

01070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

AUTORIA, ACOMPAÑAMIENTO Y FORMATIVIDAD: CLAVES PARA SUPERAR EL REZAGO DE LA TITULACIÓN PROFESIONAL ANÁLISIS DE UN CASO

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MONICA ANGELICA CALVO LOPEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARIA TERESA YUREN CAMARENA



MEXICO, D. F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

A Tere Yurén: por fomentar durante la asesoría de la tesis el reconocimiento mutuo y por su guía sutil que hizo posible un giro decisivo en mi formación hacia un espacio abierto de libertad y renovación.

A mis alumnos fuente principal de esclarecimiento.

A David Pedraza, Esteban Cortés, Francisco Regalado, Manuel Aguilar, Margarita Ávila y Mario Flores, por varias cosas: su amistad y ánimo, por nuestras conversaciones sobre el mundo de la asesoría; por su solidaridad y compromiso con los alumnos.

A la Universidad Pedagógica Nacional que ha sido un espacio abierto para la formación y me ha otorgado las facilidades y condiciones para escribir la tesis.

A los sinodales que hicieron posible con sus comentarios repensar mi trabajo de tesis: Ma. Teresa Yurén, José Manuel Ibarra, Rosa Ma. Torres, Martha Corenstein y Sara Gaspar.

DEDICATORIAS

A la memoria, fuente viva y transparente de mi Padre.

A mi Madre: manantial de agua de vida, siempre fluyendo.

A mi abuela Margarita Rivera por su presencia en todo lo que emprendo.

Con mucho amor a mis hermanos: Alberto, Félix, Martha, Norma, Laura y Salvador en la vía de la confianza y la esperanza.

Con amor inmenso a mis sobrinos y sobrinas.

A mis amigas: Ángeles Valdivia, Edith Ramírez, Gabriela Noyola, Lourdes Aponte, Tere Escudero y Tere Rojas, por nuestra amistad natural y libre de siempre.

A mis regalos imprevistos:

Nuri: jardinero intuitivo de amor y foco de revelación.

Jusuf: por el lujo de su simplicidad.

A Manuel González: por su música perdurable y sus saltos en espiral.

A Amina Teslîma y a la comunidad Sufi Halveti Al Jerrahi: por volcar a la luz del sol la tierra del espíritu.

ÍNDICE

Introducción	4
CAPITULO 1	18
CONTEXTUALIZACIÓN, PROBLEMÁTICA Y VÍA METÓDICA	18
1.1 Contexto de la institución	18
1.2 Referente del discurso: el rezago de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional y el Programa Estratégico de Titulación	23
1.3 Enfoque epistémico, problemática y vía metódica	27
CAPITULO 2	
EL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN EN LA UPN: ACCIONES, TENSIONES Y TRANSFORMACIONES	48
2.1 Las acciones preparatorias para la creación del PET	50
2.2 La creación del PET	75
2.3 La puesta en marcha del PET	82
CAPITULO 3	109
EL PET COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVACIÓN	109
3.1 Significado del término dispositivo	113
3.2 El PET como lugar de creación	115
3.3 El PET como espacio transicional y de mediación	124
3.4 El PET como ámbito de mediación	140
3.5 Experiencias de subjetivación	152
CAPITULO 4	173
ACOMPAÑAMIENTO Y AUTORÍA	173
4.1 Los estilos de asesoría	174
4.2 Acompañamiento	191
4.3 Dispositivos de formación	199
4.4 El tesista como autor de su propia formación	203
4.5 El asesor como acompañante	205
4.6 La dimensión ético-política del dispositivo	207
Hallazgos	222
Bibliografía general	235
Documentos	239
Anexo	240

RESUMEN

Se explica el problema universitario del rezago de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional atendiendo los discursos que al respecto se producen. El referente del estudio es el programa estratégico de titulación desarrollado en el año 1996. En la tesis se encuentran varios hilos discursivos de la titulación universitaria: el político, el normativo, el formativo, el subjetivo que operan en varios planos, desde los que se produce el habla de los participantes. Se eligió el análisis de dispositivos como enfoque de investigación para indagar los discursos y las prácticas no discursivas entretejidos en una madeja a manera de líneas de saber, poder y subjetivación. Siguiendo la vía metódica de Michel Foucault se analizó la titulación como un dispositivo. Se identificaron las dos primeras líneas y su relación con "lo normal", así como las condiciones que produjeron estas experiencias y sus efectos sobre lo real. La indagación del conocimiento de la titulación, la forma en que se ha transmitido y validado en determinados momentos y la función que ha tenido para la constitución y la formación del asesor y del tesista derivó en los siguientes hallazgos: a) encontrar las líneas de subjetivación en el dispositivo de titulación, b) la transformación del alumno rezagado en autor, b) del asesor en acompañante de los recorridos de la formación y c) la manifestación de un espacio favorable de mediación y de creación que sostuvo las producciones de los involucrados e impactó en la universidad con el aumento de los índices de titulación del 7% al 74%. Las condiciones de posibilidad de estas experiencias de subjetivación y de un discurso innovador se reconocen en la dimensión ético-política del dispositivo de titulación que amplió las libertades de los participantes.

Introducción

Problema de investigación

El discurso de la titulación como concepto consolidado del habla que determina y afianza la acción y ejerce el poder se encuentra dotado de valores o regímenes de verdad y ha estado vinculado a diferentes mecanismos de poder (de directivos, asesores y alumnos y a distintas instituciones); en el caso de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL se estudiará el discurso de la titulación en una de sus manifestaciones: el rezago de sus egresados que no han obtenido su título por vía de la elaboración de su trabajo recepcional denominado tesis o tesina. No obstante, alrededor del problema del rezago se entrecruzan más discursos: la formación, las opciones de titulación, la asesoría, entre otros. Discursos que se encuentran en movimiento y enmarañados en normas, afirmaciones y en prácticas no discursivas, como lo son las acciones, la experiencia y las contradicciones que generan regímenes de verdad distintos y que refuerzan o tensionan el poder de los discursos (Jäger:2003: 65-66)

La titulación como discurso es el objeto a investigar, con el fin de ponerlo de manifiesto en sus contradicciones, sus elementos no expresados y todo el espectro de lo que se puede decir y hacer. Los medios con los que se ha validado como discurso son a su vez objeto de análisis. El discurso de la titulación tiene pretensiones de verdad y lo que habrá que conocer es quiénes las han representado. Un aspecto fundamental es explicar si el discurso que se sostiene acerca de la titulación crea las condiciones para la formación de los sujetos y para la configuración de sus acciones.

Los discursos a analizar serán extraídos de entrevistas a directivos y a asesores del Programa Estratégico de titulación PET de la Licenciatura en Pedagogía, durante su participación en la primera promoción que tuvo lugar en el año 1996. También se analizará el discurso que se ha localizado en programas, documentos y reglamentos que hablan sobre la titulación.

En realidad me centraré en los asesores porque es un sector del cual no se ha documentado su pensamiento y sus acciones en torno a la titulación, o bien del

cual habrá que conocer su discurso, su entretreído con otros discursos, sus tensiones profesionales, sus acciones y materializaciones, así como el conocimiento y el saber implícito en su discurso que pueda reorientar y desarrollar elementos para atender el rezago profesional de la titulación.

Como puede apreciarse en este trabajo interesa reconstruir el conocimiento oculto en el discurso y en las acciones de la titulación, para ello habrá que interrogar al objeto en cuestión, al conocimiento acumulado en las acciones y en las materializaciones.

A manera de supuesto, la titulación universitaria es un discurso provisto de conocimiento y donde ha habido conocimiento ha estado actuando el poder y lo sigue haciendo, ya que de otro modo las materializaciones perderían su significado y su raíz. Esta idea de Jäger Siegfried nos reenvía a la vía metódica de Foucault, al dispositivo para proceder a un análisis de los saberes y los poderes en la titulación y a tratar de visualizar sus efectos.

Los hilos conductores del discurso de la titulación

Lo verbal (el discurso) y las acciones de titulación universitaria (prácticas no discursivas) son parte del dispositivo de la titulación. La titulación como discurso y sus acciones tienen diversos hilos discursivos o temas que se muestran en los fragmentos seleccionados en la tesis a manera de extractos de entrevista. Aquí se encontraron varios hilos discursivos o temas, que de hecho se han caracterizado en cada capítulo. Pero también se da el caso de capítulos que tienen un tema principal y sin embargo se hace referencias a otros temas por la relación temática que se encontró. Se considera que el análisis del discurso de la titulación hace referencia a otros temas como los acontecimientos políticos, educativos y organizativos que influyen en la dirección y en la cualidad del hilo discursivo que se está tratando (Jäger:2003:81) En otros casos se incluyen temas variados porque reorientan la atención por desarrollar otro discurso de formación de los sujetos (Jäger:2003:82), me refiero sobre toda al asunto de la formación y la constitución del asesor como profesor solidario y acompañante y del tesista como autor.

En la tesis se encuentran varios hilos discursivos de la titulación universitaria: el político, el normativo, el formativo, el subjetivo que operan en varios planos, desde donde se produce el habla de los participantes. Son hilos que guardan relación unos con otros, se utilizan unos a otros. Así el lector se encuentra con hilos discursivos de lo político, lo normativo, lo formativo y de diferentes disciplinas de estudio. Los hilos también son varios porque la titulación es un discurso valorados por individuos, grupos e instituciones. Es importante en esta tesis incluir tales hilos discursivos o temas porque el asesor de tesis está implicado con el discurso de otros actores. Se ha entrelazado con otros discursos en su vida y en su trabajo, y al procesarlos los ha convertido en una determinada postura. (Jäger:2003:84)

Se reconoce que el objeto de estudio de investigación original fue el problema del rezago de la titulación en la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, pero al ver implicados a varios actores y factores influyentes se prefirió convertir esta tesis en un análisis del discurso de la titulación.

La pregunta inicial de investigación trataba de explicar los factores que habían influido en el "incremento de los índices de titulación" con la operación del PET en el año de 1996 para el plan de estudios de Pedagogía 1979 y si ello podría extenderse al plan de estudios de Pedagogía 1990. No obstante al acercarnos más al discurso de la titulación plasmada en documentos y en conversaciones con los participantes en el PET se fueron percibiendo otros discursos y acciones que nos invitaban a pensar la titulación universitaria en su dimensión formativa. Estos otros discursos se ubicaban en una relación directa con la problemática de la titulación y con el trabajo de dirección de tesis que desarrollan los asesores en la UPN. De tal manera que se decidió documentar el problema universitario de la titulación buscando una enunciación diferente de la que comúnmente se recurre: la provista de reglamentos y de resultados. El discurso que nos interesa traer a la reflexión pertenece a los participantes —asesores y autoridades académicas— de los procesos de titulación. Se definió como referente de la investigación: el PET ya que presenta un entrelazado de discursos y acciones sobre la titulación. Dicho programa nos permite ver el pasado de los procesos de titulación, su presente y su devenir. Para ello se eligió el análisis de dispositivos como enfoque de

investigación que permitiera analizar el PET como un dispositivo que en unos momentos trae líneas de enunciación del dispositivo antiguo de titulación, en su presente (propuesta) como dispositivo técnico y, finalmente, con su puesta en marcha hace visible sus cambios como un dispositivo de subjetivación.

Enfoque de investigación

Se eligió la vía metódica del análisis del dispositivo porque la titulación es un discurso que incluye explicaciones de nivel macro y micro. Ante la cuestión de concebir las relaciones de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba se optó por tomar la idea del dispositivo como una caja de herramientas ya que permite reconstruir el vínculo entre las dimensiones macro y micro que se entrecruzan en el problema del discurso de la titulación.

El dispositivo es:

Un conjunto decisivamente heterogéneo que abarca discursos, instituciones, instituciones arquitectónicas, decisiones regladas, leyes, medidas administrativas, afirmaciones científicas, enseñanzas filosóficas, morales o filantrópicas, en resumen lo que se dice y lo que no se dice... El propio dispositivo es la red que puede tejerse entre estos elementos.
Foucault: 1978:119 (Jäger:2003:71)

Analizar el dispositivo de titulación responde a la voluntad de tratar muchas cosas al mismo tiempo. (Belin:1999: 251) Como enfoque de investigación nos permite investigar tres planos:

En primer lugar explicar ¿cuáles son las condiciones de posibilidad del presente de la titulación en la UPN?, reconstruyendo los regímenes de verdad que han estado en el discurso de la titulación.

En segundo lugar nos permite analizar los juegos de saber y poder que han sostenido determinados discurso de la titulación y hacer una crítica de las posibilidades de transformación del discurso de la titulación.

Y en tercer lugar documentar las experiencias de subjetivación de los sujetos que dan cuenta de una normalidad del presente de la titulación o bien de los cambios ocurridos en el discurso. (Yurén: 2003)

Un elemento metodológico al que se recurrió fue el de utilizar la triangulación en la obtención de los datos y también para el análisis con el cuidado de evitar una interpretación sesgada, de esta manera se tomaron tres fuentes: la de los participantes, la del Intérprete y la de otros autores. Con el principio de la triangulación se pudieron localizar hilos discursivos que fueron tematizados y que generaron interpretaciones y hallazgos. (Meyer:2003:57)

En suma, el análisis del dispositivo como enfoque de investigación permite explicar varias cosas:

¿En qué ha consistido el conocimiento de la titulación abarcando todo tipo de contenidos o significados utilizados por diferentes personas históricas, con el fin de interpretar y moldear la realidad circundante? De otro modo dicho ¿cómo se organizaba la titulación y cuál era su funcionamiento en el contexto de la UPN?, ¿cómo los asesores llevaban a cabo la asesoría? Otras interrogantes tienen que ver con los modos con los cuales se trataba el asunto de la titulación; en su problemática y en su quehacer.

¿Cómo este conocimiento es válido en un determinado lugar y en un determinado momento?

¿Cómo se ha transmitido?

¿Qué función ha tenido para la constitución de los sujetos?

¿Y qué impacto tiene este conocimiento en las personas y en la Universidad? (Jäger:2003:61)

Con el enfoque de investigación del dispositivo se considera que es posible discutir la interacción de los asesores, de su hablar y su pensar de la titulación universitaria sobre la base del conocimiento de la titulación, de sus manifestaciones y materializaciones de este conocimiento a través de actos y hechos (Jäger:62)

Es conveniente señalar, que el PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN es un referente desde el cual podemos hacer la pregunta acerca de si los participantes ampliaron su campo de experiencias en relación con el saber y el poder, si

innovaron su discurso y sus acciones acerca de la titulación y en qué sentido pueden verse materializadas u objetivadas sus acciones, tensiones y transformaciones respecto al proceso organizativo y formativo de la titulación en la UPN.

El enfoque de análisis del dispositivo aquí fue tomado para reconstruir los discursos, las acciones de la titulación y sus materializaciones que ocurrieron en las relación entre los sujetos y en el mundo objetivo y subjetivo, de tal suerte que la pretensión de validez de esta tesis se encuentra en la verosimilitud de las narraciones de los asesores, en la integración de los hallazgos y en la significación de los mismos (Yurén:2003)

Si bien se explica el problema universitario de la escasa titulación de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, el planteamiento central se relaciona con la pregunta sobre los discursos que se producen sobre la titulación, quién los produce y con que medios. Para ello, nos es de gran apoyo la pregunta kantiana acerca de la indagación de las condiciones que hacen posible determinadas experiencias reales. Estas experiencias las buscaremos en una red de prácticas compleja, como le llama Michel Foucault. Es así que partiremos de la idea de que los discursos son parte de un dispositivo y también las acciones, estas últimas conceptualizadas como prácticas no discursivas.

En los modos de actuar y de pensar de los profesores y de los directivos, así como en diversos documentos y reglamentos encontraremos los discursos y a las acciones con las cuales los asesores se constituyen como sujetos que dirigen un proceso académico, que lo analizan y llegan a producir manifestaciones y materializaciones en la relación con los demás; con colegas y con tesis.

Hemos señalado que el enfoque de investigación o herramienta para abordar la red de prácticas compleja donde se desarrollan los discursos es la noción de dispositivo y su análisis. Lo que nos propone la vía metódica del dispositivo es *pensar de otro modo* la titulación, abordando el sesgo de lo que se hacía, las regulaciones de los procesos, los modos en que se realizaba y se reflexionaba la relación formativa de la titulación. La consecuencia metódica es hacer un trabajo

de análisis en la que el dispositivo se encuentra en movimiento, y los que va rotando son los discursos y las acciones de saber poder y subjetivación. La apuesta es que con la idea del movimiento y de la rotación del dispositivo de titulación sea posible producir un extrañamiento contra la fijeza de los discursos de la titulación y reconocer otros. Con la vía metódica se hará una revisión de la *historia* y de lo *actual*. La historia es el archivo y lo actual alude a la novedad.

Con la figura del archivo trataremos de distinguir los discursos (lo verbal) y las acciones (prácticas no discursivas de lo que *somos* como asesores de tesis, lo que hacíamos y éramos, lo que fuimos siendo. En cambio, con el recurso de lo "actual" se trata de distinguir en el proceso de titulación lo que *vamos siendo*. De ahí la necesidad de averiguar qué discursos y acciones pertenecen al pasado y cuáles son las que pueden desencadenar procesos innovadores.

Los discursos y las acciones de los asesores, así como los discursos que se encuentran en reglamentos y documentos y los discursos de los directivos académicos son nuestra materia de análisis. El discurso entendido como lo verbal y las acciones serán extraídos de entrevistas a los asesores de tesis que participaron en 1996 en el PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN, con la opción *Recuperación de la experiencia profesional*.

Para captar el discurso se decidió adoptar el concepto *creencias*, ya que en las conversaciones con los docentes se tomaron en el sentido de sus intenciones y emociones traducidas en actitudes. A lo largo de todo el trabajo se eligieron fragmentos de entrevistas que mostrarán congruencia entre su disposición a actuar y las acciones emprendidas.

Criterios para la obtención y el análisis de datos

Un elemento metodológico al que se recurrió fue el de utilizar la triangulación en la obtención de los datos y también para el análisis con el cuidado de evitar una -interpretación sesgada, de esta manera se tomaron tres fuentes: la de los participantes, la del intérprete y la de otros autores. Con el principio de la

triangulación se pudieron localizar hilos discursivos que fueron tematizados y que generaron interpretaciones y hallazgos. (Meyer:2003:57)

Las entrevistas no recibieron una asignación de sentido, pues las narraciones son consideradas como una realidad que se produce cuando se efectúa el discurso y es transmitido por personas activas, en este caso 10 asesores y 2 directivos de la UPN implicados en el PET, caso de la licenciatura en Pedagogía. Los asesores entrevistados son profesores con más de 10 años en la institución y el criterio de selección fue su participación en el PET y su experiencia en la asesoría de tesis.

El análisis del discurso de la titulación se realizó desde perspectivas diferentes con el fin de retroalimentar los focos temáticos que se fueron localizando en las entrevistas, discursos que hacían referencia a una conciencia individual y colectiva (Jäger:2003:69)

En lugar de partir de una sólo teoría para utilizarla en el análisis de discurso de la titulación se optó por entretrejer las herramientas conceptuales que permitían explicar los temas localizados sobre el pensar y el actuar de los asesores en torno a la titulación durante las entrevistas. Fue importante tomar en cuenta los fragmentos discursivos de los asesores de tesis para realmente volver operativos los conceptos prestados de las perspectivas señaladas. Este aspecto también fue una elección metodológica para analizar las entrevistas y regular su transformación en oportunidades abiertas para la interpretación y la inferencia. Las entrevistas y los diversos temas tratados se convirtieron en indicadores de conceptos concretos.

Se desarrollaron las herramientas conceptuales que resultaron relevantes para el problema de la titulación y los temas que fueron reiterativos y que adquirieron un sentido en el discurso de la titulación por parte de los asesores de tesis (Wodak en Meyer:2003:46), es decir, de los extractos de entrevistas se derivaron los discursos que pertenecen a los asesores y a dos directivos de la institución y se complementaron con conceptos prestados de los siguientes autores: con Michel Foucault, Gilles Deleuze, Miguel de Morey y María Teresa Yurén conceptualicé la vía metódica de Foucault y la idea del dispositivo como herramienta para analizar

las líneas de saber, poder y subjetivación. En particular, con los trabajos de Miguel de Morey y Teresa Yurén orienté la búsqueda de las condiciones de experiencias posibles de titulación en un dispositivo antiguo, en un dispositivo técnico y en un dispositivo de subjetivación a través de un planteamiento de Foucault, del cual ellos reconocen una reminiscencia kantiana: la pregunta sobre las condiciones de posibilidad de un campo de experiencias. Ésta fue una pregunta clave para la composición del texto porque me permitió tomar en cuenta:

...aquellas condiciones que dan lugar a la normalidad existente para compararlas con otras condiciones que pudieron dar lugar a experiencias distintas que, por diversas causas, quedaron sin realizarse. La interrogante filosófica implica, entonces, preguntarse por qué esta normalidad y no otra. (Yurén: 2002, 147)

Con Michel Bernard se amplió la idea de dispositivo hacia el campo de la formación, la idea de producir la propia formación y la importancia que reviste una *puesta a distancia* en la formación. Así mismo, fue de gran ayuda la comprensión de que una persona en formación se confronta con diferentes tipos de dispositivos hasta llegar a ser *autor*. Bernard Honoré fue clave para la tesis, su teoría de la formación con un sentido existencial para revalorar el trabajo de educar y de formarse en los procesos de titulación con el planteamiento del inacabamiento y los límites del hombre y, en consecuencia la necesidad de la formación permanente para atender la *falta de algo* que el autor define como característica constitutiva. Donald Winnicott, Anzieu Didier, Emmanuel Belin, André Bertén y Bruno Latour me permitieron desarrollar la idea del dispositivo como espacio transicional, lugar de creación, de mediación y de producción. La concepción del acompañamiento de los recorridos de la formación de la persona fue retomada de Michel Bernard y principalmente de Monique Magnan. El sentido de la formación y de la ética que recorre todo el trabajo fue recreado a partir de los planteamientos sobre *eticidad* de Teresa Yurén en el pensamiento de Hegel.

Finalmente, un grupo de autores franceses Philippe Charlier, Hugues Peeters, Bernard Fusulier y Pierre Lannoy, me permitieron reconocer en el dispositivo sus posibilidades que van de lo técnico a lo simbólico y, comprender como pueden enfrentarse las tensiones profesionales de nuestro trabajo en educación. Otras

fuentes, aunque menos inclusivas, fueron importantes para situar las acciones de titulación en la UPN, me refiero a documentos de circulación interna. Así mismo, hay autores que enriquecieron dimensiones sobre el aprendizaje: D. P. Ausubel y Merlín Wittrock; sobre la escritura: Daniel Cassany y María Teresa Serafini.

Estructura de la tesis

El trabajo de tesis se estructura en cuatro capítulos. En el primero se expone el contexto de la Universidad en el que cobra cuerpo el discurso de la titulación, también se explicita que el PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN es el caso que se estudia y el referente del discurso. Se hace un conjunto de consideraciones sobre el por qué se tomó como herramienta de estudio el *dispositivo de formación* para desenmarañar el quehacer de la titulación como discurso en la que se entrecruzan líneas de enunciación, de visibilidad, de poder, de saber y de subjetivación. Al inicio de cada capítulo se hace una presentación de contenido a través de mapas conceptuales, imágenes y cuadros comparativos. También se explica el proceder cualitativo mediante el cual se obtuvo la información, se efectuó el análisis y se decidió presentar los hallazgos a manera de un texto en el que se presenta el proceso de titulación mediante un texto que entreteje extractos textuales de entrevistas de los asesores, con herramientas conceptuales y mi propia visión interpretativa.

En el capítulo 2 se presenta el PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN (PET) como dispositivo técnico de enunciación y de modalidad de organización para el tratamiento del rezago en titulación. Se distinguen las acciones, las tensiones y las transformaciones de los participantes respecto a los saberes y a la atribución de poderes en la práctica educativa de la titulación. Quienes enuncian el problema del rezago son los alumnos, los asesores, las autoridades académicas e instituciones de educación superior. En la construcción del dispositivo se muestran las acciones de profesores y autoridades, diferentes líneas de enunciación, de visibilidad, de fuerza; en suma, se identifican los regímenes de verdad acerca de la práctica y el discurso de la titulación. Se analizan dos prácticas opuestas que tienen las normas: de exclusión o de integración y el tipo de acciones que comprometen los

participantes en la titulación. Las normas de poder son objeto de análisis porque fijan ciertas condiciones y modos de actuar. De ahí la importancia de observar de qué manera los participantes construyen el dispositivo técnico y cómo estas acciones delimitan su campo de experiencias posibles. Finalmente, se presenta, como efectos de las transformaciones de los participantes en la operación del PET, un cuestionamiento a la *obediencia* como un modo de subjetivación que se tenía en el proceso regular de titulación y que se encuentra documentado, ya que se llegaba a vivir en la experiencia de la titulación y en otras formas de subjetivación de asesores y tesistas: en la escritura, en la verbalización y en las relaciones autónomas.

Este capítulo 2 termina poniendo énfasis en la subjetivación de la escritura por vía de la *Recuperación de la experiencia profesional*, en la verbalización en el examen profesional y abriendo líneas de identificación de formas de subjetivación en la relación de apoyo profesional entre asesores y tesistas. Señalo que son líneas que se abren, porque continúo su análisis en el capítulo 3.

En el capítulo 3 me propongo esclarecer si el dispositivo técnico puesto en movimiento cambió. Si en el capítulo 2 se trata de identificar las relaciones de saber y poder, aquí se busca descubrir el nacimiento de nuevas líneas.

Entonces, el propósito consiste en ver si el dispositivo denominado de subjetivación hizo nacer o renacer relaciones nuevas, como la construcción de espacios de libertad. Aquí vuelve a ser pertinente plantear la interrogante acerca de cuáles fueron las condiciones que hicieron posible determinado campo de experiencias de tesistas y asesores y si estas condiciones propiciaron cambios y líneas de creatividad en el discurso de la titulación y en sus manifestaciones y materializaciones como lo es la elaboración de la tesis y el carácter formativo para los participantes. Un planteamiento teórico que ayuda en la identificación de nuevas líneas se hace a través del uso de las *tecnologías de yo* por parte de los participantes en la titulación.

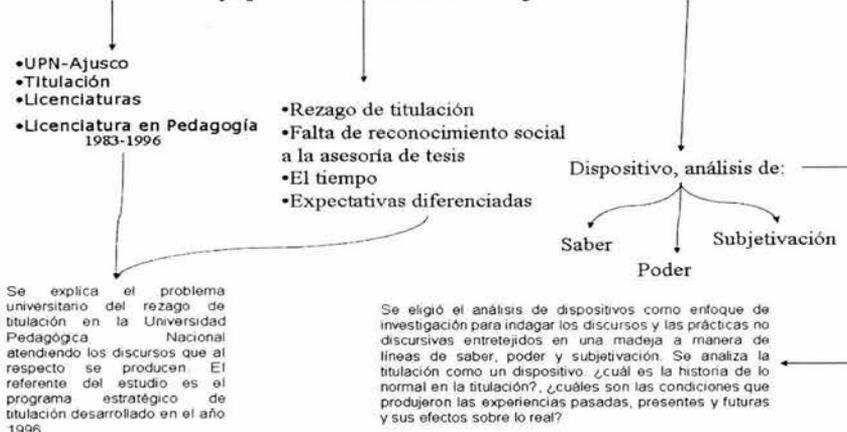
En el capítulo 4 se presenta la visión subjetiva necesaria en los procesos de formación revalorando ciertas regulaciones de producción de un discurso subjetivo.

Se documentan diferentes estilos de asesoría y se analiza el tipo de dispositivo de formación que se puso en movimiento: la forma en que se condujo y guió el proceso de asesoría, las tensiones profesionales y la manera en que se enfrentaron las dificultades.

Se pone énfasis en el dispositivo o dispositivos que confrontaron los asesores y los tesistas, se presentan los hallazgos localizados en los discursos y en las acciones de los participantes del PET y, finalmente, se enuncian los elementos que podrían considerarse para impulsar mejoras a los procesos de titulación y a la problemática del rezago profesional.

Al término del desarrollo capitular se anexa el guión de entrevista con el cual se estructuró la conversación con los asesores de tesis, las conclusiones y la bibliografía general.

Contexto, problemática y vía metódica



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Dispositivo

Análisis de:

hilos discursivos y prácticas no discursivas

En la tesis se encuentran varios hilos discursivos de la titulación universitaria: el político, el normativo, el formativo, el subjetivo que operan en varios planos, desde los que se produce el habla de los participantes. Se hace la indagación del conocimiento de la titulación, la forma en que se ha transmitido y validado en determinados momentos y la función que ha tenido para la constitución y la formación del asesor y del tesista.



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Análisis del dispositivo



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN, PROBLEMÁTICA Y VÍA METÓDICA

1.1. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN

Fundación de la Universidad Pedagógica Nacional

En este capítulo se exponen algunos elementos que permitan al lector ubicar el espacio institucional y los actores que escenifican el discurso de la titulación. Este espacio lo constituye La Universidad Pedagógica Nacional la cual fue creada por Decreto presidencial el 25 de agosto de 1978. Su creación como institución de educación superior es reflejo de las políticas de profesionalización del magisterio y de los profesionales de la educación en los años setenta. Dentro del Sistema Educativo Nacional la UPN articuló dos saberes: el universitario y el magisterial. Alberto Arnaut señala que el surgimiento de la UPN expresa procesos de conflicto y negociación entre las políticas de la SEP y las del Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación SNTE por delinear el rumbo de la profesión docente (Negrete: 2003). La traducción de estas dos visiones la encontramos tanto en las licenciaturas orientadas a la formación de profesionales como en las licenciaturas dirigidas a los docentes en servicio.

Para la formación de profesionales en 1980 se propusieron las licenciaturas escolarizadas en Pedagogía, Psicología, Administración Educativa y Sociología de la Educación. La licenciatura en Educación Indígena opera hasta el año de 1982. Estas licenciaturas fueron evaluadas en 1989 y como resultado de la evaluación se reformularon y se materializaron en el plan de estudios 1990.

Por su parte las Licenciaturas que traducen el papel de formar al magisterio son la Licenciatura en Educación Básica (1979), la Licenciatura en Educación preescolar

y primaria (1975) con la modalidad a distancia en las Unidades UPN de todo el país.

Hay otras licenciaturas también destinadas a profesionalizar al magisterio y que derivan de la evaluación curricular, tal es el caso de la licenciatura en Educación preescolar y primaria (1985) modalidad semiescolarizada, o bien, el diseño de un nuevo plan de estudios (Licenciatura en Educación LE 94) que integró los contenidos de todas las licenciaturas enunciadas y dirigidas a los profesores) (Lozano y Arteaga:1995, 12)

Teresa Negrete (Negrete:2003.46) advierte que en los propósitos de formar a los profesionales de la educación y de profesionalizar al magisterio en servicio circulan significados que influyen en el contenido escolar de los planes de estudio, así identifica la noción de lo *básico* que comprende conocimientos generales y la *nivelación* que plantea la formación de los profesores respecto a otros profesionales y como estrategia para compensar a los bachilleres en sus carencias de formación pedagógica.

Alumnos

Los alumnos que ingresan vía examen de admisión son bachilleres y normalistas. Tal vez por la dualidad de formar profesionales de la educación y a maestros en servicio se generó una presencia mayor de maestros normalistas en las licenciaturas escolarizadas. Además las licenciaturas escolarizadas para la formación de profesionales se impartieron en la Unidad Ajusco desde 1980 hasta 1993. (Lozano y Arteaga:1995, 12)

Sobre la población estudiantil se tiene la apreciación de que:

"las 2 ó 3 primeras generaciones fueron numerosas y con estudiantes vinculados al Sistema Educativo..., profesores de educación básica, de secundaria o directivos de secundaria..., pero esto fue cambiando rápidamente; ya para 1985-86 se transformó y predominó un perfil del estudiante egresado de preparatoria" (Negrete:2003, 79)

El hecho de que el perfil de los alumnos se haya modificado durante la primer década de la UPN con la disminución de los profesores normalistas y la mayor presencia de bachilleres se explica por acontecimientos políticos en la educación,

por una parte, en el año de 1984 los estudios de la Normal Superior fueron reconocidos a nivel licenciatura y entonces el alumno proveniente de la Escuela Normal Superior ya no requería la certificación de su saber por parte de la universidad. Una segunda razón del cambio de la población es el crecimiento de la matrícula en el nivel medio superior que potencialmente aspira a los servicios de Educación superior como consecuencia de la política de expansión del sistema educativo.

En un estudio acerca del perfil de ingreso de los alumnos el "Megaproyecto de seguimiento de evaluación y readecuación de la oferta de las licenciaturas" reporta que la población estudiantil en el año de 1994 es de un 98% de alumnos bachilleres y el 2% de normalistas. (Lozano y Arteaga:1995, 14)

Los académicos y sus espacios de trabajo

El personal académico de la UPN ingresó por vía de concurso de oposición y los criterios de su ingreso consistían en contar con experiencia docente y con formación adecuada a los propósitos de la UPN.

Con datos del año de 1997 (Miranda:2001) documenta que en la Unidad Ajusco había alrededor de 380 académicos en activo, de los cuales el 12% era pasante de licenciatura, el 54% tenía el grado de licenciatura, el 6% especialización, el 23% el grado de maestría y el 5% el grado de doctorado.

Del total de académicos 354 son profesores de tiempo completo, 14 de medio tiempo y 12 profesores son contratados por horas.

En cuanto a la actividad académica los docentes que iniciaron las actividades del plan de estudios 1979 se abocaron al diseño de programas de los cursos y a la impartición de los mismos. Los planes de estudio de las cinco licenciaturas escolarizadas consideraron tres áreas de formación: *la básica* con un sentido de formación y cultura general para los alumnos normalistas y los bachilleres. La segunda área que se denominó de *integración vertical* con contenidos de tipo metodológico; y la tercera llamada *concentración profesional* con contenidos propios de cada licenciatura.

(Negrete:2003) explica que la actividad académica de elaborar los cursos dio origen a las Academias de asignatura de las áreas del plan de estudios y posteriormente a las Academias de Licenciatura. El planteamiento de que la actividad académica de diseñar los contenidos da origen a las *academias* a manera de espacios de producción es clave, ya que permite al lector ubicar los espacios de trabajo, formación y discusión que se dieron los asesores de tesis en relación a otros profesores, a otras academias de licenciatura y en relación a los órganos normativos de la institución para construir el PET.

Aquí conviene destacar que la autora (Negrete:2003:72) logra mostrar mediante un análisis de las narraciones de profesores fundadores de la UPN que las academias se conformaron como espacios de producción a partir de la tarea de elaborar los cursos y también como espacios de regulación del quehacer académico a través de Reuniones de academia, de los seminarios internos y de la reunión de coordinadores Si bien no son instancias formales se reconoce que ahí se gesta la producción académica.

Otras formas de organización que emergieron en la vida de la universidad son las reuniones de coordinadores en las que se define la calidad de lo producido y los seminarios como espacios que operan como medios de actualización de los profesores de cada Academia (Negrete;81) Cabe señalar que en los años 2003 y 2004 las instancias formales y sobre todo los espacios emergentes son objetos de reestructuración académica, tema que no se abordará pues rebasaría el propósito de esta investigación y del período ochenta y noventa que se desea documentar.

El hecho de que hayan surgido las academias de manera posterior a la estructura formal se comprende como producto de la necesidad curricular (Negrete:2003) del diseño de los cursos. También se pone de manifiesto que la institución no es inmutable, sino que hay condiciones, en este caso lo curricular, que ponen en movimiento y hacen surgir espacios que influyen en la producción académica.

"La profesión académica en la institución se reconoce no sólo por las condiciones de ingreso y laborales de su personal académico o por la afiliación disciplinaria del trabajo que realizan los académicos, como elementos aislados, sino mediante la identificación de los enlaces de estos aspectos con el tipo de tareas que desarrollan, los estilos de trabajo que

se definieron y los espacios que surgieron como condiciones de posibilidad para que la producción académica se lleve a cabo" (Negrete:2003:62)

En otro orden de ideas hay que señalar que en el Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional, 1979, sí se establece la estructura organizativa, los órganos de gobierno y sus funciones; La Rectoría, El consejo académico, la secretaría Académica, el consejo Técnico y las áreas académicas: Docencia, Investigación, Difusión y Servicios de Biblioteca y apoyo académico. Estas últimas áreas, en el estudio de (Negrete: 2003, 18, 81,133) adquieren el significado de un espacios de diferenciación del quehacer académico, respecto al tiempo y a las cargas de trabajo que se desarrollan tanto en la Dirección de Docencia como en la Dirección de Investigación. Actualmente los académicos de ambas Direcciones de área atienden a los grupos escolares de licenciatura y de otros proyectos que han ido surgiendo como el caso de las maestrías y los doctorados.

Respecto a la relación de los actores de las estructuras emergentes y de las instancias formales se documenta que en los inicios de la Universidad el director de docencia y el secretario académico participaban, en las reuniones de coordinadores, de los avances que los académicos iban obteniendo de su trabajo de diseño de los cursos y de sus proceso de formación.

Quizás lo que parece más relacionable del contexto de la institución con el discurso de la titulación es la idea del origen de la UPN como un movimiento en el que se desplazan significados y se generan procesos explicativos de los espacios y de los estilos de trabajo de los académicos y de los directivos que han dado forma a la organización y al quehacer de la Universidad Pedagógica Nacional (Negrete:2003,6) Visto así, un contexto en transformación ayuda al estudio del discurso de la titulación porque permite identificar que la organización y el quehacer de la UPN no sólo responde a lo que se señala en los decretos de su creación y de las estructuras organizativas formales, sino que se han llevado a cabo a través de espacios emergentes o instancias no formales.

1.2. REFERENTE DEL DISCURSO: EL REZAGO DE TITULACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Y EL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN

El Programa Estratégico de Titulación fue creado en la Universidad Pedagógica Nacional como una respuesta de esta institución a las exigencias establecidas para las instituciones de Educación Superior y de la SEP en cuanto al logro de índices de titulación y en el caso específico de la universidad mencionada el programa representó un criterio, entre otros, para la asignación presupuestal.

El programa operó en la Universidad con carácter emergente para atender el rezago de titulación y significó un medio para buscar solución a problemáticas internas relativas a: organización institucional, normatividad, formación de asesores, opciones de titulación, tiempo dedicado a la asesoría, el tiempo que emplean los estudiantes para titularse, la caracterización del producto que se espera como trabajo recepcional así como los procesos de trabajo y de formación del asesorado y del asesor.

Su objetivo fue atender el rezago de titulación en las licenciaturas escolarizadas del plan 79. En el nivel macro los egresados a quienes se dirigió este programa alterno representaban once generaciones que se formaron de 1979 a 1989, las cuales tuvieron la opción de titularse mediante la elaboración de tesis y tesinas, pero el índice de titulación era del 7%. De las 5 licenciaturas que se imparten cada año se titulaban aproximadamente 10 egresados.

La primera generación de la UPN egresó en 1983 y hasta 1990 de 1,475 egresados de todas las licenciaturas sólo se habían titulado 99 alumnos.¹ En el contexto nacional, la media idónea de titulación para las licenciaturas estaba entre el 25% y 35%.²

1 Comisión Interacadémica de Apoyo a la titulación. El proceso de titulación en la upn. Diagnóstico y nuevas opciones. Mimeo, julio, 1992, p.4

2 El promedio nacional de titulación se ubica para las IES entre el 25% y 35%, con respecto a los que ingresan. En relación con los que egresan y se titulan el promedio aumenta aproximadamente diez puntos porcentuales (Muñoz:1993, 149-150)

El problema que representa el rezago de titulación enunciado también pone de manifiesto la problemática que hay en la UPN en cuanto a las prácticas de asesoría y de titulación. En este sentido se puede hablar de un interjuego de factores externos e internos que influyen en la titulación universitaria.

Los factores externos están referidos a las políticas educativas que exigen un determinado índice de titulación como indicador de eficiencia institucional; los internos se relacionan con procesos académicos, políticos, institucionales y formas de trabajo de los participantes.

En mis notas de observación, tomadas en reuniones de academia con profesores de la Licenciatura en Pedagogía, y de registros de mi propio trabajo de asesoría de tesis, los elementos que con regularidad aparecen en la problemática de la titulación y tienen carácter de interno, son los siguientes:

Falta de reconocimiento social a la dirección de tesis

No es reconocido el esfuerzo que implica el trabajo de dirección de tesis y son pocos los profesores que incluyen en su perfil docente la asesoría. En los años ochenta, la práctica docente es predominante y pocos profesores desarrollan el trabajo de asesor. En los noventa aumenta la participación de profesores en la dirección de tesis; su intervención se basa en la disposición y experiencia. En la Licenciatura en Pedagogía la asesoría tiene un carácter más individual que colectivo. La práctica de la asesoría no se construye en el periodo 80-90 por vía de la formación sistemática, sino a través de la experiencia de atender demandas de los alumnos en el plano académico como es la comprensión de textos, elaborar preguntas y eliminar dificultades que obstaculizan su claridad, así como lograr avances en la redacción. Por otra parte, el asesorado-egresado se enfrenta, al culminar la licenciatura, con la falta de asesores que lo acompañen en su trayecto. La demanda de asesoría por parte de los alumnos es mayor al número de docentes que destinan parte de su tiempo al trabajo individualizado. En este momento la asesoría no se reconoce ni social ni académicamente, y tampoco se remunera el tiempo y la dedicación que implica la dirección de trabajos de tesis.

El rechazo constante de los proyectos de los alumnos y el abandono del proceso de titulación

En el desarrollo del proceso de asesoría se evidencia la falta de herramientas e indicaciones claras del asesor que el egresado pueda considerar en la elaboración del proyecto de tesis. En la dictaminación de proyectos se identificó el problema de la disparidad de criterios que utilizan los profesores para dictaminar, así como la imprecisión en los aspectos conceptuales, de argumentación, de redacción y metodológicos que los egresados debían reflejar en el proyecto de tesis. Fue reiterado el rechazo de los proyectos en los años ochenta y por consiguiente el abandono por parte del egresado del proceso de titulación.

El tiempo

El egresado dedica más de dos años a la elaboración de la tesis o la tesina; de manera previa ocupa tiempo en el diseño del proyecto. La situación personal en cuanto a lo laboral y disciplina de trabajo influye en el tiempo que se destina a la elaboración de la tesis. A ello se suma el tiempo institucional que se invierte en la realización de los trámites de registro, dictaminación del proyecto, asignación de sinodales y otros requisitos que se requieren para el examen profesional.

Expectativas diferenciadas

En la situación de asesoría con frecuencia se confunden los niveles de logro de una tesis; la autoexigencia del asesor y la exigencia para el asesorado suelen ser motivo de equiparación, cuando obviamente esto es imposible. El elemento de crítica apunta hacia el alto nivel de exigencia de una tesis, en contradicción con la formación que se alcanza al finalizar los estudios de licenciatura. Se considera que una tesis bien escrita y argumentada siempre es producto de la experiencia y de tiempo de maduración en que el asesorado logra un nivel de reflexión sobre la práctica o alguna temática.

Presión institucional

La titulación es un asunto que no puede resolverse en corto plazo. Desde que egresan, los alumnos presionan para ser atendidos en cada licenciatura y a su vez

las academias de las licenciaturas hacen lo propio para que las autoridades apoyen con un mayor número de profesores que destinen tiempo a la demanda de la asesoría.

La tardía incorporación de la asesoría al perfil académico del profesor, la escasa divulgación de las características de un trabajo de tesis en la práctica relacional de la asesoría, la diversidad de criterios de dictaminación de los proyectos de tesis, la falta de distinción entre la formación que se logra en la licenciatura y la formación propia de un proceso de escritura de la tesis, el tiempo de los egresados y el tiempo de la institución; finalmente, la demanda de los egresados de asesoría individualizada y los pocos docentes-asesores dedicados a esta tarea son en su conjunto una expresión interna de la problemática que padece el proceso de titulación en la Universidad.

La titulación existe como exigencia y como un esfuerzo académico que pudiera realizarse con intenciones formativas; sin embargo, se carece de una lectura profunda de la problemática, de la distinción entre las demandas del exterior y el estado interno de los procesos de titulación: la instancia de formación, el trabajo del asesor y el tiempo que dedica a ello, las características de los egresados y los aspectos reglamentarios de los procesos. La suma de estos elementos evidencia la falta de un dispositivo organizador de la titulación, no sólo de manera legal en los trámites correspondientes, sino en cuanto a competencias relativas al proceso; me refiero al tipo de trabajo de asesoramiento que se requiere, a la capacidad de establecer con los demás un trabajo en equipo, sobre todo cuando se dictaminan proyectos de tesis, en la revisión final de las mismas, así como en su réplica oral, participando el asesor como dictaminador en el proceso de revisión y, sinodal en el examen profesional. En este mismo sentido, son notorias las dificultades de un trabajo en equipo formalizado por parte de las comisiones de titulación, cuya función requiere a sus participantes la elaboración de documentos que se conviertan en soporte de las acciones de los egresados y asesorados, así como de los asesores. Un último vacío atañe a las autoridades académicas y a sus decisiones para poner en funcionamiento un plan de titulación. No es sino hasta el planteamiento del PET que se inicia un proyecto organizado, y con financiamiento,

para atender el rezago de titulación que hay en las generaciones 1979-1989 pertenecientes a todas las licenciaturas, y en particular el caso de la Licenciatura en Pedagogía.

1. 3 ENFOQUE EPISTÉMICO, PROBLEMÁTICA Y VÍA METÓDICA

El objeto de investigación lo constituye el discurso de la titulación en la Universidad Pedagógica Nacional, en particular, se tiene como referente del discurso al PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN que se implementó en 1996 y fue destinado a los egresados de las licenciaturas escolarizadas de la UPN que se imparten en la Unidad Ajusco. Como se ha expresado, su surgimiento en la Universidad acontece en un momento en que la titulación presenta un fuerte rezago en las licenciaturas escolarizadas que iniciaron los procesos de formación desde 1979 y que aún en los años noventa una abrumadora mayoría no logra ese objetivo.

Los elementos de valoración de la eficiencia de las universidades son, entre otros indicadores, sus índices de titulación, por tanto el rezago en dichos índices representa uno de los principales problemas. El rezago de titulación es un objeto del discurso que indica la eficiencia de un programa y guarda relación con el nivel de la competitividad; desde la perspectiva del mercado, no contar con alumnos titulados significa que la institución es ineficiente. La institución que se encarga de enunciar este objeto del discurso, el rezago, es la ANUIES.

Ante la problemática del rezago en la UPN se plantea intervenir la situación dirigiendo a los alumnos que pertenecían a once generaciones de egresados un programa emergente de titulación que tiene la opción de elaborar el trabajo recepcional con la modalidad *Recuperación de la experiencia profesional*. En el pasado —1970-80—, desde el punto de vista académico, la titulación implicaba que los egresados elaborasen un trabajo de tesis o tesina; por lo tanto, los asesores y los alumnos en formación pensaban en la realización de alguno de estos trabajos.

Las dos modalidades representan diferente producción de unidades del discurso. Así como Foucault explicó la forma en que se producen las disciplinas o unidades del discurso (la psicopatología, la medicina o la economía política) con enunciados propios donde aparece la intención del sujeto parlante (Foucault: 1971, 44) Los estudiosos de este autor también emplean su método para aplicarlo al conocimiento de cómo se producen en la educación ciertas formas de trabajo y acciones de los sujetos. (Yurén: 2002) Esta ampliación del uso de la vía metódica de Foucault la transportaré a la presente tesis para analizar discursos y acciones de titulación.

El análisis del dispositivo se tomará como herramienta para examinar las experiencias, las acciones, las creencias y la forma en que los sujetos se constituyen socialmente en la titulación. La conceptualización del dispositivo se realizará teniendo como base la interpretación que hace Gilles Deleuze acerca del pensamiento de Foucault, en virtud de ser una fuente que integra la obra del autor y la construcción de su vía metódica. También se recurre a Miguel de Morey y a Teresa Yurén como autores que trabajan el sentido filosófico que representa esta vía metódica. Con ellos se asume que interrogar en el presente el proceso de la titulación significa hacer una contramemoria del pasado, tomar a la titulación como objeto del discurso en tanto se vuelva uno en contra de su nacimiento en la UPN y de su evolución como algo normal. (Foucault: 1992, 26)

La herramienta de análisis de Foucault nos previene, según Morey (Morey: 1992, 118) contra la inercia de confundir el peso del pasado con el del presente y de repetir un saber normalizado con la insistencia de una *memoria siempre*. Tal perspectiva trae aparejada otra idea: pensar de otro modo, lo cual permite analizar el campo de experiencias posibles de los sujetos en un presente que no da por sentado lo normal, ni los poderes de la norma.

“Pensar de otro modo” y “decir el presente” implican romper con el hábito de tomar lo normal como criterio de lo real, implican disipar la confusión de lo normal y lo actual (Morey: 1992, 118)

¿Qué es lo normal en nuestro objeto de análisis: la titulación universitaria? ¿Qué es lo invisible en la titulación a fuerza de no estar oculto?

... una cosa es normal si puede asimilarse al término medio de los otros objetos pertenecientes a la misma clase. Pero a causa del gran número "lo normal" se hace normativo: esa ley que nos empuja a hacer las cosas o a pensar como "todo el mundo".
(Morey:1992, 119)

Criticar lo normal en un proceso de titulación (las creencias, las acciones) significaría de acuerdo con el pensamiento de Foucault: "discernir la figura de lo normal en lo actual".

Por normal podemos entender la titulación como un proceso final de la formación y como una garantía de que se es un profesional. Este discurso del proceso "normal de titulación" habrá que distinguirlo del discurso actual representado por las creencias y acciones de los asesores en el programa emergente de titulación opción *Recuperación de la experiencia profesional*.

La teoría de Foucault como "caja de herramientas" reivindica que un objeto de estudio puede verse de manera inhabitual, no como "lo piensa todo el mundo o un gran número de personas". Esta percepción de extrañeza puede considerarse para el discurso que sostiene el objeto y para la institución en que cobra cuerpo. (Morey:1992, 119) En nuestro caso la titulación, el discurso de eficiencia que la sostiene y que cobra cuerpo en la UPN y en particular en la Licenciatura en Pedagogía: abatir el rezago de titulación.

La manera de encontrar la supuesta "normalidad" en la titulación y "el pensar de otro modo" la misma, es un planteamiento que puede producirse con el análisis del dispositivo.

¿Qué podemos entender con la noción de dispositivo? En una primera aproximación Deleuze explica que Foucault distingue tres grandes instancias en un dispositivo: el saber, el poder y la subjetividad que son representados por líneas variables que se relacionan entre sí.

Un dispositivo es una madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y estas líneas del dispositivo no abarcan, no rodean sistemas cada uno

de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. (Morey: 1992, 155)

El dispositivo cuenta con objetos visibles, enunciaciones formulables, fuerzas en ejercicio. Son componentes que se expresan en líneas de visibilidad, de enunciación, de fuerza, de subjetivación y de fisura que se entrecruzan y suscitan variaciones o transformaciones. Su valor radica en que nos ayudan a ver y a hacer hablar aquello que parecía normal. Un aspecto metodológico que el mismo Deleuze se plantea es el asunto en torno a cómo distinguir estas líneas.

En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (y lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: la parte de la historia y la parte de lo actual. La historia es el archivo, la configuración de lo que somos y dejamos de ser, en tanto que lo actual es el esbozo de lo que vamos siendo. (Morey: 1992, 159)

Averiguar la actualidad en los procesos de titulación significa buscar la novedad del dispositivo de titulación respecto a los anteriores. Lo nuevo en lo actual no es lo que somos, sino lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser; es decir, lo otro, nuestra diferente evolución. En todo dispositivo, en virtud de que es una madeja de relaciones, se deben desenmarañar las líneas de pasado y las líneas de futuro próximo, la parte del archivo y la parte de lo actual, la parte de la historia y la parte del atardecer. (Morey: 1992, 160)

El archivo de nuestro objeto de investigación el discurso de la titulación, se conforma de piezas que abarcan las creencias y formas de trabajo de los asesores en procesos que en la misma UPN se conocen como "normales" o "regulares" y que se organizan en lineamientos de titulación y reglamentos. El archivo también podemos ubicarlo en la historia preparatoria del PET, (años ochenta y principios de los noventa), y en la creación de ese programa como dispositivo técnico (febrero-mayo de 1996)

Lo que fue siendo el PET (mayo-diciembre de 1996) en su desarrollo será tomado como punto de referencia para identificar si se amplió el campo de experiencias de

los asesores en la titulación —en sus formas de trabajo y en sus creencias— y si ello hizo posible la actualidad del dispositivo de titulación.

En el dispositivo de titulación del cual varios sujetos fuimos parte, habrá que distinguir las líneas del pasado reciente, "lo que somos" nuestras creencias y formas de trabajo en torno a la asesoría de tesis en proceso "normales" y la manifestación de lo actual o el esbozo de lo "que vamos siendo" en el PET con la opción de titulación *Recuperación de la experiencia profesional*.

Las líneas del dispositivo son diferentes y pueden pertenecer a la parte del archivo o a la parte de la actualidad. Conforman una red y tratan muchas cosas al mismo tiempo: los saberes y los poderes. Las líneas son como vectores o tensores que se entrecruzan en la madeja del dispositivo, lo atraviesan y lo arrastran (Deleuze:1999, 155)

En la metáfora del dispositivo como una madeja se encuentran líneas de visibilidad y permiten ver los objetos del discurso, hay objetos que se hacen visibles o invisibles en un momento histórico determinado.

La visibilidad no se refiere a una luz que ilumina objetos preexistentes, está hecha de líneas de luz que forman figuras variables e inseparables de este dispositivo. Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella. La historia de los dispositivos son los regímenes de luz y también los regímenes de enunciación.

... No son ni sujetos, ni objetos, sino que son regímenes que hay que definir en el caso de lo visible y en el caso de lo enunciable, con sus derivaciones, sus transformaciones, sus mutaciones. (Deleuze:1999, 155)

Otro tipo de líneas es de enunciación y en ellas el sujeto que habla tiene un estatuto, socialmente ocupa un lugar y hace visible lo invisible.

Las líneas de enunciación tienen que ver con un régimen de verdad; conjunto de políticas que en un momento determinado dicen cuándo y cómo es válido algo; creencias que se sostienen con pretensiones de verdad, pero que también pueden transformarse.

En el dispositivo también se presentan líneas de fuerza que Deleuze les atribuye el siguiente dinamismo:

Actúan como flechas que no cesan de penetrar las cosas y las palabras... Se trata de una dimensión del poder, y el poder es la tercera dimensión del espacio interno del dispositivo... Esta dimensión se compone como el poder, con el saber. (Deleuze:1999,157)

El significado de poder tiene su peculiaridad, pues no se entiende como el ejercicio de la violencia o de la coerción, sino como un poder que se desarrolla al actuar unos sobre otros.

