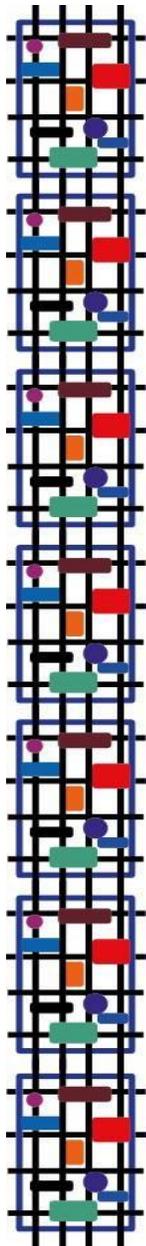


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



TÍTULO

Región identitaria del interventor educativo. Un estudio de representaciones sociales

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA

Celia Nayeli Zenteno Chanona PS1356

DIRECTOR

Dr. Fernando Lara Piña

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, octubre del 2021



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
30 de noviembre de 2021
Oficio No. TDER/339/2021

C. Celia Nayeli Zenteno Chanona

Promoción: **Décima 2018 - 2020**

Matrícula: **PS1356**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

Región identitaria del interventor educativo. Un estudio de representaciones sociales.

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"


Mtra. María Eugenia Díaz de la Cruz
Encargada de la Dirección de la Facultad
de Humanidades Campus VI



Vo. Bo.


Dr. Daniel Hernández Cruz
Coordinador del Doctorado en
Estudios Regionales





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Celia Nayeli Zenteno Chanona, Autor (a) de la tesis bajo el título de "Región identitaria del interventor educativo. Un estudio de representaciones sociales", presentada y aprobada en el año 2022 como requisito para obtener el título o grado de Doctora en Estudios Regionales, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 5 días del mes de Julio del año 2022.

Celia Nayeli Zenteno Chanona
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Dedicatorias

A mi madre y mi hijo.

Agradecimientos

A mi madre y mi hijo por ser mis pilares luminosos.

A mis profesores, en especial al Dr. Fernando Lara Piña por su apoyo y paciencia.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado para la realización de mis estudios de posgrado en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, cuyo producto final es la presente tesis.

Nº de beca:

879248

Índice

Introducción.....	11
Capítulo 1. Trazando la región sociocognitiva educativa.....	20
1.1. Eje estructura-acción de la región de estudio.....	22
1.1.1. Dimensión estructural.....	24
1.1.2. Dimensión accionalista.....	29
1.2. Región sociocognitiva educativa	32
1.2.1. Elementos constitutivos	33
1.2.1.1. Formación profesional	33
1.2.1.2. Experiencias formativas	35
1.2.1.3. Identidad profesional	37
1.2.1.4. Representaciones sociales	39
1.2.2. Relación entre los elementos de las representaciones sociales sobre la identidad del interventor educativo	41
Capítulo 2. Las representaciones sociales como construcciones sociocognitivas.....	45
2.1. El construccionismo social como marco epistemológico	47
2.2. Berger, Luckmann, Moscovici y Giménez: elementos convergentes como marco teórico común	51
2.2.1. La construcción social de la realidad	52
2.2.1.1. Realidad objetiva: institucionalización y legitimación	54
2.2.1.2. Realidad subjetiva: internalización, socialización primaria y secundaria.....	61
2.2.2. La teoría de las representaciones sociales	66
2.2.2.1. Funciones	70
2.2.2.2. Dimensiones: información, actitud y campo representacional	72
2.2.2.3. Procesos de formación: objetivación y anclaje	73
2.2.2.4. Aproximaciones metodológicas en el estudio de las RS: estructural, procesual y sociológico	75
2.2.3. De la representación a la identidad profesional	77
2.2.3.1. Sobre la identidad.....	78
2.2.3.2. De la identidad colectiva	81
2.2.3.3. Hacia la identidad profesional	84

Capítulo 3. Proceso metodológico de la investigación..... 87

3.1. Investigación cualitativa 87

3.2. Tradición interpretativa 89

3.3. Estrategia metodológica 93

3.3.1. Fase exploratoria 93

3.3.2. Fase de trabajo de campo..... 95

3.3.2.1. Métodos asociativos: la asociación libre 96

3.3.2.2. Métodos interrogativos: grupos de discusión y entrevista individual.. 99

3.3.3. Fase de análisis de la información recabada 105

3.3.3.1. Análisis cualitativo según la Grounded Theory 106

3.3.3.2. Análisis de procedencia de la información 109

3.4. Contexto de la investigación 110

Capítulo 4. Análisis de los datos recabados 114

4.1. Carta de asociación libre 114

4.1.1. Análisis general 114

4.1.2. Análisis por semestre..... 119

4.1.3. Análisis por línea formativa 121

4.1.3.1. Resultados de los grupos de sexto semestre 121

4.1.3.2. Resultados de los grupos de octavo semestre 125

4.2. Grupos de discusión 129

4.2.1. Características del interventor educativo 129

4.2.1.1. Figura..... 129

4.2.1.2. Funciones 130

4.2.1.3. Áreas de intervención 132

4.2.1.4. Sectores laborales..... 134

4.2.1.5. Población con la que trabaja..... 135

4.2.1.6. Perfil..... 135

4.2.2. Percepciones sobre el interventor educativo 136

4.2.3. Razones para cursar la licenciatura..... 140

4.2.4. Relación entre un interventor de UPN y un profesor normalista..... 142

4.2.5. Proceso formativo del interventor 144

4.2.6. Experiencias significativas para el interventor durante su formación profesional 146

4.2.7. Críticas sobre la práctica de sus profesores..... 146

4.2.8. Propuestas para mejorar su formación profesional e inserción laboral..... 149

4.2.9. Expectativas de egreso.....	151
4.3. Entrevistas.....	152
4.3.1. Experiencias formativas	152
4.3.1.1. Pedagógicas	153
4.3.1.2. Educativas	155
4.3.1.3. Con el conocimiento formal	159
4.3.1.4. Personales.....	160
4.3.2. Posicionamiento como interventor	161
4.3.3. Propuestas	163
4.3.4. Opinión sobre la carrera.....	164
4.3.5. Proyectos profesionales y laborales	165
4.4. Elementos convergentes en los instrumentos aplicados	166
4.4.1. Características del interventor educativo	166
4.4.2. Razones de ingreso, permanencia y deserción de la licenciatura	168
4.4.3. Proceso formativo del interventor: sucesos y propuestas	169
4.4.4. Percepciones sobre el interventor.....	170
4.4.5. Tipos de relación entre el interventor y el profesor normalista	171
4.4.6. Opiniones sobre la carrera	171
Capítulo 5. Representaciones sociales identitarias del interventor educativo.....	173
5.1. Imagen del interventor educativo.....	174
5.1.1. Intervenir para incluir	174
5.1.2. Interventor educativo versus profesor normalista	176
5.1.3. Interventor: un profesional diverso	177
5.1.4. Sociedad: ¿Interventor educativo?	178
5.2. Representación del interventor desde los estudios regionales: estructura-acción	178
5.2.1. Presencia del currículum en la imagen.....	179
5.2.2. Posicionamiento del interventor	182
5.2.3. Articulación estructura-acción: estrategias de conservación y de subversión	184
5.3. Génesis de la representación identitaria.....	186
5.3.1. Emergencia de la LIE en la UPN	187
5.3.2. Trayecto formativo del interventor educativo	189
5.3.3. Construcción de la figura del interventor	190

<i>Conclusiones</i>	196
<i>Sugerencias</i>	202
<i>Referencias</i>	204
<i>Anexos</i>	209
Anexo 1	210
Anexo 2	211
Anexo 3	212

Introducción

Las instituciones de educación superior son las encargadas de la formación profesional de los estudiantes. La importancia de dichos organismos radica en que buscan favorecer la adquisición de una serie de competencias profesionales, que permitan la inserción de sus egresados en el campo laboral. Para lograr este propósito, elaboran programas educativos acordes a los objetivos que buscan conseguir, según sea su área de conocimiento. En el caso de los programas pertenecientes al ámbito educativo, estos tienen como propósito formar profesionales para la atención de problemáticas y necesidades relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos, a partir de la construcción de propuestas reflexivas y críticas. Un ejemplo es la licenciatura en intervención educativa (LIE)¹, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ofertada desde 2002 en México.

La LIE constituyó un parteaguas en la oferta educativa de la UPN, puesto que fue diseñada como primer paso estratégico en la revisión del proyecto educativo y plan institucional de la universidad. Esto respondió a la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, en el año 1992. Anteriormente, la función de la UPN era profesionalizar a los docentes de nivel básico, tal como su decreto de creación lo estableció en el año 1978. Entonces, la LIE surgió como producto del trabajo colegiado del personal académico de las Unidades UPN de los estados de Baja California Norte, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco, Michoacán,

¹ Algunos estudiantes de esta licenciatura en la Unidad UPN 071, establecida en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, fueron los sujetos de estudio de la presente investigación.

Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán; con la intención de formar profesionales que se desempeñen en distintos ámbitos educativos, para crear proyectos alternativos que solucionen problemas socioeducativos y psicopedagógicos, desde una perspectiva multi e interdisciplinaria.

Esta licenciatura se conforma de cuatro dimensiones: 1) social, 2) socio-profesional, 3) epistemológica y 4) psicopedagógica. En cuanto a la primera, el programa tiene como característica la búsqueda de pertinencia social y educativa, para responder de manera adecuada a las especificidades socioculturales de los contextos donde se insertan las Unidades UPN y a los problemas documentados en los diagnósticos socioeducativos que le sirven de base.

Sobre la segunda, el interventor es visto como un profesional que integra análisis de procesos sociales y educativos, desde diferentes disciplinas y de contextos particulares en los que intervendrá eficazmente. Por lo consiguiente, diversificará su labor, considerando no solamente el aula, sino también las necesidades sociales, relacionadas con la atención de individuos y grupos con requerimientos específicos como la alfabetización, la educación para la vida o la inclusión social.

La tercera y cuarta dimensión aluden a que su modelo educativo, al ser por competencias, reconoce diferentes formas, vías de acceso y tipos de conocimientos. Es decir, las personas desarrollan experiencias significativas a través de su desempeño en el lugar de trabajo; asimismo, que gran parte del aprendizaje se sitúa y ocurre dentro de contextos culturales específicos. De esto se deriva que los principios rectores del programa sean: polivalencia, flexibilidad, pertinencia, alternancia, desarrollo y continuidad.

El licenciado en intervención educativa se define, por lo tanto, como un profesional de la educación que interviene en problemáticas sociales y educativas, los cuales trascienden los límites de la escuela. El interventor educativo es capaz de plantear soluciones a los problemas derivados de diversos campos que, dentro del programa de la licenciatura, se han

agrupado en líneas de formación, las cuales son: educación de las personas jóvenes y adultas, gestión educativa, educación inicial, interculturalidad, inclusión social y orientación educacional.

Sobre la misma línea, el trabajo del interventor educativo se lleva a cabo a través del diseño y la aplicación de proyectos de índole socioeducativa, que atienden las modalidades cultural, social y educativa. Sus áreas de incidencia son: tiempo libre, educación de adultos, educación especializada y la formación socio laboral. El interventor se desenvuelve en diversos ámbitos de la educación, como: ambiental, para la salud, la paz, de adultos, permanente, compensatoria, para la tercera edad, para los medios de comunicación y en el desarrollo comunitario. Otra de sus funciones es la construcción de proyectos psicopedagógicos que, a diferencia de los socioeducativos, se circunscriben al ámbito escolar. En conclusión, tiene como campo laboral la atención de problemas institucionales, tanto de alumnos (en el plano del aprendizaje) como de maestros (en las formas de enseñar contenidos específicos).

En relación con lo anterior, en el programa se establecen diez posibles áreas de intervención psicopedagógica, en los ámbitos de: integración de minusválidos a la escuela; creatividad y afectividad; inteligencia práctica; estructura cognitiva; aprendizaje; lenguaje oral y escrito; aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales. Y, finalmente, el apoyo psicopedagógico en la escuela.

La LIE plantea competencias generales y específicas que desarrollen, en el futuro interventor, las capacidades de: adaptación, resolución de problemas, flexibilidad de pensamiento, trabajo en equipo, realización y control autónomo, y sensibilidad social. También busca que el interventor logre la comprensión de diversas culturas y adquirir capacidades instrumentales, teóricas y de convivencia social. Todo esto apunta a una formación integral de los estudiantes, que no se limita únicamente a la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos y la aplicación de éstos, sino se promueva una educación humanística que

trascienda a la sociedad e implique una preparación para la vida (UPN, 2002).

Durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje del licenciado en intervención educativa, se pone énfasis en los procesos estructurales dinámicos que contribuyen a la construcción del conocimiento, estrechamente ligados a las características de la realidad social y cultural. De tal manera, la mayoría de las asignaturas que conforman el programa implican actividades teóricas y prácticas, tanto al interior como al exterior de la universidad. En este sentido, el estudiante, transita por diversas situaciones que van desde lo tangible hasta lo subjetivo, las cuales “les posibilitan formarse en aspectos relacionados con su identidad, su hacer, el sentido de su práctica, y sus saberes disciplinares, pedagógicos e investigativos” (Santana, 2017, p. 97). La universidad no sólo constituye un espacio físico, sino que también se convierte en un espacio vivido, en una sede² (Giddens, 1995).

Para los estudiantes, desde su propia subjetividad, la institución se erige como marco espacial y normativo de la realidad, en el mundo experimentado, mundo institucionalizado, según la visión de Berger y Luckman, la realidad que se construye desde el compartir experiencias y el conversar de ellas y desde ellas (Hernández, 2008, p. 19).

Estas vivencias favorecen, en los estudiantes, la configuración de sus representaciones sobre el interventor educativo y, por lo tanto, coadyuvan a la conformación de su identidad profesional. Es decir, la identidad profesional alude a las autopercepciones del sujeto (interpretaciones que hace de sí mismo) en un contexto colectivo (dichas interpretaciones están fuertemente influenciadas por las valoraciones que recibe de personas significativas para él) y se constituye a partir de las experiencias que tiene en su ambiente formativo y en el ejercicio profesional. En este sentido, el autoconcepto profesional se compone durante la formación universitaria,

² La sede es el espacio donde ocurren interacciones en una estructura (mecanismos de regulación), que se vuelven rutinas. Es el lugar donde se llevan a cabo las acciones de los actores, en tanto tienen la capacidad de transformar las estructuras, ya que éstas no son determinantes en su comportamiento, sino que existen en la medida en que son reconocidas por los agentes (Giddens, 1995).

por medio de la construcción de conocimientos que el estudiante lleva a cabo: el sujeto no sólo forja una mirada de sí mismo, sino también de los demás.

A partir de la revisión de los programas de estudio de la LIE y de la teoría, surgió la pregunta principal que orientó la investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales que los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa han construido sobre su identidad profesional? La cual se vinculó con el objetivo general que es develar las representaciones sociales que los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa han construido sobre su identidad profesional, a partir de sus experiencias formativas.

Derivadas de la interrogante central, las preguntas secundarias son: ¿cómo se manifiestan los elementos estructurales institucionales en las experiencias formativas de los estudiantes?; ¿cómo se manifiestan los elementos accionalistas en las experiencias formativas de los estudiantes?; ¿de qué manera las relaciones entre los elementos estructurales y accionalistas configuran los significados del ser interventor educativo? A partir de estas preguntas, se busca dar cuenta de la región construida, esto es, los elementos estructurales como el currículum que dibuja la imagen del interventor. También, de los elementos accionalistas que se refieren a la subjetividad del estudiante; la cual se construye en las relaciones con compañeros fuera de lo normado por el currículum y desde la reflexión del estudiante de la licenciatura en intervención educativa sobre su yo profesional.

La importancia del estudio radica en que la construcción de la autoimagen profesional de los futuros interventores educativos orienta su desempeño académico y ejerce influencia en su futura práctica profesional. Además, se considera que la develación de las representaciones sobre la identidad del interventor educativo permitirá a la Universidad Pedagógica Nacional unidad 071 hacer mejoras curriculares que incorporen la voz del alumnado sobre cómo concibe la intervención educativa. Además, estudiar la identidad profesional desde la mirada de las representaciones permite

adentrarse en el proceso constitutivo de la misma representación, entendiéndolo como producto de una evolución histórico-educativa, orientada por la misma estructura normativa.

La estructura de este texto se organiza en cinco capítulos. El primero, titulado *Trazando la región sociocognitiva educativa*, describe la región sociocognitiva educativa construida. Para la cual, se consideró lo planteado por la teoría social, en el sentido de que, como un constructo teórico-metodológico, la región se encuentra configurada por las dimensiones estructuralista-accionalista y la micro-macro. Por lo tanto, dentro del eje estructura-acción se concibió a la universidad como un lugar estructurado y al programa formativo como estructurante, con el propósito de dar cuenta de la dimensión estructural; mientras que, en cuanto a la dimensión accionalista, se vio a los estudiantes como agentes actuantes dentro de la misma universidad vista como una sede vivida, en el sentido en el que lo propuso Giddens (1995). Asimismo, dentro de este mismo capítulo, se describió la constitución de la región, siendo ésta el producto de la interconexión de sus elementos constitutivos vistos como nodos, los cuales fueron: experiencias formativas, formación profesional, representaciones sociales e identidad profesional.

Cabe mencionar que el nombre dado a la región obedeció al significado y la naturaleza de la relación entre los elementos antes mencionados. Lo cognitivo alude al proceso de mediación, a partir del cual se genera la representación como una construcción interna en el estudiante. La denominación social se refiere a la interacción cotidiana a través del uso del lenguaje, que permite la construcción de la representación misma. Finalmente, la connotación de educativa es porque se trata de estudiantes que están en proceso de formación profesional y dicho proceso ocurre en un espacio universitario.

Por otra parte, el capítulo dos, *Las representaciones sociales como construcciones cognitivas*, y el capítulo 3, *Proceso metodológico de la investigación*, están estrechamente interrelacionados, ya que constituyen los diferentes niveles de la investigación, yendo de lo general

a lo particular. En el primero, se aborda el objeto de estudio: las representaciones de ser interventor educativo, desde la perspectiva epistemológica del construccionismo social por considerarse coherente con región sociocognitiva. El abordaje teórico, expuesto en estos capítulos, estuvo conformado por la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), el texto sobre la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1986) y la propuesta sobre identidad profesional relacionada con el concepto de identidad colectiva de Giménez (2007).

Ahora bien, en el tercer capítulo se presentan el nivel metodológico y el técnico-instrumental. Estos aluden a la estrategia metodológica seguida durante el proceso de investigación, la cual se trazó desde la mirada de un estudio de tipo cualitativo y de tradición interpretativa. Dicha estrategia, contempló tres fases que se relacionan entre sí: exploratoria, trabajo de campo y análisis de la información recabada.

En la primera fase, se realizó la revisión de literatura de varias teorías e investigaciones que desarrollaran los conceptos de representaciones sociales, identidad profesional y formación profesional, así como posibles relaciones entre ellos. Asimismo, se indagó cómo se reconoce la educación superior y las instituciones de educación superior (IES) en los documentos oficiales, partiendo de un nivel macro-internacional, pasando por uno meso-nacional, hasta llegar al micro-local. Para llevar a cabo este paso, se utilizó la técnica de investigación documental.

La segunda etapa consistió en la elección de los participantes y de las técnicas de recolección de información para, posteriormente, comenzar con el levantamiento de los datos. Primero, los participantes fueron estudiantes que en ese momento cursaban el último año de la Licenciatura en Intervención Educativa, en la Unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Por otro lado, para dar cuenta de las representaciones sociales, se empleó el enfoque de investigación plurimetodológico desde la modalidad de aplicación de fases sucesivas (Abric, 2011); el cual consiste en que la siguiente etapa se construye con referencia a la inmediata anterior, es decir, las etapas son secuenciadas. Primero, se empleó la asociación libre, correspondiente a los métodos asociativos; después, a partir de lo recabado con la carta asociativa, se implementó el método de grupos de discusión; finalmente, a partir de la información obtenida en la fase previa, se llevaron a cabo las entrevistas. La fase de trabajo de campo contempló el uso de técnicas que corresponden a la clasificación que Abric (2011) presenta en relación con la recolección de las representaciones sociales: métodos asociativos (carta de asociación libre) y métodos interrogativos (entrevista y grupos de discusión).

En la última fase, se organizó un corpus textual con la información obtenida. Éste sirvió para definir categorías y subcategorías, que se usaron para establecer la relación entre los hallazgos, las categorías y la teoría.

En el capítulo 4, *Análisis de los datos recabados*, se presentan los resultados de las técnicas aplicadas: carta de asociación libre, grupos de discusión y entrevistas. En el caso de la primera, para llevar a cabo el análisis de la información, se revisó, en primer lugar, la cantidad de ocasiones en que fue citado cada término y, posteriormente, se identificó cómo los jerarquizaron los participantes; asimismo, se realizó un análisis general, a partir de categorías construidas por la investigadora, las cuales se abordaron a partir de dos variables: semestre y línea formativa.

Respecto a los grupos de discusión, se identificaron las siguientes categorías: características del interventor, percepciones sobre el interventor, razones para cursar la licenciatura, relación entre un interventor educativo y un profesor normalista, proceso formativo del interventor, experiencias significativas para el interventor durante su formación profesional, crítica sobre la práctica de sus profesores, propuestas para mejorar su formación profesional e inserción laboral,

expectativas de egreso; de cada una se desprendieron subcategorías de análisis. Del análisis de las entrevistas se construyeron las categorías: experiencias formativas, posicionamiento como interventores, propuestas, opinión sobre la carrera y proyectos profesionales y laborales. Cabe señalar que, en su conjunto, los resultados de las tres técnicas antes mencionadas constituyeron la dimensión de la información, así como también la dimensión de la actitud de la representación del interventor.

Finalmente, en el capítulo 5, *Representaciones sociales identitarias del interventor educativo*, se da cuenta de la tercera dimensión de la representación que es el campo representacional, esto es la imagen del interventor; para lograr esto, se analizaron, en primer lugar, los resultados de cada instrumento por separado y se identificaron las categorías que aparecían de manera reiterada. Después, se clasificaron dos categorías: imagen y el proceso de génesis de la representación. Para dar cuenta de la primera, los elementos correspondientes a la imagen, se reagruparon como ejes constitutivos: intervenir para incluir, interventor educativo *versus* profesor normalista, interventor: un profesional diverso y, sociedad: ¿interventor educativo?

Capítulo 1. Trazando la región sociocognitiva educativa

En el marco de los estudios regionales, se define a la región como “una construcción intelectual que realiza el investigador (al fijar el espacio-tiempo en el que se presentan los procesos que investiga), con la finalidad de cercar el problema que estudia, en un intento de comprensión y explicación” (Pons y Chacón, 2017, p. 7). Así pues, es un constructo de naturaleza multidimensional que le permite al investigador realizar el abordaje teórico-metodológico de su objeto de estudio.

Los tipos de región son múltiples, porque dependen de lo que se estudia, en consecuencia, podemos nombrar las siguientes: natural, geográfica-humana, histórica, polarizada, sistémica y, dentro de los enfoques más actuales, como espacio vivido. Es el concepto de la región como espacio vivido desde el que me posicionaré, considerando que las representaciones sobre la identidad del interventor educativo son de naturaleza vivencial y simbólica. Dichas representaciones se construyen por los estudiantes, durante su proceso de formación, a partir de las experiencias vividas en su proceso de aprendizaje. Lo anterior se explicará con mayor profundidad en el último apartado de este capítulo.

Los nodos que se interconectaron en el proceso de delimitación de la región fueron: experiencias formativas, formación profesional, representaciones sociales e identidad profesional. De la unión de éstos emergió la región sociocognitiva educativa, cuya denominación obedece al significado y la naturaleza de la relación entre los elementos antes mencionados.

Por otro lado, desde la teoría social, se reconoce que, en la configuración de la región, como un constructo teórico-metodológico, se encuentran las dimensiones estructuralista-accionalista y la micro-macro. En el caso de la primera, se parte desde lo postulado por Giddens (1995) en su teoría de la estructuración, donde establece estrechas relaciones de ida y vuelta entre estructura y acción, es decir, expone cómo ambos aspectos constituyen dos caras de una misma compleja realidad social. En cuanto a la relación micro-macro, se advierte lo que ocurre al interior de un contexto pequeño respecto a la estructura desde una visión global; es decir, esta relación no sólo responde a condiciones endógenas, sino que establece conexiones con factores exógenos.

A partir de este posicionamiento sobre la región sociocognitiva educativa, se dividió al presente capítulo en dos apartados. En el primero, se aborda la intrincada relación entre estructura y acción de la región de estudio. Para empezar, dentro del eje estructura-acción se presenta la universidad como un lugar estructurado y el programa formativo como estructurante, con el propósito de dar cuenta de la dimensión estructural; el desarrollo de estos conceptos se fundamenta en las aportaciones teóricas de Bourdieu (1997). Posteriormente, se traza la dimensión accionalista, para ello, se utiliza el término agentes actuantes, con el que se hace referencia a los estudiantes. Siguiendo sobre la misma línea, en contraparte a lo planteado sobre la estructura, se presenta la universidad como una sede vivida, desde la mirada de Giddens (1995); es decir, esta institución, además de ser un espacio simbólico, en tanto es significada por los agentes, también es un espacio habitado por los mismos; estas características se explican a partir de los conceptos de habitus y campo de Bourdieu (1997).

En el segundo apartado, se desarrolla la explicación sobre cómo se construyó la región sociocognitiva educativa, a partir de los nodos antes mencionados.

1.1. Eje estructura-acción de la región de estudio

El estudio sobre la relación entre estructura y acción ha ocupado un lugar importante en las discusiones teóricas de la sociología, en particular, y de las ciencias sociales, en general. Como consecuencia, se han conformado dos grandes bloques: quienes consideran que la balanza debe inclinarse hacia la estructura, como sistema que determina al sujeto; y los que ven a la acción como eje dominante, entendiendo que es el actor quien define a la estructura. Se trata de un debate todavía no resuelto.

Otro punto es que también hay teóricos que intentan equilibrar y conciliar ambos bandos. Tal es el caso de Giddens (1995), quien propuso una dualidad de la estructura, esto es, que la acción y la estructura son momentos de un mismo proceso; o bien, las dos caras de una misma moneda. Se entiende que en la realidad social:

No se trata de sustituir alguno de los polos que dan cuenta del dualismo ni de negar la unidad de los mismos, sino de integrarlos en una visión estructuracionista de la realidad social, que asume que las entidades a las que hacen referencia aquellos polos, se conciben interdependientes e interrelacionados (Ortiz, 1999, p. 71).

Lo anterior, se relaciona a la percepción social respecto a la formación profesional del interventor educativo, la cual alude tanto a lo objetivo como a la subjetivo. En el caso de la perspectiva objetiva, se plantea que la percepción no ocurre en un vacío, sino que su orientación se reconoce en virtud de un plan educativo específico, ofertado por una universidad en particular. Dicho organismo tiene su propia normatividad para regular la convivencia en su interior y contempla funciones para cada uno de sus miembros. Entonces, la universidad y el programa formativo ofertado constituyen la dimensión estructurada de la región sociocognitiva.

Con respecto a la subjetividad, al desempeñarse el estudiante como un agente actuante durante su trayecto formativo tiene la posibilidad de construir su propia imagen sobre el interventor educativo. Para ello, parte de las significaciones y sentidos particulares, esto es, desde sus

propias motivaciones personales. Las experiencias formativas vividas por los estudiantes sostienen un entramado de interconexiones que configuran sus representaciones sobre el ser interventor, las cuales se comparten a través de la cotidianidad y la interacción con otros compañeros. Esto implica que dichas representaciones:

No son un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa. Esta significación depende a la vez de factores contingentes —naturaleza y obligaciones de la situación, contexto inmediato, finalidad de la situación— y factores más generales que rebasan la situación misma: contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales (Abric, 2001, p. 6).

Entre los factores contingentes, se encuentra que la universidad, en tanto estructura, constriñe al estudiante, es decir, lo condiciona; pero a su vez, en términos de Giddens (1995), también lo habilita. Esto es, que el constreñimiento lleva a la implementación de estrategias propias para entender la estructura y relacionarse con ésta. Al respecto, Ortiz (1999) comenta: “sin negar que la estructura pueda tener la capacidad de restringir la acción, se admite también su función habilitadora” (p. 74).

Esto último significa que el estudiante tiene capacidad de agencia, es decir, al efectuar sus prácticas sociales posee la capacidad, tanto de realizarlas tal cual se indican, como de propiciar las condiciones para apropiarse de ellas y desarrollarlas desde su particular manera en que las comprendió. En el despliegue de estas actividades, se puede observar la estructura y la acción íntimamente interrelacionadas. La interdependencia de estos elementos entra en juego en la compleja realidad social y se visibiliza a través de prácticas sociales llevadas a cabo por los agentes actuantes. Para analizar y explicar la relación indicada, se utilizaron los conceptos de habitus, espacio social y estrategia de Boudieu (1982); así como los de acción y capacidad de reflexividad por parte del agente, propuestos por Giddens (1995).

Asimismo, en la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986) se establece una relación dialéctica entre práctica y representación social. Esta teoría señala que la práctica y la

representación social, junto con el discurso, se generan mutuamente, es decir, se necesitan en su proceso de configuración y a partir de su presencia se constituyen:

No se puede disociar la representación, el discurso y la práctica. Forman un todo. Sería vano buscar si la práctica produce la representación o es a la inversa, es un sistema. La representación acompaña la estrategia, tan pronto la precede y la informa, la modela como la justifica y la racionaliza: ella la hace legítima (p. 470).

Hablar de la relación interdependiente entre estructura y acción, implica también reconocer que cada una tiene sus particularidades. Por esta razón, para efectos explicativos, se abordará, en un primer momento, la dimensión estructurante de la región de estudio, para lo cual se recuperan los planteamientos de Bourdieu (1997); y, posteriormente, se caracterizará a la dimensión accionalista, con base en lo propuesto por Giddens (1995).

1.1.1. Dimensión estructural

Bourdieu (2000) caracteriza a las estructuras como “objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (p. 2); pero, al mismo tiempo, considera que su existencia no es algo fortuito ni ajeno al agente. Por lo cual, se dio a la tarea de explicar los mecanismos de permanencia de las estructuras con relación a los agentes y su forma de relación; para ello, desarrolló los conceptos de habitus y campo, los cuales tienen una relación de interdependencia.

El campo representa un espacio en el cual existen y ocupan determinada posición los agentes; la disposición de los lugares parte del capital simbólico, cultural y/o económico. Se entiende el capital como las posibilidades de diferente índole que tienen los agentes para relacionarse de determinada manera entre ellos y que les permite posicionarse y ocupar un rol particular:

El campo es el espacio que contiene un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre (Bourdieu, 1997, p. 16).

Por ende, tanto el campo como el espacio tienen una connotación social y simbólica, considerando que, a partir del lugar ocupado por el agente, va a ser la forma de relacionarse con los otros agentes. Bourdieu (2000) plantea que dicha correspondencia no ocurre naturalmente; al contrario, es socialmente construida y naturalizada a través de procesos de objetivación (clasificados en primer y segundo orden):

La 'objetividad del primer orden', [corresponde a] la distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación de los bienes y valores socialmente escaso.... al hablar de la objetividad de segundo orden, Bourdieu hace referencia a los sistemas de clasificación, de esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales (Piñero, 2008, p. 9).

El conjunto de sistemas, esquemas y representaciones, del que habla la objetividad de segundo orden, en otras palabras, la disposición de los agentes a ocupar un rol determinado dentro del espacio, corresponde al concepto de habitus:

Ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas. Como las posiciones de las que son producto, los habitus se diferencian; pero asimismo son diferenciadores (Bourdieu, 1997, p. 19).

No obstante, dichos habitus escapan a la conciencia, es decir, se encuentran interiorizados y arraigados en el agente; además, contribuyen a la construcción de marcos de percepción de la realidad social y su actuación en ella. De esta manera, las determinantes sociales se presentan como naturales, el agente forma parte de éstas y se siente plenamente identificado, lo cual alude a la emergencia de un habitus, que:

Contribuye a que un agente interiorice y acepte esas condiciones ya no como constituidas sino como naturales; una naturalización de las

disposiciones objetivas en la subjetividad, lográndose dar así, una relación entre las objetivaciones en las cuales se halla y sus esquemas subjetivos (Celis y Guatame, 2009, p. 5).

Adicional a esto, cuando se coloca a los agentes en una posición a partir de la diferenciación, se cumple con la función de garantizar la permanencia de la estructura a través de la subordinación, la cual “permite reproducir contenidos determinados que habían sido previamente incorporados por los agentes e incluye contenidos (disposiciones para la acción), que corresponden finalmente a las posiciones objetivas que los agentes han llegado a ocupar” (Fernández, 2003, p. 2). En consecuencia, los agentes llegan a ocupar determinadas posiciones, en forma durable o prolongada, y desarrollan hábitos que corresponden a esas posiciones. Esto significa que el hábito, como estructura que predispone las actuaciones de los agentes, está en estrecha relación con las prácticas en las que fue creado y producido, respondiendo a unas exigencias objetivas de producción.

Cabe aclarar que en esta investigación, aunque se reconoce a la universidad como un lugar en el sentido físico (con una ubicación geográfica específica que constituye lo material), el interés se centra en dos aspectos: el primero, en tanto institución estructurante, que se abordará en este apartado; y, el segundo, como un espacio vivido que corresponde al eje accionalista, el cual se desarrollará más adelante. Entonces, en tanto estructura formativa, la universidad constituye un conjunto de prácticas organizadas y estructuralmente arraigadas en un espacio-tiempo que, con base en la conjugación de unos recursos y unas reglas, persigue la reproducción para garantizar su permanencia por medio de la naturalización de ciertas prácticas por parte del estudiante. Estas prácticas se reiteran y mantienen a través del constreñimiento, entendido como el conjunto de disposiciones de tipo físicas o normativas que condicionan el obrar del agente. Las cuales se logran mediante rutinas, en el entendido de que:

Una rutina es inherente tanto a la continuidad de la personalidad del agente, al paso que él anda por las sendas de actividades cotidianas, cuanto a las instituciones de la sociedad, que son tales sólo en virtud de su reproducción continuada (Celis y Guatame, 2009, p. 10).

A partir de la rutinización, que sucede durante el trayectoformativo, el estudiante recorre sendas que configuran su rol dentro del espacio universitario con las responsabilidades, derechos y restricciones que éste le implica. Esto orienta la forma en que se relaciona con los demás agentes, ya sea desde una posición equivalente, como serían los compañeros de su grupo escolar. O desde una posición jerárquica, que puede ser de inferioridad, por ejemplo, con los profesores; o bien, de superioridad, en el caso de compañeros de grados inferiores.

De acuerdo con la propuesta de Celis y Guatame (2009), la institución escolar como sede rutinizada tiene tres principios que determinan su carácter particular en relación con otras organizaciones:

- La distribución de encuentros que se producen en su interior por un tiempo y por un espacio delimitados;
- la regionalización interna que muestra y;
- la contextualidad de las regiones así individualizadas.

El primer principio hace alusión a las interacciones cara a cara que ocurren una y otra vez en el escenario micro que es la universidad. Estos intercambios se llevan a cabo durante los tiempos escolares destinados para la formación profesional y las actividades contempladas de manera específica dentro del programa formativo, en el marco de actividades propiamente institucionales, es decir, propuestas desde la dirección y subdirección académica.

El segundo principio se refiere a que, dentro de la sede, pueden formarse a la vez subsedes, es decir, delimitaciones más específicas a partir de criterios particulares. Puede haber demarcaciones territoriales, esto es, hay áreas propiamente administrativas, académicas, de esparcimiento, que aun dentro de ellas se subdividen; es el caso de las administrativas que están separadas por programas que atienden y por funciones que cumplen. De igual manera, puede formarse una

diferenciación simbólica, por ejemplo, los estudiantes se reúnen por criterios establecidos por ellos mismos y de esta manera se apropian de lugares que les doten de sentido de pertenencia.

El tercer principio se relaciona con el anterior, considerando que, si bien hay una división diferenciadora, ocurre en un marco referencial contextual, es decir, las situaciones siguen estando contenidas en la universidad en tanto sede.

De tal forma que, la rutinización dentro de la universidad, como institución educativa, establece un ritmo y estilo en las interacciones, es decir, configura la dinámica institucional. Esto se logra a través del encadenamiento de roles definidos, recordando que:

Conviene hablar de rol, sólo cuando existan escenarios precisos de interacción en los que se instituya con particular fuerza la definición normativa de modos esperados de conducta. Esos escenarios de interacción son provistos virtualmente siempre por una sede específica o un tipo de sede donde ocurren encuentros regularizados en condiciones de copresencia (Celis y Guantame, 2009, p. 12).

En síntesis, a partir de los roles o posiciones adoptados por los estudiantes en tanto agentes dentro de la universidad, entendida como espacio social (Bourdieu, 1997), ellos se relacionan entre sí. Del mismo modo, los estudiantes adoptan hábitos de la estructura, que los constriñen a límites determinadas prácticas y permitirles otras, dependiendo del rol que desempeñan. Lo anterior es posible mediante encuentros reiterados en un espacio determinado (localización) y durante cantidades considerables de tiempo, que se organizan y distribuyen en un horario concreto (zonificación); además, para lograrlas se demanda la creación y adopción de rutinas, que se van naturalizando. Dicha naturalización sucede de tal modo que, cuando alguno de los agentes interpela a otro sobre las razones conducentes a interactuar de una manera u otra, se argumenta con base en las significaciones rutinarias.

Por consiguiente, desde los planteamientos de Bourdieu (1997), la universidad constituye un espacio de poder que permite a los estudiantes posicionarse a partir de roles interiorizados:

Las disposiciones que desarrollan los distintos agentes corresponden a las diversas posiciones que ocupan en esos diversos universos sociales más delimitados y particulares, en los que participan y a los que pertenecen, que Bourdieu designa con el nombre de campos: espacios estructurados y jerarquizados de posiciones objetivas, en los que se desarrollan combates y luchas por preservar, ocupar o subvertir esas posiciones y esas relaciones (Fernández, 2003, p. 2).

Empero, aunque lo explicado hace alusión al nivel micro, es decir, sucede dentro de una sede bien delimitada, se establecen relaciones de interdependencia con el nivel macro, puesto que, en las rutinas constituidas por los estudiantes agentes, se encuentran contenidas las demandas en términos de profesionales capacitados para atender el área educativa de la sociedad en general. Es así como el eje de análisis micro-macro de la región se ve plasmado en políticas educativas y planes en materia de educación superior.

1.1.2. Dimensión accionalista

Aunque en la realidad social, existen estructuras objetivas que buscan normar a los agentes que la habitan, su actuar no siempre es regular y constante, es decir, acontecen situaciones inesperadas que posibilitan cambios y adecuaciones. Dichas situaciones le brindan a los agentes nuevas posibilidades de acción, al restringir o denegar otras; este proceso es llevado a cabo por el propio agente a través de la creación e implementación de lo que Bourdieu (2000) llamaría estrategia, que busca sacar al agente del lugar de receptor pasivo y reproductor de la estructura, dándole la posibilidad de hacer uso de los roles sociales desde su propio entendimiento y posibilidades de acción, de tal forma que “los sujetos son en realidad agentes actuantes y conscientes dotados de un sentido práctico” (Fernández, 2003, p. 4).

Fernández (2003) en su análisis sobre el trabajo de Bourdieu, identificó dos grandes tipos de estrategias, que usualmente tienen lugar en los distintos campos de poder: las estrategias de conservación, que tienden a la defensa de la ortodoxia; y las estrategias de subversión,

marcadas por la herejía o la ruptura crítica. Se caracterizan de la siguiente manera:

Mientras que las primeras son frecuentemente asumidas y desarrolladas por quienes se encuentran bien provistos del capital o de los recursos específicos y valorados en el campo, las segundas caracterizan más bien a quienes se encuentran en posiciones desventajosas en el campo, o a quienes intentan ingresar o no son más que recién llegados en ese campo (Fernández, 2003, p. 3).

Ambas estrategias convergen en los hábitos que los agentes actuantes ponen en juego, de manera consciente o no, en el campo social. En este sentido, los estudiantes, en su calidad de agentes, despliegan estrategias a partir de las representaciones construidas sobre el interventor educativo, las cuales “no son sino la puesta en práctica, por parte de esos agentes, de ese eventual sentido del juego” (Fernández, 2003, p. 3).

Por consiguiente, el estudiante, a pesar de jugar un rol, que se encuentra constituido en redes de prácticas de significación con efectos normativos, no está del todo determinado por las reglas mediante las cuales el rol es generado, dado que, “la capacidad de acción del sujeto no es otra cosa que la posibilidad de poder actuar modificando la regla que le precede y le constituye” (López, 2004, p. 10).

Dicho posicionamiento corresponde a la teoría de la estructuración de Giddens (1995), que cuyo concepto de acción se opone al determinismo estructural y reafirma la presencia de la dimensión subjetiva y racional del sujeto, ante lo cual, la estructura y la acción, constituyen parte de una misma dualidad:

El modelo de estratificación, a partir del cual Giddens intenta resaltar las características de la acción y su relación con la estructura, determina que ésta constriñe y posibilita a la vez los cursos de acción del agente, por ello prefiere el empleo del término dualidad, para señalar el constante reforzamiento y complementariedad que se establece entre dichos elementos (Ortiz, 1999, p. 67).

