajo se estructuraron tomando como base la metodología seleccionada: la sistematización de la experiencia (perspectiva crítica).

Metodológicamente, en un primer momento, se trató de tener una comprensión general del espacio social donde se desarrolló la experiencia, para ello, se analizaron desde categorías planteadas por la postura estructural constructivista de Pierre Bourdieu, aquellos elementos (creencias, valores, posición política, actitudes, capitales, etc.) que se jugaron al interior del campo, y que se estructuraron desde el diseño hasta la operación del P.E.T.

La reconstrucción, se centró en el reconocimiento de la posición, los problemas y las acciones que se les presentaron y desarrollaron en torno a la relación que se establece entre el asesor y los asesorados durante el proceso de titulación.

A partir del establecimiento de las principales relaciones que se configuraron en el campo de intervención, quedaron planteadas algunas preguntas que guiaron el proceso de reconstrucción de la experiencia. Entre ellas podemos resaltar las siguientes: ¿qué elementos se expresaron en el desarrollo del trabajo de titulación (resistencias, bloqueos, tensiones, carencias de capitales,

dificultades en el habitus de trabajo académico, etc.)? ¿qué posibilidades y opciones tienen los académicos (asesores, docentes, responsables de proyectos) para construir espacios de trabajo más congruentes con una posición y valores críticos a la lógica neoliberal que subyace en la política educativa oficial en los proyectos de educación superior?

Estas preguntas, a su vez se vieron fuertemente comprometidas con la postura del observador en el desarrollo de la investigación. La postura que se asumió y que está presente en el análisis de esta experiencia de titulación que fue reconstruida, sostuvo la idea, de que el trabajo de titulación puede considerarse y constituirse como un proceso eminentemente formativo, que puede apoyar a los agentes sociales en la adquisición y fortalecimiento, tanto de un nuevo capital institucional y social como de un capital cultural (objetivado e incorporado), que abre nuevas posibilidades en el mercado de trabajo y en el proceso de formación profesional y personal.

En cuanto a la metodología de sistematización de la experiencia, se valoró como una de las metodologías adecuadas, para que los asesores de una carrera en educación y particularmente en pedagogía, contribuyan a la resignificación y reconstrucción de experiencias relevantes para el proceso de formación profesional; reconstrucción que sirve, al mismo tiempo, para vislumbrar posibles opciones de cambio, dentro de un campo de intervención específico.

El título profesional, por muchos años, había sido considerado como un capital cultural en sí mismo. La implementación de las estrategias impulsadas por la política educativa (masificación de estudios superiores, obtención del título a través de diversas opciones de titulación, impulso a los posgrados y valoración de los mismos, etc.) han contribuido al proceso de devaluación de los estudios universitarios.

La creación de nuevas estrategias de distinción social, han rebasado el valor asignado a las antiguas clasificaciones (egresado de universidad pública vrs. universidad privada, titulados vrs. no titulados) que sirvieron como base para la estructuración de expectativas sociales y para la adquisición de capitales económicos, sociales y políticos que se habían derivado del capital institucional representado por el título de licenciatura.

El que a los egresados se les solicite, cada vez más, el título como requisito básico, para ingresar al mercado laboral y que a las instituciones formadoras de profesionales, se les presione para elevar los índices de titulación, expresa este proceso de devaluación de las credenciales. Paradójicamente, estas exigencias, no necesariamente han ido acompañadas del fortalecimiento de los procesos de formación profesional.

Esta estrategia de reproducción social (devaluación de los títulos y presión para adquirir nuevos grados), por un lado, asegura a ciertos grupos conservar sus posiciones de privilegio en el campo social, y en particular, en el campo de las profesiones y de la comunidad académica; pero por otro lado, contribuye a ahondar la crisis, por la que atraviesa la educación superior y el ejercicio de las profesiones en el mundo de la globalización.

Cabría señalar, que la devaluación de los títulos, no se ha dado únicamente como consecuencia del incremento del número de titulados (que potencialmente se podrían ubicar en el mercado laboral) sino ante todo, porque no necesariamente, se está cuidando que sus egresados obtengan los capitales culturales y el habitus que requiere la práctica de un profesional que trabaje con profesionalidad.

Como una primera reflexión general, puede afirmarse que la política educativa neoliberal, ha generado un cambio en el valor y expectativas sobre los estudios universitarios. Actualmente, muchos egresados visualizan los títulos como una exigencia para conseguir un empleo que les asegure un salario, reconociendo la dificultad para que éste juegue mecanismo de movilidad social. Esta posición, ha sido asumida e incorporada por algunos académicos que no valoran el trabajo de titulación como expresión y concreción de una serie de capitales culturales y de un habitus profesional, que requiere adquirir el futuro profesional para hacer frente a la diversidad y dificultad de los cambios políticos, sociales, económicos y culturales de la vida actual.

Algunas creencias y valores construidos en torno a los procesos de titulación (requisito, traba, filtro, etc.) han traído consecuencias negativas en la práctica profesional de asesores que comparten estas concepciones.

Al igual que en otras universidades, en el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, bajo las presiones sociales y políticas del modelo neoliberal, a finales de los noventa del siglo XX (1996 – 2000) se diseñó e implementó, un programa de titulación que incrementó considerablemente el índice de

titulación de sus egresados del plan 79. La política institucional era clara “titular egresados.” El problema de la formación que podría ubicarse como el centro y eje de un programa educativo pasaba a segundo plano. Esta acción emprendida permitió, a la institución aumentar el techo financiero, a partir de aumentar el número de titulados y a los egresados les abrió otras posibilidades profesionales (laborales y de estudios).

Los problemas de la formación que enfrentaron los académicos, en su papel de asesores, se atendió institucionalmente, sólo de manera parcial (conocimiento superficial de la metodología y de la dinámica administrativa que regiría las reglas del juego) dentro del P.E.T. del plan 79.

La falta de experiencia en este tipo de prácticas, la debilidad de los programas dirigidos a apoyar la formación de los asesores, así como la postura ambigua de las autoridades sobre el valor y reconocimiento académico y económico del trabajo de los asesores, fueron unas de las causas que contribuyeron a aumentar las contradicciones y problemas en las relaciones que se establecieron entre: asesores, asesores – sinodales, asesores – autoridades, así como entre asesores – asesorados.

Las dificultades que se presentaron, en el P.E.T. se debieron a diversidad de aspectos involucrados en la práctica educativa. Los problemas administrativos y de comunicación constituyeron sólo unos de los emergentes, de las contradicciones que subyacían en las concepciones y posiciones expresadas en las acciones desarrolladas por los diferentes agentes sociales.

En esta experiencia se pusieron en juego, diversas creencias, valores, posturas, actitudes, aptitudes y capitales de los distintos agentes sociales del campo universitario, que se conformaron como elementos estructurados y estructurantes, del capital cultural y habitus, relacionado con los procesos de asesoría a profesionales de la educación. El habitus y los capitales culturales, dinamizaron la estructura y las relaciones dentro del campo.

Las tensiones, resistencias y fricciones entre el personal, fueron parte de la manifestación de las fuerzas internas que se manejaron al interior del campo universitario. Asimismo, las representaciones sociales, los prejuicios y la falta de experiencia de los asesores, permitieron analizar la concreción de los capitales culturales y del habitus con el que se contaba y se jugaba en ese momento.