De acuerdo con Yurén:

El poder es un conjunto de acciones sobre posibles acciones... el ejercicio de poder consiste en conducir conductas y ordenar el posible desenlace, el poder en el fondo, corresponde menos al orden del enfrentamiento entre dos adversarios que al orden del gobierno, gobernar en este sentido es estructurar el campo de acción posible de los demás. (Yurén:2002,141)

Cuando un determinado estado de fuerzas entra en escena, Foucault lo conceptualiza como emergencia:

La emergencia es la entrada en escena de las fuerzas... en la que se distribuyen los unos frente a los otros, los unos por encima de los otros; es el espacio que los reparte y se abre entre ellos, el vacío a través del cual intercambian sus amenazas y sus palabras... la emergencia designa un lugar de enfrentamiento... nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse de ella; esta se produce siempre en el intersticio. (Foucault:1992, 17)

Habrá que indagar con el análisis de las líneas de fuerza cómo actuaron en el dispositivo de titulación los alumnos, los asesores y las autoridades; cómo produjeron prácticas y experiencias en relación con el poder, puntos de enfrentamiento y tensiones así como instrumentos que permitieron combatir los enfrentamientos de poder. (Foucault:1992, 120-121)

Una dimensión del dispositivo que se ha dejado para el final porque no siempre se presenta en un dispositivo son las líneas de subjetivación, las cuales producen un discurso contrario al discurso dominante y esto subvierte el dispositivo.

... Una subjetivación debe hacerse en la medida en que el dispositivo lo deje o lo haga posible. Es hasta una línea de fuga. El sí mismo no es ni un saber, ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerza establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía, no es seguro que todo dispositivo lo implique. (Foucault: 1992, 157)

En el caso de su existencia en el dispositivo de titulación ¿cómo reconocer una línea de subjetivación?

... va marcando caminos de creación que a veces aborta pero que a veces concluyen en la ruptura del dispositivo y la creación de uno nuevo... (Yurén: 2002, 147)

La vía metódica es compleja porque invita a reconstruir un conjunto de piezas con las que se ha formado el presente de la titulación y a través de las cuales se intenta reconocer lo que hay de archivo y de actualidad en los procesos.

... significa ir a la búsqueda de esas piezas y esas figuras y dar cuenta de cómo han contribuido a producir la normalidad actual... Dicho de otra forma, significa: a) reconocer lo normal en educación y proceder a su crítica, analizando las condiciones de existencia de esa normalidad y las condiciones de posibilidad de otras experiencias no realizadas, y b) examinar las condiciones presentes a partir de las cuales puede prefigurarse el campo de futuras posibles experiencias y determinar los aspectos en los que puede influir en esas condiciones para procurar ciertos cambios. (Yurén: 2002,134)

La noción de dispositivo como un conjunto de elementos organizados y bajo la metáfora de un aparato, de un mecanismo, de un conjunto de piezas que están en movimiento para hacer funcionar algo apunta hacia la reconstrucción de las experiencias, los saberes y los poderes.

Un aspecto más por subrayar acerca del dispositivo es la idea a la que responde:

.... no significa encontrar un *eidos*, o un fundamento último, sino simple y llanamente atender a las regularidades (Deleuze:1995,159) que nos permiten entender por qué este presente es así y no de otro modo; qué es lo que en esto que existe se concibe como lo normal. Esto implica emprender la tarea de filosofar a partir de una pregunta que... tiene cierta reminiscencia kantiana, pues inquiriere sobre las condiciones de posibilidad de un campo de experiencias. La intención de esta pregunta es la de orientar la búsqueda con vistas a identificar aquellas condiciones que dan lugar a la normalidad existente para compararlas con otras condiciones que pudieron dar lugar a experiencias distintas que, por

diversas causas, quedaron sin realizarse. La interrogante filosófica implica, entonces, preguntarse por qué esta normalidad y no otra. (Yurén: 2002,130)

Parte de la estrategia de decir el presente y pensar de otro modo será el denominado repudio de los universales como régimen de lo verdadero. Foucault (Foucault: 1992) explica que ésa ha sido una tendencia al investigar en la historia y demás disciplinas.

Al respecto Deleuze interpreta:

... lo universal no explica nada... lo uno, el todo, lo verdadero, el sujeto, el objeto no son universales, sino que son procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación, procesos inmanentes a un determinado dispositivo. Y cada dispositivo es también una multiplicidad en la que operan esos procesos en marcha, distintos de aquel proceso que operan en otro dispositivo. (Deleuze: 1999, 158)

La consecuencia filosófica para el dispositivo tiene que ver con la negación de las verdades universales, pues lo universal también requiere explicación; cuestionar lo universal y poner en su lugar las experiencias singulares y locales, sus variaciones, su novedad y actualidad orientan también la estrategia de reconstrucción del dispositivo.

El análisis del dispositivo de titulación, el trabajo de desenmarañar la madeja y trazar sus líneas dista mucho de ver el discurso de la titulación de manera estática. Con la vía metódica se ha tomado distancia del concepto de sistema donde los elementos se organizan rígidamente. En el estudio de los discursos de la titulación se tiene la idea de identificar todo lo que se puso en marcha en el nivel de la institución, y también lo que está afuera de la institución —las políticas eficientistas— pero que son parte del dispositivo, lo atraviesan: las personas, posiciones, creencias, formas de trabajo, los espacios, las condiciones y experiencias.

La estrategia para reconstruir el dispositivo de titulación y con ello poner al descubierto las relaciones entre saber, poder y sus condiciones de existencia implica trazar las líneas del régimen de luz, del régimen de verdad, de los juegos de poder y de las experiencias de subjetivación que se entretajan para conformar el dispositivo. Ello hace necesario identificar las regularidades en las relaciones

entre el saber, el poder y las experiencias y dar cuenta de las bifurcaciones que sufren las líneas, de los puntos en los que se entrelazan, se entrecruzan, se tensionan entre sí o marcan fisuras en otras. (Deleuze: 1999, 138)

La historia de los dispositivos son los regímenes de luz y también los regímenes de enunciación. El régimen de luz va más allá del dispositivo y hace visible y enunciable algo, que generalmente está fuera de éste. Al difundirse distribuye lo visible y lo invisible. Lo que puede definirse con el régimen de luz es lo visible y lo enunciable, relaciones y procesos que tienen derivaciones y transformaciones que hay que indagar.

Por su parte el régimen de verdad, conjunto de políticas que dicen cuándo y cómo es válido algo; creencias que se sostienen y tienen pretensiones de verdad, nos lleva hacia el conocimiento de las modalidades enunciativas con las que se pregunta: ¿de qué manera son visibles los objetos?, ¿quién enuncia?, ¿desde dónde?, ¿cómo están nombrados los sujetos? Es decir, ¿qué papel jugaron los sujetos en relación con los saberes, las creencias y los poderes?

Un aspecto más de la vía metódica consiste en investigar cuáles son los conceptos que surgen del discurso de la titulación y el rezago de la misma —tesis, tesina, recuperación de la experiencia profesional, titulado, rezagado, agente, actor, autor y otros posibles—.

También se verán las estrategias que significan la economía del discurso haciendo las preguntas siguientes: ¿quién produce el discurso de titulación?, ¿cómo se distribuye y cómo los sujetos se lo apropian y lo consumen?

Reconstruir discursos, conceptos y estrategias forma parte de la arqueología y la genealogía. De hecho, el análisis de un dispositivo mediante el planteamiento metódico, del tipo de preguntas formuladas y las intenciones trazadas con los autores mencionados implica un trabajo de arqueogenealógico. Teresa Yurén explica la conjunción de cierta arqueología y genealogía en el pensamiento de Foucault:

No obstante la distinción que hacemos entre arqueología y genealogía, es necesario tener presente que se trata de los momentos de una vía metódica, que busca poner de relieve

los efectos de poder que produce el saber, y la clase de saber que produce un determinado ejercicio de poder... saber y poder son indisolubles como dice Foucault.

La arqueología no puede prescindir de la genealogía para determinar los regímenes de luz y de verdad y, por su parte, la genealogía no puede eludir la historia del saber...

Dada esta complementariedad, la arqueología y la genealogía constituyen el instrumental adecuado para reconstruir un dispositivo y sólo se distinguen por el objeto sobre el que trabajan: la primera se aboca al análisis de los enunciados en tanto que conforman una unidad discursiva en la que el ser humano es sujeto y objeto a la vez, y a la determinación del correspondiente régimen de verdad (*Ibid*:187), la segunda trabaja sobre las interacciones y las interpretaciones en las que se revelan los mecanismos mediante los cuales se ejerce el poder (especialmente la disciplina y el control) y las formas en las que se relacionan saber, poder e individuación.

El tipo de trabajo arqueogenealógico resulta todavía más pertinente para examinar la educación por cuanto ésta es: por una parte, la vía gracias a la cual los individuos acceden a ciertos saberes y se apropian de ciertos principios y normas de acción que activan su proceso de subjetivación, y, por otra, una de las vías principales por las que los individuos son normalizados (Foucault, 1983: 37)

... la arqueología se enlaza con la genealogía pues, de lo que se trata, es de sacar a la luz los poderes que se ponen en juego en los procedimientos de control del discurso, para delimitar ciertos objetos y determinar cuáles son los sujetos que hablan con legitimidad, cuál es el lugar de los actores objetualizados, qué es aquello que está excluido, cuáles son las formas que se siguen para que el discurso sea válido y cómo se utiliza éste (Foucault, 1983:*passim*) (Yurén:2002, 141-143)

Averiguar la actualidad en los procesos de titulación significa buscar la novedad del dispositivo de titulación respecto a los anteriores dispositivos, decir el presente del Programa Estratégico de Titulación PET, en relación con el proceso "normal" de titulación.

Justamente el objetivo de esta tesis es mostrar el discurso de la titulación y otros discursos que fueron apareciendo en una rotación constante entre una racionalidad ética frente a una racionalidad eficientista y mostrar las variantes que produjo la racionalidad del dispositivo técnico del PET (con sus regulaciones y controles, con sus disposiciones de control abierto y continuo) y lo que fue cambiando en función de las líneas de subjetivación, identificar si éstas tuvieron

un tenor de novedad y creatividad y, si se amplió el campo de las experiencias de los sujetos, pues si se recuerda, no siempre es probable que un dispositivo se transforme o se figure en provecho de un dispositivo de futuro. Habrá que mostrar, siguiendo a Deleuze, si hubo un cambio en las dimensiones de saber y poder, y si las líneas de subjetivación pudieron trazar caminos de creación hasta llegar a la ruptura del antiguo dispositivo; en este caso, de un dispositivo de titulación normalizador. (Deleuze: 1999, 159)

Herramientas metodológicas

El enfoque de investigación que se ha elegido es el análisis del dispositivo de la titulación, para captar en él, el movimiento y la rotación de los discursos y de las acciones, del entrecruzamiento de los saberes y los poderes que están en interjuego en el conocimiento de la titulación.

Este aspecto teórico se fue decidiendo a través de lecturas. De manera previa se revisaron documentos de carácter normativo y académico sobre la titulación, se realizaron entrevistas a profundidad y se tomaron notas de las observaciones y de los momentos en que participé en reuniones colegiadas y con directivos, en cursos y talleres preparatorios respecto al PET.

El referente empírico fundamental lo constituye la voz de los asesores de tesis a quienes se entrevistó para que expresaran sus creencias en el programa y comentarán acerca de su participación en el mismo en sus espacios de interacción. Se conversó con cada uno de ellos durante dos horas aproximadamente. De manera previa, se formuló un guión de preguntas de carácter comprensivo acerca de sus experiencias en el PET. En virtud de que un dispositivo reúne tanto discursos como prácticas no discursivas (acciones) se adoptó un concepto mediador:

Ma. Teresa Yurén explica que:

... las creencias no han de entenderse sólo en el discurso, sino también en las actitudes que constituyen el aspecto efectivo de la disposición a actuar. (Yurén: 1995, 171)

La autora distingue la creencia de la actuación de las personas. De acuerdo con Luis Villoro prosigue:

Crear no implica necesariamente actuar como se cree. El paso de la disposición a la acción requiere de factores suplementarios: adopción de un fin (intención) y emociones (que se traducen en actitudes) *Por eso, sólo podría inferirse la creencia a partir de las acciones efectivas de un sujeto*, si suponemos dos condiciones 1) que la disposición del sujeto, esté determinada por el objeto o situación objetiva; 2) que las acciones del sujeto sean congruentes con su disposición. (Yurén: 1995, 171)

Obtención de la información

Las entrevistas tuvieron el propósito de desencadenar la producción discursiva de los asesores de tesis. A través del instrumento guión de entrevista se orientó la conversación hacia una producción discursiva de los asesores acerca de los procesos académicos del PET.

La decisión de realizar entrevistas, la fundamenté en la necesidad de documentar el discurso y las acciones. El criterio adoptado se basa en la idea de que las entrevistas son un medio de reflexión del trabajo realizado en la UPN y alimentan la autorreflexión de quienes participaron como asesores de tesis en el PET. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas.

Con el guión de preguntas se exploró una gran diversidad de aspectos del PET con los siguientes apartados: su origen y desarrollo, aspectos de organización académica, desarrollo de la asesoría, observaciones sobre los egresados, dictaminación y exámenes profesionales, resultados y perspectivas.³

Consideraciones sobre la entrevista

Se formuló la entrevista a nueve académicos, de los cuales cinco tienen una formación mixta: son normalistas y universitarios y cuatro de ellos tienen un perfil universitario. Todos cuentan con estudios de maestría. Su experiencia docente en la Universidad va de los diez a los quince años. Tres de los entrevistados son de

3 Cfr. anexo I: Mónica Calvo López. Guión de entrevista. Septiembre, 1998.

tiempo completo y los demás tienen medio tiempo. Ocho profesores cuentan con un contrato de base, excepto un profesor contratado por honorarios. Los profesores que fueron asesores en el PET, de manera simultánea laboran en el plan 1990 atendiendo dos grupos de licenciatura.

El criterio de elección para las entrevistas fue que los profesores participaran en el PET y que tuvieran experiencia en el trabajo de la asesoría de tesis.

En el capítulo cuatro donde se documentan diferentes estilos de asesoría se seleccionaron aquellas entrevistas de los profesores en las que mostrarán de principio a fin el despliegue de diferentes acciones durante las etapas de la *Recuperación de la experiencia profesional*: descriptiva, reflexiva y propositiva.

Para hacer las entrevistas, el guión fue un recurso que desencadenó la conversación con los otros. En cada pregunta y respuesta se dio un discurso-contexto de la entrevista (la Universidad, la vida del alumno, las tensiones propias del proceso de titulación, las relaciones con los asesores, las políticas de la institución, los otros actores)

También se desarrollaron mecanismos de interlocución: las narraciones del entrevistado-asesor, el complemento del entrevistador y la información rectificadora de ambos. Con los fragmentos de las entrevistas que aquí se presentan se recupera el análisis retrospectivo de las acciones emprendidas, las creencias y las formas de trabajo de los maestros-asesores, tales como normas, saberes, poderes y transformaciones en el PET.

Se consideró que la posición social de la entrevistadora y los entrevistados facilitó la conversación ya que ambos son profesores de la Licenciatura en Pedagogía y asesores de tesis en este PET.

Es importante remarcar que para el desarrollo de la producción discursiva también fue necesario excluir la polémica, la relación de fuerza, de poder o de rechazo. Otro punto que se tomó en cuenta fue exponer a los entrevistados el propósito de este trabajo, y dar a conocer el guión de entrevista. (Blanchet: 1989, 99)

Recursos para analizar y procesar la información

Las relaciones y los procesos llevados a cabo durante el trabajo de asesoría en el PET forman parte de un universo subjetivo —de relación y tareas humanas— de los asesores, por lo cual se decidió el registro de las entrevistas conservando su carácter textual presentándolos a manera de extractos.

Proceso de Análisis

Ya se ha comentado en la introducción de la tesis que se utilizó el principio de la triangulación tanto para la obtención de datos como para efectuar el análisis. Esto responde a la idea de mostrar las fuentes de las afirmaciones y de los hallazgos y de cuidar el sesgo de las interpretaciones.

El análisis del discurso de la titulación se realizó desde perspectivas diferentes con el fin de retroalimentar los focos temáticos que se fueron localizando en las entrevistas, discursos que hacían referencia a una conciencia individual y colectiva (Jäger:2003:69)

En lugar de partir de una sólo teoría para utilizarla en el análisis de discurso de la titulación se optó por entretelar las herramientas conceptuales que permitían explicar los temas localizados sobre el pensar y el actuar de los asesores en torno a la titulación durante las entrevistas. Fue importante tomar en cuenta los fragmentos discursivos de los asesores de tesis para realmente volver operativos los conceptos prestados de las perspectivas señaladas. Las entrevistas y los diversos temas tratados se convirtieron en indicadores de conceptos concretos.

Se desarrollaron las herramientas conceptuales que resultaron relevantes para el problema de la titulación y los temas que fueron reiterativos y que adquirieron un sentido en el discurso de la titulación por parte de los asesores de tesis (Woda en Meyer: 2003:46)

Si bien el enfoque de investigación es el análisis del dispositivo, se tuvo que recurrir a dos tipos de metodología: para la obtención de la información y para el ordenamiento de la misma. En el primer caso se estructuró el guión de entrevista mencionado sobre diversos temas de la titulación, en el segundo caso se buscó

una metodología que permitiera ordenar la información. En este aspecto el trabajo de Bertely Bousquets, (Bertely: 2000) fue de gran utilidad porque la información encontrada en las entrevistas se organizó mediante tres columnas: participantes, intérprete y otros autores. Se seleccionaron fragmentos discursivos de los asesores y se les aplicó una serie de preguntas abiertas y comprensivas que en este estudio estuvieron referidas a los discursos de la titulación, pero no sólo en su discurso sino también en las actitudes, que constituyen un observable de su disposición a actuar. (Yurén:1995, 171) De este modo, el interés estuvo puesto en saber ¿qué dicen y cómo se comportan los sujetos en una situación de interacción específica en la asesoría? y si es posible que su discurso y su acción pueda conceptualizarse y mostrarse en una relación de saber y poder.

Algunas tareas necesarias para el ordenamiento que se han retomado de Bertely, son:

- subrayar los fragmentos que llaman la atención en las entrevistas
- formular preguntas
- ahondar en las definiciones del participante, el intérprete y el autor
- Observar la aparición de temas en de los distintos fragmentos de entrevista (Bertely: 2000, 66-67)

De la autora se tomó el principio de organización de tipo cualitativo para ordenar la información, sin que ello, de ninguna forma implique que el texto que aquí se produce tiene las características de un estudio etnográfico. La autora trabaja la información a través de lo que denominaré tres fuentes:

Participantes

Que pertenecen a los asesores y son representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas de los mismos, lo cual fue registrado en las grabaciones.

Intérprete

Que se refieren a mi trabajo y se desprenden de la fusión de mi propio horizonte significativo y el de los asesores entrevistado que estoy interpretando.

Categorías prestadas

Producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de investigación: el discurso de la titulación. (Bertely: 2000, 64)

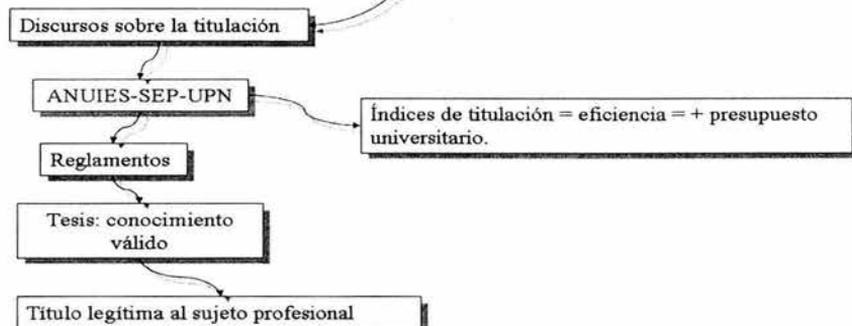
Bertely representa en un triángulo estas tres fuentes y a la producción de las mismas la denomina triangulación teórica. Justamente esta idea es la que ordena este trabajo de investigación.

Triangulación

(fusión de la información de los participantes y del intérprete)	(categorías teóricas y hallazgos de otros investigadores)
--	---

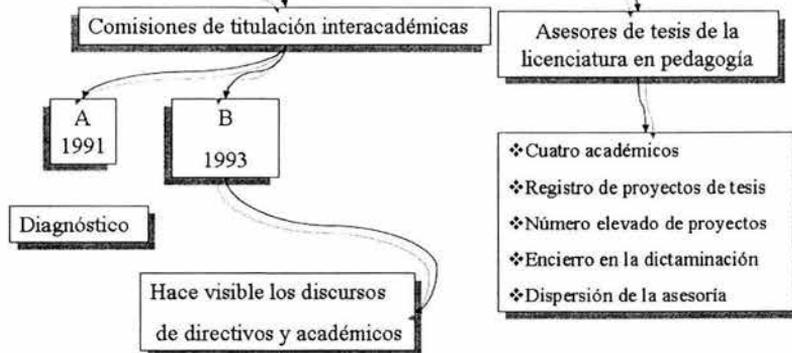
Este proceso analítico es el que me permitió cuidar la textualidad de lo que es la expresión de los participantes, mi visión propia y la perspectiva de los autores. Y presentar a manera de texto un enlace de estas tres visiones sin que se desdibujarán en la objetivación del texto las fuentes de quien se toma determinada concepción. Con este proceder se propuso evitar el sesgo de lo que se muestra y se trato de hacer una integración de los hallazgos acerca de los discursos que se producen en la titulación, su identificación, sus autores, sus fijezas y sus transformaciones. En este mismo sentido se extrajeron las acciones de la titulación y sus materializaciones que ocurrieron en las relación entre los asesores y el mundo subjetivo, de tal suerte que la pretensión de validez de esta tesis se encuentra en la verosimilitud de las narraciones de los asesores, en la integración de los hallazgos y en la significación de los mismos (Yurén:2003)

Acciones Tensiones y Transformaciones entre los actores



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Discursos/Acciones o prácticas no discursivas



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Acciones preparatorias del programa estratégico de titulación

Comisión Interacadémica de titulación B (1993)

Líneas de visibilidad

Directivos

- Recursos asignados a la titulación
- Se delega el rezago de titulación a un problema de las academias
- No participan otras direcciones y áreas de la universidad

Reglamento de titulación

- Modificar el reglamento de titulación que reduce a dos opciones la titulación
- Abrir opciones de titulación
- Condiciones de operación
- Distinción entre el trabajo de asesor/profesor
- Estrategias para la actividad tutorial
- Directorio de asesores

Asesores

- ¿Tipo de apoyo al tesista?
- Predominio del carácter dictaminador y no formativo

*obstáculos del proceso de titulación

Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Tensión de saberes y poderes I



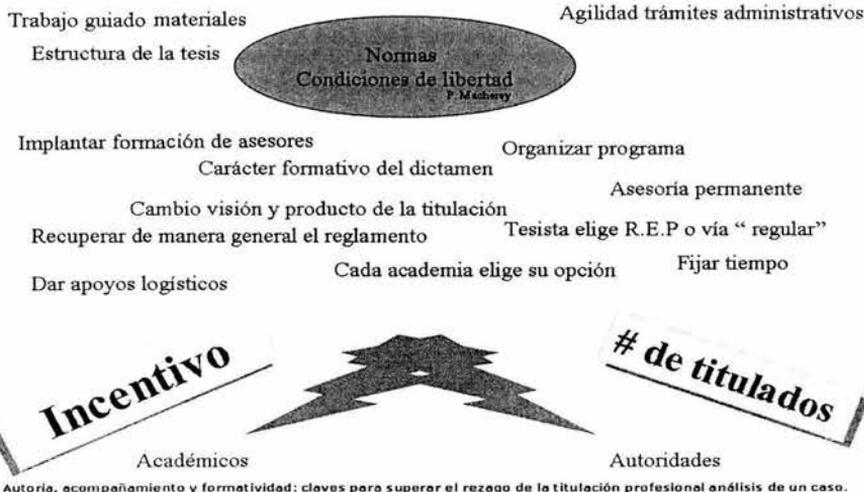
Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Tensión de saberes y poderes II



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Dispositivo técnico del P.E.T



Tensión de saberes y poderes III



Asesoría.eventual	Guía
Plan de estudios	ámbitos profesionales
dictaminación	Colaboración
Imposición de temas y métodos subjetividad de la obediencia	elección del tesista, subjetividad libre
Cancelación de exámenes Espacios-Servicios escolares	Flexibilidad en el tiempo Coordinación de Pedagogía y Docencia

Lo que se es
M. Foucault

Lo que se va siendo

Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Tensión de saberes y poderes IV

3er. Modo de subjetivación
La relación consigo mismo de asesores y el tesistas

Lo que se es

Lo que se va siendo

Institución: tesis/ tesina Validación del conocimiento	Institución: recuperación de la experiencia profesional
Tesista: investigación Obtener el título como relación consigo mismo=garantía del profesional.	Tesista: escribir para entenderse, producir y entender las cosas El si mismo es algo sobre lo que hay que escribir: "la experiencia profesional Garantía: la entrega y capacidad de trabajo objetivado en la tesina
Asesor: dictaminación sin precisiones claras	Asesor: trabajo colegiado sobre criterios de revisión de tesinas
Asesor: examen profesional: protocolo, solemnidad y superioridad	Asesor: examen profesional: actitud dialogante, escucha, respeto.

Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

CAPÍTULO 2

EL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN EN LA UPN: ACCIONES, TENSIONES Y TRANSFORMACIONES

Las ideas que se desarrollan en este capítulo corresponden a las acciones, tensiones y transformaciones de los asesores y directivos del PET de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL; se tuvo como referente del discurso la propuesta del programa y los diversos momentos de su construcción por parte de profesores y directivos de esa institución. Ello trae aparejado su análisis como un dispositivo técnico de organización y formación que articuló la titulación en la UPN en el año de 1996.

Al tiempo que se presenta el programa de titulación pensado para varias generaciones de egresados que se formaron en las licenciaturas escolarizadas con el plan de estudios 1979, se hará la reconstrucción del dispositivo identificando las creencias de los sujetos, las relaciones de fuerza y las posibilidades de subjetivación, en el entendido que éstas significan posibilidades de cambio, la construcción *de sí mismo* y la autodeterminación de los participantes.

En suma la presentación del programa tiene el sentido de ubicar el discurso y la actuación de los sujetos de la experiencia, ubicar el tipo de juegos de verdad en la construcción del dispositivo, en su funcionamiento y en su transformación, si es que la hubo. Los juegos de verdad se refieren a:

la emergencia de las veridicciones entendidas como formas según las cuales se articulan sobre un dominio de cosas discursos susceptibles de ser llamados verdaderos o falsos... el precio que se ha pagado y sus efectos sobre lo real, así como el modo en que se ha vinculado un cierto tipo de objeto con ciertas modalidades de sujeto. (Foucault:1990, 26)

El objeto de análisis es el discurso de la titulación y el referente en que cobra cuerpo es el dispositivo del PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN que se diseñó para que los egresados de la UPN elaboraran su trabajo recepcional teniendo como apoyo la asesoría proporcionada por parte de los profesores.

El propósito para el que fue creado el PET —resolver el problema de la titulación en la universidad— se documenta con la inclusión de la historia de las prácticas y de las acciones institucionales que nos remiten a documentos generales e inclusivos de todas las licenciaturas, con la precisión que aquí sólo nos servirán de contexto general para centrarnos en el análisis de la titulación en la Licenciatura en Pedagogía con la opción *Recuperación de la experiencia profesional*.

La presentación del PET abarca varias interacciones de profesores desarrolladas en comisiones académicas al interior de su licenciatura y de comisiones interacadémicas que representaron a todas las licenciaturas.

En una reconstrucción del problema de la titulación en la Universidad, se identifica la actuación de dos comisiones interacadémicas representantes de las cinco licenciaturas escolarizadas de la institución, comisiones que denominaré Comisión A y B. Del trabajo de ambas es posible identificar las líneas del dispositivo de titulación: los juegos de saber y poder entre asesores, entre directivos y asesores y entre asesores y tesistas. Para el análisis resulta necesario entretejer la presentación de los diferentes momentos de desarrollo del PET y sus líneas de enunciación y visibilidad, así como los regímenes de verdad.

Los momentos, que considero, atraviesa el PET en la UPN son tres:

- Las acciones preparatorias para la creación del PET.
- La creación del PET.
- La puesta en marcha del PET

Los dos primeros expresan un trabajo previo que desarrollaron los profesores respecto a la titulación, la cristalización del programa y su formalización institucional. El tercer momento significa el desarrollo del programa y su singularidad en la Licenciatura en Pedagogía.

2.1 LAS ACCIONES PREPARATORIAS PARA LA CREACIÓN DEL PET

La titulación en su momento diagnóstico. Años ochenta y principios de los noventa.

Si algo es característico en el trabajo universitario es la tarea que llevaron a cabo diversas comisiones de profesores; entre ellas están la comisión de titulación que se integra al interior de cada licenciatura y la comisión interacadémica de titulación, esta última conformada por la comisiones de titulación de cada academia, el pleno de coordinadores y las autoridades de la dirección de docencia.

En 1991, se integró la Comisión interacadémica A de apoyo a la titulación en las licenciaturas escolarizadas. Los participantes eran profesores de cada una de las academias, quienes desarrollaron trabajos de análisis de la problemática de titulación y manifestaron la postura que la academia respectiva tenía sobre la titulación, el rezago y los factores que intervienen, etcétera. Su constitución se debió a la petición de abordar e intervenir de manera académica e institucional en el problema del rezago de titulación. Diferentes instancias en la Universidad formularon la necesidad del trabajo de una comisión interacadémica.

La Comisión A ⁴ elaboró un diagnóstico del estado en que se encontraba el proceso de titulación en diferentes planos —académico, organizativo, administrativo, normativo— e identificó los factores que llegan a convertirse en obstáculos del proceso de titulación. También hizo el señalamiento de los problemas que se habían acumulado de 1979 a 1989. No obstante que dichos problemas fueron abordados con diversas estrategias, el abatimiento del índice de titulación permaneció sin ningún cambio; el porcentaje de titulados se mantuvo alrededor del 7% en un periodo que abarca desde el egreso de la primera

⁴ El producto académico que puede caracterizarle es el documento El proceso de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional. Diagnóstico y nuevas opciones. Mimeo., Julio 1992.

generación en 1983 hasta el año de 1990.⁵ Por último la Comisión A presentó algunas reconsideraciones y nuevas propuestas para superar la problemática.

En esos momentos predomina la mediación técnica (Belin: 1999,251); se piensa en acciones alternativas de titulación. Se inicia un cambio en los conceptos de la titulación, no sólo se puede optar por hacer una tesis, sino que se abre un conjunto de posibilidades como trabajos de titulación: tesinas, informes, memorias, resolución de casos prácticos etcétera. Sin embargo, el dispositivo de titulación es fuerte en su discurso institucional de lo no dicho, "la garantía profesional" de titularse y lo que prevalece es la titulación por vía de la tesis y de manera incipiente por medio de la tesina .

Regulaciones académica, administrativa y normativa

Regulación académica

La comisión A explicó el recorrido académico que un alumno realiza al titularse. Para ello consideró la finalidad y el tiempo que implica escribir una tesis. Según Umberto Eco (Eco:1991) el proceso intelectual necesario para desarrollar un escrito de esta naturaleza, para aprender a coordinar ideas independientemente del tema, desde que surge la primera idea de la tesis hasta la entrega final del trabajo requiere de seis meses a tres años. En la universidad el proceso del tesista para elaborar un trabajo recepcional le demanda una inversión considerable de horas, además de que el mayor o menor tiempo invertido depende de sus habilidades de redacción, de lectura e interpretación de un tema.

A finales de los años ochenta el concepto de tesis empieza a ser visto como una opción de titulación entre otras posibles: tesina, informe, estudio de caso, etcétera. En ese momento de diagnóstico se logra plantear más modalidades de titulación y flexibilizar el proceso. Este desplazamiento de conceptos es el primer signo de la introducción de modificaciones en el discurso de la titulación.

⁵ Comisión Interacadémica de Apoyo a la titulación. El proceso de titulación en la UPN. Diagnóstico y nuevas opciones. Mimeo., julio,1992, p.4

La Comisión A identifica para el nivel de licenciatura las tareas que son competencia del egresado mientras desarrolla y concluye su trabajo de tesis y tesina:

Integrar y sintetizar un cuerpo de conocimiento, exponer un criterio profesional ante los problemas, elaborar documentos escritos en forma ordenada y coherente, sostener con argumentos su perspectiva personal ante los problemas, efectuar la búsqueda de información en bibliotecas, centros de documentación y hemerotecas, interpretar documentos escritos, así como material verbal y gráfico.⁶

Estas tareas exigen del tesista la disposición a formarse y el desarrollo de habilidades de lectura y análisis de textos, organización de ideas y redacción sobre un tema. El dispositivo de organización sigue produciendo enunciados científicos al sistematizar los significados de la titulación, pero también hay elementos invisibles, "lo no dicho". Lo que se hace visible es que en los profesionistas de los años 50-60' importaba "la entrega profesional", y quienes lo enuncian son los propios profesionistas en su desempeño laboral. En los años 80-90 se desplaza la vocación, la entrega, por el "título". Las instituciones que enuncian este requerimiento de la profesionalidad son la SEP y la ANUIES.

El régimen de verdad de la titulación o las políticas que se siguen para que ésta se considere verdadera o válida consiste en instaurarla como aval legítimo del sujeto profesional. Otro régimen de verdad en la titulación establecía como única opción la elaboración de tesis.

Esta pretensión de verdad que sostienen los organismos educativos y en este caso específico la UPN, empieza a cuestionarse por parte de profesores y alumnos. Las líneas de resistencia de ambos actores invertirán las líneas de poder de los organismos mencionados y en la tensión y lucha de fuerzas contrarias irán surgiendo otras posibilidades de titulación hasta llegar a lo que será *la recuperación de la experiencia profesional*.

⁶ Comisión Interacadémica de Apoyo a la titulación. El proceso de titulación en la UPN. Diagnóstico y nuevas opciones. Mimeo., julio, 1992, p.27.

Regulación normativa

Las decisiones reglamentarias y las medidas administrativas que en esta época sirvieron para ordenar los procesos, se convirtieron con el tiempo en obstáculos para la fluidez del proceso central: organizar y regular un aspecto de la formación profesional del alumno y del egresado, que consiste en materializar con la tesis una producción escrita y presentarla ante un jurado para su réplica.

La comisión A lo expresa así:

Hasta el momento, obtener el título de licenciatura ha implicado a los egresados invertir un promedio de 18 meses en elaborar su trabajo recepcional (tesis o tesina) y alrededor de cinco meses para someter el producto a revisión, efectuar los trámites administrativos y presentarse al examen profesional. En total el egresado ocupa 23 meses aproximadamente en su proceso de titulación, ello sin considerar el tiempo dedicado al diseño del proyecto y a las modificaciones a las que este se haya sometido.⁷

Las normas tienen dos líneas alternativas: de integración y de exclusión, en este caso la relación de las normas con los sujetos es de separación. (Macherey:1999, 171) Hay un factor que queda fuera del campo de acción del tesista en su proceso de titulación y son los tiempos institucionales de la comisión de titulación, la firma del secretario de titulación de la Academia, la firma del coordinador de la carrera, la firma de la Dirección de Docencia, la firma y los sellos de Secretaría académica. Finalmente está la intervención de la Subdirección de Servicios Escolares quien revisa la historia académica del egresado y avala la legalidad del proceso con el citatorio al examen profesional.

... El tiempo institucional significa: el cumplimiento formal y escrupuloso de la secuencia reglamentada... un proceso claramente burocrático por la forma en que se desarrolla mediante el cual se ordenan, regulan y encadenan los diversos movimientos que conducen al título en una secuencia escolar que revela detalles minúsculos (un papel primero que otro, una firma antes o después, un sello en tal sitio, etc) y les otorga una significación de peso como marcas cardinales que obstaculizan o permiten el desarrollo del proceso en cada una de sus fases. (Granja:1993, 189-190)

⁷ Comisión Interacadémica de Apoyo a la titulación. El proceso de titulación en la UPN. Diagnóstico y nuevas opciones. Mimeo., julio,1992, p.5.

Ubicados aún en el rubro de la regulación académica, se encuentra el problema de los diversos criterios para dictaminar los proyectos de tesis y las pocas alternativas que se le ofrecen al egresado cuando éstos son dictaminados desfavorablemente, ante lo cual el egresado *abandona* su recién iniciado proceso de titulación. El sentido formativo que representa elaborar un proyecto de tesis como un primer ejercicio para clarificar lo que se quiere trabajar y cómo se va a proceder, se volvió un obstáculo por el *constante rechazo de los dictaminadores*, y no sólo porque el documento tuviera o no que corregirse, sino por *la falta de indicaciones precisas sobre los aspectos que requerían mayor profundidad y claridad*. La dictaminación se tornó un problema por carecer de sentido sugerente y constructivo. La confección de un proyecto de tesis se equiparaba al proyecto de un investigador.

... esa singularidad del sujeto (el alumno) no es pues la de un ser aislado que se determine por su única relación consigo mismo, relación que remite a una identidad particular concreta, la de un "yo" que no se parece a ningún otro, o que haga referencia a un universal abstracto... sino que se trata de una singularidad que sólo se manifiesta o se destaca sobre un fondo de pertenencia que vincula al sujeto con otros sujetos [asesores, dictaminadores, sinodales, autoridades]⁸ con quienes está en comunicación... con el proceso global (de la titulación como reflejo de la garantía profesional y del índice de titulación como factor de eficiencia institucional) que lo constituye al normalizarlo y del cual ese sujeto extrae su propio ser. (Macherey: 1999, 175)

Se puede ver en el proyecto de tesis que un plan de trabajo —que mediante preguntas y revisión panorámica de textos se plantea desarrollar argumentos durante la redacción de la tesis o tesina— puede ser una práctica formativa en el contexto de la licenciatura, cuando la solicitud de un proyecto totalmente claro y con esquemas definitivos se relativiza, porque se asume que la etapa inicial de un proyecto se completará en los siguientes momentos de formación que implica hacer la tesis. Prolongar indefinidamente el proceso de dictaminación se volvió importante por sí mismo, y desdibujó el aspecto formativo del diálogo con el

⁸ El paréntesis es mío.

alumno y el egresado sobre los aspectos explícitos de formación requerida para su reformulación y avance hacia el desarrollo capítular. En lugar de la asesoría y el apoyo prevaleció el dictamen sobre la base de la *separación* entre el egresado y el asesor.

Regulación organizativa

En los años noventa, la comunidad profesional y las autoridades debían atender las exigencias en cuanto a titulación de organismos externos como la SEP y la ANUIES, con pocas posibilidades de solucionar el rezago.

Si volvemos a la idea del dispositivo, no hay un afuera y un adentro, sino que se entrecruzan los factores externos e internos de la titulación bajo la pretensión de verdad de que una universidad con más titulados es más eficiente.

Existe una deficiencia organizativa en la UPN al delegar en las academias de Licenciatura el problema de la titulación, problemas originados por el número insuficiente de asesores y la inexistencia de canales de comunicación para acceder a la información sobre demandas y ofrecimientos de asesoría.

En las academias el apoyo a la titulación era dispar, desarticulado y discontinuo, y funcionaba de acuerdo con las prioridades de cada coordinador, con el compromiso de las comisiones de titulación o la voluntad de los docentes; por lo cual, los esfuerzos de impulsar la titulación no se consolidaron y perdieron impacto.⁹

La Comisión A propuso una redefinición del proceso de titulación con acciones que comprometiesen a las autoridades y a las demás instancias de la UPN, como la Dirección de Investigación que facilitará que los investigadores adscribieran a los alumnos y egresados en sus proyectos de investigación y la Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico, permitiera el acceso sin mayores restricciones al préstamo de libros y materiales de consulta.

⁹ Comisión Interacadémica de Apoyo a la titulación. El proceso de titulación en la UPN. Diagnóstico y nuevas opciones. Mimeo., julio, 1992, p.15.

En el diagnóstico se identificó el problema de tipo organizacional y de funcionamiento de la estructura de la Universidad, que repercutía negativamente en los procesos de titulación: la desvinculación entre las direcciones y áreas institucionales de las tareas de titulación.

La relativa autonomía de los subgrupos dentro de la organización es conceptualizada por Stephen Ball como flojedad estructural, y esto obedece a una falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores, la existencia de múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen, así como a complejos procesos de toma de decisiones. Esta falta de coordinación organizativa también es identificada por Weick como conexión vaga y se entiende que la estructura se halla desconectada de la actividad y esta a su vez de sus efectos. (Ball:1987, 29)

Así mismo, la flojedad estructural la podemos visualizar al interior de las propias academias y de las comisiones de titulación, en lo que respecta al hecho de contar con un sistema de seguimiento a los proyectos de tesis.

Algunas academias llevaban un libro de registro. En la Licenciatura de Pedagogía, esta actividad tan minuciosa estaba prevista en el reglamento de titulación y era realizada por un miembro de la comisión de titulación. A mediados de los noventa se convirtió en una tarea con serias limitaciones, ya que aumentó el número de proyectos que debían dictaminarse por semestre y en paralelo se inició la revisión de los proyectos de tesis de los alumnos de un plan de estudios de Pedagogía nuevo, el correspondiente a 1990. La tarea de cuatro miembros de la comisión de titulación de dictaminar alrededor de 150 proyectos de tesis rebasó las posibilidades de estos académicos tanto en el aspecto de dictaminación como de registro y ya ni considerarlo como un medio para obtener información con fines de investigación educativa. El registro, que puede traducirse en un seguimiento ordenado y académico, se abandonó, delegó o se cambió por considerarse un trabajo administrativo.

Las normas de la dictaminación y el registro definían este campo de experiencias de los dictaminadores, un trabajo normalizado por la acción de un reglamento que fijaba un dominio de subjetividad, predispuesto e inclinado el dictaminador mismo a esa acción. (Macherey:1999, 175)

Pensar de otro modo el proceso de revisión de los proyectos de tesis acudiendo a los profesores de acuerdo con sus campos temáticos o líneas del plan de estudios, o bien registrar el proyecto con el aval del asesor fue un camino largo y fuertemente cuestionado porque se salía del marco de una red homogénea de ver las cosas.

El proceso "normal de titulación" se regía por reglamentos. Estos normaron los procesos de titulación y se asumía como un régimen de verdad porque así procedían todas las universidades.

Josefina Granja ilustra esta situación:

En términos generales los reglamentos de una institución escolar pueden considerarse como documentos prescriptivos que explican los acuerdos y convenciones mínimas necesarios para el desarrollo de la actividad institucional... en el caso de la titulación... son comunicaciones normativas que imponen formas determinadas para el cumplimiento de los procesos de validación de los aprendizajes. [...] Los reglamentos escolares se fundan en prescripciones contenidas en documentos y leyes de carácter nacional, como acuerdos de la SEP, Ley de Profesiones, llegando incluso a plantear su fundamentación en los artículos constitucionales. Ésta es una de las razones por las que los enunciados normativos de los reglamentos se recubren de la connotación de impersonalidad; otra es el peso que adquiere en sí mismo el proceso que instalan; proceso que se mantiene aun cuando sean diferentes los sujetos que lo atraviesen y pongan en marcha... (Granja:1993)

Este conjunto de normas son los elementos que validan y legitiman el régimen de verdad de la titulación como aval de lo profesional y la falta de certificación, como caso contrario. En este mismo sentido las normas permiten justificar el financiamiento que se otorga a universidades de acuerdo con sus índices de titulación, entre otros criterios.

Otro aspecto que Foucault rechazará en sus escritos (Deleuze:1999) es la visión de lo eterno y también las verdades universales de los sujetos y de los objetos. En nuestro caso, homogenizar los procesos de titulación para todos los candidatos, sin estudiar su singularidad y reorientar la estrategia y el mismo dispositivo de organización.

... los reglamentos son elaboraciones humanas, son convenciones y acuerdos, producto de negociaciones entre sujetos e instancias sociales con capacidad de decisión e imposición.

Sin embargo para los actores escolares los reglamentos se les presentan como conjunto de normas impersonales y coherentes que marcan el camino racional y eficiente para realizar las acciones de validación institucional. (Granja:1993)

La visión de lo eterno y lo universal son dos componentes presentes en el reglamento de titulación de la Universidad. Es por ello que habrá que reconocer que las comisiones interacadémicas avanzaron en este sentido hacia un cambio de discurso acerca de la titulación: acciones de apoyo a la formación del egresado, una apertura a otras opciones de titulación y fluidez en los proceso de dictaminación y registro de proyectos. Este discurso pone en cuestionamiento los reglamentos y la fijeza de las actividades y prácticas de titulación.

La titulación en su fase de propuestas

En 1993 se conformó una segunda comisión Interacadémica de titulación que referiré como Comisión B, orientada esta vez, a *modificar el reglamento de titulación y a elaborar propuestas alternativas de titulación*. Sin duda los profesores participantes retomaron el diagnóstico de titulación que realizó la Comisión A y se propusieron generar nuevas alternativas de titulación tales como: los seminarios de titulación para los alumnos de los últimos semestres, la elaboración de instructivos de titulación para orientar a egresados y asesores sobre las características de las opciones de titulación, y los seminarios extracurriculares de titulación con temáticas específicas.

Dos puntos del documento diagnóstico sirvieron de eje a los trabajos de la Comisión B: 1. integrar nuevas opciones de titulación y 2. atacar el asunto de la normatividad que en el reglamento reduce la titulación a dos opciones: tesis y tesinas.

Se plantearon opciones de titulación que habrían de explorarse en su factibilidad y operatividad:

- Seminarios de titulación
- Proyecto de investigación y desarrollo
- Memoria de experiencia profesional

En otra dirección, la Comisión B subraya el carácter más formativo y no sólo evaluativo de la dictaminación de proyectos y de iniciar la formación del asesor (algo que se daba por hecho) en estrategias para la actividad tutorial. No obstante que la Comisión B hace visible que el profesor no hace el mismo trabajo que el asesor, y que requiere otras competencias para resolver dificultades en torno al proceso de los alumnos, tal situación se torna difusa.

Se distrae la atención con reglamentaciones y requisitos administrativos que se sobreponen al hallazgo de formar mientras se revisan los proyectos de tesis, por ejemplo:

- Circunscribir la opción de trabajo recepcional "memoria de la experiencia profesional" a los campos temáticos del plan de estudios.
- Mantener la misma estructura organizativa de las comisiones de titulación, que a mitad de los años noventa y en el caso de La licenciatura en Pedagogía, por ser una licenciatura que atiende una matrícula alta, se ve rebasada en sus tareas de seguimiento del proceso de titulación.¹⁰

Un tema fundamental de todo dispositivo son los soportes y los recursos. En este sentido la Comisión B reconoció y recuperó el trabajo previamente realizado por la Comisión A, y abrió la discusión sobre el soporte político-académico necesario para impulsar los proceso de titulación (recursos y apoyos de las autoridades y de otras instancias organizativas)

Sus observaciones acerca de los soportes y los recursos se dirigen a:

- Propiciar una participación institucional más amplia en el proceso de titulación.
- Modificar el carácter de las comisiones orientando su actividad hacia un trabajo académico propositivo y de apoyo al proceso de titulación, no sólo de índole evaluador y/o dictaminador.

¹⁰ Comisión Interacadémica de Apoyo a la titulación. El proceso de titulación en la UPN. Diagnóstico y nuevas opciones. Mimeo., Julio, 1992, p. 45-47.

- Elaborar directorio de asesores.
- Establecer intercambio continuo con los responsables de los proyectos de investigación.
- Generar experiencias de formación de asesores encaminadas tanto al conocimiento de la problemática de titulación, su marco normativo, instructivos y criterios de trabajo, como el desarrollo de estrategias útiles a la actividad tutorial.
- Impulsar medidas tendientes a motivar a los estudiantes-egresados [...] otorgar premios y reconocimientos a los mejores trabajos.¹¹

En otro orden de ideas, la Comisión B realizó una revisión documental de las opciones de titulación que desarrollaban diferentes universidades del país. De éstas se estudiaron las relacionadas con el contexto de la UPN. Se cita de manera predominante la postura de evitar la titulación masiva o por decreto. Se coincide en agilizar el proceso de titulación, pero "no abaratarlo". Hacen modificaciones al reglamento de titulación en el sentido de flexibilizar requerimientos para que los profesores puedan fungir como asesores e incrementar las opciones de titulación.

El trabajo de esta comisión cristalizó en la propuesta de cuatro opciones que no estaban funcionando en la UPN: seminarios de titulación con carácter terminal, adscripción a investigaciones institucionales en proceso, recuperación de la experiencia profesional y examen de conocimientos.

La mayoría de estas opciones ya habían sido planteadas por la Comisión A; el aporte de la Comisión B consistió en *pensar en las condiciones de su operación*. Fue sumamente importante para impulsar un nuevo proceso que la comisión B hubiera insistido en la necesidad de *destrabar los obstáculos académicos y los administrativos*.

¹¹ Ibid. p. 50- 51.

Otras acciones de la Comisión B consistieron en indagar y sensibilizar a los académicos acerca del nivel de compromiso para "resolver el problema de la titulación". Las discusiones se trasladaron a las academias, donde se confirmó la importancia del carácter formativo que significa escribir un trabajo recepcional, porque se continúa la formación al realizar lecturas, recuperar experiencias profesionales, generar argumentos y sustentarlos.

Relación de la Comisión Interacadémica B con las academias de Licenciatura

Se consideró que la finalidad formativa de la opción *Examen de conocimientos* radicaba en la actualización de los egresados en su disciplina. Sin embargo, no fue aceptada esta opción por cuatro licenciaturas, excepto la licenciatura en Psicología Educativa, y se tomó el acuerdo de que cada licenciatura eligiera la opción de titulación "Examen de conocimientos" o "Sistematización de la experiencia profesional". Otro punto que fue motivo de incertidumbre entre los académicos de las licenciaturas que eligieron esta última opción, que adquirió el nombre de *Recuperación de la experiencia profesional*, fue en relación con el compromiso de establecer la asesoría, pues ya se vislumbraba la enorme desproporción de egresados y asesores disponibles, así como el esfuerzo que implicaría titular alumnos y el poco reconocimiento que se otorgaba al trabajo de asesoría.

Todo el trayecto previo de las comisiones de titulación al interior de cada academia fue definitorio en la construcción del PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN. Más adelante comentaré los planteamientos que hicieron las academias que decidieron instrumentar el proceso de titulación a partir de la *Recuperación de la experiencia profesional*.

En la continuidad de los trabajos de la comisión B los profesores estudiaron la posibilidad de que el egresado se titulara con un trabajo escrito acerca de su realidad laboral. La tarea intelectual y formativa de esta opción, se señalaba, habría de consistir en sistematizar y reflexionar la experiencia profesional. El factor

novedoso de la opción de titulación para los egresados consistía en examinar su desempeño, en exponer su experiencia y generar propuestas para mejorarla.

Como un tema no superado las experiencias profesionales, objeto de reflexión, éstas tenían que estar ligadas a los “campos del plan de estudios”. Ello ponía de manifiesto cierta rigidez que se debía al insuficiente conocimiento del campo laboral de los egresados. Se cuidó que los temas se refiriesen al plan de estudios y no se consideraba que también podrían estar referidos a ámbitos profesionales diversos.

La formalización del trabajo de asesoría y su reconocimiento económico en los años 1993-1995, no era explícito. Quizá es por ello que el trabajo de la asesoría no fue asumido ni formalizado, en virtud de que no era reconocido y no se remuneraba. En su lugar se apelaba al apoyo de asesores externos, con la regulación de que presentaran su curriculum vitae. Otra acción con carácter ambiguo consistió en indicarle al egresado que podía elegir uno o más asesores, según las características de su trabajo, cuando conocemos de antemano la dificultad real que le implica a una persona trabajar con dos perspectivas en funcionamiento. A ello hay que añadir que se volvía a regulaciones académico-administrativas que ya habían mostrado ser un obstáculo para los procesos de titulación.

En los años 1993-95, surgió en el plano académico la propuesta de los talleres de inducción para la sistematización de la experiencia profesional con duración de seis horas para apoyar la estructura de trabajo de tesis desde lo metodológico, en la suposición de que los egresados regresarían después del taller con su tesis ya terminada.

Academias y comisiones de titulación previeron la organización de talleres para la sistematización de la práctica profesional y se abocaron a la producción de materiales de apoyo metodológico para orientar el trabajo de los egresados.

En la definición del producto que se esperaba obtener en la opción denominada “Sistematización de la experiencia profesional” ya aparecían elementos que serían

definitorios para el futuro PET —que en 1996 adquiriría el nombre de la opción Recuperación de la experiencia profesional—. El producto consistía en:

- Recuperar y documentar una experiencia.
- Interpretar la problemática. No se consideraba una memoria recepcional, porque la sistematización exigía un abordaje teórico para interpretar la experiencia.
- Referir el contexto de la experiencia profesional.
- Analizar problemáticas y resultados de la experiencia profesional.

Algunos requisitos que constituían trabas para el proceso eran: presentar constancias de trabajo y entregar un proyecto de tesis, como en el proceso de titulación regular. También, se repetía un esquema de trabajo y de relaciones que solicitaba productos, pero no atendía los procesos de construcción.

La cita siguiente es explícita en relación con el producto que el egresado, candidato al programa de titulación, había de formular:

Objetivos de la propuesta, descripción de la actividad profesional; planteamiento de la problemática y marco referencial, desarrollo de procedimientos para sistematizar, enumeración de material de consulta, mención del producto final esperado y cronograma de actividades.¹²

Todas estas actividades eran propias de un proceso de construcción y de una dinámica de trabajo ya instalada entre egresado y asesor. Tal como se solicitaba, da la impresión de que justamente lo que se tenía que resolver, generar y construir se posponía y en su lugar se demandaban productos. En efecto, el tesista tenía que producir su escrito, pero sin obviar la relación de apoyo del asesor. En suma, hasta aquí no quedaba delineado el trabajo del asesor, su apoyo, asesoría, estrategias, documentos, materiales y experiencias que impulsaran al egresado a

12. Id.

escribir, a analizar, etcétera. El trabajo de asesoría era impreciso; entonces, la relación de asesoría parecía consistir sólo en revisar documentos terminados.

