



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
“ARAGÓN”

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

*“REPRESENTACIONES SOCIALES DEL EDUCANDO DE PEDAGOGÍA DE LA
FES-ARAGÓN SOBRE SU PROFESIÓN: UNA LECTURA DESDE LA
FENOMENOLOGÍA ONTOLÓGICA Y LA PEDAGOGÍA EXISTENCIALISTA”*

PRESENTA:

GABRIEL ALEJANDRO ÁLVAREZ HERNÁNDEZ

TUTOR:

DR. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR

COMITÉ TUTORAL:

DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA

DR. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ

MTRO. RAMIRO DANIEL MACIAS ORTÍZ

MTRO. JUAN GARCÍA CORTÉS



ESTADO DE MÉXICO, MARZO DE 2011



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 mi familia; a mis amigos y pareja; a mis compañeros de clase; a mis profesores y tutor; a las autoridades de la FES-Aragón, tanto de la licenciatura como del posgrado; a la Pedagogía; a quienes me apoyaron y a quienes no; a quienes me soñaron o tuvieron en pesadillas; a ti por pensarme, por leerme y dedicarme un espacio de tu tiempo; al tiempo por hacerme presente; a la vida y a la muerte; al infinito y lo finto; a la otredad y la alteridad; a mí mismo, tú mismo, consigo mismo y todos los mismos; al *ser* y al *no ser*; al devenir y al advenir; a la voluntad de poder; a la fuerza que lo mueve todo y a todo que cuando se mueve lo hace en el caos absoluto; al subjetivo y al objetivo; al analítico, al crítico y al hermeneuta; al idealismo y al materialismo; a la tesis, la antítesis y la síntesis; a la suma de las perfecciones o la síntesis de las contradicciones; al sabio y al ignorante; ángeles y demonios; cielo e infierno; a la nada; a la esperanza y la desesperanza; a las risas y las lágrimas; la felicidad y la tristeza; al amor y también al desamor; al cariño y al odio; al aquí y ahora, a la historia y al porvenir; a la realidad; al mundo que me comprende y limita mis posibilidades; a la dionisiaca creación de mis pensamientos y la apolínea energía que la perfeccionó; al espiral que desciende, a la mirada siempre firme y altiva; a la verdad y la mentira; al que detiene y golpea; al que sonrío y al que llora; a la clase media, baja y la que está debajo de la baja; al niño que gira por sí sólo y al adulto que apenas se mueve; a la luz que iluminó mi camino; al día que aconteció, al crepúsculo que lo apagó; al silencio que me calmó y al grito que con su fuerza me engrandeció; a quienes con su efímera presencia me transformaron y a los eternos e imprescindibles que siguen conmigo; a quienes se me olvidaron... y a quienes me olvidaron también; a ti; a mi...

...seguimos en el camino de la existencia.

¡Muchas gracias!

Índice:

Presentación	4
CAPÍTULO I Problematicación y Construcción del Objeto de Estudio	9
1.1. Problema de investigación.....	10
1.2. Tema de la Investigación.....	11
1.3. Objeto de estudio, supuesto y pregunta de investigación.....	13
1.3.1. La profesión de pedagogía en la actualidad y en el currículum de pedagogía de la FES-Aragón.....	15
1.3.2. La licenciatura en Pedagogía y la FES-Aragón: Historia y desarrollo.....	18
1.3.3. Didáctica y profesorado en la licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón.....	26
1.4. Objetivo General.....	32
1.4.1. Objetivos Particulares.....	32
1.5. Estado del Arte.....	33
CAPÍTULO II Fundamentación teórica y metodológica	47
2.1. Fundamentos teóricos.....	47
2.1.1. Pedagogía existencialista: Marco de interpretación del objeto de estudio.....	47
2.1.2. La sociología del conocimiento de Berger y Luckmann.....	51
2.2. Fundamentos metodológicos y epistemológicos.....	59
2.2.1. El Cuestionario. La vía de acceso a las representaciones sociales de los educandos.....	64
2.2.2. Fenomenología ontológica.....	66
2.2.2.1. La fenomenología ontológica y la entrevista.....	67
2.2.2.2. Fundamentación para una analítica del discurso de los educandos.....	74
CAPÍTULO III Acceso al campo de investigación	77
3.1. Análisis de los cuestionarios y las entrevistas.....	78
3.1.1. Los educandos como sujetos concretos.....	84
3.1.2. Información de los educandos Complejidad y multiplicidad de pensamientos.....	88
3.1.3. Actitud: Permanencia de un sentido de la otredad en los educandos.....	98
3.1.4. Imagen o campo de representación: Competitividad y respeto.....	102
3.1.5. Objetivación y anclaje: El proceso de la construcción de las representaciones sociales.....	106
3.1.6. Profesores y educandos: Una dicotomía necesaria.....	113
Reflexiones previas a las conclusiones.....	118
Conclusiones finales.....	126
Bibliografía básica y complementaria.....	131

Presentación

“¿Quién se pregunta todavía qué valor puede tener una ciencia,
que devora como un vampiro a sus criaturas?”

Friedrich Nietzsche

La educación brinda la posibilidad de dar sentido a la vida humana, en su estructura alberga una finalidad que, consecutivamente, propone a hombres y mujeres frente al mundo que les acontece. No obstante la intención educativa y su innegable afán por formar ciertos modelos arquetípicos, lo cierto es que la razón de ser de la educación no son ni las instituciones, ni los educadores, ni ningún otro elemento que lo conforma en su estructura, por el contrario, son los educandos mismos. Ya Octavi Fullat en algún momento comentó: “Siempre que se educa, se educa a alguien y para algo. Este *para algo* indica la vertebración teleológica y por consiguiente axiológica, de no importa qué acto educante.” (Fullat, 2002: 9)

La pedagogía, por su parte, mantiene la reflexión que hace posible el acto educante, por cierto, las meditaciones pedagógicas pasan primero por la interpretación de personas que *a priori* tomaron una postura frente al mundo. En cuyo caso, vale la pena preguntarse si acaso la estructura educativa, así como el acto de reflexión que le antecede y las interpretaciones de las personas que proyectan esto mismo, pasan primero por el educando y las necesidades que estos sostienen con respecto a su contexto y su forma de vida.

Una finalidad educativa es, a la postre, una *Weltanschauung* o cosmovisión, una manera englobante de inteligir al ser humano en cuanto está incardinado en el cosmos y en cuanto se halla incrustado en la historia. Las finalidades educativas constituyen marcos de referencia que permiten inyectar sentido a la tarea de educar. (Fullat, 2009: 9).

Pensar el acto educativo, planearlo, poner una finalidad que se disponga a alcanzar en su instrumentación, poner las condiciones ambientales, hacer una reflexión y planeación didáctica, estructurar programas de estudio, etcétera, es la tarea más propia que se le asigna al pedagogo, tareas de operatividad primordialmente (Hoyos, 1997). Sin duda, un raciocinio de este tipo tiende a caer

en la cosificación del educando, manteniendo como centro de las meditaciones el acto educativo y su dinámica constitutiva, a lo cual se diría que se sostiene una lógica estructuralista, o bien, un pensamiento sistémico.

Existen esfuerzos que tratan de romper con lo antes expuesto, no obstante, se cae comúnmente a la politización de la educación, olvidando una vez más al educando, al sujeto concreto. En cierta forma es normal que así suceda, pues bien “Es el momento de recordar que la pedagogía tiene mucho más de arte que de ciencia, es decir que admite consejos y técnicas pero nunca se domina más que por el ejercicio mismo de cada día, que tanto debe en los casos más afortunados a la institución.” (Savater, 2009: 103), a lo anterior, hay que añadir en voz del mismo autor:

[...] para Nietzsche, existe en el hombre la posibilidad de la voluntad de poder, es decir, la capacidad de ir más allá de uno mismo por medio de la creación y el júbilo que a veces destruye para inventar algo mejor. La voluntad de poder caracteriza al gran artista que no se encuentra bajo el patronato del dios Apolo, razonador y amante de la armonía clásica, sino más bien bajo el de Dionisos, propicio al arrebatado inspirado y al desorden orgiástico, que todo lo trastoca y se arriesga a los máximos peligros espirituales.(Savater, 2009b: 234-235).

La praxis docente, en cualquier espacio y tiempo, no se exenta de lo antes afirmado; por otra parte, en la praxis del educando también existe dicho elemento. Con Paulo Freire se hace evidente la ausencia en tiempos recientes de la comunicación, en cuyo caso, ratifica lo necesario del diálogo y la palabra en la educación, educar exige saber escuchar dice el autor. De tal forma, la razón de ser del presente escrito se configura en dicha necesidad.

Por otra parte, el acto comunicativo no implica el sólo exponer una serie de ideas con respecto a un determinado objeto inteligido, es menester propiciarlo desde una plataforma que permita antes bien la apertura del sujeto consigo mismo y con el mundo, lo cual es ya por sí mismo una necesidad ontológica. Con Martin Heidegger en el siglo XX se manifiesta la necesidad de abrir una vez más, como

en tiempos de la antigua Grecia, la pregunta que interroga por el *ser*. Nietzsche antes aún que el mismo Heidegger dijo al respecto:

Nosotros los que conocemos somos desconocidos para nosotros, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos: esto tiene un buen fundamento. No nos hemos buscado nunca, — ¿cómo iba a suceder que un día nos *encontrásemos*? Con razón se ha dicho: «Donde está vuestro tesoro, allí está vuestro corazón»; *nuestro* tesoro está allí donde se asientan las colmenas de nuestro conocimiento. Estamos siempre en camino hacia ellas cual animales alados de nacimiento y recolectores de miel del espíritu, nos preocupamos de corazón propiamente de una sola cosa —de «llevar a casa» algo. (Nietzsche, 2009: 21).

Abrir la pregunta antes mencionada cierto modo fue lo que se procuró en la actual investigación: *Representaciones sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista*, es un esfuerzo por abrir la pregunta que interroga por el *ser* para después encontrar dichas representaciones.

Abordando ya propiamente lo que el lector encontrará en próximas páginas, cabe bien antes una aclaración: *Representaciones sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista*, fue una propuesta que en todo momento trató de articular perspectivas teóricas y filosóficas propias de un pensar ontológico, con la teoría de la representaciones sociales. Lo anterior se sostiene por una razón por demás simple y que Fullat expresa del siguiente modo:

Mientras Popper defenderá que lo verdadero en lógica es verdadero en el método científico, Feyerbend afirmará que la ciencia sólo progresa transgrediendo las reglas impuestas por los lógicos. En lo que todos se pondrían, tal vez, de acuerdo sería en sostener que el progreso científico del conocimiento se debe a la *invención* de nuevas teorías y al *descubrimiento* de nuevos hechos ayudados por aquellas sin entrar en mayores detalles. [...] Podría decirse que en ciencia no se *descubren* verdades, sino que se *construyen* verdades. (Fullat, 1984: 33-34).

El primer capítulo, cuyo título es: *Problematización y Construcción del Objeto de Estudio*; es la síntesis de una relación que se procuró entre el espacio educativo

que es la licenciatura de la FES-Aragón con cierta teoría que ayudó a comprender lo acontecido. Un referente fue reconocer que el centro de las reflexiones pedagógicas, al menos en este escrito, eran los educandos, de igual modo siendo la razón de ser de las instituciones educativas tal cual se aclaró en líneas anteriores.

En el segundo capítulo, *Fundamentación teórica y metodológica*, se hace el constructo teórico que sustentó el trabajo, mismo que se construyó a partir de la comprensión propiamente del objeto de estudio. La fundamentación teórica fue a partir de una arista constituida por el encuentro de dos pensamientos; el primero, fue que la teoría de las representaciones sociales ya tiene por sí misma, como ya se hizo mención, una estructura teórico metodológica, la cual, a pesar de la riqueza que le caracteriza, no respondía del todo a las exigencias del objeto de estudio; el otro, es que el presente escrito, así como el espacio donde se impulsó, eran en su totalidad pedagógicos. Lo anterior puso ya de inicio una conducción a ser compaginada: la de hacer una investigación pedagógica con un fundamento en la teoría de las representaciones sociales.

La pedagogía que aquí se propuso fue la denominada existencialista, la cual fue una obra hecha a partir de las características propias del objeto de estudio y en apoyo de teóricos que en algún momento trabajaron una pedagogía con tal perspectiva tal es el caso de Octavi Fullat y Ricardo Gutiérrez. En cierta forma el objeto de estudio de esta investigación orilló a pensar que las representaciones sociales construidas por los educandos fueron a partir de reflexiones existenciales; es decir, que eran parte de estos mismo y no objetos ajenos e inverosímiles, se encontró que, sin duda, la profesión de pedagogía de algún modo u otro transformó su propia forma de *ser*. De ahí la propuesta pedagógica aquí compartida.

Ya en el plano de lo metodológico, el presente retomó la fenomenología ontológica, esta perspectiva metodológica, cuya raíz filosófica se encuentra en los planteamientos de Martin Heidegger. Los instrumentos fueron los cuestionarios abiertos y la entrevista semiestructurada a profundidad; el primero, permitió abrir el

panorama, encontrar características fundamentales de los educandos con relación a la profesión, y proponer ya en forma la entrevista; este último, asintió la parte más fenomenológica de la investigación, propiciando en los educandos una reflexión existencial que posteriormente proyectó las representaciones sociales.

Ya en el tercer capítulo se exponen los resultados de la investigación en su instrumentación, ahí se procuró mantener la concordancia entre lo afirmado en los capítulos anteriores en relación empírica con el objeto de estudio. También, se concluyen reflexiones que se espera sean la plataforma en la constitución de futuras ideas en el argot de las investigaciones en ciencias sociales y en la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón.

Sin más por el momento, se exponen los resultados, esperando el lector encuentre en cada línea no sólo la comprensión en su totalidad de las ideas explícitas y no tan explícitas, sino que también tenga la posibilidad de vivir por un momento lo que se vive día a día en la FES-Aragón.

CAPÍTULO I Problematización y Construcción del Objeto de Estudio

Introducción.

En un primer momento, y planteando la innegable necesidad de cuestionar un objeto de estudio con su respectivo tema, línea de investigación, supuesto y pregunta de investigación; se presenta el problema por el cual se partió para la realización de ésta. A saber, y con fundamento a los planteamientos de Ricardo Sánchez Puentes, “El problema de investigación, se dice, es lo que el investigador trata de resolver o averiguar; es lo que busca o explora, es una dificultad; lo que quiere explicar o cambiar, etc.” (Puentes, 1993: 65).

En este capítulo se abordará el objeto de estudio de tal forma que se aprehenda desde una perspectiva que posibilite la comprensión del fenómeno educativo como complejo e histórico-dialéctico. No obstante, el tema que dio sustento a la investigación fue el de las representaciones sociales, sin embargo, el carácter pedagógico fue categórico. Lo anterior constituyó un reto que no podría ser solventado sino a partir de un elemento teórico filosófico fundamental, este fue, la ontología.

El punto de encuentro entre las representaciones sociales y la pedagogía en el objeto de estudio fue, ante todo, la capacidad de entender la relación educador y educando como constitutiva del abstruso fenómeno educativo; además, se mantuvo siempre que, a pesar de las presiones de la realidad objetiva sobre los actores, estos siempre mantuvieron en sus manos la posibilidad de deconstruir y reconstruir a menester de las necesidades y posibilidades subjetivas.

En orden, el problema de investigación se abordó desde un punto de vista histórico-dialéctico; acto seguido, se llegó al tema, que en concordancia con lo dicho anteriormente fue el de las representaciones sociales; consecuentemente y ya propiamente, el objeto de estudio se abordó equidistantemente con las pregunta y supuesto de investigación; para, así, contextualizar ya en su conjunto

todos los elementos en lo que fue la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Estudios Aragón (FES-Aragón)

Pero primero, cabe aclarar, el problema de investigación se entendió como un punto de partida, donde el análisis, reflexión, comprensión, contraste y contrapunteo de los elementos que lo conforman, problematizan y concluyen el objeto de estudio.

1.1. Problema de investigación

Esta investigación propuso, entre otras cosas, elementos que permitieron interpretar pedagógicamente cuáles eran las representaciones sociales de los educandos de la licenciatura de pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores plantel Aragón sobre su profesión. En una investigación previa¹ se encontraron no sólo fundamentos que ayudaron a entender la postura del profesorado con respecto a la realidad, sino también otros más que propiciaron un marco de controversia sobre los alcances del proyecto educativo con relación al modelo último de pedagogo a formar.²

Se puede decir que el tema de las representaciones sociales de los educandos con respecto a su profesión será condición de dos factores por demás

¹ La investigación a la que se alude es la tesis que por título tiene: ÁLVAREZ, G. (2008) *El Papel del Profesor de Pedagogía de la FES Aragón ante las Políticas Educativas. En la Era de la Globalización* para obtener el grado de licenciatura en Pedagogía, los resultados fueron presentados el 12 de septiembre del año 2008 en la Facultad de Estudios Superiores plantel Aragón.

² En el currículum de pedagogía de la FES-Aragón, se retoma como objeto de estudio de la pedagogía a la *formación*, que es: “[...] el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de salida de sí, seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituye una auténtica experiencia. Y la experiencia no es otra cosa que el encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo transforma. Por eso la Bildung no es una mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo y, en el límite, una auténtica metamorfosis.” (1996: 314-315). Es importante señalarlo, no en todas las instituciones de educación superior en México y el mundo se comparte esta idea; lo cual, nos propone reflexionar sobre la variedad de transformaciones que ha tenido la pedagogía a lo largo de la historia, y que resulta en diversas formas de pensarla en los círculos de intelectuales que le contribuyen.

dicotómicos, estos son los sociales y subjetivos. En cuanto al primero de los dos expuestos, tendríamos que ubicar espacialidad y temporalidad, es decir, la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón generación 2007-2011. El factor subjetivo es, sin duda, un aliciente que establece una interrogante histórico-filosófica en el momento que se piensa a los educandos como constructores de su realidad, al tiempo que en un entendido ontológico existen y transforman su ser en relación con el contexto.

No obstante la subjetividad de los educandos, es en la planta docente de dicha licenciatura donde se establece el problema, pues en ésta existen ideas contrastadas sobre la pedagogía. Aunque esto pudiera entenderse como una tendencia natural de las personas a posicionarse y tomar partida sobre lo que les acontece, se piensa como dilema a partir de que la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, así como la de cualquier otra institución, se instaura ya una idea sobre pedagogía.

Aún cuando hablar de problema de investigación sería hacerlo desde el sentido común del investigador, es menester concretarlo bajo un tema específico, a fin de darle identidad y línea de acción. Sánchez afirma: “Antes de la problematización, los problemas están separados y aislados; aparecen solos y desarticulados. Imponen, es cierto, por su presencia; impactan por su magnitud; impresionan por su urgencia.” (Sánchez, 1993: 66).

A continuación, se presenta el tema de investigación, objeto de estudio, supuesto y pregunta de investigación; y contexto; agrupados de tal forma que permita una claridad y sentido al objeto de estudio mismo, así como veracidad y factibilidad a esta investigación. Primero hablaremos el *Tema de Investigación*, pues este dará sentido e identidad.

1.2. Tema de la Investigación

Hasta este momento se ha abordado un concepto compuesto de dos términos que pudieran sonar sin relevancia alguna, pero que cuando se les pone especial

atención atraen poderosamente a cualquier lector, este concepto es el de *Representaciones Sociales*. El autor que acuñó por primera vez estos términos fue Serge Moscovici, los cuales conceptualizó como “[...] una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes.” (1976: 16).

Empero, las representaciones sociales, cuyo fundamento brota en la psicología social con sus respectivos supuestos teóricos y epistemológicos, a lo largo de su historia ha venido a constituir una gran variedad de investigaciones en todo el mundo; junto con esta variedad ha surgido el debate con respecto a los fundamentos mínimos necesarios de las representaciones sociales; en consecuencia, ésta se ha orillado a fundamentarse más y concluirse en un tema con una fuerte envergadura teórica.

Así, el tema que dio identidad a esta investigación es el de las representaciones sociales, pues hay en éste condiciones propias y expuestas en la cita anterior que vinculan a los educandos y su profesión con la representación que en conjunto tienen de la misma. Lo pedagógico, en cuyo caso y como parte esencial, fue pensar que, por una parte, el proceso formativo en el que se vieron inmersos los educando fue el propio de un proyecto educativo, por otra parte, la relación pedagógico-didáctica dada entre profesores y educandos, donde la objetivación y anclaje fue matizada en ese sentido, caso concluyente en institucionalizaciones de la praxis educativa; y por último, el hecho trascendental de los educandos como seres cuyo potencial creador constantemente se manifestó al atribuir y significar lo que se les presentaba al momento desde la existencia propia de cada quien. Así, lo pedagógico fue desde lo ontológico.³

El objeto de estudio propio de esta investigación, se construyó desde un escenario determinante hasta llegar a la parte más específica a trabajar, dándole una visión crítica y reflexiva. Esto con fundamento a lo que Ricardo Sánchez Puentes expone como problematización, que es:

³ Esta particular forma de interpretar la realidad aquí expuesta, desde lo pedagógico ontológico, se argumentó más profundamente en el *CAPÍTULO II Fundamentación teórica y metodológica*.

- Un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador
- Un proceso de clarificación del objeto de estudio
- Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación. (Sánchez, 1993: 65)

A continuación se expone en este escrito cómo se cuestionó, clarificó, construyó y localizó la realidad alrededor de los educandos; para así, construir el objeto de estudio. A su vez, se consideró que el supuesto y la pregunta de investigación fueron consecuentes a la problematización y construcción del objeto de estudio.

1.3. Objeto de estudio, supuesto y pregunta de investigación

En el presente escrito se concluyó por objeto de estudio: *Las representaciones sociales de los educandos sobre su profesión*. Y el supuesto fue pensar que: *Los educandos de pedagogía de FES-Aragón construyeron sus representaciones sociales sobre la profesión de pedagogía a partir de reflexiones existenciales y en relación al proceso formativo vivido dentro de la institución y el contexto*. Además, la pregunta de investigación fue: *¿Qué representaciones sociales han construido los educandos de la generación 2007-2011 sobre su profesión?*

Se entiende, de inicio, la complejidad del fenómeno educativo, y más propiamente hablando de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón. Por tanto, deben establecerse los factores que influyeron en dicho fenómeno para concluir un objeto de estudio. Sánchez dice al respecto:

Así, en cualquier proceso pedagógico-didáctico, por sencillo que sea, se agrupan el profesor, el alumno, los contenidos de aprendizaje, los objetivos de enseñanza, las estrategias didácticas, el modelo educativo, los contextos institucional, familiar y social, etc., más aún, cada uno de esos factores es una variable con numerosos indicadores. (Sánchez, 1993: 67)

En la actualidad, vivimos en un mundo global, donde los modelos económicos, la producción, distribución y consumo, la sobreexplotación de los recursos naturales,

las nuevas tecnologías, los medios de comunicación masivos, tales como el internet, la televisión etcétera; fijan nuevas pautas de comportamiento en los sujetos; también, proponen visiones de lo global con tendencias claramente marcadas al interior de las regiones que lo constituyen. Para comprender mejor la influencia de los modelos globales económicos y su intervención dentro de los modelos de *hombre* a educar, Ricardo Guzmán Díaz nos afirma lo siguiente:

Vivimos una época de grandes retos a nivel planetario. Desde hace algunas décadas ha venido surgiendo una nueva sociedad global que, basada en las tecnologías de la información y las comunicaciones, abre posibilidades de desarrollo inimaginables. Sin embargo, al mismo tiempo nos encontramos ante una doble crisis, una de carácter medioambiental y otra relativa a la concepción que tenemos de nosotros mismos como seres humanos (Guzmán, 2006: 25-26).

Los fundamentos por los cuales se ha venido estructurando los modelos políticos desde las esferas de poder del mundo global, han creado estas dos crisis; la segunda, concreta concepciones del sujeto y su propio modo de ser, pero que por paradójico que sea, distan de un Estado-Nación a otro, pues se tienen o pretenden roles específicos para cada uno dentro de la región que le compete y que en el caso mexicano es peculiarmente deshumanizador. El autor nos dice:

En lo que se refiere a este último aspecto, es decir, a la condición humana, vemos que ante la lógica capitalista del mercado, el hombre se ha convertido en mero consumidor, convirtiéndose en un esclavo del sistema que le impide desarrollar todas sus potencialidades. En otras palabras, el mundo está lleno de pobreza, pero no solamente de pobreza material, sino de pobreza humana que nos ha llevado a un sentimiento de vacío y de falta de sentido. (Guzmán, 2006: 25-26).

Lo anterior resulta de particular interés saberlo, pues las representaciones sociales de la profesión se construyeron en cierto modo bajo la anterior apreciación de la condición humana.⁴

⁴ Los educandos, al conceptualizar la profesión de pedagogía no dejaron de mencionar, en mayor o menos medida, o en distintos niveles de lenguaje, el hecho paralelo de que la profesión misma no escapa de esas demandas propias de una lógica de mercado. *N. del A.*

Sin embargo, la profesión de pedagogía, por sí misma, ha mantenido una constante transformación en su conceptualización; sin duda, hablar de este término merece un apartado que permita articularlo como parte del objeto de estudio de la presente investigación, y es lo que a continuación se presenta.

1.3.1. La profesión de pedagogía en la actualidad y en el currículum de pedagogía de la FES-Aragón

Profesión es un término que merece ser explicado más detenidamente. Por profesión se entiende a un determinado y específico ejercicio práctico que las personas llevan a cabo, por medio del cual se pretenden alcanzar fines igualmente determinados y específicos; dependiendo de sujetos y contextos.

El asunto propio de la profesión de pedagogía, se tornó especial, pues, aunque con una tradición que data desde la antigua Grecia hasta nuestros tiempos, ha padecido de las deconstrucciones y reconstrucciones de la historia. Así, hasta nuestros tiempos, es difícil establecer diferencias en su quehacer diario por parte de las personas con otras ciencias o disciplinas. Carlos Ángel Hoyos nos afirma:

En la práctica todo se problematiza al máximo. El campo laboral acusa las primeras señales de la confusión. Los profesionales de la pedagogía se ven compitiendo con psicólogos, sociólogos, etc., por los puestos de trabajo. Las funciones, con poca diferencia, pueden ser desempeñadas, al decir de los reclutadores, por cualquiera de ellos. En todo caso, parece ser que los demás pueden realizar actividades aparentemente propias del pedagogo y, en cambio, todo parece indicar que el pedagogo no ha sido preparado para incursionar en otros campos disciplinarios. (Hoyos, 1997: 11)

Para Hoyos, el problema es apuntalado a partir de una incógnita por demás teórico-metodológico, donde la pedagogía, a diferencia de otras ciencias o disciplinas, no ha logrado establecer un método propio, siendo éste un requerimiento del paradigma positivista para poder una disciplina constituirse como ciencia (Hoyos, 1997). No obstante, el problema se agudiza en medida que el campo laboral ocupacional, que en apariencia pertenece a los pedagogos, es incursionado por otras profesiones. En todo caso, y siguiendo la misma línea problemática “Al pedagogo sólo se le asignan las funciones de operabilidad

técnico-instrumental. Tal aseveración es susceptible de corroboración fáctica” (Hoyos, 1997: 13).

En la FES-Aragón, la licenciatura en pedagogía plantea un modelo educativo que sostiene un proyecto cuyo centro mantiene a un pedagogo capaz de responder a las demandas contextuales, pero que a su vez mantuviera un pensamiento crítico y reflexivo. El documento lo plantea de la siguiente forma:

La propuesta de plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía para la ENEP campus Aragón, se concibe como un proyecto educativo, esto es, un proceso orientado a la formación de pedagogos capaces de prácticas profesionales creativas, flexibles y susceptibles de reconstruirse históricamente, y que, además, sean capaces de leer reflexivamente el presente, no para responderle en forma mecánica, sino para proponer nuevas formas de relación frente a los procesos que, como la modernización e integración económica, quieren negar toda posibilidad de movimiento político, cultural y formativo fuera de ella. Por lo tanto resulta fundamental reconocer la necesidad del desarrollo científico-tecnológico, la necesidad histórica de involucrarnos en las lógicas neoliberales, sin negar la posibilidad creadora y transformadora de la formación humana. (PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, ENEP-Aragón, 1999: 52-53)

La anterior propuesta de pedagogo como profesional es sostenida a partir de una serie de reflexiones con respecto a los planteamientos habituales dados en las escuelas iberoamericanas (incluyendo la UNAM) donde se sostiene una perspectiva orientada hacia lo instrumental sobre su perfil profesional:

Consultando los planes de estudios de las instituciones señaladas, fue posible encontrar algunas similitudes con las propuestas curriculares de la realidad nacional; por ejemplo: planes de estudio por asignaturas, asignaturas optativas, la duración de la carrera entre cuatro o cinco años, etcétera Sin embargo, la coincidencia más significativa se encuentra en las características del perfil profesional, que en su gran mayoría plantea: una formación para la docencia y para planear, administrar, y supervisar los procesos educativos institucionales y no institucionales. (PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, ENEP-Aragón, 1999: 53).

En el mismo sentido, el plan de estudios señala dos orientaciones en las cuales convergen las instituciones que ofertan la licenciatura en pedagogía en el

continente: la primera, hace alusión a la práctica profesional, que ciertamente, está enfocada a la parte instrumental de las exigencias contextuales sobre el giro educativo; en segundo término, la reflexión sobre los procesos sociales, donde “[...]el pedagogo construye un diálogo con las políticas e intenta encontrar los espacios de conciliación y de participación colectiva frente a los problemas educativos y su relación con la economía y la política. (Pedagogía, ENEP-Aragón, 1999: 53-54).

El plan de estudios, el actual proyecto educativo donde se desarrollaron los actores principales de esta investigación, no niega ni rechaza en ningún momento las anteriores nociones sobre la profesión pedagogía, sin embargo, traspasa la educación como objeto de estudio llegando a la formación humana como sustento clave desde lo histórico-hermenéutico.⁵

Retirando de esta investigación el debate epistemológico, se deja claro y entendido que sí bien el giro de lo educativo es el que por tradición se ha trabajado desde la profesión de pedagogía, es una condición que a tiempos recientes, en menor o mayor medida según el espacio desde el que se plantea, persiste. Empero, esto no queda ahí, pues los educandos ante esta problemática, aún cuando no la aborden del todo desde su causal histórica, teórica y metodológica; les propuso una inquietud de lo laboral al egresar de la licenciatura, condicionando su objetivación y anclaje del conocimiento.

En educación superior, la UNAM ha sido históricamente trascendental en el caso mexicano, en ella, se encuentra la licenciatura en Pedagogía, misma que durante décadas a formado pedagogos que han tenido su función en la cotidianidad. El caso de la FES- Aragón es único, ésta en sus inicios, en el año de 1976, heredó un plan de estudios estructurado en su alma mater y que posteriormente

⁵ En el documento encontramos la siguiente afirmación: “La propuesta curricular que aquí se presenta, tal como ha sido señalado en el apartado anterior, encuentra sus fundamentos en una concepción procesal y flexible del currículum, que toma como centro de su estructuración a la *Formación* como objeto pedagógico.” (Pedagogía, ENEP-Aragón, 1999: 24-25). Tal concepto de *formación*, pensado y sustentado desde Hegel, Hans-Georg Gadamer, Gilles Ferry, Bernard Honore y otros. *N. del A.*

reestructuró en su totalidad para crear uno nuevo, con un enfoque distinto y peculiar. Sobre currículum, y su función social, Gimeno Sacristan nos dice:

No podemos olvidar que el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y de escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla. (Sacristán, 1972: 15).

Se cambia el objeto de estudio de la pedagogía y se cambia radicalmente la manera de pensarla, sorteando factores contextuales como los mencionados y dados desde los organismos internacionales, logrando un nuevo plan de estudios. Antes bien, la licenciatura en pedagogía, así como la FES-Aragón, tienen su propia historia, la cual fue, también, un fundamento en la construcción del objeto de estudio.

1.3.2. La licenciatura en Pedagogía y la FES-Aragón: Historia y desarrollo

La FES-Aragón, como espacio de complejidad y de encuentro, mantuvo una sucinta relación con las representaciones sociales de los educandos, pues ahí, se establece una serie de acontecimientos que pernean no sólo un lugar como espacio físico de convergencia, sino a su vez un sitio que propicia identidad e historia. En ese sentido, hacer reflexión sobre esta institución, es hacer conciencia, crítica e histórica por la cual se logre encontrar la auténtica relevancia de ésta sobre los educandos.

La FES-Aragón, como espacio educativo con características particulares y precisas, es un campo donde convergen culturas, un lugar donde se encuentran pensamientos e ideas propias de grupos con elementos singulares.

Es interesante, a mi entender, ampliar esta interpretación culturalista a la comprensión de la vida de la escuela, los modos de intercambio y los efectos que provoca en las nuevas generaciones. Por ello, me ha parecido enormemente útil entender la escuela

como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados. (Pérez, 1999: 12).