Así pues, hablar de estrategias y destrezas por parte del agente actuante hace alusión al carácter reflexivo propuesto por Giddens (1995):

Habrà de reconocer que: 1) en un plano muy general, los agentes humanos no aceptan nunca pasivamente las condiciones externas de la acción, sino que se reflejan de manera más o menos continua en ellas y las reconstruyen a la luz de sus circunstancias particulares; 2) en un plano colectivo y a la vez individual, sobre todo en condiciones de modernidad, existen numerosas zonas de apropiación colectiva como consecuencia de la creciente reflexividad de la vida social; 3) no es válido argumentar que, mientras que las circunstancias mínimas de acción son maleables, los sistemas sociales más amplios constituyen un trasfondo incontrolado (p. 63).

Esto implica que los agentes, en el curso de su experiencia cotidiana, producen y recrean una serie de marcos de significado. En esta línea de reflexión, los agentes organizan su vida social práctica y dan sentido a los sucesos, mediante la constitución y reconstitución de los marcos de significado, los cuales no sólo tienen un carácter descriptivo, sino se combinan con esquemas explicativos más complejos que permiten a los agentes realizar interpretaciones de su propia conducta, de sus motivos e intenciones, así como razones de los otros. En consecuencia, la interacción supone el conocimiento mutuo, es decir, esquemas interpretativos con los que los agentes comprendan la vida social. De ahí que el acto comunicativo, en tanto producción de significado, resulta una condición necesaria de la interacción, en la que el lenguaje adquiere una centralidad propia.

Partiendo de esto, en el presente estudio, se nombró al estudiante como agente actuante, al reconocerse su capacidad de construir sus propias significaciones, a través de una serie de realizaciones vividas que configurarán su yo profesional. La manera en que se accede a estas realizaciones es mediante el discurso, es decir, a través del lenguaje se media la realidad social vivida y la construcción reflexiva por parte del agente:

Esta potencialidad de hacer, realizar y dar razones de su obrar se halla sujeta a un dispositivo reflexivo y racional, que da la posibilidad a un

agente de tener un control sobre las situaciones de su obrar y justificarlo de manera argumentada, cuando sea interpelado por otro agente (Celis y Guatame, 2009, p. 2).

Por otro lado, tanto las prácticas como las significaciones no son fijas y determinadas de una vez y para siempre; más bien, el estudiante, en el devenir constante de su rutina, se encuentra en la posibilidad tanto de realizarlas como de propiciar las condiciones para consolidarlas. Cuando son alterados algunos de los fundamentos y saberes del alumno, él de forma reflexiva, asume, adapta y sintetiza los contenidos anteriores y recientes, incrementando así el conocimiento que la agencia tenía sobre éstos.

Esto es posible debido a que las acciones no sólo tienen la significación que les confiere los agentes actuantes, puesto que su sentido no proviene solamente de su intención subjetiva, sino también, de la relación que guardan con el sistema de relaciones sociales en el que se inscriben. Entonces, se considera que el estudiante reconstruye sus saberes con la participación social, es decir, requiere del otro, no puede hacerlo solo. Es precisamente esta situación de interacción la que abre la posibilidad de realizar procesos complejos de pensamiento y de configuración de identidades, conformadas a partir de la creación de un sentido de pertenencia.

1.2. Región sociocognitiva educativa

A partir de lo planteado con anterioridad, el proceso de construcción de las representaciones sociales sobre la identidad profesional del interventor es posible a través del registro de los actos reflexivos y los de cognición autorreflexiva, que median la cotidianeidad y que son fundamentales en la recreación de las estructuras, por medio de prácticas sociales recurrentes. Por esta razón, la dimensión estructural está conformada de acciones y relaciones humanas que, en su repetición a lo largo del tiempo y el espacio, la configuran. Esto alude a la noción de dualidad, la cual “permite reconocer que las propiedades estructurales

de los sistemas sociales, son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva” (Carreño, 2015, p. 92).

Adicional a esto, cabe señalar, que la región de estudio también se conformó a partir de elementos constitutivos, que al unirse dieron lugar a su emergencia. A continuación se describen estos elementos.

1.2.1. Elementos constitutivos

Los elementos constitutivos de la región de estudio son: la formación profesional, las experiencias formativas, la identidad profesional y las representaciones sociales. Cabe precisar que el orden de presentación no obedece a una jerarquización, por el contrario, se conciben a estos como parte de un entramado, desde sus particularidades y, a la vez, parten del todo, que es la región de estudio.

1.2.1.1. Formación profesional

El concepto de formación es muy amplio, históricamente ha sido abordado desde la Grecia Antigua como “una actividad donde los hombres han desarrollado una serie de habilidades para la vida política y para su desenvolvimiento en sociedad” (Rodríguez, 2014, p. 20). Su conceptualización se debe a Hans-Georg Gadamer (citado por Llerena, 2015) y, a partir de ésta, su uso se vinculó a los procesos educativos.

En la actualidad, en palabras de Horruitiner (citado por Llerena, 2015), el término formación en la educación superior se define como:

El proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado (o de grado, como se le denomina en algunos países) como los de posgrado (p. 5).

Marcelo (citado por Caballero, 2009) señala que el proceso de formación, tanto en la educación superior como en otros niveles educativos, se produce a través de cuatro fases formativas con características muy diferentes: preformativa, formación inicial, de

inducción o de iniciación y de desarrollo profesional. En el caso del presente estudio se trabajó con estudiantes que se encontraban en la segunda fase, es decir, en la formación inicial. Sin embargo, se considera que hay elementos de la primera fase entran en juego en la configuración de sus representaciones sobre el ser interventor, puesto que “abarca el conjunto de experiencias previas del sujeto que le hacen construir una teoría propia sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Caballero, 2009, p. 85).

Ahora bien, en los términos propuestos por Berger y Luckmann (1986), se entiende la formación profesional como un proceso de socialización secundaria, que se dirige a la apropiación de actitudes y roles; es decir, el estudiante desempeñará un nuevo papel en la sociedad, al terminar su formación. Para ello debe adquirir un lenguaje especial, nuevas reglas de comportamiento y conocimientos técnicos, en suma, una visión particular del mundo y de sí mismo.

Esta socialización, como proceso complejo, busca integrar a los estudiantes, que en un primer momento son nuevos miembros, al grupo social de profesionales; al mismo tiempo el grupo social de profesionales puede redefinirse y cambiar. Existe, así, una mutua influencia entre socializadores y socializados. Para que esto ocurra, el papel de los agentes socializadores está desempeñado por los profesores que, desde su práctica docente, le ofrecen al estudiante modelos de identidad (Giménez, 1997).

Esto equivale a lo planteado por Wenger (2001) sobre construir una identidad, que implica negociar los significados de nuestra experiencia en comunidades concretas; donde se genera un reconocimiento social de los otros hacia nosotros, como miembros con papeles específicos, en función también de nuestra forma de participar en la comunidad. La negociación de significados está en el centro de nuestras formas de afiliación a varias comunidades, la que, entendiéndola como sentido de pertenencia, implica adquirir un compromiso con la comunidad o grupo de referencia. A partir de dicho compromiso, es posible interiorizar las normas y roles del grupo social y, de forma general, apropiarse de sus repertorios culturales.

Cabe precisar que, la noción de negociación alude a procesos de intersubjetividad, los cuales implican la comunicación y la interacción social. Por lo tanto, negociar, para Wenger (2001), tiene relación con compartir significados o poder construir mundos mentales compartidos. No obstante, concebir a la formación como un proceso de socialización no implica que, la persona que se forma, adquiera de forma lineal lo propuesto por tales agentes socializadores. En su lugar, el estudiante se apropia de diversos recursos en función de su participación en las comunidades de práctica, participación que ejerce desde la negociación y que se relaciona directamente con el sentido de pertenencia.

Así pues, es posible afirmar que durante la formación se va construyendo la identidad profesional. El estudiante, al apropiarse de formas específicas de hacer y pensar, también se apropia de atributos o rasgos identitarios, los que definen y configuran su forma de ser profesional.

1.2.1.2. Experiencias formativas

Al entrar a la universidad e iniciar su proceso formativo, los estudiantes, de manera gradual, van asumiendo el hecho de estar en camino a convertirse en profesionales. Esto implica que, durante su trayectoria universitaria, se les otorga o adquieren distintos status desde la perspectiva académico-legal y administrativa de la institución escolar (currículum real).

No obstante, su trayectoria formativa, no sólo se da al interior de las aulas, sino también en otros espacios por los que transitan. Como aquellos en los que desarrollan sus prácticas profesionales o en los que conviven con otros universitarios, donde llevan a cabo actividades vinculadas directa o indirectamente con su formación profesional.

La interacción, en este conjunto de espacios, posibilita la emergencia de experiencias, las cuales se definen como: “lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (Santana,

2017, p. 90). Esto significa que el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje, sino el sujeto de la experiencia, ésta última es la que forma, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa.

Dichas experiencias “les posibilitarán a los estudiantes, formarse en aspectos relacionados con su identidad, su hacer, el sentido de su práctica, y sus saberes disciplinares, pedagógicos e investigativos”

(Santana, 2017, p. 97); son de diferente tipo: sociales (con otros miembros de la institución escolar, ya sean alumnos, docentes o administrativos), familiares (en relación con las expectativas sobre la universidad y el programa formativo), recreativas (actividades culturales o deportivas tanto dentro como fuera de la institución) y académicas (en relación con lo que pide el currículum).

Esto implica que los estudiantes, en sus experiencias, ven representados los influjos y demandas de la cultura social presentes en la universidad. De igual manera, cómo se incorporan los procesos derivados de la cultura institucional a través de la concreción del proyecto formativo, sus reglamentos, los procesos de administración escolar, las normas y los ritos propios de la carrera. Todo esto, en conjunto, contribuye a los procesos de construcción de identidades profesionales.

La participación de los estudiantes en las comunidades de práctica es la manera en que los procesos de formación de identidad se pueden llevar a cabo. Éstas se definen como “contextos vivientes que pueden ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso por la que incorporar esa competencia a una identidad de participación” (Wenger, 2001, p. 31). Por lo tanto, la participación del estudiante en las comunidades de práctica es un proceso complejo que imbrica el hacer, pensar, sentir y pertenecer, en el que interviene completamente. Finalmente, estas comunidades se caracterizan porque en ellas existe la posibilidad de un reconocimiento mutuo entre los agentes que la conforman.

De tal forma que, los escenarios de práctica posibilitan la adquisición de diversos aprendizajes y, sobre todo, enfrentan a los estudiantes a situaciones donde pueden observar y ejercitar las funciones, normas, valores y premisas asociadas a su profesión. Dicha actuación de la función, les permite construir un sentido de pertenencia a un grupo concreto y, de forma general, a la profesión en la que se están formando. El sentido de pertenencia y las posibilidades de identificación, con diversos modelos de referencia, son elementos clave en la construcción identitaria, esto es, en la definición de la identidad profesional del estudiante.

1.2.1.3. Identidad profesional

La identidad profesional alude a las autopercepciones que el estudiante construye a través de las experiencias relacionadas con el ambiente formativo y de ejercicio profesional, en un contexto colectivo; así como, de las interpretaciones que haga de tales experiencias. En este sentido, Marín (2006) refiere que las autopercepciones “se encuentran fuertemente influidas por las valoraciones que la persona recibe de otras personas significativas: representaciones mutuas con los profesores, expectativas de los otros alumnos “(p. 30). Por lo tanto, la conformación de la identidad profesional conlleva la participación del estudiante con otros actores, en la que intervienen las mediaciones institucionales presentes en la experiencia educativa.

En consecuencia, existen muchos aspectos implicados en las interacciones de los estudiantes, que contribuyen a forjar el autoconcepto profesional en la universidad, tales como: las representaciones mutuas entre profesores-estudiante y estudiante- estudiante. Las expectativas respecto a la formación profesional a recibiry las formas en que estas se van solucionando. Las interacciones académicas que el estudiante tiene durante su permanencia en la carrera y las características de dichas experiencias académicas (significativas, gratificantes), tanto en las clases como en distintas

actividades curriculares. Y las experiencias con profesionales y compañeros estudiantes en actividades extracurriculares, como los espacios de prácticas profesionales y de servicio social.

En este sentido, la identidad profesional es siempre una correlación con el otro y se define durante la trayectoria profesional en interacción con los contextos formativos y profesionales. Al respecto Valdez (2016) afirma:

La construcción de la identidad se logra a partir de un doble proceso: el de atribución, donde las instituciones e individuos están en interacción; y el de incorporación o interiorización activa del individuo mismo, que no puede analizarse sin considerar las trayectorias sociales, porque nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él (p. 146).

Se deduce, entonces, que la identidad, en su proceso de constitución, requiere de dos tipos de elementos: los correspondientes a su propia historia personal y social del estudiante; y los institucionales, en su sentido productor y reproductor de prácticas sociales.

La identidad profesional es una construcción subjetiva que el estudiante hace sobre su yo profesional y se configura por las actividades y los contextos sociales donde participa como profesional o aprendiz de profesional. Durante el tiempo en el que interviene en éstos, incorpora el compromiso personal, las creencias y los valores asociados a la profesión, definidos culturalmente; es decir, los atributos o rasgos identitarios que definen y distinguen a un profesional de otro. Todos estos elementos están mediados por una diversidad de artefactos, símbolos, rutinas, reglas y normas que constituyen, definen y distinguen a su vez, los contextos específicos de práctica.

Esto implica que el estudiante desarrolle un sentido de pertenencia a un grupo, a partir de compartir características, cualidades y prácticas. A su vez, se diferencia de otros, por diferir en los mismos elementos. Esto significa que, como plantea Giménez (1997), “la identidad tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto

en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la aprobación de los otros sujetos” (p.151).

Giménez (2007) al dar cuenta del proceso de construcción de una identidad, plantea dos atributos de ésta: por un lado, la pertenencia social, que implica la identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales. Por el otro, los particularizantes que determinan la apropiación muy particular de cada estudiante.

En este mismo sentido, Wenger (2001) señala que la identidad profesional implica dos procesos básicos: uno es la apropiación de los diversos elementos (significados, repertorios) que conforman la comunidad de práctica o los grupos de referencia profesional; se relaciona directamente con el sentido de pertenencia, el cual apela al reconocimiento del profesional como miembro de su comunidad. El otro es el proceso continuo de identificaciones parciales que la persona va realizando con diversos referentes concretos y simbólicos, los cuales funcionan como modelos o ideales de rasgos, valores y normas a asumir.

Cabe aclarar que, en el caso de la presente investigación, dado que el objeto de estudio fue las representaciones sociales, el interés se centró en los atributos de pertenencia social, que corresponden a un grupo de referencia profesional: los interventores educativos. Además, a pesar de hacer un corte en el tiempo para efectos del estudio, se ve a la identidad profesional como una tarea inacabada y permanente que implica una constante apropiación de rasgos que definen al profesional.

1.2.1.4. Representaciones sociales

En su trabajo teórico, Moscovici (1984) define a las representaciones sociales (RS) como:

Sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios, no representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad, más bien, son sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y

segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar (p. 244).

La definición alude a dos elementos muy importantes para la denominación de la región. En primer lugar, la construcción de las representaciones sociales es de naturaleza social, es decir, el proceso no se lleva a cabo en solitario, sino desde y en la interacción con el otro. En palabras de Jodelet (1986):

Lo social interviene de diversas maneras, por el contexto concreto en el cual están situadas personas y grupos, por la comunicación que se establece entre ellos, por los cuadros de aprehensión que les proporciona su bagaje (conjunto de conocimientos) cultural; por los códigos, valores e ideologías ligados a las posiciones o pertenencias sociales específicas (p. 472).

Esta definición se relaciona con lo enunciado por Giddens (1995), con respecto a las prácticas rutinizadas: las representaciones son construidas por las personas en su misma cotidianidad y éstas les permite entender su realidad y habitarla. En palabras de Materán (2008), “son producidas por la experiencia en la vida cotidiana, por el sentido común” (p. 245).

En segundo lugar, las representaciones, en tanto sistemas cognitivos, hacen referencia a esquemas mentales, un conjunto de ideas que, al ser compartidas por un grupo de personas, configuran imágenes sobre diferentes objetos. En el caso del presente estudio, i: las representaciones sobre el interventor como profesional dentro del campo educativo.

Con respecto a su composición, las representaciones tienen dos tipos de componentes: social y cognitivo, que en su conjunto las convierten en un concepto que tiene alcances e implicaciones no sólo teóricos sino también epistemológicos. El concepto de representación lo sugirió Durkheim (fecha); sin embargo, otros teóricos, tratando de superar el determinismo en el que él se basaba, lo movieron al enfoque del construccionismo social. Al respecto comenta Araya (2002):

La teoría de las RS constituye tan solo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad. La ventaja de este enfoque, sin embargo, es que toma en consideración y conjuga por igual las dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales de la construcción de la realidad (p. 15).

Esto significa que al entrar en contacto con la realidad y en comunidad, mediante los procesos de interacción mediados por el lenguaje, las personas se construyen y, a su vez, contribuyen en la construcción de esa misma realidad de la que son parte. Es así que, se caracteriza a la persona por esta capacidad de participar activamente en la construcción de su perspectiva de la realidad. Moscovici (1979), teoriza sobre esta relación entre las personas y su realidad:

Estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (p. 11).

El que las personas, en tanto agentes, construyan representaciones sobre su realidad, alude también a la dimensión simbólica: “al concebir a las personas como productoras de sentidos, el análisis de las RS focaliza en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven” (Araya, 2002, p. 18). Por ende, implica verlas con la capacidad de dotar de sentido a la realidad social.

1.2.2. Relación entre los elementos de las representaciones sociales sobre la identidad del interventor educativo

En los apartados anteriores, se caracterizaron los elementos que constituyen a la región de estudio, de manera particular. Sin embargo, son las relaciones de interdependencia entre ellos las que permiten la emergencia de la región sociocognitiva educativa; es decir, la delimitación de la región, implicó trazar relaciones de ida y vuelta a partir del objeto de estudio.

A continuación, se explicará, en primer lugar, la naturaleza de la relación entre representaciones sociales e identidad profesional, por tratarse del objeto de estudio. En segundo lugar, el posicionamiento sobre región desde la teoría de las representaciones. Y finalmente, la denominación como región sociocognitiva educativa.

Respecto a la naturaleza de la relación entre representaciones sociales e identidad profesional, la decisión de abordar a la identidad desde la mirada teórico-metodológica de las representaciones se debe a la pertinencia que tiene como una de sus funciones:

Las representaciones tienen también por función situar a los individuos y a los grupos en el campo social, al permitirles elaborar una identidad social y personal gratificante; es decir, compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados (Abric, 2001, p. 7).

De igual manera, las representaciones sociales permiten construir marcos de referencia para actuar y comprender la realidad, que, al ser compartidas por un colectivo, dota a los individuos de un sentido de pertenencia. En el caso de los estudiantes que están en proceso formativo, les permite crear y utilizar códigos de comunicación propios y muy particulares; a la vez que los acercan a unos, los alejan de otros, esto es, delimitan quién es el interventor de los que no lo son, aunque también se traten de especialistas que participan en el campo educativo.

Por otro lado, identidad profesional y representaciones sociales comparten la convergencia en sí mismos de las dimensiones subjetiva y objetiva. En la identidad profesional, su configuración implica la formación en términos curriculares formales, a la vez que la significación que los estudiantes le atribuyen a su autoimagen profesional. Mientras que en las RS, se intersectan el mundo de las ideas de los estudiantes (aspecto cognitivo) con su hacer en la realidad:

La teoría de las RS también enfatiza la importancia de los significados; el papel de los aspectos simbólicos y de la actividad interpretativa de las personas, sin embargo, no admite que la construcción de la realidad pueda resumirse a su interpretación. Desde la teoría de las RS, la realidad social impone a su vez las condiciones de su interpretación por los sujetos, sin que ello implique un determinismo estricto. Esto significa

que las matrices socioestructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas definen su lectura de la realidad social, sus claves interpretativas y reinyectan en su visión de la realidad una serie de condicionantes que reflejan sus inserciones en la trama socioeconómica y en el tejido relacional (Araya, 2002, p.19).

Estos entrecruzamientos dan lugar a que, en la concepción de región, se visibilicen dos dimensiones que la constituyen: la estructural y la accionalista; además, posibilita la noción de los estudiantes como agentes actuantes. Esto implica que se reconoce no sólo la existencia de las dimensiones, sino, sobre todo, las relaciones de interdependencia que existen entre éstas y que se manifiestan en las experiencias formativas vividas por los estudiantes. En términos de los estudios regionales, estos nexos constituyen el criterio regionalizador, a través del cual se puede acceder a los procesos de formación del interventor cuando comparte los relatos de sus vivencias.

Así pues, en medio de estas estrechas relaciones interdependientes, queda el objeto de estudio: la imagen del interventor educativo como una construcción de naturaleza social y cognitiva, que orienta al estudiante en su ser, en su hacer y en su actitud. La consideración sociocognitiva de la representación es la que permitió nombrar a la región:

El análisis y la comprensión de las representaciones sociales y de su funcionamiento supondrán así, siempre, un doble enfoque, un acercamiento que calificamos de sociocognitivo y que integra los dos componentes de la representación. Por lo tanto, las representaciones pueden ser definidas como construcciones socio-cognitivas, regidas por sus propias reglas. La coexistencia de ambas permite dar cuenta y comprender por ejemplo por qué la representación integra a la vez lo racional y/o irracional. También por qué tolera e integra contradicciones aparentes y por qué los razonamientos que genera pueden aparecer como ilógicos o incoherentes (Abric, 2001, p. 6).

A continuación, se explicará a qué se refiere cada uno de los componentes de la región antes mencionados. El aspecto cognitivo implica que las personas interiorizan lo que está afuera, para ellos, pasan por una mediación que organiza la información y le asigna cierta significación. El foco de atención del presente estudio son las significaciones del estudiante sobre el ser inventor.

Por otra parte, el componente social alude al hecho de que, en tanto las representaciones sociales hacen referencia al conocimiento común, son conformadas cotidianamente a partir de las relaciones que el agente establece con otros a través del uso de lenguaje. En otras palabras, las experiencias formativas vividas por el estudiante aluden a sus relaciones con los otros.

Finalmente, la connotación de educativa es porque se trata de estudiantes que están en proceso de formación profesional y dicho proceso ocurre en un espacio universitario.

Capítulo 2. Las representaciones sociales como construcciones sociocognitivas

Moscovici (1979), en su teoría de las representaciones sociales, buscó dar cuenta de cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social. Su objeto de estudio era el conocimiento del sentido común, visto desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Araya, 2002).

Para desarrollar su teoría, se valió de los aportes de diversas perspectivas teóricas. Una de las más notables, y que se explicará con mayor detalle más adelante, es la propuesta de construcción de la realidad social de Berger y Luckmann (1986), en la cual es posible notar la influencia del construccionismo social como perspectiva epistemológica

Desde estas influencias, Moscovici buscó alejarse de las posturas deterministas, que durante años habían predominado en la psicología social; tal es el caso del conductismo, que presenta una mirada reduccionista en la construcción del conocimiento y de la realidad misma. La teoría de las representaciones sociales parte de señalar que la sociedad no es algo que se le impone desde fuera al individuo y los hechos sociales no determinan las representaciones como una fuerza externa que impacta a los individuos que la componen. Moscovici retomó el concepto de representaciones de Durkheim, pero sustituyó el adjetivo de colectivas por sociales, con lo que pretendió dejar a un lado el notable determinismo positivista que tenía el concepto:

Las representaciones colectivas han cedido el lugar a las representaciones sociales, de un lado hacía falta tomar en cuenta una diversidad de origen, tanto en los individuos como en los grupos; del otro lado, era necesario desplazar el acento hacia la comunicación que permite converger sentimientos e individuos, de suerte que algo individual puede devenir social, o viceversa. Al reconocer que las representaciones son al mismo tiempo generadas y adquiridas, le quitamos ese lado preestablecido, estático que ellas tenían en la visión clásica (Araya, 2002, p. 22).

En esta visión renovada de las representaciones, es posible notar cómo su naturaleza social le confiere dinamismo a la perspectiva sobre las personas, al concebirlas como seres que participan activamente en el proceso de construcción de la realidad. Con esto, cualquier determinismo social es rechazado y, en contraparte, se enfatiza en la importancia de los significados, el papel de los aspectos simbólicos y de la actividad interpretativa de las personas. Empero, también se reconoce como necesario tener presentes que las matrices socioestructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas participan en sus construcciones sobre la realidad social; esto implica una relación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, que configura el proceso de constitución de la representación social misma.

En este sentido, es posible notar, en mayor medida, la injerencia teórica de Berger y Luckman (1986) en la teoría de Moscovici. El trabajo de los dos primeros constituye un intento de integración que ve a la sociedad como realidad objetiva y subjetiva en una misma relación de interdependencia, puesto que:

Hay una dialéctica continua que empieza a existir con las primeras fases de la socialización, y sigue desenvolviéndose a través de la existencia del individuo en sociedad, entre cada animal humano y su situación histórico-social. Externamente, consiste en una dialéctica entre el animal individual y el mundo social; internamente, es una dialéctica entre el substrato biológico del individuo y su identidad producida socialmente (Berger y Luckmann, 1986, p. 222).

2.1. El construccionismo social como marco epistemológico

El construccionismo social, o socioconstruccionismo, surge a mediados del siglo XX como consecuencia de la crisis epistemológica y metodológica de las ciencias sociales. Es producto del cuestionamiento al objetivismo, a la existencia de verdades absolutas y a los métodos de investigación, por medio de los cuales se creía acceder a dichas verdades. Debate fuertemente la aplicación de la metodología positivista y la omisión de los procesos sociohistóricos en las ciencias sociales.

En el contexto de crisis general del pensamiento moderno y, en especial, en el marco de la producción crítica en la que se desarrolló la psicología social, se instituyeron un conjunto de nuevas tendencias de investigación cuyo propósito fue poner en el centro del debate de la teoría social, el problema de la construcción de sentido por un sujeto reflexivo y situado en interacciones cotidianas. Esto implicó, en palabras de Sandoval (2004), el reconocimiento de “la interdependencia entre conocimiento y realidad social, que llevó al desmontaje de los límites con los cuales se construyeron dicotomías fundamentales en la constitución de parte importante de la teoría social convencional” (p. 98).

Dichas dicotomías se presentaban en las dos grandes tradiciones intelectuales: el empirismo (perspectiva exogénica) y el racionalismo (perspectiva endogénica). La primera propuso al conocimiento como una copia de la realidad. Mientras que, la segunda estableció una dependencia del conocimiento a procesamientos internos al organismo, mediante los cuales puede organizar, mas no copiar, la realidad para hacerla entendible.

En respuesta, el construccionismo social intentó ir más allá de estas dos posturas, al ubicar el conocimiento dentro del proceso de intercambio social y señalar que la realidad social se construye en la vida cotidiana a partir de una reciprocidad entre sociedad y persona, además de considerar al discurso sobre el mundo como un dispositivo de

intercambio social. Es decir, buscó superar la dualidad objeto-sujeto, en el entendido de que, “el significado no puede describirse simplemente como objetivo, pero tampoco simplemente como subjetivo, más bien son mutuamente constitutivos” (Sandín, 2003, p. 49).

En cuanto a la emergencia del construccionismo social como epistemología, Sandoval (2010) lo atribuye principalmente a los siguientes acontecimientos:

- El giro lingüístico y su propuesta de centrar el análisis de los procesos sociales y humanos en el lenguaje, cuestionando la idea de representación como espejo/reflejo de la realidad.
- El trabajo de Wittgenstein en el que desarrolló un análisis de las formas de uso de las diferentes expresiones lingüísticas en su multiplicidad, remontándose a la experiencia y a las prácticas sociales concretas, en las cuales se usan.

Por otra parte, aunque el construccionismo social es una perspectiva heterogénea donde caben distintos autores, Kenneth Gergen es considerado uno de los máximos exponentes, especialmente a partir de su artículo *Social psychology as history* (La psicología social como historia) publicado en 1973. Este teórico reconoce que lo escrito por Berger y Luckmann (1986) presenta la influencia más importante en su trabajo, “estos autores indican que nuestra realidad cotidiana es socialmente construida, mediante la objetivización de patrones sociales que son contruidos y negociados en el seno de nuestras prácticas sociales diarias, para lo cual, el principal medio de objetivización de estos patrones serán las operaciones lingüísticas cotidianas que se dan en cada comunidad social” (López, 2013, p. 13).

Es así como, el origen del término “construccionismo social” se relaciona con la obra intitulada *La construcción social de la realidad* de Luckmann y Berger (1986). Aunque sus orígenes como epistemología, pueden encontrarse desde Hegel y Marx, los cuales rechazaron los determinismos radicales:

La epistemología construccionista rechaza la idea de que existe una verdad objetiva esperando ser descubierta, en este punto se contraponen al realismo y al determinismo del positivismo radical; más bien, considera que el significado emerge a partir de la interacción con la realidad, por lo tanto, el significado se construye, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno (Sandín, 2003, p. 49).

De esto se desprende la idea de que, los considerados objetos naturales en nuestras vidas cotidianas, no son sino objetivaciones que resultan de nuestras prácticas lingüísticas. Ibáñez plantea que (1994): “lo que aquí se está afirmando es que la realidad no existe con independencia de nuestro modo de acceso a la misma (p. 112). Desde esta mirada epistemológica, la realidad es construida como un proceso histórico dentro de las interacciones sociales, permitidas por el lenguaje.

Ante esto, el construccionismo social explica cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo donde viven, para esto se reconocen como postulados básicos los siguientes:

- Lo que consideramos conocimiento del mundo no es producto de la inducción o de la construcción de hipótesis generales, como proponía el positivismo, sino que se relaciona con la cultura, la historia y el contexto social.
- Los términos con los cuales comprendemos el mundo son artefactos sociales, históricamente situados, productos de intercambios entre las personas. En consecuencia, el proceso de comprender no está dirigido automáticamente por la naturaleza, sino que resulta de una empresa activa y cooperativa de la interacción de las personas.
- El grado hasta el cual una forma dada de comprensión prevalece sobre otra, no depende de la validez empírica de la perspectiva en cuestión, sino de las vicisitudes de los procesos sociales.
- Las formas de comprensión negociadas están conectadas con otras muchas actividades sociales y, al formar parte de esta manera de varios modelos sociales, sirven para sostener y apoyar ciertos modelos, entanto excluyen otros. Estas negociaciones de la realidad dan paso a una epistemología social.

Esta nueva forma de informar sobre la construcción de la realidad social también genera cambios en la forma de ver a las personas, pasan de seres pasivos, receptores de verdades, a agentes activos, participantes del proceso de construcción de su propia realidad. Se habla, entonces, de un socioconstruccionismo que:

Transforma al sujeto, en tanto agente del discurso, en un metafórico motor del proceso de construcción de la realidad. Categorías como discurso, narración, reflexividad y agencia, aparecen como una manera de plantear la figura de un sujeto no esencial, pero que, en tanto único agente de significación, capaz de actuar simbólicamente sobre sus propias prácticas a través del discurso, termina constituyéndose en el renacimiento solapado de una vieja tendencia subjetivista que se viene extendiendo de manera diversa en las ciencias sociales desde la sociología fenomenológica hasta el análisis conversacional (Sandoval, 2004, p. 116).

De esto se desprende que el conocimiento de la realidad no es el producto objetivo de hipótesis comprobadas, más bien, “la realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas, ya que el mundo no está categorizado de antemano” (Sandoval, 2004, p. 113).

Ante eso, cabe señalar que, tanto la perspectiva teórica de Berger y Luckmann (1986), como la perspectiva epistemológica del construccionismo social, resultan ser coherentes con la idea de región sociocognitiva planteada en el capítulo anterior, así como con el abordaje metodológico que se presentará en el siguiente capítulo. El presente capítulo se estructura en dos apartados, en el primero se presentará el posicionamiento epistemológico de la investigación desde el construccionismo social, señalando sus principales supuestos sobre la construcción de la realidad; en el segundo, se describirá el posicionamiento teórico en el que se articulan los aportes de Berger y Luckmann (1986) y la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979).

2.2. Berger, Luckmann, Moscovici y Giménez: elementos convergentes como marco teórico común

Araya (2002) señala que Berger y Luckmann (1986) con su propuesta de la construcción social del conocimiento ejercieron influencia directa en la obra de Moscovici (1979). En este sentido, es significativa la definición proporcionada por Ibáñez (1988):

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 porque 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 (p. 30).

Por su parte, Elejabarrieta (1991) señala que la obra de Berger y Luckmann (1986) aporta tres elementos fundamentales a la teoría de las representaciones:

- El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana.
- La naturaleza de esa generación y su construcción como social.
- La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea la realidad, por una parte,; y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra.

Estos aspectos aluden, en primer lugar, a que el conocimiento es producido de forma inmanente con relación a los objetos sociales que se conocen y, en segundo lugar, que dicha construcción es posible a través de los procesos de comunicación e interacción entre personas:

La realidad de la vida cotidiana, por tanto, es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. Ello presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y a las otras. En esta construcción, la posición social de las personas, así como el lenguaje, juegan un papel

decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación (Araya, 2002, p. 13).

Otro aspecto importante, que Moscovici (1979) retoma de Berger y Luckmann (1986), es la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo, presente en la noción de representaciones. Se manifiesta en supropuesta de esquema triádico, donde da supremacía a la relación de sujeto-grupo (otros sujetos), porque: a) los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y b) la relación de los y las otras con el objeto (físico, social, imaginario o real) es lo que posibilita la construcción de significados. En consecuencia, el análisis de las representaciones sociales, “se focaliza en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje, a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven” (Araya, 2002, p. 18).

2.2.1. La construcción social de la realidad

La construcción social de la realidad es una idea fundante de la sociología. Durkheim (citado por Ritzer, 1997) fue quien más la desarrolló y, posteriormente, Schutz (1982) retomó los aportes filosóficos de la fenomenología de Husserl para elaborar su teoría sobre la importancia de los significados sociales. Es a partir de los planteamientos de Schutz (1982), que Peter Berger y Thomas Luckmann (1986) expusieron ampliamente el concepto.

Luckmann, colaborador de Alfred Schütz, recuperó las ideas de este teórico y las trajo a discusión. El trabajo que realizó junto con Berger se vio influenciado, tanto por una larga tradición de filosofía fenomenológica, como por la sociología comprensiva de Weber y la teoría social de Durkheim. Aunque Schütz y Berger escribieron el tratado a finales de los sesenta, fue, precisamente cerca del final del siglo XX, cuando su obra toma relevancia en la sociología, coincidentemente con el auge de los aportes de Piaget.

En su tratado, Luckmann propuso una sociología del conocimiento distinta a la hasta entonces escrita. Para ello, se basó en el pensamiento de Mannheim y en la obra de Max Scheler. La sociología del conocimiento de Luckmann se ocupa de entender cómo las personas interpretan y construyen la realidad, haciendo énfasis en la vida cotidiana.

Es así que, para la formulación de sus propuestas teóricas, Berger y Luckmann (1986) parten de un supuesto básico: la realidad se construye en la vida cotidiana. Entonces, la sociología del conocimiento estudia los procesos por medio de los cuales se genera el conocimiento en la vida cotidiana, considerando que ésta es intersubjetiva. Araya (2000) explica, en su análisis, que:

La realidad de la vida cotidiana se me presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo compartido con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy sólo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En la realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de aquí y ahora de su estar en él y se proponen actuar en él (p. 26).

Por esta razón, para dichos autores, la realidad logra establecerse, en la sociedad y en los individuos, como una consecuencia de un proceso dialéctico entre un elemento objetivo, que incluye a las relaciones sociales, los hábitos tipificados y las estructuras sociales; con un elemento subjetivo, que integra a las interpretaciones simbólicas, la internalización de roles y la formación de identidades individuales. Desde esta consideración, lo que interesa es explicar el modo en que la realidad toma forma en y para el individuo, a través del conocimiento:

Las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone. El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad. El sentido común que lo constituye se presenta como la realidad por excelencia, logrando de esta manera imponerse sobre la conciencia de las personas pues se les presenta como

una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada (Berger y Luckmann, 1986, p. 35).

Es posible ver que, el análisis de la construcción social de la realidad se centra en la vida diaria, al ser ésta la imagen más visible y reconocible de la realidad. Se observa, por tanto, el conjunto de pautas de comportamiento, los actores y los agentes de la dinámica social y los mecanismos de socialización que llevan al equilibrio cotidiano y lo predeterminan, es decir, el sentido común.

Los procesos de interacción, que posibilitan la construcción de la realidad social, implican situaciones de encuentro cara a cara, en las cuales la presencia es, en sus inicios, un elemento clave para lograr la consolidación o, mejor dicho, la objetivación de dicha realidad como algo instituido.

2.2.1.1. Realidad objetiva: institucionalización y legitimación

El ser humano, en su proceso de desarrollo, se interrelaciona con el orden social y cultural, en un contexto de disposición y direccionalidad, el cual es un producto humano. Distintos teóricos han analizado las causas de la aparición, subsistencia y transmisión de dicho contexto, y obtuvieron como resultado la teoría de la institucionalización, que considera a las tipificaciones de los quehaceres propios y de los otros como parte de los orígenes de cualquier orden institucional.

Es necesario tomar en cuenta que el proceso, a través del cual los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad, se llama objetivación. Por lo tanto, el mundo institucional es actividad humana objetivada, así como lo es cada institución de por sí.

Por otra parte, la relación entre el hombre (productor) y el mundo social (producto) es y sigue siendo dialéctica, es decir, el producto vuelve a actuar sobre el productor. La externalización y la objetivación son dos momentos de un proceso dialéctico, en palabras de Berger y Luckmann

(1986): “la sociedad es un producto humano, la sociedad es una realidad objetiva; el hombre es un producto social” (p. 82). Considerando que, toda actividad humana está sujeta a la habituación, es decir, a todo acto que se repite con frecuencia, el proceso dialéctico es continuo.

La habituación, al restringir las opciones, proporciona un trasfondo estable en el que la actividad humana se desenvuelve con un margen mínimo de decisiones. Lo cual deriva en la consolidación de prácticas rutinizadas que ocurren de manera reiterada de una misma manera, estableciendo patrones fijos.

Cuando dichas tipificaciones ocurren de manera recurrente, a lo largo del tiempo, de manera compartida por las personas, dan forma a la historicidad de las instituciones. Las cuales se objetivan una vez que adquieren dicha historicidad, esto es, tienen una vida propia y son percibidas por los miembros como reales y existentes.

En consecuencia, la institucionalización, aparece cada vez que se produce una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por ciertos actores. La institución tipifica tanto las acciones como a los actores, es decir, como las tipificaciones de las acciones habituadas son ejecutadas por las personas, ellas participan del efecto tipificador al compartirlas :

En el curso de la acción se produce una identificación del yo con el sentido objetivo de aquélla; la acción que se desarrolla determina, para ese momento, la auto aprehensión del actor, en el sentido objetivo que se atribuye socialmente a la acción (Berger y Luckmann, 1986, p. 94).

El proceso de tipificación implica la construcción del propio actor, es decir, un segmento del yo se objetiviza, según las tipificaciones socialmente disponibles. Tanto el yo actuante como los otros actuantes se aprehenden, no como individuos únicos, sino como tipos o, mejor dicho, roles. Esto sucede cuando esta clase de tipificación aparece en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivizado común a una colectividad de actores:

La construcción de tipologías de roles es un correlato necesario de la institucionalización del comportamiento. Las instituciones se encarnan

en la experiencia individual por medio de los roles, los que, objetivizados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar roles, los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente (Berger y Luckmann, 1986, p. 96).

Los roles y las instituciones comparten la habituación y la objetivación como orígenes, es decir, todo comportamiento institucionalizado involucra roles y éstos comparte el carácter controlador de la institucionalización. Berger y Luckmann (1986) explican que “los roles representan el orden institucional; esta representación se efectúa en dos niveles: en primer lugar, el desempeño del rol representa el rol mismo y; en segundo lugar, el rol representa todo un nexo institucional de comportamiento” (p. 97).

Para que se produzca la clase de tipificación recíproca recientemente descrita, debe existir una situación social continua en la que las acciones habitualizadas de dos o más individuos se entrelacen. Los lleve a vivir experiencias que, con el paso del tiempo y carácter recursivo, sean retenidas en la conciencia de las personas, a manera de sedimentaciones que, a la luz de nuevas experiencias, les doten de significado y sentido. Dicha sedimentación es de tipo intersubjetiva, es decir, varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento. En el desarrollo de este proceso, el lenguaje juega un papel muy importante, al objetivar las experiencias compartidas y hacerlas accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística:

El lenguaje aporta los medios de objetivar nuevas experiencias, permitiendo que se incorporen al acopio de conocimiento ya existente, y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas y objetivarlas en la tradición de la colectividad de que se trate (Berger y Luckmann, 1986, pp. 89-90).

Una vez que las experiencias compartidas por las personas han quedado sedimentadas intersubjetivamente, se consolidan en la memoria colectiva, al mismo tiempo que los procedimientos de control y

legitimación, soportes de las instituciones. Es decir, las instituciones, por el hecho mismo de existir, controlan el comportamiento humano, al establecer pautas definidas anticipadas que lo canalizan en unadirección determinada. En caso de no cumplirse el proceso de institucionalización, se ponen en juego una serie de mecanismos de sanción establecidos para sostener a la institución, denominados, en su conjunto, sistema de control social. Éste opera con una clara intención: la de “mantenerse constantemente la prioridad de las definiciones institucionales de situaciones, por sobre los intentos individuales de nuevas definiciones” (Berger y Luckmann, 1986, p. 83).