La lucha por la definición en la asignación de capitales económicos y sociales, en torno al valor del trabajo de asesoría, entre autoridades y asesores, desencadenaron prácticas entre agentes sociales que se identificaron en sus luchas (reconocimiento económico al trabajo realizado); esta conquista, a su vez, generó presiones y tensión con otros grupos externos al P.E.T., pero internos al campo universitario.

La participación de los académicos (internos y externos al programa estratégico de titulación) se vivió, por muchos de los asesores, como amenazante y contraria a los intereses que subyacían en el campo (capital económico y social en juego).

La posición de las autoridades y el interés sobre el P.E.T. se expresó a través de una doble estrategia de reproducción social. Por un lado, se manejó una estrategia ideológica, y por otro, una estrategia de reconocimiento – desconocimiento, del capital económico que se asignaría a cada asesor por alumno titulado vrs. egresado asesorado.

La estrategia ideológica, sostenida por las autoridades, se dirigió a fortalecer una representación social orientada a construir una imagen del docente, y en este caso del asesor, como el responsable de la calidad de los trabajos y de la conclusión de las tesinas, apoyada en la idea de compromiso profesional. Sin embargo, esta idea, no se acompañó de una valoración de las condiciones institucionales en la que se desarrollaba el trabajo del asesor, ni mucho menos, de las necesidades y apoyos adicionales, con los que debería contar el asesor durante el desarrollo de su trabajo.

Puede considerarse esta posición que responsabiliza a los asesores de los resultados y limita las deficiencias de formación de los asesorados al trabajo del asesor, como una postura que evade las responsabilidades sociales e impide la resolución de los problemas académicos, depositando, toda la carga de “culpas” e “incapacidades” en los agentes sociales, que en este caso son los asesores.

Esta representación se levanta como un obstáculo más, para una construcción de una estrategia político pedagógica colegiada, que comprenda y parta del presupuesto de la corresponsabilidad social en los procesos de formación profesional. Un proyecto de esta naturaleza, requiere trabajar y actuar de manera articulada y coherente entre los diversos grupos sociales (autoridades,

académicos, asesorados, etc.) que participan directamente, a fin de poder resolver los problemas educativos que son producto de una historia de diferenciación y segregación social y cultural.

En cuanto a la estrategia, de reconocimiento – desconocimiento del capital económico, asignado a cada asesor por cada asesorado titulado, puede considerarse como la otra cara que reforzaba la representación social que trató de imponer la autoridad sobre los que es ser un “buen asesor.” Esta estrategia, se intentó instrumentar, por medio del criterio de que se pagaría únicamente por cada titulado y no por cada asesorado. Esta misma visión fue sostenida por algunos asesores que valoraron el trabajo de asesoría sólo por el número de titulados (complementándose con una crítica a aquellos asesores que se les presentó una alta deserción) sin tomar en cuenta, tanto la calidad académica de los trabajos como los problemas implicados en el proceso de asesoría.

Para las autoridades, el establecer un criterio selectivo y diferenciador del reconocimiento de un capital económico, asignado según la cantidad de titulados (criterio avalado y legitimado por un asesor externo) era una de las garantías para alcanzar la meta de elevar significativamente los índices de titulación de las licenciaturas escolarizadas de la universidad.

La disputa de los intereses en juego, a su vez repercutió, en la representación social que se construyó en torno a la calidad de los trabajos y a la legitimidad que les otorgaron académicos externos al P.E.T., en el momento en que se asignaron las compensaciones especiales a los asesores que participaron (pago por asesorado).

El P.E.T. y en particular los trabajos de titulación, se vieron fuertemente cuestionados, sin que mediara una evaluación académica. Este cuestionamiento se agudizó, sobre todo en los períodos de otorgamiento de las becas de desempeño académico y de exclusividad, ya que, en el primer período de operación del P.E.T., en ambas becas, se asignaron niveles de beca diferenciados, a partir del criterio de productividad establecidos por las comisiones de representantes de las becas. Legitimidad, que se debatía más, al ser algunos de los integrantes de estas comisiones, asesores que habían participado en dicho programa. Esta situación expresaba, entre otras, una lucha por el posicionamiento, de ciertos espacios que aseguraban el manejo de capitales económicos, dirigidos a los bolsillos de un sector amplio de académicos de la universidad.

En cuanto a la operación del P.E.T., al interior del grupo de asesores, se trataron de establecer grupos aún más cerrados, para la revisión de los trabajos de titulación (criterio por afinidades y relaciones interpersonales, por turno, etc.). Estos criterios, se pueden considerar como una estrategia de lucha y mecanismo de defensa de parte de los asesores que fungían por primera vez como tales, de los que desconocían la metodología de sistematización y que no querían abrirse a un nuevo aprendizaje, de los que pensaban que entre menos asesores participaran, se obtendría un mejor pago y un mayor puntaje en las becas, así como de aquellos, que querían excluir a otros asesores, por ubicar a ciertos profesores como contrarios al grupo de pertenencia o a las creencias que sostenían, en torno al valor y papel del trabajo de titulación.

Otro de los aspectos relacionados con la operación del P.E.T. y que puede considerarse como expresión del juego que se estableció al interior del campo, fue el hecho de que las autoridades y el responsable de este proyecto, no negociaran con los futuros asesores las condiciones del trabajo (horarios, días de trabajo, lugares, etc.) antes de que se inscribieran los asesorados (del primer período de operación).

Los días en que se trabajaría, así como el reconocimiento de la carga académica que representaba la participación en el proceso de asesoría, contribuyó a desplazar el problema entre académicos y autoridades al aula universitaria, en la que los asesorados percibieron algunas contradicciones, que a su vez se incrementaron, al contrastar sus expectativas con las exigencias académicas que planteaba el P.E.T.

Una segunda reflexión general, apunta a señalar que la implicación, así como la sobrecarga de trabajo que se tenía sobre y durante el proceso de asesoría, no permitía a los asesores, valorar claramente las disposiciones y medidas que las autoridades, e incluso los mismos asesores desarrollaban en la práctica. Sin embargo, y sobre todo, durante la primera promoción del P.E.T. (en el que no conocían con certeza los criterios que se impondrían) los asesores intuían parte de sus consecuencias, lo que hizo posible, negociar el reconocimiento económico por cada asesorado y modificar algunas de las medidas que se trataron de imponer y que eran contrarias al desarrollo de un trabajo académico. Esto permitió, asegurar un mínimo de coherencia entre los principios y valores que se sostenían explícitamente y las acciones que se realizaban.

Ello, lleva a plantearse la importancia de poder contar con espacios que permitan desarrollar un proceso de reflexividad colegiada, que involucre a los diferentes agentes sociales y, sobre todo, a los directamente vinculados con la operación de un proyecto.

Es fundamental, que al concluir el proceso se puedan analizar los diferentes elementos que intervinieron, sin que existan los obstáculos de la dinámica de la práctica y la implicación en el proceso, que en el momento de la operación del proyecto, hacen imposible o muy difícil una comprensión más profunda de la experiencia vivida.

Entre las contradicciones que se expresaron en el terreno académico, se encuentra la discusión sobre el papel y el valor que se le asignó al trabajo de titulación como una de las concreciones del proceso de formación profesional, así como los procesos de evaluación del P.E.T., en los que participaron varios de los asesores tanto de la licenciatura en Pedagogía (seminario interno) como de todas las licenciaturas (primer y segundo proceso de evaluación de la opción de recuperación de la experiencia profesional).

