

Departamento de Educación y Valores

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN



LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMO PROFESIÓN  
EMERGENTE

Tesis profesional para obtener el grado de  
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta: Maricela Páez Gutiérrez

Asesora: Dra. Sonia Reynaga Obregón

Guadalajara, Jalisco. Junio de 2011

*A mis hijos, Diana, José Eduardo y Miranda,  
por estar conmigo en la distancia.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	6
--------------------	---

### PRIMERA PARTE PERSPECTIVAS TEÓRICAS

#### CAPÍTULO I APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA SOCIOLOGÍA DE LAS PROFESIONES

Historia y Teoría de las profesiones .....	20
Paradigmas clásicos: Funcionalista, interaccionista y sistémico .....	30
Nuevas perspectivas y discursos en torno a las profesiones.....	40
Los conceptos de Profesión y Profesionalización .....	42

#### CAPÍTULO II ACTORES IMPLICADOS EN LOS PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN

La Universidad.....	61
El Estado .....	66
El mercado.....	73
Los profesionales.....	82

#### CAPÍTULO III CULTURA E IDENTIDAD PROFESIONAL

Habitus y campos según Bourdieu .....	93
Cultura e identidad Profesional .....	103
Socialización e identidad Profesional .....	108
Asociaciones profesionales, monopolio y cierre social.....	116
Ética profesional y código deontológico en la construcción de las profesiones.....	123
Sobre la ética .....	126
La ética profesional.....	128
El código deontológico en las profesiones.....	131

**SEGUNDA PARTE**  
**LA UPN COMO ACTOR EN EL PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA**  
**INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**CAPÍTULO IV**  
**LA UNIVERSIDAD COMO ACTOR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS**  
**PROFESIONES. LA UPN Y EL PROGRAMA DE LA LIE**

<b>El surgimiento de la Universidad .....</b>	<b>141</b>
<b>Universidad y profesiones .....</b>	<b>147</b>
<b>La Universidad Pedagógica Nacional .....</b>	<b>152</b>
<b>El desarrollo de las Unidades SEAD .....</b>	<b>158</b>
<b>La licenciatura en Intervención Educativa .....</b>	<b>164</b>
<b>La LIE y el perfil profesional del Interventor Educativo .....</b>	<b>173</b>
<b>Operación del programa .....</b>	<b>181</b>
<b>Condición actual de la LIE .....</b>	<b>191</b>

**TERCERA PARTE**  
**DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS**

**CAPÍTULO V**  
**EL OBJETO DE ESTUDIO Y MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>El estudio de las profesiones: Un acercamiento a las investigaciones empíricas en nuestro país .....</b>	<b>201</b>
<b>Enfoque metodológico de la investigación .....</b>	<b>221</b>
<b>Contexto y participantes del Estudio .....</b>	<b>231</b>
<b>Fase de recogida de datos .....</b>	<b>233</b>
<b>Fase de análisis del contenido de la información .....</b>	<b>238</b>
<b>Validez y confiabilidad en la investigación .....</b>	<b>243</b>
<b>Consideraciones éticas .....</b>	<b>247</b>

**CAPÍTULO VI**  
**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>A. Destino laboral y profesional del interventor Educativo .....</b>	<b>249</b>
<b>a . Escenarios laborales .....</b>	<b>250</b>
<b>b. Ejercicio Profesional .....</b>	<b>257</b>
<b>Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) .....</b>	<b>258</b>
<b>Programa Nacional para Niños Migrantes (PRONIM) .....</b>	<b>265</b>
<b>Guarderías .....</b>	<b>272</b>
<b>Asociaciones Civiles .....</b>	<b>276</b>

Escuelas Primarias.....	281
Ayuntamientos .....	284
Instituciones de Educación Superior .....	290
<b>B. Competencias Profesionales .....</b>	<b>292</b>
Saber referencial.....	293
Saber hacer.....	296
Saber ser y convivir .....	297
<b>C. Tensiones Profesionales.....</b>	<b>300</b>
a. Precariedad del Salario .....	300
b. Inestabilidad laboral .....	303
c. Reconocimiento Social de la profesión.....	305
d. Acreditación Institucional.....	308
<b>D. Prefiguración de la Identidad Profesional .....</b>	<b>310</b>
a. Formación Profesional .....	311
b. El Interventor Educativo .....	318
c. La Intervención Educativa .....	322

## CAPÍTULO VII REFLEXIONES

Actores implicados en el proceso de profesionalización.....	325
La Universidad.....	326
El actor Estado y las políticas sociales y educativas .....	331
Los profesionales.....	338
Iniciativa privada y las ONGs como usuarios .....	342
Dificultades de profesionalización de la Intervención Educativa.....	346
Trabajo Parcial y Compensaciones económicas .....	348
Juris dicción laboral .....	351
Legitimación social .....	355
Ausencia de colectivo profesional.....	357
La intervención Educativa como profesión emergente .....	365
Las posibilidades de la Intervención Educativa.....	369
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>376</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>392</b>

## *INTRODUCCIÓN*

Las profesiones como construcciones sociales son un rasgo característico de las sociedades modernas. Durante el siglo XIX y comienzos del XX, su emergencia estuvo conectada y fue en gran medida paralela a la creación de las universidades como instituciones de investigación libres, separadas de la iglesia y del estado; múltiples oficios y ocupaciones de la época aspiraban a profesionalizarse, por lo cual el conocimiento formal, sistemático y abstracto que ofrecía la Universidad se convirtió en la base para el surgimiento de certificados y credenciales legitimadoras de saberes especializados.

Los sistemas de educación constituyeron pilares fundamentales en la aparición de las profesiones; la división de disciplinas llevada a cabo en la organización de las universidades y la educación superior, dio lugar al nacimiento de campos de conocimiento, de tradiciones y de campos profesionales. En su larga historia, las profesiones muestran la relación adyacente entre tradición, conocimientos y modernidad, cumpliendo tareas fundamentales en el ámbito cultural, político, económico y social.

Desde la perspectiva de MacDonald (1995) las profesiones se hicieron posibles solamente cuando el conocimiento emergió por derecho propio como una entidad socio-cultural, independiente de otras instituciones sociales establecidas; cuando la sociedad se concibió como con base en el conocimiento, y cuando el mercado como elemento característico de la sociedad había alcanzado una importancia suficiente como para hacer viable la provisión de servicios basados en el conocimiento.

Ante la capacidad de segmentar realidades, conocimientos y necesidades del mundo, las profesiones se fueron destacando y lograron, como Abbott (1988) lo señala, el privilegio de definir los fenómenos y los problemas tanto para los individuos como para las organizaciones y

las sociedades, se logró una injerencia fundamental en nuestras vidas al presentarse en ellas como las poseedoras de conocimientos y de verdades en torno a las múltiples necesidades expuestas.

En las últimas décadas, la formación profesional formal en el marco de la educación superior ha cobrado una gran importancia ante la llamada sociedad del conocimiento; las competencias se han constituido en factores cada vez más importantes en los procesos de producción y en los productos y demandas de los clientes; los recursos humanos son considerados como la fuerza más importante para conducir la producción y la vida laboral ante lo cual la Universidad se ha encargado de legitimar saberes y de lanzar al mercado carreras profesionales que den respuesta a las múltiples demandas sociales.

Sin embargo, aún en la prosperidad de la sociedad del conocimiento y de la proliferación de campos ocupacionales, hoy en día las profesiones contemporáneas se enfrentan a nuevos desafíos y contradicciones derivadas de la vida social – laboral; los múltiples escenarios en los cuales se mueven y la mediación de distintos actores como la universidad, el estado, el mercado y los propios profesionales marcan caminos sinuosos que debilitan la posibilidad de consolidar los campos de acción profesional, de crear una cultura profesional y de construir las profesiones.

La capacidad de los profesionales para afianzar sus profesiones y hacerlas visibles en el ambiente social - laboral de nuestros días, parece estar rebasada por una sociedad credencialista que tiene como eje regulador al mercado, ante lo cual la convivencia se fundamenta cada vez más en el uso y aplicación del conocimiento, realidad que los obliga a replantearse permanentemente sus saberes, su sentido y función social y entrar con ello en dinámicas agitadas que buscan la monopolización de los servicios mediante la oferta y aplicación del conocimiento.

La complejidad del mundo social en el cual nacen, crecen y se desarrollan las profesiones, marca la necesidad de estudiarlas con el fin de entender más ampliamente las realidades en las cuales están inmersas y que el análisis nos permita explicar las dinámicas sociales en las cuales se mueven y los procesos de profesionalización que viven en su construcción.