A solicitud de la Comisión B (entre los meses de octubre y noviembre de 1995), cada licenciatura formuló su propuesta alternativa de titulación. Ello significaba no sólo elaborar un documento, sino asegurar el compromiso del asesoramiento por parte de los profesores adscritos a la academia. Cuando la Comisión B solicitó el diseño de alternativas de titulación, sugirió los siguientes ejes de trabajo:

- Contexto institucional y socioeducativo
- Número de egresados
- Condiciones laborales del egresado
- Personal requerido para dedicarse a esta actividad.
- La calidad del proceso de titulación.¹³

La Comisión B avanzó en un aspecto central en reuniones con autoridades: el reconocimiento de que sólo la Academia de Psicología Educativa había optado por la opción *Examen de conocimientos*, y que las otras academias sostenían una perspectiva del perfil del egresado y de la formación profesional que exigía el ejercicio intelectual de argumentar, presentar por escrito ideas y debatir su punto de vista con los demás; habilidades que se despliegan a través de la elaboración de un trabajo recepcional y mediante la réplica de un examen oral.

La Licenciatura en Educación Indígena y La licenciatura en Administración Educativa optaron por la *Recuperación de la Experiencia Profesional*. Psicología Educativa presentó su propuesta de titulación a través del *Examen de conocimientos*.

Cabe señalar que las licenciaturas de Pedagogía y Sociología de la Educación se comprometieron con la opción de *Recuperación de la Experiencia Profesional* y

¹³ Carolina Argueta Salazar et al. Propuestas alternativas de titulación para las licenciaturas escolarizadas. Seminario-taller , febrero, 1996, p. 3.

elaboraron posteriormente su propuesta para participar en un seminario-taller que se realizaría en febrero de 1996. Son dos licenciaturas que en algunos momentos dejaron el proceso.

Profa. C:

Parte importante fue el trabajo cercano con los profesores que estuvieron en la comisión, muchos de ellos en cierto momento se retiraron, dijeron que no estaban de acuerdo con el examen de conocimientos, pero finalmente quedamos en el acuerdo de que seguíamos avanzando porque era una necesidad...—a la hora de hacer compromisos, ya claves de trabajo— de elaboración de los reactivos [referidos al examen de conocimientos], aparece nuevamente que no hay tal acuerdo porque en el fondo no estaban convencidos de esa propuesta. Mi tarea finalmente era defender esa posición diversa, pues proponíamos examen de conocimientos para quienes estén convencidos y también otra posibilidad de un estratégico de titulación donde se recupere la experiencia profesional del egresado.

Aquí hago una pausa para señalar dos cuestiones: los profesores de la Licenciatura en Pedagogía se reincorporaron al proceso. Pese a los desacuerdos en realizar *Examen de conocimientos* algunos miembros de la comisión B al salirse del dispositivo, de la escena de fuerza, en realidad no modificarían nada, pues sólo desde el interior del dispositivo de titulación *actuando como vectores y tensores* encontrarían la posibilidad de modificarlo.

La segunda cuestión tiene que ver con las relaciones de fuerza entre académicos y autoridades:

Profa. C:

Tanto la Secretaría Académica como la Rectoría lo que querían era el examen de conocimientos. Entonces fue la parte de convencer a la autoridad de que no era posible sacar una propuesta única, y que valía la pena sacar esa doble vía, que nos arriesgáramos conjuntamente. Fue un poco también una estrategia para convencer a la autoridad de trabajar en esas condiciones, no esperar y no forzar algo que no iba a darse...

En ese sentido, el poder no se presenta como una coerción, sino como un ejercicio que trata de estructurar las acciones posibles de los otros, en este caso piénsese en las autoridades en relación con los académicos.

En esta escena se expresa el ejercicio del poder de unos sobre otros en el sentido de ordenar conductas y ordenar el posible desenlace que sería obtener por vía del *Examen de conocimientos* el 100% de titulados. Aquí se logró disuadir a las autoridades para impulsar las dos modalidades de titulación. El instrumento que

permitió combatir los enfrentamientos de poder fue redactar las propuestas, fundamentarlas y comprometerse a obtener resultados; cuatro licenciaturas por vía de la opción *Recuperación de la experiencia profesional*, una licenciatura mediante el *Examen de conocimientos*.

Fue hasta finales de 1996 que se obtuvieron dos logros fundamentales: abrir las opciones de titulación que definió cada academia de licenciatura y, en el caso de Pedagogía, redactar la propuesta de titulación de manera congruente con los valores de la formación profesional en esta disciplina; es decir, coincidió el valor de la escritura con otros procesos de formación hasta ese momento inimaginables, que pueden nombrarse como la capacidad de formarse, de reconocerse como profesional y ser reconocido por los otros.

A continuación se presentan las propuestas de titulación que cada licenciatura elaboró a finales de 1995 y después presentó en 1996, en el seminario-taller cuyo espacio fue la Secretaría Académica.

Primera propuesta: Licenciatura en Educación Indígena. Recuperación y sistematización de la experiencia profesional ¹⁴

Con la aprobación de los académicos de esa licenciatura, esta opción de titulación consideró que el egresado podría integrar su formación académica recibida en la Universidad y reflexionar sobre su experiencia profesional. Para organizar la participación de los asesores y clasificar las experiencias profesionales posibles de los egresados, objeto de reflexión y sistematización, se propuso un orden que ubicaba las experiencias en relación con el plan de estudios mediante los apartados siguientes:

- Descripción de la experiencia profesional.
- Referencias teóricas que fundamenten la experiencia.
- Propuestas de mejoramiento para los problemas detectados.

14Cfr. Ma. de los Ángeles Cabrera y Gisela Salinas. *Recuperación y sistematización de la experiencia profesional*. Mimeo., octubre, 1995, p.1-13.

- Conclusiones y bibliografía.
- Se fija también un trabajo de actualización con los egresados limitado a 3 meses y un número determinado de cuartillas por escribir en periodos breves.

Se comprometió la participación de todos los docentes en el sentido de asesorar, revisar los trabajos y participar en las réplicas del examen profesional. Calcularon titular 130 candidatos y llevar adelante el proceso de titulación en tres etapas. Desde el punto de vista logístico establecieron los pasos con toda claridad: definieron los tiempos de la convocatoria, de la inscripción y los requisitos. Acordaron las etapas del desarrollo del taller para los egresados; especificaron el tipo de asesoría que brindarían, así como la elaboración de materiales de apoyo para los trabajos recepcionales. Plantearon la atención de las generaciones de egresados mediante etapas y avanzaron en la definición de aspectos de carácter operativo: publicar la convocatoria, la inscripción, el desarrollo de un taller de orientación para elaborar el trabajo, la actualización de conocimientos y la elaboración del documento, presentación, revisión y réplica oral. En la propuesta normaron la dictaminación de los trabajos recepcionales, sin la intervención de la Comisión de Titulación, sino de los docentes involucrados directamente en el proceso. Desestimaron la entrega previa de un proyecto de tesis y con ello marcaron una diferencia respecto a los requisitos normativos y académicos que se tenían en el proceso regular de titulación.

Hay aspectos normativos que son objetos de regulación para ingresar a la opción *Recuperación de la experiencia profesional*, los cuales se exigen en la UPN y en otras universidades: 100% de créditos cubiertos del plan de estudios, servicio social concluido, no tener adeudos en la biblioteca. Los requisitos agregados por las características de la opción de titulación son: carta de exposición de motivos y constancia oficial donde se especifiquen las actividades profesionales que realiza o ha realizado el egresado. Un requisito incongruente fue pedirle al candidato un promedio mínimo de 9, sobre todo si la intención era abrir oportunidades de

titulación. Los profesores de la licenciatura en Educación Indígena asumieron algunas normas y en otros casos tuvieron la libertad de elegir las.

A diferencia de otros momentos de construcción de propuestas de titulación (caso de las comisiones intercadémicas de titulación A y B, esta licenciatura incluyó en la opción, los recursos financieros y el rol que desempeñarían otras instancias, como la Subdirección de Servicios Escolares.

La estrategia para desarrollar esa opción de titulación radicó en organizar un taller de sistematización con los egresados de Educación Indígena. Se formuló un programa de actividades y se anexó un conjunto de sugerencias para elaborar el trabajo recepcional. Además se explicaron los elementos a considerar en la Recuperación de la experiencia profesional:

El documento puede ser una descripción coloquial de la experiencia profesional... descripción del contexto geográfico, social, étnico y lingüístico de la experiencia, análisis de los aspectos más relevantes de la experiencia, tomando en cuenta marcos referenciales que permitan significar la experiencia. Por último se pide la aportación de medidas preventivas y correctivas para la experiencia.¹⁵

Un intento didáctico que presenta el documento de la Licenciatura en Educación Indígena es incluir a manera de ejemplo, cuatro experiencias profesionales que podrían sistematizarse.

En lugar de ceñirse a los campos temáticos de un plan de estudios, como se hizo en las propuestas de la Comisión B, enlistaron posibles experiencias profesionales. Por último, presentaron una relación de los docentes y sus ámbitos de asesoría.

*Segunda propuesta: Licenciatura en Administración Educativa. Taller de sistematización de experiencias laborales.*¹⁶

¹⁵ Id.

¹⁶ Carolina Argueta Salazar et al. Taller de Sistematización de Experiencias laborales: una opción emergente de titulación para los egresados de la licenciatura en Administración, Mimeo., noviembre de 1995, p. 11.

Se planteó la finalidad de abatir el rezago de las generaciones 83-93. Su propuesta consistía en recuperar la experiencia laboral, sistematizarla y convertirla en trabajo recepcional. El trabajo se ordenó por etapas:

1ª. etapa: Información teórica, metodológica y técnica para la elaboración del trabajo recepcional. Los contenidos son: fundamentos teóricos y prácticos del tema, criterios metodológicos para la elaboración del trabajo recepcional y técnicas de investigación de campo y bibliográficas.

2ª. etapa: Es un tiempo pensado para el desarrollo de la asesoría, en el que se prevé la comunicación del asesor y el egresado en torno al contenido, la estructura formal y presentación de resultados del trabajo recepcional. La duración de la propuesta se plantea entre cuatro y ocho meses.

3ª. etapa: Aquí se considera la conclusión del trabajo recepcional, su dictaminación y la réplica oral del mismo.

Los requisitos para los candidatos a titularse son de tipo normativo: presentar constancia mínima de un año de experiencia laboral, así como un documento que recupere su experiencia profesional avalado "debidamente por sus jefes inmediatos superiores". Otros requisitos son los que generalmente se les piden a los candidatos que desean optar por el título profesional.

Las dos propuestas de titulación aquí descritas y la de *Examen de conocimientos*, fueron presentadas en noviembre de 1995, ante Rectoría y Secretaría Académica.

Como producto de esta reunión se acordó:

Realizar un Seminario-taller e invitar a especialistas de otras instituciones que tuvieran experiencia respecto a la problemática de titulación; para tener oportunidad de analizar, discutir y ajustar las opciones presentadas, a la luz de nuevas experiencias vertidas por otros especialistas.¹⁷

17 Carolina Argueta Salazar et al. Propuestas alternativas de titulación para las licenciaturas escolarizadas. Seminario Taller. Comisión Interacadémica de titulación. Seminario-taller, febrero, 1996, p.3

El supuesto que subyacía a esa decisión fue que ante las diferencias y la dificultad para ponerse de acuerdo en la operación de un proyecto de esta índole, se recurriera a la visión externa del especialista que facilitaría, de manera más independiente, detectar los problemas y señalar en qué aspectos los actores podrían contribuir y comprometerse.

Tercera propuesta: Licenciatura en Pedagogía. Recuperación de la experiencia profesional.

Cuando esta licenciatura presenta su propuesta de titulación en este taller institucional, define la apertura de cinco temáticas posibles en la opción *Recuperación de la experiencia profesional*: orientación, capacitación, enseñanza, currículum y administración escolar. Su propuesta de temáticas no deriva únicamente del plan de estudios, sino también de las áreas de trabajo del pedagogo, que logró captar la Subcomisión de evaluación y seguimiento de la Evaluación institucional de la UPN en 1989.¹⁸

Los requisitos que presentó la Licenciatura en el seminario-taller de febrero de 1996 para el trabajo recepcional son: la experiencia profesional, la relación del egresado con la acción realizada, la organización de la experiencia y su presentación escrita con fines de darla a conocer. Al respecto se aclaraba:

La acción realizada se refiere a la tarea educativa de tipo profesional en la cual ha participado o participa el pasante, reconstruyendo lo que sabe de su experiencia de trabajo, reflexionando acerca del conocimiento de su actuación. En el relato se solicita expresar el valor educativo de la experiencia, su ubicación en un contexto institucional y el desarrollo de autores o escuelas que permitan fundamentar la experiencia profesional.¹⁹

En las reuniones colegiadas se analizó el problema, se observó la corresponsabilidad institucional del problema del rezago de titulación y se asumió por parte de los profesores el compromiso de participar como asesores del programa estratégico, cuya puesta en marcha era un hecho. Hubo momentos de

18 Mónica Calvo López et al. *Recuperación de la experiencia profesional*. Mimeo., p. 2

19 Id. p. 3

resistencia a participar debido a tres cuestiones: el rechazo a titular pedagogos por vía de un examen de conocimientos y por la imprecisión de las cargas de trabajo (docencia, asesoría individual de tesis tanto en el plan de estudios de Pedagogía 79 como en el 90, además de otras actividades académicas), más el trabajo en el PET, que por las cifras de titulación implicaría asesorar mínimo 15 trabajos por asesor, llevarlos a su conclusión, realizar los exámenes correspondientes, sin el compromiso claro de las autoridades en términos de incentivar adecuadamente el trabajo de asesoría. Cabe señalar que, como un problema interno, no todos los profesores participarían. Pues aun mostrando cifras, asumiendo compromisos y dejando entrever la posibilidad de un pago extraordinario, la asesoría implicaba una exhaustiva tarea docente.

En virtud de que la institución tenía el propósito de titular al 100% de los egresados, los académicos asumían esa posibilidad, pero en su documento escrito hicieron depender el logro en mayor o en menor medida de que la autoridad comprometiera recursos humanos y apoyos logísticos.

Hasta aquí se han incluido tres propuestas que fueron las que se presentaron en el taller de febrero de 1996. La propuesta de la Licenciatura en Psicología no se cita por tratarse de la opción de titulación *Examen de conocimientos* que no tiene relación con la opción *Recuperación de la experiencia profesional*, que inaugura un discurso de titulación diferente, tema de nuestro análisis. Finalmente, la propuesta elaborada por la Licenciatura en Sociología no se difundió hasta el momento del Taller, si bien, sus profesores impulsaron, al igual que los de las licenciaturas de Pedagogía, Educación indígena y Administración Educativa la opción *Recuperación de la experiencia profesional*.

Cristalización del Programa Estratégico de Titulación. Noviembre de 1995 a febrero de 1996

Como ya dijimos, la creación del PET fue precedida por los trabajos de la comisión de titulación establecida en cada una de las cinco licenciaturas de la UPN, las que reunidas en comisiones interacadémicas (A y B) elaboraron diagnósticos,

ampliaron opciones de titulación y abrieron el camino político-académico que después se traduciría en apoyos para la implantación del programa.

Puede seguirse el trabajo de las comisiones interacadémicas por más de ocho años, y observar la constante confrontación con el dispositivo antiguo de titulación que reunía verdades universales "calidad de la formación y la garantía de excelencia profesional" cuando en décadas como la de los setenta el buen profesional derivaba de su desempeño y no de un título que en la década de los noventa se acentuó con decisiones reglamentarias y medidas administrativas.

Al replantear los procesos de titulación, las comisiones mencionadas identificaron la necesidad de generar experiencias de formación de asesores, profundizar en el conocimiento de la problemática de titulación e impulsar el desarrollo de estrategias para la asesoría. Además, se dedicaron a la revisión documental de las opciones de titulación que ofrecían diferentes universidades del país, ejercicio que culminó con la generación de otras propuestas de titulación: seminarios de titulación con carácter terminal, adscripción a investigaciones institucionales en proceso, recuperación de la experiencia profesional y examen de conocimientos. Un aspecto que enuncian las comisiones interacadémicas de profesores es la distinción entre el trabajo docente y el que se realiza en la asesoría.

Desarrollo del seminario-taller:

Durante una semana académicos, la Comisión B de Titulación, un especialista externo en titulación y dos autoridades de la Dirección de Docencia trabajaron en el estudio y la viabilidad de las propuestas de titulación, en el espacio de la Secretaría Académica. Las primeras sesiones fueron difíciles, porque se advertía el surgimiento de una tensión entre el discurso de las autoridades y el de los académicos, por las diferentes posiciones y tipos de intervención imaginadas en torno a un mismo problema.

Al asesor externo se le enteró del trabajo que se hacía en la Universidad, y en particular, sobre cuál problemática se quería resolver. También se le explicó cómo se pensaba intervenir el rezago mediante las propuestas que cada academia había diseñado. La aportación del especialista consistió en presentar diversas

experiencias de titulación, así como analizar su operación y resultados en algunas instituciones educativas. El ejercicio de mostrar las experiencias de titulación en las mismas permitió que los participantes identificaran los nudos que al respecto viven estas instituciones y a su vez repararan en los propios de la universidad. Lo anterior posibilitó al grupo reflexionar y reconocer la viabilidad de impulsar un programa de titulación adecuado.

El producto del seminario-taller fue un documento rector de titulación y los autores fueron los académicos, quienes produjeron el documento definitorio y lograron influir en el tipo de opciones por ofrecer y, en apariencia, en ciertas condiciones de operación del programa (duración, financiamiento, horarios)

En el seminario-taller se formalizó el programa de atención al rezago de titulación en un documento titulado *Programa estratégico de titulación para las licenciaturas escolarizadas*. En la presentación del documento se mencionan el fin de la Universidad²⁰ y la problemática por la que atraviesan las cinco licenciaturas: el gran rezago en materia de titulación. Muy brevemente se enuncian las acciones que desde los noventa se han implementado para atender el problema: el diseño y operación de seminarios de apoyo a la titulación y las asesorías individuales. En síntesis, se describe el problema, los propósitos de la Universidad en ese sentido, las opciones de titulación, las condiciones de operación, los criterios generales de funcionamiento del programa y los compromisos de los participantes —asesores, e egresados— y de las diferentes instancias de la UPN.

Con base en las observaciones y toma de notas que realicé durante el seminario-taller resalto dos elementos en los que autoridades, docentes y coordinadores lograron coincidir:

- Respeto a las diferencias de propuestas de titulación emanadas de las academias, en virtud del perfil de egreso, número de docentes adscritos a cada academia y la población por atender.

²⁰ El fin citado es la formación de profesionales de la educación.

- Aceptación de las propuestas de titulación que habían sido validadas por los colegiados de cada academia y expuestas en noviembre de 1995.

Opciones de titulación:

Las opciones aprobadas por Rectoría en el seminario-taller realizado en los espacios de la Secretaría Académica, fueron: *recuperación de la experiencia profesional, seminario-taller de titulación y examen de conocimientos.*

Independientemente de la opción elegida por cada academia, cada una de ellas incluyó en su presentación los siguientes aspectos: una definición de la opción, sus características, el procedimiento, el producto y los requisitos.

El documento del PET adquirió un carácter institucional y es común que como autor aparezca la institución, no sus autores. Los apartados del documento rector del PET son los siguientes: presentación, justificación, naturaleza y condiciones, objetivo general institucional, objetivos del programa, criterios generales, opciones de titulación, recursos y cronograma. Más que hacer una descripción de cada apartado, a continuación presento los aspectos que institucionalmente se aprobaron y que fueron motivo de discusión en reuniones entre autoridades y académicos. También cito los aspectos en que no se obtuvo el acuerdo de los académicos. En las secciones siguientes presento los disensos y los consensos que consigné con base en el diario de campo que trabajé durante el proceso del seminario-taller, en el que participamos los futuros asesores.

La relación de dominación tiene tanto de relación como el lugar en la que se ejerce tiene de no lugar. Por esto precisamente en cada momento de la historia, se convierte en un ritual; impone obligaciones y derechos; constituye cuidados y procedimientos. (Macherey:1999, 170)

Con la aprobación del PET el asesor se sitúa en relación con normas. Éstas definen un campo de las experiencias posibles en un contexto donde los sujetos han ido replanteando los procesos normalizados de titulación. Como se podrá apreciar en los acuerdos y desacuerdos en torno al funcionamiento del PET, ciertos principios no son una imposición rigurosa para los sujetos, pues éstos desde la construcción del PET mostraron cierta autonomía. Lo que sí se perfila es una forma

de actuar por el tipo de acciones comprometidas. Foucault señaló que la norma también tiene un carácter productivo y Macherey, al interpretar esta idea, previene sobre no negativizar el sentido de la norma o sobrestimar su polo positivo. (Macherey: 1999, 171) El asesor queda excluido de ciertas acciones como podrá observarse en los disensos, y a la vez en los consensos se refleja que quedó integrado a un curso de acciones por realizar en el proceso de titulación.

El carácter productivo de la norma significa:

Hay dos prácticas opuestas de la norma: una hace de ella un principio de exclusión y otra un principio de integración al tiempo que la norma revela lo intrincado de estas dos formas que asume: normas de saber, que enuncia criterios de verdad cuyo valor puede ser restrictivo o constitutivo, y normas de poder, que fija al sujeto las condiciones de su libertad, según reglas externas o leyes internas... Ser sujeto es pertenecer, es intervenir como elemento y como actor en un proceso global, cuyo desarrollo define el campo actual de las experiencias posibles, campo en cuyo interior solamente puede situarse el hecho de ser sujeto. (Macherey: 1999, 175)

2.2 LA CREACIÓN DEL PET

El PET: consensos y disensos

Sección: Presentación y justificación

Consenso:

- Reconocer la gravedad del problema de la titulación en la universidad, al confrontar las cifras de egresados de cada licenciatura escolarizada de la UPN.
- Reconocer que las academias han brindado seminarios de titulación y asesorías individuales; sin embargo, el número de titulados al año es de doce, con lo cual el problema se agudiza.
- Agilizar los procesos de titulación.
- Implantar un programa alternativo de titulación para abatir el rezago.

Disenso:

- Asegurar que el rezago se abatirá en el 100%

Sección: Naturaleza y condiciones.

Consensos:

- Voluntad de la institución para flexibilizar los procesos de asesoría y actualización.

- Organizar actividades en torno a tres fases fundamentales:

Fase de planeación: acciones académicas de cada licenciatura.

Fase de actualización: consolidar equipo de asesores y examinadores. En relación con los egresados, vincularlos con procesos de educación continua y reciente.

Fase de evaluación: actividades relacionadas con el examen del egresado.

- Cobro de cuotas de recuperación a los egresados.

Disenso:

Indefinición sobre los estímulos a los docentes: pago adicional al trabajo de la asesoría o en su lugar considerarlo en la *beca de fomento a la docencia*.²¹

Sección: Objetivos del programa

Consensos:

- Ofrecer tres opciones de titulación bajo diferentes modalidades.
- Planear, organizar y desarrollar las acciones necesarias para cada opción desde cada academia.

²¹ Consiste en un estímulo económico que se otorga a los académicos que imparten clases a uno o más grupos de alumnos durante un semestre de manera escolarizada o semiescolarizada.

Disenso:

- Evaluar y dar seguimiento al programa a fin de planear las adecuaciones pertinentes. Aspecto no trabajado en el taller, ni aclarado a los actores.

Sección: Criterios generales

Consensos:

- El PET tiene un carácter extraordinario y sólo atenderá el rezago del plan 79.
- Las opciones de titulación recuperan de manera general el reglamento de titulación, cambia la interpretación del proceso y del producto en cada una de ellas.
- Cada academia elige la opción y la modalidad que ofrecerá.
- Todos los profesores que participen en el programa deberán incorporarse a un seminario para conocer la opción y estar en condiciones de desarrollarla.
- Cada licenciatura realizará el número de convocatorias que considere necesarias, máximo dos por año y cuatro en total.
- El egresado que no desee incorporarse al programa podrá titularse por el proceso regular.
- A partir del número de egresados, cada licenciatura determinará el número de pasantes que atenderá por asesor.
- El programa deberá contar con los apoyos necesarios para la difusión en los medios de comunicación.
- Contar con el apoyo de las instancias académico-administrativas (Servicios Escolares, Recursos Financieros y Planeación)

Disensos:

- Cada licenciatura podrá determinar la cuota de recuperación que permita el desarrollo del programa en relación con materiales, infraestructura e incentivos. Este aspecto no fue resuelto.
- Para garantizar la permanencia y conclusión en el proceso de titulación se establece como requisito la firma de una carta compromiso por parte del egresado y del asesor. Situación ni siquiera mencionada en el taller.

Recursos

En este apartado se consideró como eje el número de convocatorias por abrir y se planeó el número de asesores que se requerían, así como el número de especialistas para apoyar a los asesores en la planeación de sus opciones. En el caso de la opción *Recuperación de la experiencia profesional* se contó con el apoyo de un asesor externo, y en el caso de *Examen de conocimientos* se contrató un asesor en informática para el procesamiento del examen; también se consideró el personal administrativo que se necesitaba, materiales, espacios y servicios.

Como se observa, los puntos en conflicto que no lograron resolverse fueron los relacionados con los incentivos al trabajo de la asesoría y con la diversidad de metas: el directivo se planteaba titular al 100%, el académico relativizaba esta posibilidad. Estos dos puntos de tensión entre directivos y académicos no legibles, ni visibles en el programa aprobado por Secretaría Académica y Rectoría, se actualizarán en la operación del programa junto con las condiciones de apoyo y la intervención de las instancias coordinadoras y de los participantes.

Regulaciones del Programa Estratégico de Titulación

En este programa se concibe la asesoría de tesis como un trabajo de apoyo permanente, intenso, con regulaciones académicas y cobertura institucional para su operación. El PET recupera criterios del reglamento de titulación, pero con una interpretación flexible del proceso y de los productos por obtener. Incluye la formación de los profesores como asesores de tesis y logra convertir en una

política institucional el apoyo por parte de las instancias académico-administrativas para los procesos de titulación.

En síntesis, en 1995 se prefigura el programa emergente de titulación; en febrero de 1996 se aprueba como PET; de mayo a octubre de 1996 se desarrolla el programa y la operación de la primera convocatoria se extiende hasta marzo de 1997.

De aquí en adelante me referiré exclusivamente al PET en relación con la Licenciatura en Pedagogía. Algunas regulaciones que perfilaron el programa para los egresados fueron:

Requisitos de ingreso

- Tener cubierto el 100% de los créditos establecidos en el plan de estudios 1979
- Haber cubierto el requisito de servicio social
- Contar con experiencia profesional, mínima de seis meses
- Asistir cuatro horas semanales a la asesoría
- Cubrir una cuota de inscripción al programa

Requisitos para obtener el título de licenciado en Pedagogía

- Participar en la fase de preparación y en la asesoría
- Elaborar el documento de tesina, bajo la opción *recuperación de la experiencia profesional*
- Presentarse a la réplica del examen profesional

Estructura de la opción de titulación, recuperación de la experiencia profesional

La opción se organizó mediante tres etapas: la etapa descriptiva de la experiencia²² situándola en el contexto donde ocurre; una segunda denominada reflexiva, en la que se acude a fuentes de diversos autores y se elige al menos un nivel de análisis (didáctico, institucional, sociocultural) y, finalmente, la etapa propositiva, que abarca la identificación de vías de solución y el diseño de una propuesta de mejoramiento de la experiencia profesional.

Acerca de la instrumentación de la propuesta

De manera previa al desarrollo del programa, los profesores participaron en un taller de formación de asesores; el resultado real fue la comprensión de la finalidad del programa, la apertura a una nueva opción, que establece el tiempo de trabajo con los egresados, los obstáculos por superar y advertir la necesidad de conjugar esfuerzos académicos, así como estructurar el trabajo de la asesoría mediante:

- La permanencia tanto del asesor como del asesorado, dedicando un tiempo de asesoría de cuatro horas semanales.
- Claridad en el tipo de documento que debía obtenerse y el apoyo de una antología de lecturas
- El financiamiento institucional para el asesor (remuneración por atender un grupo de 15 alumnos-egresados)
- Flexibilidad en el horario de atención. (entre semana o en días sábados)
- Establecimiento de un tiempo máximo de seis meses para terminar la tesina y presentar el examen profesional.
- La logística: personal de apoyo y recursos materiales.

²² De acuerdo con Honoré (1980) la experiencia ofrece puntos de referencia para formular una reflexión.

El cuidado de los aspectos académicos para la implantación del programa fue clave: se previó una etapa de preparación del asesorado con una duración de entre tres y seis meses. Se planeó presentar las características del programa y del documento de tesina, así como de los procesos que implicarían. Se abrieron líneas temáticas y se propuso apoyar y regular el trabajo con una antología de lecturas que proponía seis textos; el primero que se enlista apoya al asesorado en la ubicación del contexto de su experiencia profesional; los dos siguientes aportan aspectos para el tratamiento del contenido y la elaboración formal de un documento académico, el cuarto sugiere y da ejemplos de cómo recuperar y sistematizar la experiencia profesional, el quinto trata la metodología para recuperar y sistematizar la experiencia y propone fases para guiar el proceso; el último ejemplifica la metodología de la sistematización en un caso de docencia.²³

En el trabajo práctico de la asesoría, este tipo de regulaciones nos permiten ver la pertinencia de las normas. No puede negativizarse el aspecto de integración que ayudó a regular el campo de experiencias de la asesoría. Las normas del PET y las regulaciones académicas pudieran ayudar a reflexionar la tensión profesional que ocasiona la regulación de prácticas y la autonomía de los asesores; así como el hecho de que estos dos aspectos pueden volverse compatibles en su funcionamiento. (Fusulier y Lannoy:1999, 193)

Dispositivo técnico

Con la síntesis del documento *Programa estratégico de titulación para las licenciaturas escolarizadas* hemos de reconocer la idea de un dispositivo técnico para la titulación.

El origen del empleo técnico del dispositivo M. Bernard lo ubica en el derecho antes de pasar al lenguaje militar, para designar el conjunto de medios dispuestos

23 Comisión Interacadémica de titulación. Antología. Opción: recuperación de la experiencia profesional. Programa de titulación para los egresados de las licenciaturas plan 1979 de la Unidad Ajusco, junio de 1996.

de tal manera que terminan conformando un plan. Los medios tienen un sentido figurado de disposición y arreglo.

En Francia su uso es muy frecuente en la formación de adultos, como disposición de elementos que permiten la formación como proceso y como acción. Se le percibe como un espacio, lugar de construcción, lugar de interacciones en un contexto de organización y de institución. (Bernard:1999, 130)

(Fusulier y Lannoy:1999) plantean que el dispositivo tiene el encargo de cumplir y echar a andar una infraestructura técnica nueva o bien organizar procedimientos para la acción, que en este caso fueron todos los entramados para desarrollar el programa de titulación.

De Munck apunta que el dispositivo designa una modalidad de organización para el tratamiento de lo imprevisto o de la novedad. A través del mismo también se tratan tensiones profesionales mediante las cuales un grupo social se otorga poder: de acción, político y simbólico. (Fusulier y Lannoy:1999)

Las tensiones y los desafíos son las razones de ser de los dispositivos. Sin embargo esto no quiere decir que los problemas que trata de resolver desaparezcan, más bien se transforman.

El dispositivo del PET puede concebirse como un dispositivo técnico de enunciación y realización de acciones de titulación que organizaron el trabajo, cumpliendo la tarea de orientar a los participantes, inculcando saberes y atribuyendo poderes.

2.3 LA PUESTA EN MARCHA DEL PET

Muchos de los aspectos no resueltos en torno a la implantación del programa reaparecieron en el desarrollo del mismo, (mayo-diciembre de 1996) y se expresaron mediante la racionalidad política de las autoridades y la resistencia política de los asesores. Para presentar un relato de las experiencias político-académicas de los asesores y de las autoridades con respecto a puntos de tensión en la operación del programa, me centraré en la expresión de relaciones de fuerza entre los participantes.

Como contraparte, presento las experiencias formativas del programa que resultaron entre asesores y entre asesores y egresados, reconociendo que se generaron más experiencias de las que aquí documento. El apartado pone el acento en las experiencia intersubjetivas o de relación con el otro y en el ambiente donde se generaron las interacciones formativas. Presento también algunos momentos de transformación del programa que favorecieron la interacción de los participantes y la inversión de las relaciones de fuerza que dan cuenta de formas de subjetivación diferentes en las prácticas de la titulación. Siguiendo a Foucault:

las relaciones de poder caracterizan el modo en que los hombres son "governados" los unos por los otros... y que las formas diversas y particulares de "gobierno" han sido determinantes en los diferentes modos de objetivación del sujeto. (Foucault: 1990, 20)

Los puntos de tensión entre directivos y asesores

Este aspecto lo documentaré con fragmentos de entrevistas que realicé a los asesores del PET en la Licenciatura en Pedagogía, y señalo que el análisis de las tensiones de los participantes en el dispositivo de titulación se refiere únicamente a esta licenciatura. Por otra parte, las notas de campo que registré en los tiempos de construcción del programa y de su puesta en marcha (1995-1996) son las que me permiten reordenar cierta temporalidad de los eventos.

La inauguración del programa y la remuneración del asesor

Se llega a este momento con poca claridad respecto del reconocimiento que institucionalmente se daría al trabajo de la asesoría. Se le consideraba como un trabajo extra que se remuneraría aunque no se sabía el monto y, si fuera el caso, no se incluiría como una actividad por reportarse en el informe y el plan de trabajo, pues considerarla implicaría otorgarle un puntaje en los estímulos académicos. De aquí en adelante se hace visible un modo de subjetivación que todavía no podemos considerarlo un espacio de autodeterminación, sino el inicio de una resistencia que los asesores expresaran subjetivándose en la relación con ellos mismos y con las autoridades en el trabajo y en remuneración salarial.

El asunto de la titulación no es discutido en sí, sino aspectos que lo entrecruzan y por eso toda esta parte de los fragmentos habla de la objetivación de un asesor,

no en la asesoría aún, sino es propiamente la objetivación de un sujeto que trabaja y cuestiona sus condiciones laborales.

Aquí el juego de verdad es “el número de titulados como correspondencia o no a un pago de trabajo”. Es un juego de verdad entre autoridades y asesores. Considero que aquí, los asesores hacen de la experiencia de titulación un juego de verdad en el que la “relación consigo mismo” está fuertemente centrada en que desde el “pasado” la Universidad no reconoce o distingue el trabajo intenso que implica la asesoría, aunque todos los fragmentos insistan en la reivindicación económica. Esta última situación ocasionó que los asesores decidieran presentarse a la inauguración dando muestras de su inconformidad.

Prof. E:

Tuvimos todavía la capacidad, esa voluntad, más que capacidad, de reunirnos en la biblioteca, después de haber asumido la carga de trabajo con los muchachos, de la cantidad de egresados, entre 15 y hasta 19 o 20 egresados por asesor; algunos hasta 19 o 20, como algunas excepciones de compañeros muy queridos nuestros; tuvimos esa voluntad de reunirnos y aclaramos muchas cosas, incluso hubo un momento de parte de la Academia de Pedagogía, para no ir a la inauguración como docentes, porque pensábamos que finalmente las autoridades no habían asumido mucho de las discusiones que nosotros habíamos tenido; al menos en ese sentido nos sentimos excluidos.

Ya iniciado el programa era claro que iba haber una remuneración por la asesoría. Los profesores manejaron como una reivindicación que la asesoría que se iba a brindar fuese pagada independientemente de que los egresados se titularan, criterio diferente al de las autoridades, quienes afirmaban que sólo se efectuaría el pago si el egresado se titulaba. Para los académicos eso significó que se estaba desconociendo el trabajo que implicaba la asesoría.

Prof. B:

... Yo creo que el otro punto de tensión tenía que ver con el pago, el financiamiento, porque iba a ser un trabajo que no se sabía exactamente cómo lo iban a valorar; era claro que iba a haber un pago, pero no sabíamos exactamente qué tipo de pago; los maestros nos organizamos, nos reunimos en varias ocasiones y nos pusimos de acuerdo en que teníamos que pedir un pago más o menos equivalente al 50% de lo que habían pagado los muchachos... si bien era un problema institucional también se trataba de nuestra situación

laboral y en ese sentido ése fue un punto complejo, porque nunca lo negociamos abiertamente con las autoridades, con los directivos...

Finalmente hubo una remuneración de \$ 400.00 a los asesores que se derivó de la cuota de los alumnos, quienes se inscribieron al programa con un costo de \$1,000 pesos.

Prof. B:

... en aquel entonces yo hice un cálculo a partir del número de egresados y la cantidad que nos ofrecieron, era de 400 pesos por cada uno de los egresados y yo hice una operación aritmética: el número de egresados por el número de meses en que estaba contemplado el programa y por el número de horas que me correspondía, incluyendo asesorías, incluyendo lectura de dictaminación de tesinas, incluyendo sinodalias, y yo llegaba a la conclusión de que andábamos recibiendo en promedio entre 6 y 8 pesos por hora, y en algunos casos quizás hasta menos...

En ese momento las autoridades sostienen la posición de que el pago fue el adecuado. Y a los asesores les queda la sensación de que el programa significó mucho más trabajo de lo que corresponde a la percepción económica. Aquí hay una racionalidad política de la eficiencia terminal en la que el trabajo de asesoría siempre apunta hacia la titulación, sin que se tomen en cuenta la experiencia y las condiciones. Los asesores tienen un punto de vista y una experiencia en la que la racionalidad que instrumenta la institución ha de ser subvertida porque si bien la finalidad es favorecer los procesos de titulación, esto enlaza un trabajo profesional que encierra una racionalidad opuesta. Se rechaza lo que hasta ahora se ha sido: profesor, asesor, tutor, todo a la vez, sin distinción; tiempo, apoyos y espacios reconocidos para cada actividad. Lo que sobresale en el dispositivo como expresión de los asesores es la manifiesta solidaridad para reivindicar una situación político-académica, aunque aparentemente sólo se refiera a un reclamo salarial. Insisto en la relación académica porque de aquí en adelante ella tendrá más peso en las acciones y actitudes de los asesores al entrevistarles.

Prof. E:

Recuerdo estas tres reuniones... que la academia como una sola enfrenta la discusión con las autoridades sobre aspectos operativos, de cómo se iba a operar el programa ya de manera muy práctica.

Los siguientes extractos nos permiten observar otra relación "consigo mismo" de parte del asesor y con los tesisistas que inaugura un camino hacia una postura ética, de compromiso, pero también en la cuestión permanente de ser reconocidos y respetados. Cuando el asesor entra de lleno a asesorar, a planear, a organizar su trabajo, se subjetiviza con una identidad profesional que va de la mano con el poder de decisión sobre el curso de sus acciones.

Prof. F:

Yo creo que hay dos elementos: el compromiso de los asesores y de los asesorados para con este trabajo... Yo creo que así lo vivimos muchos, de que estaba en juego esto. Y otro que también es importante reconocer es la misma opción como tal, con todas las ventajas que tiene que sean los asesores quienes tuvieran en sus manos, no solamente la opción de su trabajo, sino también la organización de los exámenes, en términos de que hubiera respeto para los asesores propuestos y los sinodales propuestos por el mismo asesor.

Más adelante, el profesor refleja en su interacción con los tesisistas lo que podríamos denominar compromiso o estar en la promesa *con el otro* en actitudes de trabajo y en actividades orientadoras del mismo.

Prof. F:

... yo creo que lo primero es que hay que ser lo más formal en las citas con los muchachos, porque ese es el primer encuentro, y si hay holgura en eso se presta a la desorientación; lo primero es comprometerse en términos de horario, de tener una actitud abierta hacia lo que los muchachos están planteando como su experiencia.

En el proceso de titulación reaparece otro juego de verdad: la forma de objetivar un trabajo profesional tenía que ver con *la tesis* como único objeto de un conocimiento posible. Su forma de problematizarse como objeto por conocer era mediante procedimientos: trabajo de campo, marco teórico, hipótesis, etcétera.

Con la *Recuperación de la experiencia profesional* se expresa la emergencia de otro juego de verdad, también sistematizando la experiencia un sujeto se convierte

en un profesional. El campo de experiencia posible se amplía porque el dominio de análisis es la práctica del tesista que contiene modos de actuar y pensar de manera distinta; conocer, analizar y transformar. Esto sugiere otro camino o construcción gradual de subjetividad donde pensar y actuar se unen y no se sobrevaloriza alguno.

Prof. F:

Si hubiera una cuestión que recomendar es: no enfrentarlo como un trabajo típico de tesis, porque no es un trabajo de tesis lo que están haciendo los muchachos, es un trabajo que está más ligado a esta recuperación vivencial; tratar de significar y estudiar lo que has vivido, que tratar de construir un proyecto de investigación. Y eso es una de las cosas que a veces a los muchachos les cuesta trabajo entender. Muchas veces te dicen: es que quiero ir a investigar..., espérate, les digo, no se trata de que vayas a investigar algo externo a ti mismo; entonces el hecho es que hay que hacer hincapié en que es el alumno el protagonista, el que escribe y sobre el que se escribe, y que los personajes que él quiera incorporar hay que meterlos; puede hacerlo, pero que en principio él es el protagonista.

En el siguiente extracto también podríamos suponer que la propia formación del asesor y la necesidad de escriturar su experiencia de asesoría va encaminándose hacia un modo de subjetivación que tiene que ver con el uso de alguna de las tecnologías del "yo" como les llama Foucault, las cuales significan la reflexión acerca de los modos de vida, las elecciones de existencia, el modo de regular su conducta y de fijarse fines y medios. (Foucault: 1990, 36)

Prof. E:

Entonces la exigencia es ésta, una exigencia que en su momento del proceso fue afrontada, pero que no ha sido concluida. Siento yo que la mayoría de nosotros con este proyecto, nos deja dos sabores de boca: uno, las cargas inmensas de trabajo que nos dejan agotados, y un poco hasta queriendo no volverle a entrar, y segundo, la necesidad de aceptar trabajo de tal nivel de importancia y retomarlo para escribirlo. Ése es el nivel de exigencia que todavía no se cumple. Yo tengo por ahí un escrito, que hice sobre la metodología, sobre mis experiencias anteriores, para dar una reconstrucción histórica a partir de lo que es mi trabajo pedagógico; pero siento que solamente es el punto de partida, yo creo que por ahí todavía faltan muchísimas reflexiones.

Planeación de los exámenes profesionales

La Universidad no tenía condiciones operativas para manejar una cantidad tan grande de exámenes profesionales. En Pedagogía los maestros organizaron los expedientes, distribuyeron los cuestionarios de los alumnos de acuerdo con líneas temáticas y conformaron los grupos de asesoría. Cuando hubo necesidad de hacer la planeación se sentaron al escritorio y sistematizaron horarios, sinodalias y un programa de nueve semanas de exámenes profesionales.

La realización de estos últimos constituyó otro punto de tensión entre la Subdirección de Servicios Escolares, la Dirección de Docencia y los profesores. Se realizaban cuatro exámenes por día y hubo sinodales que participaron entre 40 y 70 exámenes en un lapso de tres meses.

Prof. B:

... A la hora, de la hora yo creo que había un problema de coordinación con la Subdirección de licenciatura y con servicios estudiantiles (sic) encargada de la titulación, entonces, eso por lo menos acarreó tensiones innecesarias, o sea que teníamos horarios mal planeados, teníamos espacios no accesibles y había limitaciones en cuanto al tiempo del examen... No se tenía claro mucho de lo que significaba un trabajo de esta naturaleza, y nos empezaban a perseguir con problemas de tener que firmar a la hora que llegábamos para comenzar el examen, porque solamente podíamos disponer de la sala durante una hora... hubo momentos en que inclusive tuvimos enfrentamientos por esos malos entendidos...

El origen de los problemas era el gran número de exámenes que había que atender y el poco tiempo disponible para ello. También la poca flexibilidad que hubo entre el inicio y el término de un examen.

Prof. F:

Yo me acuerdo que hubo un momento, en un examen, que por alguna razón no empezó justo a tiempo, como lo estaban señalando en Servicios Escolares, y empezamos 15 minutos después. Quien coordinaba, más que entender la situación y tratar de mediar entre las autoridades de la sección escolar y quien estaba como jurado entonces, digamos se pone de un lado, y hace causa común con las autoridades más que ayudar a que ese egresado pudiera titularse.

Como lo relata el profesor, ante alguna demora se suspendía el examen profesional del tesista por indicaciones de Servicios Escolares. Estas decisiones fueron una evidente contraposición a la flexibilidad que requería el proceso además de ser notorio el número elevado de exámenes y los pocos espacios para su aplicación, falta de mediación entre las instancias involucradas (la Coordinación de la Licenciatura, la Dirección de Docencia y la Subdirección de Servicios Escolares) y la exclusión de la situación del estudiante que estaba por presentar su examen profesional.

Apoyos

Se documenta una visión en la que los recursos materiales para la asesoría y los salones estuvieron disponibles oportunamente. La falta de apoyo estuvo más referida a la operación de áreas como Servicios Escolares que comunicó no tener personal administrativo en los turnos matutino y vespertino, sobre todo para la atención logística de los exámenes.

Profa. G:

Yo sí me sentí apoyada y realmente no se requería enorme apoyo para el trabajo de asesoría, el programa creo que sí requería enorme apoyo, como un colegiado; el apoyo a la dirección del programa, creo que sí requería mucho. Nosotros como asesores creo que no requeríamos tanto, ni tan diferente como de lo que ya existía; pero yo sí encontré mis salones, estuvo la antología a tiempo, yo trabajé los sábados, las tres promociones he trabajado los sábados con los estudiantes; y bueno, encontraba salón, no tenía problemas para entrar en la institución y, bueno yo no hago mucho uso de apoyos administrativos...

Con la referencia a las tensiones lo que se rechaza es una forma de subjetividad impuesta por la política institucional respecto de la eficiencia terminal y del alumno titulado como un medio para obtener el presupuesto universitario. El modo de subjetivación que se va tejiendo pasa por un trabajo de apropiación individual de la experiencia de titulación con un sentido ético-político donde el asesor pueda conducir sus acciones. Aquí tiene que ver mucho la forma en que el asesor actúa, primero, sobre sí mismo, pues con base en la manera como lleva a cabo *la experiencia de sí mismo con su tarea de asesor y asumiendo* un pretensión de verdad en la que la titulación es formativa y constituye a los tesistas como sujetos,

se puede crear un espacio de libertad y de gobierno, en el que asesores y tesistas se constituyen como sujetos de acción moral.

La adecuación de las normas por parte de los asesores del PET

Este apartado tiene referencias de fragmentos de entrevistas que reflejan cambios en el discurso y en las acciones de los asesores a raíz de su experiencia en el PET, si se comparan con las que tenían en el proceso regular de titulación.

Una de las nuevas formas de actuación de los asesores tiene que ver con el sentido de la permanencia y el compromiso. La siguiente asesora piensa en el proceso "regular" de titulación y en esta experiencia del PET.

Profa. G:

Yo no me acuerdo que haya habido un compromiso, realmente todos apoyábamos a los estudiantes en la medida que lo pudiéramos hacer y ellos se mantenían en el proceso, que es una cosa muy difícil de hacer. Yo he asesorado también en el *proceso regular* y veo como un problema fundamental que los estudiantes van y vienen, se alejan por 6 meses, por 7, por 10, y de repente vienen y quieren que tú continúes asesorándolos. Yo no recuerdo que en el 84 haya habido un programa formal, y todo era casi así, de que uno quisiera apoyar al estudiante. Pero es muy difícil porque tienes tus tiempos llenos y los estudiantes pues igual tienen sus tiempos llenos, y no le dan tampoco todo el peso al trabajo de la titulación.

Por otra parte se advierte en las entrevistas aspectos que la Comisión Interacadémica B había detectado en el proceso de construcción y operación de propuestas de titulación: que en el proceso regular de titulación bajo la modalidad de elaboración de tesis y tesina (previa entrega de un proyecto por dictaminarse), privaba entre los asesores la no colaboración y la falta de criterios a los que podían llegar respecto a los dictámenes de los alumnos, lo cual obstaculizaba la agilidad de los procesos de titulación.

Prof. E:

Es común encontrar alumnos que finalmente se titulaban en el proyecto estratégico porque por la otra vía encontraban muchas trabas, encontraban muchos obstáculos; algunos de ellos que dan pena mencionarlos: porque había profesores, de cinco sinodales, que uno no lo aprobaba y sencillamente porque no conformaba la idea que del tema él tenía, y es una

idea que a mí me pareció siempre falsa; la tesis no es del asesor, la tesis es del sustentante y en ese sentido hay profesores muy directivos en esta Universidad que pretenden imponer los trazos de la reflexión del alumno y que, bueno, ahí encontramos serias diferencias de cómo enfrentar pedagógicamente este trabajo: se les da menos libertad, los alumnos terminan por agotar su paciencia y terminan por abandonar su proyecto y, bueno, quedó demostrado en los 15 años.

Esta cita pone en evidencia la relación de poder o línea de fuerza entre asesores y alumnos. Los asesores hacen visible la vieja creencia de que la dictaminación genera siempre procesos rigurosos en la formación del alumno que hace su proyecto de tesis.

La referencia del asesor muestra que los procesos de diseño de proyectos no mejoraban, ni tampoco la titulación iba en aumento. Lo que sí se identifica es un alejamiento y el abandono del alumno de su proceso de titulación. Por el contrario, sin pensar que tenga que desaparecer el proceso de revisión de proyectos y después el de la tesis, lo que ha quedado al descubierto es que en la relación de saber se entrecruzan procedimientos de poder, de gobernar el curso de las acciones de los otros.

La misma cita nos reenvía al planteamiento de Foucault sobre los diferentes modos de subjetivación que existieron en el siglo IV. Sólo citaré dos modos que tienen que ver sendos regímenes de verdad que se hacen visibles. La actividad de algunos asesores en el proceso regular de titulación puede equipararse con el uso de *"la tecnología del yo"*, basada en *la obediencia para adquirir la verdad*. Foucault cita el uso de esta tecnología en la educación monástica:

... todo lo que el monje haga sin permiso del maestro constituye un hurto. Aquí la obediencia es un control completo de la conducta por parte del maestro... es un sacrificio de sí, del deseo propio del sujeto. (Foucault: 1990, 87-89)

El asesor entrevistado hace visible esta forma de producción de subjetividad donde para algunos asesores la obediencia constituye una verdad en todo el proceso de titulación. Lo que el asesor verbaliza es la necesidad de actuar de otra manera, porque ello le abre al tesista un campo de experiencias posibles para

construir un tipo de subjetividad en la que la relación con uno mismo consista en elegir, reflexionar y fijarse fines y medios propios.

En este sentido un modo de subjetivación o relación con uno mismo se encuentra en las prácticas filosóficas de Séneca, en sus técnicas para descubrir el "yo":

la relación entre el discípulo y el maestro era importante, pero era instrumental y profesional. Se fundaba en la capacidad del maestro de guiar al discípulo hasta una vida feliz y autónoma a través del buen consejo. La relación terminaba en cuanto el discípulo accedía a esta vida... (Foucault: 1990, 89)

No cabe duda que la cita del asesor es interesante, porque expresa una búsqueda diferente de subjetividad en la que el propósito consiste en crear la libertad y rechazar "lo que somos", es decir, ir en contra de una asesoría que suprime la finalidad del tesista, al imponer, como él dice, los trazos de la reflexión y los temas de tesis.

Incorporación de criterios y modificación de actitudes de los jurados en el examen profesional

Entre la academia y los profesores se intercambiaban formas de trabajo, como la integración de las sinodalías y las decisiones acerca de cómo proceder ante el producto requerido, el avance de los tesistas que se estaba logrando y el tiempo con el que se contaba; pero todo ello se fue tejiendo sobre la marcha.

Prof. J:

... en Pedagogía, en el turno de la tarde, no teníamos problemas porque comenzamos a hacer el trabajo todos muy presionados; poco a poco se fue convirtiendo en un trabajo colegiado, poco a poco se fue convirtiendo en una camaradería de trabajo, y en ese sentido nos dio la posibilidad de no conflictuarnos; cuando hubo necesidad de hacer la planeación nos sentamos en un escritorio y armamos una planeación, sistematizamos horarios, sistematizamos sinodalías e integramos un programa de nueve semanas para titularlos.

En este mismo sentido, el cambio de actitud al delinear criterios para trabajar en las sinodalías es un aspecto novedoso en el PET y en la Universidad, si se considera que en *los procesos normales de titulación* los miembros del jurado se

conducen en el examen con protocolo, solemnidad y, por qué no decirlo, con un manejo de poder que tiene como vehículo el saber.

Prof. B:

Eso me parece que es un primer criterio que no está escrito, pero que fue la actitud de la gente con la que yo compartí el proceso. Segundo, nadie utilizó el tono doctoral, nadie utilizó el tono de yo sé más, sino utilizó también el tono de: "yo comparto mi experiencia, cuando tú compartes la nuestra..."

En el mismo orden de ideas se cuestiona y se considera innecesaria la actitud de superioridad y poder sobre el tesista.

Prof. J:

... Los criterios en los exámenes profesionales los determinábamos los compañeros que integrábamos troica en los exámenes, y finalmente el criterio fundamental de todos era observar que el sustentante tuviera un manejo adecuado tanto de la descripción de su experiencia como de aquellas categorías que explicaban la experiencia. Fueron los criterios fundamentales que todos seguimos y tal vez un criterio de no ponerse flemático, de no tratar de dar la última clase que nunca diste en la licenciatura, de no ser soberbio porque la soberbia finalmente va de la mano con la ignorancia, ¿no? Entonces, aparentamos ser soberbios para no aparentar ser ignorantes.

De las entrevistas se desprende que en el proceso regular de titulación el compromiso del asesor era eventual. En el PET el maestro-asesor se comprometió a una atención sistemática a los tesistas.

La asesoría en el PET tuvo momentos de creatividad, como la actitud diferente sostenida en la réplica del examen profesional; de escucha y de una examinación más dialogante, así como compartir la conducción del proceso entre asesores.

Cabe señalar que las reglas de trabajo que marcó el documento normativo del PET fueron asumidas por los asesores; éstas fueron: el número de asesorados que debían atenderse como mínimo, el tiempo en el que tenían que titularse los tesistas (seis meses), la extensión de los trabajos y que trataran cuando menos

tres aspectos: la recuperación de la experiencia, la reflexión de la experiencia y un marco propositivo en torno a la misma.²⁴ Lo novedoso fue la reinterpretación de las normas con las que generalmente se había trabajado un proceso de titulación; en este caso se han citado los fragmentos relativos al replanteamiento del significado del examen profesional, que no tiene que ver con una idea de laxitud, sino con un clima de libertad y respeto hacia los sustentantes. Un último signo de reinterpretación de las normas se puso de manifiesto cuando los asesores las confrontaron con las exigencias del proceso de titulación que estaban vivenciando.

El proceso guiado, la adecuación de materiales, la percepción del tiempo y el trabajo entre colegas

En la presentación del documento *Programa emergente de titulación para las licenciaturas escolarizadas* hubo otras normas explícitas para trabajar el programa que jugaron un papel regulativo de gran importancia, ya que se contó con una antología que incluía documentos metodológicos indicativos para la construcción de la tesina, que los asesores adoptaron con algunas adecuaciones.