En general, los asesores, durante todo el proceso, manifestaron explícitamente su interés por que los egresados se titularan, sin embargo, algunas de las estrategias de intervención que emplearon reforzaban la estrategia de reproducción social, por ejemplo, cuando segregaban y dejaban de lado a un sector de asesorados que contaba con un escaso capital cultural y con un habitus académico débil, o bien, cuando avalaban la conclusión de trabajos que no contaban con un mínimo de requisitos básicos para su aprobación (descripción de la experiencia, análisis, propuesta, fundamentación, redacción, presentación, entre otros) y no hacían las observaciones o sugerencias para mejorar dichos trabajos.

Las posturas de los asesores se manifestaron en el proceso de asesoría, a través de diferentes acciones, como fue el caso de la selección de los asesorados, la definición de los criterios para la asignación de sinodales, la aprobación de las tesinas o la participación en los procesos de evaluación.

Sin embargo, uno de los aspectos más significativo a observar y analizar en las distintas prácticas profesionales que colaboraron o reforzaron la estructuración del capital cultural y habitus del trabajo académico de los asesorados, son los

estilos de asesoría que se estructuraron en torno a la práctica de asesoría. De manera general, podemos ubicar dos estilos opuestos de asumir la práctica de asesoría por parte de los asesores, y dentro de cada uno de ellos diferentes matices.

Por un lado, encontramos un estilo de asesoría que se caracterizó por la posición y actitud de aquellos académicos que valoraron, la participación en el P.E.T. como posibilidad para apoyar los procesos de formación profesional de los egresados y como oportunidad para adquirir una experiencia profesional distinta a la que habían tenido hasta ese momento.

Las nuevas relaciones sociales, entre asesores, se fincaron a través de un intercambio directo de trabajo con docentes, en el que se abrieron posibilidades de comunicación con compañeros con los que se compartían capitales y habitus que les permitían concertar acciones y posiciones en el campo, situación que al mismo tiempo, generó tensiones con otros asesores que establecían sus relaciones a partir de otros elementos de identificación social.

En este sentido, el encuentro de prácticas entre agentes sociales, se constituyó como expresión de elementos compartidos profundamente (capitales y habitus académico) más que por medio de relaciones de intercambio cotidiano. Desde este punto de vista, el lugar y la posición de los agentes sociales, a los que se había pertenecido tradicionalmente (historias de relaciones personales al interior de la institución) se vieron modificados por la dinámica y las experiencias vividas en esta práctica.

Por otro lado, se puede ubicar un segundo estilo de asesoría, que se expresó a través de la posición y trabajo desarrollado por aquellos asesores que concibieron el P.E.T. como un requisito para que los egresados (consiguieran su título profesional y un mejor salario) y para que ellos, en su calidad de asesores, obtuvieran mejores estímulos económicos (pago asesorado y consideración del número de titulados para la asignación de los niveles en las becas de exclusividad y desempeño académico).

Como tercera reflexión general, se considera que a pesar de los problemas, las contradicciones y deficiencias presentes en el desarrollo del P.E.T., esta experiencia de asesoría representó una experiencia relevante para la formación de algunos asesores, y para la propia institución.

La reconstrucción de la experiencia, permite valorar la importancia que puede tener la introducción de nuevos proyectos, para la generación de cambios en la práctica, dentro de aquellos aspectos y procesos que obstaculizan el desarrollo académico de la mayoría de los integrantes de un campo, en el que ya se han obtenido posiciones y capitales (sociales, políticos, económicos y culturales) un sector de los académicos, que luchará para reforzarlos y verlos como naturales, si no se hace nada para modificar esta situación.

Con relación al grupo de asesorados, que se tomó como base para la reconstrucción de la experiencia en asesoría del P.E.T., éste constituye un ejemplo de la diversidad y complejidad de elementos que se expresan en un proceso de asesoría. Sobre todo, de aquellos aspectos estructurantes y estructuradores de una trayectoria personal y social.

Los problemas que se presentan durante el trabajo de asesoría, tienen que ver no sólo con el impacto de políticas institucionales y la postura ético política de los participantes, sino también con la singularidad de las características socio culturales y las trayectorias académicas tanto de los asesorados como de los asesores.

En el caso de los agentes sociales que forman parte de este estudio, se observó, con relación al capital incorporado, que varios de los asesores contaban con un nulo o débil conocimiento de la metodología de la sistematización, así como con una escasa experiencia en investigación educativa y particularmente en asesoría en procesos de titulación.

En la dimensión didáctica, los asesores requirieron adaptar las estrategias de enseñanza empleadas cotidianamente en la docencia universitaria a una estrategia de intervención más flexible y dinámica, que permitiese a éstos, atender demandas específicas, tanto de conocimientos como de formas y ritmos de trabajo, diferenciados y definidos por las características socioculturales y económicas de egresados que contaban con condiciones personales, familiares y profesionales, que en muchos de los casos, fueron muy distintas a las que habían tendido cuando eran alumnos de licenciatura.

Las dificultades que se expresaron en la dimensión psicosocial de la práctica del proceso de asesoría, constituyeron la manifestación más clara del manejo o carencia del capital cultural y el habitus incorporado en la trayectoria académica tanto de los asesores como de los asesorados.

Las tensiones, los problemas, así como las representaciones que se estructuraron en torno al proceso de titulación, movilizaron el capital y el habitus de los involucrados. En algunos asesorados, sobre todo en aquellos que contaban con un escaso o débil habitus de trabajo académico, el proceso de desestructuración que se desencadenó a partir del desarrollo del trabajo de titulación, provocó bloqueos y resistencias que exigieron para su superación la construcción de nuevos capitales que les permitieran hacer frente a la situación vivida.

En los asesorados, con menores capitales culturales, uno de los mecanismos de defensa que emplearon fue el desplazamiento. Fue común buscar las causas del poco o nulo avance en el trabajo de sistematización, en elementos externos al propio proceso (tiempo, otros trabajos, organización del proyecto, apoyos institucionales, etc.).

Con relación a los asesorados, con un débil auto concepto y escasa autoestima, se les dificultó, al final del proceso, la percepción y comprensión de la diversidad de factores que se involucraron en la construcción de su trabajo de titulación.

En la forma y en los aspectos que retomaron los asesores y los asesorados, para valorar los problemas en los avances de los trabajos de titulación, jugaron un papel importante las representaciones sociales que se estructuraron en torno a los asesores y a los asesorados, así como la que cada agente social tenía de sí mismo.

Una cuarta reflexión general relacionada con la reconstrucción de esta experiencia, es que la manera en que asumió el trabajo cada asesor, asesorado e incluso sinodal (en su momento), permitió salvar una serie de obstáculos (de comunicación, de capital cultural, de habitus) o bien agudizar las contradicciones en las relaciones sociales entre los implicados. La estrategia social utilizada por el personal académico en su calidad de asesor o sinodal, constituyó la base para que muchos egresados concluyeran o abortaran el proceso de titulación, a pesar de los problemas relacionados con su capital cultural.