El autor nos propone cinco grandes culturas que son las que se cruzan en las escuelas; éstas son: la cultura crítica, social, institucional, experiencial y académica.

Siendo la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón un campo educativo donde convergen distintas formas de pensar y pensarse en la cotidianidad, un lugar donde se cruzan culturas. Como se mencionó, existen cinco grandes culturas desde los planteamientos de Ángel I. Pérez Gómez en su libro *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, que son los siguientes: la *cultura crítica*, que hace referencia al conocimiento científico desde distintas posturas epistémicas y que involucra un acto de reflexión histórica que supone formas de pensar reflexionadas y concretizadas en espacios y tiempos; la *cultura social*, que surge de los grupos de poder con tendencias hegemónicas y que es dominante en el mundo occidental con la fuerte herramienta de los medios de comunicación de masas para propagar su mensaje e imponer su ideología a la sociedad; la *cultura institucional*, que es entendida como el conjunto de significados que genera la escuela en las personas que le asisten; la *cultura experiencial*, que es la que entiende a los alumnos (sic) como sujetos con un conjunto significados dados a partir de los momentos vivenciales de cada uno como consecuencia de la vida en familia y sociedad y, por último, la *cultura académica*, que se entiende a la más concreta significación en los contenidos curriculares de las escuelas, con una tendencia a propagar conocimientos a nuevas generaciones (Pérez, 1999).

Los profesores, en la institución, instauraron un conocimiento dado desde una cultura crítica; este conocimiento, a su vez, determinó un ejercicio peculiar del profesor en el aula, por supuesto, con relación al conocimiento de la práctica docente. Retomando a Ángel I. Pérez Gómez “Como se defina el marco cultural público e intelectual en la sociedad, en la escuela, en el docente y en el aula será un factor decisivo para comprender el peculiar intercambio cultural que se

establece en la institución educativa.” (Pérez, 1999: 20). Así, se dieron modos de pensar y actuar.

Ya en el apartado dedicado al problema de investigación, se hizo mención al hecho de que dentro de la planta docente existían distintas formas de pensar a la pedagogía; sin embargo, el carácter institucional, por su parte, ejerció presión sobre los mismos, establecida y pensada como un marco de acción cultural con significados y simbolismos claros y definidos “Es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven, con independencia de su reflejo en el currículum explícito y oficial.” (Pérez, 1999: 127). La cultura institucional, como la llama el autor, propuso un punto de coincidencia en el contexto de la institución que mereció especial atención en el desarrollo de la investigación.

La institución, como espacio físico, instauró, por añadidura de las personas que ahí conviven, en palabras de Ángel I. Pérez Gómez “La cultura experiencial del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto.” (1999: 199). En otras palabras, el educando se constituyó como sujeto frente al mundo, haciendo de éste el espacio de su proyección, de su acontecer. La historia de vida, por su parte, permitió a los educandos simbolizar el mundo en el que vive, darle sentido a su existencia concreta en la FES-Aragón, y representar su profesión.

El espacio al cual se ha hecho mención desde el entendido de entrecruce de culturas tiene su historia propia⁶ con matices claros de una *cultura social*, este nace a partir de decisiones por demás políticas e ideológicas “[...] la cultura social es la ideología cotidiana que corresponde a las condiciones económicas políticas y sociales de la posmodernidad.” (Pérez, 1999:79). Fue un 22 de Septiembre de 1910, primero con el nombre de Universidad Nacional de México y como

⁶ Hugo Zemelman afirma: “La conciencia histórica domina sobre el núcleo estrictamente teórico, ya que cumple el papel de dar cuenta del contexto en el que este último se ubica y, en consecuencia, sirve para problematizar su propio contenido. Sí el punto de partida es el interés por construir proyectos sociales viables, nos obligamos a abordar críticamente la realidad y las teorizaciones que se formulen de ella. (Zemelman, 1989: 80)

consecuencia de herencias de la Real y Pontificia Universidad de México. Ésta última fue fundada un 21 de Septiembre de 1551 por el Virrey Don Luis de Velasco de la entonces Nueva España.

Durante el mandato del presidente Porfirio Díaz se inaugura la Universidad Nacional de México (sin carácter de autónoma aún) a consecuencia de su Ley Constitutiva encabezada por Justo Sierra Méndez. Ya para la década de los 20 del mismo siglo, los movimientos sociales dados en América Latina sobre la universalidad del conocimiento, así como la presión de educandos y catedráticos de la Universidad Nacional de México hacia el gobierno, propiciaron la autonomía, siendo así la Universidad Nacional Autónoma de México.

Ya como universidad autónoma y como organismo descentralizado del Estado, se basa en los principios de libertad de cátedra y de investigación, alejándose definitivamente de toda actividad bélica del país. Siendo el lema de la Universidad "Por mi raza hablará el espíritu"⁷, ésta como la que sostiene una ideología humanista que fundará los principios de la misma, el autor de dicho lema fue José Vasconcelos en su carácter de rector en 1920. Esta época histórica coyuntural del país, representaba a su vez un momento de esperanza y proyección para la sociedad como resultado de la revolución mexicana.

La libertad de cátedra, en esta investigación, fue un entendido que mereció atención especial durante la misma, pues si bien se trata de encontrar las representaciones sociales de los educandos sobre su profesión, los profesores ejercieron presión en su pensamiento; tanto los profesores como los educandos en lo individual estaban situados dentro de lo que Ángel I. Pérez Gómez fija como *cultura experiencial*, desde este mismo entendido tanto unos como otros son "[...]el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de construcciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente." (Pérez, 1999: 199); sin

⁷ Se 'significa en este lema la convicción de que la raza nuestra elaborará una cultura de tendencias nuevas, de esencia espiritual y libérrima, explicó el *Maestro de América* al presentar la propuesta. Más tarde, precisaría: 'Imaginé así el escudo universitario que presenté al Consejo, toscamente y con una leyenda: *Por mi raza hablará el espíritu*, pretendiendo significar que despertábamos de una larga noche de opresión.' <http://www.filosofia.org/ave/001/a225.htm>

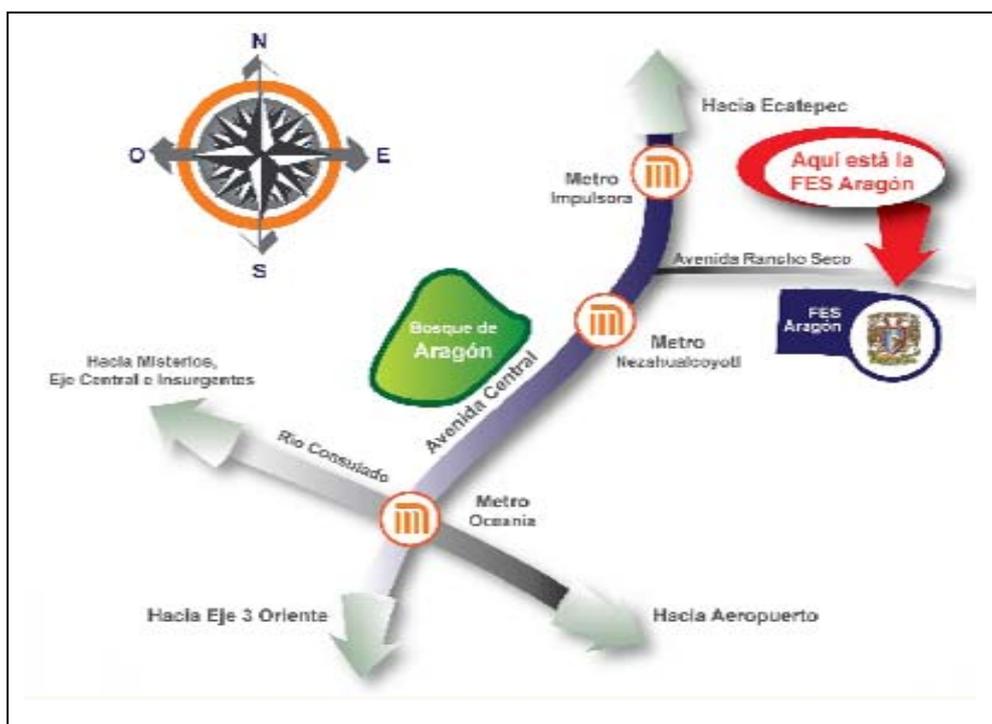
embargo, los profesores contaban con una peculiaridad, pues ellos, también, contaban con el conocimiento propio de una *cultura crítica* que de ella emana, y que es “[...] el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la histórica” (Pérez, 1999: 19). De este modo, el contexto aquí expuesto cobró una importancia por demás histórica, proponiendo objetivaciones de múltiples determinantes en los educandos.

Regresando a la historia propia de la UNAM, se ponen los cimientos para lo que después sería la máxima casa de estudio de México, pero no fue sino hasta el 19 de Enero de 1974 que se aprobaron políticas de descentralización, respondiendo a necesidades del Estado mexicano como resultado del fracaso del modelo económico estabilizador⁸ adoptado por el entonces presidente Gustavo Díaz Ordaz, que se pusieron las bases para lo que después fue la reforma universitaria que daría pauta a la creación de escuelas periféricas en su momento llamadas Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. En esos momentos, y siendo el rector el Dr. Guillermo Soberón Acevedo: “[...] en la sesión extraordinaria del 23 de septiembre de 1975, el H. Consejo Universitario aprobó por unanimidad la modificación al artículo 8º, del Estatuto general para incluir a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Cuyas labores se iniciaron el 19 de enero de 1976.” (Donat, 1991: 13). Y en recuerdo de dicho acontecimiento la siguiente cita:

Es 16 enero de 1976, entre polvo, tierra, escombros de obra y desolación en el entorno, van llegando entusiastas universitarios, con la ilusión de formar una nueva escuela de educación universitaria al abrigo de la Universidad Nacional Autónoma de México (Díaz, 2005: 14).

⁸ Con Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) y Luis Echeverría (1970-1976). Se proyectó modernizar la industria, aumentar la productividad y lograr la competitividad internacional incorporando tecnología moderna. Echeverría buscó reordenar el régimen mixto constitucional a través de la inversión pública, como la fuerza clave para dirigir el crecimiento. Se combatió la falsa ideología basada en los puros indicadores económicos y no en los sociales. Se orientó hacia un neopopulismo que se vio alentado, en el período del presidente José López Portillo, por la riqueza petrolera. La exportación petrolera le otorgaría una autodeterminación financiera a México. Con la rectoría del Estado, para el año 2000 México sería otro; porque se desarrollarían las áreas estratégicas: el acero, la química, la petroquímica, los fertilizantes, la electricidad y el petróleo como la punta de lanza de este modelo desarrollista (Sheahan, 1990).

La institución se encuentra en Avenida Rancho Seco sin número, en la Colonia Bosque de Aragón, Nezahualcoyotl, Estado de México. El siguiente mapa ilustra su ubicación:



Fuente: <http://informatica.aragon.unam.mx>

Tiempo más tarde, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón adquiere el nombre de Facultad de Estudios Superiores Aragón;⁹ pero desde sus inicios, alberga la carrera de licenciado en Pedagogía, ésta tiene una historia peculiar y de significación.

Lo anterior, y las condiciones en las que se desarrolló, presentaron una característica particular en la institución, pero sobre todo en los educandos y académicos que a ella asisten, y es el hecho de que tanto por la ubicación como las condiciones propias de las personas que por distintos motivos han habitado la

⁹ El estatus de se adquiere el 31 de marzo de 2005, quedando en desuso el nombre de "Escuela Nacional de Estudios Superiores Aragón", en virtud de su reconocimiento a su desarrollo.

zona, se han establecido diferencias económicas con respecto a otras zonas de la ciudad, condición que da un sentido de identidad distinto al que podría ser el de los educandos de Ciudad Universitaria.¹⁰ Estas condiciones soslayan tanto la *cultura experiencial* de los educandos, como a la *cultura institucional* que siguiendo a Ángel I. Pérez Gómez se caracteriza por tener:

[...] el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen a la institución escolar. (Pérez, 1999: 128).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, pero sin prescindir de los acontecimientos históricos anteriormente expuestos que dieron pauta al surgimiento de la UNAM como ahora la conocemos, hubo una fuerte influencia de la globalización vía los organismos internacionales en la educación en México en todos los niveles,¹¹ Lo anterior es importante tenerlo presente, pues como afirma el mismo Ángel I. Pérez Gómez:

Para comprender la relevancia de las interacciones que se producen en el contexto escolar es necesario entender las características de esta institución social en relación de las determinaciones de la política educativa que las diferentes y superpuestas instancias administrativas van elaborando para acomodar las prácticas escolares a las exigencias políticas del escenario político y económico de cada época y de cada lugar. (Pérez, 1999: 129).

¹⁰ Ya en el Estado del Arte de la presente investigación se presentó una investigación donde se demuestra cómo es que la identidad del estudiante de la FES-Aragón es muy particular por consecuencia de estar situada lejanamente de Ciudad Universitaria y por la zona misma en la que está. Léase *Estado del Arte*

¹¹ A lo anterior Álvarez Lozano nos afirma: "También existe una motivación política: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), hoy en día la institución universitaria de mayor envergadura de América Latina, está sometida, junto con todo el sistema de educación media superior y superior de la región, a un ataque sistemático de sus fundamentos y de la tradición de libertad de cátedra y de investigación que se cimentó durante siglos: la autonomía fundamento del concepto humanista y de la libertad de cátedra e investigación desinteresada, que caracteriza a la Universidad clásica, están siendo puestos en la picota, no por las "exigencias del mercado" o de una globalización en abstracto, sino, específicamente por el Banco Mundial (BM) y los poderosos poderes domésticos e internacionales [...]". (Álvarez, 2003: 20).

En sus inicios, la licenciatura en Pedagogía de esta facultad, heredó su plan de estudios de su alma mater, es decir, de ciudad universitaria, un largo periodo de tiempo se mantuvo este plan de estudios, siendo la educación el objeto de estudio de la pedagogía; sin embargo, más tarde, empezaron los primeros intentos por cambiarlo, varios borradores fueron presentados ante el consejo técnico tanto de la facultad como de ciudad universitaria, ya para Junio de 2002 se da el último y definitivo visto bueno.¹²

Esto último pudo propiciar en el pensamiento de los profesores, tanto en los que trabajaron en el plan de estudios ahora vigente como en los anteriores borradores, la cultura crítica a la que se hizo mención pues se dan los significados del saber pedagógico.

En cierto modo, este acontecimiento estuvo perneado por relaciones de poder dentro de la planta docente y administrativa de la carrera en la facultad (Álvarez, 2008), situaciones de especial cuidado y atención, puesto que son los profesores los que concretizan el currículum en las aulas y los responsables, entre otros factores, de la formación de los educandos de dicha licenciatura.

El docente educa valiéndose de experiencias, conocimientos, y valores que son parte de él, el profesor transmite algo más que conocimientos, transmite una manera de ver y valorar la vida, el profesor no sólo cuenta con una formación académica que lo constituye como tal, cuenta también con una formación de vida que, con cada aprendizaje que propicia a sus alumnos, transmite. Encontramos en él una dualidad del *ser* con el *deber ser*; el *ser* partiendo de que es un sujeto con experiencias y valoraciones específicas de la realidad y del *deber ser* en cuanto a sí responde a las necesidades de un proyecto de nación, y más específicamente hablando, al de la institución en la que se desenvuelve como profesor. El educador, también, es resultado de un proceso de aprendizaje constante y continuo a lo largo de su vida. (Álvarez, 2008: 14).

No obstante, las relaciones de poder dadas en la licenciatura por parte de la planta docente en ese entonces, se parte de que los actores principales de esta

¹² Fecha de Aprobación del Consejo Técnico: 18 de febrero 1999. Fecha de ratificación por el Consejo Técnico: 19 de abril de 2001. Fecha de Aprobación por el Consejo Académico de Área de Humanidades y Artes: 26 de junio de 2002.

investigación fueron los educandos. Dentro de la matrícula de la institución, se encontró que había un total de 1256 inscritos y regulares acomodados en dos turnos y en cuatro generaciones,¹³ siendo la 2007-2011 la que contaba con 320 educandos, y para el turno vespertino 120. Esto nos ofreció un panorama del contexto estudiantil por el cual se desenvolvían nuestros actores principales. También, hay que mencionar, que había 106 profesores en la planta docente, este dato nos habla de la multiplicidad de pensamientos con relación a la pedagogía que existían dentro de la institución y que ejercería una relación directa con las objetivaciones y las posteriores representaciones sociales de los educandos con respecto a su profesión.

Atendiendo al mapa curricular de la licenciatura en la institución, se encontró que existían en ese entonces asignaturas obligatorias y otras optativas; éstas son las que el plan de estudios de la carrera establece que tienen que ser cursadas con obligatoriedad y con fundamento a lo que se creía pedagógicamente necesario para su formación; esto, a su vez, constituye los significados y conocimientos propios de un currículum atendiendo a propósitos y funciones de una institución educativa y en concordancia con una cultura académica (Pérez, 1999: 254).

Lo anterior, nos brindó un panorama de la complejidad del contexto educativo. De manera que, el entrecruce de culturas es evidente y en distintos niveles. Esto, como parte fundamental en las representaciones sociales de los educandos. Por otra parte, la relación por demás pedagógico-didáctica existente entre profesor y educando fue menester en la construcción del objeto de estudio, a lo cual, se reservó el siguiente apartado.

1.3.3. Didáctica y profesorado en la licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón

Un elemento problematizador fue pensar que la didáctica, y su preciso ejercicio en las aulas de pedagogía, fue realizada con fundamento a un conocimiento que

¹³ Se consideró el número total de la matrícula, pues se piensa que aunque la generación a trabajar es sólo una, ésta no ha estado aislada en el transcurso de su formación académica.

cada profesor consideraba epistemológicamente “correcto” sobre la pedagogía. Los educandos, por su parte, objetivaban un conocimiento de la teoría pedagógica en un aula, y otro conocimiento diferente en otra. Esto cobra importancia pedagógica, y por supuesto didácticamente, a partir también de entender el currículum es su más lograda expresión como resultado de diversos factores.¹⁴ Se vislumbró, así, un problema didáctico, pero es preciso entender este término a fin de plantearlo como un elemento problematizador.

La praxis docente, en la actualidad, adquiere un sentido e importancia más allá de la simple aplicación de técnicas y estrategias, en su práctica, va implícita la cotidianidad de la institución a la que pertenece, así como también un reflejo que de los educandos brota al exterior; Villegas afirma al respecto:

La actividad docente no se limita exclusivamente a las prácticas educativas, que están validadas en el programa y que por lo general se reducen a lo que sucede en el salón de clases sino por el contrario, contienen una diversidad de acciones inmersas en la vida cotidiana de la institución, incluye las concepciones, preocupaciones y anhelos de los estudiantes. (En: Arbesú, Gutiérrez y Piña (coord.), 2008: 170).

El docente, con la didáctica como sustancial en su práctica concreta en las aulas, fueron considerados constantemente en la presente; por su parte, entender la didáctica como concepto se sostuvo en relación complementaria con la institución propiamente, pues no existe, al menos en esta investigación en relación con el objeto de estudio, una definición que comprenda la complejidad de la licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón. La siguiente cita ilustra:

¹⁴ A lo cual, Gimeno Sacristán nos dice: “Los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática técnica de instrumentar el currículum supone una reducción que desconsideran los conflictos de intereses que anidan en el mismo. El currículum, en su contenido y en las formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis político social, como desde el punto de vista de su instrumentación “más técnica”, descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares.” (Sacristán, 1972: 18).

No hay un concepto único y una definición uniforme de la Didáctica. Y no se debe sólo a su evolución, sino que más bien parece que cada concepto emana de una concepción del tipo de conocimiento sobre el que se reflexiona. Una aproximación al concepto pueden facilitárnosla diversas definiciones de Didáctica sí las analizamos aplicando los criterios de definición de la ciencia: el objeto o ámbito de problemas que estudia, el carácter de ese conocimiento, que espera que aporte, su finalidad, y la forma de elabora sus saberes. (Estebaranz, 1994: 39).

Por otra parte, abordar pedagógicamente esta problemática, habiendo dejado en claro la importancia de la didáctica en las aulas y la subjetividad de los profesores, el currículum de pedagogía en la institución debe ser previsto como un fenómeno que no es exclusivo de un proyecto educativo, sino como producto de múltiples determinaciones.¹⁵

Estas contradicciones hablan de formas de pensar a la pedagogía desde objetos de estudio diferentes; por una parte, está la *educación* como fundamento clave; y por la otra, la *formación* como concepto categórico. Una entrevista hecha a un profesor de la carrera expuso lo siguiente en cuanto al objeto de estudio de la pedagogía:

Para mí es una disciplina, cuyo objeto de estudio es la práctica educativa, no sólo la práctica, sino la práctica educativa; es decir, la relación entre la teoría y la práctica educativa que se hace cotidianamente. Y esta disciplina que estudia esta relación, la estudia a través de la relación del proceso enseñanza-aprendizaje; es decir, el espacio en el cual voy a comprender la práctica educativa es la interacción enseñanza-aprendizaje. (En: Álvarez, 2008).

Y en cuanto a la formación, otra entrevista dijo:

Yo sigo reconociendo lo que sería la construcción histórica del discurso pedagógico y su objeto que es la formación, por lo menos cuando llega a su expresión más lograda de preocupaciones, pero, por el otro lado, no dejo de mirar el concepto formación tuvo una

¹⁵ A lo anterior, Gimeno Sacristán dice: "Se trata de un fenómeno escolar que expresa determinaciones no estrictamente escolares, algo que se sitúa entre las experiencias personales y culturales de los sujetos, por un lado, previas y paralelas a las escolares, realizándose en un marco escolar, pero sobre el que inciden subsistemas exteriores muy importantes que obedecen a determinaciones variadas, por otro. (Sacristan, 1972: 25).

acotación histórica específica, yo diría quizás se ha movido hacia otro tipo de circunstancias y entonces como que, te tienes que mover en los cánones de la traducción de la modernidad, pero reconocer que esos cánones también se tienen que mover por el tiempo, por la historia por la época y... darte cuenta que no hay una pedagogía universal y absoluta como la hubieran deseado esos pedagogos de la modernidad. (En: Álvarez, 2008).

De alguna manera se mantuvieron posturas adversas sobre el objeto de estudio de la pedagogía dentro de la institución, pero esto no queda ahí, es normal que estas ideas hayan sido reproducidas dentro de las aulas; en estas, se pudo vislumbrar una relación didáctica entre el profesor y los educandos, estos últimos tomaron un papel de aprendices, donde los conocimientos que vienen del profesor aluden a una realidad específica fuera del aula, el educando la objetivó y con esto construyó su representación social sobre su profesión.

Entendido lo anterior, es preciso comprender el vínculo existente entre los profesores y los educandos como una relación didáctica, donde los conocimientos adquiridos por los profesores aluden a realidades específicas, a objetivaciones. Desde los planteamientos de Araceli Estebanz, existen cuatro conocimientos prácticos sobre la enseñanza.

En primer lugar un conocimiento popular. La gente de cualquier país de cualquier grupo humano sabe qué se hace y cómo se hace la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones para facilitar la integración en el grupo social, o en el país de pertenencia. Y tienen sus creencias sobre lo que es una buena enseñanza y una mala enseñanza. [...] También los profesores poseen conocimiento de este tipo, por su participación en este proceso. (Estebanz, 1994: 21).

Así, tanto profesores propios y ajenos de la licenciatura en pedagogía, tienen una idea sobre una “buena” o “mala” enseñanza; no obstante, la educación también tiene una función social de integración y aceptación de los educandos, en cuyo caso, cada profesor juzgó que conocimientos eran los adecuados para determinada tarea social, complementando una determinante más en la construcción de las representaciones sociales. El segundo conocimiento que la autora rescata como menester de consideración didáctica es el siguiente:

Un conocimiento local, que se adquiere por el ejercicio de la función de la enseñanza en el contexto concreto de una institución, en la interrelación con unos compañeros con sus propias visiones de la enseñanza, en la interacción con unos alumnos determinados que presentan sus propias posibilidades y dificultades de aprender, en el seno de una cultura en la que se consideran relevantes y “buenos” unos determinados métodos y aprendizajes o no. (Estebaranz, 1994: 21)

En el caso específico de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, fue evidente la existencia de grupos de profesores, donde se compartía una visión específica de la pedagogía y una postura política dentro de la institución; en todo caso, los modos así como las formas de enseñar estuvieron determinados por esta situación. Así, un elemento más en la objetivación y construcción de las representaciones sociales de los educandos. Un tercer conocimiento, haciendo referencia al factor experiencial de los profesores, es el siguiente:

Un conocimiento privado, personal, idiosincrático, derivado de su propia experiencia como profesor, que deriva en unas ideas particulares, en creencias, en valores, que se explicitan en la práctica de la enseñanza, porque, conscientes de ellas o no, los profesores orientan su acción y toman sus decisiones en base al propio universo de conocimientos y valoraciones sobre esta actividad social y educativa que es la enseñanza. Son visiones o concepciones obligatorias, personalmente irresistibles. (Estebaranz, 1994: 22).

Es, en definitiva, fundamental las valoraciones que los profesores hacen sobre su actividad docente, así pues, y en consideración a las agrupaciones dadas dentro de la planta docente de pedagogía, las prácticas educativas dentro de las aulas fueron esenciales en la construcción de las representaciones sociales de los educandos. Por último, la autora distingue otro conocimiento más en la práctica de la enseñanza:

Finalmente, reconoce un conocimiento experto, que es bien articulado, explícito, consciente y que sirve no sólo para orientar la acción sino también para justificar sus acciones y decisiones ante sí mismo o en una posible discusión. A partir de este conocimiento experto, específico, sobre la enseñanza se puede construir y reconstruir el propio pensamiento y conocimiento general, la teoría de la enseñanza. (Estebaranz, 1994: 29).

Durante la estancia de los educandos en las aulas, se vieron diversos momentos tanto de objetivación y anclaje, fue siempre difícil establecer los momentos específicos en los que se daban estos dos momentos; no obstante, se dieron sin lugar a dudas. Por otra parte, hacer consideración didáctica sobre esta problemática en particular, implicó no sólo hacer reflexión de la condición de profesor en el aula, sino también sobre el conocimiento como tal, la misma autora nos dice:

Ahora bien, el primer problema que se le plantea a la Didáctica es el del conocimiento del propio conocimiento, o la cuestión epistemológica, ya que es un campo de conocimiento aún no bien sistematizado y aún no bien desarrollado. Es honrado, científico, por tanto, preguntarse qué clase de conocimiento es el que poseemos, cómo lo hemos obtenido, qué podemos ofrecer que sea epistemológicamente justificable. Es decir, que nos remontamos, y creo que debemos hacerlo, a una situación metadidáctica para someter a juicio nuestro conocimiento, el contenido de la disciplina y aún la razón de su existencia. (Estebaranz, 1994: 22-23).

Así, rescatar las representaciones sociales fue, por tanto, recuperar el conocimiento propio del currículum que resignificaron los profesores en su ejercicio diario, en diferentes medidas y en distintos niveles esto fue posible. En cierto modo, la influencia innegable del profesor en los educandos, hay que analizar el mundo en el que vivimos; el contexto es, a su vez, un eslabón en la objetivación y posterior ubicación de las representaciones sociales de los educandos. En todo caso:

Así, hoy en día, las representaciones que la gente tiene con relación a la clonación, los viajes espaciales, los alimentos manipulados genéticamente, al neoliberalismo y al libre mercado, a la globalización, al derrumbe del socialismo soviético, al marxismo mismo, etcétera, tienen que ver con los grupos sociales desde los que se han formado, y de la información que estos hayan recibido al respecto y las vías empleadas para ello [...]. (Lozano, 2005: 23).

La licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón en su momento albergaba cuatro generaciones distintas en sus aulas, y que cada generación obtuvo, dependiendo el grado, determinados conocimientos sobre lo pedagógico; sin embargo, se

estableció que la generación a trabajar por en esta investigación fue la 2006-2010, estando es su octavo semestre.¹⁶

1.4. Objetivo General

- Identificar e interpretar pedagógicamente las representaciones sociales de los educandos de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión, desde los procesos de construcción subjetiva y social; para así, contribuir con la institución, y propiamente en la licenciatura, en su praxis educativa.

1.4.1. Objetivos Particulares

- Identificar las representaciones sociales que tienen los educandos sobre su profesión a partir de instrumentos metodológicos que rescaten lo subjetivo y lo social; para así, establecer que tanto se está concretando el modelo de pedagogo a formar en la institución.
- Describir el fenómeno de las representaciones sociales desde la subjetividad, haciendo reflexión ontológica en los educandos, con esto, proponer alternativas pedagógico-didácticas para la institución.

¹⁶ Esta determinación fue dada por tiempos, espacios y disponibilidad tanto del investigador como de la institución que patrocinó esta investigación.

1.5. Estado del Arte

Presentar un panorama sobre las investigaciones más recientes que abarcan los últimos diez años hechas en el campo de las representaciones sociales, implica un acto de reflexión que permite dar una perspectiva que, por un lado, ofrece un marco de interpretación sobre las posibles representaciones sociales dadas hasta este momento en cuanto a un tema específico en campos y espacios determinados y, por otro lado, referencias metodológicas por las cuales se puede llegar a concluir esta representación social.

El tema y objeto que convienen en este estado del arte es el de las representaciones sociales de estudiantes de nivel superior sobre su profesión; no obstante, no se niegan otras investigaciones hechas sobre estudiantes en otros niveles educativos y con otros postulados teóricos ajenos a la teoría de las representaciones sociales, pues se entiende que, aunque con supuestos distintos, los significados y conclusiones emanadas de estudiantes con respecto a la profesión es lo que interesa aquí encontrar. También, el abordaje a estudiantes desde el entendido metodológico es de interés particular.

Investigaciones recientes en el campo de las representaciones sociales en la UNAM

En 2003 la licenciada Guadalupe Angélica Flores Márquez realizó una investigación con estudiantes de nivel medio superior de la UNAM, más específicos, en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo (CCH-Vallejo). Esta investigación fue propuesta en una tesis para obtener el grado de licenciada en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la misma UNAM. La investigación tiene por título “Representaciones profesionales de estudiantes a nivel medio superior”, cuya intención era saber cómo es que los estudiantes del nivel ya mencionado representaban determinada profesión que se disponían a estudiar una vez finalizados sus estudios del nivel en el que se encontraban, es decir, cómo se la imaginan, cómo la entienden, qué significado tiene para ellos, cómo la percibe y cómo se ubican en la realidad. Ciertamente, las intenciones de la investigadora en su trabajo no son del todo afines con las de esta investigación,

pero se resalta el ámbito académico y el tipo de persona con las que se trabajó y los elementos metodológicos que utilizó.

La autora del texto apoyó su investigación desde un paradigma cualitativo de la investigación, siendo su referente teórico las representaciones sociales desde la perspectiva de Serge Moscovici, la investigación fue fenomenológica y sus instrumentos fueron cuestionarios y entrevistas a profundidad. Dentro de la investigación encontramos, acertadamente, tablas comparativas para representar las representaciones de los estudiantes. Se encontró que los estudiantes veían la educación superior como un medio por el cual, a partir de la obtención del grado, se alcanzarían mejores oportunidades laborales, prestigio social, y un mejor nivel de vida.

Algunas preguntas claves que la autora utilizó para la realización de su investigación fueron: ¿Qué pasa y qué siente un estudiante, cuando tiene la intención de estudiar una profesión?, ¿Qué piensa acerca de la profesión?, ¿Qué espera encontrar?, ¿Cómo se imagina la profesión? (Flores, 2003). Estas preguntas por sí mismas resaltan intereses personales en los estudiantes centrados en el sentir y pensar, y a partir de un abordaje fenomenológico la autora encontró elementos tales de una intencionalidad desde la subjetividad. Mucho de lo encontrado en los resultados de la investigación hacen referencia a aspectos formativos de relación sujeto-profesión, siendo la última estrechamente relacionada con la idea de éxito en la actualidad construida desde la idea de obtener un estatus socioeconómico de prestigio.¹⁷ Cabe mencionar el aspecto fenomenológico que la autora utilizó, éste es mencionado dentro de la investigación de manera somera, no se profundizó al respecto y no se fundamentó desde algún autor que trabajará este método.

La investigación anterior brindó un panorama sobre las complicaciones con las que se encuentra un investigador a partir de un trabajo con estudiantes, también

¹⁷ Esta conclusión obtenida desde los estudiantes del CCH-Vallejo es de interés particular para esta investigación, pues se entiende una relación dialéctica entre el sujeto y la sociedad, que aunque se presuponga una responsabilidad del sujeto con respecto a sus intereses en determinada profesión, siempre es importante la fuerza que ejerce la sociedad e influye en el pensamiento del sujeto. *N. del A.*

enseñó aspectos metodológicos que se deben cuidar y que al mismo tiempo se descuidaron en la misma investigación.