No obstante, no siempre se puede hablar de un solo sistema que sea coherente. A pesar de los mecanismos coercitivos, pueden seguir coexistiendo, sobre la base, ciertas realizaciones independientes; es decir, interpretaciones particulares sobre la misma realidad construida. Sucede, principalmente, cuando se presentan situaciones inesperadas, no contempladas por las propias instituciones. Si bien, las realizaciones pueden separarse, los significados tienden por lo menos a un mínimo de cohesión.

El entramado entre determinismo y relativismo constituye el trasfondo de rutina que posibilita, por un lado, la división del trabajo predeterminada de manera institucional; y, por el otro, las innovaciones, entendidas como las formas alternas de acción y organización no predeterminadas por las instituciones, que exigen un nivel de atención más elevado. Ambas llevarán a nuevas habituaciones, ampliarán el trasfondo común y darán paso a la construcción de un mundo social, que contendrá en su interior las raíces de un orden institucional:

El mundo institucional se experimenta como realidad objetiva, que tiene una historia que antecede al nacimiento del individuo y no es accesible a su memoria biográfica. Ya existía antes de que él naciera, y existirá después de su muerte. Esta historia de por sí, como tradición de las instituciones existentes, tiene un carácter de objetividad (Berger y Luckmann, 1986, p. 80).

El alcance de la institucionalización dependerá de la generalidad de las estructuras de relevancia, es decir, entre más personas, que componen al grupo que busca constreñir y conducir, compartan las mismas estructuras, tendrá mayor efecto. Por el contrario, el alcance se verá limitado, si las personas tienen dificultades al internalizar los significados socialmente aceptados. Para explicar esto, Berger y Luckmann aluden al concepto de legitimación, o sea, con la transmisión del mundo social a una nueva generación (la internalización se efectúa en la socialización), aparece verdaderamente la dialéctica social fundamental en su totalidad. Cuando se llega a este punto, el mundo institucional requiere legitimación, es decir, modos con los cuales explicarse y justificarse, ya que, la nueva generación recibe a la legitimación como tradición, más que como recuerdo biográfico:

El orden institucional en expansión elabora una cubierta correlativa de legitimaciones, extendiendo sobre ella una capa protectora de interpretación, tanto cognoscitiva como normativa. Estas legitimaciones son aprendidas por las nuevas generaciones durante el mismo proceso que las socializa, dentro del orden institucional. (Berger y Luckmann, 2003, p. 83).

La legitimación es vista como una objetivación de significado de segundo orden. Tiene la función de lograr que las objetivaciones de primer orden, ya institucionalizadas, lleguen a ser objetivamente disponibles. Dicha función opera a través de dos mecanismos: en primer lugar, la totalidad del orden institucional deberá tener sentido para los participantes en diferentes procesos institucionales, esto alude a un nivel de integración horizontal con relación a los roles. En segundo lugar, la totalidad de la vida del individuo, a través de diversos órdenes del orden institucional, debe cobrar significado subjetivo; es decir, la biografía individual de las personas necesita tener cabida coherente dentro de la realidad objetivada construida, remite a un nivel vertical con relación a la biografía individual de cada persona.

El proceso de legitimación cobra importancia en los de transmisión de generación a generación, pues explica el orden institucional, cuando

atribuye validez cognoscitiva a los significados objetivados. La legitimación cuenta también con un elemento normativo que implica conocimiento, es decir, las personas deben conocer la asignación de ciertas formas de proceder que caben dentro de la dinámica de interacción entre los participantes. Dicha dinámica se construye a partir los roles que han de desempeñarse en un contexto determinado, “éste es el conocimiento que se aprende en el curso de la socialización y, que mediatiza la internalización dentro de la conciencia individual de las estructuras objetivadas del mundo social” (Berger y Luckmann, 1986, p. 87).

En tanto proceso, la legitimación pasa por una serie de niveles: empieza como incipiente, en tanto aparece cuando se transmite un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana, al cual se le considera como pre-teórico y “constituye el fundamento de conocimiento auto evidente sobre el que deben descansar todas las teorías subsiguientes y, recíprocamente, el que deben alcanzar si han de llegar a incorporarse a la tradición” (Berger y Luckmann, 1986, p.121).

El segundo nivel contiene proposiciones teóricas en forma rudimentaria, “podemos hallar diversos esquemas explicativos que se refieren a grupos de significados objetivos. Estos esquemas son sumamente pragmáticos, y se relacionan directamente con acciones concretas” (Berger y Luckmann, 1986, p. 122).

El tercer nivel comprende teorías explícitas por las que un sector institucional se legitima en términos de un cuerpo de conocimiento diferenciado, “esas legitimaciones proporcionan marcos de referencia bastante amplios a los respectivos sectores de comportamiento institucionalizado. En razón de su complejidad y diferenciación, suelen encomendarse a personal especializado que las transmite mediante procedimientos formalizados de iniciación” (Berger y Luckmann, 1986, p. 122).

Y el cuarto nivel se constituye por cuerpos simbólicos que abarcan el orden institucional en una totalidad representativa. Define al universo

simbólico como “la matriz de todos los significados objetivados socialmente y, subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo” (Berger y Luckmann, 1986, p.123).

Este último nivel se relaciona de manera significativa con la identidad del individuo. En tanto que, la identidad se legitima al situarla dentro del contexto de un universo simbólico, en cierto rango dentro de la jerarquía creada por dicho universo. Existe la posibilidad de que la persona tenga la certeza del papel que desempeña cuando ejecuta los roles preestablecidos en su cotidianidad.

De esta manera, las personas se conciben a ellas mismas como pertenecientes a un universo significativo, que ya existía antes de que nacieran. Esto alude al hecho de que “el universo simbólico proporciona una amplia integración de todos los procesos institucionales aislados, ahora la sociedad entera adquiere sentido, ya que, las instituciones y los roles particulares se legitiman al ubicárselos en un mundo ampliamente significativo” (Berger y Luckmann, 1986, p.131). Sin embargo, este universo simbólico requiere de legitimación para su mantenimiento, que se posibilita gracias a mecanismos conceptuales (productos de la actividad social), cuyo éxito depende, en gran medida, del poder que poseen quienes los manejan. Dichos mecanismos implican una estrecha relación entre conceptualizaciones cognitivas y presupuestos normativos.

Berger y Luckmann (1986) identificaron dos mecanismos: la terapia y la aniquilación. En el caso del primero, corresponde a la aplicación de:

Mecanismos conceptuales para asegurarse de que los desviados, de hecho, o en potencia, permanezcan dentro de las definiciones institucionalizadas de la realidad o, en otras palabras, para impedir que los habitantes de un universo dado emigren, lo cual se efectúa aplicando el aparato legitimador a los casos individuales que corresponden, por supuesto, a la categoría de control social (p. 143).

De esta manera, buscaron establecer una simetría entre el mecanismo conceptual y su captación subjetiva en la conciencia del

individuo, con el objetivo de permitir que éste vuelva a socializar dentro de la realidad objetiva del universo simbólico de la sociedad.

Por otra parte, la aniquilación niega la realidad de cualquier fenómeno o interpretación de fenómenos que no encaje dentro del universo simbólico. Suele usarse con más frecuencia para los individuos o grupos extraños a la sociedad y, por ende, indeseables para la terapia. Se efectúa de la siguiente manera: “la amenaza a las definiciones sociales de la realidad, se neutraliza adjudicando un status ontológico inferior y, por lo tanto, un status cognoscitivo carente de seriedad, a todas las definiciones que existan fuera del universo simbólico” (Berger y Luckmann, 1986, p. 145). Se lleva a cabo con la finalidad de incorporar las concepciones desviadas dentro del universo propio y así liquidarlas definitivamente.

2.2.1.2. Realidad subjetiva: internalización, socialización primaria y secundaria

Berger y Luckmann (1986) plantearon que el análisis existe tanto objetiva como subjetivamente, dado que, constituyen un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Los dos primeros ya fueron abordados en el apartado anterior cuando se explicó la realidad como objetiva, en esta sección caracterizaremos el de internalización.

De acuerdo a lo abordado anteriormente, el individuo, al nacer, se encuentra con un mundo social predeterminado, con el cual se comienza a relacionar de manera estrecha. Para que esto suceda, la persona es inducida a participar de la dialéctica de la sociedad, a partir del proceso de internalización, de “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo, en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Berger y Luckman, 1986, pp. 162-163).

La internalización constituye la base para la comprensión de los otros y para la aprehensión del mundo como realidad significativa y social. Este proceso sucede cuando el individuo asume el mundo, en el que se desenvuelve, como el que los demás ciertamente viven; es decir, el mundo existe como tal y existe también para él. Se establece así un nexo entre el individuo y los otros, creando un nosotros que implica, a partir de ese momento, una continua identificación mutua que convierte al individuo en miembro de la sociedad. La socialización del individuo se lleva a cabo en el contexto de una estructura social específica; por lo consiguiente, su contenido y su grado de éxito tienen condiciones y consecuencias socio-estructurales.

Berger y Luckmann (1986) identificaron dos tipos de socialización: la primaria y la secundaria, que definieron de la siguiente manera:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior, que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (p.164).

Por presentarse durante la primera infancia, la socialización primaria implica un aprendizaje cognoscitivo, que se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. Este tipo de socialización es fundamental en la constitución del yo individual, a partir del yo social. Se entiende a este último como:

Una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Éste no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la autoidentificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. La dialéctica, que se presenta en todo momento en que el individuo se identifica: con sus otros significantes, resulta, por así decir, la particularización en la vida individual de la dialéctica general de la sociedad (Berger y Luckmann, 1986, p. 165).

Este yo, en tanto identidad, incorpora dentro de sí todos los diversos roles y actitudes internalizados, incluyendo la auto identificación. Cuando la sociedad, identidad y realidad se han

incorporado en el individuo como reales y propios, se puede decir que el proceso de internalización ha sido exitoso. Esto implica que:

Cuando el otro generalizado se ha cristalizado en la conciencia, se establece una relación simétrica entre la realidad objetiva y la subjetiva. Lo que es real por fuera, se corresponde con lo que es real por dentro. La realidad objetiva puede traducirse fácilmente en realidad subjetiva, y viceversa (Berger y Luckmann, 1986, pp. 167-168).

Por esta razón, la socialización primaria constituye la base de la secundaria. El mundo internalizado en ésta se implanta en la conciencia con mucha más firmeza, puesto que, la sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes, frente a los que tiene pocas posibilidades de elección. Dicho propósito se ve cumplido cuando:

El concepto del otro generalizado (y todo lo que esto comporta), se ha establecido en la conciencia del individuo. A esta altura ya es miembro efectivo de la sociedad, y está en posesión subjetiva de un yo y un mundo (Berger y Luckmann, 1986, p. 172).

La socialización nunca termina. El individuo, durante toda su vida, participa en diversos contextos y, por ende, de otras formas de relación con los otros. Para su incorporación, entra en juego la socialización secundaria, que consiste en:

La internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento (Berger y Luckmann, 1986, p. 173).

La socialización secundaria requiere de la adquisición de vocabularios específicos de roles. Es decir, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. También precisa de la adquisición de comprensiones tácitas, evaluaciones y rasgos afectivos correspondientes a estos campos semánticos. Lo cual implica que este tipo de socialización opera a través de “la construcción de un cuerpo de imágenes y alegorías, sobre la base instrumental del lenguaje. Se da por sobrentendido que este proceso de internalización, involucra

identificación subjetiva con el rol y sus normas apropiadas” (Berger y Luckmann, 1986, pp. 173-174).

Una vez que ocurre la socialización secundaria, el nuevo cuerpo de conocimiento debe mantener cierto grado de coherencia, a través de la implementación de mecanismos conceptuales, los cuales contribuyan a volver familiar lo que en un primer momento pudo resultar extraño e, inclusive, incoherente. Es decir, “cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad” (Berger y Luckmann, 1986, p. 179).

Para ello, se diseñan e implementan sistemas sumamente diferenciados de socialización secundaria en las instituciones complejas, ajustados a los requerimientos diferenciales de las diversas categorías institucionales. En los casos de gran complejidad, tendrán que crearse organismos especializados en socialización secundaria, con un plantel exclusivo y especialmente adiestrado para las tareas educativas de las que trate.

Esto se debe a que, a diferencia de la socialización primaria, el carácter artificial de la socialización secundaria, vuelve aún más vulnerable la realidad subjetiva de sus internalizaciones. Para contrarrestar esto, Berger y Luckmann (1986) proponen dos tipos generales de mantenimiento de la realidad: mantenimiento de rutina, destinado a conservar la realidad internalizada en la vida cotidiana; y mantenimiento de crisis, que entra en uso en las situaciones de conflicto. Ambos comparten el supuesto de que “el individuo requiere no solo la confirmación implícita de esta identidad, que le proporcionarán aun los contactos cotidianos accidentales, sino también, la confirmación explícita y emotivamente cargada que le brindan los otros significantes” (p. 187).

El primer mecanismo opera sobre la dialéctica entre lo dicho por los otros significantes, que constituyen el papel de agentes principales para el mantenimiento de la realidad subjetiva en la vida del individuo,

y los otros menos significantes, que funcionan como una especie de coro. Esto implica que el diálogo es el principal motor para el sostenimiento de la realidad subjetiva, puesto que:

El aparato conversacional mantiene la realidad recorriendo en el diálogo los diversos elementos de la experiencia, y adjudicándoles un lugar definido en el mundo real. Esta fuerza generadora de realidad que posee el diálogo, ya se da en el hecho de la objetivización lingüística (Berger y Luckmann, 1986, p. 190).

De esta manera, el mantenimiento de la realidad reside en el uso continuo del mismo lenguaje para objetivizar la experiencia biográfica en proceso de desenvolvimiento. Para lograrlo, el aparato conversacional debe ser continuo y coherente.

Sin embargo, cuando se presenta una ruptura, es decir, no existe una consistencia entre los significantes, puede presentarse una crisis³. A pesar de los intentos por restaurar el mantenimiento de la realidad, la presencia de las crisis da la oportunidad de realizar transformaciones, al involucrar diferentes niveles de modificaciones. Cuando éstas últimas son totales, se les denomina alternaciones: “requieren procesos de re-socialización, que se asemejan a la socialización primaria, porque radicalmente tienen que volver a atribuir acentos de realidad y, consecuentemente, deben reproducir en gran medida la identificación fuertemente afectiva” (Berger y Luckmann, 1986, p. 195).

Para lograr la alternación, se requiere de condiciones tanto sociales como conceptuales. Las primeras sirven como matriz de las segundas. El lenguaje juega un papel muy importante en este proceso, porque:

En la reorganización del aparato conversacional, los interlocutores que intervienen en el diálogo significativo, van cambiando, y el diálogo con los otros significantes nuevos, transforma la realidad subjetiva, que se mantiene al continuar el diálogo con ellos o dentro de la comunidad que representan (Berger y Luckmann, 1986, p. 197).

³ La crisis se entiende como un quebrantamiento en el mantenimiento de la realidad subjetiva, ante lo cual, se pone en juego una serie de sanciones sociales específicas contra esas dudas desintegradoras de la realidad.

Las alternaciones aluden a socializaciones deficientes causadas por asimetrías entre la realidad objetiva y la subjetiva, que conducen a procesos de re-socialización.

Aunque Berger y Luckmann plantean situaciones extremas, también reconocen que difícilmente se encontrará una integración total en el individuo. Es decir, es improbable que exista una perfecta simetría entre la realidad objetiva y realidad subjetiva, puesto que las dos se corresponden mutuamente. Esto es:

Ningún individuo internaliza la totalidad de lo que se objetiva como realidad en su sociedad, ni aun cuando esa sociedad y su mundo sean relativamente simples. Por otra parte, siempre existen elementos de la realidad subjetiva que no se han originado en la socialización (Berger y Luckmann, 1986, p. 197).

Se entiende a la relación entre el individuo y el mundo social objetivo, como un acto de equilibrio continuo, en el que la realidad objetiva y la subjetiva nunca constituyen un estado de cosas estático y definitivo, por el contrario, tienden a producirse y reproducirse continuamente en el mismo acto de interrelación.

2.2.2. La teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales (TRS) fue propuesta por Serger Moscovici como producto de años de investigaciones empíricas y elaboraciones teóricas, data de 1961. El trabajo más notable de este teórico fue su tesis doctoral intitulada *La psychanalyse, son imàge et son public (El psicoanálisis, su imagen y su público)*, cuyo propósito giró en torno al entendimiento de la naturaleza del pensamiento social; es decir, estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social, su objeto de estudio fue sentido común.

Actualmente, la teoría de las representaciones sociales es una perspectiva ampliamente utilizada en las ciencias sociales e, inclusive, en otras áreas. No siempre fue así, tuvo que pasar varios años para que fuera considerada como marco válido de las investigaciones. Es

importante recordad que la visión objetivista, representada principalmente por el conductismo, tenía gran predominancia; empero, ante el declive de éste y como reacción contra el predominio en la psicología social del análisis de los procesos individuales, las representaciones sociales fueron ganando presencia.

A propósito de la emergencia de la TRS en la Psicología Social, durante la década de los sesenta, Banachs (2000) realiza el siguiente análisis:

Con las representaciones sociales se inaugura una nueva psicología social. Se trata de una disciplina crítica, con sentido histórico-social, en la cual este último adjetivo se refiere tanto a las condiciones de producción de las representaciones (medios de comunicación social, interacción cara a cara, comunicación, lenguaje), como a las condiciones de circulación de las representaciones sociales (intercambio de saberes y ubicación de las personas en grupos naturales y de los grupos sociales naturales en contextos sociales particulares), dentro de una estructura social con funciones sociales (construcción social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social, búsqueda de sentidos o construcción del conocimiento del sentido común) (p. 310).

En el desarrollo de la teoría de Moscovici, se nota la importante influencia de autores de corte constructorista, como Berger y Luckmann, con su propuesta de la construcción social del conocimiento.

En tanto a la definición de las RS, Moscovici (1979) lo hace de la siguiente manera:

Como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p. 17).

A pesar de la complejidad que implica dicho concepto, a lo largo del tiempo varios estudiosos y seguidores de Moscovici, intentando parafrasearlo, han aportado otras tantas formas de identificarlo. Es el caso de Abric (2001), que señala:

La representación es una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí (p. 5).

Otra definición es la de Jodelet (2011), que indica: “es una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (p. 5).

Por su parte, Flament (citado por Abric, 2001) agrega:

La representación es a la vez producto y proceso de una actividad mental, por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta, y le atribuye una significación específica, no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa. Esta significación depende a la vez de factores contingentes (naturaleza y obligaciones de la situación, contexto inmediato, finalidad de la situación) y; de factores más generales, que rebasan la situación misma (contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales) (pp. 5-6).

En las reflexiones antes mencionadas sobre las RS, se identificaron al menos cuatro elementos comunes:

- Se trata de un conjunto organizado, es decir, los elementos que las componen se relacionan entre sí estableciendo nexos que los vuelven interdependientes.
- Dichas relaciones son también fruto de la visión compartida por un grupo social; aunque, el carácter consensual de las representaciones no implica homogeneidad, sino que hay cierto grado de parcialidad.
- Este complejo es producido colectivamente con ocasión de un proceso global de comunicación.
- Por último, las representaciones son útiles socialmente hablando, es decir, no sólo su origen sino también su uso sigue siendo social.

Estas características, en su conjunto, aluden a que la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad, que orienta las relaciones de los individuos con su entorno, tanto físico como social y contribuye en la determinación de sus prácticas. Además, la representación un sistema sociocognitivo y

contextualizado, cuyo análisis y comprensión “supondrán así, siempre, un doble enfoque, un acercamiento que calificamos de sociocognitivo y que integra los dos componentes de la representación: cognitivo y social” (Abric, 2001, p. 6).

A partir de las consideraciones anteriores, se articula la perspectiva teórica de las representaciones sociales con la región sociocognitiva, propuesta en este trabajo de investigación. En la cual, los agentes participan activamente en la construcción de la representación, como agentes desde su manera particular de dar cuenta de su propia realidad. Araya (2002) señala que los agentes:

Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento, las personas ya no reproducen su entorno social simbólico de manera habitual y automática, sino que lo incorporan a su esquema cognitivo (Araya, 2002, p. 31).

La incorporación ocurre gracias al contexto discursivo en el que se producen las representaciones. En este, el lenguaje juega un papel importante en las conversaciones cotidianas, debido a su carácter de sistema contextualizado.

A partir del carácter social y contextualizado, Moscovici (1984) propuso que, en la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos a quienes llamó Alter (A). Ellos, además de relacionarse estrechamente entre sí, guardan también íntima relación con el objeto social.

La conceptualización de estos otros sujetos representó un gran paso teórico-metodológico, “al trascender de un esquema diádico, donde sujeto (S) y objeto (O) interactúan, para pasar a un esquema triádico, donde los otros sujetos también interactúan e inciden en la relación sujeto-objeto” (p. 15).

2.2.2.1. *Funciones*

Las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales. Abric (2001) menciona que cumplen cuatro funciones esenciales:

- **Función de saber que permite entender y explicar la realidad.** El saber práctico de sentido común permite a los actores sociales adquirir conocimientos, e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y con los valores a los que se adhieren.
- **Función identitaria que permite salvaguardar la especificidad de los grupos.** Esta función identitaria de las representaciones, les da un lugar primordial en los procesos de comparación social, así, la representación de su propio grupo está siempre marcada por una sobrevaluación de algunas de sus características o de sus producciones. Tiene como objetivo salvaguardar una imagen positiva del grupo de pertenencia y desempeña un papel importante en el control social ejercido por la colectividad, sobre cada uno de sus miembros, en particular en los procesos de socialización.
- **Función de orientación para conducir los comportamientos y las prácticas.** Este proceso de orientación de las conductas por las representaciones resulta de tres factores esenciales: en el primero, la representación interviene directamente en la definición de la finalidad de la situación, determinando así, a priori, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto, eventualmente, en una situación en que una tarea está por efectuarse. El segundo alude al tipo de gestión cognitiva que se adoptará, produce igualmente un sistema de anticipaciones y expectativas, así pues, una acción sobre la realidad implicará la selección y filtro de las informaciones, con el objeto de volver esa realidad conforme a la representación. Finalmente, el tercero, es la representación prescriptiva de comportamientos o

prácticas obligadas, define lo lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado.

- **Función justificadora de las posturas y los comportamientos, a posteriori.** En función de la naturaleza de las relaciones establecidas con éste y su evolución, se constata que las representaciones del otro grupo evolucionan. Desde este punto de vista, aparece un nuevo papel de las representaciones: el de la persistencia, o refuerzo de la posición social del grupo involucrado. La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferenciación social y, ante esa, puede pretender la discriminación, para mantener una distancia social entre los grupos respectivos.

A partir de las representaciones sociales, las personas producen los significados requeridos para comprender, evaluar, comunicar y actuar en el mundo social.

Ahora bien, en relación con las condiciones de emergencia, Moscovici (1979) da cuenta de tres condiciones:

- **Dispersión de la información.** La información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada. En otras palabras, nunca se posee toda la información necesaria o existente acerca de un objeto social relevante.
- **Focalización.** Es señalada en términos de implicación o atractivo social, de acuerdo con los intereses particulares que se mueven dentro de la persona inscrita en los grupos de pertenencia. Es diversa y casi siempre excluyente.
- **Presión a la inferencia.** Esto significa que la vida cotidiana, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento, de estar en situación de responder.

Estas tres condiciones de emergencia constituyen la base que permite el proceso de formación de una representación social. En mayor o menor grado, al conjugarse, hacen posible la génesis del esquema de la representación.

2.2.2.2. Dimensiones: información, actitud y campo representacional

Las representaciones sociales, como forma de conocimiento, aluden a un proceso y a un contenido. En tanto proceso, refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos. Como contenido se refieren a una forma particular de conocimiento que constituye un universo de creencias, en el que se distinguen tres dimensiones:

- **Actitud.** Consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación y expresa el aspecto más afectivo de la representación. Corresponde a la reacción emocional acerca del objeto o del hecho, por lo consiguiente, es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones. Se halla siempre presente aunque los otros componentes no se encuentren: una persona o un grupo puede tener una reacción emocional, sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular. En cuestión de su identificación, no ofrece dificultades, ya que las categorías lingüísticas contienen un valor, un significado que, por consenso social, se reconoce como positivo o negativo. Es la más evidente de las tres dimensiones.
- **Información.** Se refiere a la cantidad de información que se posee y su calidad, la cual revela la presencia de la actitud en ésta. Esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que las personas se forman sobre la realidad, en sus relaciones cotidianas. Sin embargo, es necesario considerar que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible. También, el origen de la información es, en sí mismo, un elemento a considerar, pues la que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que la persona desarrolla en relación con él, tiene

propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social.

- **El campo de representación.** Se refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la RS. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan los componentes cuando quedan integrados en la representación. Se organiza en torno al esquema o núcleo figurativo, que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema no sólo constituye la parte más sólida y más estable, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación, pues es el que confiere peso y significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación. Por tanto, es la dimensión más rica y, a la vez, más difícil de captar.

En resumen, conocer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

Finalmente, hay tres tipos de RS: hegemónicas, son las compartidas por todos los miembros de un grupo altamente estructurado, independientemente del país y de las características variadas del perfil. Emancipadas, emergen en grupos específicos, como portadoras de un nuevo pensamiento social. Y polémicas, características de grupos en conflicto respecto a hechos u objetos sociales, ante los cuales, presentan un pensamiento divergente (Perera, 2003).

2.2.2.3. Procesos de formación: objetivación y anclaje

Las representaciones sociales se construyen dentro de las interacciones cotidianas. No obstante, al no tratarse de una mera reproducción homogénea, para comprender su emergencia es necesario dar cuenta de factores que convergen en éstas y de su proceso de formación.

En primer lugar, en relación con los factores, Araya (2002) identifica al fondo cultural de la sociedad, como uno de éstos. Es el conjunto de

creencias ampliamente compartidas, los valores considerados como básicos y las referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad. Su presencia es evidente cuando se materializa en las diversas instituciones sociales.

Otros factores son los procesos de comunicación social y la inserción social o la ubicación de las personas en la estructura social. Intervienen en la exposición selectiva de distintos contenidos conversacionales; además, ejercen una influencia sobre el tipo de experiencia personal que se establece en relación con el objeto de la representación.

Con respecto al proceso de construcción de las representaciones sociales, Moscovici (1979) utiliza los conceptos de anclaje y objetivación. El primero concierne a la forma en que los saberes y las ideas, acerca de determinados objetos, son parte de las RS de dichos objetos, mediante una serie de transformaciones específicas. El segundo da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la constitución de las RS y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones.

En cuanto a la objetivación, Moscovici (1979) propuso tres fases:

- **La construcción selectiva.** Es la retención selectiva de elementos que después son libremente organizados. Se lleva a cabo junto a un proceso de descontextualización del discurso, en función de criterios culturales y normativos. Por eso, se retiene sólo aquello que concuerda con el sistema ambiente de valores, esto explica por qué informaciones de igual contenido son procesadas de manera diferente por distintas personas.
- **El esquema figurativo.** Contiene el discurso estructurado y objetivado que se conforma con imágenes vívidas y claras, ideas abstractas convertidas en formas icónicas. Es un pensamiento sintético, condensado, simple y concreto. El conjunto de imágenes estructuradas se denomina núcleo figurativo, es decir, una imagen nuclear concentrada con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto, teoría o ideal que se trata de objetivar, lo que

permite que las personas comprendan y expongan de forma más sencilla las cosas, a los demás y a sí mismas.

- **La naturalización.** Permite la pérdida del carácter simbólico de un objeto, cuando su concepto se transforma en imagen, y su conversión a una realidad con existencia autónoma. Así pues, lo que se percibe no son es la información sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido, construyendo, finalmente, la realidad cotidiana (Araya, 2002).

Por su parte, el proceso de anclaje utiliza dos modalidades para incorporar lo extraño en una red de categorías y significaciones preexistentes:

- Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocida y preexistente.
- Inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión (Araya, 2002).

Es así que, cuando actúan de manera conjunta, debido a su función integradora, el anclaje y la objetivación dan forma y sentido a las representaciones sociales sobre diversos objetos.

2.2.2.4. Aproximaciones metodológicas en el estudio de las RS: estructural, procesual y sociológico

Pereira de Sá (citado por Banchs, 2000) señala tres líneas de investigación de las representaciones sociales que se han ido perfilando a través del tiempo:

- **Escuela clásica.** Desarrollada por Denise Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta de Serger Moscovici. Se le conoce como escuela procesual, pues el énfasis está más en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones y, metodológicamente, recurre al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido.

- **Escuela de Aix-en-Provence.** Desarrollada desde 1976 por Jean Claude Abric. Está centrada en los procesos cognitivos. Se le conoce como el enfoque estructural y dio pie a la Teoría del Núcleo Central. Recurre al uso de técnicas experimentales.
- **Escuela de Ginebra.** Es conocida como la escuela sociológica, pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS. El máximo exponente es Willem Doise.

Desde los intereses investigativos de esta tesis, se asume la perspectiva procesual como línea de estudio. La razón de dicha elección se basa en el énfasis que hace este enfoque “en los aspectos significantes de la actividad representativa, en la que el sujeto es considerado como un productor de sentido que expresa en la representación el significado que le da a su experiencia en el mundo social” (Bachs, 2000, p. 3.2). De manera que, la significación del sujeto desde el punto de vista procesual coincide con la mirada sobre el estudiante como un agente actuante.

En este sentido, se considera el concepto de polifacia cognitiva de la RS que Jodelet (1986) retomó de Moscovici, donde se señala que las RS son tanto instituidas como instituyentes. Son instituidas porque generan productos que intervienen en la vida social, utilizados para explicar y comprender la vida cotidiana. A la vez que son instituyentes pues intervienen en la elaboración de la realidad de la vida social.

En un sentido amplio, Jodelet (1986) designa a las RS como una forma de pensamiento social, así como modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Desde una mirada funcional, para ella, al igual que para Moscovici, el carácter práctico que define a las RS sirve de guía a las acciones de las personas y se vincula íntimamente con los saberes de sentido común

Por su parte, Bachs (2000) afirma que el polo procesual va más allá del interaccionismo simbólico, hacia una postura socioconstruccionista y se vincula con la tradición hermenéutica. La relación con el punto de vista interpretativo obedece a que:

Para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se entiende al ser humano como productor de sentidos, 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, p. 3.6).

La observación y comprensión de lo simbólico es posible gracias a que el objeto de estudio de las representaciones sociales corresponde a “la actividad de reinterpretación continua que emerge del proceso de elaboración de las representaciones en el espacio de interacción” (Banchs, 2000, p. 3.5). En esta definición hay una clara inclinación a los procesos sociales más que a los mecanismos cognitivos, correspondientes al polo estructural.

2.2.3. De la representación a la identidad profesional

La relación entre identidad y representación es muy cercana, se encuentran íntimamente interrelacionadas:

La identidad como un proceso de representaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social, y le dan estructura significativa para asumirse como unidad, no resulta ser algo dado, una categoría a llenar, a cubrir, sino una categoría interpretativa, es decir, no es pretérita en el sentido esencialista de algo que ya se posee, y que es posible perder, sino el análisis de los conflictos presentes, de la ubicación de los grupos y los sujetos en las relaciones sociales (Navarrete, 2015, p. 463).

Dicho vínculo implica que, a través de la representación y su contenido, se pueden ubicar rasgos ideológicos acerca de la profesión misma en los estudiantes, así como otros aspectos que le conforman y son igualmente importantes. Es así que, la construcción de conocimientos hecha por el estudiante, como parte de la creación del autoconcepto profesional durante su formación universitaria, tiene gran relevancia en él, no solo por los supuestos que la sostienen, sino porque es una visión de sí mismo, de las situaciones en las que se encuentra y su capacidad de afrontarlas.

Desde esta mirada, a continuación, se presentará cómo se define la identidad. Para ello, se hará un recorrido de lo general a lo particular, se partirá de la definición de identidad, para luego, abordar la identidad profesional, la cual constituye el objeto de estudio de la presente investigación.

2.2.3.1. Sobre la identidad

La identidad ha sido un tema ampliamente estudiado desde diversas disciplinas, como consecuencia, existen muchas formas de definirla. Para fines del presente estudio, se le considera como:

Un proceso subjetivo por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social), mediante la auto asignación de un repertorio de atributos culturales, frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo, la cual requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente (Rodríguez, 2014, p. 31)

En esta visión de la identidad, íntimamente vinculada con aspectos culturales, se pueden considerar los siguientes planteamientos teóricos de Restrepo (2014):

- *Las identidades son relacionales, esto es, se producen a través de la diferencia, no al margen de ella.* Remite, entonces, a una serie de prácticas de diferenciación y marcación de un “nosotros”, con respecto a unos “otros”. De esta manera, la identidad es posible, en tanto, establece actos de distinción entre un orden de interioridad-pertenencia y uno de exterioridad-exclusión, lo que implica pensar la identidad y la diferencia como procesos mutuamente constitutivos.
- *Las identidades son procesuales, están históricamente situadas, pero no son libremente flotantes.* Son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos. Esto no significa que una vez producidas, las identidades dejen de transformarse.

- *Las identidades existentes, son al mismo tiempo asignadas y asumidas, aunque varíen en sus proporciones en un momento determinado.* Implica que ponen en juego prácticas de asignación y de identificación. Por esta razón, toda identidad requiere que los individuos o colectivos, a los cuales se le atribuye, se reconozcan en ésta, aunque sea parcialmente o, al menos, sean interpelados por su asignación. Las identidades existentes requieren ser asignadas y asumidas, si bien las proporciones varían considerablemente.

El conjunto de estos planteamientos apunta, a su vez, a lo propuesto por Giménez (1997). En el sentido de que la identidad tiene un carácter intersubjetivo, porque apela a una unidad distinguible y reconocida por los demás, que se forma, mantiene y manifiesta en y por los procesos de interacción social. Por lo tanto, distinguir significa singularizar, es decir, identificar algo como una unidad en el tiempo y en el espacio; dicha unidad incluye todos aquellos atributos identificadores o rasgos identitarios que distinguen a una persona de otra.

La distinguibilidad, como característica de la identidad, permite el reconocimiento intersubjetivo de la persona. Para lograrlo, se apoya en la pertenencia del individuo a un grupo, que es la posibilidad de situarse al interior de un sistema de relaciones. Cuando esto sucede, la identidad surge y se afirma en contraste con otras (Giménez, 1997). Dicha distinguibilidad cualitativa implica tres series de elementos:

1. La pertenencia a una pluralidad de colectivos (categorías, grupos, redes y grandes colectividades).
2. La presencia de un conjunto de atributos idiosincrásicos o relacionales.
3. Una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona (p.13).

Para efectos del presente trabajo, se explican las primeras dos, y más adelante, se argumentará por qué la última queda fuera del alcance de esta investigación.

El primer elemento, implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad, hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad:

Esta inclusión, se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada, pero, sobre todo, mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión (Giménez, 1997, p.15).

La pertenencia social reviste diferentes grados, que pueden ir de la membresía meramente nominal o periférica, a la membresía militante e incluso, conformista. Sin embargo, no excluye la posibilidad del disenso, de hecho, la pertenencia categorial no induce necesariamente la despersonalización y la uniformización de los miembros del grupo. La pertenencia puede incluso favorecer, en ciertas condiciones y en función de ciertas variables, la afirmación de las especificidades individuales de los miembros.

El grado de pertenencia a un grupo implica compartir el complejo simbólico-cultural que funciona como emblema de los integrantes de dicho grupo. En palabras de Giménez (1997): “nos permite reconceptualizar dicho complejo en términos de representaciones sociales; entonces, diremos que pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir (a1 menos parcialmente) el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define” (p.14). Las representaciones sociales, definidas como socialmente contextualizadas e internamente estructuradas, sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad y, también, como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales.

Por otro lado, los atributos permiten que las personas se distingan y sean distinguidas por una determinada configuración de éstos. Son considerados como aspectos de la identidad. Lipiansky (citado por Rodríguez, 2014) los define como “un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, a lo que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo” (p. 122).

Desde la propuesta de Giménez (1997), se establece el puente entre las representaciones y la identidad, a partir del sentido de pertenencia. Éste constituye un elemento de la distinguibilidad, el cual, a su vez, es una característica clave de la identidad.

2.2.3.2. De la identidad colectiva

Ya se habló de una identidad general, en un sentido individual. Así que, en este apartado se sentarán algunas bases sobre cómo se piensa la identidad colectiva. Sin embargo, cabe la aclaración de que más bien se ve una relación dialéctica entre ambos tipos de identidades, tal como lo señaló Giménez (1997): “la identidad colectiva debe concebirse como una zona de la identidad personal, aunque ésta se define por las relaciones de pertenencia a múltiples colectivos, ya dotados de identidad propia en virtud de un núcleo distintivo de representaciones sociales” (p.16).

Con excepción de los rasgos propiamente psicológicos o de personalidad atribuibles exclusivamente a la persona, los elementos centrales de la identidad, como lo son: la capacidad de distinguirse y ser distinguido de otros grupos, de definir los propios límites, de generar símbolos y representaciones sociales específicos y distintivos, de configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria colectiva compartida por sus miembros, también pueden aplicarse perfectamente al sujeto-grupo o, si se prefiere, al sujeto-actor colectivo. Esta aseveración se hace a partir de la propuesta de Giménez (1997).

Adicional a esto, se enumeran algunas proposiciones axiomáticas en torno a las identidades colectivas:

- Sus condiciones sociales de posibilidad son las mismas que las que condicionan la formación de todo grupo social, esto es, la proximidad de los agentes individuales en el espacio social.
- Su formación no implica que éstas se hallen vinculadas a la existencia de un grupo organizado.

- Existe una distinción inadecuada entre agentes colectivos e identidades colectivas, en la medida en que éstas sólo constituyen la dimensión subjetiva de los primeros, más no su expresión exhaustiva. Por lo tanto, la identidad colectiva no es sinónimo de actor social.
- No todos los actores de una acción colectiva comparten, unívocamente y en el mismo grado, las representaciones sociales que definen subjetivamente la identidad colectiva de su grupo de pertenencia.
- Frecuentemente dichas identidades constituyen uno de los prerequisites de la acción colectiva. De esto, no se infiere que toda identidad colectiva genere siempre una acción colectiva, ni que ésta tenga siempre por fuente obligada una identidad colectiva.
- Las identidades colectivas no tienen necesariamente por efecto la despersonalización y la uniformización de los comportamientos individuales (salvo en el caso de las llamadas “instituciones totales”, como un monasterio o una institución carcelaria).

Asimismo, vale la pena señalar que, los actores sociales tienden, en primera instancia, a valorar positivamente su identidad. Lo que tiene por consecuencia estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal, la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores.

En muchos otros casos, se puede tener también una representación negativa de la propia identidad, ya sea porque ésta ha dejado de proporcionar el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que el actor pueda expresarse con éxito moderado en un determinado contexto social. O, bien, porque ha introyectado los estereotipos y estigmas que le atribuyen otros (individuos o grupos) que ocupan la posición dominante en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas. La percepción negativa de la propia identidad genera frustración, desmoralización, complejo de inferioridad, insatisfacción y crisis.

En cuanto al proceso constitutivo de la identidad colectiva como interactiva o realidad intersubjetiva, las identidades sociales requieren, en primera instancia y como condición de posibilidad, de contextos de interacción estables constituidos en forma de mundos familiares de la vida ordinaria. Es decir, dichos contextos demandan ser conocidos desde dentro por los actores sociales, no como objetos de interés teórico, sino con fines prácticos. Giménez (1997) denominó este elemento como contexto endógeno y lo caracterizó como el que:

Permite a los sujetos administrar su identidad y sus diferencias, mantener entre sí relaciones interpersonales reguladas por un orden legítimo, interpelarse mutuamente y responder en primera persona, es decir, siendo el mismo y no alguien diferente- de sus palabras y de sus actos. Y todo esto es posible porque dichos mundos proporcionan a los actores sociales un marco a la vez cognitivo y normativo capaz de orientar y organizar interactivamente sus actividades ordinarias (p.30).

Se deduce, por lo tanto, la existencia de una relación determinada recíprocamente entre la estabilidad relativa de los contextos de interacción, también llamados “mundos de la vida”, y la identidad de los actores que inscriben en ellos sus acciones concertadas.

No obstante, esta perspectiva así planteada resultó limitada, por no agotar todas las dimensiones posibles de la sociedad. Por lo que, posteriormente, se añadió lo siguiente:

La organización endógena de los mundos compartidos, con base en las interacciones prácticas de las gentes en su vida ordinaria, se halla recubierta, sobre todo en las sociedades modernas, por una organización exógena, que confía a instituciones especializadas (derecho, ciencia, arte, política, media, etc.) la producción y el mantenimiento de contextos de interacción estables (Giménez, 1997, p.21).

La sociedad, por consiguiente, es también sistema, estructura o espacio social constituido por campos diferenciados, en el sentido de Bourdieu (1982). Son precisamente estos campos los que constituyen el contexto social exógeno, en el cual toman forma las identidades sociales. Las interacciones sociales no se producen en el vacío, sino que transcurren en la estructura de relaciones objetivas entre posiciones en los diferentes campos sociales. Visto de esta manera, se considera que

esta estructura determina las formas que pueden revestir las interacciones simbólicas entre los agentes y la representación que éstos pueden tener de la misma.