Frente a este panorama y con el propósito de entender los procesos que se viven en la construcción de las profesiones, el presente estudio se acerca a la sociología de las profesiones y analiza la historia de las profesiones para entender los procesos que subyacen a la construcción de una profesión. En lo fundamental se piensa en la teoría de las profesiones como un marco teórico que permite analizar y confrontar desde las evidencias empíricas los actores y elementos que convergen e inciden en la construcción de las profesiones.

El interés que antecede a la exploración del campo es el nacimiento de la Intervención Educativa como profesión emergente que a partir del año 2006 se encuentra viviendo un proceso de profesionalización cargado de indefinición y en medio de una crisis de identidad profesional. Con el estudio se pretende, desde la teoría de las profesiones, conocer y comprender el fenómeno de la profesionalización de la Intervención Educativa; se busca identificar los escenarios laborales que le están dando juego, caracterizar sus prácticas profesionales, recuperar las tensiones que viven y dar cuenta de la conformación incipiente de su identidad profesional.

Como supuesto central del estudio se asume que las profesiones emergentes en el camino a la construcción de la profesión están sujetas a condicionamientos de tipo político, económico, social y cultural que pueden favorecer la profesionalización o imposibilitarla; su conformación nace en el ejercicio ante demandas concretas y usuarios específicos que demarcan una conciencia de sí, sin embargo, para su consolidación es necesaria la capacidad organizativa de sus miembros

para agruparse, definirse y construir una cultura profesional que les de legitimidad presencia e identidad.

Desde esta perspectiva, se piensa que las profesiones se encuentran permanentemente en conflictos y tensiones respecto a su posición social y laboral, la cual está marcada por demandas explícitas, pero también, por una interacción dialéctica entre los distintos actores que les dan vida y que las llevan a negarse o afirmarse, a crecer o minimizarse en la apropiación de saberes, competencias y el monopolio de servicios en una búsqueda incesante por el reconocimiento social y la construcción de su identidad profesional.

La base que da soporte al estudio de la realidad profesional de los Interventores Educativos parte de la identificación teórica de los actores que se ven implicados en los procesos de profesionalización, como son: los profesionales, el estado y sus administraciones, las universidades, el mercado, los usuarios y las otras profesiones; sin embargo, el estudio profundiza en dos actores claves en la construcción de la Intervención Educativa como profesión emergente: la Universidad y los profesionales; específicamente se estudia a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y a los Interventores Educativos como profesionales de la educación.

Acotar el estudio en estas dos dimensiones, permite mostrar el origen institucional del cual nace la Licenciatura en Intervención Educativa, es decir, se explora la base de la cual emerge la posibilidad de construir una nueva profesión y de ahí partir a la comprensión de la condición de la Intervención Educativa como profesión emergente.

Desde este marco de investigación el proceso de profesionalización de los Interventores Educativos se indaga para mostrar su realidad profesional y su condición actual. Los actores en los cuales se profundiza nos permiten establecer una interrelación entre procesos institucionales y profesionales, y mostrar con ello discrepancias y discontinuidades entre lo creado en el

imaginario académico institucional y la materialización de un campo profesional en el escenario social- laboral.

Es importante mencionar que la noción de actor como línea central del trabajo -desde la sociología de las profesiones- alude a grupos, entidades o agentes socialmente activos que aportan elementos imprescindibles en la construcción de una profesión; específicamente cuando se habla del actor profesional se denota la capacidad de organización de éstos al interior del grupo que los lleva a someterse a los hábitos propios de una profesión. Se busca estudiar a los actores no tanto en su sustancia, sino, a partir de su emergencia, de su organización; esto es, a partir de acciones intencionadas que denotan procesos múltiples y continuos cambios que se manifiestan en los procesos de profesionalización.

Se establece por tanto una correlación entre actores y acciones motivacionales que en términos de Parsons (1937) implica en éstos una mente, una conciencia, e individuos que toman decisiones. La acción, a la cual llama *acto unidad* producida por un agente o actor se entiende desde esta perspectiva como una acción que es el medio para cumplir un fin, el fin es lo que se desea hacer con la acción, es decir su meta. La acción por tanto busca una retribución. Sin embargo, Parsons señala que los agentes se manifiestan en un marco histórico específico en donde su acción se ve condicionada por la circunstancias que muchas veces impide que la acción consiga el fin, lo cual los lleva a un replanteamiento de los medios y de la acción, así como, de los fines, entrando con ello en dinámicas de reconfiguración de los actores y el acto unidad.

El actor universidad y el actor profesional por tanto, se analizan bajo estos principios de la acción social; los planos para el análisis se disponen desde lo histórico, lo empírico y lo analítico. Desde el plano histórico se busca indagar el origen institucional que da vida a la Intervención Educativa, es decir, cuáles fueron las preocupaciones y problemas centrales en los

cuales se gesta la carrera y con ello el perfil profesional, ante lo cual se entra al estudio de la UPN como la institución que da vida a la titulación universitaria, se recuperan las memorias en torno a la creación de la Licenciatura en Intervención Educativa y con ello se busca explicitar las bases institucionales y sociales que abre la posibilidad de ver nacer a una nueva profesión. En concreto, se busca dilucidar el contexto histórico y social que da vida a la carrera y lo que significó desde el plano institucional desplegar una nueva profesión.

Desde el plano empírico se pretende conocer lo que se está haciendo en el marco de la Intervención Educativa como profesión emergente, cuál es el papel de la Universidad en el proceso de profesionalización y cuáles son las funciones que actualmente cumplen los interventores Educativos como profesionales de la educación.

Por otra parte, con el plano analítico se busca empezar a definir la profesión que nace y explicar su condición actual a partir del marco empírico de la investigación. Dicho plano abre la posibilidad de explicar, mediante los hechos, la condición actual de la Intervención Educativa y construir un discurso profesionalizador que dé cuenta de la constitución de la profesión, los escenarios y sujetos a los cuales se dirigen las prácticas y las necesidades sociales y educativas a la cuales se da respuesta desde el hacer profesional.

Es pues, a partir de este posicionamiento teórico organizativo que se analiza el recorrido histórico de la UPN como la institución que da vida a la carrera y se revisa el tránsito que los Interventores Educativos han vivido en la búsqueda de la construcción de la profesión. Con esta plataforma se desea hacer una lectura del proceso de profesionalización de la Intervención Educativa como profesión emergente y construir un discurso desde la teoría, la historia y la práctica; es decir, desde el campo de conocimiento de la teoría de las profesiones, desde la

historia del actor universidad y desde el hacer del Interventor Educativo y su posicionamiento social y laboral.

La postura parte de la necesidad de explicar de qué manera la formación profesional que se ofrece en la universidad se relaciona o materializa en el ejercicio profesional, lo que nos lleva a unir la teoría al análisis de la acción práctica, pero en un doble sentido, es decir, se piensa que es desde la realidad de donde puede explicarse la conformación de una profesión que puede o no corresponder a lo establecido en el perfil profesional que plantea la universidad.

La investigación empírica desde el marco interpretativo del fenómeno de la profesionalización de los Interventores Educativos se centra en el análisis del ejercicio profesional como resultado de un proceso de construcción de significados y representaciones colectivas que emergen de las prácticas; la realidad se expresa en la identificación de los escenarios laborales y el juego profesional que desencadena procesos de reconocimiento de sí mismos y de la explicación inicial de la Intervención Educativa como práctica y como profesión.

Mediante un enfoque metodológico cualitativo se recuperan las expresiones particulares de los Interventores Educativos, pero, al mismo tiempo se analiza el conjunto las coincidencias entre ellos para construir una explicación que vaya de sus experiencias particulares a una expresión colectiva, es decir, de una expresión particular que contribuya a entender el todo para dar cuenta de su condición actual. Lo que se busca es que a través de su discurso se puedan evidenciar las características de la profesión que nace, en dónde se desarrollan los Interventores Educativos, qué hacen, quién les paga, cómo se definen y finalmente aterrizar el estudio con un discurso profesionalizador en torno a la Intervención Educativa.

El trabajo está dividido en tres partes; en la primera que consta de tres capítulos, se expone la fundamentación teórica y el marco conceptual que da soporte al análisis de la

Intervención Educativa como profesión emergente. En el capítulo primero se presenta el análisis de la sociología de las profesiones; se indaga sobre aspectos claves para el estudio de las profesiones como son: historia y teoría de las profesiones, asimismo, se abordan los paradigmas clásicos en torno al estudio de las profesiones y las nuevas perspectivas en torno al fenómeno de la profesionalización para cerrar con el análisis de los términos profesión y profesionalización.