En el año 2005 Maribel Soto Castañón presenta una investigación que tituló “Construcciones conceptuales sobre la noción de Pedagogía: desde la voz de estudiantes del 6° semestre de pedagogía, Gen. 2001, Facultad de Filosofía e Letras, UNAM”, para obtener el grado de licenciada. Ésta surge como inquietud sobre las distintas posturas que los estudiantes toman con respecto a la pedagogía y que debaten dentro de las aulas de la licenciatura en la institución, la pregunta central desde la cual se realizó fue: ¿Cómo son los procesos de acercamiento, reflexiones y construcciones conceptuales que los estudiantes de pedagogía van elaborando a través de su formación, en esta licenciatura, con relación a la noción misma de pedagogía?

En esta investigación, y a partir de una postura interpretativa, se abordó a los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con respecto a los significados que los estudiantes otorgan a la pedagogía. La autora ubicó “[...] dos grupos de estudiantes, por un lado quienes definen a la pedagogía como la ciencia, la disciplina, la reflexión e incluso el arte que se encargan del hecho educativo, por el otro, están los estudiantes que la conciben como una carrera que tiene que ver con todo lo que es el proceso de la educación.” (Soto, 2003: 128). Es decir, mientras una se ocupa de la reflexión sobre la educación, la otra se dedica a la parte instrumental de la misma. También se encontró que existen estudiantes que se les dificulta la conceptualización de la pedagogía a partir de un conocimiento fragmentado.

La misma investigación es coincidente en el tema de las representaciones sociales con respecto a la actual investigación, pues el parado teórico es desde autores tales como Serge Moscovici y Denise Jodelet, que son retomados aquí. También, se coincide con el objeto de encontrar las representaciones sociales con respecto a la profesión, aunque aquí desde una perspectiva proyectiva de los estudiantes con respecto a la misma; lo anterior, más que un impedimento al momento de

relacionarla con esta investigación, brindó elementos reflexivos para el planteamiento del investigador con respecto a los estudiantes.

Otra investigación realizada en el año 2001 por Fabiola Hernández Aguirre para obtener el grado de maestra en enseñanza superior, cuyo título fue: *Vida cotidiana y representaciones sociales en torno a la formación académica de los estudiantes normalistas*. Aquí se encontraron elementos que también ayudaron a comprender el estado del conocimiento con respecto a investigaciones hechas en estudiantes del nivel superior. En el caso específico esta investigación fue realizada con estudiantes de la escuela Normal No. 1 de Nezahualcoyotl, y aunque esta investigación partió de la interpretación que los profesores y académicos tenían con respecto a los estudiantes, se centró en los estudiantes y la vida cotidiana. Esta interpretación que se tenía de los estudiantes era de “flojos” e “irresponsables”, para esclarecer la interrogante sobre si realmente los estudiantes se comportaban de tal forma, implicaba entender el pensar de los sujetos desde su cotidianidad.

La autora retoma la teoría de las representaciones sociales como categoría mediadora e interpretadora de su investigación. Se encontró una estrecha relación, hasta cierto punto deontológica de un *deber ser*, entre el *ser docente* y lo que representa estudiar la licenciatura en la Normal No. 1 de Nezahualcoyotl. “El *ser docente* como un *vivir para*, está vinculado al estudio de la licenciatura como un compromiso con la formación, con los alumnos. El *ser docente* como un *vivir de*, convierte la formación académica en un simple instrumento para la obtención de fines económicos y/o laborales” (Hernández, 2001: 178).

Esto permitió comprender, con relación a la primera investigación presentada en este estado del arte, que, al menos en estos dos casos, los estudiantes expresan un deseo de retribución monetaria con respecto al ejercicio posterior de la profesión, vista como una simple inversión con expectativas a corto plazo de mejora de vida y acceso a niveles socioeconómicos mejores. Este fenómeno puede darse por diferentes motivos; sin embargo, en ninguna de las dos investigaciones se indaga en la descripción de dicho fenómeno; empero, podemos

establecer una relación con lo que Ángel Ignacio Pérez Gómez dice “[...] es fácil comprender que en la cultura de la escuela triunfa el individualismo, la competitividad y la tendencia a la rentabilidad a corto plazo, pues son el reflejo de la cultura social en la que viven sus agentes.” (Pérez, 1999: 90). Lo anterior, pudiendo ser caso idéntico o parecido en distintos niveles dentro del pensamiento de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón.

En las tres investigaciones aquí presentadas como parte de un ejercicio para establecer los conocimientos encontrados con relación a estudiantes y su profesión, nos da un panorama sobre las complicaciones que pudiéramos encontrarnos en la cotidianidad escolar. Una coincidencia dada en las tres anteriores es el hecho de que se estudia con un fin específico a lo económico, esto en distintas dimensiones en cada una. Otra coincidencia encontrada es que la influencia de la sociedad sobre los estudiantes, ya sea antes de cursar o durante su estancia en la institución, es en demasía; por tal motivo habría que poner especial atención a los elementos contextuales y a cómo es que estos ejercen una presión e influencia en los estudiantes y sus representaciones sociales.

El licenciado Fernando González Aguilar en su tesis para alcanzar el grado de maestro en pedagogía, cuyo título es *Las autoridades de la UNAM: Representaciones sociales de estudiantes universitarios*, presentada en el año 2006, se centró, al igual que la presente investigación, en representaciones sociales de estudiantes, sólo que de otro objeto, en su caso de las autoridades de la UNAM. Se estableció en estudiantes de tres carreras de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales plantel Aragón, estas fueron: economía, sociología y pedagogía. La investigación se centro en la teoría de las representaciones sociales desde una perspectiva estructural, es decir, se enfocó en un paradigma cuantitativo de la investigación.

El autor de la tesis encontró con respecto a los estudiantes de pedagogía de la FES-Aragón sobre las autoridades de la UNAM conceptos claves para establecer las representaciones sociales tales como: autoritarismo, prepotentes, intolerantes e intransigentes; esto podría establecer un panorama del pensamiento de los

estudiantes con base a su formación, pues se entiende el pensamiento de estos estudiantes como representativo de una formación propia de un espacio y licenciatura coincidentes en esta investigación; es decir, brinda una perspectiva de lo que pudiera ser el parado frente a la realidad del estudiante de la licenciatura de pedagogía de la FES-Aragón.

Aún cuando la investigación anterior es planteada desde una perspectiva distinta de las representaciones sociales a esta investigación, no se niega la veracidad de los resultados y se resaltan aspectos que pudieran ser motivadoras para esta investigación, tales como el establecer una metodología que brinde una perspectiva de la intencionalidad de los sujetos con respecto a su pensamiento y a la posterior representación social.

En otra investigación la licenciada Yazmin Cuevas Cajiga se encontró, también, en representaciones sociales en el año 2005 con el título *La UNAM y sus actores. Un estudio en representaciones sociales*, sólo que a la inversa de la investigación anterior, es decir, la que tienen las autoridades y académicos de la UNAM sobre los estudiantes. Esta investigación fue planteada, también, en diversas carreras y campus de la UNAM, aquí se retoman las correspondientes a la FES-Aragón.

La autora establece las representaciones sociales desde una perspectiva procesual, aunque no lo precisa con claridad es fácil entenderlo. Esto le permite proponer su metodología desde un enfoque cualitativo e interpretativo, y retoma dos instrumentos: encuestas y entrevistas. Una carencia en la metodología que se encontró, es que no establece un método como tal. Pese a dicha observación, los resultados encontrados con respecto a las representaciones sociales son que, según las autoridades, los estudiantes de la FES-Aragón no encuentran una identidad propia de la institución, pues al ser una escuela periférica a la ciudad de México y geográficamente lejana a ciudad universitaria no existen elementos que la propongan con originalidad y al mismo tiempo propia de la UNAM; por otra parte, se piensa a los estudiantes como personas con un bajo nivel cultural, con poca higiene y propensos a enfermedades respiratorias.

Estos resultados resultan de interés particular para esta investigación, pues se centran sobre estudiantes por parte de las autoridades y académicos y pudiera existir una relación con las posteriores representaciones sociales de los estudiantes sobre su profesión. Otra característica que se encontró en esta investigación, es que la autora retoma a Serge Moscovici durante toda la investigación, incluso en la interpretación de los resultados, esto da veracidad a los resultados y compromete a posteriores investigaciones a hacer uso de los autores de manera constante y magistral tal cual lo hizo Yazmin Cuevas Cajiga.

La última de las investigaciones encontrada en la UNAM para este estado del arte es la que presentó Elí Orlando Lozano González con el título: *Las representaciones sociales de los estudiantes de la FCPyS respecto al político, en el contexto del México*. Ésta fue presentada como tesis licenciatura y fue en el año 2008, el objetivo principal de se tuvo en la misma, era el de encontrar las representaciones sociales de los estudiantes con respecto al político en el contexto nacional; aún cuando no se coincide con la presenta investigación sobre las representaciones sociales a encontrar, sí se coincide con los actores a trabajar.

El autor encuentra que los estudiantes conciben la política con desencanto y que repercute en la imagen que tienen sobre el político, esta conclusión arroja una perspectiva sobre los jóvenes con respecto a una realidad que les es propia, esto no sólo como reflejo aislado de una licenciatura o facultad, sino resultado de todo un contexto nacional que incide en el pensar de los estudiantes, esto pudiera ser de interés particular con esta investigación, pues al tratarse de la representación social de la profesión de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, ésta no será exclusiva de la influencia de la institución, profesores y familia, sino también de un conjunto de situaciones nacionales propias, entre otras cosas, de resultados de las decisiones políticas.

Una carencia encontrada en la anterior investigación, fue que tampoco se encontró una metodología claramente establecida que permita esclarecer los

andares de la investigación, sólo se intuye un enfoque cualitativo, aún cuando el autor establece lo cualitativo no como enfoque, sino como método.

Investigaciones recientes en el campo de las representaciones sociales en la UPN

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuenta en su acervo con dos investigaciones que son referidas a la teoría de las representaciones sociales con algún elemento de interés para esta investigación. Una es propia de una revista que la misma universidad ha nombrado *Reencuentro*, y la restante es una tesis licenciatura.

Elena Quiroz, profesora de la UPN unidad 201 en Oaxaca, escribe un artículo en el 2007 para la revista *Reencuentro*,¹⁸ en éste se analiza el tema de la profesión en el marco de la educación basada en competencias laborales. Ahí, la autora aborda las referencias teóricas que dan fundamento a dicho modelo, un recorrido brevemente histórico, las distintas implementaciones y su instrumentación en la formación de profesionales de la educación.

La autora encuentra que, aunque el modelo educativo antes mencionado cuenta con una fuerte y solida fundamentación teórica, carece de perspectiva abarcativa del fenómeno educativo; es decir, no se vislumbró en su diseño en el marco curricular un panorama donde se rescaten aspectos propios de la vida cotidiana escolar en las instituciones de educación superior. Esto, provocando, entre otras cosas, resistencias, además de una equívoca interpretación e implementación de la misma en la formación de los profesionales superiores.

Lo anterior nos brinda un panorama sobre la formación profesional de estudiantes a nivel superior con sustento al modelo de competencias laborales que impera en el actual contexto neoliberal de México. Así, pudiéndolo vincular con esta investigación, en el momento en el que en la licenciatura en pedagogía de la FES-Ar sí bien no se contempla a fondo el modelo de competencias, sí brinda una formación que lo trasciende; en otras palabras, y desde el currículum mismo, se

¹⁸ QUIROZ, E. (2007) *Competencias profesionales y calidad en la educación superior*. En: Revista *Reencuentro*, 50, 93-99.

ofrecen conocimientos del razonamiento social y humano, y no sólo de un *saber hacer* como es común en el modelo de competencias.

En otra investigación realizada en estudiantes de nivel medio superior con relación a la influencia de la familia, orientadores y compañeros en la elección de profesión realizada en el 2002;¹⁹ Yadira Guadalupe Martínez López encontró que en la elección de profesión por parte de los estudiantes no influyen de manera alguna ni la familia, los amigos o el mismo orientador. Aunque bien se puede rescatar que la influencia que pretenden los padres sobre los estudiantes va enfocada a la elección de una profesión que remunere económicamente.

Otro aspecto a resaltar en esta investigación son los entendimientos de los estudiantes en la cotidianidad, el cual se abordó a partir de encontrar grupos de pares que resultaran significativos en la construcción de un conocimiento específico. Esto se dio a partir de buscar en los actores principales una relación de importancia desde la subjetividad en preguntas concretas en un cuestionario. No obstante, también se encontró que nunca se establece un método como tal en la investigación.

Estado del arte en la Universidad Autónoma Metropolitana sobre estudiantes y/o la profesión

En lo que respecta a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) sobre investigaciones, artículos y otros escritos que se relacionen con el objeto de estudio de esta investigación, se encuentran tres documentos. Estos son propios del plantel Xochimilco, pues ahí es en donde se albergan las licenciaturas e institutos propios del área de las ciencias sociales. Así, aunque basto el acervo de investigaciones, sólo se recopilaron las de interés particular.

En un artículo publicado en el año 2005, Silvia Gutiérrez Vidrio expone los resultados de una investigación hecha en la UAM plantel Xochimilco en estudiantes de la licenciatura en comunicación social, la investigación fue bajo la línea de las representaciones sociales, y fue en cuanto al campo y el objeto de la

¹⁹ MARTÍNEZ, Y. (2002). *Influencia de la familia, compañeros y orientador en la elección profesional de alumnos de bachillerato*. Tesis licenciatura. México: UPN.

comunicación social.²⁰ En ésta, la autora utilizó entrevistas semidirigidas, acompañadas previamente de un cuestionario donde se vertían datos propios de la condición genérica y edad, y relaciones de los alumnos con la observación continua de determinados noticieros y noticiarios.

El análisis de los datos se resalta para esta investigación. Silvia Gutiérrez vierte las respuestas de la encuesta en tablas donde saca el porcentaje de la frecuencia con que se observa un determinado programa, canal, etcétera. Así, y con la entrevista semidirigida, hace triangulación de información para especificar las representaciones sociales. Esta perspectiva metodológica coincide en instrumentos con la propuesta inicial de esta investigación, sólo aquí con perspectiva ontológica.

En otro artículo de Silvia Gutiérrez, con título *Representaciones sociales desde una perspectiva discursiva*,²¹ nos hace reflexión sobre la construcción de las representaciones sociales con fundamento al discurso de los autores, entendiendo éste desde un punto de vista subjetivista donde vía la argumentación se da fundamento a determinadas posturas y opiniones. Las reflexiones que la autora propone son a partir de los postulados de Jean-Blaise Grize, rescatando un término denominado *themata* “[...] que sirve como lazo entre la cognición social y la comunicación, y entre operaciones mentales y lingüísticas.” (Gutiérrez, 2006: 233.).

La autora, a partir de una serie de reflexiones donde abordan consideraciones sobre el aspecto lingüístico y argumentativo de los sujetos sobre determinados cuerpos de conocimiento, rescata la importancia de enfatizar, sin lugar a dudas, los aspectos discursivos de los actores, considerando así, que las representaciones sociales no sólo son constitutivas de modos de pensar en un proceso acumulativo, sino que es menester considerar la parte discriminativa de las personas.

²⁰ GUTIÉRREZ, S. (2005). *Consumo de medios y representaciones sociales. El caso de los alumnos de Comunicación Social de la UAM-Xochimilco*. En: Anuario de investigación 2005, 326-352.

²¹ GUTIÉRREZ, S. (2006). *Representaciones sociales desde una perspectiva discursiva*. Revista Versión UAM-X, 17, 231-256.

Las reflexiones de Silvia Gutiérrez sobre la parte discursiva que constituyen las representaciones sociales, sirven y son de interés en esta investigación en tanto se privilegia la parte subjetiva y la capacidad tanto de discriminar a consideración información recibida del exterior.

Por último, encontramos al artículo *Representaciones sociales: miradas reflexivas* de Dunia Verónica Campos Rodríguez;²² en éste, se hace un abordaje de la teoría de las representaciones sociales donde se abordan términos tales como alteridad, ego, alterego, y otros. Resalta en este artículo consideraciones sobre los aspectos metodológicos y teóricos, aterrizando la reflexión en el centro de la discusión de la conformación de las representaciones sociales y cómo es que se constituyen.

Dicho artículo, aunque más referido a un recorrido teórico y conceptual que a una propuesta, nos brinda elementos reconocidos como importantes en tanto los distintos abordajes metodológicos de las representaciones sociales en determinados campos sociales. Así, nos propone una reflexión sustantiva sobre los procesos de construcción de las representaciones sociales. No obstante, el curso que tomó esta investigación fue más de corte metafísico –u ontológico, en términos de Martin Heidegger- que de lo meramente cognitivo.

Así, las investigaciones encontradas en la UAM que pudieran dar fundamento o justificación a esta investigación, fueron más encaminadas a la reflexión y el debate extremado sobre el abordaje de las representaciones sociales. En conclusión, podemos vislumbrar que sí bien el debate sigue abierto, el tratado metodológico, así como el rigor teórico que se funda en cada investigación, serán de consideración en determinados cuerpos colegiados. En otro sentido, no se puede afirmar que existe un tratado tanto metodológico como teórico único y unívoco, sino por el contrario, la capacidad de dar fundamento vía la argumentación será lo que de un rigor verosímil a las investigaciones.

Otras investigaciones en el campo de las representaciones sociales, los estudiantes y/o la profesión

²² CAMPOS, D. (2007). *Representaciones sociales: miradas reflexivas*. Revista Versión UAM-X, 19, 353-357.

En una investigación realizada en el Instituto Politécnico Nacional sobre las representaciones sociales que tienen los estudiantes del nivel medio superior de la misma institución sobre las matemáticas, se encontraron algunos elementos de reflexión. Esta investigación fue realizada por Gustavo Martínez Sierra.

En dicha investigación, se pone énfasis, entre otras cosas, en la vida cotidiana escolar circundante a los estudiantes del nivel medio superior; también, se enfatizó la parte actitudinal de los estudiantes dentro de las aulas de clase con relación a la representación social que estos tienen de las matemáticas. El fundamento metodológico de la investigación se centró en el cuestionario como instrumento fundamental; de tal forma, haciendo asociación de conceptos con categorías de análisis que fueran propias tanto de las representaciones sociales como de las matemáticas, haciendo análisis categórico en este sentido.

Este último elemento metodológico, en cuanto al instrumento, se considera como importante, pues esta investigación propone el mismo instrumento, sólo que como vía de acceso y como primer momento. Sin embargo, el enfoque utilizado, aunque no se explicita, fue encausado a lo estructural, no obstante, las reflexiones sobre la organización de los resultados de las encuestas fueron retomadas.

En otra investigación realizada en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) de San Luis Potosí, bajo el título de *El currículum oficial y vivido de la becene. Una valoración desde la opinión de los estudiantes de octavo semestre*, encontramos a la encuesta como el principal instrumento. La entrevista fue, también, utilizada en esta investigación; sin embargo, éste último no es aún terminado de analizar por el grupo colegiado que trabaja en dicha investigación.

El objetivo a alcanzar en esta investigación es de tipo valorativo sobre el currículum de la institución, desde el encause del currículum oficial y su contraparte, el vivido. En cierto modo, se rescató la parte de la sistematización de los resultados de la encuesta para fines de esta investigación, la cual, fue estructurada en cuadros donde se establecían las respuestas en concordancia con las categorías de análisis.

Los actores, por otra parte, son coincidentes y retomados en consideración como aquellos que son parte constitutiva de cualquier institución educativa, esto es, considerarlos como los que legitiman desde sus vivencias y opiniones las prácticas dentro de las escuelas.

Otra investigación, realizada en la en la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcoyotl, María Guadalupe Villegas Tapia, brinda una reflexión sobre la importancia que tienen los grupos de asociados para la construcción de las representaciones sociales. En dicha investigación, los grupos de asociados son, en un primer momento, identificados y categorizados a partir de las relaciones implícitas que entre estos se dan y categorizados de tal manera; así, ya identificados, se partió a analizar los discursos que se dan a interior, reconociendo los significados y encontrando las representaciones sociales que se da en cada uno de los grupos.

En esta investigación, la autora nos recuerda la importancia de los grupos de asociados y cómo es que en estos se legitiman determinados cuerpos de conocimiento, determinando saberes, tan prácticos como teóricos, y que van encausando las prácticas discursivas de los actores investigados, desde los supuestos de las funciones de las representaciones sociales.

Se rescata, también, la necesidad de identificar dichos grupos, pues al interior de estos, tanto es sus relaciones, discursos y consecuentes legitimaciones e institucionalizaciones, se construyen las representaciones sociales. También, es importante reconocer lo verosímil que para un determinado actor resulta la identificación con determinados sujetos, conformándose en un grupo específico. Como estrategia, el reconocimiento de los grupos de asociados, resulta menester en el encuentro de las representaciones sociales.

Consideraciones del Estado del Arte.

Las anteriores investigaciones fueron retomadas por los siguientes motivos: se coincide en los actores, en el ambiente académico y en la teoría de las representaciones sociales, también se rescatan elementos metodológicos para el abordaje de los autores y para la interpretación de los resultados. Se encontraron tanto cuestiones teóricas como metodológicas que pudieron ayudar a esta

investigación, también se encontraron carencias que motivaron a realizarla con precisión y puntualidad, tales como los aspectos metodológicos que establecen una interpretación peculiar, el manejo de los instrumentos y el parado del investigador con respecto a sus actores.

Para esta investigación se rescataron concretamente los siguientes elementos: un panorama de lo que implica abordar sujetos tales como estudiantes y la subjetividad que les caracteriza, pues es un escenario con peculiaridades y que merece un trato preciso; el aspecto teórico desde las representaciones sociales que debe ser retomado continuamente a lo largo de toda investigación desde los autores que caracterizan a dicha teoría, así como los aportes de otras teoría y teóricos tales como Berger y Luckmann y su sociología del conocimiento; establecer una fundamentación teórico-metodológica con los suficientes argumentos para dar veracidad a los resultados e identidad a la interpretación.

CAPÍTULO II Fundamentación teórica y metodológica

2.1. Fundamentos teóricos

Antes bien, la pedagogía es, sin duda, la plataforma teórica y filosófica desde la cual se interpretó el objeto de estudio propio de esta investigación. No obstante, dicha plataforma se construyó en el diálogo continuo entre la investigación y la experiencia empírica en términos de complementación de ambas partes. Por un lado, los educandos como personas que llenaron de significado su existir en la licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, existencia matizada en todo sentido por la constante reinterpretación que se dio durante el proceso formativo y educativo en el que estaban inmersos, a partir del cual, construyeron sus representaciones sociales; por otro lado, el hecho innegable de que el educando y su presencia en la institución se dio siempre en relación con otros, en este punto es donde se pudo construir las representaciones sociales propiamente.

Primeramente se partirá a desarrollar específicamente el constructo teórico desde el cual se interpretó, abordándolo desde una perspectiva donde se situó a los educandos como el centro de las reflexiones pedagógicas, esta visión fue lograda por la ontología como rama de la filosofía, la cual, se encuentra converge con la pedagogía en el acto educativo; luego, entonces, la idea innegable de que los educandos estuvieron, como se comentó, en un proceso formativo desde el cual se proyectaron hacia la profesión de pedagogía, dicho en una oración la *formación profesional*; por último, un desarrollo específico de la teoría de las representaciones sociales y su vinculación con el objeto de estudio.

2.1.1. Pedagogía existencialista: Marco de interpretación del objeto de estudio

Los educandos, sin duda, se proyectaron en un espacio de consideración especial a propósito de cualquier otro, este es el de la FES-Aragón. Esta institución corresponde al giro que comúnmente se le denomina educativo, a lo cual se tuvo que conceptualizar. Primeramente se tuvo que entender lo expuesto en la

siguiente cita: “La educación entonces no es sólo un fenómeno por el cual nos hacemos humanos sino que es un hecho que sólo practicamos los humanos.” (En: Bartomeu y otros, 1995: 8).

No obstante, la educación es antes posible por la existencia misma del ser humano, existencia que “[...] es la propiedad del ente que existe; es en consecuencia una manera de ser. Existir es *estar ahí*.” (Fullat, 2002: 14); sí bien, la existencia del ser humano hace posible lo antes dicho, no es sino a partir de la proyección del ser humano sobre el mundo, haciendo de éste el lugar de su proyecto, de tal modo la existencia es:

[...] esencialmente trascendencia; el término hacia el cual se mueve la trascendencia es el mundo. Trascender hacia el mundo es hacer del mundo mismo el *proyecto* de las actitudes y las acciones posibles del hombre. En cuanto a ese proyecto, el mundo comprende dentro de sí al hombre, que se encuentra arrojado en el mundo y sometido a sus limitaciones. (Abbagnano. y Visalberghi, 1964: 629)

Así, pues, el ser humano es, ante todo, proyección, arrojado y posibilidad que es limitada ante las restricciones del mundo. Entonces, la proyección mencionada hace posible, en forma añadida el inacabamiento, así “El ser humano es posibilidad, es inacabamiento; es decir, consiste en proyecto o en proyectarse.” (Fullat, 2002: 15). Así pues, este inacabamiento, o dicho de otro modo la conciencia de esta especificidad, lo que a la postre crea la educación, Paulo Freire lo describe en la siguiente cita:

Los árboles y los otros animales también son interminados. Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esa radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento es lo que llamamos la “educabilidad del ser”. La educación es entonces una especificidad humana. (Freire, 2004: 20-21).

Consecuentemente, los seres humanos, haciendo uso de la conciencia en el sentido de la complementación de nuestro ser en tanto la posibilidad de la educación como especificidad humana. Igualmente, esta conciencia del inacabamiento es, en forma equidistante, suplemento a la historia. El mismo autor

dice: “Me gustaría insistir en este punto: los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos.” (Freire, 2004:19-20), la anterior afirmación concluye una reflexión que no puede ser dejada de lado, pues si bien la historia es donde se gesta el ser humano, no es en forma lineal y unívoca como en las ciencias positivas se le piensa, sino es la base desde la cual se significa y representa el mundo, que, en forma simultánea, abre al ser humano al porvenir: “El ser humano no está cerrado sobre sí mismo, sino que de suyo queda abierto al porvenir. Pero el ser humano no es, en última instancia, objeto de estudio, sino apertura imprescindible hacia lo todavía por venir.” (Fullat, 2002: 15). Así, la temporalidad –la tensión existente entre el pasado que se evoca al presente para ayudar a entenderlo, representándolo; el futuro, que abre la posibilidad absoluta de *ser* o no *ser*- es condición de una pedagogía que se ciñe en la ontología para reflexionar al sujeto y comprender el acto educativo.

Volviendo a la educación como acto meramente humano, es menester entender que no se da en el ensimismamiento ni en la soledad, se erige en el contacto con el otro: “Este inacabamiento consciente de sí, es lo que nos va a permitir percibir el no yo. El mundo es el primer no yo. Tú, por ejemplo, eres un no yo de mí. Y la presencia del mundo natural como no yo, va a actuar como un estímulo para desarrollar el yo.” (Freire, 2004: 21). La educación, el acto mismo de la vida, se da siempre en el encuentro con el otro

Hacemos de la razón una herramienta de pensamiento, es la *palabra* la que exterioriza un sentido del mundo; no obstante, tanto la educación como la razón y la *palabra* se encuentran en íntima relación, a esta idea la siguiente cita: “La educación se vertebra alrededor de la *palabra*. La Razón se exterioriza en la palabra. La razón también será Razón educacional.” (Fullat, 1984: 25).

Por otra parte, la razón educativa, que se signa de importancia las prácticas de la educación, se fundamenta bajo distintas orientaciones desde lo epistémico, de tal manera se argumenta y justifica. A lo anterior, Octavi Fullat nos dice: “La razón Educativa se orienta hacia *lo teórico*, hacia *lo práctico* –lo tecnológico, lo prático o moral y lo legitimador o fantástico- y hacia *lo crítico*.” (Fullat, 1989: 28). Las

anteriores tres orientaciones, como base epistémica, y siempre en constante relación e interpelación, encaminan a la educación, fundando así, una racionalidad educativa que, sin duda, se encuentra de manera tácita en las representaciones sociales de los educandos de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón.

De tal modo, la pedagogía existencialista, con el referente innegable de la educación como la que interviene en forma constante en los sujetos que existen en un espacio determinado, mantuvo una relación y propuso un marco de interpretación propio para el actual escrito.

Ahora bien, la pedagogía existencial como marco de interpretación supuso retomar el denominado enfoque procesual dentro de las representaciones sociales, éste es explicado por María Auxiliadora Banchs como aquel donde la perspectiva hermenéutica de los sujetos establece un punto de abordaje en las investigaciones. La autora lo describe de la siguiente forma:

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos. (Banchs, 2000: 6).

Este enfoque permitió dar fundamento a una serie de reflexiones con respecto a esta investigación, éstas son en el entendido de que la línea de investigación, siendo el de las representaciones sociales, es establecida con un paradigma o sustento que justifica y privilegia a los sujetos como constructores de conocimiento y creadores de significados específicos, con sus respectivos campos simbólicos.

En este sentido, las representaciones sociales basadas en el enfoque procesual desde el cual se privilegia la parte discursiva de los actores es, en tiempos recientes, el menos privilegiado; sin embargo, los postulados teóricos y el objeto de estudio mismo, nos propone esta perspectiva teórica-metodológica. Silvia Gutiérrez afirma en la siguiente cita:

En el transcurso de las últimas décadas ha habido desarrollos importantes que permiten profundizar en la teoría de las representaciones sociales. Para Moscovici y Vignaux (1994), estas contribuciones se pueden ubicar en dos hipótesis que han estimulado investigaciones fecundas en el campo de las representaciones sociales. Una es la hipótesis del núcleo central (Abric, Flamant, Guimelli) según la cual toda representación social incluye los elementos cognitivos o los esquemas estables alrededor de los cuales se ordenan los elementos cognitivos o los esquemas periféricos. La segunda tiene que ver con una de las referencias esenciales de la teoría de las representaciones sociales, que a menudo no se le da la importancia que tiene debido a las orientaciones dominantes en la psicología social, ésta es su referencia a la comunicación, al lenguaje, es decir, al aspecto discursivo de los saberes elaborados en común. (Gutiérrez, 2006: 232).

De tal modo en esta investigación, la pedagogía existencial, así como el enfoque procesual de las representaciones sociales, fueron sostenidas en una relación simultánea a partir de los aportes de la sociología del conocimiento desde los planteamientos de Berger y Luckmann, buscando un punto articulador con la presente investigación. Así, el siguiente apartado explica lo dicho.

2.1.2. La sociología del conocimiento de Berger y Luckmann

Cabe mencionar los aportes realizados Berger y Luckmann en el campo de las investigaciones sociales con un enfoque en el que se privilegia, momentánea pero significativamente, el carácter subjetivo de los sujetos en sociedad. Berger y Luckmann fundamentan sus escritos y propuestas a partir de la tesis fundamental de la sociología del conocimiento que, aunque en definición y conceptualización tenía una acepción distinta, fue redefinida por estos autores. Así, la sociología del conocimiento:

Sostenemos, por lo tanto, que la sociología del conocimiento deberá ocuparse de todo lo que una sociedad considera como “conocimiento”, sin detenerse en la validez o no de dicho “conocimiento” (sean cuales fueran los criterios aplicados). Y cualquiera sea el alcance con que todo “conocimiento” humano se desarrolle, se transmita y subsista en las situaciones sociales, la sociología del conocimiento deberá tratar de captar los procesos por los cuales ello se realiza de una manera tal, que una “realidad” ya establecida se cristaliza para el hombre de la calle. En otras palabras, sostenemos que la sociología del

conocimiento se ocupa del análisis de la construcción de la realidad social. (Berger y Luckmann, 2006: 13)

Resaltan, en la cita anterior, términos que merecen una conceptualización y análisis desde los mismos autores, a la vez que se ligan con esta investigación; tal es el caso de “realidad” y “conocimiento”.

El primero de los dos términos antes mencionados tiene una matización especial. Berger y Luckmann establecen el hecho de que la “realidad” viene a ser una construcción que en un primer momento es contextual, es decir, que lo que es “real” para una persona en un momento y espacio determinado puede no serlo para otra en un contexto totalmente distinto; en un segundo momento, y por ende, se habla de una multiplicidad de realidades. En palabras de Berger y Luckmann “Lo que es “real” para un monje del Tíbet, puede no ser “real” para un hombre de negocios norteamericano.” (Berger y Luckmann, 2006:13). En todo caso, la interpretación que cada persona da a los hechos de la realidad objetiva es fundamental en la construcción social de la realidad.

Por otra parte, el “conocimiento” simplemente hace referencia a los aprendizajes que las personas tienen con un determinado fenómeno, sujeto u objeto; así, pues, “El conocimiento que tiene un criminal difiere del que posee un criminalista.” (Berger y Luckmann, 2006: 13). Ahora bien, la relación entre estos conceptos, antes términos, se da en el momento en que un determinado cuerpo de conocimiento es establecido socialmente como “real”, a su vez, lo “real” condiciona modos de vida y posteriores “conocimientos”. Se relacionan en un ir y venir simultáneo.