2.2.3.3. Hacia la identidad profesional

En el marco de esta investigación, se concibe la identidad profesional como:

La construcción que ocurre (internamente) en el individuo acerca de sí mismo, y con relación a sus referentes socioculturales, remitidos en este caso, al grupo profesional del que formará parte, del cual asimilará la tradición, bajo la influencia de aquellas personas a las que otorga especial importancia; podríamos señalar que el proceso de la formación de la identidad profesional es dinámico, y está en constante construcción y cambio (Rodríguez, 2014, p. 41).

Esto significa que la identidad profesional alude a las autopercepciones del sujeto en un contexto colectivo, que se forman a través de las experiencias vividas durante su participación en las comunidades de práctica y de sus interpretaciones. Además, están fuertemente influidas por las valoraciones que recibe de otras personas importantes.

Debido a esto, se consideran los siguientes aspectos:

- La identidad profesional es un proceso inacabado y permanente, que implica una constante apropiación de rasgos que definen al profesional.
- Esta apropiación se vincula con diversos significados de la disciplina y la profesión.
- La formación es un proceso de socialización en comunidades de práctica; es decir, al mismo tiempo que el profesional se forma en una comunidad de práctica, también construye su identidad.

En cuanto a la construcción de la identidad, existen dos procesos básicos implicados: la apropiación de los diversos elementos (significados, repertorios) que conforman la comunidad de práctica o los grupos de referencia profesional y el proceso continuo de

identificaciones parciales que la persona va realizando con diversos referentes concretos y simbólicos, los cuales funcionan como modelos o ideales de rasgos, valores y normas a asumir. El primero se relaciona directamente con el sentido de pertenencia que apela al reconocimiento del profesional como miembro de su comunidad.

Visto de esta manera, la identidad profesional implica compartir, aunque sea parcialmente, los modelos culturales y recursos de carácter simbólico-expresivo de los grupos o colectivos de referencia en cuestión (Giménez, 2007). Se relaciona con la conciencia y significación valorativa que tiene el individuo de su pertenencia a un grupo.

Asimismo, vale decir que, los rasgos identitarios tienen una naturaleza situada y general. En el sentido de que la organización de la actividad académica se define por las formas reconocidas física y espacialmente, así como, por aquellos elementos compartidos colectiva y simbólicamente. Por lo tanto, pertenecer a una determinada comunidad o grupo implica identidad y compromiso personal, y adoptar un marco cultural, que, en gran parte, define las formas de pensar y actuar.

El sentido de pertenencia se configura de forma crucial por las características institucionales de los contextos específicos, donde pueden generarse tensiones identitarias al confrontarse sus normas, reglas, formas de trabajo y organización con las propias creencias, valores y actitudes de los individuos. Son las instituciones las que brindan oportunidades de conformación, reconocimiento mutuo, diálogo e identificación recíproca, en los contextos laborales y estudiantiles, donde la persona va construyendo las expectativas e ideas sobre lo que será su profesión (Navarrete, 2015).

Es así que, los estudiantes generan, estructuran, resignifican y modifican rasgos vinculados con su identidad profesional durante su tránsito universitario. Al respecto, Rodríguez (2014) señala:

Las identidades profesionales se construyen por la vía de las experiencias estructuradas y estructurantes de matrices culturales, y de

redes institucionales para la formación y la socialización profesional en lo académico, para el ejercicio de un saber, que caracterizan a la visión sostenida por una generación respecto a la profesión misma, su formación universitaria y su ejercicio en el mundo del trabajo (p.35).

En conclusión, durante su proceso formativo, los estudiantes atraviesan una serie de experiencias y significados, así como factores vinculados con sus condiciones concretas de existencia. Van creando las formas de diferenciarse o reconocerse entre sus pares y respecto al grupo profesional de referencia, a partir de lo dicho por los profesores y de cómo se conciben como futuros profesionales.

Capítulo 3. Proceso metodológico de la investigación

En el capítulo anterior, se presentó el posicionamiento de la investigación en relación con el nivel epistemológico y teórico. En éste, se abordarán los niveles técnico e instrumental. Cabe señalar que, para efectos de la consistencia y fiabilidad de la investigación educativa regional que se realizó, los cuatro niveles estuvieron estrechamente interrelacionados, desde la misma región de estudio, en el entendido de que:

Las tomas de decisión en la investigación, tienen que ver con la intersección del plano epistemológico con la construcción del objeto, desde la propia epistemología (que lleva al debate sobre tradiciones de investigación) y, la metodología (que propone la discusión sobre la forma de regionalizar el objeto a investigar); de igual forma, desde el plano teórico, en donde la discusión epistemológica sobre la construcción del objeto de investigación, lleva a la posibilidad de pensar en un conocimiento transdisciplinario y, en la metodológica, a discutir sobre los extremos que han marcado la investigación entre acción-estructura y, micro-macro (Cabrera y Pons, 2011, p. 124).

Esta investigación está diseñada desde una metodología cualitativa y enmarcada en una tradición interpretativa.

3.1. Investigación cualitativa

La investigación cualitativa surgió desde el nacimiento de las ciencias humanas en el siglo XIX y se ha mantenido a lo largo del siglo XX, hasta la actualidad, pero el apogeo de la corriente positivista la opacó durante

algún tiempo. Sin embargo, las crisis experimentadas por las ciencias humanas desde los años 1960 y 1970, así como los replanteamientos epistemológicos y metodológicos que se han realizado a partir de éstas, contribuyeron a su resurgimiento.

La principal característica de este tipo de investigación es la de percibir a la vida social como compartida por los individuos. Debido a esto, la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos y centran su indagación sobre aquellos espacios en los que los seres humanos se implican, interesan, evalúan y experimentan directamente. Esto es:

Se parte de vivencias de los grupos humanos, objetivados en textos sociales y culturales, y no en hechos empíricos; por lo tanto, el trabajo sobre este texto social, debe ser llevado desde la interpretación profunda para desentrañar la vivencia cultural, que tiene su actuación en procesos de acción comunicativa (Briones, 1998, p. 130).

Por tal razón, rara vez se asignan valores numéricos en las observaciones. Se prefiere registrar los datos en el lenguaje de los sujetos que se investigan, porque se consideran que los discursos son altamente valiosos en el proceso de transmisión de los sistemas significativos. Estos se convierten en los resultados o descubrimientos de la investigación. Se plantea, como necesaria, la proximidad a los mundos cotidianos de las personas y tomar en cuenta las perspectivas de los participantes.

Con relación a esto último, la investigación cualitativa reconoce el papel activo de las personas en la investigación, al “entender que la realidad es construida por las personas de la situación que se analiza y, por tanto, es necesario reconocerla en los actores, en el investigador y en los que leen o interpretan el estudio” (Santana, 2017, p. 102). Como se puede observar, la perspectiva cualitativa coincide con la forma de comprender a los estudiantes como agentes actuantes.

En ese sentido y, dado que las representaciones sociales son construidas por las personas en la práctica social a partir de sus significaciones, la investigación cualitativa permite:

Acercarse a comprender dicho conocimiento compartido especialmente, pues se rescata lo que los propios sujetos, en sus propias expresiones, identifican y señalan como sustancial a las experiencias que se investigan. Rescatando, por lo tanto, no la lectura de la realidad de parte del investigador, sino de los sujetos, y las construcciones sociales que han realizado de su propia realidad (Santana, 2017, p. 66).

Desde esta mirada, los participantes son vistos como colaboradores y el investigador no posee verdades acabadas. Se busca comprender la realidad construida por los sujetos, así como sus motivaciones, dentro de la interacción con ellos.

3.2. Tradición interpretativa

En el presente estudio se optó por retomar el concepto de *tradición científica* propuesto por Tarrés (citado por Vela, 2001), se define como:

Conocimientos, discursos, lenguajes, valores y convenciones creados alrededor de las prácticas de las comunidades que han traspasado las generaciones anteriores a las actuales, a través de contenidos que son reelaborados, interpretados, utilizados o transformados, y que se adoptan como legítimas, ya sea, porque se reelaboran a la luz de nuevos problemas o nuevas ideas, o bien, porque se rechazan por inoperantes (p. 36).

Esta forma de entender la tradición proviene de la propuesta que hace Hobsbawum (citado por Vela, 2001). Coincide en el hecho de que no se trata de una tradición, desde el punto de vista de la reproducción o rutina, sino que busca favorecer una actitud analítica y crítica, en un sentido más reflexivo.

En esta misma línea, Tarrés (citado por Vela, 2001) señala la presencia de dos grandes tradiciones: positivista e interpretativa. En esta investigación, se considera que la última es la más pertinente, tanto para el objeto de estudio, como para la región sociocognitiva. Ya que la tradición hermenéutica permite la comprensión de la experiencia vivida por los seres humanos que poseen espacios de libertad como portadores y productores de significados sociales o culturales, pese a la influencia de las estructuras.

La perspectiva interpretativista tiene su desarrollo en la fenomenología de Heidegger, Husserl y Jaspers; en la antropología estructural de Levi- Strauss; en la psicología humanista de C. Rogers; y en la sociología de Max Weber. Para Lincoln y Guba (citado por Gordo y Serrano, 2008), las condiciones que dieron paso a la emergencia del interpretativismo fueron: a) el paso de realidades simples a realidades complejas; b) el cambio de la determinación a la indeterminación; c) la transición de la causalidad lineal a la mutua y; d) el pasar de puntos de vista objetivos a puntos orientados por perspectivas.

Es así como, esta perspectiva emergió a modo de reacción al intento de desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. Rechaza la idea de que los métodos de las ciencias sociales deben ser idénticos a los de las ciencias naturales, pues sostiene que el conocimiento humano no está basado en fundamentos sólidos e inmodificables, sino que es conjetural. Propone el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, al intentar la sustitución de las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las de comprensión, significado y acción.

Esto significa que, dado el carácter cambiante y dinámico de la realidad social, ésta debe ser estudiada y problematizada por los individuos en mutua interacción. El enfoque interpretativo tiene como rasgo principal el hecho de que se centra en el actor social y trata de comprender su punto de vista, es decir, pone a la persona en el centro de la escena.

Lo antes referido deja ver que, ya sea explícita o implícitamente, las corrientes interpretativistas manifiestan una posición ontológica de realismo construido. Visión que se manifiesta claramente en la obra de Berger y Luckmann (1986), cuyo interés se centra en la comprensión de la acción social, entendiéndola no sólo como comportamiento, sino también cargada de significado socialmente construido.

No obstante, estas significaciones no podían ser observadas así nada más por el investigador, es decir, para poder conocerlas se

necesitaron nuevas técnicas y métodos. Berger y Luckmann (1986) señalan que un instrumento clave para la comprensión de la acción social es el lenguaje. Definen a éste como:

Un sistema de signos importante de la sociedad humana, en el cual se sustentan las objetivaciones comunes de los seres humanos; además, tipifica las experiencias permitiendo incluirlas en categorías amplias dentro de las cuales adquieren un sentido para los sujetos (Berger y Luckmann, 1986, p. 52).

Por tanto, las técnicas que privilegian el uso del habla son las más pertinentes. En el presente estudio se utilizaron dos de las tres corrientes interpretativas propuestas por Crotty (citado por Sandín, 2003): hermenéutica e interaccionismo simbólico.

En el caso de la hermenéutica, su origen se ubica en el siglo XVII, con la interpretación bíblica y la necesidad de establecer un conjunto de reglas apropiadas para esta interpretación. Hacia el siglo XIX, evolucionó a un estatus de metodología filosófica, para convertirse en una filosofía del significado de todas las expresiones humanas. Diversos autores comenzaron a reflexionar sobre la naturaleza misma del acto de comprender, de manera que, la hermenéutica se reconceptualizó no sólo como herramienta para resolver problemas de la interpretación textual, sino también, como una fuente de reflexión sobre la naturaleza y el problema de la comprensión interpretativa en sí misma (Sandín, 2003).

Por otra parte, el interaccionismo simbólico ha sido desarrollado desde la tradición filosófica del pragmatismo americano, representado por figuras como William James y John Dewey. Esta corriente considera que la experiencia es el punto de partida y de llegada de todo conocimiento; y, también, que no es una secuencia de sensaciones aisladas, sino un mundo de fenómenos interrelacionados que se dan por hechos en un mundo compartido. El interaccionismo simbólico “defiende que la experiencia humana está mediatizada por la interpretación que las personas realizan en interacción con el mundo social” (Sandín, 2003, p. 60).

Para acceder a dichas experiencias, tal como se comentaba antes, se requiere de técnicas que permitan el diálogo y, por tanto, privilegien el uso del lenguaje:

Una interacción simbólica es posible sólo por los símbolos significativos, esto es el lenguaje, y otras herramientas que los seres humanos compartimos, y a través de las cuales nos comunicamos. Sólo a través del diálogo podemos ser conscientes de las percepciones, sentimientos y actitudes de los demás e interpretar sus significados. De ahí el término interaccionismo simbólico (Sandín, 2003, p. 64).

En esta investigación, se partió del reconocimiento del encuentro de subjetividades desde la fase de recolección de información hasta la interpretación de la misma. Primero, se pusieron en juego las comprensiones y sentidos que, de modo personal, los participantes han hecho sobre las diferentes experiencias vividas durante su proceso de formación profesional, las cuales son permeadas por sus expectativas e historia de vida personal. Para, finalmente, hacer interpretaciones a partir de la narración de dichas experiencias.

Esto supone un doble proceso de interpretación y de narrativas. Por un lado, están la manera como los sujetos entienden la realidad, que ellos construyen socialmente, y las narraciones que hacen acerca de sus prácticas y sus discursos. Por el otro, se encuentran el modo en el que los investigadores intentan comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente sus realidades y las narraciones de sus observaciones y de los relatos de los participantes

Para resumir, la interpretación permite comprender los sentidos y significados que los sujetos le otorgan a sus experiencias como integrantes de una institución, en el campo educativo. También, cómo experimentan e interpretan el mundo social que construyen durante sus interacciones, en este caso, las experiencias que los futuros interventores educativos consideran formativas durante su trayectoria académica.

3.3. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica contempló tres fases, íntimamente relacionadas entre sí: exploratoria, trabajo de campo y análisis de la información recabada. Dentro de cada etapa se utilizaron diversas técnicas e instrumentos.

En la primera fase, se realizó la revisión de literatura de varias teorías e investigaciones que desarrollaran los conceptos de representaciones sociales, identidad profesional y formación profesional, así como posibles relaciones entre ellos. Asimismo, se indagó cómo se reconoce la educación superior y las instituciones de educación superior (IES) en los documentos oficiales, partiendo de un nivel macro-internacional, pasando por uno meso-nacional, hasta llegar al micro-local.

El segundo paso consistió en la elección de los participantes y de las técnicas de recolección de información para, posteriormente, comenzar con el levantamiento de los datos. Se partió del reconocimiento de los saberes construidos desde la experiencia de los estudiantes como interventores educativos en formación.

Finalmente, se organizó un corpus textual con la información obtenida. Éste sirvió para definir categorías y subcategorías, que se usaron para establecer la relación entre los hallazgos, las categorías y la teoría.

3.3.1. Fase exploratoria

Para recuperar la información en esta fase, se utilizó la técnica de investigación documental, que consiste en “la identificación, recogida y análisis de documentos relacionados con el hecho o contexto estudiado” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 105). En este caso, la información no fue proporcionada directamente por las personas investigadas, sino a través de sus trabajos escritos.

Para la construcción del estado de la cuestión, la estrategia de búsqueda de la información, se llevó a cabo en dos fases: la primera de manera no sistematizada, es decir, en google académico; y, la segunda, en diversos repositorios institucionales (ITESO, UAM, UPN, UST). Los documentos recabados fueron investigaciones sobre educación, en modalidad de tesis de maestría y doctorado, de instituciones de educación superior. En tanto que, para conformar el marco teórico y metodológico, se revisaron textos diversos, tales como artículos de revistas científicas, libros impresos y digitales.

En el caso del contexto de la investigación, para dar cuenta de la situación educativa en México en materia de la educación superior pública y de las instituciones de educación superior (IES), se recolectó información proveniente de documentos de tipo oficial, emitidos por organizaciones e instituciones, tanto a nivel internacional como nacional. Una vez obtenida la información, se ordenó de lo general a lo particular:

- *Nivel macro-internacional.* Constituido por la “Declaración de Incheon” y el “Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible” 4. Así como, las “Conferencias Mundiales de Educación Superior” (CMES) de la UNESCO, la primera, realizada en 1998, dio como resultado los documentos titulados: “Declaración sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” y el “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”; la segunda, en 2009, derivó en el documento “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) de la UNESCO también conforman este nivel organizativo, de la primera, en 1996, resultó la “Declaración de la Primera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe” y el “Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe”; de la segunda, en 2008, se obtuvo la “Declaración de la Primera Conferencia Regional de

Educación Superior en América Latina y el Caribe” y su respectivo “Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe”; finalmente, la tercera, en 2018, produjo la “Declaración de la Primera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe” y el “Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe”.

- *Nivel meso-nacional.* En esta categoría, se encontraron la “Ley General de Educación”, el “Plan Nacional de Desarrollo” (PND) (las versiones de los periodos 2001-2006, 2007-2012 y 2013-2018) y el “Programa Sectorial de Educación” (PSE) (las versiones de los periodos 2001-2006, 2007-2012 y 2013-2018).
- *Nivel micro-local institucional.* Conformado por documentos correspondientes a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), tales como: “Proyecto educativo de la UPN”, “Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional” (Agosto, 1978), “Historia del proyecto académico y política educativa en la UPN” (1978-2001) y “Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN” (septiembre, 2002); También se integra con los instrumentos referentes a la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), esto es: programas formativo, de tutorías y de servicio social, así como del reglamento de titulación.

La recolección de la documentación se procesó en fichas de contenido y análisis. Son “documentos escritos con un contenido breve conciso y selectivo extraído de un tema durante el estudio del mismo” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 110).

3.3.2. Fase de trabajo de campo

El trabajo de campo se define como el conjunto de acciones encaminadas a obtener, de manera directa, los datos de las fuentes primarias, es decir, de las personas, en el lugar y tiempo real y actual. En

este caso, se llevó a cabo con estudiantes que en ese momento cursaban el último año de la Licenciatura en Intervención Educativa, en la Unidad 071 de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Para dar cuenta de las representaciones sociales, se empleó el enfoque de investigación plurimetodológico desde la modalidad de aplicación de fases sucesivas (Abric, 2011). El cual consiste en que la siguiente etapa se construye con referencia a la inmediata anterior, es decir, las etapas son secuenciadas.

En la primera fase, se empleó la asociación libre, correspondiente a los métodos asociativos. En una segunda etapa, a partir de lo recabado con la carta asociativa, se implementó el método de grupos de discusión. Finalmente, en una tercera etapa, a partir de la información obtenida en la fase previa, se llevaron a cabo las entrevistas.

En consecuencia, la fase de trabajo de campo contempló el uso de técnicas que corresponden a la clasificación que Abric (2011) presenta en relación con la recolección de las representaciones sociales: métodos asociativos (carta de asociación libre) y métodos interrogativos (entrevista y grupos de discusión), los cuales se explicarán por separado en los siguientes apartados.

3.3.2.1. Métodos asociativos: la asociación libre

Los métodos asociativos se sustentan en la expresión verbal, que se busca sea lo más espontánea posible, menos controlada y más auténtica. La asociación libre es una técnica correspondiente a estos métodos, consiste en que, a partir de un término (o de una serie de términos) proporcionado, se le induce al sujeto a producir todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten con relación al propuesto. De tal forma que, la dimensión proyectiva de esa elaboración permite tener acceso, mucho más rápido y fácil, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado.

El motivo de la elección de esta técnica obedece a que, a través de ella, se pueden actualizar elementos implícitos o latentes que, de otro modo, serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas. Para la presente investigación, se adecuó la guía construida por Santana (2017), sustituyendo experiencia por interventor educativo como término inductor (ver Anexo 1) y modificando la redacción de las instrucciones, con la intención de que éstas resultaran más claras.

Se aplicó el instrumento a un total de 114 estudiantes, pertenecientes a siete grupos. Tres de esos grupos eran de sexto semestre: dos de la línea formativa de educación inclusiva, compuestos por 14 estudiantes, y uno de la de educación inicial, conformado por 28; esto da un total de 45 estudiantes. Los otros cuatro grupos pertenecían al octavo semestre: tres de ellos eran de educación inclusiva, compuestos por 56 estudiantes y uno de inicial, con 13; conforman un total de 69 estudiantes.

La decisión de aplicar la técnica de asociación libre en dichos grupos se basó en que las representaciones se consideran mayormente consolidadas en los estudiantes que cursan los últimos semestres. Esto se debe a que cuentan con experiencias no sólo dentro de la universidad, sino también, en espacios formativos externos, tales como las prácticas profesionales y el servicio social.

Respecto al proceso de aplicación de los instrumentos, se llevaron a cabo los siguientes pasos: primero, se solicitaron los horarios de clases de los grupos a la coordinación de la licenciatura; después, con base en éstos, se planificó el día y la hora más pertinentes para trabajar con cada grupo. Una vez hecha la programación, se buscó a los docentes con los que tenían clases los grupos, para pedirles autorización de ocupar un tiempo. Es importante mencionar que todos los profesores colaboraron entusiasmados y algunos se mostraron interesados en el proyecto.

El espacio en el que se llevó a cabo la aplicación fue la misma universidad, específicamente las aulas de los estudiantes. Con respecto a la duración, en un inicio se consideró una semana para aplicar la guía

a todos los grupos; no obstante, el proceso se alargó a dos, porque en varias ocasiones no se encontraron a todos los estudiantes en los salones⁴.

Durante la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, los estudiantes contestaron de manera libre y se mostraron accesibles y colaboradores. Posiblemente, esas actitudes respondieron a que, previamente, se les explicó el proyecto como una investigación externa a la universidad a la que pertenecen y se les comentó que los datos serían manejados de manera confidencial. De igual manera, comprendieron rápidamente las instrucciones, así pues, no fue necesario repetirlas, ni surgieron dudas por aclarar.

Al finalizar la aplicación, se les comentó que se llevarían a cabo otras fases de la investigación y que en la siguiente (los grupos de discusión), la participación sería de manera voluntaria. En el caso del sexto semestre, fueron pocos los estudiantes que se mostraron interesados en seguir colaborando; mientras que, los estudiantes de octavo semestre manifestaron mayor disposición.

El análisis de los datos, que se obtuvieron de la técnica de asociación libre, se desarrolló de la siguiente manera. En un primer momento, se identificaron las palabras que se repetían en las cartas y se marcaron con diferentes colores. Una vez hecho esto, se tomó la decisión de agruparlas tomando como criterio que fueran sinónimos o, bien, compartieran significado; en otros casos, se reunieron porque hay una relación establecida a partir del programa de la licenciatura.

De la clasificación de las palabras, se obtuvieron en total 19 conjuntos. Estos se sometieron a una segunda agrupación, que respondió a la relación que cada grupo de vocablos establece con el término inductor. Fue así que, resultaron las siguientes nueve

⁴La situación de la ausencia de los estudiantes se repitió con mayor frecuencia en los grupos de octavo semestre. Al preguntarles el motivo, los alumnos respondieron que al estar en el último semestre, muchos de sus cursos conllevan aplicación y resultados de proyectos, que no requieren su presencia diaria. Por esta razón, se organizan con sus catedráticos para dividirse en subgrupos y no presentarse todos al mismo tiempo.

categorías: figura del interventor, funciones, medios para llevar a cabo la función, área de intervención, espacios de acción, características aspecto actitudinal, características aspecto teórico-procedimental, contraposición con otros profesionales y experiencias. Una vez hecha esta clasificación, se procedió a identificar las palabras que, por número de repeticiones, ocupaban los primeros tres lugares.

Para finalizar, estos resultados generales se conjuntaron a partir de dos variables: semestre y línea formativa. Se crearon tablas y, posteriormente, gráficas, para sistematizar la información; estos organizadores gráficos, ejemplifican de una manera más clara los contrastes de las variables. Los resultados de este proceso se presentarán en el capítulo correspondiente.

3.3.2.2. Métodos interrogativos: grupos de discusión y entrevista individual

Los métodos interrogativos consisten en recoger una expresión de los individuos sobre el objeto de representación en estudio, dicha expresión puede ser verbal o figurativa. Los grupos de discusión y la entrevista son técnicas propias de estos métodos.

Los grupos de discusión se llevaron a cabo como parte de la segunda fase y se derivaron de la primera (asociación libre). Mientras que, la entrevista constituyó la última fase sucesiva, también se desprendió de la etapa anterior.

Se eligió la técnica de grupo de discusión porque se considera que permite dar cuenta de manera más amplia, en comparación con la carta asociativa, sobre ciertos aspectos de la información. Además ofrece el elemento de la actitud, de esta manera, se reconoce la respuesta emocional de los estudiantes. Finalmente, también contribuye a reconocer el aspecto del campo representacional, al ofrecer el entramado de relaciones presentes en las experiencias narradas en voz de los propios estudiantes. Al respecto Alonso (1996) comenta:

El grupo de discusión es, fundamentalmente, un proyecto de conversación socializada en el que la producción de una situación de comunicación grupal sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y de las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social (p. 93).

El producto de esta técnica se manifiesta en un discurso compartido por un grupo, en el que se pueden identificar las convergencias y divergencias en las experiencias y puntos de vista de los estudiantes. El grupo de discusión se puede convertir en un nuevo espacio de libre expresión, algunos participantes manifestaron que fue la primera vez que pudieron conversar y reflexionar sobre el ser interventor y el proceso de intervención. Barbour indica que “mediante la interacción es como se examinan conceptos, se airean preocupaciones, se confieren significados y se desarrolla el fundamento racional para las opiniones y el comportamiento” (2014, p. 66).

Con respecto a la convocatoria para participar en el grupo de discusión, se invitó a los estudiantes cuando se aplicó la guía asociativa. No se explicó mucho sobre la forma de trabajo, pero sí se les indicó claramente que los temas ahí abordados serían tratados confidencialmente y que el eje central sería hablar sobre el interventor educativo.

Una vez que se contaba con un grupo de estudiantes interesados en continuar participando en la aplicación de documentos, se seleccionaron algunos de ellos. Para el caso de los de octavo semestre, se tomaron en cuenta, como criterios de elegibilidad, la facilidad demostrada por los estudiantes para desenvolverse oralmente y su capacidad de comprensión de las actividades; dichos aspectos se valoraron a partir de experiencias de trabajo previas al presente estudio, que la investigadora tuvo con los grupos. En el caso de los alumnos de sexto semestre, la selección fue aleatoria, debido a que la investigadora no los conocía.

En un sentido general, el proceso de selección de los estudiantes-participantes no contempló un muestreo estadístico representacional,

más bien, se atendió la recomendación dada por los manuales de metodología respecto al número de participantes óptimo en los grupos de discusión. Barbour (2014) indica que algunos textos sobre grupos de discusión tienden a sugerir que el tamaño ideal de un grupo es de 10 a 12 personas, de esta manera, se facilita el acceso al turno del uso de la palabra en las reuniones; no obstante, este mismo autor propone que, desde la posibilidad de moderar, así como del análisis de las transcripciones, lo pertinente sería un máximo de ocho participantes.

En función de los procedimientos de selección descritos, al principio, se eligieron 14 personas, las cuales representaban a cada uno de los grupos que participaron en la técnica de asociación libre. Es decir, había dos estudiantes de cada uno de los siguientes grupos: de Educación Inclusiva, sextos A y B y octavos A, B y C; de Educación Inicial, sexto y octavo. Sin embargo, al ser convocados a través de mensajería instantánea nos enfrentamos a situaciones como: de sexto A, ningún estudiante tuvo disponibilidad; de sexto B, solo uno respondió; un estudiante de octavo C confirmó su asistencia, pero no acudió; mientras que, de octavo B, además de los dos estudiantes seleccionados, otro más de manera espontánea, quiso colaborar. Por lo tanto, el grupo de discusión quedó conformado por nueve estudiantes.

En relación con el número de sesiones, en un primer momento, se planeó realizar dos. La primera sesión se realizó el día martes 28 de mayo, llegaron solo cinco participantes: dos hombres y tres mujeres, de los cuales, cuatro eran de octavo semestre y uno de sexto. Ante estas circunstancias, se decidió conformar otro grupo, integrado por los cuatro estudiantes faltantes: tres mujeres y un hombre, de los cuales tres eran de octavo semestre y una sexto, la sesión de este grupo se llevó a cabo el miércoles 29 de mayo. En ambos grupos quedaron aspectos pendientes a indagar, así que se acordó tener una sesión más por grupo; sin embargo, debido a que, de nueva cuenta, algunos colaboradores no pudieron participar, se conformaron en uno solo con el que se realizó una última reunión el martes 4 de junio.

Las reuniones tuvieron una duración de dos horas. Se llevaron a cabo por las tardes, entre semana, porque se tomó en cuenta que las clases son por la mañana, además, muchos estudiantes son demunicipios cercanos a Tuxtla Gutiérrez (donde se encuentra la sede en la que se desarrolló la investigación) y regresan los fines de semana a sus lugares de origen.

La totalidad de éstas se registraron en audio, con previa autorización de los participantes. Las grabaciones resultantes fueron transcritas, posteriormente, con ayuda del programa intitulado Transcriber. La decisión de no optar por grabar las sesiones en video, se debe a que la investigadora pensó que esto podría inhibir las respuestas naturales de los estudiantes, restando fiabilidad y espontaneidad a las conversaciones.

Las sesiones se desarrollaron en un aula de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 071. Para tener acceso a ésta, se solicitó, con anticipación, a la subdirección académica el permiso correspondiente. Dentro de cada aula, la moderadora, previamente y de manera intencionada, estableció los lugares en los que se situarían los participantes.

Los grupos de discusión se orientaron principalmente a responder dos interrogantes: ¿quién es interventor educativo? Y ¿cuáles han sido las experiencias formativas que ustedes consideran han sido significativas durante su estancia en la universidad? Para el desarrollo de la técnica, se atendieron los momentos propuestos por Gordo y Serano (2008): presentación, provocación inicial y discusión grupal. Además, se diseñó, previamente, un guion conversacional (ver anexo 2), como apoyo. Y, para facilitar el intercambio al interior de los grupos, la investigadora-moderadora, promovió una actitud de apertura, respeto y tolerancia entre los estudiantes-participantes.

Un tercer momento del trabajo de campo fue el uso de la entrevista como técnica de recolección de información. La elección de ésta obedece

a que permite recoger las narrativas de los estudiantes, es decir, sus historias relatadas desde su propia voz, que contienen experiencias formativas vividas, específicamente, durante su trayecto en la universidad. Esta técnica se sitúa en el enfoque biográfico-narrativo que “resulta muy provechoso para captar las estructuras cognitivas que utilizan las personas objeto de estudio (profesores, alumnos, padres, etc.), para organizar los conocimientos adquiridos por sus prácticas profesionales o experiencias como aprendices” (Sandín, 2003, p. 148).

El uso de la entrevista, en el estudio de las representaciones del interventor, permitió acceder no sólo a la dimensión de información, sino también a la de actitud y campo representacional. Se profundizó en lo obtenido a través de la carta asociativa y los grupos de discusión. Aunque en la entrevista, los colaboradores se expresan individualmente, sus relatos corresponden al sentido social (Canales y Peinado, 1998). Es así como, los productos obtenidos de esta técnica resultan especialmente pertinentes en el estudio de la identidad profesional del interventor, puesto que:

Proporciona una lectura de lo social, a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual, los entrevistados expresan los pensamientos y los deseos; es, por tanto, una técnica invaluable para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (Vela, 2001, p. 68).

Así pues, se realizaron entrevistas a profundidad semiestructuradas. Su elección se basó en que el entrevistador mantiene la conversación enfocada en un tema en particular y proporciona al entrevistado espacio y libertad para definir el contenido de sus respuestas. En esta investigación, el interés estuvo dirigido a las experiencias vividas en relación con la formación de interventor educativo.

El diseño de la guía de entrevista se realizó de acuerdo con los resultados de los grupos de discusión. De ahí que contemplara seis aspectos: ingreso, permanencia y egreso de la universidad; actividades

extraescolares; figura del interventor educativo; y familia y universidad (ver Anexo 3).

Se entrevistaron a un total de cuatro estudiantes, los cuales habían participado en los grupos de discusión de la fase anterior. Tres participantes eran mujeres y uno hombre. Todos cursaban octavo semestre en el momento de la entrevista, fueron los únicos que tuvieron la disponibilidad para colaborar. En el caso de los estudiantes de sexto semestre, aludieron a su servicio social, por el que no tendrían tiempo de participar; en tanto que los otros estudiantes de octavo, se justificaron algunos con que estaban ocupados por sus trabajos y otros porque estaban haciendo su proyecto de titulación.

Las entrevistas se realizaron al interior del Centro Cultural “Jaime Sabines”. La propuesta del lugar surgió de los estudiantes, ya que la ubicación era accesible para ellos.

Se considera importante hablar sobre la programación para aplicar las entrevistas, ya que fue complicado ponerse de acuerdo. Los estudiantes tenían actividades personales que no les permitían agendar una fecha fácilmente. Finalmente, se acordaron las reuniones entre el 5 y el 25 de julio, más tiempo del que se tenía planeado.

Cada entrevista tuvo una duración de dos horas. Se registradas en una grabadora, con previa autorización de los participantes. Posteriormente, los audios resultantes fueron transcritos con el apoyo del programa Transcriber, tal como se hizo con los de los grupos de discusión.

El análisis de las narrativas recabadas se hizo desde la propuesta de Taylor y Bogdan (1987) que comprende cinco etapas:

1. Se realiza una lectura profunda y repetida de cada entrevista. De manera inicial se puede comenzar a reconocer las palabras frecuentes o parecidas, los temas en común y las divergencias.
2. El investigador puede, en la transcripción de las entrevistas, subrayar o escribir los fragmentos que son recurrentes, con el fin

de que más adelante éstos se retomen para la conformación de las categorías de análisis.

3. Se elabora una matriz con categorías de análisis provisionales en función de los temas recurrentes identificados.
4. Se construyen categorías de análisis, es decir, las categorías provisionales cambian a un status definitivo.
5. Finalmente, se vinculan las categorías de análisis, con el marco de referencia que dio lugar a la entrevista, para establecer las primeras conexiones con los datos empíricos.

Esta última fase de aplicación de entrevistas, se trabajó desde el método de estudio de casos. Sandín lo define como “el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas, y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa” (2003, p. 175).

La razón de elegir este método para el estudio radica en que, aun cuando se recuperaron experiencias formativas personales, éstas aluden a una naturaleza social, es decir, no han sido vividas en solitario, sino en la interacción con los otros, ya sean compañeros, familia, docentes u otros actores, dentro o fuera de la institución, que han tenido relación con su formación profesional. Además, adentrarse en las narrativas de los estudiantes permitió dar cuenta con mayor detalle del cómo entra en juego la dimensión accionalista en la configuración de su identidad profesional, es decir, cómo su propia historia y la posibilidad de construcción del ser interventor han dado lugar a la emergencia de su propia imagen como profesional del campo educativo.

3.3.3. Fase de análisis de la información recabada

En las investigaciones cualitativas, el análisis de la información recolectada es parte importante del proceso de investigación. Torres (1992) especifica que, cuando se habla de éste como una etapa, se hace

referencia al momento en el cual el investigador “se detiene a seleccionar, ordenar, clasificar, a establecer relaciones, a jerarquizar y tipologizar los datos referidos a su objeto de estudio” (p. 168); el que le permitirá hacer comparaciones e interpretaciones para explicar un fenómeno de singular interés.

El análisis de las representaciones sociales, desde una metodología cualitativa, tiene como característica que la mayor parte de los datos son expresados en forma de textos. Dado el carácter polisémico de los resultados, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad y el gran volumen que suele recogerse, el análisis de los datos es visto como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de la investigación cualitativa.

No obstante, Araya (2002) señala que es posible develar el contenido, la estructura interna y el núcleo central, elementos constituyentes esenciales de las RS, a través de la implementación de dos propuestas: el análisis cualitativo según la Grounded Theory (teoría fundamentada) y el análisis de procedencia de la información. Ambas se explicarán en los siguientes apartados.

3.3.3.1. Análisis cualitativo según la Grounded Theory

El análisis cualitativo de las representaciones sociales por medio de la *Grounded Theory* se ha utilizado desde años atrás, principalmente en Venezuela, en investigaciones dirigidas por la doctora Mariane Krause Jacob (1998). Consiste en construir modelos teóricos con base en las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado, con el método comparativo constante (MCC)

Esta metodología es una alternativa indicada para el análisis de las RS porque permite tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) como de su estructura interna (aspecto explicativo). Sus procedimientos de análisis contemplan reconstruir las representaciones en dos momentos: 1) análisis descriptivo y 2) análisis relacional (Abric,

2011). Por medio del primero, se reconstruyen inductivamente categorías generales, a partir de elementos particulares y contenidos socialmente compartidos, por medio de comparaciones de representaciones singulares. Al finalizar esta etapa, se obtiene una descripción exhaustiva de los contenidos de las representaciones sociales (RS) del grupo social investigado. El aporte esencial se expresa en la segunda etapa, debido a que a través de ésta se reconstruye la estructura interna de las RS: las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos (Abric, 2011).

De manera general, al aplicar los procedimientos de la Grounded Theory en esta investigación, se realizó una labor inductiva, es decir, se buscó llegar a datos generales a partir de unos particulares. Para esto, se trabajó con categorías emergentes y se plantearon dos etapas.

La primera fase consistió en hacer el análisis descriptivo, se construyeron códigos abstractos, a partir de datos particulares. Para empezar, se codificaron los datos obtenidos; este tipo de codificación se denomina codificación abierta y su objetivo principal es abrir la indagación. Las transcripciones, en el caso de los grupos de discusión y las entrevistas, fueron examinadas línea por línea, se identificaron elementos recurrentes, a los cuales se les asignó una unidad de sentido, conocida como etiqueta verbal. Por poner un ejemplo, en el caso de los grupos de discusión, se reconocieron: figura, funciones áreas de intervención, sectores laborales, población con la que trabaja y perfil; como todos aluden a las características del interventor educativo, se agruparon en una categoría más amplia, denominada perfil, en la cual están contenidas como subcategorías, que se nombraron como *Características del interventor educativo*.

De manera que, la estrategia aplicada a los datos codificados fue la comparación permanente o constante. Los resultados generados, a partir de estas comparaciones, se registraron por escrito y se fueron desarrollando e integrando. En esta etapa, así como en las sucesivas, se utilizaron notas de análisis para registrar las ideas que fueron surgiendo.

La segunda etapa fue el análisis relacional o reconstrucción del núcleo figurativo, su objetivo consistió establecer relaciones o conexiones entre los diferentes contenidos que arrojaron los resultados descriptivos. Incluyó dos pasos sucesivos: *la codificación axial* y *la codificación selectiva*.

En el primer paso, para la instauración de estas relaciones, se partió del denominado “paradigma de codificación”, el cual contiene los siguientes elementos, en función de los cuales se podrán establecer las relaciones entre los contenidos representacionales: fenómeno, contexto de aparición, antecedentes, condiciones en las que varía, estrategias de acción e interacción de los actores y las principales consecuencias. Cada categoría se sometió a un análisis intenso, en términos de las propiedades del paradigma de codificación, al que se le denomina *codificación axial* o desarrollo de categorías conceptuales.

El segundo paso de esta etapa fue la codificación selectiva, por medio de la cual, se construyó un modelo comprensivo general que articula los aspectos esenciales de los resultados en torno a un fenómeno central. Implicó un mayor refinamiento analítico que, junto con la comparación constante, conllevó un proceso de reducción de categorías, ya sea por descarte, fusión o transformación en otras de nivel conceptual superior. Una vez analizados los resultados de cada técnica por separado, se buscaron los elementos convergentes, es decir, los que se presentaban de manera recurrente y, a partir de éstos, se construyeron los ejes constitutivos de la representación del interventor.

En resumen, el procedimiento de la Grounded Theory implica las siguientes operaciones:

- **La codificación abierta.** Abarca dos fases: la primera se refiere al tratamiento de los datos brutos, los cuales se comparan constantemente, para posteriormente, asignar un código común a los fragmentos que comparten una misma idea, advirtiendo que, en este momento, cualquier interpretación es provisional. La segunda es el desarrollo de categorías iniciales, es decir la búsqueda sistemática de

las propiedades de la categoría. Es fundamental que ambas fases se acompañen del registro de notas teóricas, analíticas e interpretativas.

- **La codificación axial.** Consiste en el análisis intenso de una categoría en términos de los elementos del paradigma de la codificación, el cual, a su vez, implica el análisis de las propiedades de la categoría (antecedentes, condiciones en las que varía, las interacciones de los y las actoras, estrategias y tácticas de estos y consecuencias). La codificación axial permite develar las relaciones entre las categorías, permitiendo avanzar hacia el paso siguiente: la integración de categorías y sus propiedades.
- **La codificación selectiva.** Implica la integración de la categoría y sus propiedades, o sea, el proceso de reducción de categorías por descarte, por fusión o transformación conceptual en otras categorías de nivel superior.