Profa. G:

Mira, yo creo que sí es un avance, sinceramente; porque finalmente el proyecto está en recuperar la experiencia, en la sesión de encuadre que uno tiene con ellos, les habla uno abiertamente de su experiencia y que el proyecto se integra con tres capítulos muy guiados; yo vuelvo a insistir en lo guiado, y creo que en el trabajo que ahorita vamos a realizar en esta hora voy a seguir hablando de esto, porque es uno de los puntos que yo veo muy favorables de proceso. Es un trabajo muy guiado, muy estructurado; si tú quieres apretado, pero tiene eso como una bondad el programa. Entonces, por mí que bueno que no se haya seguido "el proyecto" [se refiere al proyecto de tesis sujeto a dictaminación], porque finalmente el proyecto [aquí] consiste en recuperar su experiencia, y cada uno de los estudiantes determina qué parte de su experiencia, porque algunos tienen una experiencia muy amplia. Por ejemplo, los que son maestros de primaria, digamos que tienen 10 años de servicio; de esos 10 van a escoger uno, y lo van a recortar y además van

24 Cfr. Comisión interacadémica de titulación. Antología. Opción: recuperación de la experiencia profesional. Programa de titulación para los egresados de las licenciaturas plan 1979 de la Unidad Ajusco, junio de 1996.

a buscar qué parte de su experiencia —insisto si son maestras de primaria—, ... de matemáticas, de español, de naturales, o no sé, trabajo con padres de familia, etcétera, porque hemos tenido una gama muy amplia en este programa... uno no se podía salir, la norma fundamental era que era recuperación de la experiencia profesional de los sujetos, y eso me pareció muy importante; no era que vas a tomar un tema y lo vas a buscar y a ver qué haces con él, sino que vas a tomar tu experiencia, la vas a sistematizar y aterrizar.

El trabajo guiado con los egresados mediante un formato preestablecido ayudó en el desarrollo del proceso de titulación, porque los productos estaban pensados previamente. Esta norma fundamental de recuperar la experiencia profesional, dado que era un tema cercano para el egresado, favoreció el trabajo de sistematización.

Otro elemento regulador del proceso fue un cuestionario que formó parte de los documentos de la antología. A través del mismo se guió la formulación de preguntas acerca de la experiencia profesional de los egresados, ejercicio que generó en los tesisistas un primer proceso de escritura.²⁵

Prof. E:

Definitivamente había tres cuestiones operativas que rescatar ahí; una fue la antología, ésa me parece que fue clave, porque tiene dos documentos metodológicos que a final de cuentas uno entiende cuáles son los tres momentos de la tesina; me parece que la antología jugó un papel trascendente, y sin más discusión teórica la gente se amoldó a dicha metodología e hizo una adecuación a nuestro propio proyecto; segundo, un pequeño instrumentito, que a final de cuentas a todos nos permitió homogeneizar, y que es un instrumento que después de tres años se sigue utilizando... A mí me parece que es un cuestionario muy útil.

Y un tercer aspecto regulador fue el tiempo de seis meses asignado para escribir la tesina. Es importante documentar la percepción del tiempo universitario porque hay diversas percepciones sobre el mismo, pero también se le valora como un elemento estructurador para todos los participantes.

²⁵ Id.

Los significados del tiempo

Sobre el tiempo se identificaron las siguientes consideraciones: se relaciona el tiempo con el trabajo bajo presión, como posibilidad de realizarlo, considerando que debe existir un conocimiento previo que puede desplegarse en los seis meses. Este conocimiento previo lo constituye la experiencia profesional y la formación académica que adquirió el tesista en la Licenciatura en Pedagogía.

Prof. J:

... me parece adecuado porque finalmente no hay que olvidar que la naturaleza humana está acostumbrada a trabajar bajo presión, y seis meses son suficientes para adquirir las herramientas conceptuales; en tanto ya se trae un capital cultural previo, las herramientas conceptuales que ayuden a reflexionar acerca de lo que se está haciendo o de lo que se ha venido haciendo; sí, yo creo que es adecuado.

El profesor B relaciona el tiempo con el trabajo que implica la construcción de un texto como la tesina, y acepta que a pesar de que los procesos de construcción implican un trabajo considerable, el tiempo fijado es el óptimo.

Prof. B:

... de entrada, yo creo que esos seis meses en [el] papel; parecían buenos, pero no eran buenos porque era demasiado trabajo y era ir construyendo en paralelo con los muchachos; sin embargo también debo reconocer que es lo óptimo; o sea es una contradicción pero lo tengo que reconocer, porque aquel profesional que tiene diez años de vida profesional y necesita más de seis meses para dar un testimonio, tiene un problema; aquí el problema para muchos de ellos es que no habían vuelto a tomar la pluma, no habían vuelto a tomar un libro en el sentido formal académico, sino seguramente los ha consultado y los consulta, pero no en el sentido de producir un documento académico; luego entonces, el problema de los seis meses era también remontar todos estos problemas...

Indirectamente, al hablar del tiempo el asesor trae a la reflexión el proceso de escribir. Esto nos recuerda *una tecnología del yo o de la subjetividad* que Foucault deriva de los griegos, la cual tenía relación con el *"cuidado de sí mismo"* abarcando una actividad extensa de meditación, preparación y escritura.

Una de las *tecnologías de la subjetividad* griega como parte de la cultura del *cuidado de sí*, consistía en escribir. Al escribir, señala el autor, uno puede entenderse, producir y transformar las cosas.

... una de las características del *cuidado de sí mismo* implicaba tomar notas sobre sí mismo. O que debían de ser releídas, escribir tratados... el *cuidado de sí mismo* se vio relacionado con una constante actividad literaria. **El sí mismo es algo de lo cual hay que escribir, tema u objeto (sujeto) de la actividad literaria**²⁶. (Foucault: 1990, 62)

Podemos derivar que este modo de subjetivación intenta ser revalorado por los asesores en nuestro presente, en lo que puede significar la titulación, no referida a la obtención del título profesional como un trámite, sino a la posibilidad de que el tesista se subjetive, se constituya en sujeto mediante la acción de la escritura al tener una experiencia posible de adquisiciones, de ciertas formas de aprendizaje e interacción que lo transformen. No se piense que esto sólo incluye las habilidades de redactar un texto, sino también la posibilidad de transformación de las actitudes con él y con los demás. En fin, aquí se trata de construir un mayor grado de subjetividad diferente al modo en que podría también ocurrir una subjetivación negativa donde la obtención del título se convierte en la forma de *relación con uno mismo*. (Foucault: 1990, 49)

El profesor E por su parte documenta que el proceso de titulación en el PET es intenso, y que el tiempo que en realidad se requiere es mayor que el de seis meses. Señala que la norma es útil pues funciona como presión, sin embargo se percata de que la norma tuvo flexibilidad; lo cual es adecuado porque no debía ser un elemento que limitara la titulación de un tesista, por haber requerido algunos meses más para concluir su trabajo recepcional.

Prof. E:

Para empezar yo creo que lo que nos ha marcado la pauta no son seis meses; yo creo que es un proceso de titulación intensivo, exhaustivo, de aproximadamente entre ocho y doce

²⁶ Las negritas son mías.

meses. Incluso en la primera etapa hubo una compañera que los tituló al año, casi a todos...

... el ritmo lo impusimos nosotros, y logramos respeto por parte de las autoridades. La Rectoría hoy, cuando un alumno está por titularse y es de la primer promoción, nadie le ha dicho que no se puede titular porque rebasó los plazos.

En cuanto a si debiera modificarse la norma de seis meses y ampliarse a un tiempo más apegado a la realidad, el mismo profesor vincula el tiempo con la presión que ha de tener el alumno con él mismo:

Prof. E:

No yo creo que debe quedarse como está estipulado... de entrada al alumno se le dice tienes 6 meses para titularte y funciona, el alumno está metido en que son 6 meses. Al alumno no le digamos que tiene un año, porque se puede tardar dos, pero dile 6 meses y se tarda 10. Entonces, yo creo que este tiempo debe mantenerse como una forma de presión al alumno, en donde él mismo se presiona, porque además no sirve la presión de nadie más, debe ser la presión de él mismo.

El profesor F concibe que el tiempo funciona como una estrategia que pauta el proceso de producción del tesista.

Prof. F:

Después ya no me preocupó el tiempo, sino a quienes les preocupaba el tiempo era a los muchachos, porque ellos sabían que tenían un tiempo. En el principio, una de las cosas que hacemos en la asesoría es que damos tiempos. Decimos: miren, esta parte tiene que estar terminada para este tiempo aproximadamente; esta otra parte, para esta fecha, y la tercera parte para esta otra; para poder darnos tiempo al final de volver a leer todo y hacer las aclaraciones. Los muchachos eran los que estaban presionados, y eso les daba cierto nivel de ansiedad; pero era productivo porque no hubo nadie que se detuviera por el tiempo, nadie dejó de titularse por el tiempo; hubo dos o tres que abandonaron, pero porque cambiaron de residencia o por una situación personal, pero no por la asesoría.

Finalmente el tiempo tiene que ver con la vida cotidiana de los alumnos y pudiera considerarse este punto importante para las políticas de titulación:

Prof. F:

... quizá era demasiado corto, pero también quizá sólo en un periodo intensivo podrían obtenerse los resultados que se pretendían, antes de alejar a los alumnos, que son sujetos

con problemas laborales, familiares, económicos, de todo tipo; entonces, el proceso intensivo hace que dejen un tiempo las otras actividades, pero esto no puede ser por un periodo muy largo. Por eso, en periodos normales no se titula mucha gente.

La categoría tiempo es estructuradora de un proceso y se relaciona con el límite, la presión y la ansiedad que se entremezclan en el proceso de titulación. Subyace la idea de presión del estudiante por elaborar y concluir su tesina, y la presión del asesor en torno a su imagen de poder formar al tesista y de formarse él mismo al objetivar en un artículo, documento, etcétera, su experiencia durante la asesoría.

En síntesis, se considera que el proceso fue muy estructurado y convenientemente guiado, si se quiere, exigente en los tiempos, pero en todo caso se valoran estas regulaciones y también la flexibilidad con que se les retomó para movilizar las formas de trabajo de tesistas y asesores.

Para escribir la tesis parece necesaria una categoría del tiempo que abarque la experiencia de manera duradera, y no como una actividad efímera.

El trabajo entre colegas

En las primeras sesiones con los egresados, se comentaron algunas de sus experiencias profesionales. Esto contribuyó a que los asesores compartieran entre sí esa experiencia inicial del proceso, en reuniones que se celebraron más allá de la normatividad formal, con la intención de operar el proyecto con cierto tipo de criterios. En Pedagogía se trabajó con cierta presión, pero con la actitud cooperativa de los profesores se creó un ambiente que distendió los conflictos.

Prof. B:

Bueno, yo creo que el primer acuerdo que nos ayudó a nosotros en el turno de la tarde fue ponernos a trabajar más de cerca como asesores; empezamos a tener un contacto permanente, empezamos a hablar de los problemas que tenían, empezamos a escucharlos, empezamos a comparar metodologías, empezamos a comparar estrategias de trabajo, empezamos a compartir resultados de algún nuevo dispositivo, de alguna nueva circunstancia que permitió que alguien que se había trabado de repente se destrabara y trajera resultados. Yo creo que ése es un primer gran logro en cuanto a la revisión del trabajo; ahí tuvimos que tomar decisiones, tuvimos que tomar en cuenta el tipo de trabajo,

el tipo de exigencia. El tipo de asesorías en las que estábamos involucrados nos forzaba a todos a tener ciertos principios de acuerdo...

Se reitera lo importante que fue discutir las experiencias mediante un trabajo entre colegas:

Prof. E:

... me pareció que durante esas sesiones y en el "intersemestral" discutir algunas experiencias permitió, a muchos de nosotros, compartir esa experiencia inicial del proceso. Me parece que éstos fueron los tres factores que permite un inicio bastante normativo, no formal, sino de operar el proyecto con cierto tipo de lineamientos que después nos permite entrar a la discusión de cuestiones mucho más prácticas, mucho más operativas, mucho más técnicas; mejor dicho, en el sentido del tamaño de la tesis y todo ese tipo de factores que eran importantes, pero no los relevantes.

Resultados cuantitativos y cualitativos

Con la puesta en funcionamiento del PET y con el desarrollo de la nueva opción de titulación *Recuperación de la experiencia profesional* en la Licenciatura en Pedagogía, de 1996 a 1997 se titularon alrededor de 370 alumnos abarcando un periodo de seis meses, y en pocos casos un año, logrando un índice de titulación del 74% de los egresados inscritos.

Los resultados cualitativos que tienen que ver con las creencias de los asesores son varios:

Un primer aspecto que se valoró es haber logrado eliminar en este proceso de titulación las trabas rigurosas de que adolecía el proceso normal; como la *dictaminación del proyecto* y la *falta de formalización de los procesos tutoriales*.

Prof. F:

Eso era para uno bastante reconfortante, después de mucho tiempo en que no habían faltado intentos por titularse; simplemente que los cauces que están establecidos son totalmente insatisfactorios para poder ayudarles a los muchachos para que se titulen, y no es por falta de talento, sino que son muchas trabas; la idea de que tiene que pasar a un comité de titulación, que ese comité de titulación tiene que aprobar y entonces tiene que ir cada quien a buscar a su asesor, sin una organización que facilite que el alumno se titule.

El hecho, de este proyecto (el estratégico), bueno, ayudaba a que los muchacho se titularan y que eso en sí mismo era bastante gratificante. Eso es un elemento.

En otro nivel, los resultados adquirieron un significado académico, como es el haberse reencontrado con los egresados y (dada la cercanía durante el proceso de la asesoría) haber accedido al conocimiento de las prácticas profesionales más recientes de los pedagogos y de su inserción laboral.

Prof. F:

Otro elemento bastante gratificante para nosotros, y que no pasa por la lógica administrativa, es el reencuentro con los egresados de la Universidad, conocer dónde están, qué están haciendo; asombramos de que no hubiera un reclusorio de la zona metropolitana donde no estuviera trabajando un egresado de la UPN, o reconocer los esfuerzos que estaban haciendo los muchachos en las zonas más pobres de Guanajuato, para poder ayudar a los maestros de primaria que estaban ahí, tratando de trabajar en los distintos lugares, ayudarles a ser mejores. O reconocer el trabajo que estaban haciendo los muchachos, el trabajo difícil con los niños en situación de calle. Yo creo que era como refrescar nuestro espíritu de docente, en términos de que los muchachos a fin de cuentas han buscado ubicarse en lugares donde —nosotros que estamos formándole— no nos hubiéramos imaginado. En términos académicos, yo creo que fue bastante rico el proyecto.

Vinculado a este conocimiento de los ámbitos profesionales a través de la recuperación de la experiencia que hicieron los tesisas, se encuentra información de un escenario mayor; el conocimiento del sistema educativo nacional. En este sentido, el PET significó un hallazgo relacionado con el conocimiento de los diversos ámbitos profesionales en que se habían insertado los pedagogos en estos quince años del enunciado "rezago de titulación".

Prof. E:

... también había muchos contextos cercanos a nuestra propia experiencia, y yo insisto en un factor muy importante: es que de verdad nos da a conocer lo que es el sistema educativo nacional en este país.

Finalmente, un resultado del PET con la opción *Recuperación de la experiencia profesional* consistió en desmitificar y poner en un sistema de valoración semejante la producción escrita del tesisas, sea tesis o tesina, sea de un campo

temático o mediante la recuperación y sistematización de la experiencia profesional.

Prof. E:

Resignificar a la práctica profesional es un resultado del programa, porque permitió ordenar la propia práctica, escribirla y replantearla, lo cual tiene tanta validez, como aquella teoría que te sistematiza y ordena sistemas y formas de pensamiento distinto...

Yo digo que hay tesis del PET muy buenas, iguales a las de las menciones honoríficas en el proceso normal. Menciones honoríficas, porque no solamente evalúas el trabajo de titulación del muchacho, sino toda su trayectoria académica en la Universidad. Yo, hay algunas que las evalúo en un excelente nivel, y yo diría incluso en un nivel mayor... me parece necesario revalorar este tipo de proyecto que siempre ha sido despreciado, ninguneado, porque se considera que la práctica no es igual que la teoría... Lo que pasa es que ahora los profesores, insisto, en nuestro reto no hemos concluido ese proceso, necesitaríamos sentarnos a revisar las tesis del PET para llevar a cabo este nivel de recuperación de la experiencia, que nos replanteará nuestra propia práctica en el salón de clases, incluso nuestro propio nivel experiencial.

En síntesis, se cuestiona la racionalidad política de la institución y del Estado, que mediante sus organismos educativos sostienen como verdad que un alumno titulado puede entonces ser reconocido como profesional. En general, la denuncia de los asesores en la institución no es suficiente, pues como señala Foucault en su libro *Tecnologías del yo y otros textos afines* lo que hace falta es cuestionar las raíces de la racionalidad política, en este caso de la titulación; es decir, preguntarnos sobre la verdad que sostiene que un profesionista ha de reconocerse sólo si se titula. Hoy podemos afirmar que tal cuestión es falsa, después de reencontrar egresados con diversas experiencias que los han hecho profesionales y donde el juego de verdad se encuentra en su capacidad de trabajo y de entrega y el haber transitado por experiencias reales de subjetivación: operaciones, pensamientos, decisiones en su vida profesional; que ahora han objetivado en el trabajo de tesis, lo cual pauta un *cuidado de sí mismo* y una relación diferente consigo mismo y con los demás.

El P.E.T, como dispositivo de subjetivación

E. Kant
Ontología histórica

¿Quiénes somos y qué es lo que rechazamos?

M. Foucault
Técnicas de subjetivación: modos de hacer la experiencia de si mismo.

Tecnologías del yo

¿qué es lo que hay que hacer para liberarnos de nosotros mismos?



¿En el P.E.T que discursos se resistieron?

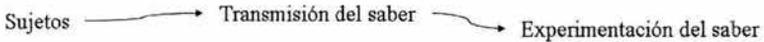
¿cuáles fueron las posibilidades de subjetivación de asesores y tesisistas?

¿Con que acciones se autodeterminaron?

Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.



Soporte y marco organizador que sostiene la acción y el carácter de reflexión de los sujetos para formarse

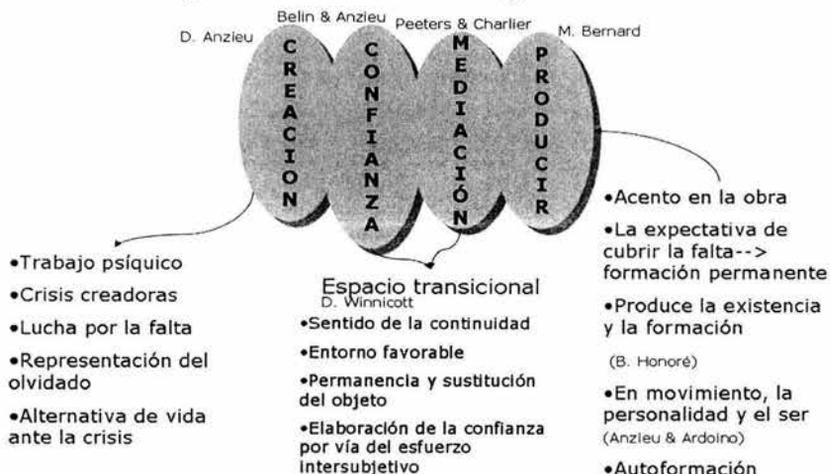


B. Latour ———→ El saber y poder=por hacerse

M. Bernard ———→ Espacio habitable para la formación

Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Dispositivo de subjetivación



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Crisis pluridimensional

R. Käes



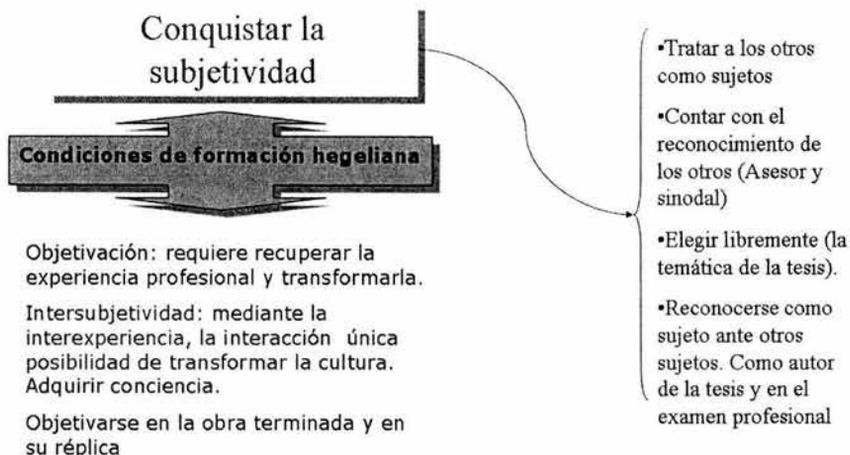
Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Dispositivo de Espacio transicional y mediación del P.E.T

Winnicott



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Experiencias de subjetivación de los **tesistas**

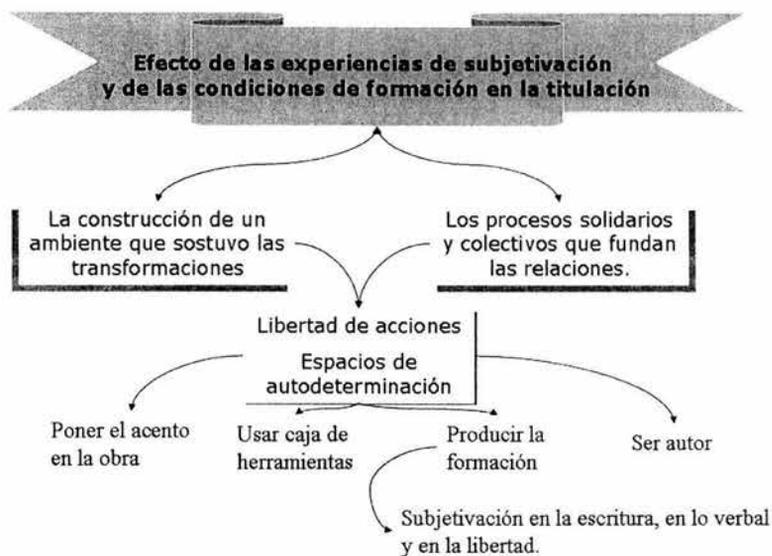
- ❖ Recuperación de tiempo y espacio vividos en las experiencias profesionales (recrear su experiencia).
- ❖ En la narración hallar conciencia del tiempo perdido (1983-1993), recobrarlo como material de la obra. Hacer del tiempo algo recomenzado y profundizado.
- ❖ Apertura a la relación y al intercambio entre tesistas, asesores, colegas y empleadores.
- ❖ Confrontar distancias con uno mismo y con los otros (reconocerse en su propio trabajo y verse de otra manera en su espacio laboral.)
- ❖ Enriquecimiento del tesista en sus cualidades (solidaridad, apoyo, compromiso, responsabilidad, ética, confrontar obstáculos)

Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Experiencias de subjetivación de los **asesores**

- ❖ Confrontarse en el plano profesional y arribar al reconocimiento entre colegas después de una lucha por el mismo a través de la competencia y la obtención del prestigio.
- ❖ Conocer otros espacios profesionales
- ❖ Poner en riesgo su propia formación (asumir la falta, y abrirse a nuevas formaciones y relaciones de poder, con lo afectivo y la verbalización de su proceso.
- ❖ Apertura para guiar el proceso de asesoría (criterios que se fueron modificando)
- ❖ Recuperar la experiencia del trabajo colegiado (conocer diferentes manejos intelectuales de los asesores, estrategias de interrogación, ponderación de argumentos, formas de trabajo, socialización de esquemas prácticos, reconocimiento de trayectorias de formación de los colegas; la escucha, los pensamientos, la interpretación la cultura y las formas de intercambio)
- ❖ La autoformación: valorar el trabajo sobre si mismo, responsabilidad y libertad.

Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

CAPÍTULO 3

EL PET COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVACIÓN

En el capítulo 2 se presentaron algunas líneas del dispositivo, tanto del proceso "normal" de titulación como líneas del dispositivo técnico del PET: líneas de saber, líneas de fuerza y algunas líneas de subjetivación. En este tercer capítulo el planteamiento consiste en profundizar un tercer tipo de líneas, las de subjetivación que de acuerdo con Deleuze (1987) no en todos los casos llegan a ser espacios de autodeterminación, sólo si escapan a las relaciones de saber y poder, de las cuales nacieron.

Para reconocer dichas líneas habrá que documentar una vez más extractos de entrevistas que puedan ser reveladores de las experiencias de subjetivación de asesores y tesistas.

Conocer las experiencias de subjetivación es una base para saber si se ampliaron las experiencias de asesores y tesistas, y si se posibilitaron líneas de novedad y creatividad que den cuenta del cambio en el funcionamiento del dispositivo de titulación; si un dispositivo de titulación normalizador se transformó en uno de subjetivación y de creación de libertades.

¿Qué se entiende por subjetivación? Es un concepto al que estuvo dedicado Foucault en sus últimos años y representa la tercera de las preguntas con que Gilles Deleuze (Foucault: 1990,13) resume la aportación del pensamiento de Foucault. Las tres preguntas de resonancia kantiana se refieren a: ¿qué puedo saber?, ¿qué puedo hacer? y ¿quién soy?

Cada una implica diferentes niveles de análisis: de la arqueología a la genealogía y de ésta a las técnicas de subjetivación. Miguel Morey nos previene no hacer una cronología de estos procedimientos metódicos, porque uno no sustituye al otro, sino que se engloban en círculos. De ahí que las relaciones de poder planteadas entre asesores y tesistas, de cierta genealogía o relación de poder en la asesoría,

tanto en el proceso normalizador de titulación como en el PET, sean diferentes y determinantes en la forma en que se subjetivan los tesistas y la forma en que se objetivan en su tesis y en su examen profesional.

Miguel Morey señala que con la tercera pregunta, ¿quién soy?, se invita a la reflexión de la ontología histórica de nosotros mismos, del presente o de la actualidad. Con Kant se profundiza la pregunta:

...< cuando Kant pregunta quiere decir: ¿qué es lo que pasa en este momento? ¿qué es lo que ocurre? ¿cuál es este mundo, este periodo, este preciso momento en el que vivimos?, o para decir las cosas de otro modo, ¿quiénes somos? *Esta segunda dirección tiene como objetivo la creación de la libertad*,... el objetivo hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos...La ontología histórica de nosotros mismos está con relación a la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento... con relación al poder que nos constituye como sujetos actuando sobre los demás... y ontología histórica de nosotros mismos en la relación ética por medio de la cual nos constituimos como sujetos de acción moral²⁷. (Foucault, 1990, 24)

Esta cita es fundamental, porque a través de ella uno puede pensar que la titulación como discurso y acción comprenden diversas relaciones posibles entre los sujetos y los objetos, y que las relaciones son susceptibles también de modificarse.

Se afectan tanto los modos de subjetivación de asesores y tesistas: en “la relación consigo mismo” como los modos de objetivación o “modos en que algo se constituye como objeto de conocimiento”; en este caso, la forma en que se ha problematizado el asunto de hacer la tesis como objeto por conocer y los procedimientos con los que se le ha abordado y considerado como discurso válido.

De la pregunta ¿quién soy?, la ontología de nosotros en el PET, emergen juegos de verdad, formas mediante las cuales un conocimiento se considera verdadero o falso. Aquí se trata de observar las condiciones en que se ha vinculado la tesis

27 El cursivo es mío.

con ciertas modalidades de sujeto; y ver las condiciones de posibilidad de un campo de experiencias.

Desde una influencia kantiana, como lo señala Deleuze, la condición de posibilidad en Foucault tiene que ver con el rechazo a lo universal y propone en su lugar retomar ¿qué es lo que determina la experiencia posible, la experiencia real? Y ello ha de buscarse en una red de prácticas compleja y no con base en un sujeto universal.²⁸

Foucault sugiere estudiar el dominio de las prácticas:

.... abordar el estudio por el sesgo de lo que se hacía [...], el conjunto de los modos de hacer más o menos regulados, más o menos reflexionados, más o menos finalizados, a través de los que se dibujan a la vez lo que estaba constituido como real para los que intentaban pensarlo y dirigirlo y el modo como éstos se constituían como sujetos capaces de conocer, analizar y eventualmente modificar lo real. Son las prácticas entendidas como modos de actuar y a la vez de pensar las que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto. (Foucault: 1990, 32)

Analizar el discurso y las acciones de la titulación entendidas como modos de actuar y pensar por parte de maestros y alumnos, mediante los cuales éstas se constituyen como sujetos, implica centrarnos en las técnicas con las que el individuo se objetiva como sujeto.

Se reconocen diferentes técnicas de subjetivación²⁹ o modos con que el sujeto hace la *experiencia de sí mismo* en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo.

Foucault les llama tecnologías del yo:

28 "... Desde Kant el papel de la filosofía ha sido el de impedir que la razón sobrepase los límites de lo que está dado en la experiencia; pero desde esta época —es decir, con el desarrollo de los Estados modernos y la organización política de la sociedad— el papel de la filosofía también ha sido vigilar los abusos del poder de la racionalidad política." En: (Foucault: 1990, 96)

29 Foucault explica su interés conceptual por las tecnologías del yo. "Admite que en su obra les había dado mayor peso a los temas de la dominación y el poder. Sin embargo, sus últimos escritos se dirigieron al estudio de la interacción entre uno mismo y los demás, así como en las tecnologías de la dominación individual, la historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo; es decir, en la tecnología del yo". En: (Foucault: 1990, 49)

Las tecnologías del yo quedan caracterizadas como <aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas, y ello de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección, o de felicidad, o de pureza, o de poder sobrenatural, etc., permítaseme que llame a este tipo de técnicas, las técnicas o tecnologías de uno mismo. Por cuestiones de traducción no se dice tecnologías de uno mismo, sino tecnologías del yo , el yo no es el sujeto sino el interlocutor interior de ese sujeto: <uno mismo>.

... explica a las tecnologías del yo como la reflexión acerca de los modos de vida, las elecciones de existencia, el modo de regular su conducta y de fijarse uno mismo fines y medios. (Foucault: 1990, 36)

Con las tecnologías del yo se busca mostrar lo que hay que hacer, bajo la idea de que hay cosas que se pueden modificar para liberarnos de nosotros mismos. (Foucault: 1990, 44) El plantear la tecnología de *uno mismo* conlleva la idea de aprendizajes, de modificación de habilidades y en un sentido profundo de modificación de actitudes. En este capítulo, la titulación tiene sentido si se plantean las relaciones con uno mismo y con los demás. Esta última idea vinculada a un proceso intersubjetivo, de interacción entre las personas.

De hecho, estoy pensando en el desarrollo de la tercera línea del dispositivo: las líneas de subjetivación que comprenden los últimos planteamientos de Foucault en torno a la idea de pensar de otro modo:

Todos mis análisis van en contra de la idea de las necesidades universales en la existencia humana. Muestran las arbitrariedades de las instituciones y muestran cuál es el espacio de libertad del que todavía podemos disfrutar, y qué cambios pueden realizarse. (Foucault: 1990, 144)

Los espacios de libertad se reconocen como un invento de los griegos en la *relación consigo mismo*. Es un concepto que deriva de la relación con los otros; surge de las relaciones de saber y poder, pero también puede constituirse en un ejercicio que permita gobernarse a sí mismo y separarse del poder como relación de fuerzas y del saber como relación estratificada. Para Foucault la dimensión de la subjetividad deriva del poder y del saber, pero que no depende de ellos. (Deleuze: 1987, 132-134)

De la idea griega de *la relación consigo mismo* se recuperan las relaciones de poder y saber, pero la relación *consigo mismo* no cesa de renacer, en otro sitio y de otra forma. (Deleuze: 1987, 136) Ésta es una idea base de las tecnologías del yo. Foucault reconoce cuatro tipos de tecnologías que representan razones prácticas distintas, presentaré tres y brevemente la cuarta ya que se ha citado en la página anterior:

1) Tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; **2) tecnologías de sistemas de signos**, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; **3) tecnologías de poder**, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; **4) tecnologías del yo**, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma... (Foucault: 1990, 49)

El propósito es desarrollar la idea de las tecnologías del yo, porque en ellas radica justamente la posibilidad de modos de subjetivación y de transformación de uno mismo y de los demás.

El supuesto de este capítulo es que el PET abrió muchas posibilidades de subjetivación para los tesisistas y para los asesores que renovaron el proceso de titulación, resistiendo a ciertos discursos y en otros casos autodeterminándose en sus acciones.

3.1 SIGNIFICADO DEL TÉRMINO DISPOSITIVO

Los dispositivos no pueden ser sólo comprendidos como medios de racionalidad o como sistemas de ordenamiento. Hay otros elementos de los mismos que revelan un sentido de aberturas más que de controles.

Con Fusulier y Lannoy, el dispositivo, que ellos denominan "simbólico", tiene un significado de soporte y marco organizador, que sostiene la acción y además el carácter de la reflexión que los sujetos se dan a sí mismos para formarse, orientarse y conocerse. Las distribuciones de espacios, de saberes, pueden ser reapropiadas por los sujetos y volverse una fuente de su creatividad.

En los conceptos presentados acerca del dispositivo en los términos de Fusulier y Lannoy (Fusulier y Lannoy: 1999, 18) destacan la acción humana de los individuos (considerados como actores de su formación) y su dimensión intencional para definir los medios de la formación.

Verhaegen y Weissberg (Bertén:1999) plantean que el dispositivo proyecta la recentración del individuo autónomo concebido como portador de una intencionalidad propia y como la figura central del dispositivo, lo cual trae aparejado un desplazamiento de la lógica de transmisión del saber hacia una lógica de experiencia o de experimentación del saber. Esto no significa que se tenga que hacer una economía del conocimiento, (Berten: 1999, 34-36) reconoce que en el dispositivo se produce saber y se realiza la mediación del saber, como genealogía; lo que cambia es la visión de cómo se construye el saber.

Bruno Latour plantea que en un contexto subjetivo se da la recepción y producción del saber por parte de las personas, con la idea de que ambos se construyen, se trasladan y se transmutan con la intervención e invención del individuo activo. En el planteamiento del autor está la posibilidad de que los sujetos vuelvan disponible el saber, de que lo produzcan mediante prácticas reflexivas a través de las cuales busquen transformar su ser singular.

Para Latour, el saber y el poder en un dispositivo está por hacerse; el dispositivo en este sentido es un medio productor de saber, que incluso puede escapar a la noción que lo hizo nacer. (Bertén:1999)

El dispositivo de titulación que estamos por descifrar en lo que se refiere a su aporte, o no, a las experiencias de subjetivación, compartiría teóricamente las características siguientes:

Espacio-tiempo contextualizado, lugar de encuentros, lugar de interacciones..., en cada situación por concebirse, por echarse a andar. [Cuidando] que las relaciones técnicas no actúen en detrimento de las relaciones humanas, sino que pueda contribuir a repensarlas y renovarlas.

[También se trataría de un].. dispositivo que no se orienta solamente a producir las competencias, a ocuparse solamente del desarrollo de los recorridos individuales, sino por principio a producir la formación... esto implica competencias, pero también capacidades,

cualidades del ser,... El dispositivo de formación no es un conjunto frío, técnico, procedimental, una cadena de producción. Es un espacio habitable concebido a partir de intenciones múltiples, de cosas, de decisiones. Es un hábitat para la formación. (Bernard:1999, 130)

Continuaré en la caracterización del dispositivo como un espacio habitable e Identificaré en los fragmentos de entrevistas el campo de experiencias de los asesores que marcan una negación del dispositivo normalizador de titulación, la reapropiación del dispositivo técnico y el surgimiento de otras experiencias de subjetivación de tésistas y asesores.

De acuerdo con un grupo de autores franceses que debaten y confieren significados diversos a procesos subjetivos y de creación presento algunos elementos que pudieron observarse en el dispositivo de titulación del PET. Así, tenemos que un dispositivo puede:

- Ser un lugar de creación
- Ser un lugar donde los sujetos elaboran la confianza y unen el afuera y el adentro
- Ser un lugar de mediación de las relaciones subjetivas mediante un esfuerzo intersubjetivo
- Ser un lugar donde se produce la formación

3.2 EL PET COMO LUGAR DE CREACIÓN

¿En qué consiste la creación? ¿Qué desencadena el trabajo creador?

La creación tiene el significado de producir una obra por parte del creador y la poética estudia el trabajo de la creación. Hay diferentes tipos de creaciones; Didier Anzieu trabaja la poética en el arte; aquí me referiré a la poética que se aplica a los textos con fines de persuadir y convencer al lector. Entonces, habrá que trasladar la comprensión de cómo se crea en el arte y la literatura, a la creación en el mundo académico y en la formación, y en especial a la escritura de la tesis que apunta hacia un proceso creativo, en tanto se produce un texto. Didier admite, como producción humana, que hay un punto en el que convergen la

poiética del arte, la literatura y la poiética del texto, y este punto de convergencia consiste en producir, inventar, deducir relaciones, presentar la obra ante los demás y ver reconocido su valor.

Por su orientación psicoanalítica, este autor sitúa la creación como una realidad viva e individual que opera de manera inconsciente en el sujeto.

Crear no es sólo ponerse a trabajar; Implica dejarse trabajar en el pensamiento consciente, preconscious, inconsciente y también en el cuerpo. Es un proceso intervenido por confluencias, disociaciones y reunificaciones de carácter problemático.³⁰

Si se acepta esta interpretación, no cabe sino admitir que en el transcurso de la escritura de la tesis, el sujeto atraviesa por un fuerte trabajo psíquico. Así como hay trabajo psíquico en el sueño y en el duelo, también lo hay en la creación.

Estos elementos los sintetizó en las siguientes afirmaciones: producir una tesis es crear y por tanto:

- Implica un trabajo psíquico
- Los sujetos que producen su tesis atraviesan por alguna crisis en tanto que creadores
- El trabajo de creación significa una lucha contra la falta y la pérdida.³¹

La creación como trabajo psíquico y con aparición de algún tipo de crisis de hecho implica un estado doloroso, pero también es un estado que produce el surgimiento de lo olvidado, lo desconocido, lo inexplicable, de unos límites de sí mismo que no ha encontrado ni su empleo ni su representación. (Anzieu: 1993, 34-36)

30 "... Realidad viva, ya que está articulada con el cuerpo, real e imaginario, con sus pulsiones, con sus funciones, con representaciones primero sensorio-motrices y secundariamente verbales a partir de las que se forman ciertas partes del aparato psíquico. Individual, ya que a lo largo del psicoanálisis se trata de una persona particular, con su inconsciente singular, con la multiplicidad de identificaciones y de subsistemas que componen su aparato psíquico con un grupo interno. Esa persona habla o calla, dirige sus sueños, sus sufrimientos, sus demandas de placer. Las palabras, los afectos, las transferencias que tienen lugar son producidos por ella, a partir de zonas del cuerpo y de lugares psíquicos que es conveniente distinguir, identificar. Solo hay inconscientes singulares" (Anzieu:1993, 17)

31 Esta idea de crear como lucha contra la falta tiene un paralelismo con la formación como un deseo de completud, de lucha contra la falta de algo que Honoré y M. Bernard señalan en sus textos en torno a la formación. Pensar este paralelismo con la formación se hace sobre la existencia y sobre un proyecto de vida.

Pese a ser un proceso angustiante y doloroso, el trabajo psíquico de la tesis y de la creación, trae aparejada una ventaja; el que de ahí emane lo olvidado, lo inexplicado, en fin, lo que todavía no se ha empleado, ni representado, y que en el proceso de titulación fue elaborado como la *Recuperación de la experiencia profesional*.

La idea de que la creación trae aparejada una crisis, es fundamental subrayarla no en el sentido negativo, sino en el significado de que la creación es una alternativa de vida ante la crisis.³²

Como en toda crisis, hay un desconcierto interior, una exacerbación de la patología del individuo, un cuestionamiento de las estructuras adquiridas, internas y externas, una regresión a recursos no utilizados que es necesario no conformarse con entrever y de los que hay que apoderarse, y ello significa la fabricación apresurada de un nuevo equilibrio, o la superación creadora, o si la regresión sólo encuentra el vacío, existe el riesgo de la descompensación, de apartarse de la vida, de un refugio en la enfermedad, incluso de aceptación de la muerte, psíquica o física. (Anzieu: 1993, 25-26)

En el trabajo relacional de la asesoría aparecen elementos de la creación, resonancias de contenidos inconscientes; pero se les considera fuera del dominio didáctico y formativo, que no conciernen a la razón, por lo cual se tiende a excluirlos, y sin embargo no cesan de presentarse como hechos e ideas en el proceso de asesoría. La actividad consciente es la que generalmente se acepta en los procesos educativos, porque implica un proceso racional del sujeto. Pero los asesores advirtieron la presencia de elementos de tipo inconsciente cuando el sujeto incursionaba en su proceso creador.

Profa. I:

32 "Se reconoce que en el ser humano hay una predisposición originaria a la crisis: El ser humano nace prematuramente, lo cual permite un modelado intelectual, social y cultural, pero pagando el precio de una prolongación creciente de la infancia humana y de una fragilidad originaria cuyas huellas subsisten a lo largo de la vida; la puesta en el mundo es una puesta en crisis, desajuste múltiple, riesgo; el nacimiento es el prototipo de las crisis ulteriores.

Toda crisis está ligada a una triple falla: del Yo, del marco material de la vida, y de una institución social, a la que se pertenece; y ello con un efecto circular: la crisis refuerza la falla del marco, la falla acrecentada del marco redobla la crisis. La creación es la alternativa de la vida a los componentes letales de la crisis..." (Anzieu: 1993, 29)

Yo creo que hay un proceso de creación que no es consciente en el sujeto... de irse apropiando de una manera paulatina, y ese proceso de apropiación es donde él no es consciente y no lo puede escribir en un momento dado..., llega con otros elementos que se le van dando, entonces esto cobra sentido, y entonces los llega a incorporar, y luego empieza a producir, se da cuenta que sí puede pasar a otras cosas. El trabajo más difícil en términos globales es empezar a escribir y no la experiencia, sino el contexto de la experiencia.

Según Didier Anzieu, en una crisis creadora se complican varios niveles: crisis orgánica, crisis psicósomática, crisis de la mitad de la vida, crisis conyugal, crisis profesional. El acontecer de alguna de estas crisis va aparejada de la angustia, la pérdida del placer y de rupturas que adquieren proporciones importantes y que, además, entre ellas tienen un efecto de resonancia. Yo quisiera destacar la idea de que las crisis también son desencadenantes de un trabajo creador, pues si bien parecieran un accidente, desembocan en actos organizadores de un nuevo orden que constituyen un logro. (Anzieu: 1993, 114)

Hay extractos de entrevista en los que son visibles aspectos característicos de la crisis creadora de los tesisistas, en los que se complicaron varios de los niveles de crisis arriba mencionados.

La asesora documenta:

Profa. I:

... dos personas tuvieron parálisis facial; una de ellas me comentaba que ya había tenido en otras ocasiones parálisis facial, que él era así, que en cualquier presión de cualquier tipo se le desencadenaba éste y otros problemas... o la otra persona tenía un nivel de autoexigencia muy fuerte...trabajaba en el Edomex aquí (D.F) su marido viajaba a diferentes partes y ella tenía que vérselas con su hijo, y que a veces su madre se lo cuidaba, y que entonces ante esta presión ella sentía una presión espantosa... no era la presión externa de los otros, era su presión.

Hubo el caso de una tesista que tuvo un desconcierto interior y, en su momento, la fabricación de un nuevo equilibrio que le permitió continuar con su proceso de formación y arribar a una superación creadora de la crisis.

Prof. D:

... una situación humana, personal, de ver estas dificultades y darles tiempo a que maduraran. A esta alumna cuando la llamé, tiempo después, ya más tranquila, más asentada, habiendo reanalizado su vida cotidiana, lo pudo realizar con bastante facilidad en la segunda fase, después de haber dejado unos meses el proceso.

Si la crisis de esta alumna se hubiera complicado demasiado, la superación creadora hubiera sido imposible.

Esta forma de entender el dispositivo como experiencia de subjetivación con un matiz psicoanalítico, resulta muy fructífera para comprender aspectos intervinientes en la producción de la tesis de los alumnos.

Didier expone que se pueden presentar cinco tipos de crisis en el caso de la creación en el arte. Respecto a la poética de un texto podrían presentarse tres etapas y algunos rasgos de las otras dos. Mientras esta fusión tiene lugar, se cambia de actitud y de estado psíquico en la elaboración de un texto.

Aplicado esto al caso que nos ocupa puede decirse que sin duda los tesistas tuvieron un trabajo psíquico; sin embargo, el paso por alguna de las crisis creadoras no puede documentarse con detalle porque no se tiene relatos directos de ellos, ni tampoco hubo la finalidad y la posibilidad de observar analíticamente

estos procesos. Pero si puede inferirse de los relatos de los asesores la presencia de niveles de tensión y crisis cuando el alumno presentó ciertas características de algunas de las fases que a continuación se presentan parafraseadas.

Las fases críticas son de:

- a) Atrapamiento o despegue
- b) Toma de conciencia
- c) Instituir un código, seguido de darle cuerpo
- d) Composición de la obra
- e) Presentar la obra al público

Del proceso descrito por los asesores, se infiere que los tesisistas tuvieron un trabajo psíquico de atrapamiento o despegue en el que se produjo una crisis interna que luego fue reconocida *a posteriori*: por ejemplo cuando los alumnos no podían articular y definir el contenido de su tesis. También pasaron por una fase de toma de conciencia o capacidad de nombrar el contenido de su tesis, que por diversas razones no había transformado en el producto esperado. El tesisista encontró en sí mismo los procesos de elaboración psíquica ligados al saber, su propio saber; esto es el contenido de su tesis.³³ Pasaron también por una tercera fase en la que se instituyó un código organizador que hizo que tomara cuerpo en el texto que se produjo. El código se instituyó mediante un trabajo de la estructura psíquica que ejerció la actividad de relacionar uno o varios materiales marginados hasta ese momento, para transformarlos en núcleo central organizador de un descubrimiento o de una creación posibles. El núcleo organizador se da cuando se le encuentra sentido a la propia experiencia. Esto es lo que en el PET se llamó *Recuperación de la experiencia profesional*, que no es otra cosa sino la resignificación de los recorridos profesionales como experiencia vivida, pensada,

³³ La toma de conciencia es de un representante psíquico inconsciente contando con un estado del yo que permanece consciente y que recoge de ese estado, un material inconsciente, reprimido o nunca antes movilizado. (Anzieu: 1993, 106)

sentida y racionalizada en el discurso pedagógico, que además de marcar un sentido profesional redefinió el lugar del tesista en el mundo.

El núcleo organizador se convirtió en un código que permitió decodificar de una manera nueva ciertos datos de la realidad exterior o interior y del sistema de términos, de operaciones y de operadores que permitieron generar una obra original.

Un fenómeno que hay que destacar en la actividad relacional de la asesoría es la necesidad de poblar con palabras la experiencia. Se trata de ayudar al asesorado a que nombre lo no dicho, porque en la conversación el asesorado señala lugares, personas, huellas que no quedan expresadas por escrito.

Prof. J:

... Hay frases que me quieren decir, pero no te dicen; entonces, en esa frase hay que subrayarla y hay que comentarla con el asesorado. Más que decir ¡no te entiendo!, plantear la interrogación para comentarla con él, ¿qué me quieres decir con esto? y cuando él ya te explicita lo que te quiere decir entonces reformular la cláusula. Como puedes ver, es más inspiración que academia, que técnica... pero más que las comas y los puntos y coma, trabajo sobre todo aquellas frases en donde yo observo que quieren decirme lo que no me pueden decir.

Prof. E:

... yo creo que tendríamos que tener un entrenamiento casi como el que tienen los psicoanalistas, que obliga al sujeto a recordar, por medio de la entrevista, y tener mucha capacidad de atención en todo lo que te relatan; porque a veces te relatan cosas que no fueron capaz de escribir, y tú debes estar atento para agarrarlas y sugerirlas.

Desde aquí podríamos adelantar que la búsqueda, si bien en su proceso psíquico, también es el fruto de una relación fundamental de puesta en confianza.

En la cuarta fase se dio cuerpo a un código; (Anzieu:1993,106) es decir, al código del propio sujeto mediante la composición de la obra en todos sus detalles, produciéndola físicamente; esto requirió un compromiso permanente, pues hubo que hacerle a la obra retoques, introducirle variantes, consultar documentación, reparar en cuestiones lógicas, éticas y estéticas, entre otros aspectos.

La terminación de la obra y su presentación ante un auditorio ocupa la última y quinta fase. Cabe señalar que, según Didier Anzieu, en esta fase todavía le resta al creador superar sus últimas inhibiciones y el sentimiento de vergüenza o de culpabilidad, de tal forma que logre cerrar el círculo sobre sí mismo. (Anzieu: 1993, 106)

Una característica del proceso creador consiste en que el autor sigue siendo trabajado por la creación, incluso es posible que modifique el texto, lo recomponga, agregue notas y comentarios, o realice más versiones con fines de publicación. El sueño es propicio para tal elaboración del duelo sobre el trabajo, y aquí viene al caso recordar cómo aún después de que el tesista ha presentado un examen profesional, —que tiene como antecedente el documento de tesis— continúa soñando con temas, acciones, preguntas y respuestas en torno a su texto.

Hasta aquí se ha hablado de una crisis que ha tenido un trayecto con solución creadora. Sin embargo, hay elementos que pueden llegar a complicarla. De acuerdo con René Kaës (Anzieu: 1993), ¿cuáles son estos aspectos que tornarían crítica la crisis? los siguientes aspectos podrían volver crítica la crisis.

La probabilidad de que la crisis individual afecte al grupo al que pertenece el sujeto, o bien, que alguna organización social sea la que desencadene una crisis individual. El efecto negativo es que a la crisis del sujeto se le agregue una segunda, la crisis del pensamiento que fracasa en pensar la crisis, porque se ataca la capacidad de establecer nexos para poner en acción pensamientos que pudieran dar respuesta a un determinado problema. (Anzieu: 1993, 27) En este sentido se está ante un carácter pluridimensional de la crisis.

En el extracto siguiente, se observa este carácter pluridimensional de la crisis que termina en un abandono del proceso de titulación.

Prof. D:

Fue muy cruel el proceso, yo creo que las tensiones se somatizaban, llegaban hasta la enfermedad personal del asesor y del asesorado. La presión era muy fuerte, por los tiempos. Hay casos patéticos, hubo divorcios, la cotidianeidad se rompió; una alumna me

decía que ante la presión dejaba el proceso porque la presión era tan fuerte que le estaba haciendo perder al marido, que se estaba volviendo una madre neurótica que golpeaba a los hijos y tenía problemas laborales, entonces si el proceso estaba generando todos esos conflictos, entonces dejaba el proceso para recuperar su vida cotidiana.

En esta misma cita se pueden ver factores agravantes que tienen relación con la reviviscencia de las rupturas. De hecho, la crisis es provocada por una ruptura (duelo, separación, cambio de lugar, de oficio, etcétera) Cuando se reviven rupturas antiguas se afectan los sentimientos de unidad y de continuidad en sí de manera durable. (Anzieu: 1993, 27)

Recapitulando, en relación con la crisis, sus fases y sus factibles complicaciones, puede decirse que el trabajo creador de escribir un texto como la tesis sí pasa por un trabajo psíquico de crisis, que desemboca en una solución creadora posible o imposible.

Lejos de pensar que la crisis del sujeto tenga un papel negativo para la creación, significa que el creador más bien utiliza toda su personalidad, se descubre y se muestra creador. Desde este planteamiento psicoanalítico, la crisis que logra resolverse detona la creación.

El trabajo psíquico de experimentar el paso de una fase a otra es importante, porque mientras crea el sujeto se va transformando, va encontrando sentido a su carencia, va comunicando sus ideas, sus pensamientos, sus impulsos, sus ansiedades de manera física y mental hasta poder lograr integrarse y actuar como una unidad de sí mismo, y ya no en defensa contra la ansiedad.

Otras implicaciones del trabajo creador

Entre otras cosas, se advierte la innegable experiencia de estar ante diferentes dinámicas, la muy probable situación de tener que cambiar varias veces de registro psíquico y a la vez continuar en el mismo registro, a veces dando la impresión de que se ha dejado de vivir para sí mismo. De repente, los alumnos que tenían una manera de ver las cosas —procesos inconscientes— cambiaban de registro. El registro como proceso tiene un anclaje inconsciente. Aquello que parecía elemento articulador dejaba de ser importante para el tesista, y en otros

momentos se volvía el motor de su construcción. El tesista iba, se conectaba y se ponía a hacer las cosas.

Otra implicación se relaciona con la riqueza de la creación, la cual no está exclusivamente en la obra terminada, por más que tenga un impacto, sino en el proceso consciente e inconsciente descrito, en el que el sujeto ha participado con toda su personalidad tejiendo huellas, lugares y figuras en la trama de la obra, descubriéndose como persona y mostrándose creadora durante el proceso. Ha de suponerse que el trayecto del tesista, la experiencia de fases críticas, la superación de las mismas quedan inscritas en la obra, en la creación de la tesis.

Prof. E:

Lo que yo veía es que el trabajo está presentando a la persona, y su trabajo era visto en términos de un producto hecho, de un trabajo de 60 cuartillas que están escritas de tu puño y letra, y que en ese sentido había un reconocimiento para el trabajo de cada uno de los muchachos..., como expresión de la personalidad, de la formación, de las carencias, de las limitaciones de cada quien.

Profa. I:

La forma de escribir fue precisándose había quien te escribía... me acuerdo una chica, fue extraordinario, que escribía dos o tres hojas para llegar a la puerta de la escuela, era casi literatura; entonces te empezaba a describir las calles que rodeaban la escuela; uno lo iba leyendo y hermoso la forma de escribirlo, porque además ella estudió comunicación, sabía escribir y era maestra de Letras, de Español en secundaria. Sabía escribir, pero no podía escribir su experiencia...

3.3 EL PET COMO ESPACIO TRANSICIONAL Y DE MEDIACIÓN

Los momentos de crisis que implica un trabajo creador no sólo son resueltos por el individuo. En este sentido, Didier Anzieu adelanta la importancia de tener condiciones que permitan al individuo superar la crisis creadora o atender la complicación que haya podido desencadenarse por alguno de los factores o aspectos enunciados; la pluridimensionalidad de la crisis y la reviviscencia de las rupturas.

¿De qué condiciones podría echar mano el sujeto?

Didier Anzieu, basado en Winnicott, considera que la disposición de un entorno, y la creación de este entorno por el sujeto, se convierte en una condición para que pueda recuperar la confianza en su propia continuidad, en su capacidad de establecer nexos entre sí mismo, el mundo, los otros, en su facultad de jugar, de simbolizar, de pensar, de crear. (Anzieu: 1993, 29)

Darle una solución creadora a la crisis implica el restablecimiento de la confianza, ya que permite al sujeto pensar y representar los diversos elementos en conflicto, y percibir entre ellos, nuevas relaciones que le permitan construir una salida a la crisis.