Este sentido relativista de lo “real” y del “conocimiento” establece una duda por demás filosófica: ¿Qué es lo real? ¿Cómo conocerlo? (Berger y Luckmann, 2006: 11). Tarea filosófica sería dar respuesta a esta interrogante; por tal motivo, los autores llegan a una conclusión: existe un fundamento filosófico detrás de la construcción de la realidad desde un punto de vista social.

Los mismos autores establecen que al tratarse de sociología del conocimiento, y que ésta debe limitarse a estudiar los procesos por los cuales se determina una específica realidad social, el método fenomenológico es el mejor para entender y describir la “realidad” y el “conocimiento” desde los sujetos. Este mismo método es retomado con los mismos fines dentro de esta investigación.

Otro momento por el cual se crea la realidad social desde la perspectiva de los mismo autores, es el que denominan institucionalización, este momento está precedido por la habituación, ello implica un acto “[...] que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprendida como pauta para el que la ejecuta.” (Berger y Luckmann, 2006: 72). Este acto de habituación de los sujetos implica, entendiendo o no la lógica que le antele, una objetivación en tanto se define que los sucesos son parte de un mundo ajeno hasta ese momento al suyo, pero entendido como verídico. Este momento, desde los sujetos, implica una discriminación de acciones con respecto a la funcionalidad de determinado acto, creando nuevas pautas entendiéndose como típicas, “La institucionalización aparece cada vez que hay una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores.” (Berger y Luckmann, 2006: 74).

Así, pues, las instituciones dan veracidad; sin embargo, éstas son parte de un mundo que existe ya sea con la presencia del sujeto o no, es decir, el sujeto sólo vendría a exteriorizarlas e interiorizarlas según su criterio. Esto nos concluye que las instituciones son históricas.

Un mundo institucional, pues, se experimenta como realidad objetiva, tiene una historicidad que antecede el nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes de que él naciera, y existirá después de su muerte. [...] Las instituciones, en cuanto facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. (Berger y Luckmann, 2006: 80).

La objetivación del mundo, así como la externalización e interiorización son parte de un proceso dialéctico que los autores llaman socialización primaria, el término “dialéctico” nos hace referir el hecho de que la socialización primaria *per se* no

tiene un inicio ni un fin bien definido. Ésta es más propia de sujetos que aprehenden el mundo; mejor entendida como un proceso formativo donde aún no hay una discriminación del todo consciente por parte de los sujetos en cuestión, los autores denominan a esto objetivaciones de “primer orden”. Una socialización primaria con fundamento en una objetivación de primer orden sería la base para entender procesos cognitivos en los sujetos que aprenden en el mundo.

El tema de las representaciones sociales desde la perspectiva de la sociología del conocimiento es mejor entendida en el momento denominado legitimación, donde se da una objetivación de “segundo orden”, es aquí donde se hacen construcciones de significados por parte de los sujetos al ser integrados nuevos significados a los ya existentes “La función de la legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de “primer orden” ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles.” (Berger y Luckmann, 2006: 118-119). Aquí se crean los universos simbólicos.

Estos orígenes de los universos simbólicos en la legitimación y en las objetivaciones de “segundo orden” se constituyen en dos niveles; en el primero, es donde se da un sentido para los miembros de una comunidad con respecto a un orden institucional; en el segundo, en donde el carácter individual de los sujetos cobra importancia, dando significado y apropiando el orden institucional de manera particular y peculiar.

El carácter subjetivo fue especial atención en esta investigación, pues es el educando quien tiene la responsabilidad última de las representaciones sociales que construye. A este entendió, es menester resaltar que sí bien se refirió la presente investigación a educandos cuya formación profesional estaba casi concluida, las opiniones subjetivas se dan a partir de un sentido sin dejar de lado otras posibilidades. A lo anterior, Villegas nos acerca e una cita que expone la construcción dicho sentido común en una investigación realizada con estudiantes, caso concordante con esta misma; la autora a la letra dice:

Este conocimiento de sentido común contemporáneo que construyen los legos, se elabora en las interacciones de la vida cotidiana, proviene de la ciencia que se difunde al público en general por diversos medios. El acceso más ágil de la información y popularización del conocimiento científico son unas de las características de nuestra sociedad actual. (En: Arbesú, Gutiérrez y Piña (coord.), 2008: 171).

Los educandos, en su momento, tenían una representación sobre lo que era la profesión de pedagogía antes de ingresar a la licenciatura, posteriormente, se empezó a construir otra al inicio de sus estudios, ya para el final de su formación transforma dicha representación; sin embargo, esta reformación gradual de la representación se dio a partir de una resignificación obtenida de momentos históricos-dialécticos en su estar en la institución, de este modo el sentido común acontece en distintos niveles. Ahora bien, la resignificación antes mencionada, adquiere valor social en su interactuar con otros; por una parte, compañeros de clase; por otra, los profesores mismos. En esta misma tesitura, Villegas, apoyándose en Berger y Luckmann y a propósito de estudiantes en el contexto mexicano, complementa con la siguiente afirmación:

Otra particularidad de la representación social, es que la probabilidad de que se compartan significados sobre un objeto, se incrementa en los grupos que mantienen una relación cara a cara, que interactúan intensamente; “el círculo íntimo, los asociados” como los nombran Berger y Luckmann (1968), que en la interacción constante van construyendo significados comunes a partir de las informaciones, opiniones y creencias que manejan (En: Arbesú, Gutiérrez y Piña (coord.), 2008: 171).

Al mismo tiempo, en el educando hay un universo simbólico “[...] las representaciones sociales están cargadas de valor, ya que es una construcción simbólica de los sujetos sobre cosas y fenómenos que son socialmente reconocidos como parte de los grupos en los que se desenvuelve y con las cuales adquieren la identidad y la permanencia.” (Escamilla: 2004: 80).

Las representaciones sociales que se encontraron en esta investigación son propias de una realidad delimitada a un campo preciso; sin embargo, el marco de referencia por el cual se pueda construir el conocimiento, tiene que lidiar con factores individuales y colectivos. Moscovici nos da cuenta sobre lo que es una

representaciones sociales a partir de situaciones que se vuelven comunes en la cotidianidad “[...] una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes.” (Moscovici, 1976: 16).

En un instante se pudo delimitar estos elementos al momento vivencial de los educandos, momento que nos refiere a factores individuales y colectivos en un ir y venir continuo entre estos últimos; por otro lado, las influencias externas sobre el objeto parten de una perspectiva macroestructural y que trasciende esta realidad específica. Dicho de otro modo, el problema de las representaciones tiene que ser analizado y reflexionado concienzudamente desde una visión particular y general.

El resultado de la inquietud es la construcción de un mundo netamente humano, donde las instituciones permiten la comunicación, la adjudicación e incorporación de papeles y el respeto y vigilancia de lo que se asume como normal. El resultado de la plasticidad, por su parte, es la edificación de múltiples mundos humanos. La realidad se construye socialmente, pero la concreción depende de cada grupo o comunidad específica (Piña, 1998: 19)

La representación del educando sobre su profesión, parte de supuestos que la delimitan desde un plan estructurado que propone un modelo o resultado final, es decir, un plan de estudios, un marco curricular y un conjunto de elementos humanos que son deliberadamente propuestos para alcanzar este fin; sin embargo, las representaciones sociales es un problema de distintas teorizaciones y que propone marcos de análisis donde cualquier objeto es fuertemente influenciado por factores externos y/o circunstanciales (Heller, 1987). En todo caso, se tendría que definir en primera instancia qué se entiende por representación; Lozano nos dice: “En otro sentido, representar es tener la imagen de algo conocido en el acto del recuerdo, en un proceso mental de abstracción donde el objeto se encuentra en la mente, conocido.” (Lozano, 2005: 25).

Ahora bien, los factores y elementos que proponen la representación, a su vez, le dan el entendido de socialmente aceptado, estos factores son los colectivos e individuales y que, como Denise Jodoletet nos afirma, se organizan en una lógica

del pensamiento de la persona o grupo de personas, y así, adoptan la representación social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas al nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. (En: Moscovici, 1998: 474-475).

En cuanto a colectivo tendríamos que comprender que lo que pudiera ser aceptado dentro de esta colectividad implica un acto de identificación, en consecuencia, de aceptación. Lo colectivo y lo individual están en constante interacción. Las tendencias e ideas de los profesores de pedagogía y el plan de estudios de la carrera dentro de la institución, fueron factores trascendentales en la construcción de las representaciones sociales, tal y como afirma Jesús Escamilla Salazar.

Sociedad que se desarrolla, en un contexto histórico particular, en una diversidad de grupos sociales que establecen en su interior procesos de comunicación y comportamientos, producto de sus representaciones sociales, a través de los cuales los miembros integrantes de cada grupo adquieren identidad y pertenencia, así como valores y actitudes para con su vida cotidiana. (Escamilla, 2004: 108).

Así, pues, podemos identificar hasta este punto encontramos dos elementos que en sincronía nos concluyeron una perspectiva peculiar en esta investigación; el primero, es entender que los factores externos al sujeto, llámese sociedad, comunidad o familia, constituyen una fuerza en él, exigiéndole y, hasta cierto punto, condicionándole un actuar; el segundo, es el carácter vivencial que éste tiene, y que con ello vendría a relacionar en un nivel de significación lo aprendido con lo nuevo, discriminando y concluyendo nuevos significados. Estaríamos hablando de una perspectiva socioconstructivista.

Dentro de esta perspectiva encontramos dos momentos claves en la constitución de una representación en el sujeto: la objetivación y el anclaje. La objetivación en cuando lo desconocido se hace familiar, es el encuentro del mundo científico con

el sujeto sin importar el orden, pero que es desarticulado semánticamente por el sujeto y establecido en un conjunto que para él le es conocido.

La objetivación, para esta perspectiva, es el proceso responsable de construir la representación social, le da forma de objeto social a través de las metáforas, haciendo familiar lo que no lo es. Como proceso permite descontextualizar los conceptos científicos de su ámbito de producción y posibilita que se dé la direccionalidad hacia el público, así las imágenes y creencias se institucionalizan en espacios no científicos, dando como resultado una iconización mental en los sujetos con lo cual establecen una relación con el mundo cotidiano que les rodea. (Escamilla, 2002: 120)

En el anclaje encontramos la parte de apropiación de los sujetos, es el momento donde lo encontrado en el mundo es aprehendido, a partir de la inserción del objeto a representar en un esquema ya anterior y conocido por los sujetos. Éste es un proceso meramente cognitivo. Esto nos hace suponer que los sujetos crean conocimiento a partir de lo que ya tiene en su memoria y de lo que por experiencia le ha constituido.

Dentro de las representaciones sociales no debemos olvidar, también, que existe una estructura que las conforma, además de los procesos que las constituyen; los procesos, ciertamente, son una construcción tanto socio-histórico y cultural como un proceso cognitivo en los sujetos. La realidad, ya objetivada, se funda en una situación dialéctica entre los sujetos y los aspectos socioculturales que les precede; además, una vez establecida en el sujeto la representación social, esta tiene elementos que la conforman, las representaciones sociales están cargada de valores, sentimientos, emociones y, por consecuencia, un juicio que en última instancia permitirá al sujeto o grupo una identificación y una constitución con el mundo, dándole un carácter de real y verídico.

Sin embargo, las representaciones sociales, una vez constituidas, cuentan con una temporalidad, además de dar cuenta de un espacio contextual definido; es decir, son espaciales y temporales. Esta peculiaridad nos habla de una relatividad de la realidad entendida desde los sujetos inmersos en un contexto, en cuyo caso, una representación social tendría elementos que la hacen distinta de un grupo

social a otro, o de un sujeto a otro, así mismo, podría haber coincidencias o discrepancias en las mismas. Berger y Luckmann nos dicen con relación a la relatividad lo siguiente:

[...] la sociología debe desenvolverse en diálogo permanente con la historia y la filosofía, sí así no sucede, pierde su propio objeto de investigación. Este objeto es la sociedad como parte del mundo humano, hecho por hombres, habitado por hombres y que, a su vez, forma hombres en proceso histórico continuo. (Berger y Luckmann, 2006: 231)

Así, encontramos las categorías de análisis que dieron luz en la instrumentación de esta investigación: Lo social y lo subjetivo. Estos no entendidos como desasociados o desentendidos el uno del otro, sino como complementarios.

Así entendemos que la realidad es el reflejo de una construcción de la actividad o relación del sujeto con ella, y es el mismo sujeto quien llega a formar una visión propia de la realidad. Esta dinámica de construcción y reconstrucción de la realidad es lo que pretenden interpretar las representaciones sociales. (Lozano, 2005: 28).

2.2. Fundamentos metodológicos y epistemológicos

La investigación partió de elementos propios de las representaciones sociales y la pedagogía que, por una parte, privilegian la influencia del *ser* social como resultado de un conjunto de circunstancias que delinear y delimitan su función y, por otra parte, el hecho meramente pedagógico de una relación hermenéutica del *ser* con su contexto y que provoca una visión del mundo.

Ahora bien, la propuesta metodológica de esta investigación se fundamenta fuertemente bajo los siguientes tres entendidos: el primero, hace alusión a la línea de investigación desde la que se realizó este escrito, el de las representaciones sociales; el segundo, al hecho innegable de que esta investigación es pedagógica antes que psicológica social; y el tercero, como reflexión de lo encontrado en el estado del arte en cuanto a aspectos metodológicos en investigaciones similares a ésta, donde se vislumbró carencias en las fundamentaciones e instrumentaciones. Estas tres plataformas desde las cuales se pensó y propuso la actual metodología

fueron un reto particular, pues si bien la teoría de las representaciones sociales establece métodos cuyos fundamentos son en la psicología social, el desafío fue, en todo caso, dar un fundamento pedagógico y no desde la plataforma de la psicología social.

Por una parte, las representaciones sociales se gestan un sociologismo francés, desde el cual, se argumenta ante todo la influencia de la sociedad sobre el sujeto, pero, por otra parte, la pedagogía existencialista, en caso inverso, se preocupa por el sujeto concreto. A lo cual Hugo Zemelman dice:

En otro momento hemos dicho que la principal dificultad en el estudio de la subjetividad, de sus dinámicas constitutivas, consiste en «no reducirlas a mecanismos propios de la subjetividad individual, o, en su defecto, a una reconstrucción de las condiciones externas que, eventualmente, la determinan. Por eso, el desafío consiste en encontrar un concepto de subjetividad constituyente que no sea operativo por reducciones al plano de las variables psicológicas, como tampoco que se resuelva como simple expresión de procesos macro-históricos» (En: León, E. y Zemelman, H., 1997: 22).

Esta disyuntiva no fue convergida a partir de un entendido de lo social y el sujeto concreto como una complementariedad dialéctica, en esa línea de pensamiento, las relaciones dialécticas no se limitan a una complementariedad sólo sujeto-sociedad, se erigen, además, a partir de una complejidad que constituye dicho objeto:

En esta perspectiva, se plantea tener que encontrar aquello que sea básico en la subjetividad siguiendo un enfoque no psicologista. Pensamos que una alternativa es el mundo conformado por las necesidades como expresión sintética del movimiento en el tiempo y en el espacio tanto del individuo como del colectivo, ya sea en el plano de la familia, de una red de relaciones primarias, de un espacio territorial determinado, o de otra entidad mayor de lo colectivo, ilustraciones todas éstas de lo que hemos llamado nucleamientos de lo colectivo. (En: León, E. y Zemelman, H., 1997: 22).

Las representaciones sociales, sean éstas de un objeto o persona, cuentan con elementos que las constituyen, en primer lugar como un recorte de la realidad con características de historicidad y, por consecuencia, temporalidad; y en segundo

lugar, una estructura lógica entre lo representado y la realidad, por consiguiente, nos orilla a pensar que constituyen al sujeto frente a la realidad.

Pero este posicionamiento no es estático o dado de manera lineal y unívoca, sino como una constante relación entre sujeto y sociedad; de igual manera, la representación social se construye, destruye y reconstruye constantemente, una relación dialéctica.

La representación social es un proceso de construcción de la realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido. Primero, en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, en el sentido, de que las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Es por lo que la representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte realmente tal y como aparece a través de su representación social. (Ibáñez, 1994: 175-176)

Está claro, en esta investigación trató con personas reales en un espacio social, la comprensión de dicho espacio se dio desde una visión y postura que permitió interpretar la realidad social con el fundamento socio-histórico cultural que le merece; es decir, el educando es un sujeto con una visión particular del mundo y que se puede entender como un ser subjetivo parte de una sociedad específica, al mismo tiempo que es resultado y contribuye en la construcción de la misma. Existen en sus pensamientos, ciertamente, una relación de significado-significante permeado de universos simbólicos; por tanto, la postura epistemológica que se retomó en esta investigación es la *Aristotélica*²³. Ésta brindó una comprensión de

²³ Con respecto a esto último, encontramos lo siguiente: *“La postura Aristotélica se remonta a Aristóteles como uno de sus primeros representantes, él pensaba la explicación científica como una progresión o camino inductivo desde las observaciones hasta los principios generales o principios explicativos. Para Aristóteles había tres momentos: el primero era la inducción, luego la deducción y, por último, una relación causal entre las premisas y las conclusiones acerca del hecho o fenómeno a explicar. Aristóteles exigía explicaciones que aclarasen “con el fin de qué” ocurrían los fenómenos. La Galileana, aunque recibe su nombre de Galileo Galilei, hunde sus raíces, más allá de Aristóteles, en Pitágoras y Platón, donde ya no se pregunta por el “por qué” y “para qué” últimos, sino por el “cómo” más inmediato y práctico de los fenómenos y sus consecuencias, va a considerar como explicación científica de un hecho, aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente. Tales explicaciones tomarán las formas de hipótesis causales que vendrán determinadas por el análisis experimental. Será la comparación de la hipótesis con las*

los resultados obtenidos de los educandos como producto de la reflexión de estos, pudiéndolos ubicar en correspondencia para encontrar la representación social.

En consecuencia, esta investigación se valió de tres perspectivas las cuales funcionaron como plataforma: la hermenéutica, la ontología y la pedagogía crítica. La primera, como ya se explico, es la que da sustento a la formación como parte de un proceso continuo, donde el sujeto entra en directo contacto e interacción con el entorno, pero sobre todo con el otro, construyendo así sus concepciones y percepciones; la segunda, hace referencia al estudio del ser pero no en búsqueda de una definición, sino en las manifestaciones propias de la existencia en un sentido particular del mismo; y la tercera más que una definición propia de la pedagogía desde este supuesto teórico, sino desde un entendido del sujeto que bien puede ser vinculado con el enfoque ontológico, y este entendido es aquel que permite entender al hombre y a la mujer como seres históricos, inacabados.

En este último aspecto, Paulo Freire en su *Pedagogía del Oprimido* empieza con tal afirmación de lo histórico del sujeto, y tiempo después retoma, “En ese libro – *Pedagogía del Oprimido*- definí al hombre y a la mujer como seres históricos que se hacen y rehacen socialmente. [...] Me gustaría insistir en este punto: los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos.” (Freire, 2004: 19-20).

La historicidad, apreciada en la anterior cita, no es ajena a un planteamiento ontológico, “En *Ser y Tiempo* el concepto existencial de historicidad corresponde a la estructura del ser, del gestarse de la existencia humana” (En: Guerra y Yáñez, 2009: 50). No obstante, esta perspectiva de la historicidad es propia tan sólo se corresponde en contraste con la concepción vulgar de la historia, también, es sólo afirmativa en correspondencia con una situación proyectiva del sujeto.

Por otra parte, los planteamientos desde los cuales se partió para abordar la realidad social planteada ya en esta investigación fueron fundamentales en la

consecuencias deducidas mediante la observación de la realidad o experimentación la que nos dirá su valor explicativo.” (Mardones y Ursua, 1983: 16-20)

comprensión de los sujetos y la sociedad que les complementa; así, buscar un fundamento teórico que diera sustento a las prácticas investigativas en el campo de la educación fue menester. La siguiente cita afirma:

La necesidad de fundamentar los presupuestos teóricos que sustentan una secuencia de hechos rigurosos como deben ser los educativos se justifica porque [...] no hay un lenguaje neutral en los datos teóricos extraídos de la realidad sino que todo posicionamiento posee una carga teórico; o, dicho en otros términos, se encuentra sesgado hacia una determinada concepción teórica; esto justifica, en consecuencia, la necesidad de explicar la tradición o campo teórico desde donde se leen o interpretan los hechos. (Batanaz, 1996: 38).

Por añadidura, fue necesario establecer el paradigma desde el cual se instrumentó la investigación; a saber, y retomando a Kuhn desde los planteamientos del mismo Batanaz, un paradigma es “[...] un marco científico específico, que proporciona un modelo para trabajar en las disciplinas relacionadas con el estudio de la naturaleza. Entendido así, el término viene siendo aplicado a las ciencias sociales aunque de forma analógica y no rigurosa.” (Batanaz, 1996: 39).

De manera que, y siguiendo los presupuestos teóricos que dieron sustento a esta investigación, el paradigma que se retomó fue el *interpretativo*, siendo este el más idóneo para entender la realidad social que los sujetos construyen y que se hizo constante mención en esta investigación.

No hay que olvidar, también, que el enfoque desde el que se trabajó la actual investigación en representaciones sociales fue procesual, en cuyo caso, la metodología aquí presentada estuvo instrumentada bajo los siguientes mínimos:

Un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística, sociología; un interés focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas; una definición del objeto como instituyente más que como instituido, serían, entre otras, características distintivas del abordaje procesual de las representaciones sociales. (Banchs, 2000: 7).

Por esta razón, esta investigación se situó metodológicamente bajo dos entendidos peculiares; el primero, era entender el fenómeno de las representaciones sociales como un fenómeno social; y el segundo, que indudablemente existía una discriminación subjetiva por parte de los educandos con relación a los acontecimientos que de la sociedad se desprenden hacia ellos. Es todo caso, estaríamos hablando de una perspectiva socioconstruccionista del objeto de estudio ²⁴

Pensar en encontrar las representaciones sociales de los educandos sobre su profesión bajo esta perspectiva, motivó a proponer a la fenomenología como perspectiva metodológica para abordar la realidad de los sujetos a trabajar, complementándose con instrumentos que triangularan información y correspondieran las representaciones sociales.

2.2.1. El Cuestionario. La vía de acceso a las representaciones sociales de los educandos.

Los cuestionarios, según sus características, permitieron una primera idea de lo que constituyeron a las representaciones sociales de los educandos, esto por su envergadura propia y exploratoria tanto de ideas y creencias de un aspecto preciso de la realidad. También, fueron un primer momento instrumental de la investigación. Los cuestionarios se caracterizan por:

- a) El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad
- b) El cuestionario se considera una técnica más, no la única ni fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos
- c) Se parte de los esquemas de referencia teóricos y en referencia al contexto

²⁴ Así, el polo procesual: “[...] , sería el que va, más allá del Interaccionismo Simbólico, hacia una postura socioconstruccionista, ciertamente originada a partir de los postulados interaccionistas y claramente influenciada por la literatura foucaultiana, sobre todo en términos de análisis del discurso.” (Banchs, 2000: 5).

- d) Útil en el acercamiento de la realidad estudiada. (Rodríguez, 1996: 186)

Este instrumento constituyó un primer acercamiento a al encuentro de las representaciones sociales de los educandos sobre su profesión; su constitución, fue a partir de bloques que propusieron una manifestación tanto de las dimensiones de las representaciones sociales, como el encuentro de los posteriores entrevistados en el siguiente instrumento. También, se propuso con tal característica, que permitiera la reflexión sobre las objetivaciones y anclajes en los actores propios de esta investigación. No obstante, se establecieron directrices que dependieron del tema de investigación, el marco conceptual y teórico; se ubicaron y entendieron de manera más precisa a partir de una reflexión de las mismas en universos predefinidos desde lo cultural y grupal. (Moscovici, 1976: 45), y cada universo “[...] según nuestra hipótesis, tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen.” (1976: 45). Así, las directrices para la observación participante en esta investigación fueron por esta línea.

El instrumento fue estructurado en cinco bloques, mismos que permitieron una sistematización precisa sobre los elementos constitutivos de las representaciones sociales; así como de información que diera cuentas del proceso como tal. El primero, propio de la dimensión de la información de las representaciones sociales; el segundo, propuesto para la actitud; el tercero, para la imagen o campo de representación; cuarto, objetivación y anclaje; y por último, el referenciado a la asociación de los educandos con profesores, éste con el fin de establecer grupos de asociados educando-profesor, de tal manera que arrojara a los informantes²⁵ para la consecuente entrevista.

Sin embargo, “[...] para el estudio de las R S, el cuestionario debe ser concebido de manera que permita y valore la actividad de la persona interrogada, por medio

²⁵ Por informantes se entiende lo expresado en la siguiente cita: “Los informantes claves son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador.” (Goetz y Lecompte, 1998: 134)

de la inclusión de un número mayor de preguntas abiertas y proponiendo a la persona entrevistada un amplio abanico de respuestas, es decir: ofreciéndole la posibilidad de emplear su propia gestión.” (Araya, 2002: 57). Así, las preguntas fueron primordialmente abiertas y enfocadas, como es mencionado en la cita anterior, de manera que el educando empleara su propia gestión; además, fueron propuestas de tal forma que se permitiera reflexión sobre su condición como futuro profesional de la pedagogía.²⁶

Dicho de otro modo, el cuestionario como primer instrumento permitió el acercamiento oportuno en la búsqueda de las representaciones sociales, de tal manera que se estableció posteriores actores que fueron los informantes²⁷.

2.2.2. Fenomenología ontológica

La fenomenología, así como los instrumentos utilizados, permitieron recopilar información suficiente para hacer lo que desde el enfoque procesual es menester de hacer: una triangulación de información.

Se privilegian, desde este enfoque, dos vías de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de datos; otra, la triangulación, combinando múltiples técnicas, teorías e investigadores para garantizar la confiabilidad en las interpretaciones. Hoy por hoy, más que validar las interpretaciones, se busca con la triangulación una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio. (Banchs, 2000: 6)

Las representaciones sociales de los educandos de pedagogía eran las relativas a su profesión, de manera que, al investigar en los educandos una representación que les es propia a su vida implicaría un acto de autoreflexión; así pues, no sólo

²⁶ . Las preguntas abiertas constituyeron un eslabón metodológico dentro de este instrumento, estas “[...] se formulan para obtener respuestas expresadas en el propio lenguaje de la persona encuestada y sin un límite preciso de la contestación.” (Rodríguez, 1996: 193).

²⁷ “Los informantes claves son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (Goetz y Lecompte, 1998: 134)

se le estaría preguntando sobre algo de lo que tienen conocimiento, sino que implica reflexión sobre la vida cotidiana,²⁸

2.2.2.1. La fenomenología ontológica y la entrevista

La fenomenología en ciencias sociales fue introducida en un primer momento por Alfred Schutz, siendo este método tradicionalmente aplicado a las ciencias humanas. Schutz establece dos cuestiones por las cuales las ciencias sociales carecen de cierta profundidad al momento de rendir cuentas acerca de un determinado sector social en cuanto a un acontecimiento específico; el primero, surge en el momento en el que se establece con presunta neutralidad ante los sucesos sociales, el hecho de garantizar una simple descripción de la realidad sin verse de alguna manera involucrado en el análisis, lo cual resulta ilusorio “Nada garantiza que el mundo que el actor presupone subjetivamente sea también incuestionable para el observador” (Schutz, 2003: 107), y aún sí esto lograra darse, el actor es siempre capaz de establecer duda sobre la toma de selección del observador, condicionando su actuación.

La segunda cuestión “[...] se refiere a la índole de la idealización y generalización que efectúa el especialista en ciencias sociales al describir las acciones que tienen lugar dentro del mundo social.” (Schutz, 2003: 108), esto presupone una actuación del observador pensada a partir del pensamiento de los hechos sociales como algo dado e incuestionable; por tanto, un recorte descriptivo de la realidad, pero con tendencias a generalizar el pensamiento de los actores.

Martin Heidegger propone una visión ontológica de los sujetos, donde la fenomenología tendría que indagar en cuestiones propias del *ser*. Heidegger como *existencialista* y sus remotes a la antigua concepción griega del *ser*, es decir, *ser* y el *sentido* del mismo; nos pone en un ámbito de lo fenomenológico que pone énfasis a la concepción que el individuo tiene de sí mismo y el sentido que éste le

²⁸ Así, un análisis fenomenológico “[...] de la vida cotidiana, o más bien de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana, es un freno contra todas las hipótesis causales o genéticas, así como contra las aserciones acerca de la situación ontológica de los fenómenos analizados.” (Berger y Luckmann, 2006: 35).

da a su vida. Así, la fenomenología ontológica de este autor estipuló el referente metodológico.

La meta de la fenomenología hermenéutica, en contraposición a la fenomenología eidética de Husserl, consiste en descubrir los significados no manifiestos, analizarlos y describirlos. (...) Si bien la hermenéutica originalmente pone en relieve la lectura y la interpretación de textos, Heidegger expande esta noción a la autointerpretación de la existencia humana como tal. (Álvarez, 2004: 82)

La fenomenología ontológica de Martin Heidegger permitió no sólo encontrar, a partir de las entrevistas, las representaciones sociales de los educandos sobre su profesión, sino que posibilitó expandir estas representaciones al nivel de concientización y autoreflexión de los educandos.

Los actores con los que se trabajó a lo largo de la investigación fueron elegidos sin distinción de género, pues según el mismo autor: “[...] la “universalidad” del “ser” no es la del *género*. El “ser” no acota la más alta región de los entes en cuanto articulados éstos con arreglo a los conceptos de género y especie [...]. La “universalidad” del ser es “superior” a toda universalidad genérica” (Heidegger, 2005: 12).

Para Heidegger es importante hacer distinción entre *ente* y *ser*, comprendiendo, primeramente, que esta dualidad es dada y tratada por tradición por las filosofías de corte metafísico, siendo el *ente* lo físico y el *ser* lo que va más allá de lo físico; sin embargo, Heidegger cae en el entendido que estas filosofías se hunden en la confusión de estos dos términos, propiciando así una respuesta que da cuentas de un *ente* como tal, o bien, del *ente* como ser supremo –en el caso específico de las filosofías desprendidas de un escolasticismo-. Así, tiende a proponer un pensamiento reflexivo sobre el *ser* no metafísico, sino ontológico. Para Heidegger:

Ente es todo aquello de que hablamos, que mentamos, relativamente a lo que conducimos de tal o cuál manera; ente es, también, aquello que somos nosotros mismo y la manera de serlo. El ser está implícito en el “qué es” y el “cómo es”, en la realidad en el sentido más estricto, en el “ser ante los ojos”; en el “constar que...” en el ser valido; en el “ser ahí” en el “hay” (Heidegger, 2005: 16).

Ciertamente, se pueden encontrar explicaciones sobre el ente vistas y entendidas a partir ciencias y/o disciplinas con apego a fundamentos bien definidos; no obstante, para Heidegger estas explicaciones son verosímiles en tanto son definidos los objetivos que se plantean al momento de indagar sobre el *ente*, sin embargo, cuando tratan de dar explicación sobre cuestiones relativas al ser distan de profundidad; de tal modo, un buscar ontológico es preciso.

Pero en tanto que cada uno de estos dominios es una promoción del sector mismo de los entes, no significa semejante indagación previa y creadora de conceptos fundamentales otra cosa que una interpretación de la constitución fundamental del ser de estos entes. Esta indagación tiene que ser posterior a las ciencias positivas; y *puede* serlo. La labor de Platón y Aristóteles es prueba de ello. (Heidegger, 2005: 20).

Encontrar la auténtica trascendencia del *ser* debe hacerse sin apego a explicaciones *a priori*; es decir, pensando al *ser* desde su más universal expresión “El preguntar ontológico es sin duda anterior al preguntar óptico de las ciencias positivas.” (Heidegger, 2005: 20). Esto podría entenderse ya como una contradicción con esta investigación, pues si bien la teoría de las representaciones sociales se fundamentan en la psicología social, entonces hay ya condición de entendido del *ente*; no obstante, se hizo el engarce entre fenomenología ontológica y la teoría de las representaciones sociales en el momento en que la profesión en los educandos como representación social es por sí misma condición de problematización en los educandos mismos, pues es la profesión la que les da condición presente y proyectiva como sujetos temporales.

Los seres humanos, desde los entendidos del mismo autor, tienen la posibilidad de hacer consciente su existencia, a partir de la primicia fundamental de la temporalidad, esto es hacer presente el pasado, por sentimientos y emociones evocadas por acontecimientos sucedidos y significativos; también, el saberse finitos hace presente el futuro, anticipándolo. Así, el tiempo se abre como horizonte de comprensión del ser.

Los sujetos, como autoconscientes, temporales y radicalmente finitos, en la existencia se problematizan constantemente, por consecuencia, como ente se

particulariza y diferencia de otros, y es a lo que Martin Heidegger llama *Desein*. El término, a falta de una traducción precisa pues, es un concepto inventado por el autor, se traduce comúnmente como *ser ahí*.