En el capítulo segundo se abordan los principales actores que están implicados en los procesos de profesionalización como son: la Universidad, el Estado, el mercado y los profesionales; su análisis nos permite entender las aportaciones y los recursos que despliega cada uno de estos para hacer posible la construcción de las profesiones y los medios de control que establecen para posicionar un campo profesional en el entorno social laboral.

En el último capítulo de esta primera parte se exploran cinco elementos que están implícitos en la construcción y consolidación de las profesiones: habitus y campos según Bourdieu, cultura e identidad profesional, socialización profesional, asociaciones y colegios profesionales y por último se abordan los temas de ética profesional y código deontológico. Estos cinco elementos son cruciales en la construcción de la cultura e identidad profesional, por lo cual, para el estudio de la Intervención Educativa como profesión emergente es decisivo revisar dichos elementos y explorar los significados que existen en torno a estos para dar cuenta del estatus y condición social de la profesión que empieza a configurarse.

En la segunda parte del trabajo de investigación, que está conformada por un capítulo, se aborda al actor Universidad y en particular se analiza el caso de la UPN. En términos generales sobre la Universidad como ente social se revisa su origen y su influencia en la sociedad contemporánea; asimismo, se establece la conexión entre universidad y profesiones, lo cual

permite clarificar la injerencia directa que tiene dicho actor como medio de legitimación social del conocimiento y de los servicios profesionales.

En lo específico, se aborda a la UPN como institución que da vida a la carrera de la Intervención Educativa; se recupera su historia y el papel tan importante que ha venido desempeñado a través del tiempo al impulsar la profesionalización magisterial en nuestro país y al posibilitar la construcción de distintas profesiones en el campo de la educación. Asimismo, en este apartado se da cuenta de la crisis que las Unidades UPN han venido padeciendo en los últimos años y se explica como el surgimiento de la LIE en el año 2002 consigue sostener un proyecto de universidad que nace ante las nuevas exigencias internacionales y las políticas nacionales de la educación superior en México.

Finalmente, este apartado se concreta haciendo un análisis de la carrera y del perfil profesional del Interventor Educativo para entender su sentido y orientación, el cual nos permite en un segundo momento relacionar la lógica universitaria con las lógicas del ejercicio profesional. Con el abordaje de este primer actor, lo que se busca es plantear de manera introductoria el escenario institucional del cual emerge la Intervención Educativa para de ahí partir al estudio del segundo actor: los profesionales, mismos que en un segundo momento permiten dar cuenta de la condición de la Intervención Educativa y con ello de las dificultades y posibilidades que se abren en torno a la intervención Educativa como profesión emergente.

De esta forma el actor universidad se estudia con la intención de contextualizar la realidad profesional y tender el puente entre la UPN y la Intervención Educativa como profesión emergente; es pasar de la vía histórica a la vía empírica y analítica y sentar con ello las bases sobre las cual descansa el procesos de profesionalización de los Interventores Educativos en el Estado de Jalisco.

En la tercera parte del trabajo se presenta el desarrollo de la investigación empírica, la cual se considera fuente central de hallazgos en torno a la Intervención Educativa como profesión emergente. Esta parte está compuesta por tres capítulos nombrados como V, VI y VII respectivamente dentro del esquema de la tesis. En el capítulo V se presenta el planteamiento del estudio, se proponen las preguntas de investigación surgidas a partir de la confrontación entre la situación problemática que viven los Interventores Educativos en este momento de su desarrollo profesional y las bases teóricas que orientaron el estudio.

En este mismo capítulo se definen los objetivos específicos de la investigación empírica que se pretendían alcanzar y que marcaron el enfoque metodológico de la investigación, mismo que se expone para posteriormente hacer el análisis cualitativo del estudio. Por otra parte, se explica el tipo de estudio y se pone énfasis en la metodología cualitativa por su idoneidad para este tipo de investigaciones que se centra en recuperar las experiencias y las vivencias de los Interventores Educativos, lo cual nos permiten acercarnos al conocimiento y la comprensión del fenómeno de la profesionalización a partir de su perspectiva de significados. Se describen también los participantes del estudio, el proceso de recogida de datos y la metodología de análisis de los mismos.

En el capítulo VI se plantean los resultados obtenidos a través de la lectura directa del análisis del discurso de los Interventores Educativos; se exponen las codificaciones surgidas a partir del análisis de los datos en relación a las categorías y subcategorías de análisis.

En el capítulo VII se establece una correlación de los resultados de la investigación con las bases teóricas que permitieron problematizar la realidad; se hace un análisis respecto a los actores que están de una forma u otra implicados en el proceso de profesionalización y se habla

también de la condición de la Intervención Educativa como profesión emergente a partir de la realidad empírica.

Finalmente en dicho capítulo se exponen algunas reflexiones en torno a la Intervención Educativa, su alcance profesional y educativo en relación al análisis del discurso y la interpelación de dichos datos con la perspectiva de significados de los actores. Se cierra la investigación planteando algunas consideraciones respecto a la idea central que dio paso al estudio, y a partir de ahí ofrecer una propuesta que pueda orientar las acciones de los Interventores Educativos para conseguir la profesionalización.

***PRIMERA PARTE***  
***PERSPECTIVAS TEÓRICAS***

## *CAPÍTULO I*

### *APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA SOCIOLOGÍA DE LAS PROFESIONES*

Uno de los campos de conocimiento que permite explicar la conformación de las profesiones y estudiar los procesos de profesionalización de las ocupaciones emergentes es la sociología de las profesiones. Este campo de conocimiento nos ofrece la posibilidad de problematizar, y comprender desde la historia y teoría de las profesiones cómo es que las ocupaciones o actividades profesionales se convierten en profesiones con derechos legítimos y privilegios sociales reconocidos por el Estado y con una jurisdicción claramente definida, entendiendo a ésta última como la autoridad, competencia o atribución que se gana en el ejercicio profesional al demostrar la capacidad de dar respuesta a necesidades sociales que demandan de la acción de los expertos (Abbot,1988). De manera puntual, la sociología de las profesiones, como soporte de la investigación, permite problematizar el procesos de profesionalización de los Interventores Educativos en el estado de Jalisco y permite, a la vez, caracterizar los rasgos de su actividad profesional.

En este capítulo se parte del análisis general de la historia de las profesiones, la teoría de las profesiones y de las distintas corrientes sociológicas que se han interesado por la sociología de las profesiones para, posteriormente, dilucidar el término profesión y profesionalización. Revisar las visiones que de las profesiones existen, y los constructos que de éstas emergen nos lleva a entender la evolución del campo y observar los movimientos que las propias dinámicas históricas y sociales han provocado en torno al estudio de las profesiones.

La intención es comprender el estatus de conocimiento que en torno a las profesiones existe, para que, con este bagaje teórico referencial se pueda explicar la condición actual de

una profesión emergente como es la Intervención Educativa. Se parte del principio de que la teoría de las profesiones puede ayudar a entender los procesos de profesionalización que viven las ocupaciones profesionales y revisar su condición y posición en contextos políticos, económicos y sociales contingentes que marcan avances y retrocesos en su constitución.

De manera específica, el acento se pone en explicar ¿qué es una profesión? Y qué elementos componen o caracterizan a una profesión, de tal forma que, a partir de dicha indagación posteriormente se pueda explicar el momento de profesionalización que vive la Intervención Educativa y su condición actual como ocupación profesional.

Tres son los ejes sobre los cuales versa este apartado: el primero aborda el estudio de la historia de las profesiones; el segundo explora la historia de la teoría de las profesiones y por último, se indaga la postura de los distintos autores en la definición y construcción del término de profesión, el cual se ve entrelazado con la historia de las profesiones y la teoría de las mismas. La articulación que existe entre los distintos ejes permite entender que aunque dichos ejes tengan vida propia son dependientes y se han construido a la par; es decir, la historia de las profesiones permitió generar una historia de la teoría de las profesiones y con ellos hacer aportaciones a la sociología de las profesiones.

El estudio de la Intervención Educativa como profesión emergente tiene como plataforma la historia y teoría de las profesiones, lo que permite entrar en su análisis con un eje referencial que permita integrar la vía empírica y analítica del estudio y construir así un planteamiento que dé cuenta de cómo se está configurando la profesión.