3.3.3.2. Análisis de procedencia de la información

Se planteó el uso de esta forma de análisis porque permite una aproximación a los aspectos procesuales de una representación, el enfoque que se busca privilegiar en el presente estudio. Asimismo, al ser triangulada con el MCC (método comparativo constante), explicado en el apartado anterior, contribuye a la identificación del núcleo central y facilita la codificación axial (Araya, 2002). El objetivo de esta técnica es detectar, independientemente del contenido expresado, los diferentes tipos de fuentes de información de las cuales procede un contenido. En lugar de intentar explorar “el qué dice”, se busca responder al “de dónde obtuvo la información” de lo que dice. Esto implica que, se pone el énfasis en los fundamentos y la forma de organización de las representaciones.

Jodelet (2011) propone una clasificación⁵ de cuatro fuentes globales de procedencia de información, extendidas en un continuum que va de lo más personal a lo más impersonal:

- Las informaciones producidas de las experiencias vividas por las propias personas.
- Las informaciones procedentes acerca de lo que las personas piensan, expresado en términos de roles.
- Las informaciones obtenidas de la comunicación social y de la observación.
- Las informaciones derivadas de conocimientos adquiridos, en medios formales como los estudios, las lecturas o los medios de comunicación de masas.

Banchs (1990) señala que esta técnica parece ser más aplicable para el estudio de los objetos que refieren aspectos personales, tal como lo es la identidad del interventor educativo, en el caso de la presente investigación,

3.4. Contexto de la investigación

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se fundó el 25 de agosto de 1978, en México, por decreto presidencial en el periodo de gobierno de José López Portillo. Su creación respondió a la demanda del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de una institución que se encargara de la profesionalización del magisterio.

Es así que, se crearon las primeras 64 unidades denominadas Sistema de Educación a Distancia (SEAD), diseminadas a lo largo del territorio nacional. Dicha medida marcó el inicio de una oferta académica orientada exclusivamente a la nivelación de los profesores en el servicio de educación básica, a través de un proyecto institucional para

⁵ Esta clasificación es elaborada por Jodelet (2011) a partir de un estudio que realizó sobre la representación del cuerpo.

la formación de los docentes, y la generación de una cultura pedagógica de calidad (UPN, 2002).

El 18 de mayo de 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el cual la Universidad Pedagógica Nacional es ubicada en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Esto implicó un proceso de renegociación con las autoridades estatales para transitar del nivel de educación básica al de superior. Fue así que, la universidad se comprometió a revisar su Proyecto Académico y su Plan de Acción Institucional, en aras de adaptar su servicio a nuevos usuarios, mejorar sus condiciones de operación académico-administrativas y reordenar su oferta académica. Como resultado de esto último, surgió la Licenciatura en Intervención Educativa, que fue ofertada únicamente en las unidades estatales a partir del 2002. Tenía como objetivo:

Formar un profesional de la educación, capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y, específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas profesionalizantes detectadas), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención (UPN, 2002, p. 8).

Para lograr esto, el programa fue concebido desde el modelo de competencias profesionales, las cuales tenían como fuente las necesidades de formación y los problemas socioeducativos más apremiantes. Ante lo cual, se propuso preparar a sus estudiantes en dos líneas de actuación en contextos diversos: en atención a problemas socioeducativos y a problemas psicopedagógicos. Para ello, se reconocieron tres grupos de competencias: generales, específicas y particulares, que le permitieran al estudiante desarrollar las capacidades de adaptación, resolución de problemas, flexibilidad de pensamiento y trabajo en equipo; realización y control autónomo, sensibilidad social y comprensión de diversas culturas; así como, adquirir capacidades instrumentales, teóricas y de convivencia social (UPN, 2002); contribuyendo así a una formación integral.

La Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 071, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, cuenta actualmente con una matrícula total de 320 estudiantes, de los cuales 112 son hombres y 208 mujeres; los cuales están distribuidos en 13 grupos. A continuación, se presenta el total de estudiantes dentro de cada uno, así como su distribución por género.

Tabla 1

Número de estudiantes clasificado por semestre y género

Semestre	Hombres	Mujeres	Total por grupo
2º “A”	13	22	35
2º “B”	12	21	33
2º “C”	17	14	31
4º “A” Línea inclusiva	12	13	25
4º “B” Línea inclusiva	16	19	35
4º “A” Línea inicial	2	17	19
6º “A” Línea inclusiva	6	17	23
6º “B” Línea inclusiva	5	15	20
6º “A” Línea inicial	3	14	17
8º “A” Línea inclusiva	11	12	23
8º “B” Línea inclusiva	6	14	20
8º “C” Línea inclusiva	6	13	19
8º “A” Línea inicial	3	17	20
Total	112	208	320

Fuente: Departamento de servicios escolares de la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad 071, Estadística 2019-I, (2019).

De este total, los estudiantes considerados como participantes en la primera fase, es decir, para la aplicación de la carta asociativa, son los de los siguientes grupos: sextos A y B, de la línea inclusiva; sexto de la línea inicial; octavos A, B y C de la línea inclusiva; y el octavo de la línea

inicial. En total, colaboraron 142 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 21 y 23 años de edad. Con relación a su lugar de procedencia, en su mayoría son de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, aunque también los hay de los municipios de Comitán, Suchiapa, San Cristóbal, Villa Corzo, Venustiano Carranza, Cintalapa, Acála, La Concordia, Huehuetán, Chapultenango, Jiquipilas, Soyaló y Ocosingo.

Capítulo 4. Análisis de los datos recabados

En el presente capítulo se muestran los resultados de los instrumentos aplicados. En primer lugar, se presentan los productos de la carta de asociación libre; después los de los grupos de discusión; y, finalmente, las entrevistas.

4.1. Carta de asociación libre

El análisis de la información recabada se hizo en dos momentos, en el primero, se revisó la cantidad de ocasiones en que fue citado cada término y, posteriormente, se identificó cómo los jerarquizaron los participantes. Asimismo, se hizo un análisis general, a partir de categorías construidas por la investigadora, para luego abordarlos, desde dos variables: semestre y línea formativa.

4.1.1. Análisis general

Las respuestas de los estudiantes dieron un total de 88 palabras. En un primer momento, se acomodaron en el mismo grupo si se consideraban sinónimos; posteriormente, en relación con lo que evocaban, se construyeron categorías de análisis que las contuvieran.

Tabla 2

Resultados de la carta por asociación libre

Categorías	Palabras asociadas	Frecuencia de aparición	Orden de Importancia					
			1	2	3	4	5	
Figura	Guía	47	4	11	8	12	12	
	Mediador	31	10	7	8	1	5	
	Agente de Cambio	5	0	0	0	2	3	
Funciones	Ayudar	30	6	3	5	14	2	
	Investigar	33	8	9	9	4	3	
	Transformar	12	2	3	2	2	3	
	Gestionar	9	0	1	3	1	4	
	Resolver	48	5	9	12	8	14	
	Identificar	30	11	11	4	3	1	
Áreas de intervención	Aprendizaje Necesidades educativas especiales	35	5	9	8	4	9	
	Inclusión	61	26	12	10	5	8	
	Sociedad	13	2	1	3	4	3	
Otros profesionales con los que se relaciona	Docente	22	4	6	3	4	5	
Medio para llevar a cabo la intervención	Interacción	9	0	3	3	3	0	
Perfil	Aspecto actitudinal	Valores	37	8	6	7	10	6
	Aspecto teórico	Análisis	12	1	2	4	1	4

Tal como se puede apreciar en la tabla, marcadas con colores, aparecen las categorías en relación con el término “interventor educativo”, estas fueron: figura, se relaciona con quién es el interventor; funciones, corresponde a las actividades que hace dicho profesional; áreas de la intervención, son los aspectos de la realidad que interviene; espacios de acción, los lugares en donde se desempeña. También están: otros profesionales con los que se relaciona; medios para llevar a cabo la intervención, alude a los recursos de los que se vale el profesional para intervenir; y, finalmente el perfil del interventor relacionado con las características en dos sentidos, en el aspecto actitudinal y el teórico formativo del interventor.

La información presentada sobre dichas categorías permitió identificar lo siguiente: a la figura del interventor se le caracteriza como guía, mediador y agente de cambio. Tiene las funciones de ayudar, investigar, transformar y gestionar, para identificar problemáticas que se presentan en la educación, como necesidades educativas especiales y de inclusión, y presentar propuestas para resolverlas: estas actividades las lleva a cabo a partir de la interacción que tiene con la sociedad. Por lo tanto, el interventor debe contar con ciertas características relacionadas con su formación profesional en dos sentidos: los valores que corresponde al aspecto actitudinal y las habilidades relacionadas con el teórico-procedimental; las cuales se fundamentan en el modelo por competencias en el que está concebido el programa de la licenciatura.

Por lo que se refiere a la frecuencia de aparición de las palabras, el primer lugar lo ocupa *inclusión*, con 61 veces, 26 de las cuales fue elegida en primer lugar en el orden de importancia. La mayor parte de los grupos participantes pertenecen a la línea de educación inclusiva, por lo que las respuestas pueden estar orientadas a los conceptos que abordan constantemente en las materias cursadas. Por ejemplo, en el caso de sexto semestre, una de las materias específicas de la línea inclusiva es Adaptaciones curriculares; mientras que en octavo semestre, se encuentra Intervención en la comunidad, cuyo propósito es “incorporar e integrar a las personas con necesidades educativas específicas a los

Capítulo 4. Análisis de los datos recabados
diferentes grupos de su propia comunidad, a partir del diseño,
aplicación y evaluación de proyectos de intervención incluyente” (UPN,
2002, p. 2).

Asimismo, la segunda palabra más alta por frecuencia de repetición fue *resolver*, que apareció en 48 ocasiones, junto con *intervención*, *estrategias* y *proyectos*. Esto hace sentido, si se considera que los grupos de octavo semestre están cursando materias como Proyectos laborales y sus adaptaciones, que tiene el propósito, según lo plantea su programa indicativo, de “apoyar a la incorporación de personas con necesidades educativas específicas al ámbito laboral, a partir del desarrollo y/o adaptación de proyectos en y para el trabajo, así como de la asesoría y orientación brindada de antemano” (UPN, 2006, p. 2). Este mismo objetivo guarda relación con la tercera palabra que se usó con mayor frecuencia: *guiar*, la cual apareció en 47 ocasiones, junto con *asesorar* y *orientar*.

Y, finalmente, hay un empate, en el cuarto lugar con 37 menciones, entre las palabras *necesidades educativas especiales* y *valores*. La alusión repetitiva de la primera se relaciona de manera estrecha, con que se encuentra presente en las asignaturas cursadas en la línea inclusiva, a lo largo de la carrera; un ejemplo de esto es la materia intitulada Aprendizaje y desarrollo de las personas con NEE asociadas a la discapacidad. Mientras que la aparición *valores*, en el caso de los estudiantes de sexto semestre de la línea inicial se vincula con la materia Desarrollo social en la temprana infancia, en la cual se ve al desarrollo social íntimamente relacionado con lo afectivo, mediante la interacción con los otros: y, de manera general, el programa de la licenciatura está basado en un modelo por competencias, donde el campo contextual alude al saber ser y convivir.

Por otro lado, en lo que concierne a la distribución de las palabras por orden de importancia, es decir, el rango que ocupan, de la que ocupó el primer lugar nuevamente fue *inclusión*. Esta posición se debe a que, precisamente en la línea inclusiva, esta palabra como proceso se aborda tanto transversal como horizontalmente en las materias específicas de la

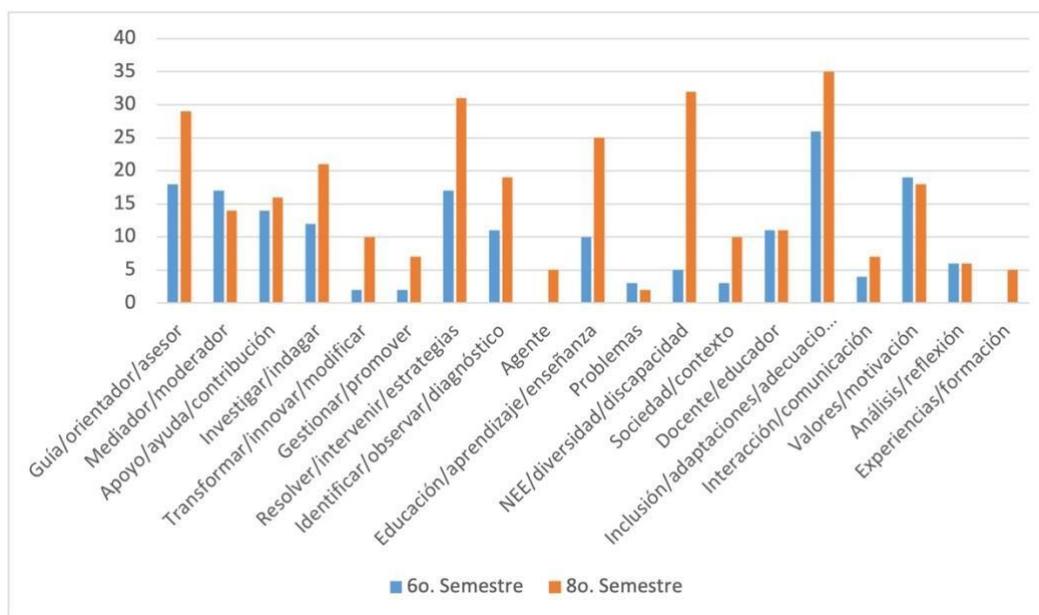
línea, cuando abordan a las necesidades educativas específicas, según indica el plan de estudios.

4.1.2. Análisis por semestre

Al comparar los resultados a partir de la variable semestre, se encontraron semejanzas con lo antes presentado, así como diferencias dignas de señalar, por lo cual, se iniciará por presentar lo encontrado en los grupos de 6º semestre, para luego seguir con los de octavo y, al final, hacer las comparaciones pertinentes. A continuación, se presenta una gráfica que muestra los resultados en ambos semestres.

Gráfica 1

Frecuencia de aparición de las palabras de las cartas asociativas de los estudiantes de la LIE de la UPN



En el caso de los grupos de sexto, las palabras con mayor frecuencia fueron: en primer lugar, *inclusión* con 26 menciones; en segundo, apareció *valores* 19 veces; en tercer lugar, se encontró *guía* con 18 repeticiones. En cuarto lugar, está *resolver* con 17 alusiones; en quinto, la palabra *apoyo* 14 veces dicha; y en sexto *investigar* 12 veces referida.

Al realizar la comparativa con la frecuencia general, se identificó que de nuevo coincide con la tendencia; no obstante, los grandes contrastes se presentan en las palabras *valores*, *mediador* y *apoyo*. En el caso de la primera, en la frecuencia general apareció en cuarto lugar; por otra parte, *mediador* se alejó aún más de la tendencia, en la cual apareció en el décimo lugar; finalmente, *apoyo* se colocó en la tabla general en noveno lugar, mientras que en la específica de sexto semestre, en el quinto.

Con respecto a los grupos de octavo, las palabras con mayor frecuencia fueron: en primer lugar, *inclusión* con 35 alusiones; en segundo, *necesidades educativas especiales*, 32 veces citada; en el tercero, *resolver*, 31 veces indicada. En cuarto, se encuentra *guía* con 29 apariciones; en quinto lugar, *educación* con 25 repeticiones; en sexto, *investigar*, 21 ocasiones señalada. El séptimo lugar lo ocupa *identificar*, de la que hablaron 19 veces; en octavo, se encontró *valores*, 18 veces dicha; en noveno, *apoyo* con 16 reiteraciones; y, en décimo lugar, *mediador* que mencionaron solo 14 ocasiones. Las demás palabras no se mencionan, ya que tienen un valor por debajo de 10 apariciones. Al comparar estos resultados con la frecuencia general, es posible identificar que la palabra ubicada en el primer lugar coincide con la de octavo semestre.

Asimismo, al comparar dichos resultados de sexto y octavosemestres entre sí, se identificaron algunas semejanzas como que los estudiantes de ambos semestres posicionan en primer lugar la palabra *inclusión*. De igual manera, apareció en el sexto lugar la palabra *investigar*, en ambos grupos. Y, tan solo con un lugar de diferencia las palabras *guía* y *resolver*; en el caso de la primera, aparece en tercer lugar, para los estudiantes de sexto semestre y cuarto para los estudiantes de octavo.

Por otra parte, las diferencias fueron notables en las posiciones de las palabras *valores*, *apoyo* y *mediador*. La primera se posicionó, en segundo lugar, en los grupos de sexto; mientras que los estudiantes de octavo, la colocaron en octavo lugar. Respecto a la palabra *apoyo*, los

estudiantes de sexto la ubicaron en quinto lugar y, en contraparte, los de octavo lo hicieron en noveno lugar. Finalmente, la tercera palabra apareció, para los sextos semestres, en el lugar número siete y, para los otros, en el diez.

Es importante señalar que, el hecho de que los estudiantes relacionaran al interventor educativo con las palabras *resolver* y *ayudar* se vincula con lo que el mismo currículum establece: “la denominación de la Licenciatura en Intervención Educativa responde a la intención de que los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos campos educativos, con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos” (UPN, 2002, p. 24).

Asimismo, el que figuren palabras como *problema* y *transformación*, tiene su origen también currículum, el cual señala que: “se define intervención como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación” (UPN, 2002, p. 24).

4.1.3. Análisis por línea formativa

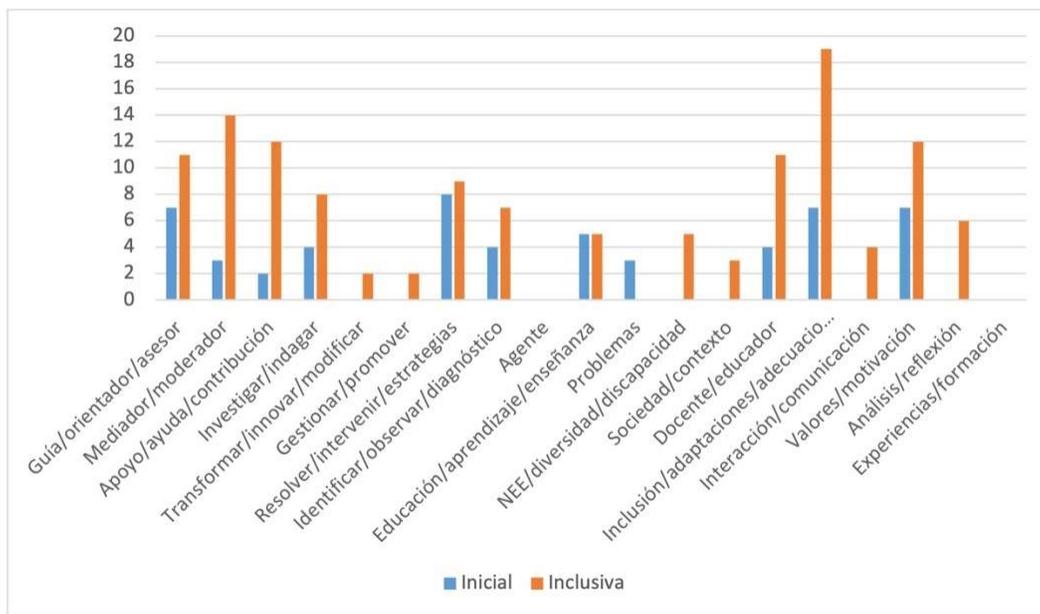
Al comparar los resultados, a partir de la variable línea formativa, dentro de cada semestre se encontraron diferencias mucho más marcadas en cuestión de frecuencia, que las observadas con la variable semestre, en especial, dentro de los grupos de octavo. Los datos se presentarán de la siguiente manera: en primer lugar, lo arrojado por los estudiantes de sexto semestre, para luego, seguir con los de octavo y, al final, hacer las comparaciones pertinentes.

4.1.3.1. Resultados de los grupos de sexto semestre

A continuación, se presenta una gráfica que muestra los resultados en ambas líneas de sexto semestre:

Gráfica 2

Frecuencia de aparición de las palabras que los estudiantes de sexto semestre de la LIE, por línea formativa



La gráfica anterior muestra que en cuestión de frecuencia para la línea inclusiva, el orden de las palabras fue: en primer lugar, *inclusión*, con 19 apariciones; en segundo lugar, *mediar*, con 14; en tercer lugar, *apoyo* y *valores*, con 12, respectivamente. El cuarto lugar, lo ocupa *guía*, con 11 menciones; en quinto está *resolver*, con nueve; en sexto, *investigar*, con seis; en séptimo. Hay un empate con siete referencias entre *docente* e *identificar*; en octavo lugar, se encuentra *análisis*, con seis; en noveno, *educación* y *necesidad educativa específica (NEE)*, con cinco; finalmente, en décimo, *interacción*, a la que señalaron cuatro veces.

De tal manera que, los primeros cinco lugares fueron ocupados por las palabras: *inclusión*, *mediar*, *apoyo*, *valores*, *guía* y *resolver*. Al contrastar con la tendencia general, se encontraron coincidencias: en ambas, la misma palabra ocupa el primer lugar y, aunque las demás figuran en diferente orden, también están entre los primeros cinco lugares, a excepción de *mediar* y *apoyo*.

A la luz de la revisión documental que se llevó a cabo, fue posible identificar que estos resultados guardan una estrecha relación con la orientación del currículum, en materia del área de la línea específica. Las asignaturas que han cursado los estudiantes, tienen una clara tendencia a la intervención, mediante estrategias y propuestas que impliquen adecuaciones y adaptaciones respecto a personas que presentan alguna necesidad educativa específica (NEE). En este sentido, se muestra la figura del interventor, no como quien dirige el proceso, sino como el que orienta, asesora y ayuda a crear las condiciones necesarias. Es decir, se entiende al interventor como el encargado de apoyar tanto a la familia, como a los agentes educativos implicados en el bienestar de las personas con alguna NEE. Un ejemplo claro es la competencia general del curso Adecuaciones curriculares, que los participantes cursaban en el momento del estudio:

Diseñar adaptaciones a los currículos escolares de educación básica, media y superior, mediante el conocimiento y utilización de herramientas conceptuales y metodológicas, para adecuar el proceso enseñanza-aprendizaje a las condiciones de las personas con necesidades educativas específicas, a partir de una visión inclusiva y de compromiso social (UPN, 2002, p. 3).

Por otro lado, en la línea inicial, las palabras se presentaron de la siguiente manera: en primer lugar, *resolver* con ocho apariciones; en segundo, hubo un triple empate entre *guía*, *inclusión* y *valores*, con siete; en tercer lugar, se posiciona *educación*, con cinco. En el cuarto lugar, de nuevo se produce un triple empate entre *docente*, *investigar* e *identificar*, que se mencionaron cuatro ocasiones; en quinto lugar, coincidieron *problemas* y *mediar*, con tres alusiones; finalmente, en sexto lugar, *apoyo*, con dos. Las demás palabras tienen una frecuencia de cero.

Por lo tanto, dentro de los primeros cinco lugares, aparecieron: resolver, guía, inclusión, valores, educación, docente, investigar, identificar, problemas y mediar. En relación con la tendencia general, en estos resultados también se encontró que la mayoría de las palabras coinciden con las más frecuentes, aunque en diferente orden. Por

ejemplo, *inclusión*, en el caso de esta línea, en este semestre en particular, no está en el primer lugar sino en el segundo; además de empatar con otras dos palabras, situación que no se presentó en la frecuencia general.

Dichos resultados de la línea inicial, se encuentran estrechamente relacionados con el currículum. En los cursos que toman en su área, las competencias tienden a la mejora, a través de la intervención; de esta manera, implementan proyectos y estrategias que van de la mano de la investigación e identificación del desarrollo actual del niño, el cual se vincula estrechamente con la educación recibida por los adultos. Un ejemplo de esto, es la competencia general del curso intitulado *El lenguaje en la primera infancia*: “[i]dentifica las características del desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 4 años de edad, a fin de favorecer los ambientes de aprendizaje y diseñar estrategias de intervención temprana” (UPN, 2002, p. 2).

Al comparar los datos resultantes de ambas líneas, se encontraron marcadas diferencias. Una de éstas es que mientras la palabra *mediarse* posicionó en un segundo lugar en la línea inclusiva, ocupó el quinto en la par inicial. Otra fue que *apoyo* se colocó en tercer lugar para los estudiantes de inclusiva, en tanto que, para los de inicial, estuvo en sexto. La palabra *guía* se ubicó en cuarto para inclusiva y en segundo parainicial. Finalmente, la diferencia más notable se encontró en la palabra *resolver* que en inclusiva apareció en quinto lugar, mientras que, para la línea inicial se encontró en segundo lugar.

Estas diferencias obedecieron, como ya se había comentado anteriormente, a los cursos correspondientes a las líneas específicas que han llevado desde el tercer semestre, momento en el cual los grupos se dividen de acuerdo a su elección de especialidad. Además, aunque en ese semestre se inician las prácticas profesionales para ambas líneas, los espacios en los que las desarrollan son distintos: los estudiantes de la línea inclusiva se integran a escuelas regulares, preferentemente en educación primaria; mientras que los estudiantes de la línea inicial se

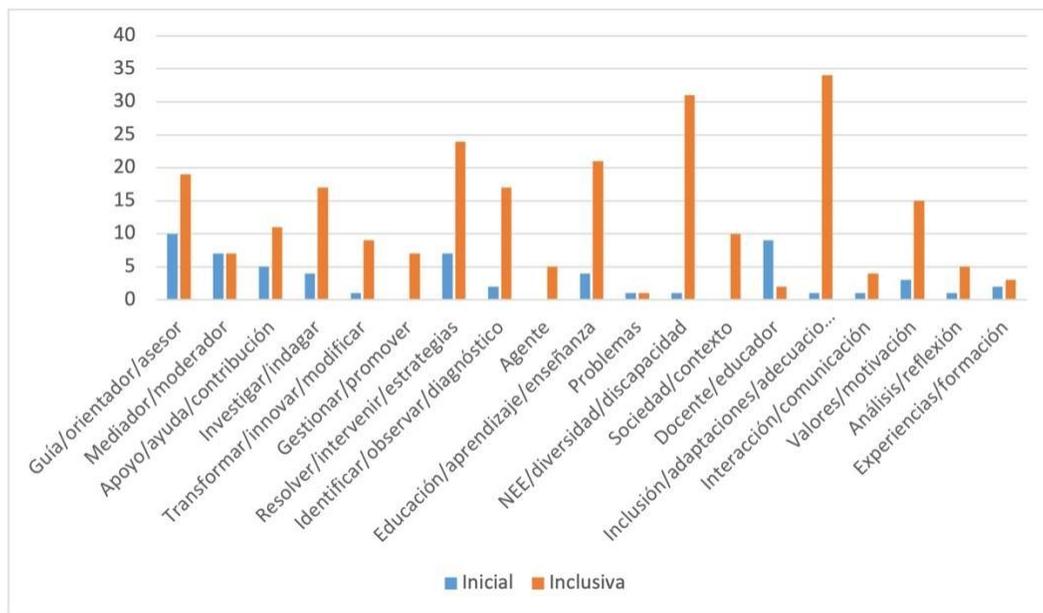
desempeñan en centros de desarrollo infantil como son los CENDIS, en donde trabajan con niños de maternal y preescolar. Al desarrollarse en diferentes espacios formativos les implica tener distintas experiencias y, por lo tanto, la oportunidad de poner en práctica la teoría revisada durante los cursos escolarizados.

4.1.3.2. Resultados de los grupos de octavo semestre

A continuación, se presenta una gráfica que muestra los resultados de octavo semestre, en ambas líneas:

Gráfica 3

Frecuencia de aparición de las palabras de los estudiantes de octavo semestre de la LIE por línea formativa



En el caso de la línea inclusiva, se identificó el siguiente orden: en primer lugar, *inclusión* con 34 apariciones; en segundo, *necesidades educativas específicas (NEE)*, con 31; en tercer lugar, *resolver* con 24. El cuarto lugar, lo ocupa *educación*, mencionada 21 veces; en quinto lugar, *guía*, 19; en sexto, hay un empate entre *investigar* e *identificar*, con 17 referencias respectivamente. En séptimo lugar, se encontró *valores* con 15 alusiones; en octavo, *apoyo*, con 11; en noveno, *sociedad*, con 10; y, en

Capítulo 4. Análisis de los datos recabados
décimo, *transformar*, con nueve. El resto de las palabras tiene pocas repeticiones, por lo cual, no fue considerado en el análisis.

Las palabras que ocuparon los primeros cinco lugares en frecuencia fueron: inclusión, NEE, resolver, educación y guía. Si esto se compara con la frecuencia de la tendencia general, se encuentra que estos mismos vocablos figuran entre las primeras posiciones. Esto obedece a que en la línea inclusiva, en octavo semestre, hay un grupo más, en comparación con sexto. Aunado a esto, los grupos de octavo tienen más estudiantes.

La presencia de las palabras resultantes se atribuyó a las materias de la línea formativa cursadas desde tercer semestre, de manera especial, las que estudian actualmente, como Proyectos laborales y sus adaptaciones e Intervención familiar e Intervención en la comunidad. En estas asignaturas se busca que el estudiante diseñe y aplique proyectos para mejorar las condiciones de las personas con NEE o, bien, resuelva problemáticas en relación con la atención hacia dicha población. Tal es el caso del curso Proyectos laborales, cuya competencia implica:

Diseñar o adaptar proyectos laborales para las personas con necesidades educativas específicas, a partir del conocimiento de ambientes laborales específicos, y la utilización de la herramienta de asesoría y orientación vocacional, a fin de ampliar sus oportunidades de trabajo y autonomía personal, con una actitud empática, abierta e innovadora (UPN, 2002, p.2).

Por lo consiguiente, cada asignatura demanda trabajo de campo que le implica al estudiante vivenciar lo revisado teóricamente en el aula, para aportarle nuevas experiencias formativas que han configurado lo que es un interventor educativo. Además, al cursar tres semestres con prácticas profesionales, las experiencias en los espacios formativos externos a la universidad también han delineado el ser interventor, a partir de los conceptos referidos.

Por otra parte, los estudiantes que cursan la línea inicial, refirieron las siguientes palabras, que se ordenaron según el número de repeticiones: en primer lugar, *guía*, con diez alusiones; en segundo, *docente*, con nueve; en el tercer lugar, hay un empate entre *resolver* y *mediar*, mencionadas siete veces cada una. El cuarto lugar está ocupado por *apoyo*; en quinto lugar, hay un empate entre *investigar* y *educación*, que dijeron cuatro respectivamente; en sexto lugar, *valores*. En el séptimo lugar, están *experiencias* e *identificar*, con dos menciones; y en octavo lugar, están *transformar*, *inclusión*, *NEE*, *problemas*, *análisis* e *interacción*, con una sola aparición. Finalmente, las palabras *agentes* y *gestionar* no tienen presencia.

Es posible identificar, a partir del análisis, las palabras que ocupan los primeros cinco lugares, éstas fueron: guía, docente, resolver, mediar, apoyo, investigar y educación. Al comparar con la tendencia general se encontró que las únicas palabras que no coinciden, en la jerarquía por número, son apoyo, docente e investigar. Estos resultados se relacionan con los cursos que actualmente llevan, correspondientes a su línea formativa, intitulados: Currículum y organización en la educación inicial formal y La programación curricular y la didáctica de la educación inicial. En el caso del primero, la competencia pide al estudiante:

Diseñar un proyecto de intervención directa y/o asesoría para un centro infantil, a partir de las aproximaciones que se generen con las instituciones existentes en su entorno inmediato, sobre las condiciones de organización, dirección e implementación curricular, con la finalidad de elaborar un diseño integral, para mejorar las condiciones específicas del sistema de influencia educativa, que permitan el desarrollo de una institución infantil (UPN, 2002, p. 2).

Con respecto al segundo curso, en su competencia, éste señala que el alumno deberá ser capaz de “diseñar y aplicar la programación curricular, a partir de las particularidades que presente el grupo de niños y niñas en el cual habrá de desenvolverse, y así, realizar una práctica pedagógica profesional competente” (UPN, 2002, p. 2).

Al comparar los resultados entre las líneas formativas, se encontró semejanza en relación con las palabras más frecuentes. Aunque en el caso de inicial, hay una tendencia hacia la educación y la docencia, mientras que, en el caso de inclusiva, la orientación es hacia la inclusión y la atención de las necesidades educativas específicas. Ambas inclinaciones se justifican con el currículum y las experiencias en los espacios de prácticas profesionales.

Finalmente, de manera general, tanto en los grupos de sexto como de octavo, de la línea inclusiva se observaron menos palabras empatadas en un mismo lugar, lo que podría ser un indicio de mayor determinación en el momento de su elección. Mientras que en la línea inicial hay más palabras que coinciden en el mismo lugar, en los distintos semestres.

4.2. Grupos de discusión

Derivadas del análisis de los resultados de la aplicación de la técnica de grupos de discusión, resultaron ocho categorías, de las cuales se desprenden subcategorías. A continuación, se explicará cada una de éstas.

4.2.1. Características del interventor educativo

Esta categoría hace referencia a las características del profesional de la educación, denominado interventor educativo, que son: figura, funciones áreas de intervención, sectores laborales, población con la que trabaja y perfil, las cuales constituyen las subcategorías.

4.2.1.1. Figura

Los estudiantes ven al interventor desde varias perspectivas: mediador, investigador y agente de cambio. En relación con lo primero, se entiende al mediador como una persona que acompaña a los involucrados en algún problema de índole educativa, que está ahí presente, en tanto pueda brindar algún tipo de apoyo o asesoría, tal como lo señalan los estudiantes-participantes. Por ejemplo, Cindy: “el interventor es una persona capaz de mediar situaciones de aprendizaje, brindando su apoyo a través de sus conocimientos”. Armando coincide en esta definición, advierte que “como interventores vamos a ser los intermediarios para ayudar en determinado problema educativo”.

Para los alumnos, ser investigador implica, durante el ejercicio profesional, recabar información que permita conocer mejor a la población a la que va a intervenir, así como, dar cuenta de sus necesidades y/o problemáticas, para construir alternativas de atención a través de la intervención. Fernando, mencionó: “el interventor va a ser investigador todo el tiempo porque debe tener clara la problemática presentada, así como el contexto donde ocurre, para esto, debe tener

información porque, aunque los problemas se parezcan, no es lo mismo si ocurren en otro contexto”.

Por otra parte, al definirlo como un agente de cambio o transformación, se resalta aún más la importancia de la presencia del interventor educativo. Se le otorga la capacidad de repercutir más allá de lo educativo y de tener un impacto importante en la vida de las personas. Al respecto Karla comentó: “su impacto puede llegar a transformar, no sólo en lo educativo, sino también, en el ámbito social, es decir, en la vida de las personas en general”. En este mismo sentido, Amparo considera que “desde la mirada de agente, el interventor se involucra más allá, incluso puede llegar a romper esquemas, a través de brindar herramientas de ayuda a las personas para encontrar una alternativa de solución”.

4.2.1.2. Funciones

Se entiende la función como el conjunto de actividades que el interventor, en el ejercicio de su práctica profesional, lleva a cabo. De las conversaciones en los grupos de discusión, surgieron cuatro:

- Gestionar el apoyo y la canalización con otros especialistas, ante problemáticas psico y socioeducativas.
- Elaborar proyectos que propongan adecuaciones para el logro del aprendizaje.
- Resolver problemáticas psico y socioeducativas.
- Apoyar al docente a través de la orientación e información.

La primera se relaciona con lo comentado en la categoría de figura, pues el estudiante reconoce que pueden presentarse problemáticas cuyo abordaje requiere de otros profesionales. Ante lo cual, la función del interventor consiste en canalizar el problema con los especialistas convenientes. En este sentido, señaló Fernando:

A veces también tenemos que reconocer nuestros límites, ya que, al realizar algún diagnóstico, nos damos cuenta de que nosotros como

interventores necesitamos del apoyo de un terapeuta, de un psicólogo o alguien más. Tal vez nuestra labor sea canalizar con un especialista, así alguien nos va a brindar las herramientas para esa situación”.

En relación con la segunda y tercera función, aunque se presentan de manera separada, se encuentran íntimamente interrelacionadas entre sí, debido a que el interventor, para resolver una problemática, requiere del diseño de un proyecto de intervención. Amparo expuso que “como interventores cuando encontramos problemas, primero hacemos un diagnóstico y ya luego proponemos estrategias y proyectos, esto lo hacemos todo el tiempo”. Asimismo, se reconoce que existen dos tipos de problemáticas y, por lo tanto, de proyectos, que dependerán de la naturaleza de las problemáticas identificadas: psicoeducativas o socioeducativas. Por ejemplo, Fernando comentó:

Es que hay problemas que tienen que ver con la escuela, con el aprendizaje formal; pero luego, el origen no está ahí, entonces hay que ver que está afuera, en el contexto y se manifiesta en el aula, entonces son otro tipo de problemas, pero el interventor puede trabajar con los dos.

Esto mismo lo identifican los estudiantes de la línea inclusiva, tal es el caso de Dalia: “hasta donde tengo entendido, podemos mediar interviniendo en varios ámbitos, siempre y cuando no salgamos de lo educativo, podemos ir más allá, abarcando lo social, es decir, lo socioeducativo”.

Ahora bien, en el caso específico de “resolver problemáticas psico y socioeducativas” se evidencia que hay divergencia entre los dos primeros grupos de discusión⁶. En uno de los grupos coinciden al señalar que el interventor soluciona los problemas, en este sentido, Marvin dijo: “el interventor resuelve problemas dentro de ámbito educativo, para eso crea proyectos”; asimismo, Dalia comentó: “el objetivo del interventor es

⁶ En el capítulo tres, “Proceso metodológico de la investigación”, de esta tesis, se expuso que, para el desarrollo de los grupos de discusión, se conformaron primero dos grupos, según las conveniencias de horarios de los estudiantes. Después, estos dos se unificaron y se creó uno solo, para una segunda reunión.

resolver la problemática que se presenta, no sólo en el ámbito formal, sino también, en lo social, cultural, hasta lo político”.

Mientras que, en el segundo grupo, se enfatizó que el interventor no resuelve directamente las problemáticas identificadas, sino más bien, al mediar, tan solo orienta y son los involucrados los que proponen estrategias de resolución, al respecto Alexis expresó:

Creo que se puede confundir de que voy a resolver todos los problemas siendo interventor, pero nosotros en sí debemos ayudar a que las personas se den cuenta de la situación en la que están, pero definitivamente, hay cambio si las personas que están viviendo esa problemática quieren resolverla, dicho contexto puede solucionarlo.

En ese mismo sentido, Maryling expuso la idea: “siento que el interventor no es el que va a venir a solucionar el problema sino el que va a consultar, dar sugerencias de dicha situación, entonces más bien aportamos ideas”.

4.2.1.3. Áreas de intervención

Se refiere a los ámbitos en los cuales un interventor, desde su práctica profesional, puede tener injerencia y, por lo tanto, constituyen posibilidades de intervención.

En este sentido, los estudiantes coincidieron al señalar que, como interventores, su abanico de posibilidades se extiende más allá de la educación formal. Por citar un ejemplo, Dalia comentó: “el interventor es alguien capaz de resolver problemas no sólo del ámbito educativo formal, sino que puede influir en lo social y lo cultural, pues su campos muy amplio”. Siguiendo la misma línea, Marvin apuntó: “el interventor no se especializa sólo en un ámbito, porque, aunque puede desarrollarse en la educación formal, también puede trabajar en el ámbito social, cultural y hasta político”.

Es así que, con base en los testimonios de los estudiantes, se identificaron dos grandes áreas de intervención, dependiendo de la naturaleza de las problemáticas a atender por el interventor: problemas psicopedagógicos

y psicoeducativos. Las primeras implican tanto situaciones de aprendizaje en la educación formal y no formal como necesidades educativas especiales. Sobre esto, Cindy señaló:

El interventor al mediar situaciones de aprendizaje debe conocer no sólo el desarrollo del niño sino también a la escuela como institución y también saber manejar el grupo, así como saber trabajar ante la presencia de alguna necesidad educativa.

Al respecto, Amparo también aportó: “nosotros trabajamos con necesidades educativas especiales, por ejemplo, ayudamos a incluirlos ya sea en el salón de clases o en un trabajo, en una empresa puede ser”.

Mientras que el otro tipo de problemáticas, obedecen a temáticas de índole social como sexualidad, derechos de la mujer y violencia. Con respecto a esto última cuestión, Karla compartió: “como interventores hay muchos temas que podemos tratar, está, por ejemplo, los derechos de la mujer y ahora que es tan importante el tema de los feminicidios... también está la educación sexual que inclusive yo estoy trabajando en mi tesis”.

Y es aquí, donde se observó un posicionamiento más activo por parte del estudiante, desde una conciencia social. Se puede retomar como ejemplo, lo que indicó Dalia:

Como interventor debería contribuir a mejorar la situación de violencia hacia la mujer, es decir, luchar por los derechos humanos, ese sería nuestro trabajo, dar a conocerlos. Y así si hay otros temas que no están siendo escuchados y respetados. Nuestro papel es luchar.

Todas estas participaciones, se expresaron sin perder de vista el alcance del interventor, es decir, el sentido de la licenciatura: “hasta donde tengo entendido, podemos abarcar muchos ámbitos, pero siempre y cuando no salgamos del contexto educativo, o sea, podemos influir en la sociedad, pero siempre y cuando tenga que ver con lo educativo” (Alexis).

4.2.1.4. Sectores laborales

Se refiere a los espacios y áreas donde puede desempeñarse laboralmente un interventor. De acuerdo con las discusiones, se encontraron cuatro: educativo, salud, gubernamental y privado.