Siempre, la situación relacional de un sujeto con los demás y la confianza recobrada gracias a la disposición de un ambiente, son elementos que contribuirán —como se verá más adelante— al trabajo creador y a una solución de la crisis subyacente a través de la creación.

Tanto Belin como Didier Anzieu, coinciden en que el dispositivo puede tener una función fundamental; presentarle al ser humano un mundo mediado. ¿Cómo puede entenderse el fenómeno transicional en un dispositivo de titulación? Ambos citan la teoría de los espacios potenciales desarrollada por el psicoanalista Donald Winnicott. (Winnicott: 1996) Pero es necesario ir un poco más atrás, citar a Freud para comprender el planteamiento teórico y en seguida exponer la tesis de Winnicott.

Para Freud, el sujeto vive una realidad interior, experimenta una realidad exterior y de estas relaciones hace una realidad modificada. En sus investigaciones psicoanalíticas con bebés acerca de su relación con el mundo, Winnicott logra conceptualizar lo que él denomina una zona intermedia de relación del niño consigo mismo y con su entorno, o bien espacio potencial.

Para Winnicott y para la perspectiva psicoanalítica en general, quien presenta el mundo al niño es la madre, que será nombrada como una madre suficientemente

buena, debido a que cumple con esta función de nutrir la zona intermedia de relación poblándola de palabras, emociones y significados diversos.

En su investigación identifica una zona intermedia, ahí donde no hay palabra en el niño; esto es, donde no existe la posibilidad de simbolización, pero sí una relación vinculante con la madre que se denomina *proceso primario*. Freud denominó al *proceso primario* como el espacio de existencia psíquica en la que domina el mundo de la pulsión, el mundo psíquico tal cual, sin mediaciones, sin simbolizaciones, sin significados, donde lo que predomina es el principio del placer, la vida pulsional propiamente dicha.

La zona intermedia conceptualizada por Winnicott no se refiere a una relación de simbiosis donde lo que predomina es la fusión madre-hijo, donde se podría decir "tú y yo somos uno mismo". Sino que se refiere a una zona en la que ocurre un pasaje, una vuelta, un repliegue al sí mismo, una diferenciación entre el yo y el no-yo, delimitación precisa entre el afuera y el adentro.

A esta zona intermedia se le denomina fenómeno transicional o de sustitución, donde el niño crea una madre interna, una madre sustituta, complaciente, a su alcance cuando la madre real se ausenta. Para ello se necesita una madre suficientemente buena que le haga sentir al niño —en proceso de crecimiento— que en un momento de separación ella está siempre a su lado y no importa cuando volverá, porque puede echar mano de un objeto transicional. Ante la separación volverá a haber unión, pues habrá continuidad y un paso a la contigüidad; la madre nunca deja de estar, es promesa y cumplimiento de la misma.

El objeto transicional es el sustituto de la madre, de la continuidad y de la contigüidad, que ayuda en ausencia a reproducir a la madre. Es un objeto que permite transitar de la simbiosis a la individuación.

En cuanto a nuestro tema de la formación, cabe preguntarse si el dispositivo de titulación ocupó este espacio transicional, si jugó una función materna y un esfuerzo de establecer una relación entre el pedido de los ambientes y las competencias que se le requieren al tesista. (Belin: 1999)

En el siguiente fragmento de entrevista se observa un aspecto transicional que favoreció la adquisición de competencias del tesista, una función de pasaje, mediante la presencia, el apoyo y la visión de que el tesista trabajará con independencia.

Prof. E:

Mira uno vive con sus limitaciones; dentro de mis limitaciones yo planteaba las referencias bibliográficas que yo conozco, pero una de las partes que hacíamos era hacer un trabajo de investigación bibliográfica en las bibliotecas, para conocer qué textos había sobre las temáticas que cada uno estaba trabajando. De alguna manera podíamos seleccionar, orientar, cuáles podían ser las más adecuadas. Nunca leyeron todo lo que yo les dije, únicamente y exclusivamente. Yo creo que una constante es que los muchachos incorporaron lecturas que yo no conocía, algunos autores que yo conocía sí los incluyeron, o algunas que les había sugerido; pero la constante es que en todos aparecieron textos que yo no conozco y eso fue gracias a hacer la investigación bibliográfica, por cada uno, que fue la parte importante del trabajo.

Belin (Belin:1999) señala que contar con un dispositivo como espacio de confianza hace posible experiencias relacionales que fundan a los sujetos en sus procesos de formación, ya que:

Lo que sabemos de los objetos no es una búsqueda que hayamos hecho solos, es el fruto de una relación fundamental de puesta en confianza por la promesa y la institución de la seguridad ontológica. (Belin:1999, 247)

Nos señala también que el dispositivo tiene un atributo relacional de co-presencia. Lo relacional forma un *continuum* de situaciones posibles con la disposición del entorno y el ambiente.

El dispositivo, de acuerdo con Belin, es un lugar donde se elabora la confianza que se puede tener en los signos y en las cosas. Así, la disposición de un ambiente da la posibilidad de imaginar, de hacer la imagen de uno, de recuperar la confianza en la propia continuidad.

He localizado en las entrevistas aspectos fundamentales para la recuperación de la confianza y del sentido de continuidad: en primer lugar la permanencia o

constancia en la relación consigo mismo y con los demás en todo el proceso de titulación.

a) La permanencia

Desde la perspectiva psicoanalítica la permanencia es del objeto, del medio y de la persona. Es una imagen de la persona que está a lo largo del tiempo. Incluye al objeto, un conjunto de reglas de relación: encuadre, devolución (Winnicott: 1996, 131) y un tiempo.³⁴ Estas cualidades permiten saber qué se va a hacer y bajo qué circunstancia, también incluye la acción de prever los resultados.

En el capítulo 2, respecto al aspecto relacional entre asesores y tesistas en el proceso "normal" de titulación se había concluido la falta de permanencia de ambos; situación que fue modificada en el PET.

Profa. G:

Yo no me acuerdo que haya habido un compromiso; realmente todos apoyábamos a los estudiantes en la medida que lo pudiéramos hacer y que ellos se mantenían en el proceso, que es una cosa muy difícil de hacer...

Ahora podemos decir que dicha irregularidad, de acuerdo con el psicoanálisis, era un factor que posiblemente influía en que se revivieran en el tesista rupturas antiguas, las cuales pudieron haber afectado los sentimientos de unidad y la continuidad del sujeto. En el PET la presencia fue algo a acordar y a refrendarse.

Prof. D:

... el asesor tiene que tener un contacto permanente con el asesorado y el contacto permanente es que ambos van a apartar un tiempo para reunirse y para ver avances.

Prof. F:

El PET se distingue fundamentalmente en la posibilidad de que el alumno hable de lo que él conoce, compromete al maestro-asesor a una atención sistemática; el asesor no se

³⁴ El tiempo tiene una fuerte relación con la permanencia y el sentido de continuidad del sujeto.

compromete tanto en la titulación normal con el alumno, es eventual. Sin embargo, aquí sí existió compromiso fuerte.

El compromiso es una acción de los sujetos que hace posible y fortalece el sentido de la continuidad.

Prof. F:

... Yo creo que lo primero es que hay que ser lo más formal en las citas con los muchachos, porque ése es el primer encuentro, y si hay holgura en eso se presta a la desorientación; lo primero es comprometerse en términos de horario, de tener una actitud abierta hacia lo que los muchachos están planteando como su experiencia.

En este mismo sentido de la continuidad, yo añadiría que las actitudes de escucha, respeto y aliento son elementos que podemos subrayar como necesarios en una relación de asesoría. En el extracto de entrevista del profesor B se puede considerar que la asesorada *introyectó la confiabilidad* (Winnicott: 1996, 135) y continuó su proceso formativo. Recordando las interacciones con su grupo, destaca las siguientes:

Prof. B:

De respeto básicamente, de confianza y aliento, de mucho aliento en muchos casos, y de un sentido de consideración para en el caso de estas mamás y en el caso de esta compañera con asma; en el momento, me surge este último ejemplo de la compañera con asma que vino una tarde, después de haberse ausentado como unas cinco semanas, a decirme que renunciaba; entonces yo fingí no haber oído lo que ella me dijo, me insistió y me platicó de sus problemas conyugales y una serie de cosas; yo le dije a "rajarse a su tierra", ésa fue mi respuesta, después me lo agradeció... yo he tenido una consigna cada vez que he recibido a cualquier muchacho o muchacha para una atención: se titula, y con esa consigna me comprometo con ellos.

También el sentido de permanencia y continuidad puede parecer estar vinculado con la tarea de estructurar y guiar el proceso.

Profa. G:

... y eso yo lo veo como una característica del PET, que esté guiado, que no se deje tan suelto, porque es muy difícil en nuestro medio hacer actividades así tan desestructuradas... en la sesión de encuadre que uno tiene con ellos, les habla uno abiertamente de su experiencia y que el proyecto se integra con tres capítulos muy guiados; yo vuelvo a insistir

en lo guiado, y creo que en el trabajo que ahorita vamos a realizar en esta hora voy a seguir hablando de esto, porque es uno de los puntos que yo veo muy favorables del proceso; es un trabajo muy guiado, muy estructurado; si tú quieres apretado, pero tiene eso como una bondad el programa... recuperar su experiencia...

El siguiente fragmento nos permite afirmar que la constancia y la permanencia implican para el tesista "resistir", que para M. Bernard adquiere la dimensión de existir en la formación.

Profa. G:

A mí me parece que algo que es muy importante es la constancia, el no darse por vencidos por nada, traer trabajo cada ocho días; realmente eso va fomentando la constancia, que yo la veo como un valor. Otro valor que veo es que lo que se proponen lo logren... Si ellos no me hablan por teléfono cuando se desaparecen, yo les hablo... Ya he venido comentando las regulaciones, que es traer trabajo cada 8 días, no dejar de escribir, no hacerse desaparecidos y, bueno, tener muy claro al punto que quieren llegar...

Otra dimensión de la permanencia es el tiempo, ya que estructura un proceso. El tiempo que se asignó para desarrollar el trabajo de titulación de los egresados fueron seis meses, que sólo en un número reducido de casos se extendió a ocho meses o hasta un año.

La vinculación del tiempo con la permanencia se encuentra en el fragmento que en seguida se presenta:

Prof. F:

Creo que sí, quizá era demasiado corto, pero también quizá sólo en un periodo intensivo podrían obtenerse los resultados que se pretendían, antes de alejar a los alumnos, que son sujetos con problemas laborales, familiares, económicos, de todo tipo; entonces, el proceso intensivo hace que dejen un tiempo las otras actividades, pero esto no puede ser por un periodo muy largo. Por eso, en periodos normales no se titula mucha gente.

De acuerdo con Winnicott: cuando los tiempos no son determinados con claridad el individuo se altera, y son estados que tardan en corregirse porque se da una ruptura con la continuidad de la vida; de modo que las defensas se organizan para defenderlo contra la repetición de una ansiedad impensable o contra el retorno de un estado de confusión. (Winnicott: 1996,131)

El tiempo poco claro puede desencadenar la lejanía; en cambio, si se estructura puede constituirse como un paso a la contigüidad; esto sí logró definirse y desarrollarse en el dispositivo del PET.

Prof. F:

El egresado dedica tiempo y prioriza su titulación, entre otras situaciones personales, laborales, esta situación no se sostiene indefinidamente. El tesante posterga, no cierra ciclos.

Una siguiente cuestión tiene que ver con la permanencia del asesor, con un trabajo de devolución al tesista:

Prof. G:

Eso me ha dado muy buen resultado... el trabajo escrito. Y otra, es tenerles para la siguiente semana revisado su trabajo escrito. Hago una primera revisión global, gruesa, en donde no me voy ni a los puntos ni a las comas, sino esto no va, esto no va, aquí ya te fuiste muy lejos, etcétera. Pero eso les anima porque se sienten tomados en cuenta y sienten que su trabajo va a ser valorado.

La devolución es parte de una regla de permanencia y se expresa cuando a los asesorados se les escucha, se les leen sus trabajo, se les habla, se está presente. En suma, cuando se procuran cuidados con los cuales el asesor ante la separación —de ocho días de intervalo hasta la nueva cita de asesoría— establece la capacidad de usar el símbolo de la unión; la confianza en la relación, que ante la separación el egresado podrá usar. Permanencia, constancia y devolución conforman una relación fundamental de puesta en confianza por la promesa en la formación de los sujetos. La permanencia se relaciona con las experiencias de la continuidad, se funda la confianza del tesista si el asesor está presente. Así, puede explicarse que si bien la angustia y los temores son inevitables, éstos disminuyen si se dispone de estos esfuerzos.

Podemos concluir que éstos son elementos base para comprender otros dos aspectos de un dispositivo como espacio transicional.

b) El entorno favorable y el juego.

La siguiente cita nos hace pensar en las características del ambiente que se requiere para poder pensar e imaginar cuestiones que no llegan a lograrse en las escuelas e instituciones, pues siempre hace falta un entorno favorable.

Profa. I:

Entonces ahí hay cuestiones interesantes, el mercado de trabajo, *no necesariamente le da las posibilidades al alumno*, así tenga cinco, diez años, de conocer mejor... *un muchacho me decía:*" aunque yo he estado estudiando otra licenciatura, yo me alejé mucho de la Universidad, y *este reencuentro con la cuestión pedagógica me hace ver mi trabajo desde otro lugar, porque allá es la demanda, la demanda, la demanda" que es lo que nos pasa a nosotros también [se refiere a los asesores] Yo le doy salida al estratégico (PET), luego le doy salida a los grupos, ahora esto...y como que no hay espacio para que uno construya y reflexione, se apropie y tome distancia, recree su propia experiencia.*³⁵

En otros sentidos, el restablecimiento de la confianza en el PET, como condición para un fortalecimiento creativo, se alcanzó gracias a la amistad intelectual ya que permitió exponer las ideas en una atmósfera favorable, (Cfr. Didier: 1993, 31) como se muestra en el siguiente fragmento.

Prof. B:

Yo creo que ésas son las partes complejas para mí, el estar alerta a esos vaivenes emocionales; en el caso de los que sí terminan sus proyectos a tiempo, me di cuenta que el solo hecho de estar aquí todos los días, escucharles y recibirles con su trabajo y en algunos casos solamente recibirlos: y oír que me decían: "es que no avancé nada", y yo decirles: "No te preocupes, pero a la siguiente vez me traes algo", pero no en un sentido exigente, sino en un sentido comprensivo, entre comillas, creo que me ayudaba: había otra exigencia también, era leer lo que me trajeran y leer en la biblioteca, hacer búsquedas en la biblioteca para darles materiales... sentía que sí había mucha presión... me limité, por ejemplo, a hacer una labor de contención, afectiva.

Dos fragmentos nos muestran un entorno favorable a partir del juego y el empleo de símbolos (Winnicott: 1996,35) en los pensamientos y formas de actuar de los asesores con los tesisistas, haciendo una función de intermediación para que los

35 El cursivo es mío.

tesistas pudieran mostrar sus competencias. Es difícil pensar que sólo siguiendo aspectos metodológicos puede el tesista adquirir la experiencia de la expresión escrita. Más bien habrá que asumir que se requiere un relajamiento basado en la experiencia; la actividad física y mental manifestadas en el juego para formar la base de un sentimiento de confianza en la persona.

En el primer fragmento, el profesor J, pese a la presión del tiempo, puso en marcha las siguientes actividades físicas, mentales y de juego.

Prof. J:

Bueno, yo trasladé en algún momento de este semestre la asesoría a la librería Gandhi; entonces, me llevaba a toda la flota a la Gandhi, y pues los citaba por ejemplo a las asesorías; era a las cuatro de la tarde, los citaba a las cuatro y les daba la primera hora para que "cascarearan" allí debajo de la librería textos que vieran, lo que ellos quisieran; y a las cinco nos veíamos en el café, en donde ya los buenos compas [se refiere a los trabajadores] de la Gandhi estaban preparados con uno que otro baguétón mixto, un café texturizado, etcétera.

La actividad era trasladarlos a un lugar que generara una posibilidad lúdica, pero que además motivara en la consulta de algunos textos que se encontraban ahí en la propia librería, para que cobrara significatividad el texto respecto a su trabajo y, bueno, ésa es una actividad que hicimos con los jóvenes que siento a la sazón dio resultado, al menos conocieron la librería.

Como se trataba de narrar sus experiencias... a mí se me ocurrió escribir "algo" que en alguna ocasión te leí precisamente en la Gandhi a ti, y a otro amigo querido que andaba por ahí; este "algo" que se llamó *Mi paso por las aulas*, veinte cuartillas más o menos, donde yo hago una descripción un poco autobiográfica de lo que ha significado para mí el paso por las aulas, empezando desde la escuela primaria. Eso se los dí a ellos, más que como ejemplo, como una forma de inspiración un tanto así, pero un tanto por ahí. Recuperar tu experiencia está en recuperar una experiencia vivida profesionalmente. ¿Qué es lo que hacen, cómo lo hacen? En fin, se me ocurrió darles eso, parece ser que les gustó.

Derivada de la experiencia intermediaria del juego, la siguiente tesista desencadena la creación de un pequeño fragmento, con el cual integra y actúa, no en defensa contra la ansiedad, sino como expresión del "yo soy, estoy vivo, soy yo mismo". (Winnicott: 1996, 82)

Prof. J:

Mi influencia un tanto de corte poético hacía que algunas compañeras describieran esta primera parte [se refiere al primer capítulo denominado *descripción de la experiencia profesional*] así, poética. Yo recuerdo a una compañera, que decía: "Mientras iba en la combi, mis pensamientos iban rebotando sobre el asfalto, cuando divisé allá, a lo lejos, una pared gris como la de en frente, mi vetusto edificio de trabajo, etcétera., etcétera". Como que a ellos les impactaba y emprendían algunos intentos de este tipo de narración.

En el siguiente extracto de entrevista, la profesora muestra su capacidad de juego a través del uso de símbolos con el que el asesorado pueda crear nexos para producir su texto. Anima la relación de trabajo con "un cuestionario" mediante un juego sencillo de atender la pregunta, darle un tipo de respuesta y después borrar la pregunta logrando fundamentalmente desencadenar la escritura del asesorado.

Profa. G:

Si mira, el cuestionario ayuda mucho, pero creo que ahí la habilidad del asesor también tiene que ponerse de manifiesto; en el sentido de vamos a borrar la pregunta y vamos a quedarnos exclusivamente con la respuesta, y vamos a construirlas más ampliamente, porque de entrada en la primera promoción (de egresados que acudieron al programa de titulación) yo sentí que los estudiantes ya iban a captar eso, que era una guía; y resulta que en la primera promoción, les preguntaba: ¿En qué lugar se ubica su centro de trabajo? Y me decían: En Xochimilco. Y ¡ya! ¡Claro! Ahí estaba la labor del asesor... después del primer sábado que trajeron este trabajo, les dije: Tienes que ponerle mucha más explicación, tienes que borrar la pregunta, tienes que ponerle nexos, tienes que hacer la cohesión entre un párrafo y otro, y no tienes que perder la coherencia; vamos a pasar a los subtítulos, etcétera.

El sentido potencial o transicional que tiene el juego para crear nexos, es llevado a cabo mediante la comunicación verbal y escrita de la misma asesora con los tesistas. Así propone:

Profa. G:

... no dejar de pensar en su trabajo los seis meses; y bueno, que si van en un transporte y se les ocurre una idea, apúntelo aunque sea en el boletito del metro, no dejen escapar nada, escriban todo, tengan un cuaderno específico para su trabajo, que no se les pierdan los materiales...

Hasta aquí podemos hacer cuatro consideraciones respecto al dispositivo con carácter transicional: a) la importancia de las relaciones entre los sujetos como un punto donde se inicia el reconocimiento del otro; b) el carácter de la permanencia; c) la importancia del entorno o del medio ambiente con el cual podemos también relacionarnos, familiarizarnos, adaptarlo o transformarlo, y d) el aspecto potencial del juego en la realidad y en el trabajo.

Belin, desde el psicoanálisis, atribuye al dispositivo, la posibilidad de unir diferentes esferas de la experiencia: los objetos, los sujetos y el mundo subjetivo. Considero que el PET fue un dispositivo posibilitador de diferentes experiencias de subjetivación de los tesisas; donde se puso en juego la subjetividad, pero también reglas del dispositivo con los que los sujetos se orientaron: la permanencia, el compromiso, la devolución, la relación de escucha y respeto, y la estructuración del proceso a través de la guía y el desarrollo de su tesis en una estrategia de tiempo.

En todo el planteamiento de la creación y del dispositivo como espacio transicional para producir y superar las crisis inherentes, está implícito el reconocimiento a la relación *consigo mismo* del tesisas, sin dejar de insistir en el esfuerzo intersubjetivo con los asesores, tema que continuaremos expresando en lo que resta del trabajo, pues de ambos procesos se requiere por igual en el correspondiente al de la formación.

El PET como espacio de mediación

Emmanuel Belin y Anzieu Didier le atribuyen al dispositivo como función fundamental presentarle al ser humano un mundo mediado. Hemos visto que su afirmación la sustentan en la teoría de los espacios potenciales misma que fue desarrollada por el psicoanalista Donald Winnicott. (Winnicott: 1996)

Pero también ampliaré el sentido de la mediación. La función mediática de un dispositivo, de acuerdo con Belin, es la de volver disponible el ambiente con la

idea de no partir de la idea de “estar afuera o adentro”, ni en un orden de los objetos ni de los sujetos, sino de la propuesta *de una relación* a través de la noción de mediación dispositiva.³⁶

Esto requiere:

una suspensión temporal entre el interior y el exterior, y reemplazar la frontera por una relación de recuerdo y de reconocimiento en la relación humana, como un punto en donde se inicia la apertura y el reconocimiento del otro. (Belin:1999, 246)

Con Michael Bernard se reconstruye el significado de *mediación* desde su raíz latina, que significa “estar en medio”; en el siglo XVI, “conciliar a dos personas o a dos partes”, y en la época actual con “un sentido relacional e intermediario que está destinada a hacer nacer o renacer relaciones nuevas”. (Bernard: 1999, 95)

Bernard retoma a otros autores que amplían el significado de la mediación. Así, nos dice que Françoise Dolto nos previene de las tentativas de desear aprehender el mundo directamente y valorar la necesidad de la mediación, mientras que Jean Gagnepain concibe la mediación como:

un conjunto de procesos gracias a los cuales el hombre implícitamente analiza su representación, su actividad y su querer a través de una red de signos y de herramientas, de personas y de normas que no se manifiestan más que reinventadas. (Bernard: 1999, 96)

En el PET se encontraron variadas formas de mediación de los asesores para que el tesista lograra representar su actividad entre él, el mundo de la experiencia y el mundo de lo conceptual mientras escribía la tesis.

En el extracto siguiente, la profesora refleja un trabajo fuerte con los asesorados para que logren adquirir un dominio de lo real y elaboren su escrito. Sugiere esquemas, formula preguntas, establece relaciones, retoma fragmentos y relaciona a estos con la teoría.

³⁶ Aspecto trabajado por el autor (Belin:1999, 245)

Profa. G:

Les digo que hagan un esquema en relación con lo que están captando en el capítulo, con lo que determinaron ellos recuperar de su experiencia. Pero luego, vamos retomando así como fragmentos del capítulo uno y vamos viendo por qué pasaba eso. Vamos a suponer: la lectura con niños de 5º año; supongamos un conocimiento teórico: el lector tiene que llevar conocimientos al texto; entonces, ¿qué pasaba con mis niños de 5º?

"Que no podían entender un texto; no era tanto que no lo pudieran entender, sino que no tenían los conocimientos para llegar a ese texto".

Entonces, vamos relacionando; claro que esto en el primer proceso [se refiere a su participación como asesora en la primera promoción del PET] no estuvo tan logrado, pero vamos relacionando el capítulo uno con el dos; vamos retomando fragmentitos del capítulo uno y los vamos integrando y analizando con el dos, con lo que dice tal teórico, de la expresión oral, de la lectura... y ¿qué pasa con esos alumnos que yo estoy describiendo en el capítulo uno? Es difícil hacer eso, bastantito difícil, y yo por lo menos creo que todavía no lo logro, así como yo quisiera.

La mediación se hace en otro caso a través de la deliberación:

Prof. J:

En el capítulo tercero y el capítulo segundo les estamos pidiendo que reflexionen; eso Aristóteles lo plantea como el método deliberativo, hay que deliberar sobre lo que se ha hecho. Y para deliberar hay que agenciarse de ciertos conceptos, de ciertas categorías, que permitan acercarnos a lo que nosotros venimos haciendo. Entonces, te podré decir que en función de la naturaleza de la temática se fueron ofreciendo autores.

El siguiente asesor lleva a cabo la mediación a través de la conversación y de la confrontación.

Prof. E:

Yo creo que una mezcla de estos dos últimos, sí fui muy conversacional con ellos y sí los confronté en el manejo de conceptos, en el manejo de categorías...

También se hace evidente que la formación en la asesoría de tesis es un intercambio solidario, de trabajo con el otro, de intercambio colectivo.

Prof. F:

Yo creo que la primera parte yo no la enfrentaba como una relación asesorado-tutor o asesor- asesorado de manera individual, sino más bien de verla como una relación de grupo con asesor ¿sí? Y en ese sentido hacíamos sesiones colectivas, y en éstas es donde leíamos los primeros documentos, hacíamos las primeras reflexiones, las primeras precisiones de cuáles eran las características del programa, establecer las partes del programa, cómo iba a estar constituido su trabajo, aclarar sus dudas en lo que tiene que ver con la organización, y una cuestión que era empezar a escribir conjuntamente, que cada quien escribiera lo que era su experiencia y que además lo leyera frente al grupo; no ponerlo sólo al alcance del asesor, sino del grupo...

Hay una coincidencia entre los asesores F y E

Prof. E:

De alguna manera lo que hicimos, y que se me olvidó mencionarlo, es que de este trabajo colectivo inicial, después buscábamos que la gente estuviera por parejas o por tríadas, con temáticas más o menos similares, para que hicieran un trabajo de búsqueda bibliográfica que pudiera enriquecer el trabajo de cada quien, de los que estaban ahí involucrados; les ayudábamos en ese sentido. Entonces yo me apoyaba en ellos, cuando yo veía que alguien no podía y que no podía establecer una relación más productiva conmigo, bueno, establecía una relación de igual a igual que podía ayudarlos.

Durante el proceso de titulación se presentaron diferencias en las capacidades y cualidades de los tesisistas. ¿Cómo se mediaron las diferencias? Los extractos con los que se cierra este subapartado se refieren a las diferentes formas de mediación que llevó a cabo el asesor con el tesisista, y de éste con la elaboración de la tesis. Cuando el asesor F percibe las diferentes competencias y cualidades de los asesorados, piensa y actúa en la siguiente forma:

Prof. F:

... hay estudiantes que empezaban a escribir inmediatamente, quienes tenían facilidad para escribir y a quienes había que animarlos, convencerlos de que es importante lo que ellos dicen... buscar cómo fortalecer, no solamente el hecho de que terminen sus trabajos, sino que hagan un trabajo de calidad y, lo más importante, que ellos puedan reconocer que ese trabajo es suyo...

Igual, se observa en la profesora I su pensamiento y acciones en torno a las diferencias de los tesisistas:

Profa. I:

No con toda la gente trabajé igual, o sea, mi trabajo dependía del tipo de alumno; entre menos conocimientos, menos formación y demás, había mayor dirección; entre más formado y más autónomo el alumno, yo lo dejaba y le decía: Mira, hay esto, hazle como quieras, yo lo haría así; veo esto, pero éste es un punto de partida, y tú cámbialo, modifícalo como quieras.

... en realidad, había mayor apoyo a los alumnos con menos posibilidades ¿por qué? Porque yo sentía un compromiso diferenciado, con los alumnos muy capaces... finalmente, mi papel como pedagoga es apoyar que estas diferencias entre los alumnos sean compensadas; tal vez a través de muchísimo más trabajo, que el que tendría un alumno que tiene más elementos.

El tratamiento de las diferencias es un trabajo mediático, pero también desde aquí se puede relacionar la temática de las diferencias con el tema de la reapropiación de las normas del PET.

Si recordamos, el factor tiempo fue presentado en el dispositivo técnico como norma y consistía en concluir la tesina en seis meses. Lo que hace el asesor es considerar las diferentes competencias y cualidades de los asesorados para lograr producir la tesis.

La norma fue reapropiada por los asesores al identificar las diferencias en los asesorados y las trabajó. Con el reconocimiento de las diferencias se intensificó y diferenció el trabajo ajustándose a un tiempo, y sólo en algunos casos fue ampliado el mismo.

Los asesores y los alumnos imprimieron una dirección colectiva a los lineamientos que se definieron en la propuesta del programa estratégico de titulación.

La asunción colectiva de la norma se liga a un cierto número de factores de cambio en el contexto de la asesoría, porque no hay una norma única y las reglas se vuelven plurales.

Por otra parte, no se puede esperar un mismo comportamiento de los individuos; es imposible. Lo que sí es un hecho, es que se buscaron nuevas formas regulatorias para enfrentar las dificultades.

Prof. J:

... sí me acuerdo de algunas normas; una, el tiempo era limitado; dos, se iba a pagar el trabajo extra. Otra norma es que el trabajo de los estudiantes era guiado y que tenía un formato preestablecido. A mi me parece que eso también ayudó mucho al éxito del proceso, porque los productos estaban como pensados previamente, muy estructurados. A mí eso me gusto mucho eso dentro de las normas.

Se puede apreciar que en el dispositivo con una función mediática, la norma no sólo circunscribió o controló la actividad de los sujetos; sino que hubo un interjuego entre la necesidad de una regulación y la libertad de elección de los individuos para asumir reglas que los construyesen. En este sentido, el dispositivo fungió como una síntesis de la regulación y la libertad de elección. De acuerdo con Hugues Peeters y Philippe Charlier, (Peeters y Charlier: 1999, 22) el dispositivo puede considerarse como producto de una nueva proposición para articular al individuo y al colectivo, asegurando la solidaridad de sus acciones. En el dispositivo del PET se observa el carácter ordenador de los lineamientos de titulación, la reapropiación diferenciada de las reglas; pero se revela que la norma por si misma no define la creación de la tesis, ni el proceso de la formación. Es el trabajo subjetivo, mediático y de creación lo que permitió el equilibrio y la libertad de elección en las formas de trabajo entre los asesorados y asesores, pues de otra manera el dispositivo no hubiera funcionado.

La mediación como posibilidad para aprehender el mundo, podrá observarse más ampliamente en los estilos de asesoría que se expresaron en el PET y que se desarrollan en el capítulo 4.

3.4 EL PET COMO ÁMBITO DE FORMACIÓN

Aquí no hay un orden estricto sino la presentación de un tejido, un entramado de conceptos e interacciones que adquieren significado como experiencias de subjetivación. Es un apartado que tiene el propósito de captar los recorridos de

formación que privilegiaron los sujetos, la forma en que produjeron su existencia y su formación y la forma en que se constituyeron como sujetos. Lo que se busca es conocer las trayectorias o el camino resultado de un accionar de los asesores y asesorados, la transformación de sus competencias y de las cualidades de su ser.

Para M. Bernard, mientras uno se forma uno existe. En el dispositivo se produce la propia formación y se produce la propia existencia. El concepto de formación se liga a la idea de construcción y a la acción de producir. Además de estar impregnada por el planteamiento filosófico de la existencia.

Producir su formación

Varias ideas tienen que ver con "producir su formación". En primer lugar, el principio de que la formación no es producida por el exterior, sino por uno mismo. El sujeto, al producir su formación, produce su existencia y busca lo deseable.

Una siguiente idea de la noción de lo productivo es poner el acento en la obra, en el trabajo, llevando a cabo la acción de engendrar, de dar nacimiento a algo.

En particular, el engendrar enlaza competencias y cualidades personales que están por desarrollarse, y le implica al sujeto construir un camino y ser capaz de dirigir su formación. (Bernard; 1999, 54-138-166) "Producir su formación" expresa el planteamiento de reconocer que cada vez más se trata de que el sujeto sea autor de su formación, es decir, que reconozca sus límites, pero autorizándose el mismo acerca del logro que pueda objetivar en una obra.

Como perspectiva de trabajo, nos libera de la idea de creación por inspiración o como producto de un creador genial. La idea de creación que se comparte en todo caso es la de la crisis como motor de la creación posible. La acción de construir la tesis nos sitúa en la concepción de que el tesista puede elaborar un texto, mientras realice un trabajo permanente, use materiales como la antología, las lecturas, un cuestionario, etcétera y técnicas o métodos de recuperación de la experiencia profesional. Es así que todos pueden escribir un texto, si trabajan con persistencia en ello. Al poner el acento en la obra por construir, ocurre un desplazamiento de la idea de creación por inspiración hacia la idea de la

producción como “talacha”. La imagen que podemos hacer de la producción es una caja de herramientas y de materiales, que se toman, se transforman y con los que se produce un texto y nuestra formación.

Concepción de formación

De acuerdo con Bernard Honoré, la formación es un trabajo que hace el sujeto con la expectativa de cubrir una falta. La falta alude a la precariedad de la existencia, y aunque el sujeto concluya alguna creación *nunca cura su falta*, ya que es un sentimiento que subyace en la persona.³⁷ En este sentido, la formación adopta un proyecto de existencia que se vuelve interminable o, bien, permanente.

La formación se vuelve una determinación fundamental de la existencia porque significa estar abierto a la existencia, y trabajar la formación tiene el sentido de existir en la formación. De acuerdo con el autor, la experiencia de la formación atraviesa la existencia. Esto significa que el movimiento formativo de los sujetos tiene caracteres existenciales —de la miseria a la felicidad, de la separación a la diferencia, del inacabamiento a la realización y de la angustia a la esperanza—. Estos caracteres van a estar presentes en toda experiencia. Las nociones de incompletud y de finitud permitirán caracterizar lo que hemos vivido, y la felicidad y la esperanza se situarán en el horizonte de la carencia y de la angustia. (Honoré: 1992, 23)

Respecto a la formación en un sentido existencial, Bernard Honoré señala:

La obra por completar es una formación en la formación, encaminarse hacia la obra a través de la experiencia, las dudas y las pruebas; es trazar un camino, producir su trayectancia. Es decir, producir su camino en el tiempo. Hacer camino al andar. La trayectancia expresa mis esperas y mis deseos. Se trata de un camino resultado de un accionar que se construye a partir de una trayectoria y un trayecto. La trayectoria: es un movimiento inducido... con el sentido de una línea descrita por el centro de gravedad de un

37 El concepto de la falta como precariedad de la existencia y la idea de que la creación terminada nunca cura la falta, ya que ésta es subyacente al sentimiento de la persona, está tomado de Didier (1993) La derivación de que la formación es un proyecto de existencia interminable y permanente corresponde a Michel Bernard y a Bernard Honoré, en las obras citadas en este mismo capítulo.

cuerpo en movimiento, un camino recorrido... Finalmente el trayecto refiere un conjunto de posibilidades, de oportunidades de orientación que la persona reencuentra. (Bernard: 1999, 9-11-162-217)

Jacques Ardoino comparte con Honoré (Bernard: 1999, 30) que la formación reposa sobre una idea de inacabamiento del hombre y se extiende a lo largo de toda la vida. Así como señalamos con Didier que en la creación el sujeto moviliza toda su personalidad para cubrir la falta originaria, Ardoino observa que la formación implica a todo el ser, con sus saberes, su actividad profunda, su imaginario y su inconsciente, resultando de ello una maduración que se efectúa en un espacio y en un tiempo.

B. Honoré propone ocho características de la existencia en formación:

- Estar en una relación de formación en el mundo
- Estar con los otros en interformación permanente
- Vivir en el recogimiento de la formación
- Estar presente en el mundo, en la permanencia
- Instalar y organizar un ambiente
- Formarse a lo largo de toda la vida
- Animar un mundo
- Estar en proyecto y sobre el camino de una obra. (Honoré: 1992, 146-146)

Michel Bernard (Bernard: 1999, 33) retoma todos estos elementos y señala que la formación tiene una visión y una orientación. Ambas se reflejan cuando las acciones se anclan a un proceso permanente y se relacionan con un camino por existir. Contar con una visión de la formación significa considerar una dimensión fundamental de la existencia, un sentido sobre el camino de una aventura en la región donde lo desconocido y lo posible están en el horizonte.

Condiciones de la formación: la objetivación y la intersubjetividad

Desde la filosofía son necesarias dos condiciones para la formación, y aquí me refiero al estudio de Ma. Teresa Yurén acerca de la concepción hegeliana sobre formación.

La formación tiene dos condiciones: la objetivación, y la intersubjetividad. Yurén (Yurén: 2000) explica que la formación significa construcción y configuración del sujeto. Para ser sujeto "es necesario que el individuo posea conciencia de sí (autoconciencia), capacidad de objetivarse y capacidad de interactuar". (Yurén: 2000, 30) En la formación —señala la autora— se requieren dos momentos: la objetivación y la intersubjetividad. En el momento de objetivación se da en el sujeto un camino que va de lo subjetivo a lo objetivo, y significa que el sujeto se apropia de la cultura, actúa creativamente, produce cultura y puede transformar la ya existente. En este momento de objetivación quien se forma ha de realizar una actividad transformadora de la realidad y esta acción es dirigida conforme a una finalidad, la cual ha elegido el sujeto de manera consciente y libre. La recuperación de la experiencia que realiza el sujeto y la transformación de la misma son parte del momento formativo llamado objetivación. (Yurén: 2000, 29-30)

La intersubjetividad, como la segunda condición de la formación, se refiere a la interacción de las personas como única posibilidad de transformación de la cultura. En otros términos, la relación con los otros es una condición para formarse. A través del reconocimiento de los otros se adquiere conciencia de uno mismo. Se es sujeto gracias al reconocimiento del otro. La formación, de acuerdo con Teresa Yurén, significa conquistar la subjetividad; para ser sujeto se requiere tratar a los otros como sujetos, contar con el reconocimiento de los otros, elegir libremente las finalidades de la acción y reconocerse como sujeto frente a otros sujetos. (Yurén: 2000, 30-31)

En los fragmentos se pueden ver elementos de la relación intersubjetiva entre asesores y tesisistas; veamos el asunto del reconocimiento del tesisista como sujeto:

Prof. J:

Ellos tienen un trabajo, es decir, dar clases en primaria, clases en secundaria, hacen programas de video, hacen textos y sobre lo que hacen van a describir. Las limitaciones que tenemos que aceptar en la mayoría de los compañeros, es no tener un aparato conceptual que les permita un análisis reflexivo más profundo respecto a lo que hacen. Un aparato conceptual no se produce en seis meses, es una formación de vida, no es de un momento a otro; entonces ahí tiene sus limitaciones que es dónde uno interviene tratando de darle elementos..., pero, bueno, para mí es importante rescatar lo que hacen.

Lo que de entrada se reconoce por parte del asesor, es la experiencia profesional del tesista. La experiencia es algo con lo que se cuenta de entrada en el proceso de titulación; la siguiente tarea es recuperarla, lo cual plantea una demanda al egresado de retornar sobre sí mismo; sobre sus pensamientos, sentimientos y percepciones de su persona, de su trabajo y de la formación. El retorno puede hacerse sólo mediante la relación con el otro. Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad donde se hace posible volver sobre sí. (Filloux: 1996, 11)

Recuperar la experiencia lleva en sí misma una fuerza y una alternativa de creación, pues forma parte del planteamiento hegeliano de la formación que consiste en la recuperación de la experiencia que realiza el sujeto y la transformación de la misma como parte del momento formativo llamado objetivación. (Yurén: 2000, 29-30)

Sobre el mismo aspecto de las relaciones intersubjetivas quiero destacar la importancia de que el tesista elija libremente las finalidades de la acción de titulación, y pueda reconocerse como sujeto frente a otros sujetos. Es decir, que se encuentre en posibilidades de elegir la temática de su tesis.

Hay fragmentos de entrevista en los que se cuestiona la imposición de temáticas en el proceso de titulación "regular o normal".

Prof. J:

Yo creo que esta propuesta experiencial que se tuvo [en el PET] se tendría que recuperar para pedirles, influido en este formato, pedirles a los actuales jóvenes que se van a titular este tipo de cosas, porque muchos de los estudiantes ya están trabajando; entonces, que recuperen esa experiencia que han tenido, trabajando. ¿Por qué los metes a un rollo en

donde tú eres el que determina la temática? Yo he visto sufrir a la gente con temáticas impuestas.

Es más, ves las redacciones de los capítulos y ves las redacciones de los compañeros y dices: "bueno qué pasa aquí? O las compañeras o compañeros trabajan, por ejemplo, en preescolar y su asesor les dice: No, tú no vas a trabajar preescolar, tú vas a trabajar sobre la formación docente universitaria", y los saca de su campo, no tienen elementos; bueno, esto descontrola mucho. Yo he visto en los campos de formación cuando me he acercado a ellos —tú has de recordar, yo dirigí un seminario de tesis en formación y he asesorado otros campos de formación—.

Del anterior extracto de entrevista quisiera resaltar el aspecto intersubjetivo que fue clave en el PET, y que trata de una de las dos condiciones de la formación y que se refrendará como la única posibilidad que un sujeto tiene para formarse. Me refiero a la interacción de las personas y al trabajo del reconocimiento del otro, pues es así como se adquiere conciencia de uno mismo.

Una expresión reiterada de los asesores es que en los procesos anteriores, digamos no especiales, como lo fue este programa de titulación, se tenían muchos obstáculos debido a la falta de conciencia del lugar del otro. Ellos subrayaban: "la tesis no es del asesor, sino del asesorado", lo cual alerta sobre no querer ocupar el lugar de éste.

De hecho, con la imposición de temáticas en los contenidos de la tesis se suprimía la relación de formación; formarse tiene el sentido de recuperar la experiencia profesional, y el asesorado y el asesor tienen distintas experiencias.

Prof. J:

Lo que marca la diferencia es, aquí tú no puedes orientar al muchacho a que haga el trabajo que tú quisieras hacer, sino lo que tú haces es acompañarlo a que él escriba y reflexione sobre su propia experiencia, no hacia la elaboración de un trabajo de investigación de aspectos que a mí me interesan. Entonces, lo que hace la gran diferencia es la experiencia de él, la que es el objeto del trabajo. Es lo que hace la diferencia entre un proceso normal y éste [el estratégico]

El dispositivo creado trazó un camino mediante el cual el tesista recuperó su experiencia en la relación con el asesor, y éste en su tarea de acompañar; también recuperó su experiencia cuando abrió la posibilidad de que el tesista

creciera. Para el asesor representó una confrontación y la superación de las tentaciones de control sobre el proceso del asesorado. En el siguiente fragmento, el asesor no atribuye el éxito de la titulación a su asesoría, sino al logro del asesorado.

Prof. J

... finalmente, no nos olvidemos que depende del sujeto que construye la experiencia o el trabajo. Yo te puedo hablar de alguna tesina que he dirigido, de una compañera que obtuvo mención honorífica; pero tenía 9 años de egresada y se había metido a procesos de formación de otra naturaleza que no la tiene otra gente, y que, bueno, hizo un trabajo significativo; pero no lo hizo porque yo fuera muy trinchón para dirigirla, lo hizo porque ya traía elementos cognitivos necesarios, estructuras conceptuales necesarias.

... En este tipo de trabajos tú vas a ver cosas muy interesantes, muy importantes... Bueno, otro podrá decir le faltó este análisis, le faltó lo otro; bueno, efectivamente... porque, vuelvo a lo anterior, no son investigadores... No son investigadores, no pueden ellos hacer reflexiones así... te diré que para descalificar un trabajo se puede ver de distintos lados; si quieres descalificarlo lo descalificas.

La capacidad de conciencia o la falta de ésta en la relación de formación queda expuesta: no se adquiere conciencia de sí y de los demás cuando el asesor se atribuye el éxito de la tesis que concluye el egresado. Hay conciencia de sí y de los demás cuando el éxito de concluir la tesis el asesor lo atribuye al asesorado, y él se reconoce también en su apoyo como asesor (hay un reconocimiento de uno mismo y del otro) El efecto de que el asesor no adquiera conciencia de sí y del otro en la relación de formación, se refleja en que el mismo no logra enriquecerse y formarse mediante un proceso intersubjetivo que implica el reconocimiento del otro.

En el siguiente extracto se identifica una visión de la formación encaminada a que el sujeto produzca su formación, y también la idea de que la tesis es del asesorado no del asesor y en este sentido se respeta el logro del tesista, el recorrido de la formación, siendo congruente también con reconocer el proyecto logrado del tesista y la formación objetivada con todo y los límites que pueda tener.

Prof. E

Lo que yo veía es que el trabajo está presentando a la persona, y su trabajo era visto en términos de un producto hecho, de un trabajo de 60 cuartillas que están escritas de tu puño y letra; y que en ese sentido había un reconocimiento para el trabajo de cada uno de los muchachos, al esfuerzo hecho por el asesor, porque sabíamos que era un trabajo donde el asesor de alguna manera era cómplice; pero como que valorar precisamente el trabajo hecho, como expresión de la personalidad, de la formación, de las carencias, de las limitaciones de cada quien.

En efecto, emprender el proceso formativo y creativo de escribir la tesis pasa por una actividad relacional de intercambio, de *relación con el otro* que el siguiente asesor considera cuando se le pregunta acerca de uno de los valores que él recreó con el grupo de asesorados:

Prof. J

Yo creo el de respetarlos y el de valorar lo que el otro hace, y entender que uno es simplemente un instrumento para ayudarle al otro a elaborar. La asesoría tiene sentido en la medida en que puedes ayudarle al otro a escribir; al menos en este proyecto a que pueda escribir sobre su propia experiencia, a reflexionar y a interpretar su propia experiencia.

En estos extractos se ha podido observar algunos elementos que tienen correspondencia con los planteamientos de la concepción hegeliana de la formación, y con la idea de B. Honoré:

En presencia del otro, nosotros estamos en espera de experimentar con responsabilidad y solidaridad para comprometernos. Observamos nuestra mutua confianza, el deseo lleva esperanza, este sentimiento acompañador de todo comienzo en el trabajo de la formación. Sin el otro, sin los otros no hay formación. (Bernard: 1999, 138)

El proceso intersubjetivo fue encontrado reiteradamente en los pensamientos y actitudes de los asesores. Lo que sigue tiene que ver con el trabajo de objetivación, de recuperación de la experiencia y de transformación del tesista en varios planos:

Profa. I:

Hubo trabajos donde yo les decía: Mira, tu trabajo ahí lo dejamos, yo le veo tales broncas; yo creo que tú puedes hacer esto, esto y esto, pero creo que es suficiente para que te

titules, ya vi otros trabajos; la situación es que tampoco te voy a frenar... ¿Tú qué ves que está mal?, ¿qué aprendiste de esto?... en esta coyuntura tú puedes hacer esto, pero de este producto tú puedes hacer otras cosas, tú te puedes enriquecer así y así y retroalimentarte"; que el alumno te diga, "yo ya no puedo más, me siento así y creo que es todo lo que puedo dar", y entonces tu dices bueno, okey...

Ciertas condiciones de la formación también acontecieron en el examen profesional. Los asesores señalan que en los exámenes se recrea una forma de conocimiento diferente a lo escrito. *El alumno se objetiva* con la tesina y también en la réplica del examen, donde se despliegan diferentes competencias. La experiencia de subjetivación tiene que ver con la escritura y con la experiencia de la verbalización.

Profa. I:

Tampoco fue un proceso puro. Y hubo cosas muy lindas. Ver a los alumnos, que incluso fueron de uno ... y relativizar la titulación, el valor de la titulación creo que está muy mistificado. Bueno, este alumno a pesar de su trabajo, que uno no le ve pies ni cabeza, llegaba uno como sinodal y decía: ¿a ver cómo está? *Cuando lo veías desenvolverse, ¡qué maravilla! Sobre todo hablar de su práctica, de problemáticas concretas, plantearles preguntas y ver que había como otras posibilidades, que realmente habían desarrollado un sentido práctico sobre otras cosas*, es maravilloso, conocer al sujeto desde otro lugar.³⁸

La misma asesora plantea la línea de distinción, que no se tiene entre los logros de un tesista y las exigencias del asesor y de los sinodales. Al respecto, también se puede recrear este extracto en el sentido del reconocimiento de los logros del tesista y de sus limitaciones.

Profa. I:

... Creo que en el plan 90, sí hacen falta criterios muy claros para leer una tesis, ¿hasta dónde un sinodal puede meterse y hasta dónde no?, ¿hasta dónde es el alumno? Porque a lo mejor el alumno quiere enfocarlo desde otra teoría, que a uno le parece que no, y no tiene uno derecho a decirle: ¡o lo haces desde aquí o no lo haces! ¿Cuál es la libertad que tiene el alumno?, ¿dónde radica su libertad?, ¿dónde la del asesor? Y también la del

38 El cursivo es mío.

sinodal. Dónde está el respeto en esos procesos de los tres. Y sí, creo que eso sí requiere un colectivo.

En el siguiente extracto hay un intento colectivo de reconocer en el tesista su capacidad de objetivación lograda en lo que conocemos como "examen profesional".

Prof. E:

... Los criterios en los exámenes profesionales los determinábamos los compañeros que integrábamos la troica en los exámenes, y finalmente el criterio fundamental de todos era observar que el sustentante tuviera un manejo adecuado tanto de la descripción de su experiencia como de aquellas categorías que explicaban la experiencia. Fueron los criterios fundamentales que todos seguimos y tal vez un criterio de no ponerse flemático, de no tratar de dar la última clase que nunca diste en la licenciatura; de no ser soberbio, porque la soberbia finalmente va de la mano con la ignorancia, ¿no? Entonces aparentamos ser soberbios para no aparentar ser ignorantes. Usamos criterios que nosotros consideramos en las troicas que se integraron.

A manera de síntesis, tanto de la concepción hegeliana, de la concepción de Honoré y de los extractos de los asesores consideran la cooperación con el otro, la utopía, la experiencia relacional, la interacción, la subjetividad, la intersubjetividad y la objetivación como condiciones que orientan la construcción, la apropiación y la producción el conocimiento de los sujetos. Como se observa, son condiciones que no sólo privilegian el intelecto, sino que animan y movilizan el trabajo de la formación, el cómo poner en movimiento la formación.

Con esta misma intencionalidad Michel Bernard agrega tres condiciones necesarias para la formación: el deseo, los compromisos y la preparación de los sujetos involucrados, las cuales englobaré en una actitud: la disposición.

Disposición a formarse y disposición a formar

La disposición a formarse es una condición necesaria del sujeto en formación (Bernard: 1999, 142) y en el PET hay fragmentos que expresan el deseo, la constancia, la voluntad, la responsabilidad y el compromiso, entre otros, cualidades del ser que tuvieron un lugar fundamental en la formación. Primero, el deseo de formarse:

Profa. I:

En la primera promoción asistió gente que tenía muchas ganas de titularse desde tiempo atrás, y que vino desde diferentes lugares... Ahí hay un elemento: gente que ya llegaba con trabajos hechos en términos del trabajo en general, había gente que llegaba con unas ganas inmensas de titularse y que estaba abierta a lo que sea...

En otro orden de ideas también se puede ubicar el deseo formativo del asesor como un segundo aspecto que orientó el dispositivo de formación:

Profa. I:

... En el caso de mi grupo fueron las ganas de titularse, el sentirse apoyados a lo largo de todo el proceso, en los aspectos metodológicos, en la revisión, en la atención a ellos, y presionados y angustiados porque iban y venían escritos; y "esto no se entiende" hay que ver acá y revisales esto, y etcétera.

Los pensamientos siguientes también son puntuales en relación con el "deseo de formar":

Profa. G:

Bueno, yo considero fundamental que no te harten los alumnos, porque es un proceso en donde los alumnos te van a buscar, pero muchísimas veces; entonces tiene que ser una característica, que no te sientas hastiado de los alumnos, porque si no te vas a sentir muy incómodo... Que no te molesten los alumnos, que tú aceptes. Otra, pues estar comprometida en el trabajo, al parejo con ellos, y que si estamos vislumbrando el producto tanto ellos como nosotros, pues lo tengamos muy claro, el propósito al que queremos llegar: que es un producto escrito, organizado y sistematizado. Yo creo que serían características fundamentales.

Prof. F:

Pues yo digo que todo docente que le guste su trabajo, que sea feliz estando con los alumnos... La cuestión es si es un docente que le gusta compartir, que no tiene problema en estar con los alumnos, que no le da miedo estar con los alumnos, que no tiene una falsa valentía frente a los alumnos y que está preocupado porque ellos puedan crecer..., yo creo que en ese sentido un docente puede ser asesor, siempre y cuando sea feliz estando con los otros y viendo que los otros van creciendo, no que se conforme con verlos y que los vea ahí de manera silvestre caminando por el mundo. Sino ayudándolos a ser mejores.

Este último fragmento nos hace pensar en el carácter de utopía o ideal de futuro, que Michel Bernard apunta para formación ya que la concibe como fuente para significar energía, y para contribuir a realizaciones nuevas. La utopía o quizás la esperanza, reposa sobre algunos elementos respecto a los cuales él y los demás autores mencionados han estado reflexionando: el tiempo, el espacio, el otro, el ser y una debida orientación. (Bernard: 1999, 141-151)

Desde el planteamiento de la subjetividad y la intersubjetividad se comprende la importancia que Bernard Honoré (Honoré: 1980, 12) le da a la experiencia relacional mediante la cual se trata de esclarecer la experiencia de cada uno. Para el autor, la formación se funda sobre la relación y se practica en relación con el otro. Esta noción es clave en su teoría de la formación.

La interexperiencia como expresión existencial de la relación con los otros, rescata el espacio vivido en el que la experiencia de lo incompleto, de lo inacabado, compromete a los sujetos a la búsqueda activa del objeto y a su transformación. En la interexperiencia se une el esfuerzo individual y el colectivo, así como un trayecto de formación donde se trasciende la separación entre la formación personal y la formación profesional, las cuales se inscriben en las relaciones de formación, trabajo y persona.

3.5 EXPERIENCIAS DE SUBJETIVACIÓN

Recuperación de un tiempo y un espacio vivido

El aspecto que moviliza la narración de la experiencia profesional es la búsqueda de sentido, tomando conciencia de aspectos nuevos, del espacio y del tiempo vividos, por consiguiente de nuevas posibilidades abiertas para la relación y para el intercambio. A través de una experiencia duradera y sistematizada el tesista logra ser diferente en relación con el inicio de su proceso de escritura.

Prof. E:

... Primero entendemos que la experiencia del contexto del sujeto, que nos presenta su réplica, no es el nuestro, que es el que él ha vivido; que nos podemos subir al camión, como en el que muchas veces nos atrapó el proyecto, con el que nos sentimos muy

entusiasmados, en el que incluso, decíamos: “¡Qué interesante está esto!”, o en aquellos que incluso no nos sentíamos atraídos por el proyecto, pero siempre estaba la necesidad de compartir.