Finalmente, y congruente con la metodología seleccionada, que contempla la reflexión de la práctica dirigida a la construcción de propuestas o por lo menos la búsqueda de opciones para la transformación de la práctica, nos lleva a considerar la importancia de estructurar dispositivos de formación, que

contemplan diversas estrategias de intervención (institucionales, académicas didácticas, de apoyo a problemas psicosociales, etc.) que hagan posible, que los agentes que participan en los procesos de titulación, sean conscientes de las estrategias que se emplean, y de la manera en que éstas, repercuten en la estructuración del campo en que se inscribe su práctica profesional.

Este tipo de trabajo académico, únicamente se desarrollará con profesionalidad, en la medida en que se concierten intereses y se lleguen a acuerdos, lo más explícitamente posible, sobre los criterios académicos que regirán la dinámica del campo.

Es fundamental, tratar de involucrar al mayor número de académicos en la construcción de nuevas creencias, percepciones, expectativas, estrategias, capitales y formas de trabajo, que permitan romper con ciertas inercias y dinámicas de la práctica, que impiden superar los problemas que se tienen en la educación superior.

Una de las estrategias que se podría impulsar, para el caso de los procesos de asesoría dirigidos a apoyar la formación profesional y la titulación en licenciatura, es la construcción de programas de formación de asesores, en los que se reconozca y valore el trabajo de los asesores, con diversos capitales (económicos, sociales y culturales).

La falta de programas, que sean sensibles a estas necesidades y que retomen la problemática de los destinatarios, se hace cada vez más importante y difícil de desarrollarse en este período, debido a que actualmente, la política de las universidades se mueve con valores de eficiencia y productividad contrarios a la lógica de muchos proyectos de formación profesional.

Debido a las políticas educativas, impulsadas en el campo social universitario, se han gestado diversas prácticas que han contribuido a un proceso de descomposición de las relaciones sociales, las cuales han impactado tanto a la organización institucional como al hábitus de los académicos.

Se requiere diseñar y sobre todo implementar propuestas, que vislumbren no solamente la fundamentación e intencionalidad de proyectos que sean acordes con las necesidades de los destinatarios, sino que también contemplan, medidas internas que fortalezcan al personal que se hace cargo de llevarlas a la práctica, a fin de evitar o por lo menos disminuir, los problemas de índole

operativo, profesional y personal que se generan entre los diferentes participantes.

Un programa de apoyo en procesos de titulación para egresados de licenciaturas en educación, deberá tomar en cuenta no sólo las responsabilidades externas de los destinatarios (los profesionales de educación en ejercicio), tanto de tipo personal como profesional, sino también, la formación de los asesores. Ello implica, la construcción de dispositivos de formación, articulados, flexibles, que cuenten con las condiciones materiales y académicas adecuadas para realizar este tipo de intervención.

Se considera que la implementación de propuestas teórico metodológicas de esta naturaleza exigiría una atención multidisciplinaria, pero sobre todo, contar con un equipo de profesionales (asesores) con posibilidades de retroalimentarse y coordinar sus acciones, a fin de poder afrontar los obstáculos que se presentan de la forma más coherente y comprometida, con un proyecto de formación profesional que aspira a preparar futuros profesionistas que puedan hacer frente a diversidad de problemas educativos que pueden presentarse en su vida profesional. Esto, puede ser una de las diferencias entre un trabajo realizado con profesionalidad y una labor únicamente eficiente a la política de controles externos del proyecto neoliberal.

**BIBLIOGRAFÍA**

- 1.- ABOITES Hugo (1999) El Perfil Educativo de México para el Siglo Veintiuno. En Memoria 3er. Congreso Nacional de Orientación Educativa. AMPO 99. Desarrollo educacional hacia el siglo XXI. Desafío para la Orientación Educativa. México. Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala. AMPO – SEP. pp. 59 – 76.
- 2.- AGUILAR García Rosa Virginia (1988) *La organización popular como impulso de la educación popular*. Serie investigación. Colección de Cuadernos de Cultura Pedagógica. México. UPN. p. 130.
- 3.- AGUILAR García Rosa Virginia (2001) *Propuesta de formación de asesores en sistematización de experiencias profesionales en educación*. Tesina Especialización de Formación de Educadores de Adultos. México. UPN. p. 93.
- 4.- AGUIRRE Lora Ma. Esther y Sandoval Montaña Rosa María (1988) Programa de Apoyo a la titulación. *Cuadernos del CESU*. México. CESU – UNAM. pp. 41 – 48.
- 5.- ALBA Molinar Erika Andrea (1993) El servicio social, una buena alternativa de titulación. En Rosario Muñoz Víctor Manuel. *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*. México. Universidad de Guadalajara. pp. 177 –182.
- 6.- ALCÁNTARA Santuario Armando (1990) Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria. *Perfiles Educativos*. Núm. 49 –50, Julio Diciembre. UNAM – CISE. pp. 49 – 56.
- 7.- ALVARADO Rodríguez Ma. Eugenia (1990) Algunas Reflexiones en torno a la titulación. *Perfiles Educativos*. No 47 – 48. México. CISE – UNAM. pp. 71 –74.
- 8.- ANDER – EGG Ezequiel y AGUILAR Ma. José (1993) *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos de intervención socioeducativos*. Argentina. Magisterio del Río de Plata. p.55.

- 9.- ANZIEU, D. y Martín, J. (1971) *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires. Biblioteca Nueva. p. 286.
- 10.- AYUSTE Ana, FLECHA Ramón, LÓPEZ Palma Fernando, LIERAS Jordi (1994) *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona. GAÓ. p. 131.
- 11.- BOURDIEU Pierre (1989) Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En Gimeno Sacristán J./ Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. pp. 20 – 36.
- 12.- BOURDIEU Pierre (1987) Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica*. UAM – A. Año 2. No. 5. México. UAM – Azcapotzalco. pp. 11 – 17.
- 13.- BOURDIEU Pierre (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama. p. 232.
- 14.- BOURDIEU Pierre y WUACQUANT Loïc J.D. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo. p. 224.
- 15.- BOURDIEU Pierre (2000) *Poder, derecho y clases sociales*. Palimpsesto Derechos Humanos y Desarrollo. Bilbao. Desclée. p. 232.
- 16.- BOURDIEU Pierre (1990) Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Colección los Noventa. México. Cultura Crítica de Nuestro Tiempo. p. 317.
- 17.- CABELLO Martínez María Josefa (1997) *Didáctica y educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga. Ediciones Aljibe. pp. 175 – 199.
- 18.- CABRERA A. María de los Ángeles (2000) *Titulación y prácticas curriculares. El caso de la licenciatura en educación indígena de la UPN*. Tesis Maestría. México. UPN. p. 141.
- 19.- CALDERÓN López – Velarde Jaime (1989) Pedagogía y educación de adultos. *Pedagogía*. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Octubre – Diciembre. Vol. 6. No. 20. México. SEP – UPN. pp. 27 – 40.