En el caso del primero, se relaciona con escuelas, sobre todo de nivel básico. Alexis comentó: “no sólo es que podamos estar frente a grupo, sino que también podemos incluir a los niños que presenten alguna discapacidad y estén en la misma aula”.

Las afirmaciones de los estudiantes se relacionan con los lugares en los que han prestado tanto sus prácticas profesionales, como su servicio social: “yo hice mi servicio social en CONAFE y tenía un grupo pequeño como de 10 alumnos y me tocaba alfabetizar” (Karla). También se vinculan con las experiencias de los egresados, como refiere Amparo: “muchos interventores que han salido ahora, están trabajando frente a grupo, creo que porque es la oportunidad que se presenta y pues la toman”.

Por otra parte, cuando los participantes hablaron de desarrollarse laboralmente en el sector salud, se refieren a trabajar en hospitales, centros de salud e inclusive en centros especializados como el CRIT. Marvin apuntó: “pues como el interventor puede ir más allá de lo escolar, considero que puede trabajar en hospitales, clínicas e inclusive en el CRIT, no sólo estar frente a grupo”.

También hicieron referencia a trabajar en el sector gubernamental. Señalaron que como interventores pueden trabajar en dependencias de gobierno. Por ejemplo, Dalia dijo: “podemos aportar a crear proyectos en varias secretarías, por ejemplo, en SEDESOL, desde lo social y educativo y contribuir en otros programas”.

Finalmente, también aludieron al ámbito privado. Señalaron que otra posibilidad es trabajar en empresas. En este sentido Daniel mencionó que “aparte de todo lo que ya dijeron mis compañeros, creo

que también podemos trabajar en una empresa, si es necesario lo educativo ahí”.

No obstante, se identificó que, aunque surgen posibilidades laborales más allá de las escuelas, éstas son poco precisas y claras. A medida que avanzan en su proceso formativo, las alternativas de trabajo se desdibujan cada vez más, especialmente las relacionadas con el sector privado.

4.2.1.5. Población con la que trabaja

Esta subcategoría está estrechamente relacionada con la anterior, porque, dependiendo del sector en el que se desempeña el interventor, será la población con la cual trabajará. Aunque, los estudiantes hablaron de un rasgo común en las personas que atienden: su condición de vulnerabilidad, que los coloca en la necesidad de ser ayudados mediante la intervención. Algunos de los sujetos a quienes el interventor presta servicios son: personas con necesidades educativas especiales, niños en situación de calle, personas desempleadas y personas con bajos recursos. A continuación, algunos testimonios al respecto:

Hemos hecho proyectos para insertar laboralmente a personas con discapacidad, es parte de nuestra responsabilidad (Alexis).

También como interventores es importante ver y trabajar con niños en situaciones vulnerables, en la calle por ejemplo (Cindy).

4.2.1.6. Perfil

Esta subcategoría hace referencia al conjunto de características que el interventor debe poseer en el ejercicio de su práctica. Se revelaron las siguientes:

- Empático
- Observador
- Innovador
- Responsable

- Sensible
- Reflexivo
- Flexible
- Con capacidad de tomar decisiones

A continuación, algunos testimonios al respecto:

El que el interventor tenga empatía con otro, creo hace la diferencia con otros agentes educativos, porque así puede entender la mirada de la otra persona, y romper sus propios esquemas (Amparo).

Creo que debemos tener como un sexto sentido por así decirlo, es decir, aprender a observar el problema (Alexis).

El interventor es reflexivo y por eso interpreta lo que sucede alrededor, y también es abierto y tiene la capacidad de tomar decisiones (Cindy).

Además de todo lo que se ha dicho, creo que el interventor es analítico y así cambia o transforma las cosas (Daniel).

Considero que el interventor debe ser innovador, porque no va a atender una problemática de un solo tipo, por eso también como decía el compañero, debe actualizarse (Maryling).

Como dice la compañera, debe ser una persona innovadora, pero también responsable y sensible con los sentimientos de los demás (Karla).

4.2.2. Percepciones sobre el interventor educativo

Esta categoría da cuenta de cómo considera el estudiante que los otros perciben al interventor educativo; así como su propia autopercepción. El conjunto de los otros está compuesto tanto por personas al interior de la universidad, esto es, los docentes; como al exterior de la institución, los cuales se subdividen en: otros profesionales con los que los estudiantes han convivido, principalmente durante sus prácticas profesionales, su propia familia de origen y egresados del programa.

En relación con la percepción dentro de la universidad, los estudiantes identificaron dos subgrupos al interior del cuerpo docente: uno que confunde el ser interventor con el ser docente y otro que intenta diferenciar al interventor del docente. Sin embargo, reconocieron

que han prestado más atención a lo dicho por éstos últimos porque esta posición les ha ayudado a clarificar lo que es un interventor:

En los primeros semestres estaba muy confundida, agradezco a unos cuantos docentes con los que me topé, siento que gracias a ellos pude ampliar mi visión, cambiarme el chip de lo que realmente es la intervención y verla desde otra perspectiva (Amparo).

Los estudiantes consideraron que la división sobre el concepto de interventor entre los profesores se debe al conocimiento que tienen sobre el programa de la licenciatura. Por ejemplo, Alexis mencionó que:

Hay un grupo de maestros, sí se toman la molestia de leer cómo está constituida la LIE y cuál es su estructura, ellos nos mencionan que el interventor es más que un maestro, por eso creo que en los maestros hay subgrupos.

Respecto a la percepción exterior sobre la universidad, ésta corresponde a las experiencias vividas en los espacios de prácticas profesionales. A continuación, se presentan las ideas recurrentes en el discurso de los estudiantes:

- “Allá afuera el interventor es invisible, no existe”. En relación con esta frase, Alexis expresó: “llegué y el profesor no sabía qué era un interventor y cuando le expliqué me di cuenta que no sabía que existía la carrera”.
- “El interventor es menospreciado”. En este sentido Maryling señaló: “en prácticas, los profesores piensan que los que cursamos la licenciatura fuimos rechazados de las normales y por eso estamos acá, como si fuéramos menos”.
- “Nos confunden con ser docente normalista”. Tal como lo dijo Marvin:

En mis prácticas profesionales, por más que explicaba y les enseñaba cuál es el plan de trabajo de la UPN y cómo es el perfil del interventor, la profesora con la que estuve no entendía que no soy normalista y realmente tuve limitantes para trabajar.

- “Algunos sí saben qué es un interventor”. La única experiencia en este sentido la comparte Karla:

En un trabajo práctico que hicimos en una materia, un maestro sí entendía que nosotros no éramos docentes, decía son interventores, ustedes van a ver lo de las necesidades y me dejaban trabajar con una niña ciega que sabía braille.

Por lo anterior, los estudiantes coincidieron en que, para personas externas a la carrera, el interventor es invisible y es considerado como un sustituto de la figura del profesor normalista. Esto despierta en ellos una serie de emociones negativas, tales como coraje, frustración y tristeza: “cuando me confunden con un profesor normalista sí me enoja mucho (Alexis); “y si después de explicarles, aun así, no me entienden qué hace un interventor, sí me frustra bastante (Dalia).

Por otra parte, cuando hablaron de su familia, los estudiantes, en su mayoría, refirieron que sus familiares piensan que están estudiando para ser docentes. Sobre esto declaró Alexis: “les digo que estudio intervención y me dicen que es para ser maestro, entonces les explico y entienden la diferencia”. También están casos como el de Karla, quien contó que su familia confunde la profesión de interventora con el de profesora, pero ella, a diferencia del testimonio anterior, no hace aclaraciones al respecto: “me dicen no que no querías ser profesora, entonces por qué estudias ahí, y, la verdad, ya ni les digo nada”.

A partir de estas situaciones con sus familiares, de nuevo, surge el temor a la invisibilización como interventores. Esto se agudiza con lo que saben de la situación de sus compañeros egresados:

Los egresados se topan con la realidad, a lo mejor igual que nosotros salieron con la idea de ser interventores y al salir ven la realidad y no encuentran espacios donde ejercer. Se dicen soy interventor y ahora dónde ejerzo y no encuentran más que ser docentes (Amparo).

En esta narrativa, se observa que las posibilidades laborales reales reafirman la ausencia de la figura del interventor como tal. Como respuesta, los estudiantes justificaron la elección de sus compañeros egresados, de ejercer como profesores.

No obstante, durante los debates, los participantes asumieron parte de la responsabilidad sobre la invisibilización de su ocupación, porque

señalan que muchas veces ellos mismos se omiten y minimizan. Ejemplo de ello, es lo que apuntó Alexis:

Uno se encierra en una burbuja, el día que nosotros reventemos esa burbuja va a cambiar todo, se van a quitar el concepto de invisibilidad que tiene la sociedad, cuando nos centremos y nos digamos que no somos un maestro, que somos un interventor dentro de una institución, las cosas van a cambiar.

En este mismo sentido, Karla agregó: “no hemos hecho nada para darnos a conocer, solo buscamos trabajar como docentes”.

Estas reflexiones se refieren a que es necesario asumir su rol como interventores:

Depende mucho de nosotros identificarnos como un verdadero interventor educativo; sin embargo, las cosas no van a cambiar porque hay muchos compañeros que regresaron del ciclo escolar, se dan el paquete de decir que son maestros, cosa que no es así (Dalia).

Amparo coincide:

Nosotros hemos sido culpables de que solamente se nos vea como docentes, muchos que han egresado terminan siendo maestros y ni nosotros mismos asumimos nuestro rol y cuando realmente lo asumamos, nos van a respetar. Cuando creamos que somos interventores, que no somos maestros.

No obstante, también reconocen que la docencia es una posibilidad para emplearse al egresar. Ante esta encrucijada, pretenden que, aun ejerciendo la docencia, pueden mantener su rol de interventor. Esto sugiere que se busca perpetuar una identidad desde un sentido de pertenencia a su grupo profesional, a pesar de las condiciones de los contratos laborales, de la práctica profesional real y de las posibilidades de empleo. Sobre este tema, Karla opinó:

Pues si se está ofertando una oportunidad frente a grupo, asumo ese compromiso, pero no me desempeño solo así, voy más allá con las herramientas que tengo, de las que me he formado para desarrollarme como interventora. Aunque no fui contratada como tal, le doy ese plus.

En algunos casos, los límites entre profesor normalista e interventor se desdibujan aún más. Sin embargo, tal pareciera que el interventor sí

puede ejercer la docencia, pero desde su propio estilo y ahí radica la diferencia con el otro profesional de la educación:

Desgraciadamente nosotros tenemos una mentalidad conformista, se piensa tengo mi plaza y ¿lo que estudiaste y decías que eras?, ¿dónde queda? Tiramos a la basura cuatro años de formación. Ya cuando estamos en el aula de clases no ejercemos como interventor, comenzamos a ejercer como docentes y, entonces, ¿cuál es la diferencia? (Alexis).

4.2.3. Razones para cursar la licenciatura

Las razones para cursar la Licenciatura en Intervención Educativa estuvieron presentes a lo largo del proceso formativo del estudiante. Sin embargo, se identificaron tres momentos clave: ingreso, permanencia y deserción.

Respecto al primero, los estudiantes atribuyeron su ingreso a tres motivos principales:

Entré para no perder el tiempo. Señalaron que al salir de la preparatoria no entraron directamente a estudiar y, para no seguir postergando su ingreso a la educación superior, se inscribieron a esta licenciatura. Tal es el caso de Amparo:

Ingresé a la licenciatura sin tenerlo pensado, yo estaba estudiando otra carrera totalmente diferente y por cuestiones lo dejé. Entonces, al verme desesperada de que ya había perdido dos años, y como mi hermana estudió acá y hace poco egresó, pues me inscribí.

Creí que iba a ser docente. Los estudiantes desconocían que existía esta carrera, pero algunos de sus conocidos o familiares se las presentaron como una opción para ser profesores y por eso decidieron ingresar: “al inicio no estaba a gusto en la licenciatura porque mi sueño era ser docente y me dijeron que para eso iba a entrar acá” (Dalia).

Esta licenciatura no fue mi primera opción, es que no me quedé en las otras. Esta causa se relaciona estrechamente con la anterior. Algunos estudiantes refirieron que antes de ingresar a este programa, habían presentado examen para matricularse en alguna Escuela Normal, tanto de nivel primaria como de preescolar, pero no habían

logrado quedar. Ante dicha situación, se inclinaron por esta licenciatura, ya que lo vieron como una oportunidad para acceder a una plaza docente: “mi primera opción era estar en la normal y ser una maestra de educación básica, pero cuando me hablaron de la universidad y estaba la licenciatura de intervención educativa, ya hice el registro aquí” (Maryling).

A partir de los testimonios presentados en este texto y de otros que no se transcribieron aquí, es evidente que ningún estudiante se inclinó por la Licenciatura en Intervención Educativa como primera opción; más bien, en un inicio, aspiraban a ocupar una plaza docente. El desconocimiento sobre el programa, los llevó a pensar que era una alternativa para convertirse en profesor frente a grupo.

Sobre las razones de permanencia, refirieron dos: 1) porque ya estaban en la carrera y 2) gusto por la licenciatura. A continuación, se explica cada uno con mayor detalle.

Ya estaba acá así que seguí. Los estudiantes coinciden al señalar que desertar no era una opción para ellos porque era importante que concluyeran una carrera. Además, no querían empezar de nuevo otra, por miedo a perder el tiempo y esfuerzo ya invertidos. Un ejemplo de esto, es el testimonio de Amparo: “muchos pensamos que ya entramos y hay que echarle ganas para terminar, porque si no, es volver a empezar”.

Conforme avanzan los semestres te llegas a enamorar de la carrera. Por otra parte, también coinciden en que, si bien, al inicio, la carrera no era lo que esperaban, durante el transcurso de las materias, los temas revisados y, sobre todo, las actividades prácticas, fueron tomándole cariño al programa. Al respecto los siguientes testimonios: “ahora veo que la licenciatura está muy bonita, el perfil y el programa, todo está perfecto (Karla); “me estoy enamorando cada vez más y estoy agradecido porque aún voy construyendo esa expectativa de hacia dónde voy “ (Daniel).

Esto lleva a considerar que los estudiantes valoran de forma positiva el programa y manifiestan agrado por las experiencias que se han

generado durante su formación. Alexis destacó que “es una experiencia muy bonita estudiar la licenciatura y sí la recomendaría”.

Finalmente, los estudiantes identificaron dos razones por las que, algunos de sus compañeros, desertaron de la carrera: 1) querían ser docentes y 2) la actitud de algunos docentes no fue favorecedora.

Con respecto a lo primero, tal como se había señalado anteriormente, muchos estudiantes al darse cuenta de que el interventor no era necesariamente un profesor, se sintieron decepcionados y optaron por dejar la carrera. Dalia señaló: “muchos compañeros creían que iban a ser docentes y, cuando después de segundo semestre vimos que no era así, ellos decidieron irse, mejor”.

Por otra parte, también atribuyeron la deserción, a la actitud de algunos docentes hacia ellos. Narraron que, en varias ocasiones, sus trabajos y participaciones dentro del grupo fueron desvalorizados. A continuación, algunos testimonios:

Muchas veces, un maestro nos dejaba trabajos de un día para otro y si no lo llevábamos como él quería, decía que nuestro trabajo era un asco y nos hundía. Incluso compañeras lloraban por eso y muchos compañeros ya no siguieron en la licenciatura (Alexis).

Cuando hemos platicado con amigos, coincidimos en que nos causó conflicto el hecho de que un maestro llegaba y nos hacía pedazos, [nos decía] que no éramos nada, que no sabíamos nada. Así que aparte de capacitarlos, creo debieran sensibilizarlos, de eso depende mucho el que nosotros estemos en la licenciatura o salgamos (Maryling).

4.2.4. Relación entre un interventor de UPN y un profesor normalista

Se identificó que existe una fuerte relación entre la figura del interventor educativo y la del profesor normalista. Esta se puede tornar, incluso, de dependencia, es decir, que el estudiante requiere de la figura del profesor para referirse a sí mismo como interventor. Dicha dependencia se vive por el interventor en formación desde diferentes posibilidades: superioridad, confusión y confrontación.

En el caso de la primera, los estudiantes coincidieron al señalar que un interventor se ocupa no sólo de planear y dar clases, sino también, de situaciones de índole social que ocurren fuera de la institución educativa, pero que repercuten en el aprendizaje del niño:

Es que un interventor hace más cosas que un profesor, porque no solo puede dar clases, sino que investiga diferentes problemáticas que ocurren fuera de la escuela, pero que tienen que ver con el aprendizaje de los niños” (Maryling).

Por lo tanto, consideran que los profesores normalistas, en su mayoría, ejercen su práctica desde una mirada de escuela tradicional sin considerar otros factores que inciden en el aprendizaje del alumno. Mientras que el interventor, cuenta con más elementos teóricos y metodológicos para desempeñar una práctica más integral. Si bien, esta última parte no queda del todo clara, solo se dibuja de manera general: “y es que es claro que nosotros tenemos más elementos que los estudiantes de normales, la otra vez que encontré a un egresado interventor dando clases sí se nota la diferencia” (Alexis).

Las diferencias que los estudiantes encuentran entre la formación y desempeño profesional de los interventores y de los normalistas, los hace sentirse orgullosos de su licenciatura. Así lo expresó Cindy: “me siento feliz y orgullosa saber que soy más que un profesor”.

Por otra parte, los participantes refirieron que los límites entre la figura del interventor y el profesor normalista parecen difusos. Esto es evidente en lo que expresa Alexis: “podemos dar clases, pero sin olvidar que somos interventores, usando los conocimientos adquiridos para no ser profesores tradicionalistas como pueden ser los normalistas”.

Asimismo, los estudiantes refirieron que existe confrontación entre ellos y los normalistas. Disputa que se recrudece al momento de concursar por una plaza, puesto que son competencia y eso dificulta la convivencia:

Hay conflictos entre las escuelas normales y UPN, porque compiten hasta en las movilizaciones magisteriales. Ellos presionan para que nosotros

no tengamos acceso a participar para tener una plaza docente, porque dicen que no somos maestros y hasta nos hacen burla (Maryling).

Asimismo, expresan que los estudiantes normalistas también los discriminan: “yo creo que las normales se creen superiores, sienten que saben más, por eso se dan conflictos, hay cierta discriminación hacia nosotros” (Alexis).

De estas tres formas de relación se identifica un punto común, la figura del profesor normalista sirve como referente para definir al interventor, ya sea para compararse con él o para intentar superarlo.

4.2.5. Proceso formativo del interventor

El proceso formativo del interventor es una categoría de suma relevancia, debido a que se identificaron cuatro semestres clave en la formación de los estudiantes. La importancia de éstos responde a la influencia que tienen sobre la transformación de la representación del interventor. Los semestres son: primero, segundo, quinto y sexto.

La mayoría de los estudiantes coincidió al señalar que cuando ingresó tenía como expectativa ser profesor frente a grupo. Sin embargo, no entendía de qué trataba la licenciatura, porque, aunque varios docentes le decían que no iban a ser profesores, tampoco le resultaba claro en qué consistía ser interventor. Un ejemplo de esto es el testimonio de Karla:

Entré con la expectativa de ser docente, pero ya en segundo semestre un maestro me dijo que no iba a ser docente, que no nos comparáramos con un normalista, entonces si no iba a ser un docente, ¿qué hago acá? Pero luego dije mejor voy a seguir.

Una vez que los alumnos ingresaron a segundo semestre, tuvieron que elegir una línea formativa. Sobre ese punto, hay discrepancia entre los participantes, porque algunos dijeron que sí recordaban una plática que la coordinación académica de la universidad les impartió para explicarles qué es un interventor, lo que les ayudó a clarificar de qué se trata la carrera; mientras que otros no la recuerdan. Se presentan dos

testimonios, cada uno corresponde a una postura: “yo sí recuerdo esta plática porque me ayudó mucho, estaba bien confundida y después ya entendí mejor” (Karla); “pues la verdad yo no me acuerdo de esa charla y eso que somos del mismo semestre, pero sí el primer año fue muy confuso” (Maryling).

Por otra parte, varios colaboradores coincidieron en que, hasta cuando llegaron a quinto semestre, empezaron a tener mayor claridad sobre la intervención educativa. Esto lo atribuyen a las actividades prácticas de las asignaturas: “a partir de quinto semestre empezamos a hacer actividades fuera de la escuela y con eso me fue quedando más claro qué es la intervención, porque antes había sido pura teoría” (Dalia). Asimismo, Karla señaló: “nos tocó dar plática a los de sexto semestre.... [fue cuando] entendí la intervención. Tanto fue, que de ahí partió mi interés por esos temas”.

Finalmente, el sexto semestre también resultó significativo, dado que iniciaron sus prácticas profesionales, lo cual constituyó, según lo refirieron ellos mismos, un parteaguas en la consolidación de su identidad profesional. Al respecto, se encuentran los testimonios de Karla y Amparo, en ese orden: “las experiencias que me han marcado en la licenciatura han sido en prácticas profesionales, porque de ahí me vi como un interventor”; “ya en prácticas vi que soy más que un maestro, que como interventor tengo otras herramientas para trabajar”.

En resumen, este recorrido formativo, los estudiantes lo iniciaron con confusión, puesto que sus expectativas no correspondían a los objetivos del programa. Sin embargo, con las experiencias en las clases y las prácticas profesionales, llegaron a tener un posicionamiento sobre el ser interventor.

4.2.6. Experiencias significativas para el interventor durante su formación profesional

En esta categoría, los estudiantes relataron las experiencias más significativas vividas durante su carrera, las cuales se relacionaron con las actividades prácticas y ocurrieron en dos tipos de espacios formativos: al interior de la universidad, pero fuera del aula y al exterior, cuando realizaron sus prácticas profesionales. Sobre las primeras, los estudiantes relataron que, durante algunas materias, llevaron a cabo algunos trabajos y actividades fuera del salón de clases que consideran significativas en su proceso de formación profesional: “en la optativa de promoción de los derechos humanos, abarcamos temas importantes, di una pequeña conferencia y aprendí a perder el miedo a hablar en público” (Dalia); “en la materia de educación sexual, nos tocó dar plática a los de sexto semestre, que eran mayores y eso me marcó mucho, de ahí partió mi interés por esos temas.

Otro espacio formativo importante para los estudiantes fue el de prácticas profesionales. A continuación, los testimonios de Karla, Alexis y Amparo, respectivamente:

Las experiencias que me han marcado en la licenciatura han sido en prácticas profesiones. Y de ahí que ahora estoy trabajando un taller de educación sexual con maestros.

En prácticas aprendí muchas cosas que no esperaba y tuve que superar.

De todo, lo más significativo fue prácticas, porque como ya se había dicho, a partir de ahí, como que empecé a sentirme interventora.

4.2.7. Críticas sobre la práctica de sus profesores

Los estudiantes emitieron juicios y críticas respecto a la práctica docente de sus profesores. A continuación, se presentarán las reflexiones en las que coincidieron.

En ocasiones no nos hemos sentido apoyados. Mencionaron que, ante las dudas sobre temas o actividades escolares, algunos docentes en lugar de ayudarlos, los dejaron solos, en este sentido Alexis dijo:

Si no sabíamos o no le entendíamos al tema nos dejaban votados, y más que un trauma para mí, fue enojo, y varias veces lo expresé en el aula. No solo era mi caso, sino también el de varios compañeros.

No trabajan desde la inclusión. Esto lo consideran relevante, ya que consideran incluir al otro como el valor más importante de la licenciatura, por lo tanto, les resulta contradictorio que eso los docentes no lo practiquen en clases. Ante esto Dalia hizo una crítica:

Me preguntaba ¿dónde nosotros vamos a ejercer situaciones de inclusión? Si la misma academia de maestros, que imparte en la licenciatura, no complementan aspectos de inclusión con nosotros; si desde sus propias experiencias, no trabajan de la mano con nosotros como alumnos. Entonces, ¿cómo vamos a aprender a ser interventores educativos?

Inclusive, evidencian el hecho de que hay un trato inequitativo hacia ellos como estudiantes en función del género. Sobre este tema Amparo expuso:

La profesora nos decía, es que a nuestros compañeros hombres les cuesta más, son especiales y nosotras como mujeres los deberíamos de apoyar. Pero siento que no es el caso, tanto el hombre como la mujer deben sacar su trabajo. Y como no nos quedamos calladas, la agarró contra nosotras. Y siento que por ética profesional no la hubiera agarrado personal.

Por otro lado, observan que *no a todos los profesores les interesa la formación de sus estudiantes*, dado que se ausentan de clases, tal como comentó Maryling:

Hasta quinto semestre más o menos trabajamos, pero en sexto hubo una maestra que todo el tiempo nos preguntaba cómo nos iba y luego decía que nos dejaba porque tenía una reunión y a veces no era tanto eso, sino por querer estar con la amiga en la cafetería platicando. Y digon hay interés del propio maestro hacia su alumno.

Mientras que, en otros casos, a pesar de estar presentes, se perdía el sentido de las clases, ya que, el docente abordaba temas que no correspondían a la asignatura. Un ejemplo de esto es lo referido por Alexis:

Era tedioso escuchar al maestro presumir que tenía doctorado y que había escrito muchos libros. Y uno se preguntaba, y a qué hora este

hombre va a dejar de presumir lo que hace y enfocarse a lo que viene, pues.

Estas situaciones las atribuyeron, por un lado, a que algunos profesores no aman su trabajo; tal como lo expresó Amparo: “es importante que los profesores sean profesionales, que amen lo que hacen, y no que sean personas frustradas que vienen y se desquitan con nosotros. Entonces yo pienso, ¿qué hace acá? Más bien deben dar la oportunidad a los que estén capacitados”. Y, por el otro, al perfil de los docentes, el cual consideran que resulta ser de gran importancia para ayudarles a posicionarse como interventores; al respecto Marvin señaló: “los maestros que me han hecho de verdad sentir que soy interventor educativo son pedagogos, psicólogos o filósofos, son los que mejor me han hecho reflexionar sobre el trabajo que desempeña el interventor educativo”.

Ante estas problemáticas, el estudiante muestra una actitud activa. Los participantes comentaron que en los primeros semestres se quedaban callados; sin embargo, para el momento en el que se hizo el estudio, ya habían decidido manifestar sus inconformidades, tal como dice Dalia:

Pero hubo un momento en que dijimos, ya no nos vamos a dejar mucho de los maestros, porque nos veían mal y nos decían, pasen ustedes con sus trabajos a ver si lo hicieron. Y era porque nosotras no nos quedábamos calladas y a veces hasta sacábamos bajas calificaciones.

Los colaboradores reflexionaron e hicieron comentarios hacia su nuevo posicionamiento respecto a los problemas que enfrentan en la universidad. Un ejemplo de estas cavilaciones es la que expresó Alexis:

A simple vista pareciera que no existieran esos casos en la escuela, pero cuando escucho las otras experiencias de los compañeros, no sé por qué en esta licenciatura de intervención educativa se permite esto, pues debe haber un buen ejemplo de los docentes por el perfil de la carrera.

No obstante, a lo antes descrito, los estudiantes también reconocieron aspectos positivos sobre los servicios prestados por la institución educativa. Un ejemplo es el taller que impartió una doctora

proveniente de la unidad Ajusto de la UPN, en el marco de la apertura del semestre que estaban cursando en ese momento. Todos coincidieron en que la participación de esta profesora contribuyó de manera significativa en su comprensión de lo que le compete al interventor educativo. Maryling refirió que:

Nos tocó ver a una doctora que nos orientó sobre la investigación, cómo registrar nuestras observaciones sin poner juicios de valor; ese día nos abrió el panorama, esa conferencia estuvo muy buena, lo que me enseñó fue significativo.

4.2.8. Propuestas para mejorar su formación profesional e inserción laboral

El interventor en formación, se muestra como un agente activo, al ejercer su capacidad de hacer propuestas, que contribuyan a mejorar su formación profesional. En este sentido, se identificaron dos tipos de propuestas: unas con respecto a lo que le corresponde hacer a la universidad y otras en relación con su campo laboral, cada una de estas se trataron como subcategorías. A continuación, se explicarán.

Respecto a las del primer tipo, la mayoría coincidió en haber escuchado un anuncio de la universidad por la radio, lo que los hizo sentir contentos y orgullosos; aunque mencionaron que solo fue en una ocasión. Por esto propusieron hacer más difusión no sólo a la universidad, sino también a la carrera, para posicionar socialmente al interventor educativo: “la vez pasada escuché un anuncio en la radio de la universidad y me sentí orgulloso y pienso hace falta hacer más difusión de la universidad y de la carrera” (Alexis).

Así también, varios estudiantes reflexionaron sobre la importancia de que, dentro de la plantilla docente, estuvieran interventores educativos egresados de la misma universidad. Consideraron que esto contribuiría a entender mejor en qué la intervención educativa:

Siento se cae en el error, al no ser formados nosotros por interventores que tengan claro qué es un interventor y nos brinden herramientas correctas y así evitar la confusión (Karla).

Hace falta que los docentes se capaciten o tener a alguien que sea un licenciado en intervención educativa y pueda decir bien qué es una intervención educativa y qué hace un interventor (Marvin).

Si hay interventores educativos que han egresado, pudieran estar dando clases acá, ¿no? Formando a nuevos interventores (Amparo)

Hubo otro aspecto en el que a los estudiantes les gustaría ser tomados en cuenta, según señalaron, este es los eventos académicos que la universidad realiza. Consideran que si los involucraran en la organización o retomaran las propuestas que han hecho, se sentirían más implicados en su proceso formativo. Al respecto, Karla comentó:

Yo he visto que los mismos estudiantes dicen que quieren ver o saber más sobre un tema, incluso yo le dije a mi directora de tesis que tengo compañeras que podían venir a dar pláticas sobre el aborto, porque ahorita está muy sonado, también sobre los derechos sexuales y los feminicidios. Pero ella me dijo que ahorita, como es final de semestre, los alumnos no iban a entrar y no tenía mucho caso.

Asimismo, Marvin platicó que había solicitado apoyo para participar como representante de la universidad en otra institución. No obstante, tuvo que hacerlo sin apoyo institucional:

Para el día de la mujer hice la propuesta para traer a una amiga que es activista feminista, para dar una conferencia sobre derechos de la mujer, y una maestra me dijo que estaba bien, pero el problema fue al proponerlo a dirección, dijeron que no había tiempo y otras cosas, puros peros. También solicité apoyo para hacer un evento en otro lugar a nombre de la institución y nunca recibí el apoyo por parte de dirección, así que mejor lo hice por mi cuenta, aunque a nombre de la UPN.

Por otra parte, reconocen que la vinculación con otras instituciones de educación superior contribuiría a mejorar su proceso formativo:

Serviría mucho a nuestro crecimiento profesional, los intercambios que la escuela tenga. No sé, enlace con la misma UPN Ajusco y otras experiencias, convenios con otras escuelas. Igual puede haber algún tipo de intercambio con otras escuelas en ciertos campos (Karla).

Ahora bien, sobre la inserción laboral, reconocieron que no cuentan con lugares para desempeñarse como interventores y, ante esto, reflexionaron sobre la importancia de su labor profesional. También propusieron crear espacios para desarrollar su trabajo; aunque, la

propuesta no especificó a quién le corresponde hacerlo ni el mecanismo para llevarlo a cabo. Un ejemplo de esto es lo referido por Dalia: “con amigas hemos hablado y hemos dicho que en cada escuela debe haber un interventor educativo”.

4.2.9. Expectativas de egreso

En relación con las expectativas de egreso, se encontró, por un lado, un consenso generalizado y, por el otro, el caso de una sola estudiante, que manifestó una expectativa que se aleja de lo que los demás señalaron. Se decidió incluir el testimonio de esta participante debido a su peculiaridad.

De manera general, hubo reacciones ambiguas ante el egreso. Por un lado, expresaron incertidumbre, al reconocer que no hay un espacio laboral específicamente para emplearse como interventor. Ante esta situación, lo único que parecía reconfortarles era sentir que “son más que un docente”. Sin embargo, la solución que presentaron ante el panorama laboral, fue la de presentarse para obtener una plaza docente. Un ejemplo de esto es lo que Dalia señaló: “desde el principio, he sentido frustración porque no sé qué haré saliendo de acá, aunque reconozco que una posibilidad es ser maestro”. En este fragmento, la estudiante asume la docencia como posibilidad real de empleo. Otro ejemplo es el caso de Maryling, quien vislumbra la posibilidad de seguir siendo interventora desde la de práctica docente:

Nos vemos conflictuados ante la situación que estamos pasando, ante el desempleo y, como dicen mis compañeros, lo más seguro es irte de docente, tener una plaza. Pero podemos hacer la diferencia trabajando como docentes, dando un cien por ciento al trabajar con nuestros alumnos.

En contraste, se encuentra el caso de Karla, quien contó que su familia espera cuando ella egrese, trabaje como profesora. Ella no quiere dedicarse al trabajo docente, sin embargo, tampoco especifica sus expectativas laborales: “la mayoría de mis compañeros van a sacar ficha

para hacer su examen para plaza docente, pero yo no quiero, porque quiero desempeñarme en otra cosa”. Durante sus participaciones en los grupos de discusión, ella comentó que desde tiempo atrás pertenece a un colectivo de mujeres con perspectiva feminista y que, a partir de esto, se ha despertado su interés por los temas que ahí abordan, inclusive, en su proyecto final de licenciatura, estaba trabajando la temática de los derechos sexuales.

4.3. Entrevistas

Derivado del análisis de las entrevistas, se construyó las siguientes categorías: experiencias formativas, posicionamiento como interventores, propuestas, opinión sobre la carrera y proyectos profesionales y laborales. En el caso de la primera, se crearon a su vez subcategorías.

4.3.1. Experiencias formativas

Las experiencias formativas hacen referencia a diversas situaciones que, como parte de un proceso, se viven cotidianamente y les posibilitan a los estudiantes múltiples aprendizajes teóricos y prácticos sobre su futuro como interventores educativos. En este sentido, se retoma la relación entre experiencia y formación que propone Larrosa (citado por Santana, 2017):

La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso, el sujeto de la formación, no es el sujeto de la educación o, del aprendizaje, sino el sujeto de la experiencia, es ésta la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (p.90).

Por consiguiente, toda experiencia es formativa, al conducir a una transformación del estudiante desde el conocimiento. En esta investigación, dichas experiencias se hacen presentes en los testimonios de los estudiantes, que involucran saberes, prácticas y reflexiones. Para la

comprensión de los relatos, se retomó la propuesta de Tapia (2013), en la cual se señala que hay diferentes tipos de experiencias formativas: pedagógicas, educativas, con el conocimiento formal y personales.

Esta manera de abordar las experiencias formativas implicó considerarlas como un entramado interrelacionado de elementos que configuraron el significado del ser interventor. Como se ha dicho durante este texto, la representación del interventor educativo se configura a lo largo del trayecto formativo, a partir de las interacciones del estudiante con su entorno, más allá de la institución educativa.

4.3.1.1. Pedagógicas

Hacen referencia a lo que sucede entre maestros y alumnos, en contextos escolares institucionalizados u organizados para la consecución de fines educativos. En el caso de los interventores en formación, ellos aludieron a situaciones vividas fuera de la universidad en su rol de profesionales, a partir de las cuales, se identificaron dos tipos de experiencias pedagógicas: en las prácticas profesionales y en el trabajo de campo de algunas asignaturas.

Cabe aclarar que, aunque los dos tipos de experiencias transcurren en el mismo escenario: escuelas de educación primaria, la naturaleza del trabajo es distinto. No obstante, en ambos se identificó la presencia de aspectos del interventor como: figura, funciones, perfil, áreas de intervención y población con la que trabaja, las cuales se presentaron íntimamente interrelacionadas entre sí.

En el caso de las que corresponden a las prácticas, se presentan los testimonios de Alexis y Maryling:

En prácticas profesionales, cuando llegamos y realizamos una actividad con los niños, se sintieron motivados, porque les mostramos empatía. Si no entendían o no querían hacer las actividades, los motivábamos. Y, es que, como interventores, podemos ser más como amigos. Para mí es muy importante, porque así hay confianza. Ser interventor es ser un mediador, no para resolver problemas, sino para que de ellos nazca solucionarlas.

En prácticas profesionales, viví esto de la empatía. En mi proyecto que realicé con padres de familia, al principio eran intolerantes y sí hubo un momento en que quise echarme para atrás, pero si como interventores se nos presentan barreras, debía analizar la situación y buscar otra salida. Y así fue. Aunque a veces me sentí algo decepcionada, lo importante es no rendirse. Un interventor no se rinde hasta concluir el proceso de intervención.

De estas experiencias, se identificó que, en lo correspondiente al perfil, las características del interventor que sobresalen son: la empatía y la perseverancia. En esta misma línea de ideas, se describió al interventor como mediador. También en una de las narrativas, se hizo alusión a otra función, la de diseñar propuestas de adaptaciones curriculares, que está relacionada con el área de intervención sobre las necesidades educativas especiales: “cuando fuimos a prácticas, observamos a alumnos que detectamos con una necesidad y, como interventores, nosotros sí pudimos apoyar al docente, hacer adecuaciones” (Karla).

Por otra parte, sobre las experiencias correspondientes al trabajo de campo, los estudiantes las ubicaron durante el último año de la carrera. Como ejemplo, se presentan los siguientes dos testimonios:

En séptimo semestre, realizamos intervención comunitaria con el maestro Édgar y fue una experiencia muy grata, porque encontramos el caso de una niña con parálisis cerebral y nosotros hicimos un pequeño boteo para apoyarla económicamente. Y se hizo a través del DIF, gracias a ello pudimos obtener una silla de ruedas para ella. Entonces, entendimos que, al trabajar de la mano con otras instancias, se pueden lograr grandes cosas. Y pienso que, como interventor, nuestra labor es hacer conciencia sobre nuestra realidad, porque la comunidad no la conocía y, sin embargo, se logró que la apoyaran (Alexis).

En séptimo y octavo semestre, trabajamos en inserción laboral en una mini empresa, que no tenía conocimiento de trabajar con personas con alguna discapacidad o grupos vulnerables. Y fue buena porque el interventor se debe enfocar en personas con discapacidad, proponiendo en qué pueden ellos desarrollar sus capacidades y conocimientos. Así podemos ayudar a esas personas (Maryling).

En estos testimonios, se identificó la función de la gestión, que implica establecer relaciones de colaboración con otras instituciones. Por otra parte, los participantes también hicieron alusión a las áreas de

intervención. En el caso del primer relato, el estudiante se refirió a la socioeducativa; mientras que, en la segunda narración, se relacionó la intervención con la discapacidad. Estas vinculaciones habían aparecido en otras experiencias ya citadas; sin embargo, lo novedoso en estas narraciones es que las vivieron en espacios de trabajo. Mientras que en prácticas se habló de escuelas, en éstas se citaron a una empresa y a una comunidad.

Cabe señalar que, como factor común, en las experiencias pedagógicas, no figuraron funciones relacionadas con la docencia, ni con la planeación didáctica, que corresponderían más bien a la figura del profesor frente a grupo. Esto llama la atención porque sus prácticas profesionales las llevan a cabo con grupo escolares en escuelas de educación primaria, en las que suelen confundir al interventor con un profesor. Sin embargo, los estudiantes evocaron en sus experiencias pedagógicas, otro tipo de funciones como:

Siento que el hacer mi proyecto de titulación fue una experiencia en la que dije, sí yo soy interventora, porque tuve que organizar y ejecutar con los maestros y la directora, un taller para fortalecer la educación sexual. Y, para esto, primero tuve que diagnosticar y hacer entrevistas a los docentes, así como aplicar cuestionarios, y sí fue difícil, pero ya otras compañeras me apoyaron en el transcurso, aunque al inicio los participantes me cambiaban horarios y veía apatía en las actividades (Karla).

4.3.1.2. Educativas

Son un conjunto amplio de eventos de carácter formativo, que pueden presentarse entre diferentes agentes y no necesariamente con propósitos y acciones organizadas sistemáticamente. En relación con los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa, estos sucesos ocurrieron en dos tipos de escenarios: dentro y fuera de la universidad. En el primero, se produjeron en el contexto de las interacciones con diferentes personas: profesores de la universidad, compañeros de licenciatura y otros agentes educativos. En tanto que, el segundo se

ubica en el escenario de prácticas profesionales, que son principalmente escuelas de educación primaria.

Las experiencias educativas de los participantes ocurrieron en distintas épocas, la mayoría durante su trayecto universitario y, en el caso de un solo estudiante, durante su bachillerato. Cabe aclarar que, a pesar de ser la vivencia de un solo estudiante, se decidió incluir, ya que, según él mismo contó, marcó de manera significativa su orientación vocacional.

En relación con las experiencias educativas al interior de la universidad, se presentan los testimonios de Dalia y Maryling, respectivamente, quienes compartieron situaciones vividas con sus profesores:

Pues algunas veces no se comprende el sentido de algunas materias, pero creo que es más bien por los maestros, en la forma en la que explican, algunas veces son ambiguos al explicar. También algunos maestros no permiten andar preguntando y nos dicen que como licenciados debemos entender ya a la primera y, pues, así no se cumplía con la finalidad de la materia. En realidad, nos hacemos daño a nosotros mismos, porque somos nosotros los que no manejamos ciertos contenidos que deberíamos dominar como interventores.

Había profes que luego no se preparaban y teníamos dudas, pero preferíamos no preguntar, porque no nos explicaban, se salían por la tangente, por ejemplo, en la materia de evaluación. Y pues al final, considero que mis compañeros no saben qué tipos de [evaluación] existen.