Con la idea de B. Honoré la experiencia de formación permitió recuperar un espacio y un tiempo vividos. Después de una larga espera —más de 10 años de haberse separado de la Universidad y de incorporarse al mundo profesional—, la recuperación de la experiencia desencadenó la obra o tesis en el egresado quien embargado por la construcción de su texto tuvo la oportunidad de una nueva escucha de las cosas. (Ruy: 1995)

El tiempo perdido se convirtió en tiempo recobrado en el sentido en que Marcel Proust usa esta expresión en su obra *En busca del tiempo perdido*. Escribir la obra no es sólo partir de la búsqueda del tiempo perdido, sino hacer de ese tiempo perdido en el transcurso de la vida el material mismo de la obra, (Proust: 1998) creando en un proceso formativo continuado o recommenzado.³⁹ También la construcción de la obra permitió la toma de conciencia de un tiempo que puede ser limitado, que en otros casos puede extenderse en la duración, o que puede profundizarse e intensificarse en el instante.

La posibilidad de inscribirse en un proyecto que integra el trabajo, su persona y la formación

El egresado privilegió un recorrido formativo a través de plantearse un viaje por la experiencia profesional que a la vez es personal y social. En el extracto de entrevista vemos, por fuente del asesor, al egresado en relación con la experiencia, con la acción y la búsqueda de producir su formación, de una forma creadora de interrogar su experiencia como profesional de la pedagogía.

39 Idea sobre la formación de René Kaës, quien transpone su análisis de la formación a las actividades de la creación, considerando que la formación es una creación que se recommienza o se continúa. En: (Anzieu: 1993, 137)

Profa. G:

A mi se hace muy importante en el PET el que se recupere la experiencia profesional, porque eso le da sustento al trabajo de cada sujeto, de cada estudiante, lo sienten como muy cercano a ellos. En cambio como requisito académico en el otro proceso, escoger un tema ajeno como externo, me parece que puede frenar más el trabajo del estudiante; en contra de sistematizar su propia experiencia que la conocen muy bien, y que pueden hablar de ella con más fluidez y cuando se llega a los puntos teóricos de analizar esa experiencia, están ya tan ilusionados con su trabajo que no se les hace tan difícil como el otro tipo de titulación, donde es externo totalmente a ellos el tema; como que nunca lo llegan a exteriorizar...

Con Bernard Michel y Bernard Honoré se había planteado que toda formación se inscribe en un tiempo. En este sentido el PET, al vincular el presente, el pasado y el futuro de asesorados y asesores, ocupó un tiempo y un espacio.

Cada uno tomó el tiempo, y en este caso lo adecuó a seis meses para poder viajar y recorrer las distancias, porque viajar es encontrar los límites, las fronteras, los obstáculos.

Prof. J:

Bueno, nos metimos a una dinámica tortuosa, porque en un tiempo relativamente breve hicimos un sin número de exámenes que fue la otra parte, digamos, de trabajo directo fuerte; pero que finalmente había que hacerlo así, ¿Para qué?, para no permitir que un tiempo más amplio fuera quitándole la curiosidad, fuera quitándole el elemento de acción final a los trabajos. Yo creo que aunque nos sometimos a un trabajo fuerte, fue importante por la frescura que se manifestaba cuando los que exponían sus trabajos acababan de terminarlos y nos decían muchas cosas interesantes. Si los hubiésemos dejado más tiempo, se hubiese perdido un poco esa seducción que pudo embargar este proceso.

En particular, el fragmento tiene en sus últimas líneas una alusión a la importancia de la novedad en los procesos de titulación en el PET. Un proceso de titulación repetitivo, con fijeza y con respuestas ya muy codificadas, como era el caso del proceso "normal" ponía de manifiesto un desgaste. La novedad es un asunto que tiene sentido y conforma líneas de fuga para poder continuar la reflexión de la titulación.

Confrontar distancias consigo mismo

Otro significado de recuperar la experiencia profesional es la posibilidad de confrontar distancias con las cosas, consigo mismo y con los otros.

La situación de la distancia está ligada a la vida y, en este sentido, en la formación se enfrentan distancias internas y externas. Hay una imagen de distanciamiento para poder producir. Al encontrar la distancia a través de un extrañamiento se crea, se produce.

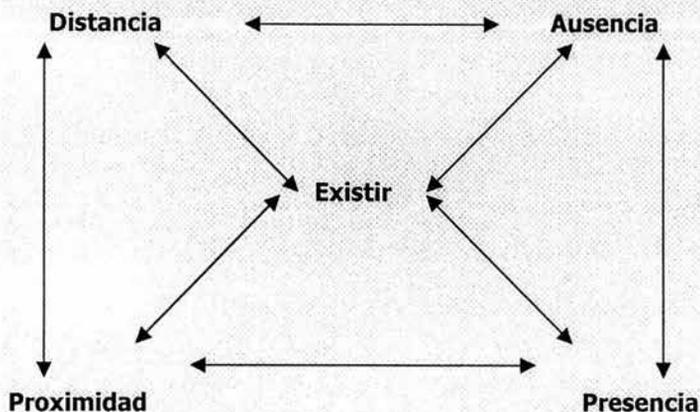
El proceso de recuperar la experiencia, puede ser analizado como un trabajo de superar y asumir la distancia. En el primer plano Michel Bernard (Bernard: 1999, 25-36) incluye la distancia geográfica y la distancia temporal, pero en la construcción del concepto observa que ésta no sólo concierne al tiempo, al espacio y a las cosas, sino que la distancia también se da entre personas, en relación con el otro y en relación con sí mismo.

Con la noción plural de distancia que ofrece Bernard se hace referencia a la proximidad y a la lejanía, a la ausencia y a la presencia. Para explicar la distancia, el autor hace referencia a ciertos recursos; los términos de lejanía y proximidad, y también los de presencia y separación.

Con este segundo significado, la tarea del tesista de recuperar la experiencia profesional no sólo expresa el sentido del lejanía entre dos momentos: haber terminado la carrera e iniciar la elaboración de la tesis, ni sólo puede ser la expresión de diferentes momentos, el de la formación académica y el de la formación profesional. La distancia se compone de falta de algo y la formación implica confrontar este tipo de distancia. Ésta última en relación con uno mismo significaría también la falta de algo, de pérdida y suspensión momentánea de la atención sobre algún proceso de nuestra experiencia.

El sujeto que recupera su experiencia se encuentra en tensión entre cuatro polos plurirrelacionales: la lejanía frente a la proximidad, la ausencia frente a la presencia.

Esquema 1: de la distancia, la proximidad, la ausencia y la presencia

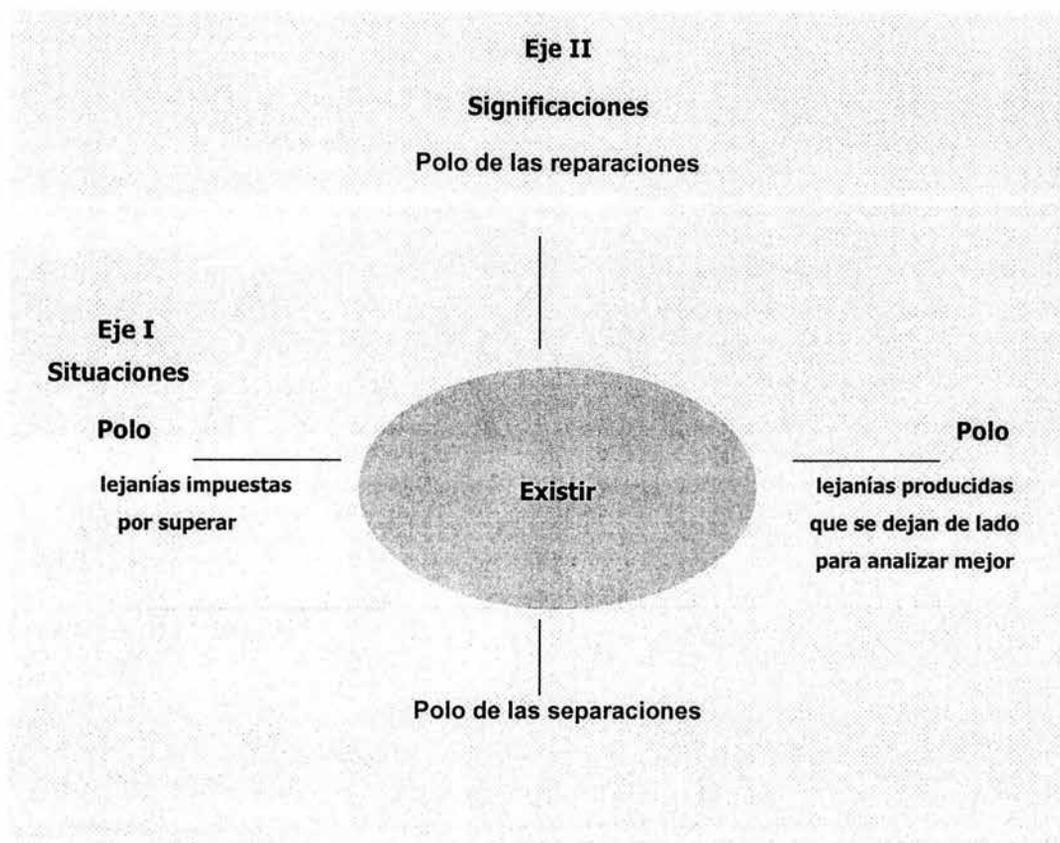


Fuente: Michel Bernard. *Penser la mise à distance en formation*. P. 40

La noción plural de distancia se ilustra mediante *dos ejes*: *el de las situaciones*, donde se ubican las lejanías impuestas al sujeto y que han de superarse, y las lejanías producidas por los sujetos con la intención de soslayar una situación para regresar a ella posteriormente con fines de análisis. *El segundo eje es el de las significaciones*, el cual se compone de los procesos de separación donde algo que estaba unido dejó de estarlo y de un proceso de reparación, mediante el cual se restablece lo que se había desunido.

Los dos ejes de la distancia: las situaciones y las significaciones coexisten en la relación de asesoría como lejanías y diferencias, como separaciones que se han vivido y que se intenta reparar. El eje de las significaciones oscila entre valores positivos de pérdidas, de falta, de estados de disociación.

Esquema II: de la distancia que representa a las distancias en sus situaciones y significaciones:



Fuente: Michel Bernard. *Penser la mise à distance en formation*, p.25

Identificar las distancias es un ejercicio pertinente para el proceso de asesoría porque se toma conciencia del deseo y del esfuerzo que es necesario realizar para poder titularse, al confrontar los límites, las fronteras y los obstáculos. En la recuperación de la experiencia, confrontarse con la distancia, con la intención y la realización, con el deseo y la realidad, supone un recorrido de superación de obstáculos y de asumir en otros casos la falta de algo; todo ello para estar mejor asumido en la creación de la tesis.

Durante el proceso formativo de escribir la tesis, los sujetos hacen un recorrido buscando un camino que va de la separación a la reparación. Recuperar la experiencia de acuerdo con la noción plural de distancia, va a plantear a los sujetos en formación la tarea de identificar y superar la distancia en relación con el otro y, en otros casos, reconocer la distancia como una pérdida y una falta, una carencia, en relación con uno mismo, lo cual puede constituirse en un impulso para la formación. La recuperación de la experiencia profesional y el planteamiento de una distancia por asumir nos hace pensar que no hay ausencias o presencias absolutas; sin embargo, hay que insistir en el trabajo de la presencia. La distancia para recuperar la experiencia y para escribirla exige cambiar, como en el caso de otros creadores, de lugar y tiempo.

Por ejemplo en el caso de la pintura, el pintor al dibujar algún objeto se coloca a una distancia igual a la triple dimensión del objeto, pues si no lo hace, sencillamente no se puede ver el objeto dibujado.

En el caso de la tesis, que puede considerarse un grande acontecimiento, con la representación de estos cuatro ejes plurirrelacionales, nos da la idea de que uno debe apartarse de la experiencia. No estamos hablando de distancia geográfica, sino de la distancia de las significaciones: de la presencia y de la ausencia, de imaginar un camino que va de la separación a la reparación, en el cual es necesario un trabajo de imaginación y elaboración. El efecto de extrañamiento también es importante para no producir lo mismo, sino, desde otra perspectiva de análisis.

Profa. I:

Yo creo que la importancia de los trabajos no está en el trabajo en sí mismo, sino en que el sujeto se ve de otra manera en esa distancia. Entonces ahí hay cuestiones interesantes, el mercado de trabajo, no necesariamente le da las posibilidades al alumno, así tenga cinco, diez años, de conocer mejor... un muchacho me decía: aunque yo he estado estudiando otra licenciatura, yo me alejé mucho de la Universidad, y este reencuentro con la cuestión pedagógica me hace ver mi trabajo desde otro lugar...

Transformaciones de los tesisistas

La formación no se redujo a obtener el documento de tesis, sino que apuntó al desarrollo de competencias, hacia un enriquecimiento de la persona y a transformar las cualidades del ser. Y esto es válido tanto para los tesisistas como para los asesores.

La transformación del asesoramiento pudo efectuarse cuando se reconoció en su propio trabajo, cuando logró verse de otra manera en el espacio laboral y pudo recrear su experiencia. Así mismo, se transformó al reconstruir su propia historia.

Sobre este último aspecto citaré un extracto, a diferencia de las dos ideas anteriores ya documentadas.

Prof. E:

Entonces, una estrategia que yo utilicé es preguntarles a los asesorados: "¿por qué están en ese centro de trabajo? ¿Por qué están desarrollando esa práctica profesional?"; Entonces les pido que por favor me elaboren varios resúmenes, recuérdame ¿por qué y cuándo iniciaste en ese centro de trabajo? A mí me sirvió mucho, porque muchos de los lugares donde ellos trabajan me parecen que es por pura circunstancia, y armando la historia de ¿qué es lo que hacen ahí, qué han hecho ahí?, les recuerda muchos pasajes de su propia historia. Los que están en [el campo temático de la orientación] siempre tienen como referencia inmediata que no recuerdan al orientador de la secundaria, en la que ellos estudiaron cuando fueron adolescentes.

Los momentos de cambio en el tesisista no están exclusivamente referidos a la culminación de la tesis, sino a las transformaciones en todas las cualidades del ser; como la solidaridad, el apoyo, el compromiso, la responsabilidad y la ética con sus grupos de pertenencia.

Profa. I:

Valores de solidaridad, de apoyo, de compromiso, de ética profesional, de responsabilidad, de apoyo a sus grupos en su doble papel, de alumnos asesorados de una Universidad; pero también como responsables profesionalmente de algo, entonces la importancia del apoyo y de que un alumno puede independientemente de las condiciones que tenga, de las características que tenga de desarrollo, independientemente de su situación sociocultural, económica, pueden resolverse las cosas. Y que un elemento es la solidaridad y el apoyo.

compartiendo con el otro es como uno puede crecer, no solamente como crece quien lo hizo, sino como creces en otros sentidos.

Así mismo la modificación del tesista ocurre en la posibilidad de incidir en su práctica profesional.

Profa. I:

... finalmente algo que yo me planteaba; bueno, esta gente está laborando, este trabajo a pesar de las deficiencias que tiene, puedes ver que el muchacho ha crecido mucho; se actualizó, conoció en qué institución trabaja, conoció los programas que está manejando, sabe qué elementos se relacionan con su práctica profesional, ubicó problemas concretos; además, hace una propuesta muy simple que de alguna manera era la posibilidad de poder incidir donde estaba; por eso me parece maravilloso.

Al construir un texto adecuado, el tesista se objetiva y también logra la capacidad de expresión:

Profa. G:

Mira, la mayor dificultad que yo observo es cuando inician el proceso; los estudiantes describen todo corrido, después de esa etapa del cuestionario donde contestan nada más "Xochimilco", "Tlalpan", cuando dicen dónde trabajan, entonces se pasan a una etapa contraria, en donde van todo corrido, todo corrido, no construyen párrafos; claro, no son todos, pero he tenido varios estudiantes, como en esa etapa de escritura, en donde no se visualiza el párrafo como elemento importante en la construcción del texto... creo que antes, nunca ellos lo habían escuchado, porque supongo que sí se los habían dicho, pero ellos no lo habían escuchado y en esta etapa como están muy interesados en llegar a su producto, sí lo escuchan; y posiblemente hay dos entregas o tres de trabajo, en donde viene el material así, el texto así, pero mejoran, y llega un momento en que ya mejoró... Otro punto muy importante es decirles: "quiero subtítulos", por lo tanto, bueno, esto rompe la escritura toda corrida. Ya no es contestar el cuestionario con una sola palabra, pero tampoco es la escritura toda corrida.

Transformaciones de los asesores

¿En qué aspectos sucede esta transformación?, ¿y ante qué experiencia relacional? Lo siguiente revela una experiencia de subjetivación del asesor en la que ha operado, por cuenta propia y con la ayuda de los otros asesores, un

cambio en su pensamiento y una posibilidad de transformación de sí mismo al confrontarse en el plano profesional.

Profa. I:

A lo mejor para la institución se elevó el índice de titulación, eso tiene que ver con los presupuestos y puro rollo; pero en términos académicos uno dice: ¿qué le dejó académicamente a los maestros?, ¿en qué los confrontó?, ¿qué les movió?, ¿qué aprendió?, ¿qué generó?, ¿qué compromisos estableció con él y con los otros? Entonces, son una serie de cosas, que a lo mejor uno podría valorar el estratégico como tal... a mí me pareció muy interesante confrontarme profesionalmente, para mí no era el trabajo de tesis, ni los 400 pesos que en ese tiempo se pagó, sino confrontarme yo profesionalmente ante una situación muy compleja.

Otra experiencia de subjetivación acontece cuando en la interexperiencia se encuentra otra perspectiva de ver las cosas. La experiencia tiene que ver con lo vivido y con lo individual, y se pone en común cuando cada sujeto tiene una experiencia con los otros. En este sentido, se habla de interexperiencia.

El hecho de que los asesores conocieran los espacios profesionales de los tesisistas, les permitió la recreación de los espacios. De manera similar a la experiencia de los pintores que abandonan su lugar de origen para conocer otros espacios, realizan otras búsquedas y pueden subjetivarse de otra manera al construir una visión personal gracias a la interexperiencia.

Profa. I:

A mí me parecía extraordinario cómo poderme meter en 16 lugares distintos laboralmente, conocer cómo son esos lugares; entonces muchas de las cuestiones también eran inquietudes mías, y eso ¿cómo? Y ¿cómo está esto?, a ver ¿por qué dices que esto?, si aquí no dices tal cosa... era también como un trabajo de investigación de uno, porque no es que uno vaya a dictar la clase; ahora escribes esto, ahora esto y esto, sino el mismo alumno con el material que tiene va abriendo las posibilidades como de ir planteándose y preguntándose al asesor y al asesorado sobre nuevos horizontes, nuevas posibilidades de conocer esa práctica, de verla desde otro lugar.

Profa. I:

...Es una visión de la producción intelectual lo que hace finalmente el alumno, implica un crecimiento en muchos sentidos, un crecimiento de él y mío; porque yo creo que a mí me

sensibiliza en otras cosas, a ver la realidad desde otro lugar, y a ver las necesidades y broncas que hay para que se desarrolle un trabajo más colegiado dentro de la institución en la que me muevo.

Una experiencia que nos lleva a constituirnos como sujetos sucede cuando se pone en riesgo la propia formación, reconociendo la complejidad de la formación al ser plural y al abarcar todas las dimensiones del ser humano. En este exponerse se aprenden otros sentidos, símbolos y significaciones.

Profa. I:

... No te metes a nivel de psicólogo, sin embargo sí te enfrentas a circunstancias que tú no te imaginabas que te ibas a enfrentar... pero hay otras cosas que van saliendo... y sin embargo esa gente después saca algunos elementos que se le disparan, como que ya es más fácil... nunca me imaginé que iba a mover el tapete... pero ya en la parte afectiva, que se mueve en el sujeto, que tiene que estar dispuesto a aprender nuevas formas de aprender; que a veces tiene que estar dispuesto a asumir que la vida es eso, cantidad de cosas, y que en cualquier proceso uno enfrenta la muerte de la madre, o del novio que la deja, o que lo corrieron del trabajo, o cuestiones de diferente índole, o el hijo que se enfermó, la pareja que se bronqueó en el proceso de titulación, todo eso ¿cómo lo asumen?

Reconocimiento entre colegas

El reconocimiento del otro, "del colega" se expresó de manera conflictiva, como una lucha por ser reconocido. En el proceso se fue construyendo una experiencia de conciliación. No se trata de una conciliación indiferenciada, sino de una construcción de los asesores mediante la interexperiencia entre ellos y con los tesisistas. O dicho de otro modo, de una experiencia de subjetivación que amplió sus libertades y para ello el dispositivo contribuyó.

¿Cuál era la percepción de un asesor frente a los otros asesores?

Prof. D:

... sin decirlo se estableció una especie de competencia entre nosotros, de vigilar los niveles de calidad exigidos a los alumnos y valorarse con ellos...

El prestigio

Prof. F:

Yo creo que hay dos elementos: el compromiso de los asesores y de los asesorados para con este trabajo, que se enfrentó como un trabajo conjunto, y un compromiso compartido; como dices, va en prenda mi orgullo, mi reputación, va en prenda mi honor... junto con cada uno de los muchachos. Yo creo que así lo vivimos muchos, de que estaba en juego esto. Y otro que también es *importante reconocer es la misma opción como tal*,⁴⁰ con todas las ventajas que tiene que sean los asesores quienes tuvieran en sus manos, no solamente la opción de su trabajo, sino también la organización de los exámenes, en términos de que hubiera respeto para los asesores propuestos y los sinodales propuestos por el mismo asesor.

El respeto que cada asesor tiene respecto al trabajo del tesista

Profa. G:

Yo considero que no, que los criterios ahí son muy abiertos, y cada quien juzga los trabajos como quiere hacerlos. Claro, pues el criterio fundamental es que tengan las tres partes que este proceso está pidiendo para las tesinas, o sea, la narración, la teorización y la propuesta. Pero ahí va a depender muchísimo el énfasis que el asesor dio a cada uno. Hay asesores que no están dando mucho énfasis a la propuesta, porque no lo consideran muy relevante, tal vez, y le dan mucho énfasis a la teorización;... bueno, a mí me parece muy importante la propuesta porque es donde ya veo al estudiante crear y despegar.

... Pero los criterios los veo muy abiertos; entonces, yo lo que veo es que todos nosotros somos flexibles; si vemos que la propuesta está debilona, pero tiene mucha teoría y trabajó muy bien el análisis, yo por lo menos, no pongo objeciones.

La cercanía y la profundización de una relación profesional fue permitiendo la modificación de actitudes y la apertura a otras formas de conducir el proceso de la asesoría.

Prof. B:

⁴⁰ El cursivo es mío, con la idea de resaltar la noción dispositiva implícita.

Bueno, yo lo primero que creo que trajo como consecuencia este trabajo, fue que nos dio un perfil diferente de los compañeros de trabajo; no nos conocíamos académicamente y, generalmente, en un centro laboral y en un turno como el vespertino es muy difícil que haya interacción entre el cuerpo docente, por la naturaleza de los horarios y por la forma como se trabaja. No hay vida de pasillo, diríamos, y hay poca vida de cubículo, tanto con los profesores como con los alumnos; entonces, nos conocíamos en el trato amable, en el respeto correspondiente de colegas, pero yo creo que el haber estado en el estratégico nos acercó mucho en cuanto a capacitación, en cuanto a manejos teóricos, en cuanto a recursos intelectuales, en cuanto a énfasis particulares; yo creo que ahí hubo compañeros que se destacaron mucho. A mí me sorprendía mucho, por ejemplo, y lo tengo que reconocer, como lo he reconocido en otras ocasiones, el trabajo del (Prof. F); me gustaba mucho ver su sistema de trabajo, me gustaba mucho ver cómo preparaba a sus candidatos, me gustaba mucho ver qué tipo de argumentos les hacía imprimir, y su forma de interrogar también. Yo creo que él interrogaba mucho en el terreno de lo pedagógico, creo que él tiene una noción clara de lo que es la formación y eso me gustaba mucho. En el caso del (Prof. J), con la experiencia, las tablas, diríamos, que tiene, él podía globalizar o generalizar muchos de los aspectos de los trabajos; tenía y tiene el mérito de poder ubicar corrientes de pensamiento, líneas de investigación que se han hecho en otros lugares, y eso le daba un sentido muy singular al trabajo. Él (Prof. E), por ejemplo, trabaja mucho la parte de la metodología, pero sobre todo la metodología de recuperación de la práctica, y creo que ése era un trabajo muy rico de parte de él. El (Prof. D), en su caso siempre jugando en distintos escenarios, su formación como normalista, su formación como sociólogo, su experiencia en la UPN, su recorrido como maestro de educación primaria, y entonces de repente había como que varios escenarios en los cuales él se movía; entonces, yo creo que eso nos dio panoramas muy diversos, nos enseñó a ver el tipo de manejos intelectuales que tenemos, las estrategias de interrogación, la de ponderación de los argumentos, fue muy rica la experiencia.

... es exitoso para mí en el plano personal, porque salí con el compromiso; es exitoso para mí en el plano profesional, porque aprendí cosas nuevas; es exitoso para mí en mi grupo de pares, porque conocí de distinta manera a mis compañeros de trabajo; en ese sentido podría hablar de éxito...

En este mismo sentido conocer estilos de asesoría y reflexionar sobre la experiencia relacional.

Profa. I:

De todo tipo, conocer a tus compañeros, ubicar a la gente académicamente, valorarla académicamente, ubicar estilos de asesoría, características de personalidad; nuevamente,

conocer gente que tú no la conocías. Yo creo no solamente a nivel profesional que aprendió uno, que eso es nuclear, sino a nivel humano, ¿qué aprendiste, cómo te abriste? y ¿cómo también te peleabas.

La socialización de los esquemas prácticos de cada asesor y la personalización de los mismos.

Profa. I:

Yo creo que la socialización del trabajo es otro elemento importante, el que los sujetos socialicen. Esa es una de las cosas que a mí me pareció importante impulsar, que fue sobre todo con el seminario de Sánchez Puentes, tener la posibilidad de que venga alguien, que es el pretexto para que los diferentes asesores hablen de lo que fue su experiencia de asesoría, para que digan cómo le hicieron, cómo resolvieron las broncas. ¡Eso me parece maravilloso, muy rico!, independientemente de las diferentes visiones, independientemente que a lo mejor uno diga: me quedo con la forma en que yo trabajé, o diga: es que realmente yo debería haber hecho esto, o pueda decir, aquí realmente lo que faltó fue otro proceso.

El reconocimiento de las trayectorias de formación entre asesores: escucha, interpretación, pensamiento, cultura y su forma de intercambio en la formación.

Prof. F:

Estar en los exámenes era bastante interesante; estar en una situación formal, precisamente frente a la interpretación que del mismo trabajo hacían los compañeros y las distintas vertientes de pensamiento que podían ser vertidas ahí, aunque estamos siempre juntos; el estar en una sesión normal, nos permitía hacer uso del bagaje experiencial y cultural que tenemos como para poder ayudar al muchacho a reflexionar. En ese sentido aprendimos mucho, las distintas formas de construcción, de enfrentar el examen profesional. Lo mismo mostramos, así como los otros te permiten ver y entrar en contacto con sus interpretaciones, de la misma forma se muestra ante los demás compañeros y ante los asesorados cuáles eran las interpretaciones que uno podía hacer de su trabajo.

Una formación que se inscribe en el trabajo colegiado y en la interexperiencia.

Prof. E:

Sí, sí, yo creo que muchas de las cosas de las formas de asesorar fueron criterios que se fueron modificando a partir de comentarlo con los demás compañeros. Más que acuerdos, fueron comentarios donde íbamos reinterpretando lo que iba siendo el trabajo que cada quien iba haciendo. No eran acuerdos de que vamos hacerle así y así, sino comentar los

problemas que cada quien iba enfrentando, cómo estaba enfrentando los materiales, si ¿leer todos los materiales?, ¿hacer a un lado los materiales, para que ellos escribieran y después recuperar los materiales?

En ese sentido, más que acuerdos tácitos, era reorientar el trabajo de asesoría en función de lo que era nuestra propia experiencia y la que compartíamos con los demás maestros; eso es en la asesoría, pero en lo que es “todo el examen”, ese sí lo acordamos.

Cuando el asesor acepta la falta de “algo” y eso lo mueve a completar su formación mediante la incursión en otros campos conceptuales y prácticos.

Profa. I:

... cuestiones metodológicas, cuestiones que tengan que ver con la sensibilización de lo que es ser un profesional en pedagogía; pero también en cuestiones —no para que las trabaje, pero sí para que las pueda ubicar y no le afecten— que tienen que ver con las broncas del sujeto, ese sujeto que se desborda, que pueda tener un elemento que lo contenga; se requieren elementos de contención.

Contención al asesor sobre todo en un proceso en que atendió a grupos de 14,16 alumnos o hasta 19.

Profa. I:

Otro, que haya asesoría permanente a los propios asesores, de profesionales a lo largo del proceso. A mí como asesora de alumnas, me gustaría contar con gente como más profesional, que tenga realmente una trayectoria en investigación, con la que yo pudiera consultar y que la institución asumiera el costo, pero sobre trabajos concretos. Así como existe el grupo de psicoanalistas y existe el psicoanalista de los psicoanalistas, para que el trabajo no se patine, o deje de tomar en cuenta aspectos, eso me parece fundamental. Como una asesoría externa que te apoya, que te contiene, que te ayuda, que te alimenta, que te fortalece.

Hacia la conciliación

Como se ha mencionado, no se trata de una conciliación armoniosa. Si hay conciliación, es atribuible a la orientación del dispositivo y a la construcción de esta relación de conciliación por parte de los asesores mediante la apertura y el reconocimiento de su propio trabajo y de otros asesores, a través de la socialización de los estilos de asesoría y la autocrítica de la “falta de algo” en su trabajo de asesor.

Apropiarse de la experiencia y de la formación

Desde la perspectiva existencial la formación derivaría en la autoformación, entendiéndolo por ello el valor del trabajo sobre sí mismo, la capacidad de navegar, de dirigir su existencia, para lo cual se necesita un aprendizaje de la responsabilidad, de la libertad y de la autonomía: una autoformación que se inscribe en una perspectiva solidaria y no solitaria. (Bernard: 1999, 152)

En este sentido encontramos reflexiones de los asesores que apuntan hacia una continuidad de la formación relacionada con procesos de redacción de la experiencia relacional en la asesoría, como un retorno y valor del trabajo sobre sí mismo, que a su vez fue realizado con los demás.

Prof. E:

... Creo que la mayor exigencia es la que yo me di a mí mismo, es parte de mi historia; como todo en la vida, en las asesorías de tesis también milité. Milité en el sentido de compromiso que conmigo existía al respecto del proyecto, y de que el proyecto está traducido en sujetos de carne y hueso, que tienen una necesidad concreta y que no solamente reflejaba el entregar un trabajo para titularse, sino que de ahí sacáramos experiencias que pudieran ser utilizadas y tener la convicción plena de que era necesario, era urgente, lograr sistematizar experiencias para después sistematizarlas en documentos que nos permitieran tener nuestra propia Pedagogía.

En el siguiente extracto el asesor alude su experiencia de subjetivación a través de la objetivación de su asesoría en la escritura

Prof. E:

Entonces la exigencia es ésta, una exigencia que en su momento del proceso fue afrontada, pero que no ha sido concluida. Siento yo... la necesidad de aceptar trabajo de tal nivel de importancia y retomarlo para escribirlo. Ése es el nivel de exigencia que todavía no se cumple. Yo tengo por ahí un escrito que hice sobre la metodología, sobre mis experiencias anteriores, para dar una reconstrucción histórica, a partir de lo que es mi trabajo pedagógico, pero siento, que solamente es el punto de partida, yo creo que por ahí todavía faltan muchísimas reflexiones.

En realidad, las experiencias de subjetivación mediante las cuales los asesores y los tesistas fueron modificando creencias, actitudes y adquiriendo habilidades

tienen que ver con acciones diversas: de escritura, de verbalización, de mediación y cuidado de la actividad de titulación; de momentos fuertes de construcción colectiva o de interexperiencia. También los modos de objetivación fueron asomándose mediante la escritura y mediante la palabra.

Hay líneas de novedad respecto a lo que se hacía en titulación. Habrá que señalar que son innumerables los aspectos de ruptura ante la fijeza de los modos de actuar. También pudimos identificar experiencias creadoras y de producción, y recreación de espacios de trabajo, así como de relación entre los asesores y entre los tesisistas y los asesores.

Habrá que resumir en este capítulo la importancia de la experiencia de los tesisistas, de la creación como un proceso consciente e inconsciente y de la producción como obra por construir.

Otros aspectos de cambio es la importancia del proceso, y no la sobrevaloración de la tesis como obra acabada. La tesis se vuelve una expresión subjetiva y personal, que no se puede eliminar, pues eso es lo que nos hace diferente. Aquí ya se plantea un rompimiento claro con un proceso de titulación universal que normalizaba, que negaba las contradicciones en el proceso, que por cierto como actividad académica en la Universidad se estaba cayendo.

En el PET se asumió que las diferencias no pueden ser eliminadas. Desde el principio se dieron tensiones y contradicciones, como las que se describieron en el capítulo 2. Y esto es siempre un punto que hay que asumir.

Puede considerarse que hubo una dimensión en la que confluyeron espacios, sensibilidad, percepción y trabajo permanente, con uno mismo y con los otros.

El objeto de la tesis se recreó y el sujeto se creó. No podían ser los mismos sujetos quienes hicieran esto. Digamos que hubo objetos nuevos "las distintas recuperaciones de la experiencia profesional" para sujetos nuevos "acompañantes" y "autores" de la tesis.

Mi planteamiento es reconocer la importancia de las experiencias de subjetivación en los procesos de formación y de titulación, y no desdeñarlas en su relación que

tuvieron con los resultados. Por el contrario, subrayar que el mundo de las experiencias subjetivas e intersubjetivas son partes clave en los resultados de titulación del PET.

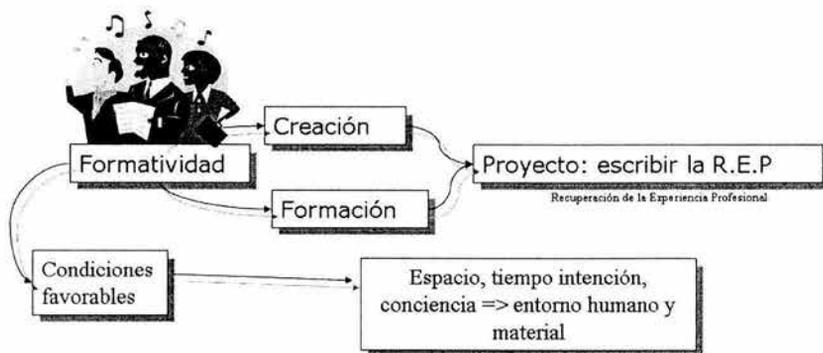
Al principio de este capítulo se citó la afirmación de Gilles Deleuze acerca de que no siempre es probable que un dispositivo cambie. En el PET podemos visualizar líneas de subjetivación, que por su tenor de novedad y creatividad, marcaron al mismo tiempo su capacidad de transformarse en provecho de un dispositivo de futuro. Algunas líneas, prácticas, creencias de los sujetos escaparon a las dimensiones de saber y poder. Siguiendo con Deleuze, en el proceso de titulación las líneas de subjetivación fueron especialmente capaces de trazar caminos de creación hasta llegar a la ruptura del antiguo dispositivo.

Se superó la línea de hacer las cosas siempre de la misma manera, por una forma singular de los sujetos de hacer de la titulación un proceso de formación desde su propia interpretación. El espacio de autodeterminación de los sujetos también puede atribuirse a la dimensión ética de los asesores, como se planteó en el capítulo 2 y a la cual continuaré refiriéndome en el último capítulo.

Para concluir me queda señalar que los dispositivos “normalizador” y “técnico” del capítulo 2, fueron subvertidos por el dispositivo de subjetivación, planteado en este capítulo 3, mediante el desarrollo de la subjetividad de asesores y tesistas, quienes mediante sus acciones y pensamientos lograron sustraerse a la parte normalizadora que todo dispositivo tiene, convirtiendo al PET, mediante la relación de formación, en un espacio particular en el cual algo pudo producirse y en este caso fue la constitución de los sujetos. La construcción de un ambiente por parte de asesores y tesistas sostuvo ese “hacerse” como sujetos. El ambiente distendido representó un espacio transicional de encuentro de personas, palabras y objetos, un espacio donde fue posible llegar a tener confianza gracias a la relación fundadora de procesos solidarios y colectivos. Con otras palabras, puede afirmarse que la mediación dispositiva o puesta en acción de un ambiente transicional posibilitó la ampliación del campo de experiencias hacia relaciones fundadoras de los sujetos.



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Hallazgos



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

Aspectos en que se juega la dimensión ética



Autoría, acompañamiento y formatividad: claves para superar el rezago de la titulación profesional análisis de un caso.

CAPÍTULO 4

ACOMPAÑAMIENTO Y AUTORÍA

Dada la identificación de diferentes estilos de asesoría: énfasis, contenidos temáticos, caminos metodológicos, estilos de reflexión y ponderación de la asesoría y la experiencia de los tesistas, se han encontrado elementos que nos permiten sostener que el acompañamiento, la autoría y la formatividad son discursos de los asesores que resultan ser clave para superar el rezago de titulación profesional. En este capítulo se presentarán los hallazgos del proceso de titulación estudiado, así como las dimensiones que contribuyeron a éstos.

Para ello se hará referencia al proceso de formación, a los elementos que intervinieron y al trabajo realizado por los tesistas y los asesores. El proceso de formación se deriva de las entrevistas formuladas a los asesores. Por la extensión de los relatos, lo que aquí se presenta es una síntesis de cuatro estilos de asesoría y se complementan con extractos de entrevistas seleccionados de los mismos autores de los estilos de asesoría. Con el trabajo de síntesis y los extractos se estará en posibilidad de mostrar el dispositivo de formación que se puso en movimiento, su sentido de producción y los hallazgos discursivos encontrados.

La figura de producir la formación es muy amplia, como se planteó en el capítulo 3 pues engloba la producción de competencias, las cualidades del ser, los lazos que establecen los sujetos para la personalización y la socialización. En este último capítulo, me referiré al dispositivo del PET y la organización que efectuaron los asesores respecto al recorrido de formación de los tesistas; es decir, la manera como enfrentaron las contradicciones y trataron los problemas en el plano de la asesoría. Una de las preguntas de la investigación se orienta a saber si hubo un cambio del discurso de titulación del dispositivo normalizador a un dispositivo con

libertades en el discurso y en las acciones de los asesores en el PET y si éstas ampliaron el campo de experiencias de los sujetos. Es importante recordar que los discursos y las creencias como parte de lo verbal guardan una relación con las prácticas no discursivas (las acciones) como las actitudes y estas se pueden inferir de la acción efectiva de un sujeto. El concepto de creencia es el que sustenta el concepto de estilo de asesoría.

4.1 LOS ESTILOS DE ASESORÍA

El concepto de estilo de asesoría integra, como en el caso de estudios sobre los maestros, su pensamiento y su acción, su planificación y sus decisiones. (Wittrock: 1997) El estilo incluye el ritmo que imprime el asesor en su trabajo y da cuenta de la relación que este establece con el grupo de tesistas, quienes avanzan de determinada manera en la elaboración de su trabajo.

Con los estilos de asesoría, en realidad me voy a referir a las construcciones que hicieron los asesores para organizar y comprender su trabajo de asesoría.

En las construcciones de diferentes tipos de asesoría se implicaron relaciones de formación: algunas veces se intentó guiar, estimular; en otras, estructurar y provocar la realización de las tareas propias del trabajo de tesis.

El asunto del método de trabajo fue un elemento de construcción mientras asesores y egresados interactuaban. Contrariamente a lo que pudiera sostenerse en torno a la garantía de una planeación única, la asesoría se estructuró en diferentes niveles y tomó variados caminos que trazaron los asesores y los tesistas en cada etapa de la construcción de la tesis mediante la *Recuperación de la experiencia profesional*: sea en la etapa descriptiva (narrativa y de contexto de la experiencia), en la etapa reflexiva (de apoyos teóricos, de categorías de reflexión de la experiencia descrita) o en la etapa propositiva (que consistió en formular propuestas de trabajo y propuestas pedagógicas)

Con la siguiente presentación de estilos estamos ante modos diferentes de pensar, hacer y profundizar las cosas, así como de construir las relaciones *con uno mismo y con los tesistas*.

¿Cuál es la singularidad de los cuatro estilos de asesoría siguientes? No se pretende hacer de ellos modelos, su presentación tiene el objetivo de conocer sus estrategias y el manejo de tensiones que hicieron los asesores en el proceso de titulación. El criterio de elección de los estilos de los asesores, no fue sólo el de las diferencias con que condujeron el proceso, aunque sí es importante reconocer que hubo distintos modos de desarrollar dicho proceso. Otro criterio fue que los estilos seleccionados mostraban de principio a fin la relación entre el ver y el actuar, actitudes y decisiones, y no únicamente un conjunto de habilidades técnicas del asesor. En los cuatro estilos que a continuación se presentan, los asesores despliegan diferentes acciones durante las etapas de la *Recuperación de la experiencia profesional*: descriptiva, reflexiva y propositiva.

a) *Estilo de asesoría: De descubrimiento y de trabajo colectivo*

En este estilo se concibe que el sujeto requiere de los demás para esclarecer su experiencia. La idea de trabajar con un sentido colectivo y solidario es lo que le permite al tesista reconstruir su experiencia y su texto. El sentido de crear no se da en el solipsismo de la individualidad.

Al trabajar la etapa descriptiva con este estilo, la estimulación del recuerdo es clave, sobre todo cuando el tesista no cuenta con información escrita de su experiencia —y es común que no se escriba de manera sistemática acerca de lo que se hace, sino a manera de documento, programa o proyecto institucional—.

El orden en el trabajo se establece mediante la solicitud de los resúmenes, algunas veces sobre la historia global de la experiencia, otras, sobre el detalle pedagógico que demanda un contexto.

La asesoría se basa en estimular el recuerdo y en formular preguntas. Las preguntas son utilizadas aquí no para que el asesor retome su propio discurso y el tesista le responda, sino para que éste piense, reaccione y escriba. Una decisión interactiva del asesor es hacer preguntas, revertir ideas y motivar al egresado a escribir.

Las interacciones son las siguientes:

- a) El recuerdo del tiempo y el espacio
- b) El diálogo con uno mismo
- c) La reconstrucción histórica
- d) La formulación de preguntas sobre cada idea de un capítulo
- e) Elaboración de resúmenes que llevarán a la construcción de cada capítulo

Este inciso es una parte del siguiente, de la historia global:

- f) Armar una historia global o una concepción global de la tesis
- g) El reconocimiento del detalle pedagógico que incluye el contexto de la experiencia, cuestiones prácticas y educativas
- h) El cuestionamiento para sembrar dudas sobre lo completa que ya su versión escrita pueda estar
- i) Recuerdo de lo aún no escrito
- j) Primer ordenamiento de la versión final

En la etapa reflexiva no se piensa tanto en la teoría, se piensa en categorías vinculadas a la práctica y la práctica vinculada al contexto. Reconstruir categorías. Ubicar cuáles disciplinas son tomadas o prestadas ciertas categorías y por qué.

Reflexionar y esclarecer lo que han elaborado y lo que han practicado. Cómo han pensado su práctica y cómo la están pensando en este momento. Identificar lo que para la práctica puede ser útil teóricamente. Las teorías y los autores ayudan a pensar en categorías que expliquen la experiencia profesional.

En este estilo de asesoría, el diálogo de colectividades, significa que todo mundo se sube al barco y se habla de experiencias diversas; el hablar permite al tesista identificar lo que le hace falta cuando escucha otras experiencias.

La asesoría interactiva tiene por objetivo dar a conocer las experiencias a los egresados a fin de que reflexionen sobre las mismas, más que atender los textos

de la opción de titulación. En la primera etapa el tesista ha logrado un ordenamiento, ahora lo que tiene que hacer es volver a pensar su experiencia, seleccionar, significar, reajustar y replantear la misma con conceptos clásicos.

La asesoría se estructura con las siguientes acciones:

- Repensar a través de categorías significativas
- Decidir desde la práctica qué categorías son útiles
- Vincular las categorías con la práctica
- Ubicar las disciplinas de las cuales se toman categorías prestadas
- Identificar por qué el egresado se identifica teórica, ideológica y políticamente con ciertas categorías
- Clarificar lo que se ha estado haciendo en la experiencia profesional
- Diferenciar dos momentos: cómo pensaba el egresado su práctica y cómo la piensa ahora
- Devolver al tesista las ideas que expresa, pero que no escribe
- Dialogar en colectivo
- Cuestionar su primera versión
- Sembrar dudas

En la etapa propositiva el asesor piensa que se adquiere conciencia del proceso, se buscan los factores que deben replantearse y ello permite la modificación de prácticas. Es una etapa de trabajo en la que el tesista arriba al replanteamiento de la experiencia profesional.

b) Estilo de asesoría: Directivo mediante la recepción significativa

Considero que este estilo tiene bases de la teoría del aprendizaje significativo, que concibe al aprendizaje por vía de la presentación de hechos, ideas, métodos con los que el docente ya ha organizado de manera lógica la disciplina de estudio o la práctica educativa con base en un orden de mayor a menor o viceversa. Pero

también considera una dimensión psicológica del aprendizaje, es decir, la estructura previa de conocimientos del alumno, que en caso de no ser la óptima la trabaja junto con él a través de ejercicios, de explicaciones y de acciones sobre el tema o problema que se trata de aprender.

En la etapa descriptiva se explica a los alumnos la metodología de la sistematización; la concepción de la misma; cómo se procede, los instrumentos y las técnicas que se pueden utilizar. Se hace una distinción entre la metodología de la investigación para construir el trabajo y la metodología de la intervención referida a cómo lleva a cabo el sujeto su trabajo y cómo puede hacer una propuesta. Se aclaran las diferencias entre la sistematización de la experiencia en general y la sistematización de la experiencia profesional.

En otros momentos se proporcionan materiales y se envía a los alumnos a la búsqueda de autores. Este estilo promueve la selección significativa de una experiencia, de entre muchas que pueden plantear los egresados.

Para la revisión del texto el asesor solicita al alumno dos copias, a fin de hacer una lectura simultánea. El asesor comenta el escrito, señala y discute los problemas que presenta el mismo. Cuida la redacción, la ortografía, el contenido, las inquietudes, los prejuicios que va intercalando el alumno. Atiende la lógica, la coherencia y la fundamentación.

En la etapa descriptiva se trabajan fragmentos que se van analizando y relacionando para armar la tercera etapa, una propuesta de mejoramiento de la práctica con los siguientes puntos: justificación, objetivos, actividades, estrategias, formas de evaluar, tiempos, etcétera. El asesor solicita la escritura del sentido que para el egresado tuvo todo el trayecto.

Cuando se detectan problemas comunes se trabaja en asesoría grupal o bien en asesoría en parejas. En el trabajo de asesoría predomina la individual. Para cuestiones muy puntuales se abre la posibilidad de la asesoría telefónica. En el proceso de titulación hay apoyo, siempre y cuando los alumnos se comprometan a trabajar. En este estilo de asesoría se distingue un compromiso diferenciado del asesor. A menor conocimiento y formación del alumno se brinda mayor dirección

(en el texto que se revisa se señala lo que no se entiende y se pide al alumno que lo reformule) A mayor formación y autonomía, menos dirección (se hacen observaciones sobre el texto, se comunica cómo lo haría el asesor y, finalmente, se deja la opción para que el alumno elija) En suma, en unos casos funciona ser más maestra, y en otros lo mejor es relacionarse de manera menos directiva. La concepción de una relación estrecha y frecuente es fundamental. El apoyo de tipo afectivo es incluido en la asesoría, sin confundir la exigencia, ya que se concibe que la relación afectiva no debe desplazar la relación cognitiva. Entonces la distancia docente es importante para poder sugerir y llamarle la atención al alumno.

Se parte de la idea de que si se provoca y confronta al alumno puede sentarle bien o mal, detenerse, perder por un momento el equilibrio hasta sobreponerse y resurgir más fortalecido como profesional. Finalmente, en este estilo se reconoce que el asesor se forma junto con el alumno.

En un primer momento, la asesoría se centra en los contenidos y objetivos de la opción de titulación *Recuperación de la Experiencia Profesional*.

La asesoría inicia con orientaciones sobre la metodología por emplear, hay una alta frecuencia de preguntas encaminadas a supervisar la comprensión del tesista, y a repetir explicaciones que lo realimenten. La práctica controlada de la asesoría se desarrolla para los tres capítulos de la tesina, pero teniendo siempre en cuenta las características de los alumnos. La asesoría es directiva, con un fuerte trabajo de asesoría individual. Se deja que los tesistas continúen solos, siempre y cuando sigan los procedimientos específicos de la opción de titulación y la metodología de la sistematización de la experiencia profesional. Hay una revisión progresiva de los escritos.

c) *Estilo de asesoría: Cognitivo y relacional*

Con este estilo se trabaja desde la cognición como construcción de estructuras conceptuales en el tesista, pero también tiene un fuerte componente relacional entre asesor y tesista, en el sentido de lo que hemos llamado interexperiencia o

esclarecimiento de la experiencia del otro. Hay un libre juego de las facultades para crear, para sentir y compartir.

Se inicia con información sobre las características de la opción de titulación, se proporcionan materiales de lectura, los cuales se comentan aclarando algunos conceptos. Una primera preocupación tiene que ver con posibilitar un sistema conceptual.

Entre otras acciones, la actividad relacional consiste en dar aliento a los alumnos para que describan su práctica y se trabaja conjuntamente para escenificar el planteamiento primigenio de la experiencia.

La asesoría tuvo una fase de actividad colectiva y el asesor creó un ambiente de trabajo que se enriqueció con variadas acciones y actitudes: citó a los tesisistas en la librería Gandhi para motivar la consulta de los textos y darle significatividad a su escrito. Generó una actividad lúdica; más que ejemplificar cómo se describe la experiencia, le interesó inspirar la narración de los alumnos con una descripción autobiográfica de *su paso por las aulas*.

Hay la concepción de que al narrar su experiencia y los lugares en que aconteció la misma, el alumno atraviesa por dificultades y el asesor puede aquí alumbrar la zona de penumbra. Se utiliza la asesoría colectiva para la etapa descriptiva de la experiencia, y la asesoría individual para las siguientes etapas del trabajo.

En la etapa reflexiva la función del asesor se centra en la asesoría individual, donde se observa el desarrollo conceptual. El pedido a los alumnos consiste en que deliberen sobre lo que han hecho, ¿cómo?, aprehendiendo ciertos conceptos, ciertas categorías que les acerquen a lo que se hace (método aristotélico)

La corrección es un trabajo inherente a la asesoría. La diferencia radica en cómo se lleva a cabo. En este estilo, la corrección de la escritura es impulsada más por la inspiración que por la academia.

El asesor observa frases en las que aparece algo que el alumno quiere decir, pero no lo sabe decir. Entonces, subraya la frase y en lugar de decirle ¡no entiendo!, plantea la interrogación para comentarlo con el alumno y preguntarle: ¿qué me

quieres decir con esto?; el alumno explicita lo que quiere decir y reformula la cláusula.

El rol del asesor consiste en que el sujeto alcance un nivel de desarrollo en que pueda resignificar los propios conceptos, rectificarlos o ratificarlos, según sea el caso; o bien, mediante su vigencia explicativa potencial, y para ello el asesor ha de ofertar andamiajes.

El apoyo a un alumno en proceso de titularse es de tipo emocional y conceptual. La vía metódica que se sigue es la provocación permanente a que reflexione mediante preguntas: ¿qué haría?, ¿qué alternativas encontraría?, ¿qué significó para él esta experiencia? Todo apunta hacia la construcción que el propio sujeto haga de su experiencia. Un propósito en paralelo, es desencadenar la escritura. Otro recurso metódico es buscar isomorfismos entre los saberes cotidianos y los saberes organizados científicamente, ya que el profesor autor de este estilo de trabajo piensa que lo cotidiano cambia; que los saberes cotidianos de cierta época no son los mismos que los actuales, por lo que cambia el criterio valorativo y se reformulan los saberes cotidianos. A la par de estas consideraciones, estrategias y modos de proceder, comunica a los alumnos —con días de anticipación— la fecha de los exámenes profesionales.

La preparación del ambiente de trabajo y la sensibilidad hacia la capacidad y las necesidades de los alumnos son centrales en este planteamiento. El asesor asume una responsabilidad sobre el cometido de la asesoría, se preocupa por el aprendizaje del alumno y tiende a no centrar el éxito de la titulación en el trabajo de asesoría, sino en la actuación de los alumnos.

d) Estilo de asesoría: De orden, guía y escrituración

Este estilo está centrado en procedimientos y operaciones para producir un texto.

De tal manera que hay operaciones para narrar, operaciones para reflexionar y operaciones para hacer propuestas encaminadas a mejorar la experiencia profesional. Hay un intenso trabajo interactivo con el tesista, a quien se le estimula y guía. Favorece la comunicación, incluso la telefónica. Desde la primera sesión

abre esta posibilidad dando un horario de atención; su fin es no perder el contacto con los tesistas.

El asesor ve la necesidad de seleccionar una parte de la experiencia porque algunos alumnos tienen una experiencia muy amplia. Cada uno de ellos determina qué parte de su experiencia narrará. Con la asesoría grupal se aprende cómo cada quien desarrolla su narración. La asesoría individual se lleva a cabo hacia el final del trabajo.

Se recomienda como tarea dominante escribir y escribir y esto significa dar mayor peso a la escritura que a un modo de subjetivación verbal y anecdótico de la experiencia.

Hay ciertas consignas que definen este estilo de asesoría:

- Solicitud de trabajo escrito
- Que el *hablar* no exceda al *escribir*
- Buscar la teoría de forma diferente

Otra sugerencia es el uso creativo del cuestionario —guía de preguntas para el primer capítulo—, y se encamina a atender la pregunta, escribir la respuesta, borrar la pregunta, crearle nexos a la respuesta, dar cohesión a los párrafos, poner subtítulos. Esta estrategia se desarrolló porque, los estudiantes tomaban la pregunta y la contestaban de manera muy mecánica al principio del proceso de titulación.

El trabajo de corrección del asesor tiene una función de apoyo y de facilitar el avance del escrito. La corrección se hace de dos maneras: una revisión gruesa del contenido, para no paralizar al alumno, con la convicción de que así no se desaprovecha el trabajo del alumno ni el del asesor. Sobre todo, se debe considerar que los alumnos escriben con mucho dificultad y por tanto hay que estimularlos frecuentemente a que practiquen la escritura.