Este ente que somos en cada caso nosotros mismo y que tiene entre otros rasgos la “*posibilidad de ser*” del preguntar, lo designamos con el término “*ser ahí*”. El hacer de forma expresa y de “*ver a través*” de ella la pregunta que interroga por el sentido del ser, pide el previo y adecuado análisis de un ente (el “*ser ahí*”) poniendo la mira en su ser. (Heidegger, 2005: 17).

Así, el *ser ahí* nos concluye una idea en un concepto con inclinación y entendido de que dicho concepto hace referencia al sentido del ser; es decir, el ser arrojado a la existencia “El “*ser ahí*” se comprende siempre a sí mismo partiendo de su existencia, de una posibilidad de ser él mismo o no él mismo.” (Heidegger, 2005: 22). Esta posibilidad de la que nos habla el autor, la posibilidad de ser él o no él mismo, es condición del Hombre, éste problematiza su existencia.

Para fines de esta investigación, se entendió que: “Toda investigación –y no en último término la que se mueve dentro del círculo de la central pregunta que interroga por el ser- es una posibilidad óptica del “*ser ahí*”. El ser de éste encuentra su sentido en la temporalidad. Pero ésta es a la par condición de posibilidad de la “*historicidad*” como una forma temporal de ser del “*ser ahí*” mismo, prescindiendo de sí éste y cómo éste es un ente en el tiempo.” (Heidegger, 2005: 30). Historicidad en el ente, no como una historia lineal y mundial, sino como posibilidad de constitución del ser:²⁹

Así, el *ser ahí* es temporalidad, es su pasado, su historia, en tanto se constituye como tal, en el advenir; es, también, proyectivo, prospectivo, en tanto piensa en la

²⁹ Heidegger al respecto afirma: “La determinación “*historicidad*” es anterior a lo que se llama historia (gestas de la historia mundial). Historicidad quiere decir la “*estructura del ser*” del “*gestarse*” del “*ser ahí*” en cuanto tal. Sobre la base del cual, antes que nada, es posible lo que se dice una “*historia mundial*” y pertenecer históricamente a la historia mundial. El “*ser ahí*” es en su ser fáctico, en cada caso, como ya era, y “*lo que*” ya era. Expresamente o no, es su pasado. Y esto no sólo porque su pasado le quede a “*las espaldas*”, por decirlo así, y posea lo pasado como una peculiaridad aún “*ante los ojos*” que a veces obra todavía en él.” (Heidegger, 2005: 30).

posibilidad de lo imposible, de la muerte, la anticipa en su pensamiento presente y también lo constituye. El tiempo como horizonte de comprensión del ser.

Heidegger, también, tiene una personal afinidad con la fenomenología como método, como el método filosófico, que trata a las cosas mismas, que va sobre cualquier explicación causalista de los fenómenos, la fenomenología se direcciona a la comprensión como menester de ejercicio filosófico.

El título “fenomenología” expresa una máxima que puede formularse así: “¡a las cosas mismas!”, frente a todas las construcciones en el aire, a todos los descubrimientos causales, frente a la adopción de conceptos sólo aparentemente rigurosos, frente a las cuestiones aparentes que se extienden con frecuencia a través de las generaciones como “problemas”. Pero esta máxima –se podría explicar- es más que comprensible de suyo y encima es la expresión del principio de todo conocimiento científico. (Heidegger, 2005: 38).

Ahora bien, en sus inicios, la fenomenología como método, bien puede ser atribuida a Edmund Husserl, donde pone sobre relieve la necesidad de la explicación de los fenómenos desde la intencionalidad que los produce. Esta perspectiva de la intencionalidad, para Heidegger, queda pobre en el sentido que sí bien es necesario establecer y explicar dichas intenciones, es desde el sentido del *ser* donde debe hacerse dicha explicación, comprendiéndolas. Así, las propiedades del *ser* son primordiales en la comprensión; dicho de otra forma, la ontología como posibilidad de estudio de las propiedades del *ser*.

En las entrevistas se propuso un énfasis en preguntas no sólo del quehacer pedagógico, sino también en aquellas que nos permitieron una posterior interpretación a partir de lo vivencial e incluso de lo existencial y encontrar la relevancia de las representaciones sociales de los educandos sobre su profesión.³⁰

³⁰ Martin Heidegger nos dice acerca de la pregunta, con una entonación clara a la búsqueda existencial de las personas, lo siguiente: “Todo preguntar es un buscar, todo buscar tiene su dirección previa que viene de lo buscado. Preguntar es buscar conocer “qué es” y “como es” un ente. El buscar este conocer puede volverse un “investigar” o poner en libertad y determinar aquello por lo que se pregunta.” (Heidegger, 2005: 14).

Ahora, ¿Cómo tendría que ser una entrevista cuyas preguntas abran el horizonte de comprensión del *ser ahí*? Desde los planteamientos del mismo autor, la pregunta que interroga por el *ser* en primer lugar, debe partir de una exégesis preparatoria hacia la temporalidad como horizonte de la pregunta que interroga por el *ser*; esto es, poner las bases del entendimiento del *ser* para una posterior explicación ontológica.

Esta fase preparatoria, o exégesis como la llama el autor, se conforma a partir de existenciales, el primero es: “*ser en*” o siendo específico “*ser en el mundo*” y que en palabras del Heidegger “ “Ser” como infinitivo del “yo soy”, es decir, comprendido como existencial, significa “habitar cabe...”, “ser familiarizado con...”, “Ser en” es, según esto, la expresión existencial formal del *ser* del “*ser ahí*”, que tiene la esencial estructura del “*ser en el mundo*” (Heidegger, 2005: 67). Además, el autor plantea ese *ser en el mundo* como un convivir con el exterior, esto lo antecede un conocimiento del mismo “El conocimiento es un modo del “*ser ahí*” fundado en el “*ser en el mundo*”. De ahí que el “*ser en el mundo*” pida como estructura fundamental una exégesis previa.” (Heidegger, 2005: 25).

El *ser en el mundo*, y el conocimiento que existe como exégesis del mismo, y que fundamenta el *ser ahí*, implica ya una coincidencia con la teoría de las representaciones sociales, pues ciertamente, éstas proponen a los actores formas de pensar y desenvolverse en la cotidianidad.

La entrevista que se planeó para esta investigación fue entendida a partir de dos aristas fundamentales; la primera, que diera cuentas de las tres dimensiones de las representaciones sociales que son: información, actitud e imagen o campo de representación, además, de dar cuentas del aspecto procesual de las mismas; y la segunda, una perspectiva ontológica. La entrevista a profundidad fue la adecuada en tal aseveración, esta se define en la siguiente cita:

[...] por la entrevista cualitativa en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y el informante, encuentros éstos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con dirigidos hacia la comprensión de

las perspectivas que tienen los informantes sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1998: 101).

Ahora bien, “[...] la entrevista en profundidad no presenta a priori una estructura de preguntas rígidas, sino que es un eslabón del proceso de investigación que se construye durante el proceso mismo de investigación.” (Escamilla, 2004: 227); en cuyo caso, la entrevista aquí planteada, formuló una serie de preguntas que mantuvieran una estrecha relación entre la teoría de las representaciones sociales, la ontología y la pedagogía por sí misma.³¹

La entrevista a profundidad, sin duda, constituyó una posibilidad no sólo de indagación en el marco de la investigación científica, sino también una facultad de expresión, de manifestación y de reconocimiento de uno y del otro en la interacción del entrevistador y el entrevistado. Así, se hace posible la apertura del mundo inteligido, de la comprensión y la existencia misma.

De igual forma, la entrevista a profundidad se caracteriza por lo siguiente: “El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.” (Taylor y Bogdan, 1998: 114). La entrevista a profundidad, por sí misma, es un reto que va desde lo teórico-conceptual, hasta lo específicamente metodológico pasando por una dimensión epistemológica.

En esta investigación se partió de cinco referentes guía: las tres dimensiones de las representaciones, la objetivación y anclaje; y las relaciones académicas; y los procesos de construcción. Por otra parte, la ontología fungió como perspectiva, mientras que las representaciones sociales y la fenomenología fueron el sustento

³¹ Escamilla dice al respecto: “La entrevista en profundidad está articulada a una totalidad con los referentes teóricos y metodológicos de investigación, por ende, no es una herramienta independiente. Por lo que hay que tomar en cuenta que el término de profundidad tiene una connotación epistemológica en cuanto a que posibilita un momento de apertura-aprehensión de manifestaciones, tanto objetivas como subjetivas que se presentan en los discursos de los informantes. Estas manifestaciones expresan las representaciones sociales que los entrevistados han asimilado o construido durante su experiencia cotidiana. (Escamilla, 2004: 227-228).

teórico.³²Se partió de un documento que sirvió como guía en la entrevista, con temas y tópicos a desarrollar en preguntas que fueron planteadas en función al diálogo establecido con el informante.

Sin embargo, el análisis propio de la sistematización de las entrevistas se dio a partir de un sustento propio de una profunda analítica del discurso de los educandos. Esto tuvo que ser propuesto, en términos metodológicos, a consideración filosófico-hermenéutica y psicoanalítica del lenguaje.

2.2.2.2. Fundamentación para una analítica del discurso de los educandos

El establecer un diálogo entre el investigador y el actor en las entrevistas, implicó un acto discursivo-lingüístico. Éste tuvo que ser con apego a una explicación ontológica. Sin duda, un análisis del discurso con sustento en este entendido filosófico, tuvo que ser desde una perspectiva que privilegiara la parte lingüística, a lo cual, se retomaron los postulados de Paúl Ricoeur, el autor nos dice:

Me parece que un terreno en el que coinciden hoy todas las investigaciones filosóficas es el del lenguaje. Ahí se cruzan las investigaciones de Wittgenstein, la filosofía lingüística de los ingleses, la fenomenología surgida de Husserl, los estudios de Heidegger, los trabajos de la escuela bultmanniana y las otras escuelas de exégesis neotestamentaria, los trabajos de historia comparada de las religiones y antropología que se ocupan del mito, el rito y la creencia y, por fin, el psicoanálisis. (Ricoeur, 1970: 7)

Así, el análisis del discurso posterior a la sistematización de la información arrojada por las entrevistas se hizo bajo el entendido del lenguaje como fundamento en investigaciones filosóficas. Paúl Ricoeur sustenta sus ideas propias de un análisis del discurso bajo la línea analítica del psicoanálisis freudiano que, aunque planteado desde el sueño como articulador del deseo y la

³² Al respecto la siguiente cita: “Ontología y fenomenología no son dos distintas disciplinas pertenecientes con otras a la filosofía. Estos dos nombres caracterizan a la filosofía misma por su objeto y por su método. La filosofía es la ontología universal y fenomenológica que parte de la hermenéutica del “ser ahí”, la que a su vez, como analítica de la existencia, ata el cabo del hilo conductor de toda cuestión filosófica allí donde toda cuestión filosófica surge y retorna.” (Heidegger, 2005: 45).

significación del mismo en un discurso ya sea hablado o escrito, permite la interpretación de la intencionalidad del lenguaje del sujeto.

De tal modo se precisa, en la vasta esfera del lenguaje, el lugar del psicoanálisis: es a la vez el lugar de los símbolos o del doble sentido y aquel donde se enfrentan las diversas maneras de interpretar. A esa circunscripción más vasta que el psicoanálisis, pero más estrecha que la teoría del lenguaje total que le sirve de horizonte, la llamaremos en lo sucesivo “campo hermenéutico”; entenderemos siempre por hermenéutica la teoría de las reglas que presiden una exégesis, es decir, la interpretación de un texto singular o de un conjunto de signos susceptible de ser considerado como un texto. (Ricoeur, 1970: 11).

No obstante, el engarce dado como menester entre el psicoanálisis y la hermenéutica a fin de brindar exégesis del discurso del actor, queda la incógnita sobre sí el signo lingüístico expresa lo que por traducción del mismo define, o bien, sí el sentido es otro. Esto deja al descubierto lo que el mismo autor designa como símbolo, que es “[...] una expresión lingüística de doble sentido que requiere una interpretación, y la interpretación un trabajo de comprensión que se propone descifrar los símbolos.” (Ricoeur, 1970: 12)

Dicho símbolo es siempre objeto de interpretación, es el momento en el cual la hermenéutica es necesaria en todo esclarecimiento de la significación del símbolo. Asimismo, ésta debe ser de tal manera que no presuponga determinadas formas de pensamiento del discurso, es decir, a consideración de la comprensión compleja y no de limitantes formas de pensamiento.

La justificación de la hermenéutica no puede ser radical más que sí se busca en la naturaleza misma del pensamiento reflexivo el principio de una *lógica del doble sentido*, compleja y no arbitraria, rigurosa en sus articulaciones pero irreductible a la linealidad de la lógica simbólica. Esta lógica no es entonces una lógica formal, sino una lógica trascendental; en efecto, se establece al nivel de las condiciones de posibilidad, no de las condiciones de la posibilidad, no de las condiciones de la objetividad de una naturaleza, sino de las condiciones de la apropiación de nuestro deseo de ser; de modo que la lógica del doble sentido, propia de la hermenéutica, es de orden trascendental. (Ricoeur, 1970: 46)

En todo caso, el pensamiento hermenéutico sobre la interpretación de un determinado discurso lingüístico, debe recaer en consideraciones por demás lógicas trascendentales y no en una perspectiva que de cuentas de una lógica lineal explicativa. Encontrar las representaciones sociales, hallar los procesos formativos de los educandos de la licenciatura en pedagogía por los cuales crearon sus representaciones, vislumbrar ontológicamente este fenómeno, sólo fue posible a partir de un estudio minucioso del discurso bajo estos lineamientos.

Por otra parte, para la entrevista se tuvo primero que dar el marco de confianza necesario para la absoluta confiabilidad de los educandos con el investigador, de tal manera, que se diera una explicación ontológica. Tal nos dice Gregorio Rodríguez al respecto:

[...] puesto que toda investigación cualitativa busca aprender los significados que los informantes atribuyen a los elementos del contexto en el que participan, si queremos que nuestros informantes *se expresen utilizando sus propios términos* y hablen con nosotros como si estuviesen charlando con los demás miembros de su contexto, no estará demás que les recordemos que no deben hacernos traducciones. (Rodríguez. 1996: 170).

Así fue como se establecieron las entrevistas, con un lenguaje propio de los educandos, permitiendo un profundo entendimiento de los significados ocultos que estos atribuyen a determinado conocimiento y/o elemento propio de la realidad objetiva.

CAPÍTULO III Acceso al campo de investigación

Presentación

Una vez ubicado el espacio y los actores a los cuales esta investigación se evocó, fue pertinente determinar la forma en la cual se tuviera que abordar estos dos aspectos; así, las pláticas con autoridades propias de la institución fue fundamental en la consolidación de la estrategia a seguir en la investigación. Antes de mencionar y especificar cuáles fueron los pasos a seguir dentro de la instrumentación, se agradece la colaboración incondicional, activa y decidida de autoridades, académicos y educandos de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, dado que sin su colaboración esta investigación no se hubiera concretado.

Ya establecidos los actores de esta investigación, caracterizados en un tiempo y espacio definido, y con peculiaridades propias de un sujeto histórico, ontológico y pensado como educando en proceso de formación; fue necesario fijar las pautas para abordarlos. A partir del trabajo conjunto con las autoridades se pensó que el acercamiento a los educandos tuviera que ser en hora de clase en asignaturas obligatorias, esto garantizaría cubrir con el mayor número de inscritos.

Así, se decretó que la manera más idónea de abordar a los educandos era en la asignatura de Capacitación Laboral, ésta de carácter obligatoria y dividida en cinco grupos para la generación. La recepción de los profesores y profesoras correspondientes a cada grupo fue siempre bienvenida, hubo apertura y colaboración absoluta; esto resalta dado que la aplicación del primer instrumento, que fue el cuestionario, se dio dentro del horario de clase, y los profesores y profesoras prestaron amablemente sus grupos y tiempo.

Primeramente se abordó al profesor, explicándole el objeto de la visita, la aplicación del cuestionario y los pormenores que a este pertenecían. Una vez conseguido el permiso, se prosiguió a explicar a los educandos de manera grupal el propósito de la visita del investigador, dejándoles en claro que la aplicación del

cuestionario era a propósito de una investigación realizada en el posgrado de la institución, que las respuestas vertidas serían de carácter confidencial y sin consecuencia alguna en el proceso de formación en el que estaban.

En términos generales hubo apertura a la contestación del cuestionario por parte de los educandos, aunque en muchos casos hubo sorpresa al verlo, pues, aparentaba, por su amplitud, un trabajo de tiempo para ellos, aún así lo contestaron en su totalidad. Fueron pocos cuestionarios que no fueron profundizados en sus respuestas por los educandos, a grandes rasgos se puede afirmar que la contestación constituyó un reto para los educandos. Así, las respuestas obtenidas ayudaron en la interpretación del objeto de estudio de esta investigación.

Las entrevistas, por su parte, confirmaron información y complementaron la interpretación expuesta. Previamente, se estableció la fenomenología ontológica como sustento metodológico de este instrumento; sin duda, se puede afirmar que en cada momento se expreso cada educando, se pensó y concreto como sujeto consciente de sí mismo en distintas facetas. La posibilidad de un diálogo ontológico, donde el ser se hiciera evidente fue posible.

Algunas consideraciones como la angustia, la inestabilidad, la afirmación, la positividad, entre otras, fueron siempre una constante. Se expresaron y hablaron desde sus referentes más propios.

3.1. Análisis e interpretación de los cuestionarios y las entrevistas

La aplicación de este instrumento permitió la consolidación del objeto de estudio de esta investigación, no sólo dejando entre ver lo que sería el proseguir metodológico, sino también en el encuentro de los grupos de asociados y cómo es que éstos se fundan. Así, la investigación se encausó a lo que desde un principio se planteó, a las entrevistas que nos permitieron encontrar de forma verosímil la información necesaria.

Pero antes de profundizar en las entrevistas con los educandos, desde luego hay que reflexionar los cuestionarios en este informe. Lo primero que se establece es que sí bien las preguntas fueron pensadas para encontrar las tres dimensiones ya mencionadas correspondientes de las representaciones sociales, se hizo una primer pregunta la cual dejara en claro quién es el asesor o asesora de tesis del educando en cuestión.

En total se aplicaron 75 cuestionarios a los educandos del séptimo semestre turno vespertino, en la matrícula se tenían contemplados 120, esto quiere decir que se aplicó el instrumento al 63% de los educandos, esto por diferentes motivos: porque se dan de baja por problemas familiares, porque repentinamente dejan de asistir a esa clase en particular, etcétera; no obstante, se rescata información valiosa en este primer momento de la investigación. La información recabada fue sistematizada en una tabla donde se vació toda la información correspondiente, en esta acción no se hizo distinción de ningún tipo, sólo se llenó. La tabla fue la siguiente:

TABLA I: Formato de vaciado de información de cuestionarios

	V001	V002	V003	V004	V005	V006	V007	V00...
B1P1								
B1P2								
B1P3								
B1P4								
B1P5								
B2P1								
B2P2								
B2P3								
B2P4								
B3P1								
B3P2								
B3P3								
B3P4								
B4P1								
B4P2								
B4P3								
B4P4								
B4P5								
B5P1								
B5P2								
B5P3								
B5P4								

Fuente: Elaboración propia.

Ya en la captura formal de la información esta misma tabla fue ampliada al tamaño necesario del contenido de las respuestas. La primera columna del lado derecho está dividida en colores, cada uno de estos respecta a uno de los cinco bloques que se comprendieron en la estructura; así mismo, la simbología fue para facilitar el entendimiento, por ejemplo: Bloque 1 Pregunta 1 sería B1P1, y así consecutivamente. En la primer fila se procura lo que sería el cuestionario en turno, esto es en la simbología Cuestionario Turno Vespertino Uno: V001, y así respectivamente.

Para el análisis de los datos obtenidos, y partiendo de una de las tesis originales de la investigación, se dividieron los cuestionarios según los asesores y asesoras de tesis, pues éste es escogido por los educandos. En cuyo caso, cada educando escogió su asesor en función, entre otras cosas, por afinidad de ideas pedagógicas; así mismo, la influencia de éste es innegable. Los grupos de asociados (Berger y Luckmann, 2006) se vislumbraron de esta manera en esta investigación.

Los profesores asesores de tesis ubicados en las encuestas fueron ocho, De los cuales se encontró una distribución dispareja de educandos, pues bien quien más asesorados tenía era de 15 educandos, mientras quien menos tenía era de 3. En la siguiente tabla se organiza los grupos de educandos según su folio de cuestionario y su afinidad con asesor de tesis, de igual forma se organizaron de manera aleatoria sin distinción alguna:

TABLA II: GRUPO DE ASOCIADOS PROFESORES-EDUCANDOS

Profesor	Folio de cuestionarios de Educandos	Total de educandos en grupo
1	V005, V047, V048, V049, V052, V053, V057. V060, V061, V064, V067, V068, V072, V073	14
2	V001, V011, V021, V022, V031, V059, V065	7
3	V023, V025, V026, V027, V032, V051, V055, V056, V058	9
4	V003, V006, V007, V008, V009, V016, V017, V020, V034, V036, V037, V042, V043, V069, V075	15
5	V012, V013, V018, V019, V024, V040, V041	7
6	V015, V035, V045	3
7	V002, V014, V039, V071	4
8	V004, V010, V030, V044, V046, V050, V062, V063, V066, V070, V074	11
9	V028, V029, V033, V038, V054	5
		TOTAL: 75

Ahora bien, a partir de esta división, se hizo el análisis correspondiente a fin de dar cuentas de todo lo expuesto en la problematización. Tomando los cuestionarios en su conjunto, y respondiendo a las tres dimensiones de las representaciones sociales de Serge Moscovici. El indicador o parámetro que se tomó para concluir los posteriores entrevistados fue el de la profundidad de los conocimientos en conjunto de los cuestionarios; es decir, que aquellos o aquellas estudiantes con un dominio profundo de los saberes constitutivos de la profesión de pedagogía. Estos fueron clasificados en tres grupos, uno por cada pensamiento dominante en la licenciatura; el primero, mantienen la *formación* como objeto de estudio de la pedagogía; el segundo, la *educación* con fundamento crítico emancipador de la pedagogía; y el tercero, la *práctica educativa* especificado en la enseñanza y aprendizaje. La clasificación queda ilustrada en la siguiente tabla:

TABLA III: EDUCANDOS ENTREVISTADOS EN RELACIÓN A SU ASESOR EN TALLER DE APOYO A LA TITULACIÓN.

Grupo	Cuestionario
1	V021 y V047
2	V044 Y V062
3	V036 y V003
	TOTAL: 6

Fuente: Elaboración propia a partir de la ubicación de los grupos de asociados

Por último, los grupos que se consideraron para ser entrevistados fueron en cierta forma representativos de una población específica. Los procesos de construcción

de las representaciones sociales fueron en suma hasta este primer momento metodológico complejo y dialéctico en un sentido de percepción de la vida en términos ontológicos.

En el caso de las entrevistas se realizaron en un lapso de 30 días, lo cual se dio a menester de disponibilidades de tiempo de los estudiantes. Al momento de la puesta en práctica se planeó previamente dos tiempos para completarse. Al momento de la captura se simbolizó cada una para una mejor comprensión y fácil sistematización; las entrevistas fueron capturadas en el mismo orden que cuando se practicaron, así la simbología fue E1P1, es decir, Entrevista 1 Parte 1 y 2 según fuera el caso y en la secuencia lógica.

Aunque en orden cronológico se dio primero el cuestionario y después la entrevista, la interpretación de los datos fue a consideración de la naturaleza misma del objeto de estudio, de la voz de los educandos y de la teoría que ayudó en la comprensión de este. En cierta forma, la relación del objeto de estudio y de la teoría fue en un sentido crítico de esta última, en donde se le dio una perspectiva crítica y reflexiva.³³ El objeto es, en consecuencia, construcción e interacción dialéctica con la realidad.

No obstante, el objeto de estudio, que por sí mismo construyó una idea de la pedagogía desde la *formación* y la pedagogía crítica latinoamericana; en ambos casos, aunque persiguiendo intereses distintos,³⁴ el punto de encuentro y

³³ Hugo Zemelman nos aproxima, en una comprensión de la función problematizadora de la teoría, a un cuestionamiento de las articulaciones dadas de manera tradicional en el cientificismo posmoderno, donde la teoría es explicativa de determinados objetos, aún cuando la naturaleza de la realidad es siempre cambiante y se transforma continuamente. De ahí que “[...] la problematización no sea el cuestionamiento de lo dado desde un ángulo teórico o disciplinario, sino desde la exigencia epistemológica definida por la reconstrucción articulados que permita definir la base de opciones para teorizaciones de objetos posibles. [...] El “problema” se transforma en “objeto” cuando la dinámica de la articulación da lugar a una articulación-jerarquizada, pero el paso del problema al objeto requiere considerar los diferentes planos en que el problema manifiesta su objetividad, especialmente si consideramos la influencia que tienen, para determinar la objetividad del objeto que se construye, el nivel estructural de la articulación y el recorte del tiempo. (Zemelman, 2003: 148-149) El objeto es, en consecuencia, construcción e interacción dialéctica con la realidad.

³⁴ Jürgen Habermas nos habla de tres grandes intereses que cada ciencia persigue desde su perspectiva: las empírico analíticas, las histórico-hermenéuticas y las crítico reflexivas (Habermas, 1082). En el caso de las dos últimas, la *formación* desde la tradición alemana del *Bildung*, y la

convergencia está en la ontología. Consecuentemente, los educandos, antes que constructores de representaciones sociales son, a la luz de una pedagogía cuyo centro de sus reflexiones es el sujeto ontológico, antes un ser que constantemente se manifiesta en la cotidianidad.

3.1.1. Los educandos como sujetos concretos

Este inacabamiento consciente de sí, es lo que nos va a permitir percibir el no yo. El mundo es el primer no yo. Tú, por ejemplo, eres un no yo de mí. Y la presencia del mundo natural como no yo, va a actuar como un estímulo para desarrollar el yo (Freire, 2004: 21)

Sin duda, anterior a cualquier construcción de conocimiento, precedente a las complejas y abstractas estructuras cognitivas, previo al razonamiento del mundo, está la conciencia de sí mismo. Los educandos de pedagogía son personas con sentimientos y emociones, con juicios y opiniones, historia y experiencia, con una formación que es peculiar y auténtica en cada caso, Villegas nos acerca con la siguiente cita: *“Son ellos quienes construyen un conocimiento de sentido común contemporáneo para resolver problemas prácticos y asumir una posición para sí y los demás.”* (En: Arbesú, Gutiérrez y Piña (coord.), 2008: 172).

Los educandos, como personas que reflexionan sobre lo hecho y pensado en cada caso, son constructores de una realidad que en suma de esfuerzos constituyen la realidad social. Antes bien, cabe hacer la diferenciación entre los educandos como personas que trascienden su realidad y los marcos de ordenamiento teóricos propios de las ciencias posmodernas, a lo cual Hugo Zemelman dice:

El hombre piensa y construye discursos como dos alas para sobrevolar sus incertidumbres. Distingamos entre el pensar por fijación de valores y/o conceptos de lo que es pensar por necesidad de realidad. Y entre elevarse para reconocer nuevos espacios de lo que es organizar afirmaciones de verdad sobre él mismo. (Zemelman, 1998: 17)

educación emancipadora en la transformación del sujeto con su contexto, son las que en el mismo orden marcan una pedagogía peculiar

Sin duda alguna, los seres humanos hacen de su *ser-en-el-mundo* (Heidegger, 2005) un habitar con sentido en función de lo que en cada caso le es posible, esto, con base a el reconocimiento de lo que le hace pensar como lo hace, así “Antes que nada debemos plantearnos la pregunta ¿Qué me hace pensar como pienso? La respuesta a una interrogante de esta índole se remite a la problemática de tener conciencia de que sabemos pensar lo que nos hace pensar de cierto modo.” (Zemelman, 1998: 18). Las entrevistas, también, se mantuvieron desde esta lógica, es decir, se sostuvo desde las preguntas mismas y la forma de plantearse, desde el cuestionamiento sobre si se actúa como se piensa desde el mismo entrevistado.

Sin embargo, antes de cualquier análisis e interpretación a las categorías propias del objeto de estudio, de la información obtenida en los instrumentos, se presentan algunos aspectos que caracterizan a los informantes de esta investigación, se presenta a manera de listado y en orden de entrevista:

Soy muy explosiva a veces no controlo mis emociones, y algo que me ha costado mucho en la carrera es relacionarme con mujeres, no y muy en práctica con el sexo femenino, soy responsable, comprometida, leal, y trato de ser congruente entre lo que digo y lo que hago. Algo que me molesta mucho las personas es la traición, porque primero uno se traiciona así mismo. (E1P1)

Impuntual, responsable, siempre trato de escuchar las personas, o hago el intento de escucharlas, también creo que trato de comprender a las personas, soy creo muy optimista en cierto sentido, aunque me llegan mis ratos de pesimismo como todos, porque lo que ves socialmente cómo te sientes y que te llega tocar y de alguna manera rompe con tus ideales y tienes otra vez que construir nuevamente, de alguna manera siempre estoy recreándome, renovando. (E2P1).

Soy introvertida, de hecho tiendo a encerrarme mucho en mi mundito. Creo que soy introvertida. Creo que a veces soy muy triste. (E3P1)

Más en el punto donde uno está en la crisis de yo voy a salir y ahora ¿qué voy a hacer? Creo que estoy bastante tranquila, tengo convicciones. Tengo 23 años, estoy chava, con la carrera terminada ya prácticamente, entonces, me considero muy normal, muy tranquila y me considero relajada.

Soy muy ordenada, la responsabilidad también, a veces muy egoísta, muy soberbia. No creo en la modestia, si realmente sabes hacer las cosas cuestiones que venderte, y no tanto en el sentido comercial o de lucrar, sino que sí es bueno para algo tienes que demostrarlo, con tu trabajo con tus cosas. (E4P1)

Ahora soy estudiante de pedagogía, soy hija mayor, con responsabilidades, con derechos... próximamente voy a ser profesionalista, soy una persona nerviosa.

He intentado ser diferente, pero no me entiendo de otra forma, creo que ya definí mi personalidad.

Cualidades: soy muy ansiosa, ahorita estoy así por la entrevista, pero siempre estoy buscando algún motivo para estar ansiosa (...), tengo un carácter muy fuerte, cuando una persona me hace enojar yo corto relaciones con ella definitivamente, no hay tibios sino que es frío pues calor, soy muy seria, trato de ser responsable, trato de escuchar las demás personas, pero me llevo la sorpresa de que la mayoría de las personas quieren que las escuches pero no te escuchan. (E5P1)

Yo siempre digo que soy hoy, soy hoy y soy yo. En ese sentido de cualidades y defectos de quién es XXX, no hay no hay una descripción, no hay un eres bueno eres malo, eres alto eres bajo, creo que eso no va, no me puedo encasillar porque entonces perderé muchas cosas de mí. Digo que soy hoy. Lo más aproximado es un soñador, intentó el poeta, he intento del pedagogo.

Soy muy retórico [...] me encanta hablar, me encanta buscar esa posibilidad de generar un discurso bello, de generar un discurso que impacte. Soy muy apasionado en todos los aspectos. Soy soñador, en ese sentido creo que el pedagogo en general busca eso: soñar; porque soñamos en la infancia, en la adolescencia, entonces creo que habría una pedagogía del sueño. (E6P1)

En cierta forma, los educandos siempre fueron primero sujetos autoconscientes, históricos, reflexivos y siempre en constante transformación dialéctica con su contexto. Un educando comenta: **“Algo que me molesta mucho las personas es la traición, porque primero uno se traiciona así mismo.” (E1P1)**. Una constante en los actores que dieron vida al objeto de estudio, fue que siempre mantuvieron un pensamiento de sí mismos en simultánea relación con la otredad; mostraron, ante todo, la posibilidad de pensarse y pensar a los demás. Siguiendo la misma idea, otra entrevista arrojó: **“[...] trato de escuchar las demás**

personas, pero me llevado la sorpresa de que la mayoría de las personas quieren que las escuches pero no te escuchan.” (E5P1), otra respuesta afirmó:

Intentó mirar en el otro lo que no me he atrevido a ver en mí [...] Herman Hesse decía: “A la gente que odiamos, la odiamos porque se parece demasiado a nosotros, porque encontramos en ellos lo que no nos gusta de nosotros”. Entonces, cuando yo busco al otro es como también esa parte de gritar de ver qué no me gusta. Es buscar, es ver en el rostro del otro y te das cuenta que es lo mismo, muchas cosas que no me cuadran, y tal vez ese miedo de la introspección como la conocemos desde la psicología a lo mejor no me llama. Yo sé que si me preguntan quién soy sé que me estaré mintiendo, entonces estas cosas que me negaría. (E6P1),

Y sobre el concepto de profesión: ***Implica un compromiso contigo y con la sociedad, es lo que hace la diferencia, no sólo implica los conocimientos, sino implica la forma de actuar y de ser. (E5P1)***. Por último, sobre la forma de ser del pedagogo: ***“Es una persona que sabe escuchar, que comprende que trata de articular las problemáticas individuales a las sociales, y más que nada que trate de transformar.” (E2P1)***

La otredad, y en ciertos momentos alteridad, manifiesta, ya sea en el sentido de la existencia de los educandos con relación con otros, o bien, en la construcción de un discurso pedagógico con sentido. Ante todo, los educandos se saben en el mundo con otros.