- 20.- CALVO López Mónica (1996) *Licenciatura en Pedagogía. Informe*. México. UPN – Dirección de Docencia. Mimeo. p. 13.
- 21.- CARR y KEMMIS, Stephen (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid. Martínez Roca. pp. 245.
- 22.- CONTRERAS J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata. p. 231.
- 23.- COVO Milena, (1993) Titulación y calidad académica en la ENEP Acatlán. Un primer acercamiento. En Rosario Muñoz Víctor Manuel. *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*. México. Universidad de Guadalajara. pp. 158 – 175.
- 24.- DE ÍPOLA Emilio (1982) *Ideología y discurso populista*. México. Folios. p. 225.
- 25.- DELEUZE Gilles (1999) ¿Qué es un dispositivo?. En Balbier y otros. *Michel Foucault, filósofo*. España. Gedisa. pp. 155 – 163.
- 26.- DEWEY John (1964) *La ciencia de la educación*. Buenos Aires. Losada pp. 11 – 79.
- 27.- DEWEY John (1948) *La experiencia y la naturaleza*. México. Fondo de Cultura Económica. p. 285
- 28.- DEWEY John (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Cognición y Desarrollo Humano. No 18. España. Paidós. p. 249.
- 29.- DÍAZ Barriga Frida (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc. Graw Hill. p. 232.
- 30.- FERNÁNDEZ Rincón Héctor (1998) *El Asesor, el Asesorado y la Tesis*. Licenciatura en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional México. Mimeo. p.10.

- 31.- FIERRO Cecilia, FORTOUL Bertha y ROSAS Lesvia (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Maestros y Enseñanza. México. Paidós. p. 247.
- 32.- FIORINI Héctor J. (1993) *Teoría y técnica de psicoterapias*. Buenos Aires. Nueva Visión. p. 219.
- 33.- FISCHER G. N. (1990) La identidad social. En *Psicología Social. Conceptos Fundamentales*. Madrid. Narcea. p. 180.
- 34.- GAGNETEN Ma. Mercedes (1987) *Sistematización de la práctica. Hacia una metodología*. Buenos Aires. Hvmantas. p. 39 – 45.
- 35.- GARCÍA Inda Andrés. Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. En Bourdieu Pierre (2000) *Poder, derecho y clases sociales*. Palimpsesto Derechos Humanos y Desarrollo. Bilbao. Desclée. pp. 9 – 60.
- 36.- GARZA Graciela (1986) La titulación en la UNAM. Revista *Cuadernos del CESU*. México. CESU – UNAM. p. 210.
- 37.- GHISO Alfredo (1999) De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. En *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Sistematización de prácticas en América Latina*. No. 16. CEAAL. pp. 5 – 11.
- 38.- GIMENO Sacristán J. y PÉREZ Gómez A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL. pp. 478.
- 39.- GRANADO Alonso Cristina (1997) *La formación en Centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente*. Diálogos entre la teoría y la práctica. Madrid. EOS. p. 299.
- 40.- GRANJA Castro Josefina (1988) *Los procesos formales de legitimación del aprendizaje escolar: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos contruidos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. México. DIE – CINVESTAV. p. 113.

- 41.- GRANJA Castro Josefina (1993) Determinaciones institucionales en el proceso de titulación. En Rosario Muñoz Víctor Manuel. *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*. México. Universidad de Guadalajara. pp. 183 – 193.
- 42.- GRANJA Castro Josefina (1989). Notas para una aproximación analítica a las prácticas de tutoría. *Revista Pedagogía*. Octubre – Diciembre. Vol. 6 No. 20. México. UPN. pp. 21 – 26.
- 43.- GUERRERO Dolores (1997) *Sistematización de una experiencia educativa en la coordinación de la asignatura del Laboratorio de Docencia*. Tesina de Licenciatura. México. UPN. p. 85.
- 44.- GUTIÉRREZ Castillo Luis Alfredo (1997) *Sistematización de la experiencia profesional en el desarrollo curricular de la educación inicial indígena con fundamento en un proyecto integral de evaluación, asesoría y seguimiento de la práctica educativa*. Tesina de Licenciatura. México. UPN. p. 126.
- 45.- HARGREAVES A. (1999) *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambiar los tiempos cambiar el profesorado)*. Madrid. Morata. p. 303.
- 46.- HERNÁNDEZ Rojas Gerardo (1999) *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós Educador. p. 267.
- 47.- JARA Oscar (1996) Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. En *Aportes. Sistematización de Experiencias (Búsquedas recientes)* No. 44. Colombia. Dimensión Educativa. pp. 7 – 22.
- 48.- JEREZ Jiménez Cuauhtémoc (1996) El sentido socio pedagógico de la tesis profesional. *Revista Mexicana de Pedagogía*. No. 30. Julio – Agosto. Editorial Jertalhum. pp. 16 – 18.
- 49.- JODELET Denise (1984) *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. Moscovisci S. Psicología Social II. Barcelona. Paidós. pp. 469 – 494.
- 50.- JUÁREZ Garduño Nicolás (1997) Trucos y trampas de la investigación. Dirección de tesis vs. investigación: el deseo del investigador. *Caminos*

*Abiertos Revista Pedagógica*. Año 6, núm. 76 -77. Agosto - Septiembre de 1997. UPN - Azcapotzalco. pp. 34 - 35.

51.- KENT Rollin (1997) Las políticas de evaluación. En KENT Rollin (compilador) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina Vol. 2. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*. México. Fondo de Cultura Económica. pp. 94 - 164.

52.- KOVAC Karen (1987) La planeación educativa en México: La universidad Pedagógica Nacional (UPN) Vicencio Nino Jaime. *Los grandes momentos del normalismo en México. Fundación y desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional*. No. 7. México. SEP - DGCMPPM. pp. 23 - 53.

53.- LANDESMANN Segal Monique, GARCÍA Salord Susana y Gil Antón Manuel (1996) Los académicos en México: un mapa inicial del área del conocimiento. En Ducoing Watty Patricia y Landesmann Segal Monique (coordinadoras) *Sujetos de la educación y formación docente. Investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C. pp. 157 - 219.

54.- LISTON D. P. y ZEICHNER K. M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata. pp. 277

55.- LÓPEZ Bedoya Ma. Nora, SALVO Aguilera Benjamín y GARCÍA Castro Guadalupe (1989) Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. *Revista de Educación Superior*. México. ANUIES. pp. 27 - 49.

56.- LOURAU et. al. (1983) Panorama actual del movimiento institucionalista. En Barembly Gregorio, *El inconsciente institucional*. México. Nuevo Mar. p. 97 - 133.

57.- MARTÍNEZ Saldierna Juan Pablo (1994) *Sistematización de una experiencia de trabajo en un grupo de sexto grado de educación primaria*. Tesina de Licenciatura. México. UPN. p. 126.

58.- MONEREO Carles, SOLÉ Isabel - coords. - (1999) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Psicología y Educación. Madrid. Alianza. p. 533.

- 59.- MORESCO Mercedes B. De (1988) El misterioso fantasma. En Pacho O'Donnell y colaboradores. *El análisis freudiano de grupo*. Buenos Aires. Nueva Visión. pp. 121 – 123.
- 60.- MORGAN Ma. de la Luz y QUIROZ Teresa (1985) *La sistematización de la práctica*. Nuevos Cuadernos CLATS No 6. México. CLATS. p. 237 – 244.
- 61.- MUNGARAY Lagarda Alejandro (1990) La tesis de licenciatura. Cómo superar un mito. *Revista Travesía*. Marzo – Abril. México. pp. 57 – 60.
- 62.- MUÑOZ Martínez José Martín (1993) Estudios sobre la titulación en las licenciaturas. En Rosario Muñoz Víctor Manuel. *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*. México. Universidad de Guadalajara. pp. 194 – 201.
- 63.- NAIPER y GERHENFELD (1975) Percepción y comunicación. En *Grupos. Teoría y experiencia*. México. Trillas. pp. 13 – 63.
- 64.- OCDE (1997) *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México Educación Superior*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. México. OCDE. p. 244.
- 65.- OIKIÓN Solano Edgardo (1991) El proceso de dirección de tesis: una reflexión desde la didáctica. *Revista Pedagógica Caminos Abiertos*. No. 5. México. UPN. pp. 18 – 22.
- 66.- PÉREZ Gómez A. I. (1992) La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. pp. 398 – 429.
- 67.- PÉREZ Gómez A. I. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata. p. 319.
- 68.- PÉREZ Reyes, Fernando (1993) El proceso de reforma en la universidad Veracruzana. Programa de titulación. En Rosario Muñoz Víctor Manuel. *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*. México. Universidad de Guadalajara. pp. 202 – 210.