Un segundo tipo de revisión es más puntual, podría llamarse “de puntos y comas”.

Se trata de cuidar la composición del texto y que la expresión de las ideas presenten: a) adecuación, esto es, que responda a la finalidad para la que está pensado un texto de titulación; b) coherencia, es decir, que los capítulos vayan unidos y articulados, c) cohesión, es decir, el reflejo de una comunicación clara de las ideas a través de la utilización de nexos o conexiones lógicas que unen unas ideas con otras: *entonces, por ejemplo, en suma, por lo tanto, en breve, por añadidura, finalmente, etcétera.*⁴¹

Para dar orden a la experiencia se propone una guía:

- Estructurar en un índice los temas y los subtemas de cada capítulo para evitar el error de escribir “de corrido”, sin párrafos ni puntuación
- Hacer un esquema de lo que captaron en el primer capítulo
- Relacionar el capítulo uno con el dos, retomar fragmentos del capítulo uno e irlos integrando al análisis del capítulo dos

En la tercera etapa, la propositiva, se solicita que después del camino recorrido se llegue al último capítulo de la tesina con algo diferente. Se ofrece una lista de aspectos para elaborar una propuesta: justificación, objetivos, actividades, estrategias, formas de evaluar, tiempos.

Este estilo refleja una interacción sostenida con los alumnos, la graduación del trabajo y diversas estrategias de producción escrita para el tesista. Con las preguntas guía se desencadena la escritura en la etapa descriptiva.

Al desarrollar el capítulo dos, la asesora solicita un índice de temas, trabaja la estructura del documento, pide títulos y subtítulos y solicita la elaboración de esquema del capítulo uno. Para establecer relaciones entre la experiencia y la teoría orienta al alumno con la actividad de seleccionar fragmentos de este capítulo para proceder a su análisis. En el capítulo tres proporciona una lista de

⁴¹ El tema de las conexiones lógicas se desarrolla en (Serafini: 1993) La composición de un texto con base en los elementos de adecuación, coherencia y cohesión puede consultarse en Cassany: 1989)

elementos con los que ha de estructurarse la etapa propositiva. La asesoría consiste en dar explicaciones claras y detalladas, en asignar tareas, solicitar actividades prácticas, revisar lo escrito, corregir y proporcionar realimentación sistemática.

El estilo de acompañar a los tesisistas es guiado, estructurado y directivo, y de construcción con el alumno. Por otra parte, convergen actitudes de sumo respeto porque se tiene cuidado de no descalificar ni desaprovechar cada avance escrito del alumno.

Aspectos identificados en la asesoría: elementos comunes y diferentes

Habrà que tomar en cuenta que los estilos de asesoría reflejan un modo singular con los cuales piensan y actúan los asesores, planifican y deciden, añaden componentes o limitan otros, y esto es lo que pauta un estilo de ser asesor.

También hay que destacar de la síntesis de las entrevistas, operaciones de trabajo sistematizadas de asesoría que se compartieron. Los primeros pasos fueron similares para iniciar la tesis, pero después cada quien tuvo su propio proceder y esto es un signo de diferentes tipos de libertades.

Elementos comunes

- La experiencia profesional del egresado es el eje del desarrollo de la tesis.
- Se distinguen las diferentes condiciones de formación y experiencia profesional que tienen los alumnos para elaborar su documento de tesis.
- En esta opción de titulación, el trabajo de delimitar la experiencia profesional corresponde a la delimitación del tema de tesis del proceso regular.
- El asesor propone caminos y regula el tiempo.
- Se divide la tesis en tres etapas graduando su elaboración, lo cual reduce la confusión y la ansiedad.

- El capítulo uno es el material básico, desde el cual el tesista formula con mayor fluidez los siguientes dos capítulos. Los asesores buscan que la experiencia profesional sea aclarada y reconocida con conceptos que le permitan al egresado diferenciarla.
- Los asesores establecieron puentes entre la etapa descriptiva y la reflexiva, y también entre la descriptiva y la propositiva.
- Hay una práctica guiada, revisión de los escritos, realimentación.
- Hay seguimiento del proceso de construcción del escrito.
- Hay estilos de asesoría que tienen como fondo una práctica controlada y la combinan con una práctica independiente. (Wittrock : 1997)
- El trabajo colectivo o grupal fue significativo en la etapa descriptiva, y fue hasta la producción de los capítulos dos y tres que se incluyó la asesoría individual. Necesariamente hay una alternancia en la producción, pues en la medida que se tiene que recorrer la experiencia, volver a transitarla, se requiere el proceso con *los otros*, y en el momento de la creación del texto se privilegia una actitud de recogimiento.

Elementos diferentes

- Las actividades, los recursos y las estrategias para escribir la tesis son diversos en la confección de cada capítulo.
- Es diferente el peso que cada asesor les da a los contenidos, a la relación afectiva y a los procedimientos metodológicos para lograr que el tesista produzca su texto.
- Las relaciones de la asesoría oscilan entre ser cognitivas, afectivas, solidarias, organizadas, lúdicas; o bien, se pueden fusionar todas.
- Hay diferentes niveles de estructuración de las tareas y de la asesoría misma.

- Al alumno que presenta dificultades y se compromete, el asesor le proporciona un apoyo suplementario; le ayuda a comprender las exigencias de la tarea.
- Al alumno que muestra dificultades debido a su falta de esfuerzo, el asesor no le apoya tanto.

El dispositivo de formación que se generó no sólo se conformó de procedimientos y de metodologías, sino que representó una búsqueda de sentido mediante la idea de producir la formación, de crear y poner el acento en la obra por construir. Los estilos no son radicalmente diferentes, o cuando menos todos cubren la tarea de acompañar. Las diferencias son de matices. Si se observan los estilos de asesoría *Cognitivo y relacional* y el de *Descubrimiento y de trabajo colectivo*, tienen mayores elementos subjetivos que los otros. Éste estilo cree en la sensibilidad, pero organizada en un contexto de grupo. Aquél se orienta hacia la creación, y para ello la atmósfera de confianza hace posible el libre juego de las facultades de narrar, reflexionar y proponer. Los dos le apuestan a los procesos de relación, de solidaridad y colectividad, porque apoyan el desarrollo del tesista en todas las dimensiones de su ser. Hacen un trabajo metodológico, sin que esto sea lo central, sino en función de los elementos de *relación consigo mismo y con los demás*.

Los estilos *Directivo mediante la recepción significativa y de Orden, guía y escrituración* ponen el acento en la producción, en la sistematización, en las herramientas, las reglas y las operaciones generales que a todos les permitan construir; si bien se reconoce que las producciones son singulares, porque es determinante cómo el tesista se aplica en ello. Estos dos últimos estilos tienen un sentido didáctico. Tampoco se debe pensar que se olvidan de la experiencia relacional, sino que ésta adquiere sentido si el tesista escribe y objetiva en el texto su formación. El énfasis está puesto en la *relación consigo mismo*.

El manejo de la tensión entre la enseñanza y la formación

Los estilos de asesoría que denominé de *orden, guía y escrituración* y el *directivo mediante la recepción significativa* tuvieron componentes de enseñanza. Mediante

la enseñanza se transmitieron ciertos saberes a los tesisistas, trabajaron las temáticas implícitas de la *Recuperación de la experiencia profesional* y concedieron mayor importancia a la cognición del sujeto.

Profa. I:

En unos casos me funciona ser más maestra; A ver, mira, esto no; o por qué no ves esto?
Revisa esto, agárrate el diccionario y escríbele bien aquí...

En la enseñanza se transmiten ciertos saberes a los alumnos. La perspectiva de instruir es primordial. El curso es un modelo de referencia. Los ejercicios, los trabajos, las prácticas prolongan esta transmisión para una mejor apropiación. (Bernard: 1999, 42)

Desde la perspectiva didáctica, se tiene una tendencia a modelar la experiencia del sujeto. Son estilos que tienen una concepción de la formación centrada en el conocimiento. La concepción de formación es producir y ello implica construir un conocimiento, un camino y un método.

Respecto a los estilos de asesoría *Cognitivo y relacional* y *de descubrimiento y de trabajo colectivo*; se observa una preocupación por crear las condiciones para trabajar, para contribuir al desarrollo del sujeto. Incluyen una visión de la formación que implica el desarrollo de la persona en sus diversas dimensiones: afectivas, cognitivas y sociales. Ponen énfasis en las condiciones y el devenir de la formación, si bien esto no significa que pasen por alto cierta relación con el saber. Sólo que este saber se vuelve relativo porque tiene que ver con la experiencia del sujeto, con sus dudas, con su necesidad de completud y con el camino que traza y se relaciona con su existencia en devenir. Bernard: 1999, 10)

En relación con el saber, a las adquisiciones le asignan una importancia relativa, pues en el inicio del movimiento de la formación valoran lo que se pone en marcha y la disposición que tiene el tesisista para formarse. De ahí su constante reflexión sobre los procesos de los tesisistas, sus estados conscientes y sus situaciones personales. En la relación de formación acentúan la interacción individual y grupal, el diálogo entre los sujetos, lo cual hace posible que el sujeto vaya adquiriendo autonomía.

Los estilos *Cognitivo y relacional* y de *descubrimiento y de trabajo colectivo* ejemplifican la asesoría como un proceso de formación, no de enseñanza específica, aunque referida a saberes y prácticas educativos.

En los estilos directivo mediante la recepción significativa y de orden, guía y escrituración, se ofrece mayor guía; en los estilos cognitivo y relacional y de descubrimiento y de trabajo colectivo se privilegia la relación de formación. En los cuatro se trabajan las condiciones de producción y de creación del texto.

Hubo en los cuatro estilos acciones de enseñanza y de formación, esta última, en el sentido de crear las condiciones para trabajar. Pero privilegiar un aspecto más cognitivo y otro más relacional instala procesos de formación diferentes.

La actividad de ser más maestro se relacionó con el concepto griego de *Paideia*, conforme al cual educar es modelar a la persona de acuerdo con los principios de conveniencia y posibilidad, o bien de naturaleza y potencia en el sujeto. (Yurén: 2000, 27-28)

Si se parte de esta idea de formación tipo *Paideia*, el trabajo resultante es de modelamiento del asesorado para que escriba su tesis y obtenga su título.

En esta concepción, el asesor es quien indica la ruta y ofrece el apoyo para que las potencialidades del asesorado se desarrollen. El asesor es un educador que transmite, conduce y modela el saber del asesorado. En un triángulo pedagógico, donde se encuentran el alumno, el saber y el profesor, Monique Magnan (Magnan:1997, 6-7) observa que la relación se centra en la transmisión de saberes por parte del profesor. En consecuencia, la apropiación del saber por parte del alumno depende del proceso de enseñanza.

Los asesores expresaron durante el proceso que no resulta tan claro qué parte de la enseñanza es necesaria para apoyar al tesista y cuál parte no. Al haber trabajado de manera grupal, sobre todo en el diseño y desarrollo del capítulo descriptivo de la experiencia, no aparecen opuestas la enseñanza referida a saberes y la formación referida a las condiciones para producir la formación, sino que se acude a una de las dos según la necesidad de orientar el proceso con el grupo de tesistas. Tanto se moviliza el proceso de enseñanza, como de formación.

En algunos momentos, estas decisiones y perspectivas generaron una contradicción durante el proceso y los asesores intentaron manejar las tensiones profesionales que le ocasionaba tratar el contenido, regular las relaciones y crear condiciones para trabajar.

La asesora G recurrió en algunos momentos a un tratamiento didáctico sintiéndose jalonada por la revisión de contenidos, con la conciencia de que si bien el conocimiento no puede suprimirse, tampoco es posible divulgar en todo momento, porque frena al asesorado en su capacidad de construir sus argumentos y de exhibir su capacidad creadora.⁴²

Hay un giro hacia el acompañamiento cuando la asesora es consciente de que en el proceso de titulación la formación no viene del exterior, sino de la búsqueda mutua de la independencia y que, por lo tanto, cuando hay exceso de información se puede estar inhibiendo los pensamientos del tesista.

Profa. G:

... consultamos la sistematización, bueno, para ver por qué es importante proponer; o sea, que todo ese camino recorrido nos lleve a que veamos, a decir algo diferente, algo nuevo y, desde luego, ahí sí les doy los puntos que para mí resultan indispensables para una propuesta: justificación, objetivos, actividades, estrategias, formas de evaluar, tiempos, etcétera. Es una listita que les doy ahí, de puntos de guía, etcétera, para trabajar; pero sí, retomar lo que es la sistematización, igual para acceder a conclusiones, *para que de ahí brinquemos a ¿qué me dejó esto?, ¿todo este camino recorrido, para qué fue?*⁴³

En el fragmento de la asesora I vemos la importancia del conocimiento del asesor, y situaciones en la relación de formación en las que no se puede hacer economía del mismo.

⁴² Esta idea es manifestada por Winnicott (1996) en relación con el trabajo de los terapeutas, a los cuales les pide no interpretar todo el tiempo en su trabajo como analistas, pues también el sujeto ha de exhibir su capacidad creadora y de análisis personal.

⁴³ El cursivo es mío.

Profa. I:

Yo creo que un elemento es que tú sí tengas conocimiento; a lo mejor no del tema, ni del lugar, un conocimiento sobre metodología, que a pesar de las deficiencias que yo tenga, sentía que dominaba la metodología que estaba trabajando, y también sentía —era una apreciación de mí misma— que yo podía introducirle cambios sin distorsionar la metodología, la lógica general del planteamiento de la sistematización de la experiencia; entonces yo decía, esto lo puedo hacer y esto lo puedo renovar o recrear a partir de la visión que yo tengo como pedagoga; o sea, para mí ¿qué es ser un pedagogo? Y ¿qué implica en este caso una propuesta; si la sistematización implica una propuesta y cómo construir una propuesta, yo tengo que tener una concepción de qué es una propuesta y cómo construir una propuesta, porque si no voy a terminar diciéndoles a los alumnos que escriban lo que se les dé la gana como propuesta.

... Bueno ese sentido, yo digo, son como diferentes cuestiones y necesitas manejar algunos elementos, que corresponden en este caso a una concepción de profesional de la pedagogía. Otro, conocer una metodología, que en este caso es la sistematización de la experiencia profesional; también en este caso, en el mío, creer que podía hacerlo...

Otro punto de tensión en el trabajo relacional de la asesoría tuvo que ver con el manejo de la autoridad. La asesora retoma de la docencia el recurso de la autoridad y lo traslada a la asesoría.

Profa. I:

No está solamente en que el alumno saque el trabajo, está en que éste tiene tales broncas y pueda enfrentar eso. No le dé la vuelta, no el que yo le sonría y le dé el café y el beso, qué a todo dar nos llevamos y fue padrísima la maestra... ¿quién es? quien sabe. Qué pasó con él, quién sabe... adquieren una relación como muy gruesa en términos de interacción, que luego dice uno ¡ay Dios!, *yo quisiera que hubiera esa rayita que me dé la estabilidad, la distancia de la docencia, con mis treinta alumnos, que puedo llamarles la atención a todos, o sugerirles a todos esto, o reirme con todos en relación con esto, o cosas así no?*⁴⁴

Lo que sí habrá que distinguir son los procesos que se instalan en una asesoría, y de los cuales se privilegia un proceso de enseñanza o uno de formación. Entonces, la perspectiva de análisis se amplía porque habrá que ver en los

⁴⁴ El cursivo es mío.

fragmentos de entrevistas un nuevo componente que se agrega la tensión entre enseñanza y formación, y es la idea de acompañamiento en el proceso de asesoría.

4.2 ACOMPAÑAMIENTO

Desde la perspectiva de la formación como construcción y configuración del sujeto recordemos que lo importante es la conquista de la subjetividad, donde un sujeto se sitúa frente a otro y frente a un objeto. Es en el movimiento que va de lo subjetivo a lo objetivo donde se establece una lucha para ampliar la libertad de todos los sujetos que actúan, y para lograr que se constituyan como tales. En este movimiento formativo los sujetos interactúan y transforman la cultura; adquieren conciencia, desarrollan la capacidad de interactuar y también desarrollan la capacidad de objetivar la formación.

Voy a insistir en la concepción hegeliana de formación, ya que corresponde a la idea del acompañamiento. La formación *Bildung* privilegia la construcción o configuración de los sujetos, es decir, la conquista de la propia subjetividad. Para convertirse en sujeto se requieren varias condiciones: tratar a los otros como sujetos, reconocerse a sí mismo como sujeto frente a otros y objetivar la formación mediante una finalidad libremente elegida por parte de quien se forma, en este caso el tesista. (Yurén: 2000, 29-30)

Decimos que la perspectiva del acompañamiento se desprende de la formación tipo *Bildung* por varias razones; por ejemplo, porque favorece la interacción con los otros, mediante el estímulo, la discusión y la pregunta, y porque pone en el centro las acciones del tesista, que es quien se forma.

En el estilo de asesoría *cognitivo y relacional* vemos el rasgo del acompañamiento. Y aquí apoyamos nuestra idea con un fragmento del asesor.

Prof. J:

Lo que marca la diferencia es [que] aquí tú no puedes orientar al muchacho a que haga el trabajo que tú quisieras hacer, sino lo que tú haces es acompañarlo a que él escriba y reflexione sobre su propia experiencia, no hacia la elaboración de un trabajo de

investigación de aspectos que a mí me interesan. Entonces, lo que hace la gran diferencia es la experiencia de él, la que es el objeto del trabajo.

En el estilo del profesor E también se encuentra la actitud de poner en el centro al tesista.

Prof. E

... en un sentido pleno de lo que es la Recuperación de la experiencia, que es compartirlo. Primero entendemos que la experiencia del contexto del sujeto, que nos presenta no es el nuestro, que es el que él ha vivido...

Lo que sí hace el asesor es guiar, pero sin ofrecer algo inexistente: el sentido de plenitud. Ninguna persona puede ofrecer el sentido de la plenitud a otra. Lo que sí es posible es la búsqueda mutua y la independencia.⁴⁵

En su estilo de trabajo, el profesor E cuestiona la idea de modelar al asesorado, de hacerle dependiente.

Prof. E

... no me gusta la dependencia. Asesorar significa plantear, recomendar; y la recomendación no implica que así se asuma, sino que implica que se toma en consideración y si el sujeto lo cree pertinente lo incluye; porque, insisto, una cosa que tenemos que tener muy clara es que no debemos imponer.

Con el acompañamiento, el movimiento formativo representado en el triángulo pedagógico del alumno, el saber y el profesor, (Magnan:1997) sí se orienta el proceso de aprender del alumno. Y se concibe que la decisión de que él sea el protagonista del proceso, tiene que ver con el reconocimiento de que él es el único que puede tratar su experiencia.

Monique Magnan señala que la perspectiva del acompañamiento, de no representar el lugar del estudiante sino adoptar la manera de reflexionar del mismo, le implica al acompañante mayor responsabilidad en la interacción, ya que su tarea se diversifica en variadas operaciones, decisiones y apoyos al tesista.

⁴⁵ Idea tomada del psicoanalista Donald Winnicott, quien lo plantea en las relaciones afectivas. (Winnicott: 1996)

Esta característica de asumir una gran responsabilidad, puede identificarse en los cuatro estilos de asesoría que presenté a manera de síntesis: *cognitivo y relacional, de descubrimiento y de trabajo colectivo, directivo mediante la recepción significativa y de orden, guía y escrituración*. La afirmación de un nivel de mayor responsabilidad del asesor como acompañante se apoya en el tratamiento que hace de varias dimensiones: psicológicas, sociales y cognitivas.

Con el pensamiento de la siguiente asesora se aclaran los niveles de responsabilidad que se tienen en el trabajo docente y la diferencia que guarda con el acompañamiento.

Profa. I:

La asesoría implica una relación más estrecha, en el conocimiento del otro, en todo, en compromiso... esto no quiere decir que en la docencia no la haya, en los grupos la demanda institucional, los tiempos, los procesos son otros, y tu nivel de conocimiento del grupo también es otro; mientras aquí en la docencia tu trabajas algunos aspectos que consideras fundamentales a nivel de grupo y aclaras cosas a nivel de grupo, aunque sean para un sujeto, en el otro hay una interacción, así estés en un trabajo colectivo, de dos o tres alumnos, de equipo, implica una relación más estrecha. Yo te puedo hablar de mis alumnos, de qué broncas tuvieron, de si se pelearon... de si se murió un familiar; o sea, de cuestiones que a lo mejor pasan en la misma docencia, pero aquí como que uno tiene la posibilidad de conocer a un sujeto desde distintos lugares. Tú no puedes establecer como una separación con el otro, tampoco eres el otro.

Los niveles de responsabilidad del acompañamiento nos envían a pensar en el tipo de competencias que un asesor despliega en la asesoría de tesis. Aquí los asesores atienden varios planos: trabajan con los tesisistas sus contradicciones, les ayudan a reconocer sus dificultades, buscan junto con ellos un tratamiento de estas dificultades y acompañan estos procesos de acuerdo con los niveles de autonomía de cada quien.

Profa. I:

... No con toda la gente trabajé igual; o sea, mi trabajo dependía del tipo de alumno, entre menos conocimientos, menos formación y demás, había mayor dirección; entre más formado y más autónomo el alumno yo lo dejaba y le decía: "mira hay esto, hazle como

quieras; yo lo haría así, veo esto, pero éste es un punto de partida y tú cámbialo, modifícalo como quieras.

... en realidad había mayor apoyo a los alumnos con menos posibilidades, ¿por qué? Porque yo sentía un compromiso diferenciado, con los alumnos muy capaces... finalmente mi papel como pedagoga es apoyar que estas diferencias entre los alumnos sean compensadas, tal vez a través de muchísimo más trabajo, que el que tendría un alumno que tiene más elementos.

Otro asesor coincide en el tratamiento diferente que requieren los tesisistas. Y aquí es necesario destacar una importante adquisición del asesor: su capacidad de hacer un diagnóstico de las dificultades de los tesisistas.

Prof. F:

... hacer un estudio de los distintos problemas que se estaban viviendo en las distintas asesorías... porque hay estudiantes que empezaban a escribir inmediatamente, quienes tenían facilidad para escribir, y quienes había que animarlos, convencerlos de que es importante lo que ellos dicen... Ahora, ciertamente las formas de trato con cada uno eran suaves, en términos de no ser estrictamente formales; o mucho menos, que tuvieran el tono de regaños, ni de reclamaciones, sino más bien en términos de: oye ¿por qué no le cambias esto por aquí, o cómo se podría mejorar esto? Sobre todo, buscando el que hubiera un ambiente cordial entre todos.

El proceso de titulación de acuerdo con la experiencia de los asesores y con los supuestos teóricos de Magnan requeriría diferentes acompañamientos: uno, relativo al contenido; otros, a la parte afectiva; otros, a habilidades de corrección, de organización, etcétera.

En otro orden de ideas la perspectiva del acompañamiento nos hace considerar que el estudiante no llega a la asesoría totalmente autónomo, sino que lo puede lograr en el recorrido de uno o varios trayectos en los que desarrolle modos de aprendizaje, tome decisiones, decida caminos y utilice varios procedimientos estratégicos. Lograr la autonomía tiene que ver con la conciencia de que ha de realizarse un trayecto en la formación. En el momento en que se conquiste la autonomía, una idea inherente apunta a que el trabajo de acompañamiento tiende a desaparecer. (Magnan: 1997, 17)

Plantear el término del acompañamiento cuando el sujeto logre ser autónomo, convertirse en sujeto y más tarde en autor, nos recuerda el modo de subjetivación o relación con uno mismo según las prácticas filosóficas de Séneca. En el capítulo 2 se citó del autor clásico sus técnicas para descubrir el “yo”, y vimos que tenían similar contenido al hablar de la relación entre el discípulo y el maestro. Se fundaba en la capacidad del maestro de guiar al discípulo hasta una vida feliz y autónoma a través del buen consejo. La relación se consideraba instrumental y profesional, y terminaba en cuanto el discípulo accedía a esta vida.

Este punto pudo observarse en la forma en que se propiciaba la escritura del tesista, pero el fin del acompañamiento al alcanzarse la autonomía no pudo ser constatado en los relatos de los asesores, por lo que es una característica del acompañamiento que queda como reflexión teórica.

Por otra parte, acompañar se refiere a ir al ritmo del tesista y no a un ritmo que lo aventaje. Este punto me parece clave, porque además es un elemento que no cesa de presentarse en el proceso de asesoría.

Prof. J

... también pudimos observar cómo hay compañeros que siguen con sus estereotipias, que a pesar de que este proceso significaba destrabar esas cosas... pues quería tesis doctorales o querían cosas tan gruesas en los sujetos, que entraban en sus procesos de angustia también los propios sujetos... A veces creo que nos pega a nosotros un problema de la sapiencia. *Hacemos una maestría, un doctorado, y las lecturas de la maestría o el doctorado se las pasamos directamente a [los alumnos] de la licenciatura...*⁴⁶

Yo creo que tendríamos que reflexionar más, y pensar por qué en muchas universidades del mundo no existen tesis a nivel de licenciatura. Cuando pedimos una tesis, en muchos lugares, se pide la tesis a nivel doctoral. Quien se forma en una licenciatura, no se forma como investigador; entonces, le pedimos nosotros una tesis como si fuera un investigador. Yo en ese sentido he preferido, o preferí, siempre trabajar con tesinas, aunque se tenía la idea de que la tesina era algo así como...

⁴⁶ El cursivo es mío.

—Menor...?

—Pues sí... pero vale más una mejor tesina, que una mala tesis; porque no estamos en la posibilidad de generar tesis. No, no hay peores, o ni hay mejores, depende de cuál es la naturaleza de las estructuras conceptuales de los sujetos.

Hasta el momento, sí se ha podido identificar que el acompañamiento supone una concepción de formación en la que los sujetos se desarrollan a través de la interacción, esclareciendo la experiencia de cada uno y compartiendo un proceso en el que surgen nuevas formulaciones.

El acompañamiento ayuda al sujeto en formación a guiarse, a hacer progresivamente su camino al andar. La guía es para trazar el camino que despierte progresivamente en la persona en formación la apropiación de su trabajo.

Puede reconocerse que los asesores supieron jugar con la tensión de ser maestros o formadores, y que fueron definiendo su orientación dentro del dispositivo de formación como acompañantes cuando pusieron el acento en la importancia de que los tesisistas recrearan su experiencia profesional, y lograran en el trayecto conquistar su subjetividad: su relación consigo mismos a través de la relación con los demás.

Desde esta perspectiva del acompañamiento, no se puede dejar de lado el supuesto de que acompañar también contribuye a la constitución del acompañante como sujeto, y una forma de mostrarlo es observar si tomó el riesgo de construir su propia relación con el saber.

En consecuencia, me voy a referir a esta característica del acompañamiento con referencias a zonas que conciernen al propio proceso del asesor, quien existe en formación no sólo porque guía y apoya, sino también porque reconsidera su propia formación.

De hecho, en el capítulo 3 subapartado 3.5 Experiencias de subjetivación, punto "Transformaciones de los asesores" hemos podido observar esta situación de poner en riesgo la propia formación. No obstante voy a citar algunos fragmentos más para fortalecer dicha afirmación.

El profesor E nos expone su necesidad de formarse en la *atención y en la capacidad de devolución al tesista*.

Prof. E:

Es muy complicado lograrlo... no sé [como haciéndole la pregunta al asesor "B" que se encuentra presente], pero estaría de acuerdo conmigo; yo creo que tendríamos que tener un entrenamiento casi como el que tienen los psicoanalistas, que obliga al sujeto a recordar, por medio de la entrevista, y tener mucha capacidad de atención en todo lo que te relatan, porque a veces te relatan cosas que no fueron capaz de escribir y tú debes estar atento para agarrarlas y sugerirlas.

El asesor J muestra su cambio en la relación con el saber a partir de la relación formativa con los tesistas.

Prof. J:

Aprendí que hay campos de conocimiento que estuvimos en la posibilidad de aprender más, porque nos enseñaron nuestros alumnos. Fue una experiencia en donde uno se sentaba a veces a aprender. Aprendí que hay muchas cosas que uno tiene que resignificar en uno mismo.

En situación de acompañamiento el asesor crea una finalidad que consiste en recrear su propia formación.

Profa. I:

... implica un crecimiento en muchos sentidos; un crecimiento de él y mío, porque yo creo que a mí me sensibiliza en otras cosas, a ver la realidad desde otro lugar; y a ver las necesidades y broncas que hay para que se desarrolle un trabajo más colegiado dentro de la institución en la que me muevo.⁴⁷

Un rasgo del acompañamiento es el crecimiento del acompañante, es decir, el asesor crece cuando ayuda a crecer al tesista.

⁴⁷ El cursivo es mío.

Prof. J:

Sí, yo pienso que aquí hay una categoría que me gustaría comentar, que es la categoría *apoyo*. Yo creo que el asesorado llega con un nivel de desarrollo real respecto al ámbito de su trabajo, y nosotros tenemos que hacer que ese sujeto alcance un nivel de desarrollo potencial; entonces, entre este nivel de desarrollo real —diría Vigotsky que en el nivel de desarrollo potencial hay una zona de desarrollo próximo, que yo la he estado configurado como una zona de provocación del conocimiento— creo que es el espacio que hay que provocar.

La construcción del conocimiento en lo que se hace es el espacio en donde hay que recibir la factura que te pasa la práctica, y la práctica te pasa la factura y te dice: piénsame, resignifícame; *y en este espacio está el apoyo nuestro y el apoyo se traduce en andamiajes, andamiajes conceptuales, andamiajes emocionales, andamiajes de toda esta naturaleza que le permita al sujeto llegar a potenciar todas esas ideas...* pero, bueno, la cosa no acaba ahí porque podríamos decir que: “Está bien, has terminado tu primer capítulo, que se refiere a la descripción de la experiencia, ya llegaste a tu nivel de desarrollo potencial, y ahora qué, ¿ya se acabó la cosa?” ¡No!

El asesor tiene que provocar, y el provocar la construcción es ahora plantearle problematizaciones que tienen que ver con elementos conceptuales para reflexionar la experiencia, y ahí el sujeto vuelve a instalarse dialécticamente en un nivel de desarrollo real para potenciarse de nueva cuenta; sí, y en esa potenciación otra vez provocamos, provocamos, provocamos a través de teorías, a través de conceptos. Para que el sujeto vaya en una especie de dialéctica de regreso alumbrando el campo, y bien... termina, alumbra el campo, analiza desde una perspectiva teórica ¿Qué es lo que hizo?, pero de nueva cuenta problematizamos otra vez. Bueno ¿y qué harías entonces, una vez que tienes tú un análisis crítico de lo que tú hiciste?, ¿ahora qué harías?

Y lo volvemos a instalar en un nivel de desarrollo real, volvemos a provocarlo para que reflexione en su “¿qué haría?”... que es la propositividad del sujeto al pensar qué alternativa encontraría, quedaría igual, o no, qué significó para él esta experiencia. Entonces, estamos en una provocación permanente. Yo creo que son éstos los elementos que uno tiene que considerar para que las asesorías vayan teniendo mayor pertinencia, y vayan apuntando con mayor claridad a la construcción que el propio sujeto va haciendo de su propia experiencia.

Conforme a este fragmento, la relación lleva al asesor a realizar tareas de acompañante. En el proceso de formación, poblado de desafíos y contradicciones, logra el reconocimiento de la finalidad del tesista en su proceso creador.

Por otra parte, se configura como sujeto cuando ayuda a crecer al tesista con un sinfín de acciones de acompañamiento que se han señalado y que podemos sintetizar en el apoyo y en el reconocimiento al asesorado de su experiencia profesional y de su tratamiento.

Una idea planteada teóricamente y hallada en el dispositivo de formación del PET ha consistido en el énfasis puesto por los asesores para que el tesista produzca su formación, llegue a ser autónomo y logre reconocerse en su trabajo, lo que ya apunta hacia una *idea de formación* en la que se configura como sujeto.

Es un planteamiento tanto de la formación tipo Bildung como de la perspectiva del acompañamiento. Con los teóricos franceses Michel Bernard y Bernard Honoré se trata que el sujeto produzca su formación en toda la pluralidad de su ser, construyendo lazos para la personalización y la socialización. Con Monique Magnan, el acompañamiento tiene sentido si el sujeto se desarrolla, conquista su autonomía y logra crecer en todos los sentidos. Esta línea continua de argumentos sobre la formación y el acompañamiento que encontramos en los autores mencionados quisiera seguir profundizándola con la idea del mismo Michel Bernard acerca de diferentes dispositivos que se entrecruzan en la formación; sobre todo la referencia a dispositivos en los que los sujetos, después de varios trayectos y confrontaciones, van abriendo paso a la búsqueda de lo deseable: a un dispositivo que favorezca *que el sujeto se convierta en autor*.

El propósito que el estudiante o el tesista en formación se convierta en autor, va de la mano del acompañamiento. Son procesos que guardan relación en un campo de experiencias, en un dispositivo en el que los sujetos construyen la posibilidad de la autoría. Ser autor tampoco se logra desde el principio. De hecho, en el proceso formativo el sujeto se confronta con diferentes tipos de dispositivos.

4.3 DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN

Su origen se encuentra en Marcel Lesne, quien no los enuncia como dispositivos, sino como formas de trabajo pedagógico y de relación de los sujetos en la formación. En dichas formas reconoce a la persona como objeto, sujeto y agente

de la formación. En un primer modo de trabajo pedagógico, la persona en formación es considerada objeto de socialización determinada socialmente.

En un segundo modo, la persona es sujeto de su propia socialización, actor social determinándose y adaptándose de manera activa a los diferentes roles sociales y a las exigencias del funcionamiento social. En el tercer modo, es considerada como agente de socialización, determinada y determinante, que acciona a la vez sobre las condiciones del proceso y, por consecuencia, es agente social y de socialización-formación.⁴⁸

A los tres modos ideales que según Marcel Lesne distinguen las acciones de formación: *transmisivo*, *incitativo* y *apropiativo*, Michel Bernard les da una nueva interpretación. Él los denomina dispositivos de formación *transmisivo*, *programativo* y *productivo*.

Para Bernard, en un dispositivo la persona ocupa diferentes posiciones; puede ser *agente*, *actor* y *autor* de su formación. No establece una jerarquización entre ser agente, actor y autor. En vez de ello, plantea que a lo largo de su vida el sujeto puede encontrarse y confrontarse con tres tipos de dispositivos *transmisivo*, *programativo* y *productivo*, lo cual significa vivir la experiencia de la formación con diferentes grados de concientización.

Entonces, los tres modos de trabajo pedagógico de Lesne son resignificados como dispositivos de la siguiente manera: el modo de trabajo transmisivo tiene una orientación normativa y concibe a la persona como agente.

Uno de tipo programativo: de orientación colectiva o individual, donde el individuo es puesto en consideración como actor. Y en cuanto a un dispositivo de tipo productivo de orientación personal y comunitaria: donde las demandas de la persona en formación son reconocidas y el individuo se convierte en autor; de los

⁴⁸ Modelo de tipo transmisivo, es de orientación normativa y resulta ser un vehículo de transmisión de saberes, valores y normas, modos de pensamiento, de percepción y acción. Un modelo de tipo incitativo, con orientación personal, opera en el plano de las intenciones, de los motivos, de las disposiciones de los individuos. Mediante este modelo se persigue desarrollar un aprendizaje personal del saber. El tercer modelo lo denomina apropiativo porque significa una mediación a través de la cual se ejerce el acto de la formación. (Bernard: 1999, 155-156)

tres dispositivos, es el más elaborado. (Bernard:1999,166-164) El recurso a las nociones de agente, actor y autor expresan el grado de concientización y autorización conferido y reconocido a la persona.

Otra distinción que puede demarcar los dispositivos es la relación que se establece con la acción, las competencias que desarrolla el individuo y las cualidades del ser que se construyen durante la formación. En consecuencia, a los tres tipos de dispositivos les corresponden distintos grados de experiencia de formación de los sujetos.

La noción de agente reenvía a la idea de que el ser ejerce una acción, pero participa poco, ocupando una función y no un rol.

El actor representa a un sujeto que acciona en situaciones, se implica y se reapropia de las mismas; en suma, que tiende a ocupar un rol que marca su identidad.

En cuanto al autor, es el testimonio de una persona que se autoriza, a pesar de los límites de esta autorización, a ser autor de su obra. La progresión en la maestría de ser conforta la marcha de la autorización. Le caracteriza un grado mayor de lucidez, de concientización y del valor (entereza) de existir, y por eso de resistir. La voluntad de la persona es más solicitada en el tercer dispositivo. (Bernard: 1999, 172)

El aporte de Bernard en torno a los dispositivos de formación radica en la distinción de la acción de formación que confronta cada individuo como agente, actor y autor, y también en la demarcación de cada una de estas experiencias conforme al grado de concientización y de autorización conferida y reconocida a la persona. Otro aspecto clave para un dispositivo que trata de materializar la formación es la puesta en marcha de lo productivo, porque pone el acento en la obra y en la construcción, así como en la posibilidad de que el sujeto logre transformarse en autor de su propia formación.

Al acudir a los cuatro estilos de asesoría podemos decir que la energía comprometida de asesores, sus creencias y sus decisiones en el proceso, provocó junto con el trabajo de los tesisistas en la opción de titulación Recuperación de la

experiencia profesional una confrontación con los tres tipos de dispositivos: transmisivo, programativo y productivo. Los tesistas llegaron a la UPN, al PET, con experiencias en que habían ejercido acciones y desempeñado funciones. Recordemos que los asesores señalan que si bien los tesistas han desempeñado trabajos pedagógicos, no necesariamente en todos los casos este hecho les ha permitido reflexionar su práctica educativa. En este sentido, su situación de entrada en el PET puede valorarse como agentes.

Al integrarse a la construcción del dispositivo de formación, al recuperar su experiencia, considero que el grado de concientización de los tesistas progresó en virtud de implicarse en su proceso formativo, al reapropiarse de su experiencia profesional y de comunicarla, lo cual les confirió un nivel de actor.

Haber construido su formación y objetivarla en su tesis es, en efecto, el testimonio de una persona que se autoriza a pesar de los límites de esta autorización, a ser el autor de su obra. Es importante señalar que haber permanecido en su proceso y culminarlo requirió un alto grado de concientización y de entereza. Su disposición a formarse puso de relieve una decidida actitud de resistir y de mantenerse en el compromiso de su formación.

En este proceso de titulación, se ha identificado una relación de formación que trató de apoyar al asesorado para que fuera autor de su tesis y pudiera asumirse como tal al sustentar su examen profesional.

La tesis como objetivación del proceso formativo y la autorización como autor es fundamental, ya que aquí vemos materializado el recorrido de la formación. Pero habrá que resaltar la relevancia del proceso creador del tesista, quien tuvo que recorrer cierta distancia desde las primeras experiencias hasta llegar a ser más profundo en el cuidado de sí mismo, de la actividad de titulación, y en su relación con los demás al recuperar su experiencia profesional. El modo de subjetivación por vía de la escritura le implicó en realidad un proceso de compromiso muy fuerte. Si bien reconozco la importancia de elevar los índices de titulación, considero también que por valioso que esto haya sido en términos de impacto, la verdadera riqueza del proceso formativo está en haber encontrado un espacio

para la creación y la construcción de experiencias fundantes para la vida, el trabajo y la persona tanto de los tesistas como de los asesores. Realmente creo que más que los resultados el proceso de formación fue lo que enriqueció a los tesistas, no obstante que una de las condiciones de la formación es obtener un producto. La riqueza de la formación del tesista es haberse mostrado creador, y en todo caso haber armado un proyecto de existencia mientras se formaba.

En este sentido la formatividad, en su función de evolución y de reflexión de la experiencia de actividades que pertenecen a la formación, creó las condiciones de un espacio relacional y de un tiempo intencional, reedificando lo posible. Con el concepto de formatividad, Bernard Honoré (Honoré: 1980, 125-129) caracteriza la existencia y la ubica como una teoría que une la formación y la creación al materializar un sujeto su proyecto en un tiempo y un espacio impregnados por el inacabamiento y los límites.

Con la formatividad, definida también como una mirada y una elección, se implicó la conciencia de un recorrido de formación para lograr un dominio de sí mismo, para posibilitar la actividad reflexiva, darle peso a lo que se puso en marcha en ciertas condiciones de espacio y de tiempo.

Lo que se puso en marcha caracterizó la existencia de los participantes mediante dos funciones inseparables: la diferenciación como una situación que se construye en el espacio y en el tiempo y la activación como la energía que se compromete en la actividad.

La formatividad significa una condición favorable para el proceso de formación, la manera en que el entorno material y humano toma sus formas. Este soporte lo constituyeron las condiciones individuales y colectivas de los procesos de formación, las cuales en términos de Honoré son el terreno en el que se expresan las actividades creadoras y el sentido de algo que se comparte.

4.4 EL TESISTA COMO AUTOR DE SU PROPIA FORMACIÓN

En el capítulo 1 se expuso una de las diversas problemáticas del "proceso regular de titulación", o mejor dicho "normalizador"; el egresado veía constantemente

rechazado su proyecto de tesis. En los años ochenta y principios de los noventa les daban pocas alternativas a los egresados cuando su proyecto de tesis no era aceptado, lo cual muchas veces motivaba el abandono del proceso de titulación. En lugar de la asesoría y el acompañamiento, prevalecía el dictamen como separación entre el egresado y el asesor.

En el PET, el sujeto se transformó de alumno rechazado en un sujeto que se narra, que toma las oportunidades y las contradicciones que implica formarse. La subjetivación en la escritura amplió su campo de experiencia, por ejemplo, el poder inscribirse en un proyecto que integró su trabajo, su persona y su formación, el retornar sobre sí mismo en la relación de formación y en la relación con el otro, confrontar distancias consigo mismo; superar lejanías impuestas y producir otras, como su formación, el extrañamiento de su propia experiencia, recuperar un tiempo y un espacio vivido y asumir el compromiso de su proceso formativo.

De alumno rezagado a sujeto autor

En el medio universitario, el egresado que no se titula, o tarda en hacerlo, se le conoce como "rezagado". Esta enunciación la formulan organismos, instituciones, académicos y también se localiza en reportes de investigación. Si recordamos, el egresado de la UPN que ingresó al PET no se había titulado después de más de 10 años de concluir sus estudios.

¿Es posible cambiar este régimen de verdad que enuncia la UPN, la SEP, la ANUIES, entre otros organismos e instituciones?

Lo que hemos visto a lo largo de todas las acciones e interacciones en el dispositivo de subjetivación y de formación en el PET es un insistir en la actividad formativa, un estar haciéndose a sí mismo. Éstos son elementos que fueron fisurando el dispositivo de titulación "normal" con que venía funcionando la UPN. En otras palabras, el PET posibilitó un desplazamiento de prácticas y de enunciación de alumno rezagado hacia un tesista autor.

La conquista de la subjetividad como autor, en relación con el otro, fue siendo posible alrededor de un principio de individuación, de conquista de la autonomía, y

de exigencias de realización. El que el tesista haya definido su propio proyecto de existencia, y haya entablado una lucha para completarse le llevó a producir su formación y le permitió autorizarse como autor de su tesis.

Convertirse en autor, lo podemos ver en su tesis concluida y en la sustentación de la misma ante los sinodales del examen profesional; pero sobre todo, considero que la autorización del tesista como autor provino de la libertad al elegir su finalidad de titularse —con la recuperación de su experiencia profesional como tema de tesis—, al poner el acento en producir su formación en un mundo de interexperiencia y también al trazar caminos, formas de trabajo y de constante relación durante los seis meses. Todo ello le permitió constituirse como sujeto durante el proceso de titulación, a través de la conquista de su subjetividad mediante un esfuerzo intersubjetivo o de relación con los otros —asesores y compañeros—. Finalmente, la transformación de egresado rezagado en autor nos reenvía al reconocimiento de la importancia que tienen las relaciones de confianza, ya que fundan en el sujeto su sentido de continuidad, que en este caso consistió en producir su formación al recuperar la experiencia profesional, objetivarla en la tesis y, finalmente, en poder autorizarse como autor de su tesis.

4.5 EL ASESOR COMO ACOMPAÑANTE

Los elementos de transformación del asesor se fueron dando con contradicciones, recuérdese el momento en que vivieron con tensión su trabajo relacionado con la enseñanza y supieron jugar en unos momentos con ésta, y en otros, con el acompañamiento.

El asesor se convirtió en un profesor solidario respecto al compromiso con el tesista, como figura permanente que a través del tiempo inventó diferentes caminos para mediar la aprehensión del tesista con su mundo experiencial. Se volvió acompañante (con todo lo que esto implica) en lo más destacable, al reconocer en la formación la finalidad del tesista; es decir, su tema de tesis, la objetivación que logra en ésta y en el examen profesional.

Varios pensamientos, creencias y acciones que condensan los asesores en su estilo de trabajo, nos permiten pensar que su giro hacia el acompañamiento es lo que posibilita mejoras en los procesos formativos de la titulación. Por supuesto que acompañar estuvo de la mano con el poner en riesgo su propia formación, ya que tuvieron que moverse en planos muy diversos, tanto cognitivos como relacionales. En algunos extractos de entrevista de los asesores vimos que era importante centrarse en el nivel cognitivo; en otros, en un nivel afectivo y también en niveles de organización de las tareas o en situaciones que tenían que ver con el entorno del tesista.

El hallazgo de su actitud solidaria fue visible cuando estableció lazos con el tesista para que pudiera expresarse y tratar su experiencia, apoyándole y respetándole en sus procesos de construcción. Esto no significa que todo lo hecho por el tesista fue aceptado. La solidaridad que aquí se identificó es aquella en la que se refleja la disposición a formar y ayudar al egresado a superar sus dificultades haciéndoselas ver.

El cambio de un asesor en un profesor solidario y acompañante consiste, a partir del análisis de entrevistas, en una modificación de actitud y de creencias en cuanto a cómo el sujeto se forma y cómo uno lo hace. Esto es, asumir la responsabilidad durante todo el proceso, percibir las dificultades que tenían los tesistas y ayudarlos mediante diferentes posibilidades en el tratamiento de las mismas.

Básicamente, los asesores fueron solidarios cuando acompañaron al tesista en momentos de crisis, manteniendo un compromiso permanente, que en buena medida posibilitó una atmósfera de seguridad necesaria para la continuidad en la formación. En un proceso de titulación caracterizado por dificultades de todo tipo —tiempo, constancia, conocimientos, disposición, entre muchas otras— y donde generalmente los trayectos por recorrer son complejos, una situación definitoria fue la de querer acompañar, formarse para ello, por esta razón encontramos cierta realización de la idea kantiana de la ampliación del campo de experiencias posibles a través de la modificación de las creencias, las actitudes y las acciones.

La transformación de un alumno rechazado a un sujeto que se narra, el desplazamiento de un alumno rezagado para ubicar a un autor y el cambio de un asesor por un profesor solidario y acompañante en el campo de la formatividad, son hallazgos que muy posiblemente pudieran contribuir desde nuevas enunciaciones y regímenes de verdad —como la importancia de volverse sujetos en un mundo de interexperiencia— a superar el rezago de la titulación profesional.

4.6 LA DIMENSIÓN ÉTICO-POLÍTICA DEL DISPOSITIVO

Los tres hallazgos enunciados tienen en realidad que ver con un cambio en las creencias de los asesores, recordando que éstas se observan en las actitudes como modo afectivo de la disposición a actuar. Los cambios de un alumno rechazado a un sujeto que se narra, de un alumno rezagado a autor y de un asesor a un profesor solidario y acompañante, me parece que tienen un trasfondo ético y político.

Me resta, a manera de cierre de este último capítulo, mostrar los elementos éticos y pedagógicos que dan cuenta de las transformaciones enunciadas y que, se puede afirmar, fisuraron el dispositivo normalizador de titulación denominado “proceso normal”.

En el discurso de los asesores fueron constantemente referidas acciones y actitudes necesarias para apoyar al tesista. Éstas pueden pensarse como planteamientos de los informantes y también como planteamientos teóricos, en tanto se pueda identificar ¿cuál fue el papel que jugó la eticidad en las transformaciones o hallazgos mencionados?

De Teresa Yurén⁴⁹ tomamos esta pregunta metodológica y su reconstrucción que hace del concepto de eticidad en Hegel, pues es un concepto que se une al de formación cultural Bildung que hemos acuñado del mismo autor.

Sabemos que hay más autores que nos acercan a la comprensión del concepto de eticidad, y es un pendiente de mi trabajo. Por ahora retomaré la noción de eticidad que Hegel vio en el proceso formativo o proceso pedagógico. Así mismo aclaro que únicamente retomo los elementos que me permiten comprender la dimensión ético-política que se jugó en el PET y que son determinantes en las transformaciones de los sujetos que anteriormente presenté como hallazgos.

Hegel concibe la eticidad como:

una manifestación del "espíritu del pueblo" en el derecho natural y como momento inmediato de la formación del sujeto, hasta presentar a la formación y a la eticidad como dos aspectos del mismo movimiento que consiste en la realización de la libertad en la cultura... (Yurén: 1995, 18)

El espíritu del pueblo *Volkgeist* o vida de la comunidad se expresa en el derecho natural. Tal derecho es una realidad racional. Esto significa que la naturaleza de una comunidad, su vida, ha de hacerse consciente y racional a través de los momentos de la eticidad.

En un primer momento el autor reconoce un tipo de eticidad natural que vincula el mundo natural con la comunidad. Es un momento de no diferenciación entre la propia singularidad y la solidaridad irreflexiva de la comunidad.

A la eticidad natural se le opone otro momento, el de las necesidades, y ello significa una progresión hacia la conciencia de relaciones de subordinación que requieren ser reguladas. Esto plantea un conflicto que apela a una necesidad más, que consiste en integrar a los miembros de la comunidad. (Yurén: 1995, 24-27)

49 En el estudio que hace la autora de la obra de Hegel encuentra un amplio desarrollo del concepto de eticidad. En su investigación identifica que "la eticidad... coincide con el Estado de derecho y con la formación Bildung. En la obra La fenomenología del espíritu, la eticidad se refiere al ámbito del Estado de derecho pero no coincide con el proceso formativo..." Así que retomaremos esta clarificación para comprender la eticidad en nuestro trabajo de tesis. (Yurén: 1995, 33)

La idea del *Volkgeist*, respecto a lo que es válido, pasa entonces de un estado natural a uno estado de conciencia que se logra a través de la interacción humana con el ambiente cultural. El *sentimiento compartido* por una comunidad de lo que es bueno, forma la sustancia ética, y es lo que da contenido al derecho natural. (Yurén: 1995, 25-26)

En la dimensión ética de Hegel se encuentra un paralelismo con Foucault. Para el primero, la ética no tiene que ver con la inmutabilidad de los usos y las costumbres. En Foucault, lo vimos con el repudio a la idea de los universales en la historia.

En Hegel, la ética es:

producto de la historia del pueblo, de su vida peculiar, de su cosmovisión, de su manera de relacionarse, pero sobre todo, de la forma en la que ese pueblo ha querido regular su vida... se trata de un derecho que es lo producido por el pueblo, lo dado, el resultado de la actividad del pueblo. (Yurén: 1995, 26)

Yurén señala que la vida ética tiene que ver tanto con el ejercicio del poder en las relaciones como en la esfera de la libertad que se conquista. Pues en el pensamiento de Hegel la libertad no es algo dado.

La exposición hegeliana revela, así, la unidad de la razón y de la libertad, pero no como algo dado, sino como un movimiento, como un proceso formativo, como un recorrido en el que la conciencia singular ha de alcanzar su liberación como expresión de la razón en la historia... La libertad no está en el puro pensamiento sin acción, ni en la actividad que no se fundamenta en el pensamiento, ni en la acción que se funda en la acción con lo inmutable, sino en la historia terrenal, en la vinculación de pensamiento y acción. (Yurén: 1995, 38-39)

La eticidad articulada a la formación cultural tipo *Bildung*, es posible identificarla en los asesores a través de sus acciones formativas con las que apoyaron el quehacer intelectual del tesista, al movilizar un conjunto de actitudes y formas de trabajo que Merlín Wittrock (Wittrock:1997) ha estudiado en el campo de la educación; en "estudios sobre los docentes" en los que ha encontrado relaciones entre su pensamiento y su acción, en su planificación y sus decisiones.

De acuerdo con una idea filosófica de la formación y la eticidad, y de estos estudios sobre los maestros, derivó la importancia de mostrar las acciones de

asesoría en las que se recrearon valores y actitudes de trabajo, de vida y de aspiraciones sobre un tipo de profesional en educación. En la puesta en marcha del PET fueron determinantes estos elementos éticos. La vida ética tuvo lugar en lo que podemos llamar “comunidad académica”, cuando asesores y tesisistas ejercieron su poder dentro de la institución en variadas interacciones que se fueron objetivando en *pensar y hacer de otro modo* su trabajo de asesoría.

Para trabajar la dimensión ética habrá que citar los discursos recurrentes de los asesores, mediante las cuales creen y organizan su asesoría. Desde Foucault, estos aspectos hacen posible una *ontología de nuestro presente en la asesoría*. Entonces, lo relevante es conocer cómo piensan y actúan los asesores, porque nos permiten:

... estudiar la constitución del sujeto como objeto para sí mismo: la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. (Foucault: 1990, 21)

Aspectos en que se juega la dimensión ética

Tomar en cuenta las necesidades de los tesisistas, adquirir conciencia del ritmo de trabajo de los tesisistas, la libertad al elegir los temas, las variadas interacciones, valores y regulaciones en todo el proceso de asesoría, contribuyeron a la constitución de sujetos éticos. También la eticidad está en la historia que construyen los asesores de su formación y autoformación.

La eticidad vista en la formación del sujeto significa la realización de la libertad, no sólo en el trabajo individual de cada asesor, sino en la libertad de la comunidad académica.