No obstante, cada educando, en la conformación de su ser, es historia³⁵ y futuro, es, además, una posibilidad de proyectar el futuro y traerlo al presente. La finitud es, en seres humanos, una condición de la existencia humana, así, los seres humanos hacemos de nuestro ser en el mundo una forma peculiar de existir en el mundo.³⁶

³⁵ La historia, propiamente, es tratada con más detenimiento en el apartado: 3.1.5. Objetivación y anclaje

³⁶ Martín Heidegger, en el marco de una exégesis de la existencia humana, matiza la temporalidad como una condición exclusiva de ese ser. Sin embargo, la finitud es a la par, “Sólo la temporalidad propia, que es al par finita, hace posible lo que se dice un “destino individual”, es decir, una

Los educandos, al ser cuestionados sobre sí eran conscientes de su finitud respondían en distintas formas, no obstante, se mantuvo una constante relación de esa condición con el cuestionamiento de su ser hasta el momento, es decir, que había hecho y que les faltaba hacer en el mundo. Una respuesta dijo: **“Yo creo que pensaría en todo lo que ahorita tengo el proyecto, por ejemplo en un año me tituló porque terminé mi tesis. [...] quisiera correr hacer todo lo que no hice, pero sé que tiempo ya no tengo.”(E3P1)**. En otra entrevista surgió lo siguiente: **“Pues triste y feliz, sería una combinación de cosas porque no se trata solamente de soy, hay como diferentes facetas del soy, es diferente con tus amigos, con tus papás, con tus compañeros, entonces de alguna manera me sentiría en ciertas partes feliz y en ciertas partes triste.” (E2P1)**; en este tenor, la posibilidad de ser y hacer en tanto somos en el mundo, es una constante para la existencia humana, a la par, la otredad es una necesidad de la existencia a su vez.

Las representaciones sociales de los educandos sobre su profesión son, a la par, la constitución de un ser que constantemente se está transformando, sería ilusoria, y hasta cierto punto innegable, creer que son dadas y construidas de manera lineal en los educandos.

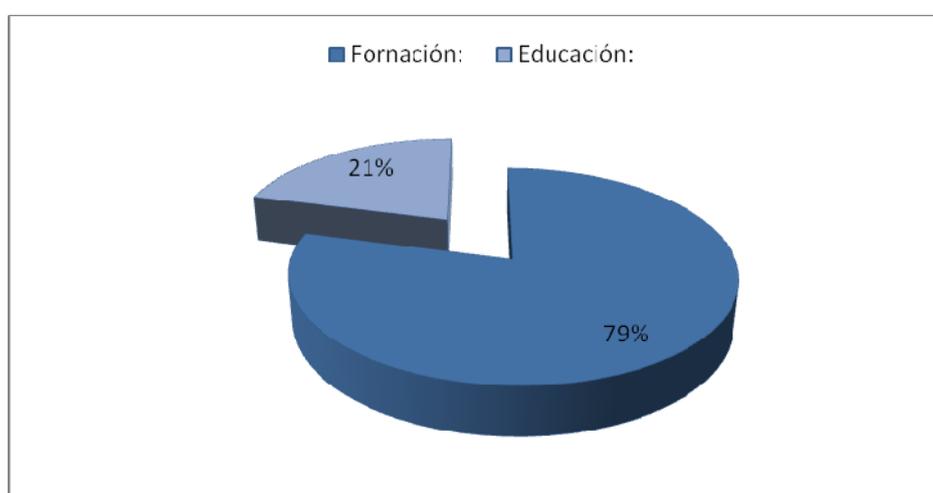
Las representaciones sociales están construidas en un constante ir y venir del educando con su contexto, donde continuamente se está interpretando siempre desde un referente de historia que le antele a cada caso. La temporalidad, la existencia, y la conciencia de sí mismo y del otro fueron una relevancia y una plataforma en el pensamiento de los educandos; sin negar, también, un contexto social con una particularidad como lo es la FES-Aragón. Las representaciones sociales son, también, espacialidad, temporalidad y poder en un complejo entramado intersubjetivo.

3.1.2. Información de los educandos: Complejidad y multiplicidad de pensamientos

historicidad propia.” (Heidegger, 2005: 416). Léase apartado 2.2.2. Fenomenología. Una propuesta metodológica desde los entendidos de esta investigación. *N. del A.*

En cuanto a esta dimensión, fueron valiosas las respuestas a la primer pregunta del cuestionario que dice: **A tú consideración ¿Cuál crees que es el objeto de estudio de la pedagogía y por qué?** Se pudo apreciar que para la mayoría de la población, es decir, un 93% de los educandos, la *formación* es el objeto de estudio de la pedagogía; sin embargo, la *educación* es un instrumento mediante el cual se alcanza. Podemos ubicar, dentro de esta misma pregunta, el concepto de *formación* apareció un 79% mientras que el de *educación* un 21%. La gráfica No. 1 ilustra lo anterior.

GRÁFICA 1: Concepto de *formación* y *educación* en la primera pregunta del cuestionario.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

La *formación* como objeto de estudio fue siempre constante, pero la *educación* fue sin duda una constante sustancial. Una respuesta nos dice: **“Es la formación, ya que estudia el ser humano en su totalidad en su contexto social, cultural, político y educativo” (V055)**, mientras que por el contrario **“La pedagogía se enfoca en la formación del sujeto y de facilitar procesos de enseñanza – aprendizaje” (V017)**.

Una respuesta en una entrevista mostró una simultaneidad entre *formación* y *educación* sobre el objeto de estudio de la pedagogía, en esta se encuentra:

Es una disciplina humanista que trata de explicar entender comprender y transformar los procesos de enseñanza aprendizaje no sólo escolares sino los extraescolares, en la familia en la sociedad, en las escuelas, de las iglesias y de todo lo que nos rodea. Y como práctica yo creo que es una práctica cultural, que al momento de intentar explicar esos procesos en los cuales estamos inmersos de educación y formación, no sólo moldea al sujeto, no sólo lo forma, sino que hace que se sujeto se concientice de sí mismo, de sus procesos, y que tiende a transformar la sociedad en la que vive. (E1P1).

Por otra parte, *formación* como objeto de estudio es, también, evidente en los educandos. Otra respuesta afirmó: ***“La pedagogía es un arte, humana, trata con seres humanos y tiene que ver desde mi punto de vista con formación o deformación del ser humano, porque creo que la pedagogía está en ambos puntos.” (E3P1)***

En el mismo sentido, otra respuesta dice: ***“Y yo considero que la pedagogía si es una disciplina que trata de buscar, tanto en tí mismo como en las demás personas con las que vas a convivir, este sentido de conciencia de sí mismo y que te llevan a un sentido de crítica y autonomía más que nada, y sí, de democracia.” (E2P1).***

Sin duda, la pedagogía es, también, pensada o asociada en cierta forma a la idea de la transmisión del conocimiento, una entrevista dijo: ***“Yo creo que el objeto de la pedagogía es la transmisión del conocimiento, ser como esos vehículos que vamos ayudando a que los conocimientos vayan de un lado a otro, y de ese lado a otro del conocimiento se transforma y va creciendo.” (E4P1)***; no obstante, esta idea de la transmisión del conocimiento es, además, un fundamento didáctico entre otros. La didáctica es, a su vez, la que da sentido a la pedagogía.

La formación y la educación son en los educandos dos conceptos que no están desasociados, se vinculan de forma peculiar. En una respuesta encontramos:

La formación, pero también aquí viene una limitante, porque la formación desde el proceso individual, no puede ser tanto estudiada, desde la pedagogía podemos tomar las armas, la forma de hacer la introspección hacia nuestra propia

formación, pero ya la pedagogía al hablar de aplicación social y sus implicaciones martillaba más enfocada a la educación. (E5P1)

Por último, una noción muy peculiar de la pedagogía se encontró en una entrevista, donde se explora una dimensión por demás ontológica; pero, sin dejar de lado la educación y la formación. La respuesta dice:

Si hablamos en general, pareciera ser que es la educación, si hablamos con el objeto de estudio de pedagogía de Aragón podría ser la formación, si hablamos de la pedagogía como... como mía, como la que hice mía, el objeto de estudio de la pedagogía es el ser, no el sujeto porque el sujeto ya está condicionado a algo; yo digo el ser: esa cosa natural que se vuelve social cuando lo empezamos a ver pero esa posibilidad de cualquier área que desarrolle el sujeto y que desarrollo ser, llevarla un plano pedagógico a encontrar que de cualquier cosa pueda ver formación o deformación, que de cualquier cosa pueda haber información o desinformación, que en cualquier acontecimiento que nos suceda puede haber educación formal o informal, pero que a final de cuentas la pedagogía va impregnando de posibilidades, yo creo que el objeto de estudio de la pedagogía es el ser y su posibilidad: de ser, de mirar, de hacer, de pensar, de crear. (E6P1)

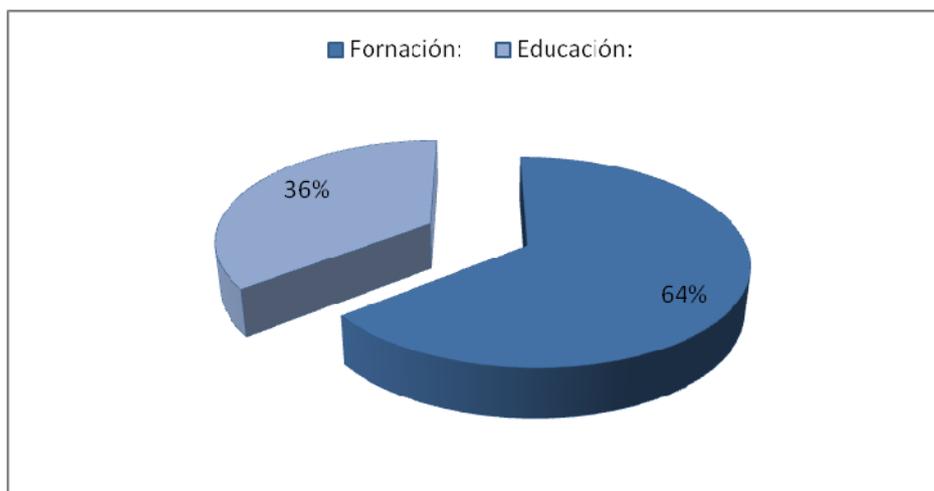
Sin duda la pedagogía, en el pensamiento de los educandos, se movió por aristas que no están muy alejadas de las pedagógicas del mundo y de la historia. Formación, educación, procesos de enseñanza y aprendizaje, didáctica, emancipación, el ser, etc., fueron conceptos que se asomaron continuamente. No es fortuito que se diera de dicha forma, pues la historia de vida antes descrita, conjugada con la dialéctica constitutiva del espacio que es la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, así como el atributo muy personal que los educandos dan a sus vidas, conjugan lo anteriormente visto..

Los educandos, como personas con historia propia, mantienen, en el marco de sus reflexiones, una constante relación de sí mismo con el otro. Sin duda, una pedagogía que mantiene una íntima relación de alteridad es evidente en todo momento en el discurso de los estudiantes.

En otro sentido, pero permitiendo una vinculación con la información de la representación social de los educandos sobre su profesión, en el total de los

cuestionarios el concepto de *formación* apareció 64% y *educación* 36%, la gráfica 2 nos muestra:

GRÁFICA 2: *Formación y educación en el total de los cuestionarios*



Fuente: Elaboración propia a partir de la información.

La segunda pregunta del cuestionario, que atendía a conocimientos específicos de la representación, y que a la letra dice: **¿Cuáles consideras son los conocimientos mínimos necesarios que necesitas tener como profesional de la pedagogía y por qué?** Se encontró una gran multiplicidad de información, se veían inclinaciones dadas hacia la capacitación, la psicología, la sociología, etcétera. Sin duda, la profesión, dada la naturaleza de la pedagogía en el contexto actual, mantiene estrechas relaciones con otras disciplinas, y los educandos así lo manifiestan.

Una respuesta nos dice: **“Todos los necesarios en planeación y capacitación e innovaciones tecnológicas con fines educativos.”** (V002) Mientras que otra respuesta nos dice: **“Conocimientos teóricos acordes con la carrera, como saber investigar, criticar constructivamente, reflexionar, aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos.”** (V019). Y, por último, otra respuesta dice: **“Conocimientos de didáctica, métodos de enseñanza y**

aprendizaje, capacitación, diseño de recursos didácticos y atención de necesidades educativas especiales” (V039).

En realidad, no se identifico una inclinación precisa a determinados conocimientos, esto queda a la reflexión sobre la multiplicidad de necesidades teórico-conceptuales de los educandos según sus intereses personales, su afinidad a un determinado campo laboral, así como de una forma de valorar la vida. Así, las interpretaciones se hacen evidentes, el educando, en perspectiva ontológica, define sus intereses, es así *ser en el mundo* (Heidegger, 2006: 65).

La formación que los educandos han recibido de la FES-Aragón, ha menester de la historia de vida y el sentido que en cada caso se ha construido en su ser,³⁷ mantiene una sustancial concepción que, si bien es parte de una *formación* de vida, es pensada desde lo educativo. Gilles Ferry concreta en la siguiente oración:

La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que tiene uno del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares. (Ferry, 1997:96)

En cierto modo, en el educando existe una preocupación porque los conocimientos que tenga sobre la profesión de pedagogía fueran en determinado momento de utilidad. No sólo en un sentido técnico instrumental, sino en el pensamiento y la reflexión para su consecuente ejercicio. Carlos Ángel Hoyos nos dice: “En la práctica todo se problematiza al máximo. El campo laboral acusa las primeras señales de la confusión. Los profesionales de la pedagogía se ven compitiendo con psicólogos, sociólogos, etc., por los puestos de trabajo.” (1997:

³⁷ Paulo Freire nos ilustra sobre la educación y el ser: “Los arboles y los otros animales también son interminados. Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esa radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creo lo que llamamos la “educabilidad del ser”. La educación es entonces una especificidad humana.”(Freire, 2004: 20-21), así, los educandos mantienen una conciencia de su inacabamiento, así, la educación torna en función de un ser que siempre busca llenar o terminar, ilusoriamente, el inacabamiento antes mencionado.

11). De tal manera, resalta la multiplicidad de respuestas en la anterior pregunta en el momento que no existe un entendido común sobre los conocimientos mínimos necesarios.

Otra entrevista arrojó una idea sobre la información que no sólo argumenta la profesión como representación social en la dimensión de la información, sino que a su vez permitió entre ver algo de la formación recibida durante en la institución, la cita dice:

La pedagogía como profesión implica poner en práctica todo este sustento teórico y epistemológico desde el cual tú estás viendo la pedagogía, y desde cuál tú consideras que repercute o consideras que se puede desarrollar una práctica, y el pedagogo como profesionalista tiene muchos campos, se te abren las puertas de manera extensa que, cuando estamos siendo formados, algunos campos se menosprecian: el pedagogo como capacitador, o como administrador educativo no se ve desde esta concepción humanista de la pedagogía como disciplina, y entonces puede que haya una contradicción con los ideales que tu como sujeto tienes frente a la realidad. (E1P1).

Sin duda el debate sobre los quehaceres propios del pedagogo, ya en la práctica profesional, son constantes en las aulas de clase de pedagogía; dependiendo de la perspectiva o enfoque del profesor en el momento, además de la afinidad de ideas que pudieran tener ciertos educandos presentes en el momento, se tiende a menospreciar algunos de estos.

Sin embargo, los educandos mantienen una profunda idea de la pedagogía como praxis, a lo cual, responden constantemente sobre el *por qué* de sus acciones y reflexiones en el quehacer diario. Los educandos habitan el mundo con una proyección de las consecuencias de sus actos con el otro y con el mundo. La alteridad es la plataforma que sostiene determinadas actividades. Un educando manifestó en las entrevistas:

La pedagogía es una profesión en el sentido de que tú vas a dar de alguna manera, vas a dar tu vida, a hacer posible este proceso de conciencia de las demás personas. Ya depende de ellos si la quieren o no, porque como te digo: ser

consciente de sí misma es también caer en el sentido de que hay cosas que no nos gustan de nosotros en un por lo mismo de que la autonomía una batalla, tanto socialmente como individualmente, hay que buscar de alguna manera las formas en la que las personas se autocritiquen y logren su autonomía. (E2P1).

No se olvide, también, que los educandos construyen gran parte de su conocimiento en función y compaginación de lo vivido a lo largo de su formación profesional; una entrevista arroja la siguiente respuesta sobre la profesión de pedagogía:

Tiene que ver con ejercer, sobre todo, lo que nos enseñan en nuestros talleres, finalmente es donde aprendemos hacer las cosas. En los primeros cuatro semestres nos enseñan teoría, el fundamento de todo lo que terminamos haciendo... la porción de pedagogía es lo que tiene que ver con los últimos cuatro semestres: talleres de capacitación, práctica docente, evaluación. (E3P1)

Atendiendo al mapa curricular de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, los primeros dos semestres son formativos en el sentido teórico, a partir del tercero se empiezan a vincular la teoría con la práctica, aunque aún con inclinación a las asignaturas teóricas; ya para el cuarto semestre hay un equilibrio con las asignaturas prácticas. Así, parte de la información que los estudiantes tienen sobre la profesión de pedagogía, es con base a esta lógica del plan de estudios. Otro educando aportó a la apreciación anterior, aunque sin duda manifiesta una incertidumbre con respecto al contraste que pudiera darse con la realidad, la respuesta dice:

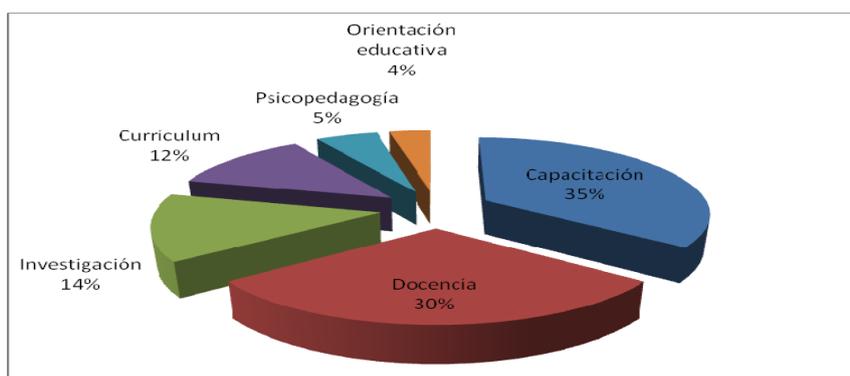
Lo pensé partir del séptimo semestre, cuando cambiaron radicalmente nuestras asignaturas o unidades de conocimiento empieza a pensar porque empecé a tener miedo profesional; y empecé a pensar y me pregunté entonces: ¿qué hicimos? ¿Dónde está Foucault, Marx, Habermas? Mi primera pregunta fue: ¿qué voy a hacer afuera? Pero preguntar: ¿Qué es la profesión? (E6P1)

De cierta forma, los educandos crearon su representación social, entre otras cosas, a partir de su vivencia dentro de la institución, sin duda, en contraste a partir de lo que a su vez saben del mercado laboral, creó una disyuntiva en su pensamiento, por una parte está la teoría desde la cual fueron formados, por otra,

la aplicabilidad que estos ven con relación a la misma en la realidad laboral. La respuesta anterior es la representación de lo afirmado por todos los entrevistados al respecto de lo mismo. La temporalidad de los educandos, la tensión entre pasado, presente y futuro, se encuentra de forma evidente en la anterior apreciación, pues si bien los chicos en su pasar por la licenciatura en pedagogía, y al ser proyectivos consigo mismos ya como profesionales, mantiene una angustia que se manifiesta en el presente.³⁸

De igual forma, se pudo concluir en términos generales y pensando en la profesión de pedagogía, que tanto la experiencia propia de los educandos y los campos laborales que estos definen como menesteres en la pregunta **¿Cuál crees que debe de ser el campo o campos laborales del profesional de la pedagogía?, ¿Por qué?** Existió una gran multiplicidad de pensamientos; no obstante, la capacitación fue la más recurrida por los educandos, siendo esta mencionada un 35%, seguida de la docencia con un 30%, investigación 14%, currículum 12%, el área psicopedagógica 5% y por último orientación educativa 4%. La gráfica 3 nos ilustra:

GRÁFICA 3: La profesión de pedagogía en el ejercicio laboral



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

³⁸ Hugo Zemelman aprecia lo anterior como una dimensión constitutiva de la subjetividad social, la cual, denomina memoria-utopía, que describe de la siguiente forma: “El interés metodológico y teórico de lo anterior reside en el ámbito de las tensiones que se crean entre estos dos opuestos; tensión que se encuentra en una primera manifestación de la dialéctica memoria-utopía como una dimensión en el análisis de la constitución de la subjetividad social.” (En: LEON, E. y Zemelman, H., 1998: 22).

Aunque en realidad la Capacitación fue el quehacer profesional más mencionado en las respuestas a esta pregunta, docencia, currículum, psicopedagogía, investigación y orientación educativa corresponden en conjunto al giro educativo. Por consiguiente, la educación se alza como el espacio por predilección.

En las entrevistas propiamente se encontró información que ayuda a corroborar lo afirmado desde los cuestionarios, la educación es el espacio predilecto, dentro de éste se encuentran distintas funciones profesionales; no obstante, la capacitación ocupa un lugar también importante. En cierta forma, la capacitación, sin dejar de lado la posibilidad y el reconocimiento de la educación como espacio de praxis pedagógica, es la alternativa de desarrollo de los educandos en general adoptada con mayor precisión. Una entrevista confirma:

Eso de capacitación es lo que está de moda ahorita, de diseño instrucciones, los cursos a distancia, pero yo pienso que con los enfoques que están trabajando ahorita en la capacitación el concepto de formación no está presente, formación en el sentido más romántico, humano precisamente y que es el fundamento de la pedagogía no está presente, entonces lo que sí es un hecho es que pedagogía es formación o deformación de los seres humanos, deformación en el sentido de que es capacitación para un empleo para cooperar para ser un proceso. Finalmente como ser humano la mayoría de las veces no les aporta a las personas la pedagogía.³⁹(E3P1).

La capacitación fue una contante, así, más allá de una pedagogía preocupada por la formación con sentido humanista integral, ésta no es pensada del todo en tanto se contrasta en términos generales con la realidad, es decir, con el contexto. Una entrevista más al respecto afirmó: **“O sea, si tú quieres trabajar un curso desde Paulo Freire por ejemplo, el sujeto, la emancipación, la conciencia y todo eso, te dicen: bueno es que eso no lo puedes trabajar aquí. Como es educación a distancia en algunos casos, en otros cursos presenciales, se**

³⁹ No se le preguntó sobre capacitación, pero lo mencionó por su cuenta. *N. del. A.*

capacita en base a procesos, procesos, procesos, procedimientos; operar una máquina, operar un sistema, ¿cómo metes a Paulo Freire ahí? (E3P1)⁴⁰

El duelo con el exterior es contante, en cierto sentido, la pedagogía, en cualquiera de sus planteamientos ya sean histórico-hermenéuticos o crítico-reflexivos, mantiene una disparidad, al menos en el pensamiento de los educandos de pedagogía, con la realidad social. Consecuentemente, la confrontación, la desestabilización y la angustia sacuden la existencia de los educandos, estos, al grito reclaman ser escuchados en su desesperación.

En el mismo pensamiento, en un cuestionario se escribió: **“Capacitación, planeación y elaboración de planes y programas de estudio, docencia.” (V072)**. Mientras que otro: **“Docencia, capacitación, educación especial, investigación. Son los campos donde se tiene más apego al desarrollo personal de los individuos.” (V068)**.

Al momento del análisis de esta dimensión, resaltó la complejidad de la información habida en los educandos. Resalta la *formación* como concepto clave en la información, aunque, de manera subalterna la *educación* goza de reconocimiento; del mismo modo, en lo laboral la *docencia* y la *capacitación* predominaron. Leyendo entre líneas, el término coyuntural detrás de esta dimensión es, sin duda, el de *didáctica*. No obstante, se permitió entrever que el proceso de construcción de las representaciones sociales es por demás complejo; asimismo, multiplicidad de pensamientos son evidentes en esta primer dimensión.

3.1.3. Actitud: Permanencia de un sentido de la otredad en los educandos

Sobre actitud, en los cuestionarios se encontró información para establecer algunas conductas propias del profesional de la pedagogía y que ayudaron a conformar la representación social, una constante que se vislumbró fue el carácter de respeto, éste fue siempre una consideración que los educandos creían necesaria sobre la actitud. La pregunta decía: **¿Cuál crees que debe ser tu**

⁴⁰ Al analizar la dimensión de *Actitud* en esta investigación, se retomará más a profundidad la idea de la capacitación como posibilidad real desde la perspectiva de los educandos y por qué. *N. del A.*

actitud o comportamiento como profesional de la pedagogía en el campo laboral? Un educando escribió: **“De respeto y responsabilidad con los que laboran al lado nuestro y con aquellos con los que hemos de laborar.”** (V039). Por otra parte, resalta también en los educandos una actitud ética, donde el vivir con los demás respondiera a una convivencia desde el bienestar: **“Ético y esto implica la valorización contextualizada del espacio donde llevaremos a cabo nuestra práctica.”** (V044).

Las anteriores respuestas siempre fueron continuas en los estudiantes, una formación humanista es evidente en este sentido, la ética, los valores, principios, la otredad en una palabra, es fundamento en los educandos. Estos han desarrollado a lo largo de su formación en la licenciatura de pedagogía de la FES-Aragón, sin menospreciar otras determinantes en sus respectivas vidas, una consciencia de sí y del otro en un sentimiento propiamente humano de reconocimiento como sujetos interminados; en palabras de Paulo Freire: “Este inacabamiento consciente de sí, es lo que nos va a permitir percibir el no yo. El mundo es el primer no yo. Tú, por ejemplo, eres un no yo de mí. Y la presencia del mundo natural como no yo, va a actuar como un estímulo para desarrollar el yo.” (2004: 20-21).

Al respecto una entrevista dijo:

Y yo creo que tiene que ser abierta, abierta y positiva. Siempre debe estar dispuesto a escuchar y comprender a los demás, porque la pedagogía tiene que ver con estos procesos comunicativos, y no hay comunicación si tú no quieres escuchar a los demás, si no piensas compartir lo que sabes, lo que tienes, tus necesidades y sus intereses; y escuchar a los otros llegaron. Donde se puedan compartir tus intereses tanto como los del otro. (E2P1).

En la misma línea, otra entrevista afirmó: **“Yo creo que sí tiene que haber compromiso, tiene que estar comprometido con lo que está siendo, tiene que conocer sobre lo que está trabajando, incluso si no está de acuerdo pero tiene que conocerlo.”**(E3P1); Sin duda, la ética profesional es evidente en todo momento en los educandos, la ética, a su vez, es en relación al otro y la

alteridad. No obstante, hubo excepciones, mismas que, sin dejar de lado el sentido de la otredad, se planteaba una idea de superación personal, la entrevista dijo:

Creo que es muy pasiva, creo que en vez de irse para la reflexión, y el análisis, la crítica; creo que a veces pasamos al otro lado que es la pasividad, entonces, por estar analizando mucho pero si no llegas a nada pues no tiene caso; o si eso que tú analizaste o ya reflexionaste si no lo abres a que logran los demás pues entonces no tiene caso y veo que muchos de aquí son muy pasivos; a veces esa reflexión pasa a ser como una cobijita con la que te tapas, [...] pero básicamente no se llegan a nada. (E4P1)

Otro educando, a su vez, dijo:

En muchos casos es ególatra, es presuntuosa, y debería ser tal vez en este sentido más humilde, hay una parte de la profesión que es humilde. [...] Dominante, como que ya no le gustó vivir a la derecha de la psicología, en ese ámbito es o intenta ser poderosa, intenta ser ambiciosa, intenta someter, intentar destruir realidades para crear otras. (E6P1)

Volviendo a los cuestionarios, en la pregunta: **¿Cuáles son las funciones que quisieras desempeñar como profesional de la pedagogía en el campo laboral? Desarrolla como serían esas funciones**, se observó una multiplicidad de funciones que los educandos ven como menesteres, éstas van desde la docencia, la capacitación, el desarrollo de planes y programas de estudio, etcétera. En un cuestionario encontramos lo siguiente: **“Docencia: me gustaría desempeñarme en la docencia ya que es un espacio que me permite un contacto más directo con el hombre, ya no son máquinas, siguen siendo hombres y eso es mucho más enriquecedor” (V068)**, la docencia se ve aquí como el centro de la actividad de la profesión de la pedagogía; no obstante, para otro educando las funciones debieran ser **“Docencia universitaria e investigación. Pues mi papel de manera general versaría en el diálogo entre docente y estudiante, a fin de construir colectivamente el conocimiento. Sin embargo el diálogo entablado por ambos actores será dirigido hacia un propósito.” (V044)**

Sin duda, como parte de las funciones que propiamente suelen tener las representaciones sociales, resalta la vinculación que mantienen con las prácticas se sostienen. Abric señala como parte de las funciones antes mencionadas con relación a la conducta de las personas lo siguiente: “Las funciones de orientación de las representaciones sociales son fundamentales, en cuanto que constituyen guías potenciales de los comportamientos y de las prácticas.” (En: Arbesú, Gutiérrez y Piña (coord.), 2008: 27). Por otra parte, la información recopilada en este instrumento y propiamente en esta dimensión, propone una conclusión de la actitud que, por una parte, es de sentido filantrópico, de convivencia armoniosa y colaboración y, por otra parte, una condición de practicidad en espacios laborales propias de un ejercicio específico. El giro educativo es el más recurrido en las respuestas de los educandos. El concepto hilador, tal cual se dimensionó en la información de igual forma, es afirmativamente el de *didáctica*.

En actitud, aunque con una gran multiplicidad de concepciones, se podría establecer dos reflexiones; la primera, es que a pesar de las múltiples funciones de los pedagogos como profesionales, se mantuvo siempre una afinidad con la educación, aún si ésta se define en términos de capacitación, acompañamiento u otros aspectos; la segunda reflexión, sería que siempre se sostuvo una evidente perspectiva a sostener en el centro de las funciones al sujeto, esto es que el educando mantiene una relación de construcción subjetiva con el otro, esto es la otredad. Así, en la perspectiva ontológica, resultó que un fundamento constitutivo del “ser en el mundo” del “ser ahí” es el “ser ahí con” (Heidegger, 2006:129). En otra respuesta en una entrevista se encontró: ***Es una persona que sabe escuchar, que comprende que trata de articular las problemáticas individuales a las sociales, y más que nada que trate de transformar. (E2P1).*** Sin lugar a dudas, parte de actitud como dimensión de las representaciones sociales de los educandos, aluden a una visión que es proyectiva, hacia un *deber ser*, no obstante, mucho de lo que saben o han sabido, por experiencias ajenas o propias, o por los medios de comunicación, etcétera, es en parte una limitante que impiden una concreción de dicha proyectividad; es decir, no logran concretizarla ni verla como real, su existencia se ve trastocada en su trascendencia:

Trascender hacia el mundo es hacer del mundo mismo el proyecto de las actitudes y las acciones posibles del hombre. En cuanto a ese proyecto, el mundo comprende dentro de sí al hombre, que se encuentra arrojado en el mundo y sometido a sus limitaciones. (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1964: 629)

3.1.4 Imagen o campo de representación: Competitividad y respeto

La imagen o campo de representación de la profesión de pedagogía en la parte laboral o instrumental se nota, también, una gran variedad de concepciones, los educandos ven esta parte siempre vinculada naturalmente a un ejercicio específico, es decir, que el campo laboral será condicionado siempre por las funciones propias del espacio en el que se desenvuelve, no obstante, hubo una constante relación hacia una parte instrumental en términos de practicidad (Hoyos, 1997: 13).

Además, los educandos ven el campo laboral como un lugar de retos y adversidades, a la pregunta ***¿Cómo imaginas que es el campo en el que se desempeña el/la profesional de la pedagogía?*** Un educando contestó: ***“Es difícil por la relación con las personas y hay que en ocasiones mediar situaciones.”*** (V006), pero también como un lugar de encuentro con el otro ***“Un ambiente laboral donde se debe de aceptar la crítica, la autocrítica y la retroalimentación por parte de los demás”*** (V039).

Los educandos ven, a su vez, un lugar multidisciplinario, donde las oportunidades de crecer se vislumbran, esto es, un reto en lo absoluto, en un cuestionario y en la misma pregunta se encontró: ***“[...] donde se puede crecer tanto profesional como personalmente, en donde aplica y aprende conocimientos y habilidades.”*** (V013) Una respuesta más afirmó: ***“Muy riguroso en la formación y laborioso, interactivo y flexible al día es un campo muy amplio y rico en investigación.”*** (V034). La mayoría de las respuestas de la pregunta expuesta son pensadas en un aspecto positivo, esto es, que los educandos ven en el campo laboral una oportunidad de crecer y de aprender, un lugar de encuentro y de convivencia, de absoluta responsabilidad y respeto del otro.