### ***Historia y Teoría de las profesiones***

Como principio es importante distinguir entre historia de las profesiones e historia de la teoría de las profesiones. La primera muestra cómo las ocupaciones a través del tiempo y ante los cambios sociales se fueron constituyendo como profesiones y la segunda explica como las profesiones se fueron abordando históricamente como objeto de estudio; sin embargo, aún con la clara diferenciación es importante mencionar que la historia de las profesiones y la sociología de las profesiones son las áreas de conocimiento que más contribuyen al desarrollo de la teoría de las profesiones, por lo cual se establece una relación estrecha entre ambas disciplinas.

Sobre la historia de las profesiones Rodríguez y Guillén (2003) señala que los avances en el conocimiento y la creciente complejidad de la sociedad occidental favorecieron el desarrollo de las profesiones clásicas y la profesionalización de la sociedad. La emergencia de una sociedad post-industrial propició que la sociedad demandara servicios múltiples que dieron cabida a nuevas ocupaciones, profesiones y semiprofesiones. Desde la perspectiva de Good (1960) una sociedad en industrialización se caracterizaba por ser una sociedad en profesionalización.

Aún cuando las profesiones hayan tenido un auge importante a partir de la revolución industrial, ya durante la edad media existían las llamadas profesiones liberales, categoría que incluye las profesiones de la medicina, el derecho y el sacerdocio, mismas que han subsistido hasta el presente. Estas tres profesiones se distinguían del resto de otras, por considerarse profesiones cultas en contraste con las profesiones artesanales o gremiales. Elliot (1972) sugiere el término de profesiones de estatus y las distingue de las profesiones ocupacionales. Las primeras asistían a las élites, a la clase aristocrática y burguesa y las

segundas, a los pobres, reproduciéndose con esto la estructura de desigualdad en el reparto de la riqueza y del conocimiento. Es desde la edad media que se institucionalizan funciones sociales especializadas a necesidades sociales específicas; mientras que, el conocimiento técnico aparece como un rasgo distintivo de las ocupaciones profesionales.

Para Guillén, dos fueron los sucesos históricos que alteraron este orden medieval: la revolución francesa y la revolución industrial. El auge de las clases medias en el mundo occidental a lo largo del siglo XIX eliminó en parte el acceso por nacimiento o patronazgo a las profesiones aprendidas, estableciéndose un sistema meritocrático de reclutamiento. El desarrollo del capitalismo fabril favoreció el crecimiento progresivo de los profesionales comunes a expensas de los profesionales cultos de la Edad Media. Los profesionales comunes carecían por lo general de una formación universitaria completa, sin embargo, tenían demanda por sus servicios y se genera con esto un mercado profesional que propicia el monopolio de prácticas profesionales. Es entonces, a finales del siglo XIX, que se empiezan a constituir lo que hoy reconocemos como profesiones de mercado, las cuales mantenían el control o monopolio sobre un corpus de conocimiento y el monopolio sobre un mercado de servicios profesionales.

Freidson (2001) hace un estudio sobre la evolución de las profesiones entre Inglaterra y Estados Unidos, y señala que, a medida que se desarrolla la estructura ocupacional del industrialismo capitalista durante el siglo XIX, en estos países se daban procesos comunes en torno a la consolidación de las profesiones; por ejemplo, tenían en común un estado comparativamente pasivo con una sólida filosofía de servicio civil.

Para este autor, las ocupaciones que buscaban un lugar seguro y privilegiado de la economía de estos países no podían hacer más que solicitar el apoyo del estado para

encontrar un nicho excluyente en el mercado abierto, donde tenían que competir con ocupaciones rivales. Tenían que organizar sus propias instituciones de capacitación y credencialización, ya que el estado desempeñaba un papel pasivo en estos asuntos.

A diferencia de otros países de Europa el título profesión se usaba, según Freidson para establecer el estatus de las ocupaciones exitosas el cual terminó siendo parte del esquema de clasificación ocupacional oficial en Estados Unidos e Inglaterra. Obtener el reconocimiento como profesión era importante para las ocupaciones, no sólo porque este título estaba vinculado con el tradicional estatus de nobleza, sino porque sus tradicionales connotaciones de aprendizaje y dedicación desinteresada legitimaban el esfuerzo para obtener protección estatal frente a la competencia en el mercado laboral. En estos países la tendencia era que cada ocupación organizara su propio movimiento para lograr el reconocimiento y la protección estatal.

En Europa la situación era distinta; el Estado era más activo para organizar tanto la capacitación como el empleo. Las profesiones de estatus tradicionales de acuerdo a Freidson, mantuvieron sus distinciones ocupacionales mientras organizaban sus cuerpos corporativos, pero las nuevas ocupaciones de clase media no buscaron clasificarse como profesiones con la finalidad de ganar estatus y justificar un nicho en el mercado; en su caso, y desde la perspectiva de Hughes (1971) éstas obtenían su estatus y seguridad al asistir a instituciones élite de educación superior controladas por el estado, mismas que les garantizaban posiciones en el servicio civil u otros puestos técnicos administrativos. De acuerdo a Freidson, en la Rusia y Polonia del siglo XIX según lo citado por Gella (1976) lo importante era sencillamente ser egresado de un *gymnasium* no la ocupación que se tuviera. En Alemania lo importante era ser egresado de una universidad ( Rueschemeyer, 1973; Ringer, 1979). En

Francia según Ben-David (1977) las fortunas fluían a partir de la asistencia a una de las grandes *écoles*. La identidad principal no se adquiría por la ocupación, sino por el estatus obtenido mediante la educación de élite, sin importar la especialidad en particular.

Según Freidson, a diferencia de Europa las profesiones angloamericanas obtenían su distinción y posición en el mercado no tanto por el prestigio de las instituciones en las que se ofrecían, sino más bien por su capacitación e identidad como ocupaciones particulares organizadas corporativamente, a las que se les endosan conocimientos especializados, ética e importancia para la sociedad.

Las profesiones angloamericanas se constituyeron entonces, mediante procesos de profesionalización que nacieron en atención a demandas específicas de la sociedad. Wilenski (1964) señala que el proceso de profesionalización de las ocupaciones profesionales hacia la atención de las demandas sociales desde la perspectiva de mercado, comienza con el ejercicio de la profesión sin un periodo previo de aprendizaje formal. El siguiente paso de la profesionalización es la organización de programas de enseñanza que permiten controlar la entrada a determinada profesión y estandarizar su práctica. Posteriormente cuando la profesión comienza a contar con demasiados miembros para el mercado existente, los profesionales establecidos se asocian para proteger sus monopolios presionando para obtener legislación favorable. Los dos instrumentos usados para este fin son el establecimiento de licencias obligatorias para poder ejercer y la certificación profesional, así como la adopción de un código formal de ética profesional que supone la consolidación definitiva de la profesión.

Para Gonzalez Leandri (1999) la profesionalización como proceso permitió a la nueva sociedad del siglo XX conformarse como una sociedad de profesiones y con base en éstas se constituyeron los principios básicos de su organización social. Para Perkin, las profesiones son

las formas históricas mediante las que se construye la estructura básica del siglo XX y lo siguen siendo en la actualidad.

Ahora bien, las profesiones como campos especializados de conocimientos tienen su origen a finales del siglo XIX y principios del XX. La teoría de las profesiones nace del desarrollo histórico de las profesiones. Como campo de conocimiento se ha venido constituyendo en la medida que el estudio sobre la naturaleza de las profesiones se ha llevado a cabo desde diversas plataformas y enfoques, lo cual ha dado lugar a múltiples concepciones y manifestaciones respecto a éstas.

Las profesiones como objeto de estudio de la sociología desde la perspectiva de Collins (1990) se materializa, -sin establecer fechas precisas- en la década de los 30'. Sin embargo muchos otros autores señalan que desde la sociología clásica con Marx, Weber y Durkheim las ocupaciones ya eran parte del interés de los clásicos, por lo cual, de forma indirecta, las profesiones fueron tema de preocupación de dichos sociólogos.

Collins, establece cuatro etapas en la preocupación o interés de los estudios por las profesiones: la primera él la llama el periodo preliminar de 1930 a 1950; la segunda, el periodo clásico de 1950 a 1965; la tercera, el periodo revisionista que abarca de la mitad de la década de los 60' a finales de los 70' y la cuarta, la etapa estática de la década de los 80'.