De manera más puntual se destacan los aspectos éticos y pedagógicos que de manera efectiva produjeron la posibilidad de la autodeterminación y la ampliación de libertades.

a) La formación propia y la del otro

No sólo haber proporcionado su apoyo para que los alumnos se titularan constituyó para el asesor un elemento de formación, sino también haber

identificado su contribución a la formación de sus alumnos en la asesoría, y haber cuestionado su propia formación, así como algunas problemáticas propias de los procesos de titulación. La asesoría se desarrolló de manera diferenciada de acuerdo con la subjetividad del egresado y del asesor, de acuerdo con el proceso y según la etapa de trabajo en que se ubicaban: apertura, desarrollo y cierre.

b) El abordaje de la dificultad

Las diferentes dificultades de los tesisistas fueron materia de trabajo del asesor. En ese trabajo relacional los asesores se percataron de que no todas las dificultades son de aprendizaje, sino que hay algunas debidas a condiciones que pueden estar frenando el aprendizaje, como problemáticas familiares, emocionales y laborales. Este aspecto es explicativo de una actitud sensible hacia las expresiones de los tesisistas.

c) La disposición para asesorar

Es un aspecto que produce una fuerte resonancia en el pensamiento del asesor de tesis. Éste se encontró en un proceso en el que los alumnos lo buscaban constantemente, de aquí se deriva la importancia de contar con la disposición de acompañar al otro, pues de lo contrario el proceso se vuelve difícil. La asesoría tiene que ver con una disposición a formar y a formarse, y ello pasa por el deseo de asesorar, de comunicarse, de escuchar al otro, de acompañarlo. En la relación con el otro, algo muy valioso del PET fue poner al alumno en el centro del programa de titulación, recuperar la experiencia profesional, pensando que él es quien puede hacerlo y que lo que necesita es apoyo del asesor en diversos aspectos: estímulo en unos casos, método en otros, información, cuidado de la redacción, o bien, resaltar el reconocimiento de que el estudiante se tiene a *sí mismo*; él es quien escribe y sobre quien se escribe. El PET fue una experiencia nueva y la tarea implicó concentrarse en las ideas y en las experiencias de los tesisistas. La dimensión ética implica el crecimiento profesional del asesor en tanto ayuda a crecer al tesisista. Este pasaje de una libertad individual a una libertad de los demás, es lo que se entiende como ampliación de las libertades.

d) El compromiso

Como asesor uno está presente y se compromete desde la formalidad de una cita con el alumno. Desde la perspectiva de tres profesores, el no cumplir con el día y la hora acordados con el tesista para trabajar genera una incomunicación implícita, y todo el planteamiento de actividades que realice el asesor puede perderse porque el tesista reacciona ante la informalidad y se indispone a escuchar. Para dos asesoras, es necesario abrir todo tipo de comunicación, incluso la telefónica. Para otros asesores, la vía telefónica les parece excesiva, en términos de sus propias ocupaciones y de su privacidad.

e) La ayuda

A juicio de los asesores, titular al tesista no equivale a hacerle el trabajo, sino a ofrecerle los andamiajes necesarios para que él lo realice. La ayuda tiene la finalidad de que el alumno logre la autonomía y pueda entonces prescindir de la guía del asesor. Desde esta perspectiva, el asesor es un instrumento para ayudarle al otro a elaborar, y su trabajo tiene sentido en la medida que es posible ayudar al tesista a escribir y a formarse. Los apoyos son diferenciados y se vincula con la capacidad del estudiante y con el esfuerzo que hace. Wittrock ya había mostrado en sus estudios acerca de los docentes que al alumno que presenta dificultades y se compromete, el asesor le proporciona un apoyo suplementario, le ayuda a comprender las exigencias de la tarea. Y al alumno que muestra dificultades debido a su falta de esfuerzo, el asesor no le apoya tanto. (Wittrock: 1997)

f) Involucramiento

En el desarrollo de la asesoría también se presentó una confusión de los niveles de responsabilidad y tentaciones de control sobre el ritmo del tesista. Lo que aquí se aprendió es que los ritmos de construcción del asesor y del tesista son diferentes; que el asesor también construye y piensa con el tesista, pero que el tesista tiene otro ritmo, sobre todo al plasmar las ideas trabajadas por escrito. Involucrarse con el trabajo de los alumnos hizo necesario poder distinguir la propia exigencia del asesor y la de los tesistas. Otro elemento que generó ansiedad fue sentir que en la tesina concluida se reflejaba el trabajo de asesoría, pero aquí uno

debiera aprender respecto a la tesis del alumno, sentir un nivel de corresponsabilidad, pero no de coautoría.

g) El orden

El orden fue indispensable para el asesor y para los tesisistas, hasta en los aspectos más cotidianos, como anotar y sistematizar en un cuaderno o material específico las ideas, los problemas y los avances. Los asesores consideraron muy favorable tener ellos un orden propio y la capacidad de compartir este orden con los tesisistas. La disciplina de trabajo como acción compartida adquirió en la titulación un sentido afirmativo y positivo para los participantes.

Un aspecto favorable para regular el trabajo de la titulación fue fijar fechas de entrega de cada capítulo de la tesina, y también anunciar la fecha probable de los exámenes profesionales.

h) La constancia

En el proceso de titulación algo muy importante para los tesisistas consistió en no darse por vencidos, generar trabajo y llevarlo a cada asesoría semanal. Al respecto, los asesores identificaron la importancia de reconocer el valor del esfuerzo invertido y el logro de los propósitos.

i) Lo colectivo y lo grupal

Los asesores eran docentes y tenían la posibilidad de atender a uno y a varios alumnos a la vez. La atención grupal o colectiva fue un componente de la asesoría en esta opción de titulación, pues mediante ella se fomentó el diálogo, la escritura y el conocimiento de otras experiencias. Posibilitó además una relación entre compañeros con el mismo propósito de titularse y de aprender de los demás y marchar conjuntamente.

j) El respeto y el aliento

Son formulaciones de los informantes que coinciden con estudios realizados sobre maestros, Merlin Wittrock denomina "actos verbales que permiten, alientan y desarrollan las ideas, pensamientos y acciones de los alumnos". (Wittrock : 1997, 471)

El respeto recorrió toda la relación formativa. Los asesores hablan del respeto por lo que el otro hace, respeto por lo que han hecho, cómo lo han hecho y cómo han enfrentado su vida profesional, el respeto a su individualidad, a los horarios, a los tiempos, a lo acordado.

El respeto a las reflexiones del alumno fue todo un ejercicio para los asesores. Uno de ellos señala la importancia de sugerir y provocar, pero no de imponer a los tesisistas reflexiones, autores y corrientes teóricas.

El respeto también alude a no poner trabas, o a deformar la asesoría convirtiéndola en un lugar de reclamos y regañones. El hacer observaciones es un trabajo fundamental en la asesoría, pero es posible que sean formularlas con tacto.

Los asesores también documentan que el tesisista tiene momentos de decaimiento ante la dificultad, y en ocasiones una actitud que posterga el cierre de su ciclo de estudios. De ahí que *el aliento* para que el tesisista inicie el trabajo y lo continúe constituye una actitud favorable que puede incorporar el asesor en su profesión. Este aspecto subjetivo sería positivo considerarlo en las propuestas de titulación.

k) Los límites

Plantear límites a un trabajo escrito tiene que ver con la observación del asesor respecto hasta qué punto un escrito se ha convertido en un texto sostenible como tesis. Y también se relaciona con el momento de dar por terminadas las correcciones del texto, pues el trabajo de corrección puede extenderse hasta el infinito ya que es muy probable que se le encuentren aspectos —más allá de la lógica argumentativa y de la coherencia— que no agraden ni al autor ni al asesor; entonces, se tiene que poner un límite. Esto no significa que se acepte un trabajo mal realizado, sino tener en cuenta que a un escrito se le va a encontrar algo, y los involucrados pueden permanecer en el proceso de corrección indefinidamente. Otro aspecto que requiere claridad es no aceptar procesos donde intervenga la coasesoría —al menos en este programa de titulación— porque al alumno se le coloca en una situación contradictoria en más de una ocasión.

l) El valor de la solidaridad.

Al realizar su documento, los alumnos de tesina tuvieron la oportunidad de aprender y de formarse en un sentido amplio, al sentirse responsables de su experiencia profesional y del papel que desempeñaron en sus instituciones. También experimentaron con sus reflexiones la necesidad del cambio social y la importancia de su compromiso como educadores en estos cambios.

m) La actitud ante el examen

Una línea de novedad fue la actitud de los asesores ante el examen profesional, éste representó un carácter más formativo. Los asesores ampliaron su campo de experiencia al reflexionar sobre su trabajo de asesoría, los problemas que encierra y mirarse como un apoyo para el tesista. La concepción del trabajo de titulación se vio reconocida como una producción escrita valiosa articulada a la recuperación de su experiencia profesional. Ya en otro momento se ha citado el cuestionamiento a algunas actitudes de los sinodales en el examen profesional correspondientes al proceso "normal": actitudes de poder sobre el tesista vía el protocolo, la solemnidad y la soberbia. Lo cual en el PET se transformó en una actitud dialogante.

Condiciones de la formación

La conclusión de las tesinas por parte de los tesistas, la presentación de su examen profesional y la obtención de su título puede concebirse como la materialización de la formación. Pero además hay otras condiciones, sin las cuales no se hubiera dado la formación, me refiero al carácter de la relación entre los tesistas y los asesores.

En el proceso, el tesista fue reconocido en su experiencia profesional como sujeto en formación con una finalidad propia y no impuesta. El asesor también reunió esta condición, aunque el asunto del reconocimiento fue un motivo de competencia entre asesores y para ello pusieron en juego su capacidad académica, de escucha y de poder impulsar al tesista hasta la culminación de su trabajo de tesis.

Sin hacer mención de ello, se dio entre los colegas una especie de competencia, de observación de los niveles de calidad exigidos y de cierto reflejo de la asesoría académica. Los asesores también consideraron que en el proceso de titulación se puso en juego su prestigio y la valoración profesional.

Otra capacidad del asesor fue tomar una opción de titulación, que en términos académicos era más compleja que el *examen de conocimientos*.

La lucha por el reconocimiento, una relación de saber que conlleva poder, se manifiesta cuando el asesor sostiene que *recuperar la experiencia profesional* como opción de titulación lleva implícita una experiencia formativa profunda y no efímera, que permite la transformación profesional del tesista, en oposición a llevar a cabo acciones de titulación masivas que tienen una finalidad marcada por organismos evaluadores externos.

Otorgar un valor social al trabajo de la asesoría y adoptar una actitud ético-política representó un momento de transformación en la vida de los académicos, quienes vivieron el programa como un espacio único en el que modificaron su concepción de la formación y ampliaron las libertades de la comunidad académica.

Formación de asesores en el proceso y en el futuro

Éste es otro aspecto de eticidad en el que el asesor se constituyó como sujeto en el proceso formativo entre colegas, al participar en cursos, talleres y reuniones colegiadas de manera previa, durante y al final del programa.

Desde la creación del programa, hasta la titulación de los tesistas de la primera convocatoria, se identificaron *cinco momentos* de formación y socialización de las tareas de asesoría, de las problemáticas y alternativas de los procesos de titulación. Estos momentos son los siguientes:

1. Curso de construcción del Programa Estratégico de Titulación (PET)
2. Taller de asesores
3. Reuniones colegiadas durante la operación del PET
4. Curso de evaluación del PET

5. Curso de perspectivas del PET

1. Curso de construcción del PET

Este aspecto formativo ya se ha comentado y está referido a la construcción del programa y de la nueva opción de titulación. Los propósitos del curso consistieron en socializar experiencias de otras universidades en materia de titulación, tomar decisiones en torno a las opciones por desarrollar y lograr la aprobación del programa emergente, así como la formalización y convocatoria del mismo a los tesisistas. Fue un proceso en el que se destacaron las líneas de fuerza sobre la acción de titular con examen de conocimientos o bien la opción de impulsar la *Recuperación de la experiencia profesional*. Se experimentó una práctica educativa de titulación en la que se entrecruzan relaciones de saber y también diferentes líneas de fuerza: la de las autoridades y la de los académicos. Un poder que en las relaciones entre las personas movilizó diferentes procedimientos y modos de subjetivación entre los participantes. En este caso de titulación vía *Recuperación de la experiencia profesional*, se inició una liberación del tipo de individualidad que los organismos educativos imponen como verdadera y legítima: titular un gran número de alumnos como expresión la eficiencia terminal. En su lugar, predominó la acción de la formación y la constitución de sujetos éticos: *el cuidado de la actividad de sí mismo y con los otros, la conciencia y reflexión de los procesos de titulación con un sentido de comunidad*.

2. Taller de asesores

La importancia del taller consistió en conocer a los asesores, en particular a los asesores de la Licenciatura en Educación Indígena, quienes ya habían operado la propuesta con los alumnos-maestros de su licenciatura y aportaron un conjunto de experiencias más estructuradas acerca de la *Recuperación de la experiencia profesional*.

3. Reuniones colegiadas durante la operación del PET

Las reuniones colegiadas de los profesores del turno vespertino permitieron plantear las problemáticas de la asesoría que cada asesor iba teniendo en el proceso.

Las reuniones consistieron en plantear las dificultades, brindarse apoyo, dar contención a la angustia y a la presión que significaba el hecho de que cada asesor debía titular a grupos de quince a diecinueve tesis. Fueron sesiones de estudio de alternativas y de toma de decisiones sobre los procesos de la asesoría; de organización y programación de los exámenes profesionales; de socialización y construcción de formas de trabajo, como los criterios de dictaminación de las tesis y los criterios para la aplicación de los exámenes.

4. Curso de evaluación del PET

Una vez concluida la experiencia, se vio que los resultados eran muy favorables para el programa. En un informe preliminar que presentó el coordinador del programa de titulación en enero de 1997, de 272 inscritos en el programa se titularon 216, y estaban pendientes 56. Algunos de estos pendientes presentaron examen en los meses de febrero y marzo del 97.

Un investigador externo fue invitado por la Licenciatura en Pedagogía para evaluar el PET. Su intervención nos permitió socializar las experiencias de cada asesor, reflexionar las acciones propias y las de otros asesores. La evaluación del proceso apuntaba en ese momento hacia la construcción de una *didáctica de la asesoría de tesis*. El especialista posibilitó *pensar de otro modo* nuestro trabajo como asesores, poder ver *lo que ya no somos y lo que fuimos siendo en el trayecto del PET*. Fue claro que los estilos y las actitudes son diferentes y dependen de la relación con *uno mismo*, con el cuidado de la actividad, y con los tesis en la relación formativa.

La evaluación del programa fue constructiva, de tal manera que cada quien encontró su lugar. Dentro de la dinámica universitaria esto fue muy positivo, pues se posibilitó un espacio de reflexión de gran riqueza y se comprendió la importancia de la didáctica de la asesoría; sobre todo, se reconoció que los

profesores andaban tras esta búsqueda. En palabras de los asesores, lo valioso de las reuniones de evaluación fue conocer y socializar los esquemas prácticos de cada asesor, así como sus creencias y actitudes de trabajo y compromiso.

5. Curso de perspectivas del PET

El especialista que ayudó a configurar en sus inicios el PET fue invitado una vez más para evaluar los procesos y los resultados. Fue otro *seminario de evaluación* que se interesaba en promover procesos de cambio institucional desde los asesores. Debido a ello, la evaluación se dirigió a conocer los procesos generados en *la primera convocatoria del PET*. Ya teniendo, en voz de los participantes, un conocimiento de los procesos y los resultados cuantitativos por parte del coordinador del PET, se orientó el seminario a describir las experiencias de asesoría que podrían dar un sentido de fortaleza a los procesos de titulación. Las experiencias se sistematizaron durante el seminario, y se socializaron entre los asesores de la primera convocatoria y los asesores de nueva incorporación para trabajar en la segunda convocatoria. También hubo asesores que volvieron a participar en la segunda convocatoria.

La formación fue concebida por parte de los asesores con *carácter permanente*, y esto fue observable cuando los asesores que participaron en la primera experiencia de asesoría del PET siguieron alimentando el deseo de formarse y vivieron de manera creativa sus posibilidades de asesoría para siguientes oportunidades. Esta afirmación deriva de las notas de campo que tomé durante el seminario, y en ellas los asesores solicitaron continuar con la formación por la necesidad de completarse como asesores en diversos aspectos que consideraron les hubieran ayudado en el trabajo relacional de la asesoría y en el cuidado del proceso formativo de la titulación.

Las temáticas en las que los asesores continuarían su proceso de formación serían las siguientes:

- El intercambio de experiencias y la colaboración entre colegas.
- Los aspectos relacionales en la asesoría.

- Asesoría externa para poder fortalecer el trabajo de la asesoría, en cuestiones psicoafectivas, de sensibilización y de elementos de contención al tesista.
- La evaluación colegiada de los procesos.
- Diseño de una especialización para los asesores de tesis.
- Conocer estilos de asesoría.
- Conocer a los compañeros y valorarlos.
- Estudio acerca de la metodología de la sistematización de la experiencia profesional.

La formación, como un proyecto inacabado, es dimensionada en sus aspectos éticos y pedagógicos. Se modificaron las creencias sobre la asesoría como un trabajo en el que exclusivamente se requiere una intervención didáctica, y por las temáticas enunciadas se puede decir que las creencias acerca de la titulación, de la asesoría, de la experiencia y de la relación cambiaron hacia una idea mayormente formativa y con un enfatizado sentido de comunidad.

Se puede concluir que las experiencias de transformación del asesor se dieron en sus actitudes ante el examen profesional con un carácter más formativo, en la posibilidad de trabajar sobre criterios mediante los cuales se fue significando su experiencia de asesoría, su problemática y la gran posibilidad de ser un apoyo para el tesista. Un último aspecto novedoso se relaciona con la concepción del trabajo de titulación del tesista, como una producción escrita valiosa articulada a la *recuperación de su experiencia profesional*.

En los estilos de asesoría se pudo observar que se fueron modificando las creencias de lo que significa la formación, la limitación del poder que se tenía como maestro al imponer temas o ser demasiado directivo con el trabajo de los alumnos y la transformación de cierta docencia que asegura una relación de poder, asumiendo en su lugar un trabajo de acompañamiento favorable al tesista en su proceso de titulación.

Hallazgos

Con la vía metódica de Michel Foucault expuesta en el capítulo 1 fue posible pensar todo este trabajo de tesis. En el capítulo 2 se pudo mirar la construcción del dispositivo técnico de titulación, la expresión de líneas de enunciación y visibilidad diferentes en los casos de un asesor, un directivo y de un organismo externo como la SEP y la ANUIES. El dispositivo técnico hizo hablar y ver que el asesor en una experiencia de titulación fija apela a los reglamentos y a la rigurosidad de un proceso de titulación, sobrevalora la tesis y se aboca principalmente a dictaminar y evaluar las tesis concluidas. Un directivo, por su parte, expresa el problema de titulación como la incapacidad de la UPN de dar respuesta al mismo, expone datos estadísticos y de manera implícita reconoce problemas de organización de los procesos. La forma en que la institución trató de responder a la problemática del rezago de titulación en el período de construcción del PET fue insistiendo en hacerlo de modo homogéneo y emergente a los egresados de generaciones del plan de estudios 1979 correspondiente a la Licenciatura de Pedagogía. Los organismos externos ANUIES Y SEP enuncian índices de titulación, promedios nacionales, y establecen en relación con los mismos la calidad de la oferta educativa de la Universidad y los criterios de asignación de presupuesto para el desarrollo de los programas.

Mediante la experiencia del PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN (PET) se pudo analizar el juego permanente de una racionalidad ética frente a una racionalidad eficientista, ver los cambios que produjo la racionalidad del dispositivo técnico del PET, mediante sus regulaciones y controles, sus disposiciones de control abierto y continuo, y los aspectos que fueron cambiando en función de las líneas de subjetivación, en función de la dimensión ética de los sujetos.

El espacio y tiempo de la titulación, la experiencia de los asesores en esta práctica, así como la escucha de los procesos por parte de los participantes, se fueron flexibilizando y ello llegó a caracterizar el PET. Se fue renunciando a la idea de "normalizar la titulación" o de insistir en una forma homogénea de titular a todos los egresados: sólo por vía de la tesis. Esta renuncia fue un efecto y una conquista

que estuvo precedida por relaciones de fuerza, de lucha y de resistencia por parte de los participantes. Desde los primeros momentos de la creación del PET se dieron tensiones y contradicciones, y éste es un punto que hay que tener en cuenta y asumir.

En el capítulo 2 se muestran no sólo acciones, sino tensiones profesionales que ocurren en la construcción del dispositivo técnico de titulación. El lector ha podido percatarse de que las normas que se debaten tienen pretensiones de verdad: seguir al pie de la letra los reglamentos, titular sólo mediante la tesis, continuar haciéndolo de tal forma porque *así lo hacen todas las universidades*. Por otra parte, hay que recordar dos prácticas normalizadas de un dispositivo antiguo que emergen en el recuerdo de los propios asesores: las actitudes de dominio de algunos de ellos en la dictaminación de proyectos, actividad en la que imponían el curso de las acciones de los tesistas prescribiendo temáticas y metodologías de estudio, y en el examen profesional asumiendo una actitud solemne, de protocolo y poco dialogante. Dos relaciones de saber en las que se jugaba el poder.

La conformación del PET como dispositivo técnico nos permite revalorar el carácter productivo de las normas, las cuales si llegan a ser construidas de manera colectiva, como lo hicieron las comisiones interacadémicas de titulación de la UPN, no adquieren un sentido de imposición hacia los asesores, pues ellos en esta experiencia ejercieron cierta autonomía al configurarlo. El dispositivo técnico de titulación cumplió el encargo de organizar nuevos procedimientos para ese objetivo. En los momentos de planeación del PET predominó la racionalidad técnica; en su puesta en marcha las normas fueron adquiriendo un sentido de construcción colectiva, de aberturas. Al finalizar el proceso de construcción del dispositivo técnico el sentido de la abertura está ahí, en el cambio de actitudes de los asesores en torno a la concepción de hacer una tesis, en el apoyo que debía brindarse a los tesistas y en la reapropiación de normas con fines de guiar el proceso de titulación.

Habrá que reconocer que existen dos prácticas opuestas en torno a las normas: una en la que se excluyen a los actores de un proceso, y otra práctica en la que

las normas integran; en nuestro caso, cuando los asesores las adecuan y hacen una reapropiación de las mismas. Al respecto, recordemos las normas que construyeron los asesores para regular la actividad de dictaminar las tesinas y criterios claros y compartidos para conducir el examen profesional con una actitud de escucha y diálogo. La distinción la podemos ubicar en cómo se asumieron las formas de saber y si los criterios de verdad que enunciaban se tornaban constitutivos o restrictivos de las acciones de los asesores y los tesistas. Una última distinción es que las tensiones profesionales entre autoridades y asesores fueron enfrentadas desde dimensiones de poder (resistencia, discusión, exclusión) y en otros casos a través de formas de vivir la experiencia de la titulación, que desde mi percepción se hizo mediante el modo de subjetivación del tesista en la escritura, en la que privó el *cuidado de sí*, de la actividad de escribir la tesina haciendo posible cierto dominio en competencias de comprensión y producción, y en cualidades como su transformación durante el proceso.

En el capítulo 3 pueden derivarse líneas de subjetivación que modificaron las maneras de concebir y llevar a cabo la titulación. Específicamente, las experiencias y las condiciones que permiten afirmar la existencia de cambios en el dispositivo son los siguientes:

El dispositivo técnico orientaba las acciones de los asesores y de los tesistas. El dispositivo de subjetivación siguió siendo un marco organizador, pero hizo posible la condición de la reflexión que los sujetos se dieron para conocerse, orientarse y formarse.

El dispositivo de subjetivación se constituyó en un espacio habitable, donde los tesistas restablecieron la confianza con ellos mismos y con su entorno para poder producir. Es importante reconocer que durante el proceso se manifestaron situaciones de crisis en los tesistas y que justamente el ambiente favorable de relación y trabajo y de amistad intelectual, posibilitó su resolución y la posibilidad de crear y de darle una salida favorable a la crisis.

La atmósfera favorable fue una propuesta de relación a través de la mediación dispositiva del asesor, para que el tesista llevara a cabo la recuperación de su experiencia profesional.

La mediación dispositiva se puede reconocer en varias acciones de los asesores:

Las diversas formas de presentar un mundo mediado para el acto de la escritura, mediación entre el pedido de los componentes de un trabajo recepcional y las competencias y cualidades de los tesistas. Mediación dispositiva que hizo el asesor entre el tesista, su experiencia y el mundo conceptual, a través de la reinención de la actividad, el uso de herramientas y otras disposiciones de formar y de formarse. Las experiencias de mediación que fueron localizadas son varias: la escucha, las preguntas que se formulan, el ejercicio de crear nexos entre ideas y experiencias, la deliberación, la conversación, el trabajo en parejas y tríadas, el trabajo colectivo, y como trasfondo el reconocimiento de las diferencias que existen en las cualidades y las competencias del tesista, así como un adecuado tratamiento de la expresión singular.

El reconocimiento de las experiencias subjetivas de los participantes fue fundamental, pues es lo que nos hace diferentes y también lo que dio al tesista la posibilidad de efectuar elecciones sobre el objeto de conocimiento: su trabajo recepcional como objeto por construir. Aunadas a la libertad de elección pueden revalorarse formas regulatorias para enfrentar las dificultades de un proceso de titulación, y condiciones que se presentaron en el PET.

Me refiero a las condiciones que adquirieron una dimensión estructuradora del proceso: la permanencia, la claridad en el tiempo, la guía, la escucha y la devolución en la relación de formación de tesistas y asesores. En esta práctica educativa de la titulación es importante saber qué se va a hacer, en qué circunstancias y con qué posibles resultados. Habrá que mirar con detenimiento la necesidad del interjuego entre la exigencia de la regulación del trabajo y a su vez la libertad de elección.

El asunto de titularse adquirió la perspectiva de formarse, producir, de crear y efectuar todas estas operaciones a través de modos de subjetivación mediante la

recuperación de la experiencia profesional. Una abertura radica en pensar que hay más regímenes de verdad válidos para titularse, y que *un caso* es el que se presentó aquí como *Recuperación de la experiencia profesional*.

El sentido que tuvo esta opción de trabajo puede encontrarse al reflexionar acerca de la circunstancia del egresado al iniciar y al finalizar su proceso de escritura. El trayecto recorrido fue muy importante en la formación, ahí radicó la riqueza del proceso de titulación; en el tiempo y espacio vividos por el tesista y en la recuperación de ambos como el material mismo de la tesina. La riqueza se vislumbra en los modos de subjetivación que acontecieron: el haber confrontado distancias consigo mismo, con la experiencia, traerla al recuerdo y reflexionarla. Haber tenido momentos de suspensión de esa experiencia y volverla a retomar, estableciendo distancia en el tiempo y lugar, pero sobre todo distancia con *uno mismo* para poder en una situación de extrañamiento producir algo diferente. Este salto significó reconstruir la propia historia, también verse de otra manera, reconocerse en su propio trabajo, incidir en su práctica profesional y en recrear valores en sus lugares de trabajo, como la solidaridad y el apoyo en la interexperiencia con las personas con quienes se trabaja y con los alumnos.

No podemos perder de vista que los tesistas al *recuperar su experiencia profesional* actuaron con toda su personalidad mostrándose creadores. No obstante las crisis que algunos de ellos tuvieron en el proceso creador de escribir su texto, detonaron en actos organizadores y en la creación propiamente dicha al contar *con ellos mismos*, con la interacción de compañeros, de los asesores y con la disposición de un entorno favorable.

Del dispositivo de subjetivación renacieron ciertas condiciones de relajamiento físicas y mentales manifestadas en el juego y en el uso de símbolos. Un aprendizaje como educadores consiste en revalorar el hecho de que un sujeto que se relaja puede restablecer la confianza en sí mismo y en el ambiente que interactúa, puede imaginar y pensar en sus dificultades y en los recursos con los que cuenta y los que tiene que adquirir para animar su producción.

El volver disponible el ambiente se realizó a través de las relaciones humanas, con las que se inició la apertura y el reconocimiento del otro. Ello tiene relación directa con la condición de la intersubjetividad en el proceso de formación, por la capacidad de interacción entre tesistas y asesores, ya que el esfuerzo de recuperar la experiencia profesional, de retornar sobre sí mismo, fue posible gracias a la relación con el asesor. Así mismo el asesor tuvo la oportunidad de recrear espacios profesionales que no conocía. Aquí fueron elementos claves los extractos de entrevista, en los que los asesores reconocen el conocimiento de nuevos contextos laborales a partir de la intersubjetividad con los tesistas.

La relación intersubjetiva estuvo acompañada de otras condiciones igualmente formativas: adquirir conciencia durante el proceso, elegir libremente la finalidad, objetivar la formación en la tesis terminada —y ver materializada en la misma, a manera de ciertas huellas y figuras, la transformación de lo que ahí se dice y de lo que ahí el sujeto *fue siendo*—, reconocerse así mismo en esa producción y también al asesor que le proporcionó su apoyo. En este orden de ideas, la objetivación en la tesis y el examen profesional y los modos de subjetivación en la escritura y en la verbalización fueron constitutivos de las líneas de creatividad del tesista.

A este dispositivo se le puede atribuir la producción de subjetividad, creación del tesista como un acto de libertad al expresar sus ideas y experiencias por escrito, cuidando su actividad y pensamiento en torno a su tesina en un ambiente favorable.

De la opción de titulación *Recuperación de la experiencia profesional*, uno de los aspectos más importantes es la subjetividad de los tesistas, su personalidad, sus motivos y la objetivación en la tesina como una expresión singular, en la que queda plasmada la importancia del proceso, de la formación, y no únicamente la relevancia de la obra terminada.

En el caso de los asesores, las líneas de creatividad del dispositivo se hacen visibles cuando se cuida la actividad de titulación, cuando permanentemente guían el proceso de acuerdo con los requerimientos de los tesistas. También los

cambios pueden observarse en sus creencias y en su manera efectiva de actuar, ya no digamos sólo con los tesistas, sino entre los propios asesores. La transformación en la relación entre los asesores es bastante significativa. Así como se ha mencionado la importancia del reconocimiento del otro, del tesista, en su constitución como sujeto, también la transformación del dispositivo de titulación encuentra un nuevo régimen de luz, de verdad en los asesores, cuando las relaciones conflictivas de competencia y de lucha por el reconocimiento por ser visto en su profesionalidad y en la confirmación de su prestigio, se fueron transformando mediante el esfuerzo de la colaboración, del mutuo conocimiento; al ver sus carencias y en perspectiva sus retos profesionales.

Si tratamos de ampliar la respuesta respecto a las experiencias que permitieron a los asesores liberarse de sí mismos, de modificar su concepción y su práctica de la asesoría, habrá que referir el hecho de haber puesto en riesgo su propia formación ya que se expusieron ante los demás, entablaron una cercanía y establecieron intercambios acerca de las dificultades que les iba planteando el proceso de asesorar y de lograr que el tesista escribiera. En reuniones de trabajo convocadas entre colegas los asesores se abrieron a conocer los recursos intelectuales de otros asesores, sus criterios, la forma en que cada uno de ellos construye su trabajo de asesoría y maneja sus tensiones profesionales respecto al tiempo, a las estrategias y la forma de construir relaciones en las que es factible producir la formación.

Al participar como sinodal en el momento del examen profesional, el trabajo entre colegas permitió conocer las diferentes formas de interpretar una tesis concluida; por ejemplo, en las formas de interrogar, en las formas de ponderar los argumentos, etcétera. También fue una oportunidad para conocerse en sus trayectorias profesionales.

Los discursos que resistieron los asesores fueron: la imposición de temáticas y el manejo de poder como sinodal en el examen profesional, el cual hasta entonces había sido legitimado en una relación de saber transmitido. La transformación fue posible por el cambio de actitudes del asesor en su rol de sinodal, por la

disposición de escuchar, dialogar y plantear problemas, en un contexto en el que el tesista ha producido su formación y su saber.

Sus experiencias de subjetivación tienen que ver con el cuidado de la actividad, con la observación de su trabajo, con reflexiones acerca de su conducta, de las formas en que se regulan entre asesores y los medios y fines que se plantean. El uso de estas *tecnologías del yo* son las que les permitieron liberarse de sí mismos, de las formas tradicionales de asesorar y concebir la titulación. El asesor logra autodeterminarse cuando establece un compromiso, asume la permanencia y es sensible con él mismo y con los tesistas, y cuando se plantea la finalidad de titular a los mismos. Una última forma de subjetivación del asesor, de hacer la experiencia de *sí mismo*, sucede cuando escribe acerca de su propio proceso de asesoría.

Puede afirmarse que el dispositivo de subjetivación desplazó tanto al dispositivo antiguo o normalizador de la titulación en el *proceso regular*, como al dispositivo técnico del PET, pues en este último todavía se daba un juego entre dos tipos de racionalidades: la técnica y la subjetiva. En el dispositivo de subjetivación se amplió el campo de experiencias de los participantes y se fue más allá de lo mismo. La titulación así vista puede volverse una práctica en la que se amplían libertades.

El espacio de este dispositivo como lugar de encuentro e interacciones fue importante para producir, para recrear espacios, a manera de un taller donde se produce la tesis, poniendo el acento en la obra por construir. La concepción de la producción que se movilizó es aquella en la que la gente escribe y puede hacer un texto si se dedica a ello. La imagen de producción es la de una caja de herramientas, de la que se toman materiales y se transforman. También hay una imagen de cierta distancia, en la que el distanciamiento nos permite producir.

En el dispositivo de subjetivación hubo una dimensión en la que confluyeron espacios, sensibilidad, percepción y trabajo permanente, con *uno mismo y con los otros*.

Fue importante la novedad, ya que el proceso de titulación en la Universidad: en cómo asesorar, titularse, escribir y sobre qué escribir, digamos que estaba muy codificado y había llegado a un momento de desgaste. La ruptura del antiguo dispositivo del proceso de titulación fue clave, y la construcción de nuevos caminos es algo que no debiera cesar, que no debiera perderse, pues ello es lo que permitió escapar de las dimensiones de saber y poder que se ponían en juego.

Así que, por fortuna, se dio un desplazamiento de sentido. Lo que era enemigo de los procesos de titulación era la inercia, los usos anteriores, hasta que se cambió la percepción y la fijeza de hacer de cierta manera las cosas. El objeto de la tesis se recreó y el sujeto se creó. No podían ser los mismos sujetos quienes llevaran a cabo las modificaciones, ellos tuvieron que transformarse en sus maneras de pensar y actuar. Digamos que hubo líneas de fuga para poder continuar la reflexión de la práctica de la titulación, que consistió en objetos nuevos "las distintas recuperaciones de la experiencia profesional" para sujetos nuevos "autores de tesis y acompañantes del proceso".

Por último, respecto al capítulo 3 habrá que señalar que los caminos de creación y las experiencias subjetivas e intersubjetivas no pueden desdeñarse como productores de los resultados de la titulación.

En el capítulo 4 se profundiza el análisis de los elementos que se consideran clave para superar el rezago de la titulación profesional. De manera previa se van documentando los diferentes niveles con los que se estructuran el proceso de asesoría. No hay una planeación única. Si bien hay procesos similares, también se ponen en marcha diferentes estilos de asesoría que son un signo de la existencia de distintos tipos de libertades. Los estilos hallados y que se pudieron sistematizar son cuatro: *cognitivo y relacional, de descubrimiento y de trabajo colectivo, directivo mediante la recepción significativa y de orden, guía y escrituración*. Todos ellos abordaron la tarea de acompañar los recorridos de la formación. En los dos primeros casos se privilegia la sensibilidad en un contexto de grupo, se orienta hacia la creación en una atmósfera favorable, de confianza y de libre juego de las

facultades de narrar, reflexionar y proponer. Enfatizan las condiciones de la formación, las relaciones de solidaridad y colectividad con los tesistas, la relación consigo mismo y con los demás. La relación con el saber es relativa porque depende del sujeto que construye, si bien el asesor no hace economía del conocimiento.

En otro sentido, los estilos *directivo mediante la recepción significativa* y *de orden, guía y escrituración* trabajan con procedimientos y operaciones que permitan producir al tesista. Le otorgan mayor peso al trabajo didáctico y metodológico. No olvidan la relación afectiva, pero ésta es considerada si se objetiva en la escritura. Se pone el acento en la relación consigo mismo y en la dimensión cognitiva del tesista.

Si uno relea los cuatro estilos, habrá que relativizar las diferencias. En efecto, en el segundo grupo de estilos se pone en movimiento un proceso de transmisión, pero también hay condiciones de la formación de acuerdo con la necesidad de orientar el proceso con el grupo de tesistas. Se experimenta una tensión entre enseñar o crear condiciones para la formación. Los asesores juegan con esta tensión al integrar necesidades de tipo cognitivo, otras de tipo psicológico, de organización, de redacción, etcétera. La atención expresa un giro hacia el acompañamiento, en el que lo esencial es apoyar la construcción gradual de la autonomía del tesista. Así, la tensión entre enseñar o formar, entre la certeza de que el conocimiento no puede suprimirse, pero tampoco exhibirse en todo momento, encuentra un punto de equilibrio cuando los asesores perciben que el predominio de la perspectiva de instrucción puede llegar a inhibir la capacidad creadora del tesista.

Al acompañar se recrea la noción hegeliana de la formación cultural en la que se busca la configuración del sujeto como tal, la conquista de la subjetividad al situarse frente a otros sujetos y frente a un objeto. Trayecto en el que se trabaja en la adquisición de una conciencia mayor.

Con el acompañamiento se orienta el proceso formativo del tesista, se reconoce que él es quien ha de producir su formación y darle tratamiento a su experiencia,

para lo cual es importante ubicarlo en el centro de las acciones. La decisión implica una sólida formación del asesor como acompañante y profundo sentido de la responsabilidad, pues se enfrenta a diversas necesidades del tesista.

Quien acompaña ayuda a que el otro encuentre un camino y se apropie de su trabajo. A tal acción le subyace otra: el respeto al ritmo del tesista.

Por otra parte, el asesor-acompañante ha de estar abierto al cuestionamiento de su propio saber y a la reinención del mismo. Si una característica del acompañar tiene que ver con la guía y el apoyo, también tiene el rasgo de que el acompañante reconsidere en el proceso su propia formación. En el acto de acompañar el asesor crece cuando ayuda a crecer al tesista.

En otro orden de ideas, este trabajo impulsó la necesidad de esclarecer el tipo de dispositivos de formación con los que en el PET se confrontaron los asesores y los tesistas. Se ha identificado que el asesor tuvo tensiones entre enseñar y formar y les dio una salida con el acompañar. La misma observación es pertinente para los tesistas, en el sentido de conocer las tensiones y situaciones por las que atravesaron.

Para lograr la autonomía en su formación y llegar a producir un texto con fines de titulación, el tesista se confrontó con varios dispositivos: transmisivo, programativo y productivo. En un principio el tesista aún no es autor de su obra. No es algo dado, sino producido. En el camino de la formación va transitando y ocupando diferentes posiciones: como agente, actor y autor de su formación. Esto no significa un orden de realización. Recuérdese que el tesista llegó al PET con diferentes grados de autonomía. En su experiencia de formación lo que sí fue adquiriendo es un mayor grado de concientización y también de autorización propia sobre su trabajo escrito.

En el camino de la formatividad en el que evoluciona y reflexiona, el tesista fue uniendo su formación y su creación de la tesis a través de un proyecto en el tiempo y en el espacio, asomándose las dos caras del proceso de formación: el sentido de inacabamiento del hombre y el sentido de los límites. Ante estas dos realidades de la existencia en la formación, en el camino de la formatividad pudo

elegir y avanzar hacia mayores grados de concientización. Y en la formatividad también asesores y tesistas fueron mostrando la energía invertida en la formación.

Lo que aquí llamamos formatividad representa la condición favorable para la formación, el dispositivo como ámbito de creación, de mediación y producción. La formas humanas y materiales para la formación.

La formatividad abarcó los estilos de asesoría, los dispositivos confrontados, las tensiones profesionales y los caminos que se privilegiaron.

Lo que me resta señalar son los efectos y resultados mediante la formatividad señalada. Los hallazgos que se derivan de la experiencia de los participantes en el PET nos muestran transformaciones importantes de los sujetos: de un alumno rechazado a un sujeto que se narra, de un alumno rezagado a un sujeto autor de su formación y de su tesis, y el cambio de un asesor a un profesor solidario y acompañante.

Estos cambios expresan el sentido hallado en la experiencia del PET y apuntan hacia un nuevo régimen de verdad en el que la autoría, el acompañamiento y la formatividad pueden contribuir en un mundo de interexperiencia a superar el rezago de la titulación profesional.

Estas tres expresiones son ya algunas líneas de creatividad que nos muestran la transformación del dispositivo de titulación universitaria antiguo cuya base era la racionalidad eficientista, en un dispositivo del futuro impregnado de eticidad, la cual da cuenta de las líneas de subjetivación y de autodeterminación de los sujetos. Los tres hallazgos mencionados tuvieron como base una racionalidad ético-política de la comunidad académica, un proceso de lucha por ampliar las libertades *consigo mismo* y *con los demás*, y el compromiso por parte de tesistas y asesores, de transitar hacia formas dignas de vivir el trabajo académico y la formación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional.

A manera de síntesis, las transformaciones se pudieron apreciar en el proceso de asesoría que caracterizó el PET. Aquí se iniciaron los cambios, las líneas de novedad y creatividad de un dispositivo. Lo que fue fisurando los dispositivos *antiguo* y el *técnico* es por una parte la reapropiación de las normas, la dimensión

ética del asesor y, por otra, la modificación de las creencias de lo que es el saber a partir de una ampliación del campo de experiencias como acompañante del tesista.

El desplazamiento de un dispositivo objetivo, exterior a los sujetos —como propuesta técnica— a un dispositivo subjetivo de interacción de los sujetos, ocurrió en el momento en que los asesores irrumpen el discurso. Un discurso de eficiencia que se distribuyó mediante una convocatoria de las autoridades, y que fue apropiado y transformado por los asesores por un sentido de la formación en la existencia de ellos mismos y de los asesorados.

El desplazamiento puede a su vez reconocerse en la construcción de un ambiente, soporte de la experiencia de subjetivación de asesores y tesistas y en valores nuevos que finalmente hay que subrayar.

Ya había reservas por parte de los tesistas, las reservas de toda la vida anterior, materiales, palabras necesarias, expresivas, que se conjugaron con un movimiento inesperado de la formación en que dichas reservas fueron renovadas, creadas y materializadas en la tesina.

Lo inesperado consistió en el libre juego de las facultades con las que los participantes crecieron y crearon, con las que hicieron posible la experiencia de sentir y compartir. Por mucho que el PET fuera eficiente, sin una dimensión ética no hubiera tenido tales logros en la formación. La dimensión ética en esta experiencia de titulación, fue la vía mediante la cual se subvirtió el eficientismo del programa del PET.

Bibliografía General

- Anzieu, Didier.(1993) *El cuerpo de la obra Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*. Madrid, siglo XXI.
- Ausubel D. P. (1976) *Psicología educativa*. México, Trillas.
- Balbier, E. et al .(1999) *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, Gedisa.
- Ball, Stephen. (1987) *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México, Paidós.
- Blanchet, Alain. (1989) "El entrevistar" En: Blanchet, Alain et al. *Técnicas de investigación en Ciencias sociales*. Madrid, Narcea.
- Belin, Emmanuel "De la Bienveillance dispositive". (Extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters) En: J. Geneviève y L. Monnoyer. (1999) *Le dispositif: entre l'usage et concept*. Paris, Hermès 25.
- Bernard, Michel. (1999) *Penser la mise à distance en formation*. Paris, L' Harmattan.
- Berten, André. "Dispositif, médiation, créativité: petite généalogie" En: J. Geneviève y L. Monnoyer. (1999) *Le dispositif: entre l'usage et concept*. Paris, Hermès 25.
- Bertely Busquets, María. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.
- Cassany, Daniel. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- Deleuze, Gilles. (1987) *Foucault*. Barcelona, Paidós.
- Deleuze, Gilles. (1999) "¿Qué es un dispositivo?" En: Balbier, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, Gedisa.
- Eco, Humberto (1991)*Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- J. Geneviève y L. Monnoyer. (1999) *Le dispositif: entre l'usage et concept*. Paris, Hermès 25.

Filloux, Jean Claude. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Serie los documentos, Núm. 3. FFyL. UBA, Ediciones Novedades Educativas.

Fusulier, Bernard et Pierre Lannoy. Comment "aménager par le management" En: J. Geneviève y L. Monnoyer. (1999) *Le dispositif. Entre usage et concept*, Paris, Hermès 25.

Foucault, Michel. (1971) *La arqueología del saber*. Buenos Aires, siglo XXI.

----- (1982) *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Argentina, Edit. Altamira.

----- (1992) *Microfísica del poder*. Madrid, Las ediciones de la piqueta.

----- (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós./ ICE-UAB.

Granja, Josefina. "Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos constituidos. El caso de la enseñanza tecnológica agropecuaria del nivel medio superior". Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV-UPN. 1992. Citada en Alfredo Furlán y Azucena Rodríguez. (1993) Estado de conocimiento. *Gestión y desarrollo institucional*. Cuaderno 15. 2º. CNIE.

Honoré, Bernard. (1980) *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea.

----- (1992) *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris, L'Harmattan.

Jäger, Siegfried (2003) "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos" En: Wodak, Ruth y Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.

Magnan, Monique. (1997) *Accompagner les parcours de formation*. Ministère d'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Délégation académique à la formation continue, Cafoc de Lyon, Paris.

Macherey, Pierre. (1999) "Sobre una historia natural de las normas". En: Balbier, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, Gedisa.

Meyer, Michael (2003) "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el análisis crítico del discurso" En: Wodak, Ruth y Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.

Miranda López Francisco (2001) *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. El Colegio de México. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Morey, Miguel. (1999) "Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault. Una crítica de lo normal" En: Balbier, E. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, Gedisa.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (1999), enero-abril) "Dos acercamientos a los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional". *La Vasija*, año 2, vol. 2, núm.4, 110-123.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (2003) *Voces de fundadores: representaciones y experiencias que configuraron lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional, 1978-1980*. Tesis de maestría. Centro de Investigaciones y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones educativas. México.

Lozano Medina, A. y Margarita Rodríguez (1995) *Perfil de ingreso a las licenciaturas escolarizadas de la Unidad Ajusco*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Peeters, Hugues y Philippe Charlier. (1999) "Contributions à une théorie du dispositif" En: J. Geneviève y L. Monnoyer. *Le dispositif: entre l'usage et concept*. Paris, Hermès 25.

Proust, Marcel. (1998) *El tiempo recobrado*. Serie En busca del tiempo perdido, tomo 7. Salamanca, Alianza Editorial.

Rosario Muñoz, Víctor Manuel. (1993) "La titulación en las IES: Problemática y perspectiva, el caso de la Universidad de Guadalajara". En: *Eficiencia terminal y calidad académica en las instituciones de educación superior*. U. de G.

Sánchez Puentes Ricardo. (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México, UNAM-CESU/ANUIES.

Serafini, Ma. Teresa. (1993) *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona, Paidós.

Sánchez, Ruy Alberto. (1995) *Con la literatura en el cuerpo*. México, Taurus.

Winnicott, Donald. (1996) *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.

Wittrock, Merlin C. (1997) *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. México, Paidós Educador.

Wodak, Ruth y Michael Meyer (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa.

Yurén Camarena, María Teresa. (2002) "Cómo pensar la formación de docentes siguiendo las huellas de Foucault". En: Medardo Tapia Uribe y María Teresa Yurén Camarena. *Los actores educativos y sus escenarios*. Colección Multidisciplina. UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca, Morelos.

----- (1995) *Ética, valores sociales y educación*. México, UPN, Colección Textos Núm.1.

----- (2000) *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México, Paidós Educador.

----- Construcción de teorías en el campo de la educación. En: *¿Teoría pedagógica y/o teoría educativa? Encuentros y desencuentros*. Conferencia dictada en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, 29 de octubre de 2003.

Documentos

Argueta Salazar, Carolina *et al.* "Propuestas alternativas de titulación para las licenciaturas escolarizadas". Seminario-taller, Mimeo., febrero de 1996.

----- "Taller de Sistematización de experiencias laborales: una opción emergente de titulación para los egresados de la Licenciatura en Administración", Mimeo., noviembre de 1995.

Cabrera, Ma. De los Ángeles y Gisela Salinas. "Recuperación y sistematización de la experiencia profesional". Mimeo., octubre de 1995.

Calvo López, Mónica. *Guión de entrevista*. Septiembre de 1998.

Calvo López, Mónica *et al* (1996) "Recuperación de la experiencia profesional". Mimeo.

Comisión Interacadémica de Apoyo a la Titulación. "El proceso de titulación en la UPN. Diagnóstico y nuevas opciones". Mimeo., julio de 1992.

Comisión Interacadémica de titulación. *Antología. Opción: recuperación de la experiencia profesional. Programa de titulación para los egresados de las licenciaturas plan 1979 de la Unidad Ajusco*, junio de 1996.

Trascripción de entrevistas a asesores del Programa Estratégico de Titulación, 1998.

Anexo

7/10/98

INSTRUMENTO # 1 GUIÓN DE ENTREVISTA

Profesor(a):

Le propongo un gui3n de entrevista, conformado por una serie de preguntas acerca de su participaci3n como asesor del Programa Estrat3gico de Titulaci3n (PET) El gui3n es s3lo un recurso para iniciar una reflexi3n sobre su experiencia en torno a diversas situaciones de esta nueva opci3n de titulaci3n.

La organizaci3n acad3mico-administrativa del PET, el proceso de asesoría, la eficiencia terminal alcanzada. Tambi3n es parte de esta entrevista recuperar sus percepciones respecto a los aspectos cualitativos inherentes al desarrollo del PET, tales como los productos acad3micos obtenidos y el trabajo acad3mico de la asesoría desplegado durante la primera convocatoria del PET.

La finalidad de las entrevista es documentar los procesos del PET, partiendo de la valoraci3n que los participantes tienen acerca de la operaci3n, el proceso y los resultados que se llevaron a cabo en la primera promoci3n del PET.

Para lograr este fin se le solicita recordar, traer al presente informaci3n, vivencias, interacciones que usted sostuvo de junio del 96 a julio del 97.

Gracias por su colaboraci3n.

ORIGEN DEL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN (PET)

- Factores que explican el origen del PET (en la institución)
- Factores externos que influyen en el PET (políticas de la educación superior, otras instituciones, la SEP, asignación de presupuesto, etcétera)
- Tareas académicas y de gestión relacionadas con la propuesta y operación del programa estratégico de titulación.
- Requisitos académicos y tipo de trámites de titulación que caracterizaron esta nueva opción de titulación.
- Acciones principales de la institución para la planeación y el desarrollo del PET. (Rectoría, Secretaría Académica, Dirección de Docencia, Coordinación del Programa Estratégico, Coordinación de Pedagogía, Pleno de Academia)
- Principales decisiones que dan origen al PET.
- Toma de decisiones sobre los horarios, sobre el programa, sobre el financiamiento, sobre la frecuencia de la asesoría, materiales, tiempos, espacios.
- Puntos de tensión y negociación entre directivos y asesores.
- Condiciones institucionales en las que se desarrolló el programa (apoyo administrativo, salones, materiales, apoyo secretarial, trámites de titulación en Servicios Escolares, apoyo de las coordinaciones, pago a asesores)
- ¿Cuáles fueron las normas explícitas para el funcionamiento del PET (entre autoridades y asesores y entre asesores)
- ¿En el momento de colaborar en el PET, cuál era su responsabilidad en la organización académico-administrativa?

DESARROLLO DEL PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACIÓN.

ASPECTOS DE ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

- Mencione las características de la nueva opción de titulación: *Recuperación de la experiencia profesional*.
- ¿Con qué recursos contó para dar inicio a su trabajo de asesoría? (documentos, materiales, cursos, talleres, antologías, tiempo, otros)
- Cite los acuerdos que convinieron los asesores para trabajar la opción *Recuperación de la Experiencia Profesional*.
- ¿Compartió criterios para asesorar, dictaminar y aplicar exámenes profesionales?
- ¿Qué exigencias tuvo el asesor para trabajar en esta opción?
- ¿Cuál es su opinión acerca del encuadre para trabajar en esta opción de titulación? (asistir al taller, tener un grupo de asesorados, desarrollar la asesoría con frecuencia, dictaminar tesinas y aplicar exámenes profesionales por los miembros del PET, entre otros)
- ¿El tiempo y el ritmo asignados a esta opción le parecen adecuados?

DESARROLLO DE LA ASESORÍA

- ¿Cuáles fueron las estrategias, las recomendaciones y las consignas que utilizó en el trabajo de asesoría?
- ¿Qué tipo de comunicación se desarrolló entre asesor y egresado al referir experiencias e informaciones?: expositiva, argumentativa, de confrontación, de ampliación, de sugerencia, directiva, otros?
- ¿A través de qué nexos y actividades relacionó al egresado con la opción *Recuperación de la experiencia profesional*?

- ¿Qué relación humana privó en la asesoría?
- ¿En la interacción con los egresados, qué valores transmitió acerca de la formación profesional?
- ¿Respecto a la actitud profesional, en torno a hábitos de escritura?
- ¿Qué aspectos de formación y de relación educativa se requieren para ser asesor?
- ¿Considera que el PET representa un trabajo de asesoría o de tutoría?
- ¿Qué regulaciones considera útiles para la asesoría?
- Prescripciones, orientaciones, estrategias, parámetros requeridos.
- ¿Qué tipo de saberes transmitió a los egresados?
- Paradigmas educativos.
- Autores clásicos.
- Saberes conceptuales.
- Saberes prácticos: de redacción, de corrección, de organización, otros.
- ¿Cómo enfrentó las tensiones del proceso de asesoría?
- Frente al tiempo, respecto a la maduración de ideas del egresado, respecto a la expresión escrita, respecto a la presentación.

OBSERVACIONES SOBRE LOS EGRESADOS

- ¿Cuántos egresados atendió y cómo reguló su trabajo de asesoría?
- ¿Qué relaciones e interacciones sostuvo con los egresados?
- ¿Con qué experiencias y problemáticas educativas se han vinculado los egresados en el mercado de trabajo?
- ¿Qué habilidades profesionales y de escritura desplegó el egresado?

- ¿Por medio de qué actividades el egresado inició el proceso de escribir, analizar y formular propuestas?

DICTAMINACIÓN Y EXÁMENES PROFESIONALES

- ¿Cuáles fueron los criterios de dictaminación de los trabajos recepcionales?
- ¿Aproximadamente cuántos trabajos dictaminó?
- ¿Qué tiempo invirtió en este trabajo académico?
- ¿En cuántos exámenes profesionales participó como sinodal?
- ¿Cuál fue la duración de cada examen profesional?
- ¿Cuál fue la dinámica de los exámenes?
- ¿Durante cuánto tiempo desarrolló estas dos actividades?
- ¿Qué tiempo invirtió en este trabajo académico?
- ¿Qué aprendió en este proceso?

RESULTADOS Y PERSPECTIVAS DEL PET

- ¿Cuáles fueron los factores que contribuyeron al logro de un alto número de titulados en un lapso de seis meses?
- ¿Considera que los criterios normativos y académicos adoptados en la opción *Recuperación de la experiencia profesional* dieron fluidez al proceso de titulación?
- ¿Qué opina respecto a la necesidad de concebir la titulación como una práctica escolar para incluirse como un programa permanente dentro de un plan institucional?
- ¿Qué requisitos plantearía para la operación y continuidad de programas emergentes de titulación?

- ¿Cuáles considera fueron los factores que permitieron la titulación de los egresados inscritos al programa de titulación *Recuperación de la experiencia profesional* en un lapso de 6 meses?