En la pregunta *¿Cómo imaginas la relación del/la profesional de la pedagogía con otros/as profesionistas?* Las respuestas de los educandos oscilaron entre la multidisciplinariedad y el respeto y colaboración con la otredad. Una respuesta dice: **“Curiosa en el sentido de respetar la diferencia y trabajar en un equipo interdisciplinario cuando sea necesario” (V036)**; en un matiz peculiar, otra respuesta afirma: **“Como una relación de complementariedad, puesto que la pedagogía no se presume de única, sino más bien reconoce y se enriquece de otras ciencias que ayuden siempre a lograr con sus objetivos” (V041)**

En cierta forma, el campo de representación dentro de la primera fase de la investigación, permitió “[...] visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra información en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas” (En: Arbesú, Gutiérrez y Piña (coord.), 2008: 33), en el momento en que permitió ver y confirmar la otredad en el sentido ideológico de identificación de los educandos, encausándolo a convivencia de respeto, tolerancia y colaboración.

Las entrevistas, por su parte, brindaron una perspectiva que ayudó a complementar lo encontrado en los cuestionarios. Sí bien es un campo de retos y oportunidades, además de el constante encuentro con el otro, este es, también, un lugar que trasgrede toda posibilidad de ser del pedagogo mismo, esta conclusión, sin duda, es a partir de una imagen dada en una arista dada entre la imagen del campo como espacio de las posibilidades y de la relación con el otro. Sobre el campo una respuesta en una entrevista sintetiza:

Es un campo frío, es un campo competido, es un campo que cada vez buscan más de su pedagogo, cada vez le va cargando cualidades. De repente: ¿Sabes qué? Ya no quiero que nada más me des clases, me quiero que me hagas un texto, quiero que me capacites. Entonces es un campo que demanda mucho, mucha atención, es un campo muy celoso, y porque el campo del pedagogo está exigiendo cada vez más. (E6P1)

Un campo que es un reto, pero un campo que a su vez exige de forma celosa al profesional de la pedagogía. Por otra parte, la imagen construida por los educando

fue a partir de un entendido de lo que implica ser profesional de la pedagogía como aquel o aquella cuyas responsabilidades se ven sesgadas y conducidas a fines muy particulares, es, también, un encuentro con el otro desde el choque. Una entrevista al respecto arrojó:

[...] es muy no sé cómo llamarlo, como un campo de guerra, yo creo que, por un lado al pedagogo como una visión administrativa o empresarial no se le tiene, o a lo mejor si se le tiene muy considerado ¿no? Pero siempre está como que, en constante pugna con gente que si ve la administración de empresas, incluso con comunicólogos, y que entonces como pedagogo te tienes que estar moviendo como en zona de minas, como en zona minada como despacito, tentando diciéndole si es por aquí no es por acá, y también pues aceptando que los demás también saben, y que los demás también pueden entrarle ¿no? Desde su trinchera, y que la pedagogía no es la única trinchera desde la cual se puede explicar el mundo, yo creo que la docencia a pesar de que hay muchas limitantes administrativas y burocráticas, yo creo que sí es un espacio, al menos para mí, resulta un espacio apropiado para desarrollarme porque abriendo la puerta no sabes que pasa dentro, cada uno decide que pasa adentro, incluso no lo decides ¿no? Las condiciones te llevan a plantear diversos puntos de vista, otros horizontes. (E1P2)

El educando de pedagogía, ve en la imagen que este mismo construyó de la profesión de pedagogía, una constante lucha con otros profesionales. No obstante, ese encuentro con el otro siempre se pensó en un marco de respeto y tolerancia. La siguiente cita afirma: ***“[...] finalmente creo que tiene que respetarlo, y a la mejor tener sus límites, que no sería tolerar, sino más bien respetar al otro, hasta donde termina mi libertad pero sin agredir al otro.” (E3P2).***

Sin lugar a dudas, la imagen o campo de representación encontrada en los educandos, constituyó un eslabón más en la consolidación de la actual investigación en términos metodológicos, pues si bien la expresaron desde un conocimiento, lo hicieron también desde una posibilidad más de ser en su existencia. Las respuestas fueron siempre bajo el pensamiento sobre sí mismos como sujetos autoconscientes y libres en cierto modo.

Las tres dimensiones antes analizadas y reflexionadas, arrojaron tres representaciones fundamentales, las cuales, son la manifestación más propia de una tensión existente sobre el objeto de estudio de la pedagogía dentro de la institución. La siguiente tabla sintetiza lo encontrado:

TABLA IV: Dimensiones de las representaciones sociales.

Información	Actitud	Imagen o campo de representación
Objeto de estudio de la pedagogía: Formación/Bildung Tiene que ver con los talleres Una práctica humanista	Compromiso con lo que hace Dominante Articula problemas individuales con los sociales.	Se asocia al campo laboral, es competitivo, frío, pero de respeto y tolerancia
Objeto de estudio: Los procesos educativos Una dimensión práctica. Concientización de los demás	Dispuesto a escuchar Procesos comunicativos Concientización	
Objeto de estudio: Los procesos de enseñanza y aprendizaje La realización de una disciplina Transmisión del conocimiento.	Propositivo Saber hacer Dinámico	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los discursos de los actores.

Las tres dimensiones anteriores con respecto de la profesión de pedagogía arrojaron conclusiones que dejan más a la reflexión que a la conclusión; sin embargo, es menester sostener que, por un lado, las representaciones sociales de la profesión fueron encontradas *a posteriori* una reflexión existencial de los educandos como profesionales, es decir, no la profesión de pedagogía como un *ente* ajeno, sino como parte de su propio modo de ser, ya sea en una posibilidad futura o presente. Consecuentemente, la “historia personal”, “historicidad” en términos heideggerianos, o “historia” o “memoria” en conceptos de Hugo Zemelman, fue sin duda una base o plataforma desde la cual se construyeron las representaciones sociales. La objetivación y anclaje como términos que no

pueden ser desasociados, fueron matizados en la actual investigación a lo que Hugo Zemelman llamó dialéctica memoria-utopía a lo cual:

El interés metodológico y teórico de lo anterior reside en el ámbito de las tensiones que se crean entre estos dos opuestos; tensión que se encuentra en una primera manifestación de la dialéctica memoria-utopía como una dimensión en el análisis de la constitución de la subjetividad social (Zemelman, 1997: 22)

De tal modo, objetivación y anclaje no se redujeron en el actual escrito a una función propia de los procesos mentales, sino que se expandió a la posibilidad de comprensión sobre el sujeto concreto y sus posibilidades. En términos del mismo autor, una perspectiva abierta a lo inédito indeterminado (Zemelman, 1997 y 1998).

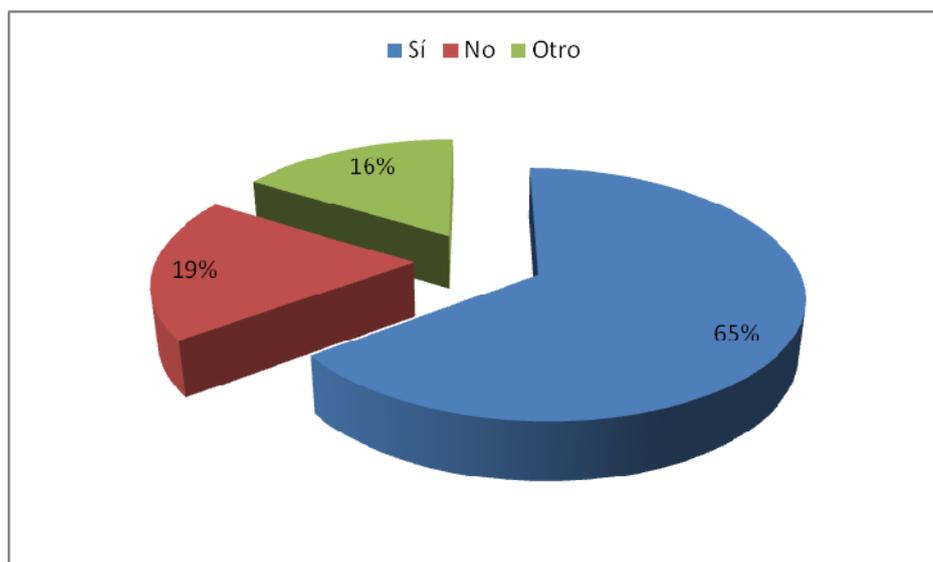
3.1.5. Objetivación y anclaje: El proceso de la construcción de las representaciones sociales

Pasando al cuarto bloque propio del cuestionario, en éste se trató el tema de la objetivación y el anclaje, al mismo tiempo, se pensó hacerlo de tal manera que diera cuentas del proceso por el cual se construyeron las representaciones sociales, además, de darle una relevancia en la constitución del *sentido del ser* de los educandos. También, se consideró que en este momento de la aplicación del instrumento, se dieran cuentas de la parte didáctica del problema, ciertamente, respondiendo a que esta fue una investigación pedagógica.

Con respecto a los recursos didácticos que los educandos consideraron más concurrentes, figuran, lecturas, ensayos y cátedras de profesores como los tres principales; en cierto modo, hubo otros tantos recursos utilizados. En cambio, al responder la pregunta: ***Desde que empezaste tus estudios de licenciatura a la fecha, ¿Ha habido relación alguna entre tus conocimientos previos y los que has recibido en la escuela? Explícalo.***, se encontró que hubo polaridad en este rubro, pues unos contestaban que sí, pues en la media superior les habían dado lo previo, mientras que otro grupo contestó que no por diversos motivos. Algunas respuestas nos dicen: ***“Sí, sobre todo en lo referente a la filosofía ya que se***

imparte a nivel bachillerato” (V049) y en otra respuesta nos dicen **“No, en realidad pensaba que la pedagogía era igual a docencia” (V058)**. No obstante, la balanza se inclinó hacia los que si veían vínculo entre los conocimientos previos y los dados en la carrera. La gráfica 4 nos ilustró esta idea:

GRÁFICA 4: Conocimientos previos al estudio de la licenciatura en pedagogía



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información.

Acto seguido, en el tenor de la objetivación y el anclaje, los educandos en su conjunto pensaron en diversos autores como los necesarios e influyentes para la formación pedagógica, entre otros, mencionaron Imanuel Kant, Carlos Marx, Emilie Durckheim, Friedrich Nietzsche, J. W. F. Hegel, Gadamer, Platón, Paulo Freire, etcétera; sin embargo, los dos más mencionados fueron Michel Foucault y Juan Amos Comenio. Empero, se consideró que estas respuestas, así como aquella que daba cuentas del área del mapa curricular al que cada educando se concentró a lo largo de su formación, serían de importancia en el momento de las entrevistas, pues ahí se notaría de algún modo el por qué de cada inclinación.

No obstante las estadísticas arrojadas por los cuestionarios, la objetivación y anclaje no pudieron ser posibles sin la comprensión de los educandos como seres

con historia propia, la cual, puso la base desde la cual se representó.⁴¹ Los educandos son transformación constante con su contexto, “Como todo ser, se desarrolla (o se transforma) dentro de sí mismo, en el juego de sus contradicciones.” (Freire, 2007: 175). Una cuestión que resaltó en los educando, o al menos en aquellos que fueron informantes directos en las entrevistas, fue que venían en su mayoría de subsistemas de educación media superior ajenos al propio de la UNAM: vocacionales, preparatorias anexas a la normal, escuelas técnicas, entre otras por mencionar algunas. La cuestión de una historia matizada por una lógica de trabajo distinta a la de la FES-Aragón en cierta forma propuso en la praxis de los chicos y chicas una perspectiva de reflexión diferente a la habitual.

No fue sino en las entrevistas donde se puso un mayor énfasis en esta situación, una entrevista dice: “[...] **yo era un estudiante de 10 desde la primaria hasta la preparatoria, ahí ingresé a un cubo estudiantil⁴² y deje de ser una niña de 10, me quedé cuatro años en la preparatoria, cuando decidí estudiar pedagogía mis papás no estuvieron de acuerdo.**” (E1P1); lo anterior cobra sentido a partir de un contraste específico con las respuestas dadas en este mismo caso sobre las tres dimensiones de las representaciones sociales, en este caso, un pensamiento crítico–reflexivo orientado a la transformación y emancipación de los sujetos vía la

⁴¹ Al hacer alusión a la historia como concepto, no sólo es pensar en el paso del tiempo lineal que ordinariamente se cree del mismo, sino una historia que habla y gesta una visión del mundo, una constitución del ser, “Me gustaría insistir en este punto: los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos.” (Freire, 2004: 19-20) Por otra parte, en el marco de un pensamiento existencial, “La existencia humana está continuamente dirigida hacia el futuro y lo proyecta y anticipa continuamente. [...] Pero no es posible proyectar el futuro sino sobre la base del pasado. Lo que cada hombre *podrá* ser o *podrá* hacer en el futuro depende de lo que *ha sido* o *ha hecho* ya en el pasado. Por eso el hombre, que se tiende hacia el futuro, es rebotado continuamente hacia atrás, hacia el pasado, hacia la situación de hecho que querría trascender.” (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1964: 630); de igual forma, Zemelman entiende esta misma idea del siguiente modo: “La idea de acontecimiento compromete al sujeto totalmente, porque obliga a éste en un acto de conciencia mediante el cual recuperar su pasado como experiencia renovada en que basarse para no quedar atrapado, de manera de adentrarse en el presente en el que se hace real el pasado rompiendo de este modo con la concepción lineal del tiempo. Articulación de pasado y futuro en un momento para recuperar la memoria como experiencia sometida a la tensión de las visiones de futuro [...] (Zemelman, 1998: 30). En cualquiera de los casos, la historia, o pasado según el autor, es de suma importancia en el entendimiento de los sujetos, asumir esto, es pensar, también, en la temporalidad (pasado, presente, futuro) como constitutiva.

⁴² Los denominados “cubos” en la UNAM, son espacios donde se encuentran estudiantes cuya orientación ideológica tiene a ser en su mayoría, no siempre pero comúnmente si, crítica y reflexiva cuyo interés es la emancipación del sujeto. (N. del A.)

educación. En el mismo tenor en otra entrevista se encontró: ***“Bueno, yo vengo de un CBT, tuve que hacer examen, no recibí nada de orientación vocacional, bueno y la decisión de la carrera finalmente fue impuesta por qué me dijeron: “o estudias esto o no te damos” [...] Estudiando aquí (refiriéndose a la FES-Aragón) me encuentro con un nuevo discurso de libertad y autonomía.” (E2P1).*** En los dos casos anteriores, se mantiene una representación muy similar de la profesión de la pedagogía; en la primer entrevista, el educando se nota influenciada por la ideología propia del “cubo” tal cual se describió, en el otro educando, el hecho de transcurrir académicamente en un espacio por demás orientado a la industria hasta su llegada a la UNAM, es decir, una ruptura ideológica en la praxis solo explicada por la pedagogía crítica

Por otra parte se encontró en otra entrevista lo siguiente:

Yo vengo de una escuela rústica, dentro de la escuela preparatoria anexa a la normal de Coacalco, una escuela que toda su beta comprendía tres salones, los otros tres de al lado eran secundaria, los tres de abajo primaria, abajo universidad y más abajo kínder. [...] nada que ver con CCH’s, nada que ver con prepas, o nada que ver con estructura regulatoria de la UNAM. Entonces yo llego, y para mí todo esto es otro mundo, para mí es como esta caverna de platón y decir: hay afuera y otro mundo, y yo pensé que esas sombras sólo pasaban en las noticias. (E6P1).

El caso anterior, coincide con las entrevistas E3 y E5 en el entendido de la *formación* como el objeto de estudio de la pedagogía, además coinciden en que vienen del mismo subsistema educativo de educación medio superior, siendo más específicos: preparatorias anexas a escuelas normales.⁴³ En el mayor de los tres casos, se mantiene el hecho fundamental de haber estudiado en una escuela cuyo contexto, además de las condiciones propiamente de las escuelas en cuestión, es de escaso recurso. Es en este punto donde pudiera encontrarse la explicación por la cual se inclinan por una pedagogía desde la *formación*.

La última de las entrevistas sin mencionar se encuentra lo siguiente:

⁴³ Las Escuelas Normales preparan a nivel superior a los potenciales profesores de educación básica en el sistema educativo mexicano.

Creo que lo que más marca mi perfil ahora son mis cuatro años de vocacional, en la vocacional es totalmente diferente, un ambiente diferente y se trabaja de una manera muy diferente que aquí. A mí me costó mucho. (E4P1).

Este caso coincide con una pedagogía cuyo fundamento es en el proceso o procesos de enseñanza y aprendizaje, el cual tilda de ser tal vez el más tradicional en la posmodernidad. La cuestión del método en vinculación con la didáctica es fundamental aquí, en compaginación con la competitividad del mercado laboral.

Consecuentemente, y retomando el hecho fundamental de que los educandos construyeron sus representaciones sociales también a partir de haber estado en un proceso formativo (Ferry, 1997), la historia de los educandos es, también, dentro de este proceso formativo en el que se vieron inmersos. Se destacó sólo aquello que atribuyó en un punto de vista dialéctico en la construcción de las representaciones sociales.

La historia propia del educando dentro del espacio educativo que es la FES-Aragón, en su proceso formativo en la licenciatura en pedagogía, fue la base desde la cual se construyeron las representaciones sociales. Un educando dijo lo siguiente:

Cuando estaba en primero, yo pensaba: falta tanto tiempo aún tengo muchas cosas que hacer; cuando yo pensaba en quinto, yo me sentía como si hubiera pasado con los ojos cerrados como que sentía que nada había cambiado... Estaba con unos compañeros de un grupo de discusión, y entonces me dije: bueno es que si algo ha cambiado, tal vez no había tenido la oportunidad de verlo antes pero si algo cambio... la forma de pensar, de hacer, lo que sé hacer, lo que se decir cómo puedo articularlo, pero sobre todo la forma de pensar. (E5P1)

El testimonio anterior, representa una constante en todos los educandos: el de la transformación. Pero ésta no se da de forma espontánea, es da, primero, por la gesta constituida primordialmente por la historia de vida, posteriormente se dio a partir de los momentos dialécticos en cada caso y en lo colectivo, momentos que bien pueden entenderse como de crisis existenciales. Un educando dijo: ***“La***

mitad de la carrera fue fuerte pero iba en cuarto semestre, dije todavía me faltan cuatro semestres voy a definir qué es lo que quiero, pero ahorita si es así, me dije: Tienes 23 años ¿qué es lo que has hecho de tu vida estos 23 años?” (E1P1)

Otro educando en el tenor del mismo discurso arroja una respuesta interesante al respecto de lo anterior, es decir, de la transformación del ser, a la letra dice:

Ante era pesimista, caía a puntos en los que decían: “¿y esto para qué?” Y no había una conciencia de mi misma, no había una conciencia de decir: “¿Bueno que quieres tú hacer y qué puedes hacer?” Y creo que la pedagogía me ha transformado mucho. Estoy trabajando en esta parte de la autonomía, y creo que el ser humano nunca puede dejar de lado el luchar por su autonomía, y es el luchar por esa autonomía que finalmente es como una utopía porque nunca vas a llegar a ser totalmente autónomo. (E2P1)

Las representaciones sociales de los educandos sobre su profesión se gestaron, siempre, sobre la base de la temporalidad, lo que se fue en un momento dado, lo que se es en el momento y la posibilidad siempre abierta de ser otra cosa distinta.

Ciertamente, la profesión de pedagogía como representación social se constituyó, principalmente, a partir de la practicidad que la profesión ya en un mercado laboral; sin embargo, esto siempre fue a partir de un contraste dentro del estar en la licenciatura, específicamente, cuando se cambian las asignaturas teóricas a las prácticas (o mejor conocidas como talleres), al argumento anterior, el siguiente fragmento de entrevista afirmó:

No lo sé, es curioso porque los cuatro años que he estado aquí, pensar en qué es la profesión de pedagogía jamás lo he hecho. Lo pensé partir del séptimo semestre, cuando cambiaron radicalmente nuestras asignaturas o unidades de conocimiento empieza a pensar porque empecé a tener miedo profesional; y empecé a pensar y me pregunté entonces: ¿qué hicimos? ¿Dónde está Foucault, Marx, Habermas? Mi primera pregunta fue: ¿qué voy a hacer afuera? Pero preguntar: ¿Qué es la profesión? (E6P1)

Otra entrevista siguiendo el pensamiento de la anterior dijo:

podríamos dividir mi historia en tres facetas, en el inicio que fue así como la pedagogía impactó totalmente en mi vida, y llegó así como de un optimismo idealista, vamos a poder cambiar el mundo, la faceta pesimista, ya para que pedagogía ya no tiene remedio esta vida, y la faceta pues optimista de alguna manera pero objetivamente. (E2P2).

Este es, sin duda, un momento culminante en la construcción de las representaciones sociales de los educandos, pues la angustia del futuro profesional, como una posibilidad siempre abierta y que al transcurso del tiempo se acercaba más, puso una condición de crisis en los educando.

La historia del ser, más que el tiempo transcurrido, es la manifestación de deseos e intenciones, en un juego mental de mediaciones con el contexto; así, la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, con una población muy heterogénea, manifiesta un espacio de convergencia cultural⁴⁴ y un espacio pedagógico⁴⁵ en constante transformación: “De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo.” (Freire, 2007: 97)

Concluyendo, las representaciones sociales son, siempre, la síntesis más elaborada, pero jamás terminada ni concluida, de un juego dialéctico de difícil explicación, pues en este se conjugan muchos elementos que contribuyen en cierto modo.⁴⁶ Sin embargo, una exégesis fenomenológica más cercana a la comprensión de las representaciones sociales siempre debe pasar, sin duda, por el análisis e interpretación de la historia de vida en cada caso, sin historia no existe representación del mundo. El pasado permite simbolizar el presente, se

⁴⁴ Al hacer construcción del objeto de estudio, se contextualizó a los educandos y se comprendió, mediante las conjeturas teóricas de Ángel Ignacio Pérez Gómez, a la FES-Aragón como un lugar donde se encuentran distintas culturas. Léase el apartado 1.4. Contexto de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Una visión crítica del espacio y tiempo desde lo histórico. *N. del A.*

⁴⁵ Freire afirma sobre este concepto: “En primer lugar descubrimos que la presencia del educador y de los educandos se encuentran en un determinado espacio. Ese espacio, es el espacio pedagógico, espacio que los docentes muchas veces no toman en la debida consideración.” (Freire, 2004: 33). Ciertamente, la FES-Aragón, como espacio, sostiene en toda su estructura, una función educativa, que sin duda desembocó en un elemento formativo en los educando y en la construcción de sus representaciones sociales.

⁴⁶ A lo anterior la siguiente cita: Es decir, la subjetividad social constituyente consiste en una determinada articulación de tiempos y de espacios, que es histórico-cultural por cuando alude a la creación de necesidades específicas en momentos y lugares; por lo mismo se refiere a surgimiento de sentidos a futuro. (En: León, E. y. Y Zemelman, H., 1997: 24)

objetiva desde la gesta de las experiencias e vida. La interpretación es una fuerza que proyecta el *ser* en todas sus posibilidades, pero esta es siempre desde la historia misma, de ahí que siempre existan dichas posibilidades.

Las representaciones son, también, la proyección futura, en los educandos la profesión de pedagogía fue un ir y venir entre el *ser* y el *deber ser*. En esa tensión entre el *ser* y el *deber ser* se configuraron las representaciones sociales. Dicho de otro modo, las representaciones sociales son parte del *ser*, el cual se constituye de temporalidad.⁴⁷ Las representaciones sociales son temporalidad y síntesis momentánea.

Por último, se le dio un peso importante a las relaciones académicas, en estas, se pretendió establecer el ambiente a fin de encontrar algunos primeros acercamientos en la conformación de los grupos de asociados (Berger y Luckmann, 2006) con un grado de profundidad más preciso al establecido con el asesor de tesis. En este rubro se pudo observar un ambiente académico complejo, los educandos vieron como influencia directa en su formación a muchos profesores, al mismo tiempo que resaltaron la importancia de las relaciones académicas.

3.1.6. Profesores y educandos: Una dicotomía necesaria

Cada educando mencionó como influyente en su formación pedagógica a más de un profesor, en otros casos sólo mencionaron que todos en su conjunto contribuían, la pregunta fue: ***¿Quiénes han sido los/las profesores/as que más han influido en tu formación? ¿Por qué?*** Una respuesta nos dijo: ***“Todos tienen un poco de influencia y te conforman y transforman” (V010)***. Aunque en algunos excepcionales casos, los educandos respondían a partir de corrientes

⁴⁷ Un principio ontológico, antes ya citado en el presente escrito, es este. La siguiente cita afirma: *“La existencia humana está continuamente dirigida hacia el futuro y lo proyecta y anticipa continuamente. [...] Pero no es posible proyectar el futuro sino sobre la base del pasado. Lo que cada hombre podrá ser o podrá hacer en el futuro depende de lo que ha sido o ha hecho ya en el pasado. Por eso el hombre, que se tiende hacia el futuro, es rebotado continuamente hacia atrás, hacia el pasado, hacia la situación de hecho que querría trascender.”* (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1964: 630).

de pensamiento, esto es **“Son varios pero los que están más encaminados a una corriente humanista y de otredad” (V006)**, o bien **“Las del área psicológica, son mas prácticas” (V002)**. Sin embargo, no se encontró un profesor o profesora que predominara en la institución, en cuyo caso, la transición entre profesores a lo largo de la licenciatura por parte de los educandos es significativa en momentos diversos.

Por otra parte, los educandos ven en el profesor y la relación que pudiera darse en éste, un importancia sobresaliente, en la pregunta **¿Crees que las relaciones académicas con profesores/as es importante para tu formación? Explícalo**. Un educando respondió: **“[...] son coparticipes de nuestra formación profesional, son guías y apoyo en nuestra propia educación, además de que poseen la experiencia y nos dan punto de vista y diferentes perspectivas” (V019)**.⁴⁸ Ciertamente, el quehacer docente está conformado de saberes (Estebaranz, 1996), esto es evidente en el pensamiento de cada profesor y en su práctica profesional, el caso de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón no es la excepción (Álvarez, 2008), pues en la institución se vive un ambiente docente de compromiso, pero al mismo tiempo de controversias epistemológicas en la forma de pensar la pedagogía.

Los educandos vieron de manera afirmativa, positiva y necesaria el vínculo educador-educando, tanto desde una perspectiva estrictamente educativa como otra que permite entre ver una forma de valorar la vida. Una respuesta nos dijo: **“Si, pues es la persona que influye en tu formación, es decir, moldea un tanto tú forma de pensar.” (V001)**. Por una parte, el aspecto formativo es fundamental y por la otra, la forma de pensar en términos ideológicos.

⁴⁸ La pregunta sobre el profesor expuesta a los educandos, cobra importancia al reconocer que en sus respuestas manifiestan algo más que una simple opinión, en su discurso se encuentra una imagen de sí mismo. Al respecto, Villegas concreta: *“El interés en recuperar el discurso del estudiante, obedece a que éste es como el espejo que le regresa su imagen al maestro, y que en dicha imagen va implícita la del estudiante, porque al representarse la labor docente, este proceso conduce al estudiante a representarla, reelaborarla a su modo, llevarla a su contexto, hacerla suya, estar ahí, incluirse en donde se considera que se está ausente, que le corresponde a otro, es como experimentar en nosotros a Narciso.”* (En: Arbesú, Gutiérrez y Piña (coord.), 2008: 171-172).

En otro cuestionario se respondió a la misma pregunta lo siguiente: **“Si, ya que cada profesor da su punto de vista desde su perspectiva y con ello dan un panorama distinto al que uno tiene.” (V011)**. En tanto otro arrojó: **“Si, porque te aportan muchas cosas y puedes adquirir o descartar enfoques pedagógicos o de la vida en general.” (V036)**. Sin duda, los educandos vieron en el profesor algo más que un transmisor de conocimientos, pensaron en éste un elemento integral en su formación. En las entrevistas se corrobora lo encontrado en los cuestionarios. Un educando dijo:

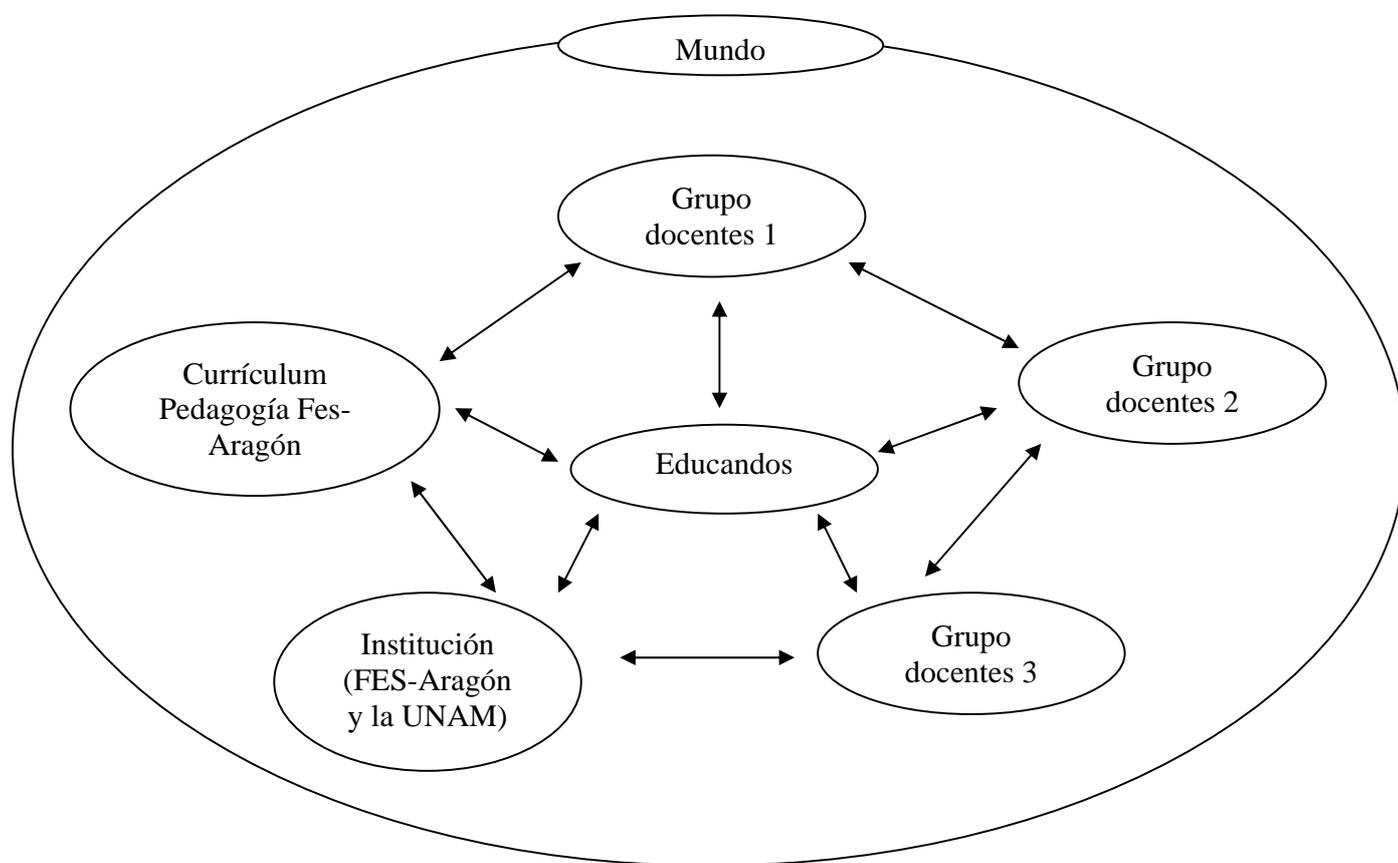
Es muy importante, porque eso va a hacer posible realmente los procesos de enseñanza -aprendizaje, y aparte va a poder establecer este contacto realmente humano con tus estudiantes, como pedagogo es un acto que siempre debe de estar presente en el acto educativo. (E2P2)

La relación académica dada entre profesor y educando fue primordial en el proceso formativo de los educandos, fue, además, reconocida por estos mismos. Algo importante a resaltar, es la figura que constituye el educando del profesor, la cual es, una visión futura de lo que se puede ser en el futuro. Al respecto una entrevista afirmó: ***si tiene importancia, en el sentido que a lo mejor si es cierto, uno se preocupa por el docente, porque dice es lo que voy a ser ¿no? (E3P2)***. Volviendo una vez más a la importancia de los profesores en la formación de los educandos y en la construcción de las representaciones sociales, un educando dijo: ***el maestro o el educador no va a ser el educador si no hay a quién educar y el estudiante no va a ser un estudiante si no hay alguien que le de esa base para ir desarrollándose, en ese sentido de una posibilidad de relacionarse armoniosamente, quizá en un sentido de afecto, porque al final de cuentas existe afecto. (E6P2)***.