El primer periodo, el *preliminar* se caracteriza por no centrarse sobre la naturaleza de las profesiones "per se" sino en tópicos adyacentes o en temas/cuestiones relacionadas con ellas como el trabajo y las ocupaciones. Desde la perspectiva de Collins, los padres fundadores de la sociología científica no parece que llegaron a preocuparse demasiado de las profesiones como es el caso de Marx, aunque algunos de ellos dieran luego pie para que, con el armazón teórico que crearon Marx, Weber y Durkheim, se revalorizaran algunas de sus teorizaciones y se aplicaran a

un buen número de exploraciones sobre las profesiones. En la bibliografía especializada Weber y Durkheim son citados frecuentemente como referentes teóricos. Más el primero que el segundo. En el período preliminar todavía no se profundiza en la naturaleza de las profesiones sino más bien en las organizaciones donde trabajan los profesionales y las relaciones que establecen entre ellos, así como, sus efectos sobre otras esferas de la actividad social. Para Svensson (2003) la sociología del trabajo y de las ocupaciones constituye un pilar clásico de la sociología de las profesiones.

Desde la perspectiva de Mugica (1998,1999) tanto Marx, Weber, Simmel o Durkheim no se ocuparon directamente de las profesiones, pero sus obras proporcionaron supuestos teóricos y metodológicos para estudiarlas. Según Sáez (2002) este argumento es discutido, y algunos intérpretes de última hora no asumen que Durkheim fuera incluido en este grupo ni tampoco Weber (Abbot, 1988), ya que tales autores (“los expertos en una sociedad racionalizada” o los “grupos de interés” de Weber, o “los grupos ocupacionales” en “la división social del trabajo” de Durkheim) se ocuparían directamente de las profesiones a través de otros lenguajes y dentro de sus edificios teóricos<sup>1</sup>. Durkheim de forma indirecta escribió sobre las profesiones al adentrarse en el pasado y en aquellas comunidades en donde la división social del trabajo promovió la organización de grupos profesionales para afrontar los diversos problemas que los oficios de su tiempo presentaban (Sáez, 2003).

---

<sup>1</sup> La aportación que autores clásicos de la sociología como Marx, Durkheim y Weber hicieron al campo de la sociología de las profesiones - aunque fueron de manera indirecta-, sí contribuyeron en la teorización del fenómeno social de las profesiones como movimientos que emergieron de la revolución industrial. El caso específico de Weber cuando habla de la hierocracia como poder ejercido institucionalmente, de una forma u otra plantea las fases sobre las cuales la iglesia conforma un estatus para la legitimación de la cultura. Si bien, la iglesia como institución es un referente analógico en torno a las profesiones, éste permite establecer una comparación sobre los procesos hierocráticos. Weber en torno a la iglesia mencionaba que ésta se ve legitimada cuando: 1) Surge un estamento sacerdotal separado del “mundo” y cuyos ingresos, ascensos, deberes profesionales y conducta específica son sometidos a una reglamentación propia. 2) la hierocracia tiene pretensiones de dominio “universalistas”(...) 3) El dogma y el culto han sido racionalizados consignados en escritos sagrados, comentados y con vertidos(...) en rutina técnica y objeto de la instrucción. 4) Todo esto se realiza dentro de una comunidad institucional. Pues el punto decisivo (...) es la separación entre el carisma y la persona y su vinculación a la institución y especialmente al cargo (Weber, 1964, p. 895).

Para Evetts (2003) en este primer periodo los primeros análisis e interpretaciones sobre las profesiones tendieron a centrarse y en utilizar el concepto de profesionalismo más que en el de profesión concibiéndolo, en su mayoría, como sistema de valores normativos con significados y funciones para la estabilidad y la sociabilidad de los sistemas sociales. Durkheim (1992) consideró el profesionalismo como una forma o comunidad moral basada en la pertenencia a una ocupación. Tawney (1921) pensaba que el profesionalismo era una fuerza capaz de sujetar el individualismo rampante a las necesidades de la colectividad. Carr-Saunders y Wilson (1933) concibieron el profesionalismo como una fuerza para la estabilidad y la libertad y contra la amenaza de invasión por parte de las burocracias industrial y gubernamental. Marshall (1950) puso el énfasis en el altruismo o la orientación de servicio del profesionalismo y en cómo éste podría constituir un baluarte contra las amenazas a los procesos democráticos estables.

De este periodo Collins destacan los trabajos de Kostching (1937) o Manheim (1935), los cuales fueron llevados a cabo desde motivaciones políticas y relacionaron las profesiones con la expansión de la educación en la Europa de la primera gran postguerra mundial. Según Collins, en el estudio de Kostchin, el autor señala cómo las profesiones acabaron por fortalecer el nazismo, ya que la economía no pudo absorber tanta gente preparada y creó mucha frustración social; mientras Manheim, -desde similares plataformas- contempló las profesiones, al contrario que el autor precedente, como una tabla de salvación ya que, por una parte, favorecían, con su institucionalización, la “libre circulación intelectual de ideas” más allá de toda atadura ideológica y, por otra, podían ser “una solución a todos los males de la sociedad moderna” (Collins, 1990, p. 11).

Para Collins y Becker (1970), además de estas interpretaciones que planteaban las profesiones en el contexto político, destacan las investigaciones empíricas que comenzaban a

realizarse sobre las profesiones (básicamente centradas en la relación entre las profesiones y las estructuras de autoridad en las organizaciones, centrandó más la atención en esta segunda parte de la relación), así como entraron en liza algunos representantes del Interaccionismo simbólico para cuestionar las interpretaciones externas y normativas de los empiristas mientras proponían enfatizar la flexibilidad de las situaciones y la autocreación de identidades.

Collins considera a Parsons como una de las figuras más relevantes en este período preliminar de investigaciones que estudian a las profesiones como mediadoras entre las personas y las instituciones. A juicio de Sáez, Parsons se encontraría en un momento ideal entre esta etapa de preámbulos y el período clásico que se va a iniciar, en el que él va a constituir un referente fundamental.

*El periodo clásico* desde el análisis histórico de Collins comenzaría a principios de los cincuenta y terminaría en 1964, en donde se dan algunos pasos en la investigación. Para este autor, en este periodo, se tematiza el concepto de profesionalización por el que las ocupaciones pueden llegar a ser profesiones. Los casos analizados por Wilensky (1964) le conducen a concluir que “no todas las ocupaciones pueden lograrlo”. Las fases que ha de recorrer toda ocupación que aspire a ser profesión, según el modelo de Wilensky han de seguir una secuencialidad fija e idéntica para todas: en ello consiste su concepción de la profesionalización. Asimismo, en este periodo se reconoce que sólo logran la profesionalización aquellos trabajadores profesionales que llegan a obtener el control de su propia formación. Este supuesto será mantenido por muchos autores hasta hoy.

La profesionalización, por tanto, es observada como un tema de poder: posibilidad de configurar una comunidad autorregulada, ejercer expresando un alto nivel de autonomía y

demostrar códigos de conducta altruistas (en el sentido parsoniano) que muestran la identidad de los colectivos profesionales.

Para Collins, la profesionalización es conseguida por aquellos prácticos que en la profesión logran el control de su propia formación. Aunque muchas ocupaciones procuran adquirir esta clase de poder y estatus que ofrecen las profesiones, no todas triunfan en su empeño ya que dependen de ciertas condiciones y variables no siempre disponibles a todas ellas.

El *periodo revisionista* Collins lo acota entre los años 60 y 70, en el cual se experimentó un segundo auge de la investigación sobre las profesiones las cuales pusieron de manifiesto que las profesiones forman parte y contribuyen a la estratificación de la sociedad. Las exploraciones sobre la estratificación y la movilidad social se centraron en la educación como principal canal de acceso a las más altas posiciones: ello condujo al análisis histórico de los procesos por los que “la educación y formación de las profesiones se establecen definitivamente y se estabilizan” y “se afianza el credencialismo” (Collins 1990 p. 13-14).

Para Barbagli (1982) los enfoques predominantes de análisis son el neomarxista y el neweberiano, acompañados por algunos otros de carácter interaccionista, etnometodológico y crítico. Así, frente a las teorías funcionalistas, los análisis de la mayoría crítica en torno a la profesionalización ponían de manifiesto dos fenómenos ya asociados, en buena medida, al proceso credencialista: la asociación entre las credenciales académicas y la búsqueda de altas posiciones sociales; la expansión del sistema educativo y el movimiento inflacionista de títulos. En este periodo la formación se confirma como un medio fundamental de acceso al estatus y el privilegio.

La medicina, por ejemplo, ya no es sólo, desde esta perspectiva, una profesión de alto nivel orientada a la consecución de un bien común y personal, la salud, sino un espacio

monopolizador que cosecha altos beneficios en el mercado en el que se mueve (Berlant, 1975; Starr, 1982). La evidencia histórica y comparativa confirmó el predominio de la teoría del conflicto en la teoría de las profesiones (Larson, 1977/1979) sustituyendo al funcionalismo imperante en las anteriores épocas. El altruismo o el desinterés, encontrado por estos últimos en las profesiones, pasó a ser sustituido por la utilidad o el interés personal conduciendo la acción de los profesionales.