En ambos relatos, se evidencia una crítica a la práctica docente, acción que se relaciona con elementos accionalistas del estudiante como agente activo⁷. En esta apreciación, los estudiantes consideran que el desempeño de sus docentes incluye en los vacíos o inconsistencias en su formación, tal como lo explicitaron Dalia, al hablar de contenidos, y Maryling, al hablar de tipos de evaluación.

También los estudiantes refirieron que algunos docentes contribuyeron a su posicionamiento como interventores, al diferenciarlos

⁷ Este aspecto se desarrolla en el apartado 2.2.2. Posicionamiento del interventor.

de los estudiantes normalistas. Algunos estudiantes comentaron al respecto:

Había un maestro en la universidad que siempre nos decía que no éramos maestros, que somos interventores, que acá no es como la escuela normal, porque no es el mismo programa. Y la verdad sí tenía razón (Maryling).

En clases coincidía con un profesor, en que se debe ver al interventor educativo como un agente, un agente de cambio, que se desempeña en distintos ámbitos y es activo en distintos papeles, a diferencia de los estudiantes normalistas (Karla).

Es muy importante hacer notar, la forma en la que Karla destaca el campo profesional diverso del interventor porque para ella resulta contradictorio con la postura unilateral de los profesores, sobre realizar sus prácticas profesionales solo en escuelas primarias:

Cuando los maestros nos hablaban de las prácticas, a todos nos decían que fuéramos a escuelas primarias. Nos dicen eso porque le tenemos que dar seguimiento a la materia de necesidades educativas y no tenemos de otra que ir a la primaria. Y como que también nosotros no hemos entendido que tenemos varias opciones, porque no nos han explicado que podemos trabajar en otras instituciones (Karla).

Esto implica que, a pesar de decir que el interventor puede desempeñarse en diversos ámbitos, en la práctica se ven orientados a trabajar solamente en escuelas primarias.

Ahora bien, respecto a las interacciones con compañeros de la licenciatura, hablaron de uno de los factores que lleva a la deserción: la carrera no cumplió con las expectativas iniciales, es decir, hay quienes ingresan esperando ser docentes y al darse cuenta que no será así, prefieren darse de baja. Maryling y Karla señalaron que:

Al darse cuenta que la carrera no es para ser docente, muchos compañeros se van. Pongo el ejemplo de mi grupo, cuando iniciamos éramos cuarenta alumnos y después éramos diecinueve. Y se fueron porque no les gustó la carrera.

Como las prácticas empiezan hasta sexto, muchos se aburren porque en la normal empiezan desde primero. Pues muchos se disgustaban y se daban de baja.

En lo referente a otros agentes educativos, es importante hacer mención de la experiencia de Dalia, que habla sobre una doctora que, en el marco de la apertura del semestre anterior, llegó a dar un taller sobre intervención. Dicho taller resultó sumamente significativo para ella porque le aclaró dudas que no había podido despejar en clases:

Al inicio del semestre, llegó una conferencista que nos habló acerca de la observación y de cómo se tenía que hacer el registro. Y me di cuenta que mi informe de prácticas tenía muchos errores. Fue bastante útil, a partir de ahí, me di cuenta de cómo hacerlo. Y creo también les sirvió bastante a los compañeros, porque siempre tuvieron esa duda porque sí leían, pero no comprendían y al final, no sabían cómo elaborar el informe.

En lo correspondiente a las experiencias educativas acontecidas en el espacio de prácticas profesionales, están las de Alexis y Maryling:

El semestre pasado en prácticas, había un maestro que era tradicionalista y veíamos que había muchos niños que no entendían, y que iban a USAER para que los apoyaran. Pero este semestre llegó otro maestro, era interventor, y había implementado nuevas estrategias de trabajo. Vimos diferencia en los niños. Y no es por criticar a los normalistas, pero ellos solo llegan a dar clases sin ver más allá y, por el contrario, el otro maestro, que es interventor, buscó soluciones.

Una experiencia importante que viví, fue durante mis prácticas en una primaria, el profesor en vez de hablar de los problemas de los niños con los papás, él les gritaba. Y nosotros tratamos de ayudar hablando con los papás, pero luego el mismo docente se oponía a que nosotros trabajáramos con los papás. Entonces pensamos, quién lo entiende. Y ahí nos dimos cuenta que no sólo es la familia, sino que muchas veces también los docentes no saben conducirse y no permiten ayudar tampoco.

Se identificaron dos elementos comunes presentes, el primero es la crítica que el estudiante hace al profesor egresado de una escuela normal, tanto por su práctica pedagógica, como por su forma de establecer relación con los padres de familia. En segundo lugar, intrínsecamente relacionado con el primer punto, está el comparativo que se hace entre el profesor normalista y el interventor, del cual éste último sobresale, por crear estrategias más eficaces en el logro de buenos resultados. En el caso de la primera experiencia citada, ésta es por demás significativa, porque le permitió al estudiante hacer el

comparativo en vivo, es decir, observando de manera directa el desempeño de cada profesor con un perfil distinto; a partir de esto, reforzó la idea de que el interventor, aunque se desempeñe frente a grupo, puede hacer cosas que el normalista no.

Finalmente, Alexis, narró una experiencia que vivió antes de llegar a la universidad y cursar la carrera de interventor. Esta vivencia, según su narración, lo orientó a convertirse en un profesional de la educación, y, por lo tanto, configuró sus razones de ingreso a la licenciatura:

En la prepa, tuve una maestra que nos dijo que teníamos que acudir a una primaria para dar clases de educación ambiental, yo no quería, pero luego al ver que podía ser útil a los niños cambié, por eso decidí seguir estudiando para educación.

4.3.1.3. Con el conocimiento formal

El conocimiento formal son aquellas actividades relacionadas con aspectos teóricos que se trabajan en la escuela; en este caso, hace referencia al currículum. En las experiencias, se observó cómo de manera implícita hacían referencia a la función de resolver problemas, y el proceso que conlleva. En este sentido, algunas estudiantes compartieron lo siguiente:

Pues, según lo que hemos visto en clases hasta ahora, es que lo del interventor es como realizar proyectos, con base en una situación, es decir, estudiarla, diagnosticarla y elaborar algunas actividades o alguna forma de cómo solucionarla de manera asistencial. Es dar herramientas para que una institución o persona pueda solucionar un problema (Dalia).

De acuerdo a lo aprendido en clases, un interventor hace proyectos, para eso primero diagnostica y luego da sugerencias, puede apoyarse en otros especialistas (Karla)

Asimismo, hablan del perfil del interventor, dotándolo de características como la tolerancia, la empatía y la perseverancia, tal como lo expresó Maryling:

Entiendo, según lo que hemos visto en clases, que un interventor debe ser tolerante ante ciertas circunstancias, promover la inclusión. Y por

eso nosotros mismos debemos de tener esa disponibilidad y si rechazan nuestras propuestas no rendirnos.

Por otra parte, Dalia cuenta cómo está constituido el programa desde su particular punto de vista:

Sobre las materias, pues veo que al principio hay elementos de investigación, para que más adelante tengamos herramientas metodológicas para realizar un proyecto y pues, las siguientes materias están acordes a lo que el interventor debe hacer con necesidades, evaluaciones y planeación, y éstas ayudan al interventor para realizar un proyecto.

La forma en la que la estudiante se expresa denota su acuerdo con la manera en la que se presentan las asignaturas. Considera que eso le permite al interventor ejercer la función de diseñar proyectos para resolver problemas.

4.3.1.4. Personales

Hace referencia a acontecimientos relacionados con familia y amigos, así como con sus propias motivaciones, intereses y expectativas, todos relacionados con su formación profesional. Se identificaron las experiencias que tuvieron tres estudiantes con su familia. En la primera, que es la de Maryling, los padres jugaron un papel muy importante en el ingreso a la licenciatura, así como en su permanencia:

La verdad desde el principio en mi carrera no pensé en mí ¿Por qué no lo hice? Porque pensé en mis papás: ¿qué querían ellos? Y vi que su orgullo era que yo, como su hija, terminara la carrera. Y aunque al inicio no me gustaba la carrera, porque yo iba para maestra, por mis papás seguí. Era un compromiso, dije, aunque no me guste voy a terminarla. Y ahora me doy cuenta y me analizo, ahora al terminar la carrera me pregunto, ¿qué es lo que quiero realmente? Y pienso que quiero tener un trabajo y no depender de mis padres, sino ser independiente.

La segunda experiencia es la de Karla, la cual refiere que, aun estando próxima a egresar, su papá sigue concibiendo al interventor como maestro frente a grupo. Ella explicó que la idea de su papá se basa

en que su hermano mayor egresó de la misma carrera y, actualmente, se desempeña como profesor:

Mi mamá y mi hermana sí entienden de qué trata mi carrera, pero mi papá todavía dice que voy a presentar examen para maestro. Y es que, anteriormente, mi hermano estudió también esta licenciatura, presentó su examen y, pues, ahora él ya tiene su plaza. Pero también platico con mi papá y me dice que si quiero trabajar en otra cosa me apoya, pero que piense que va a ser más difícil.

Finalmente, Alexis narra que al inicio no fue aceptado en esta licenciatura y su padre le ofreció estudiar otra carrera en una institución particular, pero él no quería hacerlo porque estaba convencido de ser un profesional educativo. Cabe recordar que, es el mismo estudiante en cuyo relato expuso una experiencia educativa durante el bachillerato, a partir de la cual decidió estudiar una licenciatura relacionada con el campo educativo:

Hace tiempo, cuando iba a estudiar la carrera, presenté examen acá y en la normal de Mactumatzá, en ninguna quedé. Y mi papá me dijo que me fuera a estudiar derecho a la Salazar y le dije que no quería, pero él me dijo que qué iba a hacer y le hice caso, me inscribí. Pero al poco tiempo me salió trabajo y le dije que yo me iba a trabajar, porque no quería estudiar derecho, que iba a esperar a quedar acá. Y me dijo que estaba bien, porque no quería que luego le reclamara.

Es importante señalar que Alexis, a lo largo de la entrevista, así como durante los grupos de discusión, se mostró determinado y enfático en el papel activo que debe tomar el interventor, no sólo en el aspecto educativo, sino también en el social, comprometiéndose completamente. Asimismo, se mostró propositivo, aspecto que se tratará en otra categoría de análisis.

4.3.2. Posicionamiento como interventor

En esta categoría, se aborda la autoafirmación del estudiante como profesional. En este sentido, se identificaron dos formas de hacerlo: 1) por funciones y 2) en oposición a otro profesional de la educación, como los profesores egresados de una escuela normal.

En relación con la primera manera, se encontró en primer lugar, la función de ayudar a los que tienen algún problema, tal como lo dijeron Alexis y Maryling:

Desde prácticas, he tenido esta visión de que como interventor sería erróneo decir que no puedo realizar las actividades, siendo que para eso estoy, porque si no llego con la actitud de querer apoyar entonces qué hago como interventor.

A donde quiera que vayamos como interventores, debemos llegar con la actitud de querer ayudar. Y los que no lo hacen, pues qué hacen como interventores.

Dicha función implica una actitud de disposición y apertura que coincide con el perfil contemplado en el programa.

Asimismo, Dalia, hace referencia a otra función, la de resolver problemas:

Yo, como interventora, no debo estancarme en el problema, sino, darles a las personas que tienen el problema, nuevas ideas, sin darles la solución en sí, es decir, tener una visión futurista que me permita ir más allá.

Aquí de nueva cuenta, se relaciona la función con una característica, en este caso, la capacidad de abrirse a otras posibilidades de resolución, el estudiante la nombra como futurismo.

Otra función que se presentó, es la de mejorar las condiciones. Ésta, en el caso de la narrativa de Maryling, se relaciona con la capacidad de agencia:

Hay muchas situaciones en las que ayudar y nosotros, como agentes de cambio, podemos hacerlo, podemos diagnosticar y mejorar las cosas. Porque creo que nuestra chamba no es ir a dar clases, sino ver estas situaciones problemáticas que el maestro, o inclusive la institución, no está atendiendo.

Por otra parte, los estudiantes también se identifican como interventores en oposición al profesor normalista:

Cuando confunden mi carrera con la de los normalistas, les explico que no somos lo mismo. Porque nosotros como interventores debemos aclararlo, para que no olvidemos al interventor y que su papel salga a la luz y no esté oculto, digo como las demás carreras (Dalia).

Finalmente, otro aspecto que destacaron, es que el estudiante asume un papel activo y reflexivo. En este sentido, Alexis dio un paso más allá, cuestionándose, en tanto interventor, sobre su compromiso como profesional:

Dentro de nuestro estado no hay interventores educativos, yo hasta ahora no he visto a un egresado de UPN que diga que está trabajando como interventor, la mayoría están como docentes. Y es que nosotros mismos somos los que cerramos esta oportunidad, creamos esta barrera y es donde me pregunto, ¿realmente soy capaz de salir como interventor, de dar el siguiente paso?.

4.3.3. Propuestas

En esta categoría se muestra que los estudiantes hacen propuestas claras, lo cual, de nueva cuenta, habla de su capacidad de agencia. Es decir, son seres críticos al observar su propia formación y sugerir cambios que consideran útiles para ellos como interventores. En este tenor, se identificaron tres tipos de propuestas:

- Incrementar el tiempo de actividades prácticas.
- Explicar a los estudiantes desde el inicio en qué consiste la carrera.
- Mayor vinculación durante la carrera con otros profesionales, que coadyuven en el ejercicio de la intervención educativa.

En el caso del primer tipo, aluden a extender la duración de las prácticas profesionales, es decir, que este espacio formativo se incluya en más semestres. Sugirieron iniciar, de ser posible, antes de lo que plantea actualmente el programa. Alexis planteó:

Cuando en la universidad preguntaron, yo propuse que les dieran mayor tiempo a las prácticas profesionales porque nosotros como interventores, a través de las prácticas, implementamos actividades que al apoyar a otras personas es muy grato.

En este mismo sentido, Dalia propuso incrementar, durante los primeros años, las actividades prácticas, porque ayudan a comprender mejor las asignaturas:

Yo creo, que como que habría que poner desde antes de sexto semestre un poco más de práctica en algunas materias, porque muchas son teóricas y como que así no se logran los objetivos de las materias.

Con relación a la definición de la carrera, Maryling y Karla, respectivamente, refirieron lo siguiente:

Cuando los alumnos entran a esta carrera, les deberían explicar qué es un interventor, qué características tiene y dónde [se] trabaja. Es decir, abrirles el panorama, para que así reaccionen si de verdad es lo que quieren, porque muchos entran pensando que serán docentes.

Deberían dar un curso propedéutico antes de entrar a la carrera, porque se confunde a esta licenciatura con docencia. Y así, se despejaría la mente de los de nuevo ingreso, y pues, si no les gusta ya desertan, si es que no les conviene.

Ambas coinciden en el hecho de que, esto ayudaría a evitar la confusión del interventor con el profesor normalista y así, evitaría que el estudiante desertara.

Finalmente, en el tercer tipo, Dalia reconoció que, en el ejercicio de la práctica como interventores, se han visto limitados; puesto que hay problemáticas que implican un abordaje multidisciplinario. Ante lo cual, propuso considerar esto en su formación profesional:

Hemos visto que hay necesidades que salen de nuestro alcance y, por eso, creo que sería bueno que nos dieran alguna plática o actividades, por ejemplo, con psicólogos. Esto nos ayudaría a diagnosticar. Porque luego los niños no te dicen las cosas y pues, lo hacen a través de dibujos o cómo interactúan con sus juguetes. Y los psicólogos pudieran darnos alguna pista a nosotros como interventores de cómo saber si algún comportamiento nos está diciendo algo. Igual con fisioterapeutas, porque igual hay niños que tienen problemas motores.

4.3.4. Opinión sobre la carrera

En esta categoría, se identificó que los estudiantes tienen una buena opinión sobre la licenciatura en intervención educativa, es decir, expresan agrado por ella e incluso orgullo. Esto es evidente en los testimonios de Alexis, Karla y Maryling, respectivamente:

La carrera me enseñó a no depender de nadie, pero también, que si puedo ayudar a otro debo hacerlo. Por ejemplo, ahora ayudo en sus

tareas a mi hermano, antes no lo hacía, me molestaba, pero ahora gustoso lo hago.

La carrera me gustó porque es muy bonita, y es necesario romper con la idea de que el interventor es sinónimo de docencia.

Ahora que ya estoy por egresar, saco mis propias conclusiones y digo, me gustó la licenciatura, estoy muy orgullosa de ser interventora educativa.

Otro aspecto a destacar en esta temática es que Alexis atribuye a su trayecto por la carrera, un cambio en su actitud con su familia. Este caso es un indicador de que la competencia del saber ser, una de las que busca activar el programa, se logró. Además, habla de una importante repercusión de la formación profesional en la vida personal de este estudiante.

4.3.5. Proyectos profesionales y laborales

En esta categoría, Maryling y Karla comparten sus expectativas sobre el ámbito profesional y laboral a su egreso, las cuales van en dos sentidos: en el caso de la primera estudiante, considera la posibilidad de seguir formándose profesionalmente; mientras que Karla se niega a ser docente y prefiere explorar otras alternativas:

Ahora que voy a egresar, he ido analizando y pensando qué quiero para mí. Por lo pronto, terminar la carrera y luego buscar un trabajo; y ya teniéndolo, estudiar una maestría, para después, seguir preparándome con un doctorado.

Pues, con unas amigas teníamos el proyecto de abrir un curso, donde diéramos pláticas sobre ciertos temas, pero no todas tienen la misma disponibilidad. Entonces, pues mi otra opción era presentar examen para plaza docente, aunque yo no quisiera, pero es como la única opción que se tiene segura, sería un trabajo estable. También iba a ser asesora en CONAFE, algo así como dar clases con niños en comunidad, pero no quedamos por unos papeles. Y, aunque me gustaría abrirme a otros lados, igual tengo miedo de que si va a funcionar o no.

Cabe mencionar que, en el caso de Maryling, hay poca precisión aún sobre el área en la que quiere especializarse. Mientras que Karla, aunque no desea ser docente frente a grupo, reconoce que representa

estabilidad laboral; su negativa dar clases, la justifica de la siguiente manera:

No me gustaría ser docente frente a grupo, porque no quisiera encerrarme a estar en un salón con niños, y enseñar, y así pasar treinta años, y ya luego jubilarme. A mí me gustaría algo donde siguiera aprendiendo. Sé que los docentes pueden seguir aprendiendo, pero no quiero encerrarme en un salón, quiero innovar.

Asimismo, debido a su experiencia con un grupo feminista, vislumbra otras posibilidades; aunque, al igual que Maryling, sin definirla aún:

Me he estado relacionando mucho con un grupo de mujeres feministas, y ellas hacen proyectos. Y me agradan las ideas que ellas tienen. Hay abogadas, pedagogas, psicólogas, creo que también es una opción, puedo colaborar.

4.4. Elementos convergentes en los instrumentos aplicados

Una vez analizados los resultados de los instrumentos referidos en los apartados anteriores, se encontraron elementos comunes entre éstos que se denominaron metacategorías: características del interventor; razones de ingreso, permanencia y deserción de la licenciatura; proceso formativo del interventor; percepciones sobre el interventor; y tipos de relación entre el interventor y el profesor normalista. A continuación, se describirán algunos hallazgos sobre éstas.

4.4.1. Características del interventor educativo

Con esta metacategoría se comienza a trazar la figura del interventor, ya que alude a los aspectos de: roles, funciones, población con la que trabaja, áreas de intervención y perfil. Constituye, en su conjunto, la información que tiene el estudiante sobre el profesional denominado interventor educativo, por lo tanto, corresponde a una dimensión de la representación social, tal como lo señaló Moscovici (1984).

En relación con esta metacategoría, algunos hallazgos relevantes son:

- Roles. Mediador y guía.
- Funciones. Resolver problemas, ayudar, diseñar proyectos, investigar y gestionar. Se puede establecer una relación entre las funciones de la siguiente manera: el interventor requiere realizar una investigación que le permita recabar la información sobre una problemática, para resolverla a través del diseño de un proyecto de intervención; otra manera de brindar apoyo es mediante la gestión, que implica el rol de guía.
- Población con la que trabaja. Principalmente con personas que presentan alguna necesidad educativa especial (NEE) o, bien, con el docente, que tiene a su cargo personas con este tipo de necesidades.
- Áreas de intervención. Principalmente las que implican el proceso de inclusión y donde haya personas con alguna NEE, sobre todo niños en edad escolar.
- Perfil. Sobresalen características de índole actitudinal, tales como: empatía, perseverancia y tolerancia.

La información que los estudiantes refirieron fue altamente concordante, es decir, coincidieron en cada uno de los aspectos antes descritos.

Con respecto a las fuentes de procedencia de sus conceptos respecto a la figura del inventor educativo, éstas se encuentran tanto al interior de la universidad, con profesores y compañeros; como al exterior: familiares, profesores con los que convive el estudiante en los espacios de prácticas⁸. En conjunto, a estas personas, por ser fuentes de información, se les identifica como Alter, desde el posicionamiento teórico de Moscovici (citado por Araya, 2002):

Debido al carácter social y contextualizado de la representación, en la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que, intervienen otros sujetos a los que les llamó Alter (A), que además de relacionarse

⁸ Estos espacios son: mayormente escuelas primarias para la línea inclusiva y estancias infantiles, para la de educación inicial.

estrechamente entre ellos y ellas, guardan también íntima relación con el objeto social (p. 101).

Otra fuente muy importante es el programa de la licenciatura, que constituye el marco normativo correspondiente a la estructura institucional (la universidad) en su calidad de centro de educación superior.

4.4.2. Razones de ingreso, permanencia y deserción de la licenciatura

Los motivos de ingreso al programa, en su mayoría, corresponden a la expectativa de formarse para ser docente, de esta manera, a su egreso, obtendrían una plaza. En este mismo sentido, varios estudiantes refirieron, como ya se mostró en su momento en apartados anteriores, haber presentado examen para estudiar en escuelas normales, pero no logran ingresar. Ante este panorama, se resalta lo siguiente:

- La mayoría de los estudiantes comentaron que no conocían el programa de la licenciatura y algunos, ni siquiera a la universidad. Presentaron examen para ingresar a la Licenciatura en Intervención Educativa por sugerencia de familiares o conocidos, ellos les dijeron que era lo mismo que estudiar en una escuela normal.
- Por lo tanto, esta licenciatura no constituyó su primera opción.

Con respecto a las razones de permanencia, se encontró lo siguiente:

- Durante el cursado de las materias y eventos organizados por la universidad y con el apoyo de algunos de sus profesores lograron entender en qué consiste el trabajo de un interventor. Esta comprensión la lograron casi a la mitad de la carrera, por eso no quisieron desertar y volver a empezar en otra.
- Dos estudiantes en particular, expusieron que su permanencia se debió a que habían dejado una carrera anterior y no querían defraudar a sus padres.

Por último, sobre las razones de deserción, éstas se vinculan estrechamente con las expectativas iniciales de ser docente, ya que al ver la dificultad de ser cumplidas, algunos estudiantes se desilusionaron y decidieron abandonar la carrera. Los participantes también atribuyen la deserción a que la institución educativa no los orientó desde el inicio sobre lo que implica ser interventor educativo.

4.4.3. Proceso formativo del interventor: sucesos y propuestas

De acuerdo a lo descrito en los resultados de los grupos de discusión, se deduce la presencia de tres momentos importantes durante el trayecto formativo del estudiante:

- 1) Confusión de la figura del interventor con la del profesor frente a grupo. Ocurre durante los primeros semestres de la carrera.
- 2) Mejor diferenciación entre las figuras de interventor y docente, por lo tanto, mayor claridad y certeza. Sucede, aproximadamente, a la mitad de la carrera.
- 3) Posicionamiento del estudiante como interventor. Se produce a partir del sexto semestre, que constituye el momento inicial de sus prácticas profesionales.

Por el momento, solo se mencionan, ya que, en el siguiente capítulo, específicamente en el apartado que corresponde a la génesis de la representación, se explicarán de manera amplia y profunda. El trayecto formativo se considera un factor importante en la conformación de la representación sobre el interventor educativo.

En lo que corresponde a las propuestas, se identificaron las siguientes:

- Mayor difusión de la carrera.
- Interventores formando a interventores.
- Tomar en cuenta a los estudiantes para la preparación de eventos académicos.
- Mayor vinculación con otras instituciones de educación superior.

- Crear espacios laborales para interventores.
- Incrementar el tiempo de actividades prácticas.
- Explicar a los estudiantes desde el inicio de qué trata la carrera.
- Mayor vinculación durante la carrera con otros profesionales, que coadyuven en el ejercicio de la intervención educativa.

Dichas propuestas constituyen peticiones de fondo que hacen a la universidad, en su calidad de institución de educación superior, y que persiguen, principalmente, tres propósitos: consolidación social de la imagen del interventor educativo, mejora del proceso formativo y creación de opciones laborales específicas para ellos.

4.4.4. Percepciones sobre el interventor

Las percepciones ocurren, de acuerdo a lo señalado por los propios estudiantes, tanto dentro como fuera de la universidad. Las que suceden al interior de la institución corresponden a las dichas por sus profesores, entre ellos se identificaron dos grupos: 1) iguala al interventor con el profesor normalista y 2) diferencia al interventor del profesor normalista. Esta división de posturas que se contradicen, ha creado confusión entre los alumnos, pero se inclinan más por la versión del segundo grupo, al grado de convertir esta idea en su propio discurso.

Las externas a la universidad contemplan las expresadas por familiares y profesionales con quienes se relacionan durante sus prácticas profesionales. La mayoría de las personas que están fuera de la institución no conoce al interventor y, por lo tanto, lo identifican como sinónimo de docente frente a grupo. Esta situación ha generado en el interventor en formación: enojo, tristeza y frustración.

4.4.5. Tipos de relación entre el interventor y el profesor normalista

La conformación de la representación del interventor educativo está estrechamente relacionada con la figura del docente frente a grupo, especialmente el egresado de una escuela normalista. Se identificaron tres formas en las que ambas figuras se vinculan:

- De superioridad. Se manifiesta cuando refieren, de manera reiterada, que un interventor hace más cosas que un profesor.
- De confusión. Esto es evidente sobre todo en las narraciones de las experiencias sobre los primeros semestres, porque en esa etapa, la mayoría de los estudiantes aún piensa que el campo de trabajo de la licenciatura es dar clases.
- De confrontación. Sucede cuando los egresados de la Licenciatura en Intervención Educación compiten con los estudiantes de escuelas normalistas, por las mismas plazas docentes en el examen de oposición.

Estas formas de relación, por tratarse de elementos constitutivos de la representación, se explicarán detalladamente en el próximo capítulo.

4.4.6. Opiniones sobre la carrera

Esta última metacategoría alude a la actitud, dimensión constituyente de la representación del interventor. También es un aspecto importante sobre la conformación de la identidad profesional.

Pareciera que los estudiantes valoran de manera positiva a la carrera. Por ejemplo, cuando se les preguntó en la entrevista:

“¿recomendarías a alguien esta carrera?”. Todos contestaron que sí. Además, la mayor parte expresó que se sentían orgullosos de ser interventores educativos.

Sin embargo, muchos de los participantes indicaron que, al principio, su expectativa no era ser un interventor, sino más bien,

docente. También señalaron que, con el paso del tiempo, de las actividades y los contenidos, les fue interesando y gustando el programa de la licenciatura.

Capítulo 5. Representaciones sociales identitarias del interventor educativo

En el capítulo anterior, se presentó, de manera muy descriptiva, la información que el estudiante tiene sobre el interventor, ésta es una dimensión de la representación. Asimismo, tanto en las propuestas de mejora como en la opinión que los alumnos expresaron sobre la carrera, se vislumbró otra dimensión: la actitud.

Ahora, en el presente capítulo, se dará cuenta de la tercera y más compleja dimensión, que implica a las dos anteriores, el campo representacional. Identificar esta dimensión es posible a partir de la emergencia de elementos interrelacionados, que fueron nombrados como ejes constitutivos. A la par de esto, se explicarán otros elementos que buscan dar respuesta a las preguntas que se hicieron en el protocolo de la presente investigación. Así pues, los objetivos del apartado son los siguientes:

- Analizar los ejes que articulan a la representación, así como la forma en la que se entretajan configurando su campo.
- Dar cuenta de las manifestaciones de la dimensión estructural y la accionalista presentes en la representación del interventor, así como la forma en la que se articulan entre sí, para darle cuerpo desde la mirada de los estudios regionales.

- Explicar, a la luz del marco teórico del presente trabajo, los factores implicados y los mecanismos que han operado en la génesis de la representación del interventor educativo.

5.1. Imagen del interventor educativo

Para develar la representación del interventor, se analizaron, en primer lugar, los resultados de cada instrumento por separado y se identificaron las categorías que aparecían de manera reiterada, aunque hubieran sido nombradas de otra manera en cada caso, para presentarlos como elementos convergentes. Después, se clasificaron las categorías, en: imagen, como es el caso de las características; y el proceso de génesis de la representación, como, por ejemplo, el proceso formativo del estudiante.

Posteriormente, los elementos correspondientes a la imagen, se reagruparon como ejes constitutivos (en analogía⁹ a un bordado, estos se ven como hilos que se entrecruzan) para así dar lugar a la emergencia de la representación. Para fines explicativos, se presentan los ejes de manera separada, pero se conciben como íntimamente interrelacionados. Dichos ejes constitutivos son:

- Intervenir para incluir
- Interventor educativo versus profesor normalista
- Interventor: un profesional diverso
- Sociedad: ¿Interventor educativo?

5.1.1. Intervenir para incluir

La inclusión es un elemento que se presentó de manera reiterada en los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados. En el caso de la

⁹Esta analogía, también alude al hecho de que los ejes constitutivos, a pesar de estar diferenciados en el inicio, así como los hilos del bordado, establecen lazos de interdependencia al constituir la figura.

asociación libre, fue la palabra con mayor frecuencia de aparición, así como la que los estudiantes colocaron en primer lugar en orden de importancia. En los grupos de discusión, los estudiantes hicieron referencia a la inclusión como un área de la intervención. En tanto que fue una figura implícita en las experiencias pedagógicas durante sus prácticas profesionales.

Asimismo, los participantes relacionaron esta palabra con las necesidades educativas especiales (NEE), tal como lo refirió Amparo: “nosotros trabajamos con necesidades educativas especiales, por ejemplo, ayudamos a incluirlos, ya sea, en el salón de clases o en un trabajo, en una empresa puede ser”. Cabe aclarar que cuando se habló de las NEE, los colaboradores aludieron a situaciones particulares que presentan algunas personas, especialmente niños en edad escolar, que les imposibilitan acceder al aprendizaje; por ejemplo, la presencia de una discapacidad o una inadecuada consolidación de procesos cognitivos básicos (atención, memoria, entre otros) y/o controles comportamentales.

La relación de la inclusión con las NEE se debe a que las intervenciones ante este tipo de casos han marcado de manera significativa el proceso formativo de los estudiantes. Tal como lo refiere Maryling:

Empecé a hacer trabajos fuera de la escuela desde quinto semestre, trabajando con familias de niños con discapacidad. y sí me impactó. Y como interventora me di cuenta de lo que puedo ayudar a otros y ser sensible a ellos. Estas experiencias fueron para mí lo mejor y no las voy a olvidar porque me han ayudado a formarme.

El mecanismo desplegado para que los estudiantes tengan la idea de que intervenir para incluir, es un aprendizaje, o más bien dicho, es la naturalización de algunos pensamientos. Desde una mira de la teoría de las representaciones sociales se explica que cuando las acciones son una rutina con carácter reiterativo, tanto en la formación dentro del aula, como en las actividades formativas fuera de la universidad, se convierte gradualmente en un habitus (Bourdieu, 2000). Sin embargo,

por ahora no se profundizará en estos procesos constitutivos, ya que corresponde a un apartado posterior.

5.1.2. Interventor educativo versus profesor normalista

En la relación que el estudiante establece entre interventor y profesor busca diferenciarse de los profesores normalista. Para ello, establece su superioridad, tanto en su preparación profesional, que califica como más diversa; como, en el ejercicio de su práctica, la cual considera más sensible y empático. Un ejemplo es la experiencia que relató Alexis:

El semestre pasado en prácticas, había un maestro que era tradicionalista y veíamos que había muchos niños que no entendían, y que iban a USAER para que los apoyaran. Pero este semestre llegó otro maestro, era interventor, y había implementado nuevas estrategias de trabajo. Vimos diferencia en los niños. Y no es por criticar a los normalistas, pero ellos solo llegan a dar clases sin ver más allá y, por el contrario, el otro maestro, que es interventor, buscó soluciones.

Esta postura hace sentido desde la función identitaria de las representaciones propuesta por Moscovici (citado en Banchs, 2000), que indica:

La función da un lugar primordial en los procesos de comparación social, así la representación de su propio grupo es siempre marcada por una sobreevaluación de algunas de sus características o de sus producciones, cuyo objetivo es salvaguardar una imagen positiva de su grupo de pertenencia.

Por otra parte, aun cuando el interventor funja como docente frente a grupo, el estudiante razona que no por eso deja de ser interventor. Esta reflexión se debe a la necesidad de sostener su propia identidad y se relaciona con otra de las funciones de las representaciones, que es la de justificar a posteriori las posturas y los comportamientos. Moscovici (1984) señala que “aparece un nuevo papel de las representaciones, el de la persistencia, que refuerza la posición social del grupo involucrado, para lo cual la representación perpetua y justifica la diferenciación social”.

Igualmente, se identificaron factores implicados en la construcción de la relación interventor-profesor normalista: motivos de ingreso a la carrera, experiencias durante el proceso formativo del estudiante, la naturaleza del programa e inclusive de la universidad. Se explicarán estos componentes más detalladamente, en el proceso de génesis de la representación.

5.1.3. *Interventor: un profesional diverso*

El título de este eje, obedece a la relación que el mismo estudiante establece entre interventor y diversidad. Cindy expresó:

La palabra diversidad es muy importante para el interventor porque es dar por sentado que no sólo trabaja un ámbito, sino que ve más allá de una necesidad específica, como una necesidad educativa, que tiene que ver en cualquier ámbito.

En este sentido, la diversidad de funciones que tiene el interventor implica para el estudiante que es un profesional con amplias posibilidades para desempeñarse en diversos escenarios. Tal como lo expresó Maryling:

Intervenir no sólo se queda dentro del contexto educativo, sino que también, va más allá, a los ámbitos económicos, familiares. De hecho, la palabra diversidad es muy importante para el interventor porque da por sentado que no sólo trabaja en un ámbito, sino que va más allá de una necesidad específica.

No obstante, este discurso parece distar mucho de la realidad, ya que, al mismo tiempo los participantes señalaron que no existen espacios laborales para el interventor y, como se verá en el siguiente eje, el interventor parece no existir socialmente. La razón, por la que hacen este tipo de afirmaciones, es porque han asumido la idea de tener amplias posibilidades de empleo como una realidad dada, es decir, esta información también ha sido objetivada y naturalizada.

5.1.4. Sociedad: ¿Interventor educativo?

A pesar de que el mismo programa, en su justificación, señala la importancia formativa de la existencia del interventor educativo en la sociedad, las experiencias de los estudiantes, apuntan a que dicho profesional de la educación es totalmente desconocido. Marvin comentó:

En mis prácticas profesionales, por más que explicaba y les enseñaba cuál es el plan de trabajo de la UPN y cómo es el perfil del interventor, la profesora con la que estuve no entendía que era, y realmente tuve limitantes para trabajar.

Otros estudiantes llegan más lejos al señalar explícitamente la inexistencia de la figura del interventor en la percepción social, un ejemplo de esto es lo dicho por Karla: “allá fuera el interventor es invisible, no existe”. Esta invisibilidad les genera tristeza y frustración.

Además, señalan que otros, si acaso han escuchado el nombre de la licenciatura, asumen que un interventor es equivalente a un profesor normalista. Nuevamente aparece la comparación entre estas figuras, ante lo cual, experimentan coraje y confusión. De esta manera, el interventor es un profesional desconocido socialmente y se le entiende como un reemplazo del profesor normalista. No obstante, lejos de quedar como espectador pasivo, el estudiante busca la reafirmación de su identidad profesional, por ejemplo, Maryling dijo que:

Cuando confunden mi carrera con la de los normalistas, se los explico que no somos lo mismo, porque nosotros como interventores debemos aclararlo para que no olvidemos al interventor, y que su papel salga a la luz, y no esté oculto, digo como las demás carreras.

Esto deja claro que es el interventor el responsable de perpetuar su identidad y de transmitirla a los demás a través del lenguaje.

5.2. Representación del interventor desde los estudios regionales: estructura-acción

En la región sociocognitiva educativa, desde la mirada de los estudios regionales, existe una relación de interdependencia entre estructura y

acción. Esto implica que las representaciones desplegadas por los agentes tienen un doble carácter, es decir, son tanto constituidas como constituyentes, lo que se visibiliza en las estrategias cognitivas orientadoras de las acciones de los estudiantes, las cuales se convierten en rutinas dentro de su cotidianidad.

Por lo tanto, aunque para efectos de presentación, la estructura y la acción se abordarán por separado, hacia el final, se reconocerá su interconexión desde el aspecto constitutivo del campo representacional de la misma representación.

5.2.1. Presencia del currículum en la imagen

La formación profesional del interventor educativo no ocurre en un vacío, es decir, se posibilita a partir del tránsito del estudiante por un programa formativo. Por lo tanto, el trayecto de los alumnos está orientado y normado por el programa formativo, que pertenece a una estructura mayor: la institución de educación superior, en este caso la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 071.

En este sentido, a partir de la revisión documental y de los resultados obtenidos, con la aplicación de los instrumentos durante el trabajo de campo, se encontró que, en la configuración de representación del estudiante, los elementos estructurales permean los ejes de la representación, presentados en el apartado anterior. Al respecto, se citaron ejemplos de lo referido por los estudiantes, para después, mostrar cómo esto corresponde a lo que el programa de la licenciatura propone, es decir, se observará un proceso de naturalización y apropiación del discurso oficial universitario, manifestado en las propias palabras de los estudiantes.

Un ejemplo de esto es el caso de Alexis, cuando habló de las funciones del interventor: “hasta donde tengo entendido, podemos abarcar muchos ámbitos, pero siempre y cuando no salgamos del contexto educativo, o sea, podemos influir en la sociedad, pero siempre

y cuando tenga que ver con lo educativo”; mientras que en el programa de la licenciatura se indica que :

El licenciado en intervención educativa es un profesional de la educación que interviene en problemáticas sociales y educativas, que trasciende los límites de la escuela, y es capaz de introducirse en otros ámbitos, y plantear soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención (2019).

Otro ejemplo es cuando Maryling mencionó la inclusión como un ámbito de intervención: “nosotros, como interventores, tenemos que incluir a diferentes personas y para esto proponemos adaptaciones, para que todos sean incluidos”. El programa en la línea formativa señala que:

La línea de inclusión social tiene como propósito intervenir en la atención a las necesidades educativas específicas, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario; mediante la adaptación, diseño e implementación de programas y proyectos fundamentados en el conocimiento de la realidad social (UPN, 2002, p.62).

Ahora bien, con respecto al eje *Interventor educativo versus profesor normalista*, se encontró que la relación de interdependencia que se ha establecido entre la figura del interventor y la del profesor normalista, ha existido desde el origen del programa. Desde su concepción, la licenciatura ha estado fuertemente relacionada con la docencia. En este sentido, el programa establece:

La Licenciatura en intervención educativa se fundamenta en las tres Áreas de Desarrollo Académico del Campo Problemático “Formación de Profesionales de la Educación”, expresadas en el Proyecto Académico, las cuales plantean: la formación para y en la docencia; la formación para la docencia y la investigación educativa y; la formación para apoyar los procesos educativos (UPN, 2002, p. 18).

Aunque estos dos profesionales coinciden en varios puntos de su perfil, los estudiantes establecen sutiles, pero claras diferencias: “el docente está para impartir una clase y un interventor puede ser una ayuda. No sólo dictar clases, sino también, atender necesidades y problemas en la institución escolar, debe dar propuestas”.

Sin embargo, la cercanía entre interventor y profesor ha generado confusiones, tanto al interior como al exterior de la universidad. En el

primer caso, muchas veces es la misma plantil a docente la encargada de generar desconcierto entre los estudiantes: “sí hace falta que los docentes se capaciten, o tener a alguien que sea un licenciado en intervención educativa, para que pueda decir bien que es una intervención educativa, y qué hace un interventor”.

Asimismo, al exterior de la universidad, cuando los estudiantes llevan a cabo sus prácticas profesionales, también se les confunde con practicantes provenientes de escuelas normales, al respecto señala Marvin:

En mis prácticas profesionales, por más que explicaba y les enseñaba cuál es el plan de trabajo de la UPN, y cómo es el perfil del interventor, la profesora con la que estuve no entendía que no soy normalista, y realmente tuve limitantes para trabajar.

Esto último se relaciona con el eje denominado *Sociedad: ¿interventor educativo?* Las ideas que tiene la sociedad respecto a la figura del interventor educativo contrastas con lo expresado en el programa. Los estudiantes exponen la invisibilización social del interventor, en tanto que el programa señala que la emergencia de la licenciatura respondió a necesidades sociales identificadas en una evaluación diagnóstica:

La licenciatura se diseñó para ofrecer una licenciatura que respondiese a las necesidades sociales, regionales y estatales y, a las expectativas de los alumnos de incorporarse con prontitud al mercado de trabajo, que se ofrecen los distintos ámbitos de intervención del campo educativo (UPN, 2002, p. 22).