A lo largo de la investigación se sostuvo siempre la influencia que los profesores pueden tener en la construcción de las representaciones sociales de los educandos, y sin duda así fue. Más allá de la relación profesor-educandos en términos de enseñanza y aprendizaje, existió una influencia por demás teórica y filosófica. En el mayor de los casos las objetivaciones hechas por los estudiantes

fueron a menester de una reproducción de pensamiento del profesor, sobre todo en aquel que está asignado como asesor en el Taller de Apoyo a la Titulación. El siguiente esquema ilustra gráficamente lo aquí expuesto en todo este capítulo.

ESQUEMA 1: El educando y el proceso de construcción de sus representaciones sociales



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de todos los datos extraídos de los educandos.

El anterior esquema, mantiene como centro a los educandos, como una fuerza que se arroja en todas direcciones a los elementos constitutivos de la realidad aquí referida, estos son: docentes en tres subgrupos, la institución considerando la FES-Aragón y la UNAM en sí misma; y el currículum de pedagogía. El círculo que

alberga a todos los otros elementos, representa al mundo, el cual, desde la perspectiva existencialista, comprende en su interior al hombre, que se arroja al mundo y se somete a sus limitaciones, sesgando sus posibilidades y la fuerza con que se proyecta. En esta dinámica compleja representada en el anterior esquema, es desde la cual se ubicaron las representaciones sociales de los educandos, quienes, desde luego, se situaron en el centro.

Reflexiones previas a las conclusiones

¿Cuál es el interés fundamental que sigue la educación para con todos aquellos que la conforman? Una respuesta bastante alentadora para propios y extraños sería pensar que la educación brinda la posibilidad de una sociedad mejor, que contenga las herramientas necesarias para responder a las demandas de mundo global. Los niños y niñas, así como todo aquel o aquella que se distinga como educando, mantiene en su futuro las esperanzas que el colectivo sostiene en su acontecer diario...cualesquiera que estas sean. Antes bien, y en supeditación con el ideal utópico de una sociedad en el imaginario colectivo, está el sujeto concreto, cosificado por las exigencias de una realidad objetiva.

La educación constituye así algo parecido a una obra de arte colectiva que da forma a seres humanos en lugar de escribir en papel o esculpir en mármol. Y como cualquier obra de arte, hay mucho más de autoafirmación narcisista que de altruismo... (Savater, 2009: 84-85)

No obstante, la educación es, primero, la representación material de una serie de reflexiones de sujetos también concretos, cabe entonces la pregunta: ¿Educación para quién? Una respuesta obvia es pensar que se educa a jóvenes generaciones, preparándolas para una vida adulta en un espacio de competitividad laboral y desarrollo dentro de una sociedad. Se educa para la vida y el trabajo suele decirse.

También en otro sentido la educación responde antes a los intereses de los educadores que a los de los educandos. Para que la sociedad continúe funcionando –y éste es, en cualquier grupo humano, el interés primordial- es preciso que aseguremos el reemplazo en todas aquellas tareas sin las cuales no podríamos subsistir. Hace falta pues preparar a los neófitos, cuyas fuerzas intactas son necesarias para que la gran maquinaria no se extinga, a fin de que sepan ayudarnos y sostengan todo aquello de lo que la fatalidad biológica nos va haciendo a los mayores poco a poco dimitir. (Savater, 2009: 85)

Así, pues, las jóvenes generaciones distan de un destino auténtico, en cambio, su destino es el constituido *a priori* cualquier deseo de este mismo. La respuesta a la pregunta sigue en el aire sin ser resuelta. Pero más aún, el educador juega un

papel ya matizado ante lo dicho en estas breves palabras, Freire lo concreta en la siguiente cita:

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como un agente indiscutible, como un sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. (Freire, 2005: 77).

En consecuencia, la educación se distancia del educando y, por si fuera poco, del educador en tanto este reproduce solamente. Aún alcanzando, en el caso del educador, un cierto grado de conciencia sobre la realidad en general y en el particular la educativa, es volver a la pregunta sobre la educación para quién.

Volviendo una vez más al carácter social de la educación, es preciso entender de una buena vez el vínculo entre estos dos: sociedad y educación. Octavi Fullat nos acerca a al entendimiento y afirma: "La educación es una suma de procesos que se dan en el seno de una sociedad." (Fullat, 2002: 369). Por otra parte, sociedad es un constructo histórico que merece una explicación más próxima a lo que es hoy; el mismo autor dice: "Ahora bien, el concepto postmoderno de sociedad pierde gran parte del enfoque traído, el cual reposa mucho más en la Modernidad. La Postmodernidad prescinde del sujeto; *yo y tú* no pasan a ser menudencias y en modo alguno puntos de referencia, originadores de sentido." (Fullat, 2002: 369).

Los autores anteriores, sin restar importancia a otros más que comparten las mismas ideas en discursos más o menos acertados, se descubre cómo la educación es al servicio de muchos factores menos de aquel que le da razón de ser, refiriéndose, desde luego, a los educandos. Sin educando, la educación, no podría ser. Por otra parte, Savater, Freire y Fullat explican lo que acontece en el momento histórico actual; en cambio, la presente investigación lo hace en un espacio que está inmerso en esta misma, es, por obviedad, la de la Licenciatura de la FES-Aragón. En este espacio, se encontró que lo que se vive día a día en las aulas, en la praxis diaria, no dista en forma alguna del contexto actual.

Ya visto en líneas anteriores, con Heidegger se hace evidente y necesario abrir una vez más la pregunta que interroga por el *ser*; se retoma en estas líneas, y en compaginación con lo antes escrito en párrafos anteriores, porque fue el interés principal de la actual investigación. El buscar las representaciones sociales de los educandos sobre su profesión fue bajo el argumento anterior. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, se encontró que las representaciones sociales son la conclusión más elaborada, al momento y jamás acabadas del sujeto mismo; es decir, se concluyó que en ningún momento se buscaron representaciones sociales como *entes* que existen aparte o separados de los sujetos en cuestión, sino que son parte y construcción primordialmente subjetiva.

No es lo mismo, bajo ninguna circunstancia, preguntarle a alguien sobre algo cuando ese algo es un *ente* que no le significa mucho en su existir diario; caso contrario fue esta investigación. Al preguntársele a los educandos sobre la profesión de pedagogía estos respondían desde tres plataformas principales: la primera, el *ser* pedagogo en ese momento; la segunda, desde la posibilidad de *ser* pedagogo; y la tercera, del *deber ser* del pedagogo, en los tres casos de forma simultánea y casi imperceptible fue que se respondió.

Las anterior tiene una explicación que también es ontológica, por una parte, y ya explicado anteriormente, el educando pensaba dicha representación social como parte de su propio *ser*; por otra parte, y tratando de ser congruentes en su discurso, respondían a futuro en la *posibilidad* de *ser* un pedagogo; y por último, del *deber ser* de un profesional de la pedagogía. La siguiente cita ayuda a comprender esta misma idea:

La existencia es esencialmente trascendencia; el término hacia el cual se mueve la trascendencia es el mundo. Trascender hacia el mundo es hacer del mundo mismo el *proyecto* de las actitudes y las acciones posibles del hombre. En cuanto a ese proyecto, el mundo comprende dentro de sí al hombre, que se encuentra arrojado en el mundo y sometido a sus limitaciones." (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1964: 629)

Existir en los educandos es ya de por sí representar en sus actos diarios una *forma de ser*, de *ser* profesional de la pedagogía, pero esta misma representación

era, también, la proyección a futuro, es decir, la *posibilidad de ser* profesional de la pedagogía en un mundo que somete, en ese sometimiento fue que se construyó el *deber ser* ya sea como resultado de una imposición del mundo objetivo, o bien en contrarespuesta al mismo. En cierto modo, el presente informe se jacta de haber abierto la pregunta que interroga por el *ser* de los educandos, aunque haya sido en un lapso muy pequeño y una dimensión muy precisa,

Aunque por otra parte, se reconoce que hubo una deuda con la teoría de las representaciones sociales, pues estas tienden a ser precisas en sus conclusiones, en el particular, quedan abiertas más preguntas que respuestas y reflexiones que conclusiones.

Sobre las preguntas, estas son las ya descritas al momento: ¿Cuál es el interés fundamental que sigue la educación para con todos aquellos que la conforman? Y ¿Educación para quién? Ambas aplicables tanto en el mundo postmoderno occidental como en la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón. Por su parte, las reflexiones fueron las siguientes: la primera tiene que ver la teoría de las representaciones sociales y el sustento teórico y metodológico que se sostuvo; la segunda y última de las reflexiones, es la relativa a los fines de la educación.

Las representaciones sociales se gestan, en síntesis, en un sociologismo francés; esto ya de por sí pone ciertas condiciones tanto teóricas como metodológicas, en las cuales se privilegia al ente sociedad sobre el sujeto concreto. El investigador o investigadora cuya base temática y metodológica sea la de esta misma teoría cae, como es tradición en el pensamiento científico postmoderno, en el análisis del *ente*,⁴⁹ en cuyo caso del ente representaciones sociales, pero se deja de lado a aquel o aquellos que hacen esas mismas representaciones sociales; dicho en una oración: se olvidan del sujeto concreto. En el caso de la presente investigación, se retomó al sujeto concreto, y a partir de ahí a la búsqueda de las representaciones sociales. Un giro de 180° en el pensamiento francés.

⁴⁹ Heidegger ya había advertido esta situación. La siguiente cita ilustra: “La filosofía no es ciencia de los entes, sino del ser o con la expresión griega: ontología. La filosofía es ciencia del ser. Las ciencias tratan del ente, son ciencias positivas: la matemática y las ciencias naturaleza, la historia del arte, de la política y de las religiones.” (En: Guerra, R. y Yáñez, A., 2009: 97)

Un aporte o tributo que se rescata de la presente investigación es el siguiente: No hay representación social sin temporalidad; el acto de representar, como proceso cognitivo no puede ser posible sin antes la interpretación, la interpretación, por su parte, es el más subjetivo de todos los procesos mentales, pues éste es una fuerza que se arroja sobre los objetos, y lo hace sobre la base de la historia. La historia, como se mencionó en algún espacio del presente, es la que permite simbolizar lo que acontece en el sujeto, da significado y adquiere sentido. En esa interpretación de lo acontecido, en ese acto subjetivo, está, además, la proyección futura, la posibilidad de ser o no ser a menester de las decisiones que se toman en el momento, pero esta misma posibilidad es sobre la misma base histórico individual... en el aquí y ahora se constituye el *ser*, en el devenir. La representación se hace al momento de que el sujeto otorga significado, cuando transforma en algo material o entendible lo antes interpretado, es decir, en la objetivación y el anclaje.

Del mismo modo se puede afirmar que las representaciones sociales de los educandos de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión fueron una necesidad ontológica. Tal vez, además, sería el caso de cualquier representación social de cualquier sujeto en tanto ésta sea parte fundamental de su propia *forma de ser*. Lo anterior puede explicarse del siguiente modo: Sí el existir humano se caracteriza por estar arrojado o proyectado a los demás entes, en esa proyección hay ya en el sujeto una intención, hablando desde luego ya de un ente preciso, en esa intención, afirma Gutiérrez: “Por medio de ella el hombre se constituye en sujeto y aborda a “lo otro” en calidad de objeto. La polaridad sujeto-objeto es constitutiva de la conciencia intencional, y por extensión, también es constitutiva de la intencionalidad ontológica.” (Gutiérrez: 2001. 14).

Por otra parte también se concluye, en el matiz de lo antes expuesto, que cualquier representación social debe pasar, antes de ser concluida, por la exégesis de la historia de vida de los sujetos en cuestión, en cuyo caso, las representaciones sociales se vuelven verosímiles y adquieren sentido.

La otra de las reflexiones, la relativa a los fines de la educación, fue concluida a partir de todo lo encontrado y descrito en el espacio educativo donde se desarrollaron los educandos en su proceso formativo, el cual, no es muy distinto al del resto del mundo. Y es que en realidad no hay del todo una preocupación por el educando como sujeto concreto en el ahí y ahora, en cambio, las discusiones y preocupaciones son entorno una vez más al ente que es el objeto de estudio de la pedagogía, ya sea la educación, la formación o cualquier otro que pueda ser. Consecuentemente, se encontró en las respuestas de los educandos en las entrevistas primordialmente, una ansiedad que se traduce en una decepción en tanto contrastan lo aprendido en la institución con las demandas laborales del contexto mexicano; la decepción al tratar de ser explicada vuelve la mirada al proceso formativo vivido y culpabilizaba a cualquiera que de forma directa o indirecta estuviera involucrado en dicho proceso.

Lo anterior no quiere decir que el educando tenga razón y que el currículum de pedagogía tenga que ser radicalmente cambiado o transformado, sino que el estudiante termina por alinearse, a pesar de las reflexiones hechas a lo largo de los seminarios y talleres, a la lógica de trabajo que viene de un capitalismo ya conocido. Los siguientes testimonios son tan sólo la manifestación de lo antes dicho sobre la ansiedad y decepción ya descrita:

Creo que volvemos a lo mismo, la carrera no era lo que yo esperaba, esperaba muchas más cosas, cosas que tuve que buscar afuera, por eso me impactan más las cosas que suceden afuera de mi vida que dentro de la pedagogía. (E4P1).

Todo eso con lo que te encuentras afuera yo creo que es ahí donde voy a pensar si realmente esa pedagogía me sirvió... me gusta mucho esa pedagogía romántica, pero ahí no puedo, –refiriéndose al mercado laboral- pero hace que en otro momento podré ponerla en práctica. (E3P1).

Sin lugar a dudas, una porción de la praxis educativa por parte de docentes y autoridades de la institución debe voltear a tal situación, retomar la disyuntiva existente entre *ser* y *deber ser* del profesional de la pedagogía por parte del educando en contraste con la realidad objetiva progresista laboral, y abrir la

pregunta que interroga por el ser. Por esta razón, el ser profesional de la pedagogía va más allá de desempeñarse “eficazmente”, tiene que ver con una decisión tomada *a posteriori* abierta por el educando mismo la pregunta que interroga por el ser. Empero, ¿cómo lograr esto? ¿Cómo alcanzar actos de conciencia en el educando? Programas de orientación educativa, tutorías, talleres, etcétera, pueden servir, pero una propuesta más formal quedaría pendiente para una investigación posterior a esta.

Lo anterior, también, termina por concluir una reflexión a la cual muchos otros teóricos de la educación llegaron antes aún, y es el hecho fundamental de que el fin más propio de la educación es la búsqueda de la libertad. Octavi Fullat recuerda: “Existencialismo y posmodernidad entienden al ser humano como una individualidad radicalmente libre.” (Fullat, 2002: 9); empero, no es una condición humana, sino algo que se logra en la relación con los demás “[...] la libertad de la que hablamos no es un *a priori* ontológico de la condición humana sino un logro de la integración en la sociedad” (Savater, 2009: 86-87).

La libertad, es también, un límite al ser ejercida como tal, “La libertad acaba en el ejercicio diario de la libertad. Esto resulta concreto y además real.” (Fullat, 2002: 18). Es en esta controversia de la vida cotidiana donde la educación en búsqueda de la libertad cobra sentido. El mismo autor nos dice: “El proceso educacional es violencia. Las finalidades educativas, en cambio, son la libertad, la igualdad y la fraternidad.” (2002: 334). En Freire se encuentra la misma idea, la emancipación, la libertad, son conceptos fundamentales y finalidad educativa. Para el mismo autor, la dialogicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad. Por último, sin estar nada alejado de los dos anteriores, el mismo Savater afirma: “La escuela debe formar ciudadanos libres, no regimientos de ordenancismo fanático que probablemente acabarán reciclando la represión que han sufrido en

violencia contra chivos expiatorios que sus jefes les asignen” (Savater, 2009: 102).⁵⁰

Surge una situación a considerar como importante, y es el hecho de que en las representaciones sociales encontradas se descubrió que, a partir del asesor en Taller de Apoyo a la Titulación, existe una reproducción del pensamiento a partir del posicionamiento epistemológico. Jesús Escamilla (2004) encuentra en su tesis doctoral que existen dentro de la misma planta docente representaciones dominantes y otras subalternas, ya en tiempo de la presente investigación sigue sosteniéndose en cierto nivel la misma tendencia. El autor antes citado afirma: “Empero, al mismo tiempo, su diferencia se establece por su alteridad de posiciones que asumen los profesores frente a un mismo hecho educativo, ya sea desde una posición positivista o una posición crítica.” (Escamilla, 2004). En el particular, la tendencia del profesorado se abrió a una tercera que es la hermenéutica.

El educando, por su parte, en sus representaciones sociales mostró ciertos grados de concientización sobre la realidad, sin embargo, no logra esa autonomía del todo, pues siempre se vio una ansiedad con respecto a lo que “hará” ya cuando profesional de pedagogía. No obstante los esfuerzos de autoridades y educadores en la institución, no se logra la emancipación en un nivel que permita al educando sentirse bien siendo lo que es.

La respuesta, comprobado está, no es solo el marco teórico filosófico que se le brinda en el mapa curricular, el educando tiene que abrir la pregunta que interroga por el ser. El educador, vía la didáctica, puede lograr este objetivo, antes bien, una pedagogía con principio ontológico es menester. Lo cual queda pendiente para otra investigación.

⁵⁰ En lo anterior, pueden entenderse dos ideas de la libertad en la educación; la primera, en la integración en la sociedad, no desde un punto de vista sociológico-funcionalista, sino desde la base filosófica de la ética y la axiología; la segunda, tiene que ver con la liberación o emancipación, misma que propone un sujeto que se desprende del modelo dominante. Ambas concepciones de libertad son inseparables. *N. del A.*

Conclusiones finales

En la tesitura propia de un protocolo de investigación, donde el supuesto y la pregunta de investigación dan pie y proyectan el trabajo, se puede concluir que en ambos casos se dio respuesta en forma satisfactoria; sin duda, las representaciones sociales aquí encontradas, bajo los lineamientos teóricos y metodológicos propios de una filosofía ontológica, fueron enriquecidas en forma sustanciosa, dando un matiz de verosimilitud en todo sentido.

Pero antes de pasar propiamente a la respuesta al supuesto y a la pregunta de investigación, es oportuno hacer un recuento del proceso propio de la investigación, y no sólo en un sentido protocolario, sino además de las vivencias propias de la instrumentación.

Por una parte es pertinente recordar algunas consideraciones hechas al inicio del escrito, las cuales pusieron la base desde donde se trazó toda la investigación; primeramente, el hecho de que el presente surgió de una investigación previa, donde se encontró que en la planta docente de la licenciatura no comparte la misma idea sobre el objeto de estudio de la pedagogía expuesta en el plan de estudios. Ya propiamente hablando, se ubican dos grupos de profesores cuyas ideas sobre dicho objeto son contrapunteadas en cierto modo, por una parte, un grupo sostiene que el objeto de estudio de la pedagogía es la *bildung*, idea que persigue por demás un interés histórico-hermenéutico; el otro de los grupos, mantiene una pedagogía con un interés emancipatorio desde una plataforma teórico-crítica. Estos dos, sí bien es cierto, no son los únicos, pero sí al menos los que tienen una mayor trascendencia en la institución. Existen otros grupos, sin duda, innegables e indescartables, pero sin la fuerza y el impacto institucional que los otros tienen. Los grupos se desenvuelven, se presencian y acontecen en una dinámica por demás compleja y de difícil esclarecimiento; sin embargo, fue menester tener presente lo anterior, pues los profesores fueron copartícipes y contribuyeron en forma alguna en la construcción de las representaciones sociales de los educandos sobre su profesión.

Al mismo tiempo, el contexto *per se* es también algo que tuvo que ser siempre retomado y puesto en consideración, refiriéndose desde luego a la FES-Aragón de la UNAM. Este espacio, educativo y con una presencia importante en la historia de México, mantiene un distanciamiento, al menos en el proyecto educativo de Pedagogía, con los modelos dominantes y sistémicos propios de una lógica positivista, ésta fue también otra fuerza que ejerció, en cierta forma, influencia en la construcción de las representaciones sociales de los educandos. Ahora bien, el contexto no se limita a la institución, se vislumbra, además, el espacio y tiempo social y cultural que representa el México actual y su lugar en la orbe.

Las dos consideraciones anteriores, profesores y contexto, fueron básicos en la realización de la investigación; estos dos elementos pueden ser considerados como dos fuerzas que se lanzaban sobre los educandos, matizando siempre su *ser* y *estar* dentro de la institución, propiciando, así, claves en la construcción individual de las representaciones sociales. Ahora bien, los educandos por su parte, no fueron considerados en la actual investigación como pasivos o receptivos únicamente, por el contrario, fueron sujetos activos y constructores, valorados, siempre, como personas cuya existencia es un abanico de posibilidades, tan sólo sesgada por las decisiones que en cada caso tomaron en su experiencia propia.

El educando, como sujeto concreto en la perspectiva existencialista, es considerado como radicalmente libre, esto es, como una persona que tiene el poder de cambiar su presencia en el mundo a partir de las decisiones que éste toma día a día; es, también, una fuerza que se arroja a los demás *entes*, una proyección al mundo, una fuerza que se lanza. Por una parte, el educando como activo y constructor, por la otra una planta docente y un contexto que presiona de algún u otro modo, en ese choque, en esa disyuntiva o arista, es donde se construyeron las representaciones sociales de los educandos, ahí se dio el *ser* y el *deber ser* de la profesión de pedagogía.

Consecuentemente, se pudo observar que ya en la conclusión más elaborada de las representaciones sociales, se dio una disyuntiva ya expuesta en las reflexiones

previas a las conclusiones, esto fue que las representaciones sociales de la profesión de pedagogía fueron desde tres aristas fundamentales: el *ser* pedagogo, la posibilidad de *ser* pedagogo, y el *deber ser* del pedagogo. Pero antes de dar cuentas de esta situación, es oportuno explicar por qué se dio de ese modo.

Las entrevistas, propiamente, dieron testimonio no sólo de lo que posteriormente fueron las dimensiones de las representaciones sociales, sino también, abrieron un umbral que tan sólo es posible bajo el pensamiento existencialista, esto es, que los educandos mostraron ser sujetos cuyo acontecer en el mundo, en lo individual y colectivo, fue siempre sobre la base de la temporalidad, es decir, la historia de vida, las proyecciones futuras y su conjugación en un presente, en un aquí y ahora.

El educando, al ser interrogado en una entrevista fenomenológica ontológica que ya de por sí tiene plataformas metodológicas peculiares, éste contesta desde su experiencia existencial, más aún, la pregunta sobre la profesión de pedagogía rebasa cualquier otra interrogante sobre otro *ente* en particular, es decir, la pregunta sobre la profesión de pedagogía, en cualquier forma que pueda ser ésta conjugada, resultó ser un cuestionamiento cuya posible respuesta iba más allá del simple análisis, era la reflexión del educando sobre sí mismo, pues la profesión de pedagogía era algo que formaba parte de su propia *forma de ser*, ya sea proyectivamente o en el presente.

En la explicación de las líneas anteriores, se entiende las respuestas del educando sobre la profesión de pedagogía en la coyuntura del *ser* y el *deber ser*. Por una parte, el *ser* en dos subcategorías por decirles de algún modo, el *ser* pedagogo, que se expresaba en el aquí y ahora, donde el educando, en su presente, se sabía ya pedagogo; esta representación estuvo matizada siempre de información propia de una pedagogía u otra dependiendo el sustento epistemológico, donde además se vio siempre en la actitud un compromiso social por parte del pedagogo, con la comunidad y la otredad. La otra de las dos subcategorías era la proyectiva a futuro, pues el educando se sinceraba consigo mismo y concluía que aún no era un profesional de la pedagogía, pero que sin

duda lo sería, en ésta se daba una representación social cuya información era idéntica a la anterior, pero con una actitud inclinada a la práctica laboral.

En esa asociación de la profesión de pedagogía con el mercado laboral, se dio otra disyuntiva que se expresó en una angustia en el educando, pues éste no lograba anclar del todo su conocimiento sobre la profesión de pedagogía con el imaginario propio de un mercado laboral, conduciéndose a una decepción. Aquí es donde empieza el *deber ser* del pedagogo, donde se observó, a su vez, una fuerte influencia del contexto mexicano, generalmente este *deber ser* con una plataforma ideológica propia de un mundo globalizado y neoliberal.

En los tres de los casos se coincidió en la imagen del educando sobre la profesión, la cual estaba asociada a un mercado laboral competitivo y frío metafóricamente, pero de respeto y tolerancia.

En la explicación anterior se responde a la pregunta de investigación, que fue: *¿Qué representaciones sociales han construido los educandos de la generación 2007-2011 sobre su profesión?* Por su parte, el supuesto que fue: *Los educandos de pedagogía de FES-Aragón construyeron sus representaciones sociales sobre la profesión de pedagogía a partir de reflexiones existenciales y en relación al proceso formativo vivido dentro de la institución y el contexto,* también se corroboró.

Ante el presente informe se concluyeron algunas reflexiones, una fue pensar que para que se concrete un proyecto educativo alternativo al dominante, tal es el caso de Pedagogía FES-Aragón, es necesario antes la emancipación del educando, esto es que logre desprenderse de la realidad que se le enseñó desde tempranas edades, ya no sólo en las escuelas y en la casa, sino en los medios de comunicación y en la totalidad de su entorno. Así, habiéndose liberado de esa realidad, podría en determinado momento adoptar modelos alternos y/o contrapunteados.

¿Qué implica o cómo se alcanza emancipación o liberación de una realidad con la que se vivió siempre? Por una parte, el capital cultural es importante, pues el conocimiento ofrece la posibilidad de reflexionar sobre lo acontecido en distintas formas; por otra parte, está el sujeto concreto que en su *aquí y ahora* expresa toda una gama de posibilidades propias de las necesidades ontológicas, en los bordes de su existencia, en la crisis manifiesta de la existencia, es donde se hace posible también un grado de conciencia sobre la realidad, una liberación en cierta forma.

Concluyendo, una pedagogía que tome en consideración al educando como un sujeto concreto, activo y con necesidades, abierto a un sin número de posibilidades sobre su propio *ser*, activo y constructor, capaz de transformarse junto con su entorno en un devenir constante, un sujeto temporal, con historia de vida y proyectivo al futuro, y radicalmente finito; puede contribuir en la emancipación antes mencionada, una pedagogía existencialista que se articula con el educando en una educación y una didáctica pensada para la liberación.

De tal modo, *Representaciones sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista* abre las puertas a la reflexión sobre los sujetos de la educación antes que a la educación y la pedagogía mismas, pues ambas se deben a estos. Una pedagogía que reflexione sobre el sujeto, con las consideraciones ya expuestas de un pensamiento filosófico ontológico, es aún posible en medio de una realidad preocupada por otros asuntos, tales como las competencias dichas para la vida y el trabajo.

Bibliografía básica y complementaria

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE.

ABRIC, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacan S.A. de C.V.

ALVARES, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.*, México, Paidós educador

ÁLVAREZ, G. (2008). *El papel del profesor de pedagogía de la FES-Aragón. En el marco de la globalización*. Tesis licenciatura, FES-Aragón, UNAM, México.

ÁLVAREZ, L. (2003). *Un mundo sin Educación*. 1ra Ed. Driada. México

ARAYA, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

ARBESÚ, M., GUTIÉRREZ, S., y PIÑA, O. (Coord.) (2008). *Educación superior. Representaciones sociales*. México: Gernika

BANCHS, A. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Revista *Papeles en Representaciones sociales*. Volumen 9, 3.1-3.15

BARTOMEU, M., et al. (1995). *En nombre de la pedagogía*. México: UPN.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.

BUENFIL, R. (Coord.) (2000). *En los márgenes de la educación: México a finales de milenio*. México, CESU-UNAM: P y V Editores.

CUEVAS, Y. (2005). *La UNAM y sus actores. Un estudio en representaciones sociales*. Tesis maestría, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

DUHALDE, M. (1999). *La investigación en la escuela*, Argentina: ed. Novedades Educativas.

DURKHEIM, E. (2002). *Educación y Sociología*, México: Ed. Limusa.

ESCAMILLA, J. (2004). *Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura de pedagogía en la ENEP Aragón*. Tesis doctoral, ENEP Aragón, UNAM, México.

ESTEBARANZ, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. España: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

FLORES, G. (2003). *Representaciones profesionales de estudiantes a nivel medio superior*. Tesis licenciatura, México: Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, UNAM.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. 2da. Ed. México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V.

FREIRE, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.

FULLAT, O. (2002). *Pedagogía existencialista y posmoderna*. España: Editorial Síntesis.

FULLAT, O. (1984). *Verdades y trampas de la pedagogía. Epistemología de la educación*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.

GADAMER, H. (1998). *Verdad y Método*. España: Ediciones Sígueme.

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Ediciones Piados.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Ed. Morata.

GONZÁLEZ, E. (2008). *Las representaciones sociales de los estudiantes de la FCPyS respecto al político, en el contexto del México*. Tesis licenciatura, México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

GONZÁLEZ, F. (2006). *Las autoridades de la UNAM: Representaciones sociales de estudiantes universitarios*. Tesis maestría, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

GUERRA, R. y YÁÑEZ, A. (COORD.) (2009). *Martín Heidegger. Caminos*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Centro de Investigación; UNAM.

GUEVARA, T. *Los símbolos furtivos de la excelencia académica. Estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana*. Tesis de Grado de Maestría en Psicología Social. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. 1996.

GUTIÉRREZ, R. (2001). *Introducción a la pedagogía existencial*. México: Editorial Esfinge, S.A. de C.V.

GUTIERREZ, S. (2006). *Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva*. Revista Versión UAM-X, 17, 231-256.

GUZMÁN, R. (2006, Noviembre). Globalización, Estado-Nación y desarrollo: El caso de las políticas públicas en México. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 11, 25-26.

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.

HEIDEGGER, Martin. (2005). *El Ser y el Tiempo*. México: FCE.

- HELLER, Á. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Ediciones península.
- HERNÁNDEZ, F. (2001). *Vida cotidiana y representaciones sociales en torno a la formación académica de los estudiantes normalistas*. Tesis Maestría, México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales plantel Aragón, UNAM.
- HERNÁNDEZ, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill, cuarta edición.
- HOYOS, C. (Coord.) (1997). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México, Plaza y Valdez.
- IBÁÑEZ, T. (1994). *Psicología Social Constructiva*. México: Universidad de Guadalajara, Jalisco
- JODELETE, D. y Guerrero, A. (coord.) (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- LATAPÍ, P. (Coord.) (1998). *Un siglo de educación en México*, México: FCE.
- LEÓN, E. y ZEMELMAN, H. (Coord.) (1997). *Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social*. México: Anthropos.
- LOZANO, J. (2005). *Normalistas vs. Universitarios, Técnicos vs. Rudos. La práctica y formación del docente de escuela secundaria desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- MARDONES, J. M. y URSUA, N. (1983). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. España: Fontamara S.A,
- MOSCOVICI, S. (1976). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Ed. Huemul.

MOSCOVICI, S. (1998). *Psicología Social Tomo 2: Pensamiento y vida social, Psicología Social y problemas sociales*. España: Ed. Paidós.

NIETZSCHE, F. (2009). *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.

ORTIZ, A. (1986). *La Nueva filosofía hermenéutica. Hacia una razón axiológico posmoderna*. España: Azthopodos.

PACHECO, T. y Díaz, Á. (2000). *Evaluación Académica*, México, CESU, UNAM: FCE.

PANSZA, M. *Et. al.* (1986). *Fundamentación de la Didáctica*. Tomo 1, México: Ed. Gernika.

PÉREZ, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Ed., Morata.

PIÑA, J. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: Plaza y Valdés S.A. de C.V.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA, (1999). ENEP-Aragón, UNAM.

SÁNCHEZ, R. (1985). *La investigación científica en ciencias sociales en Revista mexicana de Sociología*. México: Ed. U.N.A.M. 184, 129-160

SAVATER, F. (2009). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

SAVATER, F. (2009b). *Historia de la filosofía. Sin temor ni temblor*. España: ESPASA.

SHUNK, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall.

SOTO, M. (2005). *Construcciones conceptuales sobre la noción de Pedagogía: desde la voz de estudiantes del 6° semestre de pedagogía, Gen. 2001, Facultad*

de Filosofía y Letras, UNAM. Tesis licenciatura, México: Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, UNAM.

TORRES, M. (Coord.) (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México: Porrúa.

HOYOS, C. (Coord.) (1997). *Epistemología y objeto de estudio. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: PyV Editores-CESU

SACRISTAN, J. (1972). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Editorial Morata.

RODRIGUEZ, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* México: Ed. Paidós.

RICOEUR, P. (1990). *Freud: una interpretación de la cultura.* México: Siglo XXI editores.

ZEMELMAN, H. (2003). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría I.* México: ANTHROPOS.

ZEMELMAN, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia.* México: Anthropos.