*La etapa estática* de la década de los 80 Collins la caracteriza por un estancamiento en la teoría de las profesiones en donde la aceptación de la visión conflictiva de las profesiones produjo, en su contra, una caída de las profesiones observadas desde posiciones funcionalistas y la perspectiva idealizada que venían manteniendo de las mismas. Para Sáez (2003) El modelo de Wilensky, defendiendo que los fenómenos de profesionalización han de seguir una secuencialidad fija por el que todas las ocupaciones que aspiran a ser profesiones han de pasar, apenas es reconocido y se mantiene como “papel mojado” entre los potentes contendientes: teóricos del funcionalismo versus teoría del conflicto o, en lenguaje más general, “clásicos” frente a “revisionistas”.

Para Burrage (1990) En los últimos tiempos, la revitalización del campo se está llevando a cabo a través de las investigaciones históricas que están permitiendo captar las variaciones que las ocupaciones presentan en el tiempo. La idea de proceso es central en el estudio de las profesiones y en los procesos de profesionalización.

Desde las consideraciones de Sáez la realización del trabajo de Collins hasta hoy, la teoría de las profesiones ha vivido un auténtico renacimiento con lo que los avances han sido, en este momento, verdaderamente relevantes. En cierta medida siguen llevándose a cabo algunos análisis “post-revisionistas”, aunque trascendiendo la mayoría de ellos la carga negativa que

predominó en los trabajos de la década de los 70, pero lo predominante es la superación de aquella dolorosa rutina que esta área de la ciencia social vivió en los años ochenta, ante lo cual señala que hoy en día un buen número de análisis reconceptualizadores, propuestas deconstruccionistas y reconstruccionistas, enfoques paradigmáticos de diversas factura, teorizaciones provenientes de áreas como la sociología, la historia, la pedagogía, la psicología social, la ética forman parte de la extensa labor investigadora realizada durante los noventa y primeros del año 2000, viviendo la teoría de las profesiones un momento de fervor en la actualidad.

Así pues, como parte de la conformación histórica de la teoría de las profesiones, diversas líneas de pensamiento construyeron paradigmas para su comprensión, los cuales, en distintos momentos y lugares permitieron abordar el fenómeno de las profesiones con base en ideas y supuestos que emergieron en un marco social e histórico determinado. Los paradigmas fueron evolucionando así como lo hacían las profesiones al situarse en contextos políticos sociales y económicos que ejercían una fuerte influencia sobre éstas y sobre la propia teoría de las profesiones al modificar los esquemas sobre los cuales se podía problematizar el fenómeno de la profesionalización. En este recorrido histórico surgen los paradigmas clásicos los cuales se abordan en el siguiente apartado.

### ***Paradigmas clásicos: Funcionalista, interaccionista y sistémico***

Como se ha mencionado, las profesiones como fenómenos sociales han sido objeto de estudio de la sociología desde los años 30 del siglo XX. A partir de estos años se han construido distintas teorías que dan cuenta del desarrollo histórico de las mismas y de la evolución del conocimiento en torno a éstas. Las profesiones como construcciones sociales emergen de una sociedad industrializada y se conforman en una sociedad post-industrial. El

término profesión se emplea en el mundo anglosajón para caracterizar las actividades con una base intelectual o técnico – científica elevada y se diferencian así de las ocupaciones que adolecen de un cuerpo de conocimientos especializados (Perkin, 1989).

Para Monzo (2004) el estudio de las profesiones parte de una *concepción funcionalista* de la sociedad con Carr-Saunders y Wilson (1933). A partir de entonces, la sociología de las profesiones se ha ido configurando como una rama sintética en la que adentran la sociología de las organizaciones, la sociología del trabajo, la psicología del trabajo, la etnografía del trabajo y la historia económica. Las distintas contribuciones al campo en poco menos de un siglo pueden concebirse en tres ejes principales. Por un lado las profesiones se ven como entidades estáticas, bien sea organismos ya desarrollados con funciones esenciales o bien estructuras despojadas de tales razones. En este sentido, el foco de estudio son los hechos, lo que se considera realidad, lo que es. Por otro lado, otras corrientes de estudios entienden la sociedad como un ente dinámico, una amalgama de opciones por las que optan los individuos siguiendo sus intereses y propósitos y cuyas decisiones decisivas son las que configuran el estado final. El objeto de estudio se desplaza del qué al cómo. Finalmente un tercer grupo de estudios es el que aporta la visión sistémica que pasa a observar las relaciones que se conciben no como progresión sino como una inestabilidad inherente a la existencia misma del sistema.

Desde la visión estática de la sociedad las teorías de Durkheim tienen un gran peso, con base en sus principios de una sociedad orgánica se construye en la década de los 30 la teoría funcionalista de las profesiones. Desde esta perspectiva, las profesiones cumplen funciones específicas que permiten a una estructura social establecida funcionar en su conjunto; el profesional se ve como un servidor vocacional que ejerce solidariamente el

trabajo que le corresponde. Lo que se busca es desde la perspectiva de Durkheim (1937/1992) consolidar la función solidaria del trabajo y preservar los valores éticos de la comunidad y la sociedad.

Para Monzo los autores más importantes del funcionalismo respecto a la sociología de las profesiones serían Carr-Saunders & Wilson (1933), Marshall (1939/1965) y Parsons (1939/1954, 1968). Los primeros según Evetts (2003) concibieron el profesionalismo como una fuerza para la estabilidad y la libertad, y contra la amenaza de invasión por parte de las burocracias industriales y gubernamentales. Marshall (1950) puso el énfasis en el altruismo o la orientación del servicio del profesionalismo y en cómo éste podría constituir un baluarte contra las amenazas a los procesos democráticos estables.

Para Evetts mención especial tienen el trabajo de Parsons<sup>2</sup> y el trabajo de Hughes como parte de esta corriente teórica. Del trabajo de Dingwall & Lewis (1983) se desprende que Parsons reconoció y fue uno de los primeros teóricos que mostró cómo la economía capitalista, el orden social relacional –legal (en términos de Weber) y las profesiones modernas eran elementos interrelacionados y en mutuo equilibrio de cara al mantenimiento y la estabilidad de un orden social normativo frágil. Parsons demostró que la autoridad de las profesiones y de las organizaciones burocráticas se apoyaban en los mismos principios de

---

<sup>2</sup> El funcionalismo estructural, de Parsons, estudia la sociedad misma, considerada en su globalidad, para buscar las funciones esenciales que deben ser desempeñadas por individuos, grupos o instituciones, para que la sociedad se configure y perdure. El estructural-funcionalismo plantea que el propósito de la sociedad es el mantenimiento del orden y la estabilidad social, y que la función de las partes de una sociedad y el modo en que estas están organizadas, la estructura social, serviría para mantener ese orden y esa estabilidad (Carrillo, 1986).

especificidad funcional, restricción del espacio de poder, o la aplicación de estándares universalistas e interpersonales.

Según Evetts a diferencia de Parsons, Hughes consideró que las disparidades entre las profesiones y las ocupaciones eran de grado más que de clase. Para Hughes (1958), ocupaciones y profesionales no sólo se toman la libertad de decidir al resto de la sociedad lo que es bueno y aceptable para ella, sino que determinan las formas de pensar acerca de problemas que caen dentro de su dominio.

Para esta corriente las profesiones serían medios de control del conocimiento que no pueden gestionar adecuadamente los ciudadanos ajenos al grupo y las estructuras en las que se agruparían los profesionales serían garantías de la adecuada administración de ese conocimiento experto.

El conocimiento desde la corriente funcionalista es la base de las profesiones que persigue atender necesidades sociales a un sector de la población. La misión de los profesionales es sacrificar su vida en periodos largo de formación para dedicarse con un sentimiento fraternal a los demás teniendo como principio una conciencia ética de servicio.

Por el grado de especialización del conocimiento que respalda a la comunidad profesional se dan acciones de discriminación a aquellos que busquen ostentar una condición profesional sin cumplir con los criterios prescritos por el grupo, asimismo nadie puede decidir respecto a la bondad o maldad de las acciones de sus miembros, por lo que el trabajo de los profesionales está sujeto únicamente al criterio experto de sus iguales.

Con esto se logra una autonomía y una autorregulación en donde el cumplimiento de su función social sólo puede asegurarse si el colectivo permanece neutral ante fuerzas con

intereses propios. La profesión se debe al cliente y debe protegerse de las reglas del mercado o de una lealtad debida al gobierno.