- 69.- PICHON Riviere (1971) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires. Nueva Visión. p.213.
- 70.- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1995) *Plan Nacional de Desarrollo 1995 - 2000*. México. SHCP. p. 145.
- 71.- RODRIGUÉ E. Y RODRIGUÉ G. (1979) *El contexto del proceso analítico*. Buenos Aires. Paidós p. 215.
- 72.- RODRÍGUEZ Romero Ma. Mar (1996) *El asesoramiento en educación*. Colección Biblioteca Educación. Madrid. Málaga. p. 115.
- 73.- ROMERO Barajas Patricia (s/f) *La computadora como auxiliar didáctico en la enseñanza de la lectura: una evaluación práctica*. Mimeo. p.36.
- 74.- ROSARIO Muñoz Víctor (1993) La titulación en las IES: Problemática y perspectivas, El caso de la Universidad de Guadalajara. En Rosario Muñoz Víctor Manuel. *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*. México. Universidad de Guadalajara. pp. 149 – 157.
- 75.- ROSAS Carrasco Lesvia Olivia (1999) ¿Qué es la formación? En *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su concepción pedagógica*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias y Humanidades. Doctorado Interinstitucional en Educación. pp. 51 – 60.
- 76.- SCHÖN Donald A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de Educación. Barcelona. Paidós. p. 310.
- 77.- SCHWAB J. (1969) Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL. pp. 197 – 209.
- 78.- SOBRADO Fernández Luis (1996) *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona. EUB. p. 327.

- 79.- SOUTO Marta (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Argentina. Miño y Dávila Editores. p. 355.
- 80.- TORRES Carrillo Alfonso (1996a) La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. En Santibáñez Erika et. al. *Sistematización y producción de conocimientos para la acción* Santiago de Chile. CIDE. pp. 23 – 35.
- 81.- TORRES Carrillo Alfonso (1996b) La sistematización desde la perspectiva interpretativa. En *Aportes. Sistematización de Experiencias (Búsquedas recientes)* No. 44. Colombia. Dimensión Educativa. pp. 23 – 37.
- 82.- UPN (1996c) *Propuestas alternativas de titulación para las licenciaturas escolarizadas*. México. UPN – AJUSCO. Mimeo. p. 22
- 83.- UPN (1981) Secretaria Académica. Área de Docencia. Coordinación de la Licenciatura en Pedagogía. *La Licenciatura en Pedagogía*. México. Mimeo. p. 18.
- 84.- UPN (1991) *Diagnóstico del proceso de titulación de las Licenciaturas escolarizadas*. Comisión Interacadémica de Apoyo a la Titulación (Licenciaturas Escolarizadas) México. UPN – Dirección de Docencia. Mimeo. p. 19.
- 85.- UPN (1996a) *Programa estratégico para la titulación de los egresados del plan 1979*. Febrero. 1996. México. UPN – Dirección de Docencia. Mimeo. p. 15.
- 86.- UPN (1996b) *Programa de titulación para egresados de las licenciaturas escolarizadas plan 1979 de la unidad Ajusco. Opción: Recuperación de la experiencia profesional*. Junio de 1996. México. UPN – Comisión Interacadémica de Titulación. Mimeo. p. 25.
- 87.- UPN (1997) Programa de titulación para egresados de las licenciaturas escolarizadas plan 1979. Unidad Ajusco. *Antología. Opción: Recuperación de la experiencia profesional*. Marzo 1997. México. UPN. Mimeo. p. 117.
- 88.- VILLAR Angulo Luis Miguel (Coord.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Recursos e instrumentos psicopedagógicos. No. 11, 2<sup>o</sup> edición. Bilbao. Mensajero. p. 279.

89.- WEEIS (1983) *Hermenéutica crítica y ciencias sociales. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica*. México. Mimeo. p. 48.

90.- WUACQUANT Loïc J.D. (1995) Introducción. En Bourdieu Pierre y Wuacquant Loïc J.D. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México. Grijalbo. pp.9 – 61.

91.- YURÉN Camarena Ma. Teresa (2000) *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México. Paidós. p. 116.

92.- YURÉN Camarena María Teresa (1999) *Formación horizonte al quehacer académico (Reflexiones filosófico – pedagógicas)*. Colección Textos. No. 11. México. UPN. p. 111.



Anexo I

Interinato de tiempo ilimitado ( )      Honorarios ( )      Otro \_\_\_\_\_  
Especifique

13.- Puestos desempeñados a partir del egreso de la UPN: \_\_\_\_\_

14.- En caso de trabajar en el sector educativo indique en que área y nivel:

Área: Administrativa ( )      Técnica ( )      Docente ( )

Nivel: Educ Inicial ( )      Preescolar ( )      Primaria ( )      Secundaria ( )      Media Superior ( )  
Superior: Licenciatura ( )      Superior: Posgrado ( )      Otros: \_\_\_\_\_

15.- Indique en qué área se ubica la experiencia profesional que pretende recuperar:

Orientación ( )      Capacitación ( )      Docencia ( )      Planeación y Evaluación ( )  
Diseño Curricular ( )      Administración y Gestión Escolar ( )      Formación de Docentes ( )  
Investigación Educativa ( )      Otro (especifique) \_\_\_\_\_

III.- DATOS ESCOLARES

16.- Licenciatura de egreso: Administración educativa ( )      Educación indígena ( )      Pedagogía ( )  
Psicología Educativa ( )      Sociología de la Educación ( )

17.- Número de matrícula: \_\_\_\_\_

18.- Año de ingreso: \_\_\_\_\_      Año de egreso: \_\_\_\_\_

19.- Nombre de la institución dónde realizó su servicio social:

20.- Funciones o actividades desarrolladas durante el servicio social:

21.- Motivos por los que no se ha titulado:

Fecha: \_\_\_\_\_  
Día      Mes      Año

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma

289

# PLAN DE ESTUDIOS: LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

CARRERA 103

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA.			
SEMESTRE			
1°	SOCIEDAD MEXICANA I	REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL I	MATEMATICAS I
2°	SOCIEDAD MEXICANA I	REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL II	MATEMATICAS II
<b>ÁREA DE INTEGRACIÓN VERTICAL</b>			
<b>ÁREA DE CONCENTRACIÓN PROFESIONAL</b>			
3°	FUNCIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN I	ESTADÍSTICA I
4°	POLÍTICA EDUCATIVA EN MEXICO I	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN II	ESTADÍSTICA II
5°	POLÍTICA EDUCATIVA EN MEXICO II	COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA	FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DE LA EDUCACIÓN
6°	PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN MEXICO	EDUCACIÓN PERMANENTE	PSICOLOGÍA EDUCATIVA I
7°	INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA I	PLANEACION Y EVALUACION EDUCATIVAS	PSICOLOGIA EDUCATIVA II
8°	INVESTIGACION PEDAGOGICA II	ADMINISTRACION EDUCATIVA	ORIENTACIÓN EDUCATIVA
			ESTADO ACTUAL DE LA PEDAGOGIA
			DIDÁCTICA MODERNA
			PEDAGOGIA CONTEMPORANEA: ORIGENES Y DESARROLLO
			SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACION
			PEDAGOGIA COMPARADA
			PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