Además, el programa afirma una incorporación pronta del interventor educativo al sector laboral, mientras que los estudiantes hablan de una situación distinta, tal como lo refiere Karla: “nos vemos conflictuados ante la situación que estamos pasando ante el desempleo, y, como dicen mis compañeros, lo más seguro es irte de docente y tener una plaza”.

A partir de lo referido en esta sección, se identificó que aun cuando, en el discurso del estudiante, se percibe el discurso oficial institucional,

hay discrepancias entre lo planteado en el programa sobre el ser y el hacer del interventor con la realidad vivida por los estudiantes. Esto implica que desde la estructura se dibuja un lugar para el interventor, que no se ve reflejado en las experiencias de los estudiantes. Ellos perciben un no lugar.

5.2.2. Posicionamiento del interventor

Los estudiantes, en tanto agentes, organizan sus experiencias formativas mediante la constitución y reconstitución de marcos de significado, que se combinan con esquemas explicativos más complejos, a partir de los cuales, realizan interpretaciones de su propia conducta. En este sentido, se piensan a sí mismos como interventores, e inclusive, se cuestionan, demostrando así su capacidad de análisis y reflexión. Un ejemplo de esto es lo expresado por Alexis: “en el trabajo del interventor uno se pregunta ¿qué voy hacer yo?, ¿qué puedo solucionar acá?, ¿cómo lo voy a solucionar?”.

Este comentario implica una reflexión profunda sobre su hacer profesional, que conlleva una actitud proactiva, con una clara disposición a movilizarse. En este sentido, al posicionarse como interventor educativo, muestra una actitud de compromiso: encara su pertenencia a este gremio profesional. Dalia señaló que “yo en clases sí pongo mucha atención, porque como interventora me siento comprometida con la sociedad”. Como resultado de esto, asumen el reto que implica su profesión, como dijo Karla: “hay muchas problemáticas. Y creo que está en nosotros cambiar, hacer las cosas bien y saber aprovechar porque la carrera sí es buena, es buenísima”.

El estudiante, como agente, también dirige su cuestionamiento hacia sus profesores y a la propia institución, que constituyen la dimensión estructural. Esto implica que, tal como lo señalaba Bourdieu (2000), a pesar de que las estructuras objetivas constriñen las prácticas de los agentes, también los habilita, dado que dicho constreñimiento les

brinda nuevas posibilidades. En este sentido, se identificaron: críticas hacia la práctica de sus profesores y propuestas a la universidad, en su calidad de institución de educación superior, con la intención de mejorar su propio proceso formativo.

Con respecto a las primeras, los estudiantes aluden al conocimiento que los docentes de la licenciatura tienen sobre el programa, tal como lo expresó Alexis: “hay maestros que no se toman la molestia de leer cómo está constituida la LIE y cuál es su estructura”. Así como a la actitud que consideran, deberían tener con los estudiantes, como comentó Cindy:

Me preguntaba ¿dónde nosotros vamos a ejercer situaciones de inclusión?, si la misma academia de maestros que imparte en la licenciatura no complementan aspectos de inclusión con nosotros, si desde sus propias experiencias no trabajan de la mano con nosotros como alumnos, entonces cómo vamos a aprender a ser interventores educativos.

Esta expresión es de suma relevancia puesto que, para los estudiantes, posicionarse como interventor requiere del valor de la tolerancia y encaminarse hacia la inclusión. En consecuencia, cuestionan su proceso formativo, porque ellos no son receptores de estos valores durante sus clases.

No obstante, no todas las observaciones sobre los profesores son en un sentido negativo. Maryling relacionó el poder asumirse como interventora con el perfil de algunos profesores: “los maestros que me han hecho de verdad sentir que soy interventor educativo son pedagogos, psicólogos o filósofos. Son los que mejor me han hecho reflexionar sobre el trabajo que desempeña el interventor educativo”. Cabe mencionar que la mayoría de los catedráticos de la licenciatura corresponden a los perfiles mencionados por la participante.

Por otra parte, las propuestas de los estudiantes se desarrollaron en torno a tres aspectos:

- **Plantilla docente.** Surge la idea del interventor formando al propio interventor. Los estudiantes plantearon la necesidad de que haya

interventores como catedráticos de la universidad. Maryling sugirió: “sí hace falta que los docentes se capaciten. O tener a alguien que sea un licenciado en intervención educativa y pueda decir bien qué es una intervención educativa y qué hace un interventor”. Esta propuesta la reafirmaron otros participantes, como Amparo: “si hay interventores educativos que han egresado y tienen muchos años, pudieran estar dando clases acá, ¿no? Formando a nuevos interventores”.

- **Vinculación académica interinstitucional.** El estudiante reconoce la importancia de la vinculación con otras instituciones de educación superior en su proceso formativo. Karla manifestó esta inquietud:

Serviría mucho a nuestro crecimiento profesional, los intercambios que la escuela tenga. No sé, enlace con la misma UPN Ajusco. Y otras experiencias, convenios con otras escuelas, igual puede haber algún tipo de intercambio con otras escuelas en ciertos campos.

- **Prácticas profesionales.** El estudiante ubica las prácticas profesionales como un momento clave, a partir del cual, se empieza a posicionar como interventor. Considera que sería valioso si se desarrollaran durante más semestres. Alexis indicó “yo propongo que les dieran mayor tiempo a las prácticas profesionales, porque nosotros, como interventores, a través de ellas, implementamos actividades para apoyar a otras personas”.

Para finalizar, solo cabe hacer notar que llevar a cabo las propuestas de los estudiantes, no depende directamente de la sede a la que se encuentra adscritos, más bien, requiere de la modificación previamente autorizada de la unidad de la UPN ubicada en Ajusco. Por lo tanto, realizar cambios es un asunto complejo, la unidad central es la que tiene el control académico, al menos en el caso de la unidad 071.

5.2.3. Articulación estructura-acción: estrategias de conservación y de subversión

A partir de lo presentado anteriormente, se encontró que la representación está fuertemente orientada por la dimensión estructural.

La caracterización sobre el interventor, presente en las experiencias de los estudiantes, corresponde en gran medida a lo establecido en el programa. No obstante, también se distingue la dimensión accionalista, cuando el estudiante se piensa a sí mismo como profesional, critica a sus docentes y hace propuestas a la institución formadora, que considera favorecedoras para su proceso formativo.

Por lo tanto, se observa que, al entrar en juego ambas dimensiones, se crean tensiones que configuran a la representación del interventor. A su vez, esto genera diversas emociones en el estudiante, las más notables son: orgullo, coraje, frustración y confusión. Ésta última es de suma importancia, debido a que acompaña al estudiante durante su proceso formativo y aparece como un fantasma cuando está próximo a egresar. Karla expresó su desconcierto, de la siguiente manera: “¿por qué no nos hacemos notar? No sé se me vienen muchas preguntas a mi mente y de ahí parte mi confusión”.

Para sobrellevar esta confusión, e incluso angustia, el estudiante, en calidad de agente, ha creado e implementado lo que Bourdieu (2000) llamó estrategia. A pesar de la aseveración de los estudiantes sobre que históricamente la única opción laboral real del interventor ha sido la de docente frente a grupo, eso no implica dejar de ser interventor. Es decir, si se es profesor, no necesariamente se renuncia al sentido de pertenecer al gremio de los profesionales denominados interventores educativos, tal como lo expresó Alexis:

Pues si se está ofertando una oportunidad frente a grupo asumo ese compromiso. Pero no me desempeño sólo así, voy más allá con las herramientas que tengo, con las que me he formado, para desarrollarme como interventor. Aunque no fui contratado como tal, le doy ese plus.

En esta expresión, se identifica que el estudiante, aunque asume como posibilidad el ejercicio docente, propone hacerlo de una manera distinta a un profesor normalista. Considera que él cuenta con una formación profesional amplia y diversificada, la cual le permitirá desarrollarse de manera diferenciada.

Finalmente, para dar cuenta de cómo el estudiante responde a las tensiones de la interrelación entre estructura-acción, se retoma lo señalado por Fernández (2003), en su análisis del trabajo de Bourdieu, sobre la existencia de dos tipos de estrategias: las estrategias de conservación, que tienden a la defensa de la ortodoxia, y las estrategias de subversión, marcadas por la herejía o la ruptura crítica. Se encontró, pues, que cuando el interventor-estudiante ejerce su práctica fuera de la universidad (en sus prácticas profesionales o, bien, en alguna otra actividad relacionada con su formación profesional), para efectos de salvaguardar su sentido de pertenencia y, por ende, su identidad como interventor, despliega estrategias del primer tipo. Esto se debe a que, los espacios de trabajo generalmente son escuelas, en las cuales, es constantemente comparado con la figura del profesor normalista. Es así como, el despliegue de dichas estrategias constituye para el estudiante-interventor un mecanismo de supervivencia profesional y la manera de sostener las ideas inculcadas desde el currículo, y que no hacen del todo sentido en la realidad laboral del interventor.

Ahora bien, durante su trayecto formativo, el estudiante-interventor reflexiona sobre su yo profesional: se cuestiona, e incluso también lo hace a su institución formadora; sin embargo, dichas discusiones no llegan a constituir estrategias de subversión, no se ponen en marcha. Es decir, aunque se reconoce la idea de cambio y mejora en los relatos de los alumnos, así como la asunción de su responsabilidad para llevarlo a cabo, queda tan solo en un nivel discursivo, puesto que, la mayoría reconoce aspirar a una plaza docente a su egreso.

5.3. Génesis de la representación identitaria

Con base en la revisión documental y el análisis del trabajo de campo, se identificó que la imagen del interventor, desde la creación del programa, surgió íntimamente ligada a la imagen del profesor normalista. Esto, a su vez, se liga con las experiencias de los estudiantes

durante su trayecto formativo, en el que se entrecruzaron sus expectativas de ingreso con sus experiencias formativas, tanto al interior, como al exterior de la universidad.

En este orden de ideas, para dar cuenta del proceso constitutivo de la representación del interventor, se presentarán dos factores implicados: en primer lugar, la emergencia de la LIE con la carga histórico-institucional que eso significó; y, en segundo lugar, la trayectoria formativa narrada por los propios estudiantes.

Finalmente, se analizará cómo se fue construyendo la RS, a la luz de la teoría de las representaciones sociales y de los aportes de Berger y Luckmann (1986).

5.3.1. Emergencia de la LIE en la UPN

La licenciatura en intervención educativa surge en el marco del reordenamiento de la oferta educativa de la UPN, con la intención, principalmente, de diversificarla. Las licenciaturas operadas en las unidades estatales, hasta ese momento, se caracterizaban por estar dirigidas exclusivamente al magisterio de nivel básico en servicio y, más bien, eran de naturaleza profesionalizante. Estas respondían a que los estudiantes ya se encontraban dando servicio en escuelas y, para acceder a la plaza de manera definitiva, la Secretaría de Educación Pública, les solicitaba tener un título que los acreditara como licenciados.

No obstante, como el mismo programa de reordenamiento (UPN, 2002) lo establece, esta función de la universidad constriñó las posibilidades de expansión del servicio a estudiantes procedentes del nivel medio superior. A esto, se sumaron otras causas que el propio documento enumera:

- El descenso de la matrícula de la Licenciatura en Educación, Plan 94; ante lo cual, muchas unidades ya no estaban convocando para nuevo ingreso.

- Las problemáticas y demandas particulares que los sectores sociales de las entidades federativas plantearon a la unidad. En relación con este punto, cabe puntualizar, que el sindicato de los trabajadores de la educación a nivel nacional (SNTE) era uno de los principales solicitantes.

Ante este escenario, la Licenciatura en Intervención Educativa surgió como una propuesta que vino a dar nueva vida a la universidad. Es importante recalcar, que creación se dio diez años después de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual significó la transferencia de los recursos humanos, materiales y financieros de las unidades, así como las relaciones laborales a las entidades federativas, lo que afectó el comportamiento académico de la institución, aun cuando la normatividad académica seguiría siendo sancionada y emitida por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Rectoría Nacional. En este sentido, cita el Programa de reordenamiento (UPN, 2002):

Se llevó a cabo un proceso de renegociación con las autoridades estatales, para transitar del nivel de educación básica al de superior, comprometiendo a la UPN a revisar su Proyecto Académico y su Plan de Acción Institucional, en aras de adaptar su servicio a nuevos usuarios, mejorar sus condiciones de operación académico-administrativas y reordenar su oferta académica, siendo la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002 un paso estratégico (p. 5)

Tal como lo expresa el documento, la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) constituyó una propuesta curricular elaborada por asesores de las distintas unidades, desde la perspectiva de reorientar la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en las entidades federativas. El programa se fundamentó en tres áreas de desarrollo académico para la formación de profesionales de la educación: la formación para y en la docencia; la formación para la docencia y la investigación educativa; y la formación para apoyar los procesos educativos (UPN, 2002, p.19).

De tal manera que, el surgimiento del programa, estuvo íntimamente ligado a la docencia. Aunado a esto, fue ofertó por una

institución que, históricamente, se había distinguido y posicionado a nivel nacional por profesionalizar a docentes de nivel básico. En este sentido, cabe hacer notar que la emergencia de la LIE para diversificar la oferta educativa fue un intento fallido, es decir, solo quedó en el discurso institucional, porque, en el ejercicio de la práctica profesional y el campo laboral, no ocurre como una realidad para el estudiante, quien lo empieza percibir desde las prácticas profesionales.

5.3.2. Trayecto formativo del interventor educativo

De acuerdo a lo establecido en el programa, se define al interventor educativo como “un profesional de la educación que interviene en problemáticas sociales y educativas, que trasciende los límites de la escuela, y es capaz de introducirse en otros ámbitos para plantear soluciones, a los problemas derivados de los campos de intervención” (UPN, 2002, p. 20). Esta definición coincide con lo que los estudiantes dijeron sobre esta figura; no obstante, se debe mencionar que empezaron a asumirse como tales, hasta que iniciaron sus prácticas profesionales, es decir, hacia el tercer año de carrera. Antes de ese momento, dijeron que se habían sentido confundidos e inclusive decepcionados, porque no se cumplieron las expectativas que tenían al momento de su ingreso a la carrera. Sin embargo, decidieron continuar sus estudios por razones personales, aunque indicaron que, en muchos casos, sus compañeros desertaron al no encontrar lo que esperaban.

Hay un trayecto formativo que, según las experiencias de los estudiantes, se fue dando por momentos clave. Algunas expresiones de los participantes en relación con su trayectoria académica fueron:

- “Quería ser profesor y entré a la universidad porque me dijeron que era igual que las escuelas normales”.
- “Decían que iba a ser un interventor y no entendía que significaba”.
- “A partir de mis prácticas profesionales, me asumí como un interventor”.

- “Me siento orgulloso de ser un interventor, pero allá afuera somos invisibles”.

Las frases se acomodaron en respuesta al orden cronológico en el que iban surgiendo las dudas, emociones y afirmaciones de los estudiantes durante su trayectoria universitaria. La primera expresión alude a las experiencias del estudiante durante los dos primeros años de carrera. En el caso de la segunda, corresponde al tercer año. La frase “ a partir de mis prácticas profesionales...” se relaciona con las prácticas profesionales que van de sexto a octavo semestre. Y la última, se refiere al momento actual de los estudiantes que, cuando se realizó la investigación se encontraban concluyendo su último semestre, así como sus prácticas profesionales.

A lo largo de estos momentos, hay una configuración y consolidación de la imagen del interventor educativo en el estudiante. En su inicio ésta se consideró sinónimo de profesor, lo que conlleva a una imagen inexistente. Pasó por ser confusa, cuando se apartó de la expectativa inicial. Conforme avanzaron los semestres, generó incertidumbre, para luego transitar hacia la aceptación. Finalmente, los estudiantes la interiorizaron, al mismo tiempo que observaron la falta de reconocimiento del interventor en el campo laboral. Ante la invisibilización social, se valen de estrategias que le permitan insertarse laboralmente, sin sacrificar del todo su sentido de pertenencia. En el siguiente apartado se explica dicho proceso a la luz de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) y de los aportes sobre la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1986).

5.3.3. Construcción de la figura del interventor

Así como la representación del interventor es compleja, también su proceso de construcción lo es. Por lo tanto, para dar cuenta de éste, en primer lugar, se hará uso de los aportes sobre la realidad objetiva y subjetiva, de Berger y Luckmann (1986); posteriormente, se abordarán

la configuración y consolidación de la representación desde la mirada de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979).

En relación con lo primero, es necesario traer a colación algunos antecedentes históricos de la UPN. Desde el 9 de octubre de 1970, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en el marco de la II Conferencia Nacional de Educación, propuso la creación de una universidad pedagógica, para lograr la profesionalización del magisterio; cinco años después, el sindicato demandó su creación ante el licenciado José López Portillo, candidato a la Presidencia de México; finalmente, el 25 de agosto de 1978, se creó la Universidad Pedagógica Nacional, por decreto presidencial, se publicó su fundación en el Diario Oficial de la Federación. En este proceso histórico se identificaron los siguientes puntos:

- La demanda de la creación de la UPN provino de la SNTE, así, desde el inicio se tornó un asunto político-educativo.
- El sindicato vio como propósito fundamental de la universidad, profesionalizar al magisterio.
- La demanda fue dirigida al candidato presidencial de ese momento, reforzando el asunto político. De trasfondo, se trató de un compromiso contraído en campaña, para tener el respaldo de uno de los sindicatos más fuertes y con más agremiados en México, el magisterial.
- El compromiso contraído fue cumplido y se creó una institución de naturaleza profesionalizante, dirigida a una población específica, el magisterio en servicio.

Esta función de la UPN ha sido guardada en la memoria colectiva, tanto de sus profesores, al interior de la universidad; así como, de las personas externas a ella. De tal modo que, en términos de Berger y Luckmann (1986), el haber brindado servicio al magisterio, a través de sus licenciaturas, generación tras generación, año tras año, se tradujo en prácticas rutinizadas que, al suceder de de manera reiterada desde

1978, hasta 2002, año en el que emerge la LIE, dio lugar a patrones fijos que se tipificaron.

Aunque en el discurso de su decreto de creación, se especifica que la UPN es formadora de profesionales de la educación, abriendo un abanico de oportunidades; en la práctica, las licenciaturas ofertadas eran semiescolarizadas y tenían como requisito para ingresar, que los aspirantes estuvieran frente a grupo. Ante lo cual, en primer lugar, la función se vuelca hacia la profesionalización del magisterio y, en segundo, la UPN, se ve como el equivalente a las escuelas normales superiores del estado de Chiapas. Por lo tanto, al repetirse estas funciones y actividades a lo largo de los años, llevó a sus miembros a habituarse a sus prácticas y, al ser compartido socialmente este sentido de la universidad, se instituyó en la memoria colectiva.

En este contexto, se moldeó el sentido de la LIE, entre ser y no ser profesor. De tal manera que, al formar parte de la oferta educativa, pareció acomodarse no como profesionalizante, sino como formadora, debido a la población que atiende, estudiantes egresados bachillerato. Sin embargo, en el fondo, sigue vigente la idea de que su objetivo es preparar profesores frente a grupo. Además, en el perfil profesiográfico para acceder a plazas docentes, se incluyó al interventor junto a los egresados de escuelas normales, de esta manera, se reforzó las supuestas equivalencias, por un lado, de la UPN con las escuelas normales y por el otro, del interventor con el profesor normalista. Todo esto constituye la realidad objetiva (Berger y Luckmann, 1986), con la que se topan los estudiantes al ingresar a la LIE.

Al mismo tiempo, una vez dentro de la universidad, el estudiante comienza con la construcción de su realidad subjetiva, la cual se articula con la realidad objetiva antes presentada. Durante su trayecto formativo, los estudiantes van teniendo experiencias que interpretan a la luz de lo que saben, escuchan y creen, esto les permite entender lo que es un interventor educativo. Todo esto ocurre a través de la socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1986), es decir, a partir de

las experiencias van construyendo un lenguaje común como parte de un grupo profesional específico que, desde la apropiación de las características de las que se está dotado dicho lenguaje, establece una diferenciación con respecto a los otros profesionales de la educación. Esto se destaca cuando los estudiantes coinciden en señalar que un interventor hace cosas diferentes a un profesor normalista, estademarcación, desde la subjetividad, dibuja y mantiene la figura del interventor en la representación del estudiante. Se evidencia el éxito de la internalización de esta forma de socialización, en las coincidencias de opiniones sobre roles, funciones, la inclusión como principal área de intervención, así como, la invisibilización social sobre el interventor.

Por otra parte, las prácticas profesionales constituyeron el momento formativo, durante el que se materializó esta socialización, como resultado se obtuvo el mantenimiento de la rutina. Ejemplo de esto, es cuando el estudiante, ante la presencia de niños con necesidades educativas especiales, despliega los conocimientos que tiene al respecto y asume en rol que considera le corresponde como interventor. Dalia mencionó que “cuando fuimos a prácticas, observamos a alumnos que detectamos con una necesidad y, como interventores, nosotros sí pudimos apoyar al docente, haciendo adecuaciones”.

No obstante, es durante dichas prácticas, que también se presenta una ruptura con la representación internalizada del interventor en el estudiante. Ocurre lo que Berger y Luckmann (1986) denominaron mantenimiento de crisis. Ante esto, los estudiantes crearon y desplegaron, aunque de manera inconsciente, estrategias de conservación; por ejemplo, cuando admiten la posibilidad de desempeñarse como docentes a su egreso, al tiempo que señalan que pueden ejercer la docencia sin dejar de ser interventores. En este sentido, se expresó Alexis:

Desde nosotros mismos empezamos a quitarle valor a lo que realmente somos, a lo que estudiamos, es decir, comprendo la situación de no encontrar un espacio laboral, pero si se oferta una oportunidad frente a grupo asumo el compromiso, pero me desempeño más que solo como

docente, usando las herramientas que mi formación me dieron, aunque no fui contratado para ser un interventor.

De esta manera, se crearon las condiciones para una re- socialización sobre el ser interventor educativo, cuyas manifestaciones se encontrarían en los estudiantes de semestres inferiores que pudieran ser influidos por esta forma de encarar la realidad, heredada por los estudiantes que participaron en la presente investigación. Sin embargo, ese conocimiento se encuentra fuera del alcance de este trabajo, aunque pudiera retomarse en otro estudio.

Ahora bien, desde la teoría de Moscovici (1979), el proceso constitutivo de la representación se explica de manera muy parecida a lo presentado sobre Berger y Luckmann (1986), aunque se nombra de manera diferente. En primer lugar, está el anclaje que opera a partir de las asignaturas contempladas en el programa formativo, así como, en las actividades didácticas (tanto al interior, como al exterior de la universidad) y los espacios formativos externos contemplados en el mismo programa (prácticas profesionales y servicio social). Estos elementos, en conjunto, conforman una red de categorías y significaciones, que se le presentan al estudiante en su día a día y se les convoca a ponerlas en juego. Así como cuando tienen que hacer un diagnóstico o diseñar un proyecto.

Otro concepto que da cuenta de la construcción de la representación es la objetivación que, en el caso del presente estudio, es cuando el estudiante naturaliza los ejes de la representación. Estos son validados, tanto al interior como al exterior de la universidad, a través de diferentes fuentes: programa, maestros, egresados, compañeros y profesionales, con los que conviven en prácticas profesionales.

Debido a esto último, se habla de una construcción de la representación, que es social por su origen y uso, a la vez que internalizada por su proceso, y naturalizada por la asunción del rol como interventor. Esto último es gradual, dado que, durante el proceso formativo, los primeros semestres son de conflicto, decepción e inclusive

negación para los estudiantes, porque el programa no cumple con sus expectativas de ingreso, lo que lleva a algunos a desertar. No obstante, una vez atravesada esta crisis inicial, se pasa a una fase de incorporación de información, a través de la creación de nuevos esquemas y acomodación de los previos. Finalmente, se llega al entendimiento y asunción, que ocurre durante los últimos semestres, en los cuales se diseñan e implementan las estrategias de mantenimiento de conservación y de crisis, mencionadas anteriormente.

Conclusiones

En este apartado se expone cómo los resultados de la presente investigación apuntan a la existencia de una representación sobre el interventor educativo de tipo convergente, es decir, consensuada en su contenido que permite establecer un lenguaje común entre los estudiantes y posibilita la consolidación de un sentido de pertenencia como grupo profesional. También se desarrollarán los siguientes puntos:

- a) La constitución de la representación, en el sentido que propuso Moscovici (1979): información, actitud y campo representacional.
- b) El logro de cada uno de los objetivos, tanto general como específicos, de la presente investigación.
- c) El proceso y fuentes que han participado en el proceso de génesis de la representación.
- d) La asunción de la identidad profesional del interventor durante su proceso formativo.

Cabe mencionar que, el inciso a y b están íntimamente interrelacionados, puesto que contestar a la pregunta general: ¿cuáles son las representaciones sociales que los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa han construido sobre su identidad profesional?, implicó hablar de la dimensión del campo representacional que involucra las otras dos dimensiones, las cuales son la parte medular de los objetivos específicos.

En cuanto al contenido de la representación, los estudiantes coincidieron en las siguientes características:

- Roles: mediador y guía.
- Funciones: resolver problemas, ayudar, diseñar proyectos, investigar y gestionar.
- Población con la que trabaja: principalmente con personas que presentan alguna necesidad educativa especial (NEE); o, bien, con el docente, que tiene a su cargo personas con este tipo de necesidades.
- Áreas de intervención: principalmente las que implican el proceso de inclusión y donde haya personas con alguna NEE, sobre todo niños en edad escolar.
- Perfil. Sobresalen características de índole actitudinal, tales como: empatía, perseverancia y tolerancia.

Esta caracterización del interventor, manifiesta en el discurso del estudiante, coincide con lo que el plan y programa de la LIE (2000) señala, es decir, lo dicho por los estudiantes corresponde a lo revisado, a través de las asignaturas y actividades escolares, a lo largo de su proceso formativo, esto contesta a la pregunta específica ¿cómo se manifiestan los elementos estructurales institucionales en las experiencias formativas de los estudiantes?

En lo que corresponde a la dimensión actitudinal, la valoración manifestada sobre el interventor es positiva. Se puede notar cuando todos señalaron sentirse orgullosos de ser interventores, además de que, al referirse a su carrera, expresaron que es bonita y enriquecedora, por lo que la recomiendan ampliamente; sin embargo, también reconocen la necesidad de mejoras dentro de su mismo programa formativo, esto habla de su posicionamiento como agentes actuantes, al manifestar diversas propuestas, tales como: incrementar el tiempo de actividades prácticas, explicar a los estudiantes desde el inicio en qué consiste la carrera y además, mayor vinculación durante la carrera con otros profesionales, que coadyuven en el ejercicio de la intervención educativa. Lo antes mencionado permite dar respuesta a la pregunta específica

¿cómo se manifiestan los elementos accionalistas en las experiencias formativas de los estudiantes?

Por otra parte, con relación al campo representacional, se identificaron cuatro ejes constitutivos, que se expresaron como: intervenir para incluir, interventor educativo *versus* profesor normalista, interventor: un profesional diverso y sociedad: ¿interventor educativo?

Cabe precisar que éstos se ven como interdependientes y que de su unión emerge la imagen del interventor, en la cual se observa, lo siguiente:

- Una fuerte inclinación hacia la función de mediador en diversos campos de actuación.
- La formación del interventor está estrechamente relacionada con la figura del docente frente a grupo, especialmente el egresado de una escuela normalista, en un tipo de relación antagónica.
- La invisibilización y el “no lugar” del interventor como profesional en la sociedad.

Ahora bien, para dar respuesta a la última pregunta específica ¿de qué manera las relaciones entre los elementos estructurales y accionalistas configuran los significados del ser interventor educativo?, se hizo uso de los aportes sobre la realidad objetiva y subjetiva, de Berger y Luckmann (1986); así como de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) para dar cuenta de la configuración y consolidación de la representación. Por lo que se refiere a la realidad objetiva, en el caso del interventor educativo, lo objetivo lo constituye lo normativo institucional, es decir, la idea aún vigente en la memoria colectiva de que la UPN tuvo como primera misión profesionalizar al magisterio; pensamiento que contribuye a la confusión sobre la figura del interventor, tanto dentro como fuera de la universidad.

En relación con lo subjetivo y, por tanto, a la dimensión accionalista, las experiencias que tienen los estudiantes durante su formación van construyendo un lenguaje común que lleva a la apropiación de características que les permiten diferenciarse de otros profesionales de

la educación. Aunque hay momentos de crisis, sobre todo en los primeros semestres, como los mismos estudiantes lo señalan, se evidencia el éxito de la internalización de esta forma de socialización, en las coincidencias de opiniones sobre las características del interventor educativo.

En términos de Moscovici (1979), este mismo proceso de consolidación de la representación lo explica a partir del anclaje que opera a través de las asignaturas contempladas en el programa formativo, así como en las actividades didácticas (tanto al interior, como al exterior de la universidad) y los espacios formativos externos contemplados en el mismo programa (prácticas profesionales y servicio social). Estos elementos, en conjunto, conforman una red de categorías y significaciones, que se le presentan al estudiante en su día a día y se les convoca a ponerlas en juego. Así como cuando tienen que hacer un diagnóstico o diseñar un proyecto.

En síntesis, durante el proceso formativo, los primeros semestres son de conflicto, decepción e inclusive negación para los estudiantes, porque el programa no cumple con sus expectativas de ingreso, lo que lleva a algunos a desertar. No obstante, una vez atravesada esta crisis inicial, se pasa a una fase de incorporación de información, a través de la creación de nuevos esquemas y acomodación de los previos. Esto permite el entendimiento y asunción, que ocurre durante los últimos semestres, en los cuales se diseñan e implementan las estrategias de mantenimiento de conservación y de crisis, mencionadas anteriormente.

Por otra parte, con respecto a la identidad del interventor educativo, a partir de lo referido por los participantes, se encontró poca distinguibilidad, es decir, el estudiante no logra diferenciar totalmente la figura del interventor de la del profesor normalista. Esto se atribuye a que, desde la propia emergencia del programa, se asoció al interventor educativo con la figura del profesor normalista, así que los límites entre estos dos profesionales de la educación son poco claros. Más bien estos límites son permeables, es decir, el estudiante percibe que, socialmente, el

profesor normalista absorbe y contiene al interventor, razón por la cual señala a este último como invisible.

Asimismo, se encontró una fuerte inclusión de los estudiantes al grupo denominado interventores educativos, esto es, que se asumen como tales. En consecuencia, manifiestan de manera implícita un fuerte sentido de pertenencia, a partir de una membresía militante, es decir, hay consenso en materia de lo que representa ser interventor. Comparten, entonces, el complejo simbólico que esto implica, lo cual se manifiesta en el contenido de las representaciones sociales.

El momento que los estudiantes identificaron como clave con relación a su asunción como interventores fue cuando iniciaron sus prácticas profesionales. Al estar ejerciendo su práctica cerca del profesor normalista y conviviendo con él semana a semana, al estudiante le fue posible notar las diferencias entre ellos: tanto en la figura que cada uno representa, como en las funciones. Esto dio lugar a distinguirse de ellos, desde la competitividad, dado que la mayoría de los estudiantes refirieron que el interventor es mejor que el profesor normalista y criticaron el ejercicio de su práctica, en el afán de conservar su sentido de pertenencia y, por ende, su identidad profesional.

A partir de lo anterior, se concluye que la representación del interventor educativo es compartida por los estudiantes; se encuentra fuertemente constituida por los elementos estructurales y accionalistas, que posicionan al estudiante como un agente actuante con la posibilidad de pensarse como profesional y cuestionar su propio proceso formativo, desde la institución hasta la misma práctica docente. Asimismo, el proceso de conformación de la representación identitaria es multifactorial y complejo; por lo que para abordarlo se hizo una revisión histórica del surgimiento de la UPN como institución educativa, así como de la emergencia del programa de la LIE, tomando en cuenta las condiciones educativas y políticas de ese momento. Sin duda, derivadas de esta investigación, surgen propuestas hacia la UPN que toman en cuenta la representación identitaria del interventor educativo, así como otras posibles líneas de investigación para explorar otros aspectos

relevantes sobre dicha identidad profesional. Un ejemplo de esto es dar seguimiento a los egresados, para conocer cómo se sigue configurando su identidad durante su ejercicio profesional.

Sugerencias

A partir de los resultados del presente estudio, se sugiere lo siguiente:

- La revisión, por parte de la UPN, del actual programa de tutorías, con la intención de analizar el acompañamiento académico del estudiante durante su trayecto formativo y, según sea el caso, diseñar propuestas encaminadas a la mejora de dicho acompañamiento.
- La implementación de un breve curso propedéutico que proporcione orientación al estudiante sobre la intervención educativa y su rol como profesional de la educación. De ser posible, que se cuente con el apoyo de académicos de la unidad de Ajusco, que es donde se diseñó la licenciatura.
- Convocar a reuniones periódicas, por parte de la subdirección académica, para hacer un seguimiento sobre el trayecto formativo de los estudiantes, así como la revisión de casos especiales.
- Gestionar, desde el área de servicio social y prácticas profesionales, otro tipo de espacios para que los estudiantes brinden sus servicios, es decir que no solo se contemplen escuelas como opciones.
- Promover, desde la dirección y subdirección académica, en colaboración con el área de servicios culturales, eventos de índole académico, en los cuales se cuente con la participación de especialistas de otras áreas, que contribuyan a la intervención educativa.

- Favorecer, desde la dirección, subdirección académica y coordinación de la LIE, encuentros entre estudiantes, donde puedan reflexionar sobre su práctica, con compañeros de diferentes semestres.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México, D.F: Ediciones Coyoacán
- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. España: Editorial Fundamentos.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Andrade Carreño, A. (2015). Los postulados fundamentales de la teoría de la modernidad reflexiva de Anthony Giddens. *Revista Acta Sociológica*, No. 67, pp. 87-110.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Banchs, M. (1990). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En Jiménez, D. (coord.) *Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Banchs, A. M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. En *Papers on Social Representation. Threads of discussion*, Electronic Version, 8. Peer reviewed online journal. (1-15). Recuperado de www.swp.unilinz.ac.at/content/psr/psrindex.htm
- Barberena Serrano, D. M. (2008). *Las Representaciones Sociales de los alumnos de sexto semestre de bachillerato sobre las carreras de Técnico Superior Universitario en la Universidad Tecnológica de Tulancingo y su repercusión en la matrícula* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca.

- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Boehm de Lameiras, B. (1997). El enfoque regional y los estudios regionales en México: geografía, historia y antropología. *Revista Relaciones*, XVIII (12), 17-46.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Celis Giraldo, J. E. y Guatame Castro, P.C. (2009). La institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. En *Revista Iberoamericana de Educación*, s/n, 1-20.
- Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (tesis de doctorado). Universidad de Granada, España.
- Cabrera Fuentes, J. C. y Pons Bonals, L. (2011). Epistemología e investigación educativa regional. En R. Martínez Escárcega (coord.), *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa* (pp. 115-148). Chihuahua: Doble Élice
- Canales, M; y Peinado, A. (1998). Grupos de discusión. En *Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 265- 287). Madrid: Editorial Síntesis.
- Cuevas Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, (1), pp. 109-140. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf>
- Elejabarrieta, F. (1991). Las representaciones sociales. En Echevarria, A. *Psicología social socio cognitiva*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Fernández, O. (2003). Pierre Bourdieu: ¿agente o actor? En *Revista Tópicos del humanismo*, (90), 1-5.

- Giddens, A. (1995). Tiempo, espacio y regionalización. En *La constitución de la sociedad* (pp. 143-175). Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA / ITESO.
- Gordo López, A. J. y Serrano Pascual, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez T. (1988). *Ideología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto, teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II*. (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Krause, M. (1998) La reconstrucción de la estructura interna de las Representaciones Sociales a través de un análisis cualitativo descriptivo y relacional. En *Memorias de la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. La era de la psicología social*. México-Francia: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Llerena Companioni, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. En *Revista actualidades investigativas en educación*, 3(15), 1-23.
- López Estrada, R. E. y Deslauriers, J. P. (2011). La Entrevista como técnica para la investigación en trabajo social. En *Margen 61* (61), pp. 1-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3756178>
- López Silva, P. (2013). Realidades, construcciones y dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. En *Revista de epistemología de ciencias sociales* (46), 9-25. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/46/lopez.html>
- Marín Méndez, D. E. (2006). *La formación universitaria. El estudio de la identidad profesional de alumnos de ingeniería civil. Sus representaciones sociales sobre su profesión* (tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marcelo, C. Coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. En *Revista Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Navarrete Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 461-479.
- Ortíz Palacios, L. A. (1999). Acción, estructura y significado en la teoría de A. Giddens. En *Revista Convergencia*, 6(20), 57-84.
- Piñero Ramírez, S. L. (2008). La teoría de las representaciones sociales y su perspectiva de Pierre Bourdieu: una aproximación conceptual. En *Revista de Investigación Educativa*, 7, 1-19.
- Pons Bonals, L. y Chacón Reynosa, K. J. (2011). Epistemología e investigación educativa regional. En R. Martínez Escárcega, *Paisajes epistemológicos en la investigación educativa* (pp. 115-172). Chihuahua, México: Doble Élice.
- Pons Bonals, L. y Chacón Reynosa, K. J. (2017). *Los estudios regionales: un campo de conocimientos transdisciplinario* [Apunte del Seminario General de Estudios Regionales]. Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea* (3ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Recuperado de: http://www.catedranaranja.com.ar/taller5/notas_T5/metodologia_investig_cap.3.pdf
- Rodríguez Sánchez, F. (2014). *Construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación: un estudio de caso* (tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandín, Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Sandoval Moya, J. (2004). *Representación, discursividad y acción situada. Introducción crítica a la psicología social del conocimiento*. Recuperado de https://www.academia.edu/4121067/Representaci%C3%B3n_discursividad_y_acci%C3%B3n_situada_Introducci%C3%B3n_cr%C3%A1tica_a_la_psicolog%C3%ADa_social_del_conocimiento.
- Sandoval Moya, J. (septiembre 2010). Construcciónismo, conocimiento y realidad: una lectura crítica desde la psicología social. En *Revista*

- Mad* (23), 31-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311224771005>
- Santana Gaitán, L. C. (2017). *Representaciones sociales de las experiencias formativas en estudiantes de las facultades de educación. Caso: Universidad distrital Francisco José de Caldas* (tesis de doctorado). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Schütz, A. (1982). *La construcción significativa del mundo social*. España, Barcelona: Paidós
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la Investigación Cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tapia, M. (2013). *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de pedagogía en español de la universidad de concepción (Chile)* (tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- Tarrés, M. L. (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, FLACSO.
- Torres, A. (1992). *Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa*. Bogotá: UNAD.
- Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN: Licenciatura en intervención educativa*. México, D.F.
- Valdéz Martínez, J. P. (2016). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. En *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 145-158.
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: Porrúa, El Colegio de México, FLACSO.

Anexos

Anexo 1**Guía de asociación libre****Cuestionario****Datos generales**

Nombre del estudiante: _____

Semestre y grupo que cursa: _____ Línea formativa: _____

Edad: _____ Sexo: Femenino () Masculino ()

Lugar de origen: _____

Propósito:

Conocer algunos aspectos relacionados con la forma como usted concibe al interventor educativo, le solicito proporcionar la información solicitada. Anticipadamente les expreso mi cordial agradecimiento por su valiosa ayuda.

Instrucciones:

- 1) Señale a continuación cinco palabras que usted asocia con el vocablo **interventor educativo**.
- 2) Después enumere del 1 al 5 cada una de estas palabras, tomando en cuenta que 1 hace referencia al lugar más importante y 5 al menos importante.
- 1) Finalmente, escriba qué significa o entiende por cada una de las palabras que mencionó anteriormente.

Palabras asociadas	Rango de importancia	Significado

Anexo 2

Guía de grupo de discusión

Presentación y provocación inicial.

- **Consigna:** el propósito de esta sesión es hablar de la figura del interventor, así como de las experiencias que ustedes consideran han sido formativas durante su estancia en la universidad y en su proceso de formación como interventores educativos.
- Presentación de los participantes y pregunta detonadora de la conversación: ¿Qué es un interventor educativo?

Aspectos		
Intervención educativa	Interventor educativo	Experiencias formativas significativas
¿Cómo definirían a la intervención educativa?	¿Qué características tiene el interventor educativo?	¿Qué actividades académicas desarrolladas durante tu permanencia en la universidad resultaron significativas y por qué?
¿Quiénes participan en la intervención educativa?	¿Qué funciones educativas y sociales cumple el interventor educativo?	¿Qué experiencias dentro de tus prácticas profesionales resultaron significativas y por qué?
¿Qué experiencias escolares contribuyeron en la definición de lo que ahora conoces como intervención educativa?	¿En qué se diferencia lo que hace el interventor del profesor frente a grupo?	¿Qué experiencias dentro de tu servicio profesional resultaron significativas y por qué?
	¿Cuándo empezaron a sentirse interventores educativos?	¿Qué asignaturas recuerdas como significativas en tu formación profesional?

Anexo 3**Guía de entrevista**

Aspectos					
Ingreso a la universidad	Egreso de la universidad	Permanencia dentro de la universidad	Familia y universidad	Figura de interventor educativo	Actividades extraescolares