Para que todo lo anterior sea posible en las estructuras profesionales se van creando centros de formación, asociaciones, medios de difusión propios etc. que agrupan a todos los profesionales que reciben facultades de representación del colectivo en la sociedad y de la sociedad en el colectivo.

Según Monzo es precisamente este componente institucional de las profesiones el que centra toda la atención de los estructuralistas. Millerson (1964) Wilensky (1964) o Caplow (1954) entienden las profesiones como instituciones y explican su surgimiento como una sucesión de formas organizativas que conducen ordenadamente a su consolidación. Con ello el contenido del trabajo y la función de la estructura se abandonan, y ésta queda sólo como forma de control del trabajo. Desde esta perspectiva se estudian también los obstáculos que surgen en la evolución de las profesiones y que impiden la autonomía del grupo, la consecución de sus ideales del servicio social y la exclusividad de su dominio.

Otra corriente teórica en el estudio de las profesiones se desprende de la *sociología interaccionista* la cual contempla una *visión dinámica* de la sociedad. En las corrientes que conciben a la sociedad desde una perspectiva dinámica ponen el acento en el hecho dado, a lo creado, lo que les permite entender que las acciones de los individuos por constituirse como profesionales inician el proceso de profesionalización con la idea de conseguir poder en la sociedad. Para Monzo estos estudios reciben la influencia de la teoría de las clases sociales y burocracia de Marx y Weber y buscan conocer qué es lo que hacen los trabajadores; es decir, se preocupan por las acciones de los agentes. Con esta corriente teórica se rompe con el ideal de profesión altruista y de la frialdad institucional de los

estructuralistas y centran su atención en los individuos, sus propósitos, su trabajo, y, sobre todo el poder. Los autores más representativos de esta corriente teórica son: Hughes (1963), Freidson (1970), Johnson (1972), y Larson (1977).

Para Real (2002) el autor más significativo de este paradigma es Hughes por ser pionero de esta corriente teórica al manifestar su desacuerdo con los sociólogos funcionalistas cuando asumen las justificaciones de los miembros de las profesiones para separarse de las simples ocupaciones. Niega que existan criterios universales para la delimitación entre estos dos tipos de actividades. Desde su enfoque, un oficio es inteligible para el sociólogo en el marco de una división del trabajo dada. Una profesión u oficio se han de considerar menos como conjunto de actividades y más como sistema de actividades en evolución permanente. Hughes pasa de la pregunta ¿este oficio es una profesión?, a una más fundamental: ¿en qué circunstancias los individuos que se caracterizan por un mismo oficio se esfuerzan por transformar su oficio en profesión y ellos mismos a llegar a ser titulares? (p.31,32)

El enfoque interaccionista en el estudio de las profesiones abrió un campo amplio de discusión sobre temas hasta antes ignorados, con Hughes y sus discípulos la sociología de las profesiones sale del marco de las profesiones liberales y académicas. Así pues, desde esta perspectiva las profesiones se configuran por su deseo de dominar y hacer valer su autoridad en el resto de la sociedad a través de un campo de conocimiento. Esta visión estratégica llega a su punto culminante en los proyectos de movilidad social (Larson, 1977) o de profesionalización, por lo que los grupos hacen lo posible por medrar en la sociedad, para lo cual establecen un control tan amplio como sea posible sobre su trabajo, esto es, monopolizan un sector de servicios. Con ello se intenta atraer beneficios sociales, y así la profesión se ve, prácticamente, como una forma organizada de extorsión social.

Monopolizar los servicios profesionales obliga a los profesionales a organizarse para dominar la oferta en el mercado, identificar y agrupar a los competentes y excluir a los intrusos. Abel (1987) identifica una serie de acciones que les permite a los profesionales controlar su campo laboral como son la institucionalización del conocimiento a través de la acreditación de las competencias; control de acceso al grupo imponiendo valores y obtener la exclusividad en el sector ocupacional, de tal forma que sólo los acreditados puedan ocuparse del trabajo vinculado al sector.

Para Larson (1977) en este recorrido aparecen las estructuras, cuya naturaleza y progresión dependerán siempre del contexto en el que se inscriba la actividad laboral. El interés central de la profesión es ganar una posición social respecto a otras ocupaciones, la lucha por el poder es parte inherente de su actividad profesional y se busca el monopolio de sus servicios.

A diferencia de los funcionalistas que entendían la profesión como un instrumento para el bien común sin intereses de grupo, los interaccionistas encuentran en las profesiones como punto neurálgico la mejora del estatus social de los propios profesionales que se erigen como una élite. En este proceso de ascensión social, se busca la distinción y hacerse con recursos que, de este modo, quedarán fuera del alcance del resto de la sociedad.

Los mecanismos que identifican los interaccionistas como parte de la consolidación de la profesión son: la generación de la autoconciencia del grupo y la identificación de sus miembros que se consigue a través de factores como el credencialismo; es decir, se delimita la entrada al ejercicio mediante títulos universitarios y desde ahí se gesta el sentido de pertenencia.

Para Weber (1978) una vez que el grupo está consolidado se establecen dispositivos de cierre que protejan sus privilegios socioeconómicos ante los intrusos o forasteros. Parkin (1971) ve en este cierre social dos procesos distintos convocados simultáneamente: uno de exclusión y otro de usurpación, por lo que la profesión elimina del mercado posibles ocupaciones que roben la posibilidad de la exclusividad y monopolio de sus servicios.

La base sustancial del monopolio se encuentra en el dominio del campo, en el conocimiento que se ostenta, lo que posibilita el cierre del sector ante otros grupos. Sin embargo, poseer el conocimiento no cumple como en el caso de los funcionalistas una función social, sino que los profesionales generan o construyen esa necesidad en la sociedad, la cual accede a sus pretensiones y legitima como profesión a quienes satisfacen una necesidad creada. De esta forma las profesiones se posicionan no por el valor intrínseco de sus funciones, es decir, por las respuestas elaboradas que puedan proporcionar a los individuos, sino por la aceptación social que consigan.

Para Bledstein (1976) y Haskell (1984) desde esta perspectiva, las profesiones llegan a constituirse como tales cuando consiguen autoridad cultural y protegen su espacio de actuación a través de conocimientos especializados que logran atraer valores socialmente respetados. El poder profesional se adquiere a través del reconocimiento de las necesidades que cubre la profesión y del respeto social que se gana en el ejercicio profesional. Este poder puede entenderse según Freidson (1970) como influencia política y cultural, otras como lo señala Johnson (1972) con una vinculación con élites económicas y políticas y algunas desde su posición respecto al mercado y a las clases sociales (Larson, 1977).

Desde esta perspectiva, las profesiones logran establecerse con base en el ascenso social que consigan y del reconocimiento público a las demandas que atienden; sin

embargo, la complacencia social ante el ejercicio profesional debe cuidarse, ya que, si las soluciones que ofrece no satisfacen al colectivo, se puede perder legitimidad y con ello, producirse la desprofesionalización, definida ésta por Haugh (1975, 1978) como un retroceso en la posición de la profesión respecto al dominio del campo, pérdida del control de sus servicios, de la confianza pública en su ética de servicio o de su autonomía y autoridad respecto al cliente. Para Larson (1980) y Oppenheimer (1973) en la pérdida de control y posición social puede darse una proletarización.

Otra corriente teórica en el estudio de las profesiones es la *visión sistémica*. Los estudios sistémicos según Monzo (2004) parten de las profesiones como grupos de elementos con la suficiente semejanza entre sí y disimilitudes con otros grupos para considerarse de modo conjunto. Por otro lado, estas semejanzas no impiden que puedan tratarse de modo individual sus componente y establecerse posiciones relativas para los agentes dentro del grupo. Así, pueden entenderse los conflictos intragrupal y estudiarse las distintas carreras profesionales que conviven en un mismo grupo profesional. Si algunos miembros de la profesión se dedican a tareas distintas y abandonan la aplicación directa, la ejecución técnica de un campo de conocimiento, este hecho puede interpretarse bien como un signo de desprofesionalización o bien como una especialización interna.

Desde esta perspectiva el propósito de los grupos profesionales es establecer una jurisdicción propia; esto es, el control legitimado sobre una parcela en la que puedan desarrollar sus actividades de forma cómoda. La profesión persigue la exclusividad para el ejercicio y la innovación en un campo determinado, esto es, para la generación y aplicación del conocimiento que pueda dar solución a determinados problemas de la sociedad.