TOTAL DE CREDITOS: 336

## CUESTIONARIO - DIAGNÓSTICO

### PROPUESTA DE LA COMISIÓN INTERACADÉMICA DE TITULACIÓN PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN

#### I. ETAPA DESCRIPTIVA

##### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA QUE SE DESEA RECUPERAR

- Ubicación y características del lugar en el cual se desarrolló la experiencia.
- ¿Qué puesto o cargo desempeñaste?
- ¿Qué funciones realizaste?
- ¿Qué actividades se llevaron a cabo?
- ¿En cuáles participaste directamente?
- ¿Qué objetivos perseguía el trabajo realizado?
- ¿Qué período de duración tuvo la experiencia?
- ¿Qué personas participaron en la experiencia?
- ¿Quién la organizó?
- ¿Qué controles organizacionales existieron?
- ¿Cuál fue la relación con los demás participantes de la experiencia?
- ¿Qué contradicciones generó la experiencia?
- ¿Qué procesos fueron generados por la experiencia?
- ¿Guardas algún documento o material de esa experiencia?
- ¿Qué resultados se obtuvieron?
- ¿Qué influencia tuvo el contexto social en la experiencia?
- ¿Cuál es la relación de tu experiencia con el campo de la...?
- Posible valoración general de la experiencia
- ¿Porqué seleccionaste esta experiencia para elaborar tu trabajo recepcional?

#### II. ETAPA REFLEXIVA

##### REFERENTES TEÓRICO – METODOLÓGICOS

- Menciona los referentes teórico - metodológicos que consideras te permiten explicar tu experiencia profesional (autores, teóricos, corrientes, modelos, escuelas, enfoques, paradigmas, etc.)

#### III. ETAPA PROPOSITIVA

- A partir de la experiencia profesional que pretendes recuperar ¿qué propones para mejorar tu práctica profesional?

## GUÍA GENERAL PARA EL DESARROLLO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN

La guía para el desarrollo de la sistematización es una propuesta inicial para el desarrollo de seis capítulos tentativos a ser considerados en la estructuración de los trabajos de tesina. A continuación se presentan los puntos que se consideran deben ser tomados como punto de apoyo, para la redacción del informe. Esta guía podrá ser modificada, a partir de las necesidades del desarrollo del trabajo de sistematización.

### I.- ESQUEMA GENERAL PROPUESTO PARA EL DESARROLLO DE LAS SISTEMATIZACIONES

#### Introducción

1. - Contexto
2. - Metodología de la sistematización
3. - Metodología del trabajo realizado (de la experiencia)
4. - Descripción del programa
5. - Experiencia en el programa educativo:
  - *descripción del programa*
  - *descripción de la experiencia*
  - *análisis de la experiencia*
6. - Propuestas

#### Conclusiones

#### Bibliografía

## II.- DESARROLLO DE LA GUÍA

A continuación se proponen una serie de puntos o preguntas que pueden ser considerados como una guía para la redacción del informe.

### INTRODUCCIÓN

- ¿Por qué seleccionaste esta experiencia para elaborar tu trabajo recepcional?
- ¿Qué objetivos tiene este trabajo?
- ¿Con qué metodología lo realizaste?
- ¿Qué aspectos aboradas (estructura)?
- ¿Qué límites tiene?
- ¿Qué importancia y alcances tiene?

### 1. - CONTEXTO

Con relación al contexto se planteó que podría contener los aspectos que a continuación se señalan:

- Características generales de la institución
  - *historia breve*
  - *objetivos de la institución*
  - *programas*
  - *organigrama*
  - *recursos humanos*
  - *recursos financieros*
  - *recursos materiales*
  - *perfiles profesionales*
- Ubicación de la política educativa  
(en caso de ser necesario, para proyectos de coyuntura)
- Ubicación geográfica  
(su amplitud dependerá de su importancia para entender el proyecto)
- Aspectos socioeconómicos y culturales
  - *de la población en general*
  - *y de la población beneficiada*
  - *problemática cultural y educativa*

## 2. - DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

- Historia (razones que dieron origen a dicho programa, quiénes fueron, motivaciones que tuvieron, año de la creación a la fecha, responsables de esas prácticas, destinatarios, relación con otras instituciones etc.)
- Objetivos actuales
- Contenidos que se trabajan (¿qué es?, ¿qué trabaja?, ¿de qué se trata?)
- Responsables (perfiles profesionales)
- Beneficiarios (características generales, culturales, económicas, etc.)
- Recursos con que cuenta
- Temporalidad (ubicación temporal)
- Lugar

## 3. - DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- Cargo y función
- Actividades realizadas
- Objetivos
- Período de duración
- Participantes (organigrama)
- Recursos
- Resultados

## 4. - METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN.

- ¿Qué es?
- ¿Cuáles son sus fundamentos teóricos?
- ¿Cómo se realiza una sistematización?
- ¿Para qué se sistematiza?
- ¿Cuándo se sistematiza?
- ¿Quiénes sistematizan?

## 5. - METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA EXPERIENCIA

### A.- Descripción de la metodología

- Tipos de actividad educativa:
  - *taller*
  - *curso*
  - *acompañamiento*
  - *asesoría, etc.*
- Objetivos de esa metodología
- Punto de partida del proceso metodológico
- Programación
- Estructura de la práctica analizada
- Duración
- Horarios
- Tipo de relación pedagógica
- Instrumentos didácticos
- Indicadores y métodos para evaluar
- Coordinación de la práctica
- Marco teórico – metodológico en que se apoya esa práctica educativa
- Problemáticas que afectan el proceso educativo
- Contenidos
  - *descripción*
  - *ordenamiento*
- Seguimiento y continuidad

## B.- Análisis de la Experiencia

### 1. - Análisis general de la práctica

- *participación (beneficiarios, autoridades, colegas, etc.)*
- *relación entre objetivos formales y resultados reales*
- *expectativas de los participantes*
- *problemas, obstáculos, contradicciones*
- *¿cuál ha sido el proceso de la práctica educativa a lo largo del tiempo analizado?*
- *¿qué cambios ha habido a lo largo de los años y por qué?*
- *¿qué relación se ha dado entre los cambios y la coyuntura?*
- *¿cuál ha sido el papel de los destinatarios en los cambios ocurridos?*

### 2. - Análisis de la metodología empleada en la experiencia:

- *caracterización de la metodología empleada*
- *¿qué problemas enfrenta la metodología?*
- *¿qué cambios ha sufrido la metodología?*
- *¿quiénes han introducido esos cambios?*
- *¿qué propuesta puede hacerse para mejorarla?*

### 3. - Análisis de la intervención profesional:

- *relación entre posibilidades personales y demanda de la política del programa*
- *relación de las posibilidades con la formación que le dio la UPN*
- *carencias de formación*
- *aprendizajes en el proceso de intervención*

## 6. - PROPUESTAS

En cuanto a las propuestas para la transformación de la práctica no se explicitó en ese momento ninguna guía, esta fue el resultado de las necesidades que surgieron cuando ya había un desarrollo considerable de los trabajos.

# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

## LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

### CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

#### ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN

#### PRIMER PERIODO DE OPERACIÓN

#### OBJETIVO:

El presente cuestionario tiene n la finalidad de obtener información de los participantes en el Programa Estratégico de Titulación para egresados de la Lic. de Pedagogía, del plan 79, de la UPN, de la unidad Ajusco.

Los datos que se presenten aquí, tienen un carácter confidencial (no anónimo), y se utilizarán para mejorar el servicio de apoyo académico que reciban los alumnos de futuras inscripciones a este programa.

#### ESTRUCTURA DEL INSTRUMENTO:

Este cuestionario está dividido en dos grandes apartados, en el primero denominado VALORACIÓN GENERAL, se hace una serie de preguntas referentes al proceso de asesoría, así como elementos relacionados que pudieron incidir en el proceso de tu trabajo de sistematización de la experiencia. En el segundo apartado, denominado VALORACIÓN ESPECÍFICA DE LA ESTRUCTURA PARA LA SISTEMATIZACIÓN, se pretende recuperar la opinión que tienes con respecto a los diferentes

apartados que se trabajaron en cada uno de los cuatro capítulos que compone el reporte en el que presentas la sistematización de tu experiencia personal.

## INSTRUCCIONES:

Lee detenidamente las preguntas y trata de contestar lo más amplia y claramente posible cada uno de los puntos que se plantean en este cuestionario. En caso de que requieras mayor espacio, puedes utilizar la parte posterior de la hoja escribiendo el número de la pregunta a la que corresponde tu respuesta.

## CUESTIONARIO

### I.- VALORACIÓN PERSONAL

1.1. - Con relación al campo de intervención pedagógica en el que realizaste tu sistematización señala:

\* Título de la tesina

---

\*Tema

\*Nivel Educativo ( o ámbito de intervención)

\* Institución

\* Problemática o aspectos que abordadas

---

---

---

\* Propuesta (s) que haces



1.5. - De los tipos de asesoría que recibiste señala con una X, aquellas que hayas recibido y da la opinión que tienes de ellas.

\* Individuales            Si ( )    No ( )

Valoración personal

---

---

---

---

---

\* En pareja                Si ( )    No ( )

Valoración personal

---

---

---

---

---

---

\* En pequeños grupos    Si ( )    No ( )

Valoración personal

---

---

---

---

---

---

\* Con el grupo completo Si ( ) No ( )

Valoración personal

---

---

---

---

---

---

1.6.- ¿Qué otro tipo de apoyos recibiste durante el desarrollo de tu trabajo y en qué consistieron?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1.7.- De las diversas actividades que se fueron desprendiendo de tu trabajo de sistematización ¿qué tipo de asesoría recomendarías y por qué?

---

---

---

---

---

1.8.- En el proceso de asesoría, ¿ en qué consistía la participación?

\* Personal

---

---

---

---

---

\* La del asesor

---

---

---

---

---

1.9.- ¿Qué modificaciones harías al proceso de asesoría?

---

---

---

---

---

1.10.- En caso de sugerir modificaciones al proceso de asesoría ¿ por qué harías esas modificaciones?

---

---

---

---

---

1.11.- Después de una asesoría, cuando te encontrabas solo escribiendo tu trabajo de sistematización ¿qué tipo de problemas académicos enfrentaste?

---

---

---

---

1.12.- ¿A qué se deben esos problemas de carácter académico?

---

---

---

---

1.13.- De los problemas académicos que tuviste ¿de qué manera o con qué estrategias los resolviste?

---

---

---

---

1.14.- ¿Qué otro tipo de problemas enfrentaste durante ese período?

\* Personales ( )

\* Familiares ( )

Anexo V

- \* Económicos ( )
  - \* Laborales ( )
  - \* Institucionales (con la UPN) ( )
  - \* De formación teórico metodológica ( )
  - \* Con tu asesor ( )
  - \* Otros ( ) Señale cuáles \_\_\_\_\_
- 

1.15.- ¿En qué consistieron esos problemas?

---

---

---

---

---

---

---

---

1.16.- ¿De qué manera influyeron los problemas que señalaste, en el desarrollo de la sistematización de tu experiencia profesional?

---

---

---

---

---

1.17.- ¿Cómo podrían solucionarse?

---

---

---

---

---

1.18.- En términos generales ¿ cómo describirías el proceso que seguiste para realizar la sistematización de tu experiencia laboral?

---

---

---

---

---

1.19.- ¿Deseas hacer alguna otra sugerencia, propuesta o comentario?

Si ( )

No ( )

¿cuál?

---

---

---

---

## II.- VALORACIÓN ESPECÍFICA DE LA ESTRUCTURA DE LA SISTEMATIZACIÓN

### CAPÍTULO I CONTEXTO INSTITUCIONAL

2.1.1.- De los elementos que trabajaste en el capítulo del contexto ¿cuáles consideras fundamentales o innecesarios y por qué?

\* Fundamentales ¿cuáles?                      ¿por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

\* Innecesarios ¿cuáles?                      ¿por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

## CAPÍTULO IV: OPCIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

2.4.1.- De los elementos que trabajaste en el capítulo referente a las propuestas ¿cuáles consideras fundamentales o innecesarios y por qué?

\* Fundamentales ¿cuáles?                      ¿por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

\* Innecesarios ¿cuáles?                      ¿por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.4.2.- ¿Qué problemas enfrentaste para realizar este capítulo de tu trabajo?

---

---

---

---

2.3.2.- ¿Qué problemas enfrentaste para realizar este capítulo de tu trabajo?

---

---

---

---

---

---

---

2.3.3.- ¿A qué se debieron?

---

---

---

---

---

---

---

2.3.4.- ¿Qué sugerencias harías para mejorar la estructura y organización de este capítulo?

---

---

---

---

---

---

---

### CAPÍTULO III: SISTEMATIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

2.3.1.- De los elementos que trabajaste en el capítulo de tu intervención profesional ¿cuáles consideras fundamentales o innecesarios y por qué?

\* Fundamentales ¿cuáles?                      ¿por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

\* Innecesarios ¿cuáles?                      ¿por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.2.2 - ¿Qué problemas enfrentaste para realizar este capítulo de tu trabajo?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.2.3 - ¿A qué se debieron?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.2.4 - ¿Qué sugerencias harías para mejorar la estructura y organización de este capítulo?

---

---

---

---

---

---

---

---

## CAPÍTULO II: METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN Y DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

2.2.1.- De los elementos que trabajaste en el capítulo de la metodología ¿cuáles consideras fundamentales o innecesarios y por qué?

\* Fundamentales ¿cuáles?                      ¿por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

\* Innecesarios    ¿cuáles?                      ¿por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.1.2.- ¿Qué problemas enfrentaste para realizar este capítulo de tu trabajo?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.1.3.- ¿A qué se debieron?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.1.4.- ¿Qué sugerencias harías para mejorar la estructura y organización de este capítulo?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.4.3.- ¿A qué se debieron?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.4.4.- ¿Qué sugerencias harías para mejorar la estructura y organización de este capítulo?

---

---

---

---

---

---

---

---