Para Abbot (1988) la configuración y evolución de una profesión, así como su declive, se da a partir de las relaciones establecidas con las tareas que desarrolla para ofrecer un determinado servicio a la sociedad. Según este autor la profesión debe acaparar los distintos perfiles que atienden necesidades comunes y establecer su jurisdicción.

Desde el enfoque sistémico el triunfo por conseguir dominar la gestión de estas tareas sería no un estado final, sino uno de los muchos estados en los que su posición relativa lo ubica en el pasado, el presente o el porvenir. Mantener la jurisdicción frente a otros grupos con aspiraciones sobre las mismas tareas sería una lucha constante con más o menos ventajas en el mercado social. La profesión se estudiaría en términos de triunfo, supervivencia o fracaso en relación competitiva con otros grupos.

Para Freidson (1986) resulta imprescindible la coordinación respecto a las distintas carreras profesionales. Para Mazo un grupo sin conocimiento abstracto, lo suficientemente tácito y lo suficientemente explícito, no puede mantener los valores de racionalidad y científicidad que permite que la sociedad legitime su solución; por otro lado, un grupo sin una élite administrativa se vería sometido a la organización y gestión de otros grupos, con lo que perdería su autonomía y por tanto, su jurisdicción. Finalmente, un grupo sin profesionales rasos que apliquen los conocimientos y proporcionen el servicio al resto de la sociedad no tiene razón de ser.

Desde el enfoque sistémico se explica la existencia de cuasiprofesiones o semiprofesiones categorizadas así por la falta de consistencia respecto a su jurisdicción profesional y a la falta de especialización en determinado campo de conocimiento, reinterpretándolas como un estado que señala el fracaso de una profesión en las luchas jurisdiccionales frente a otros

grupos, que pueden o no ser definitivo y llevar al grupo a la extinción o que podría corregirse en el transcurso de los conflictos sistémicos y dirigirse en otro sentido.

### *Nuevas perspectivas y discursos en torno a las profesiones*

El estudio de las profesiones desde la década de los 30 del siglo pasado hasta nuestros días con sus avances y estancamientos han sido parte importante del campo de la sociología. Durante este tiempo emergieron distintas corrientes teóricas que han manifestado su posición en torno a éstas, y han mostrado caminos distintos sobre los cuales se pueden estudiar y comprender las profesiones. Ya en el apartado anterior se abordaron algunos enfoques teóricos que se construyeron y constituyeron en momentos históricos específicos.

Los estudios más recientes sobre las profesiones se generan a partir de la década de los 90. Para Julia Evetts (2003) es en este periodo que los investigadores comenzaron a reevaluar lo significativo del profesionalismo y sus contribuciones positivas y negativas, tanto para los clientes como para los sistemas sociales. Para esta autora, esto indica una vuelta a la interpretación del profesionalismo como sistema de valores normativos, sin embargo, el análisis para Evetts abre nuevas direcciones.

Una consecuencia de esta vuelta atrás es una evaluación más equilibrada del profesionalismo como valor normativo; en este sentido, además de proteger tanto su propia posición de mercado mediante el control de las licencias para ejercer, como sus posiciones elitistas, el profesionalismo desde la perspectiva de Durkheim (1992) también podría representar una forma singular de control ocupacional descentralizado que es importante en la sociedad civil. Asimismo, para Evetts en este periodo de revisión se ha sostenido que el interés público y el de los profesionales en sí mismos no están necesariamente en extremos

opuestos sino como lo señala Saks (1995) la persecución de los propios intereses pueden ser compatibles con la mejora del interés público.

En la actualidad, Freidson (1994) sostiene que el profesionalismo es una forma única de control ocupacional del trabajo que tiene claras ventajas sobre otras formas de control organizacionales, de mercado o burocráticas. Este autor a partir del análisis sobre las fuerzas políticas, económicas e ideológicas que están ejerciendo enorme presión sobre las profesiones ha colocado al profesionalismo como una forma apropiada para proporcionar servicios complejos y discrecionales al público. Por otra parte, plantea que pretender sostener las profesiones basadas en el mercado o en la burocracia, empobrecen y estandarizan la calidad del servicio a los consumidores y desmotiva a los profesionales. De este modo, las profesiones podrían necesitar cerrar mercados para ser capaces de sancionar y garantizar la educación, la formación, la experiencia y el conocimiento tácito de las personas autorizadas a ejercer.

Para Evetts el proceso de cierre ocupacional también dará a los profesionales como resultado el monopolio de la oferta del conocimiento experto y del servicio, y probablemente un acceso privilegiado al salario y al status, así como recompensas en materia de definición de la realidad y de control. En este sentido, es importante recordar el carácter dual de las profesiones que busca por una parte proveer de un servicio que se sostiene en conocimientos específicos y el poder para el lucro económico y el control monopolístico. Para Saks (1995) el profesionalismo tiene razón de ser puesto que la satisfacción de intereses privados, en este caso de los profesionales, no está siempre en oposición con la de intereses públicos, y sin duda, ambos pueden ser perseguidos simultáneamente.

Esta visión de profesionalismo como sistema de valores supone una reevaluación de la importancia de la confianza en las relaciones cliente profesional (Karpik,1989), de la discrecionalidad (Hawkins,1992) y del análisis del riesgo (Grelon, 1996) así como de la valoración del experto (Milburn, 1996;Trepos, 1996). Para Freidson incluye una reevaluación de la calidad del servicio y de la actuación profesional para el interés tanto de los clientes para evitar la estandarización como de los profesionales para proteger la discrecionalidad en la toma de decisiones dentro de los servicios.

### ***Los conceptos de Profesión y Profesionalización***

En el marco de la construcción de la teoría de las profesiones y de los distintos paradigmas clásicos en torno a éstas, los conceptos de profesión y profesionalización se han abordado y problematizado. La definición de profesión como concepto central para el estudio de las profesiones ha ido evolucionando como el propio campo de conocimiento, asimismo, el fenómeno de la profesionalización se explora en el intento de explicar cómo es que una profesión consigue el estatus de profesión y deja de nombrarse como una ocupación. Así pues, estos dos conceptos han llamado la atención de distintos teóricos para dar un soporte indispensable al estudio de las profesiones. Dilucidar su naturaleza y configuración nos permite acercarnos a la vía empírica con bases referenciales para pensar el proceso de profesionalización de las profesiones emergentes.

Desde la perspectiva de Juan Sáez y G. Molina (2006) el concepto de profesión en tanto que construcción histórica, ha imposibilitado una definición universal del mismo, por mucho que las diferentes áreas de investigación en ciencias sociales lo hayan intentado. De igual forma, el concepto de profesionalización presenta inconsistencia en su definición; el

abordaje en torno a estos conceptos ha ido cambiando a lo largo del tiempo, aspecto que sugiere la multiplicidad y diversidad de definiciones posibles respecto de una profesión.

Para estos autores, en el imaginario social, en el subconsciente colectivo todavía se mantiene una actitud, una imagen positiva e idealizada de las profesiones y los profesionales, aún a pesar de que, en gran medida y a diferentes niveles, se sigue ignorando profundamente en qué consisten las profesiones. Las traducciones del concepto de profesión son múltiples y diversas de acuerdo con teorías, escuelas, corrientes y enfoque que han tratado de dar razón de ellas. En realidad no se ha encontrado una definición universal, ahistórica, acontextualizada que satisfaga, con sentido abarcador, las exigencias de los investigadores en el estudio de las profesiones. Atendiendo a esto para Sáez y G. Molina es importante hacer algunas consideraciones respecto al término de profesión:

1ª. La concepción de profesión, de base weberiana, como ocupaciones socialmente idealizadas, organizadas como colectivos o comunidades asociativas cerradas, sigue siendo válida hoy en día.

2ª. Los estudios históricos muestran una amplia variabilidad. No es posible una definición universal, única, válida para todos los contextos y tiempos.

3ª. Existen ciertas unidades comunes dentro de las diversas variantes ocupacionales, lo que permite hablar de diferentes tipos de profesiones.

4ª. Las profesiones pueden seguir distintas rutas y cualquier estructura ocupacional puede surgir en cualquier punto del espacio y el tiempo.

5ª. La profesionalización nunca responde del todo a una secuencialidad rígida ni a variables que trabajan en un solo modelo.

El término de profesión desde la perspectiva de los autores citados se encuentra en movimiento y atiende a momentos sociales e históricos específicos. Su condición responde a la naturaleza misma de las profesiones que presentan rasgos distintos correspondientes a la época y a las necesidades sociales y políticas que les dan vida. Sin embargo, aún cuando se reconozca que el término de profesión se encuentra en construcción y reconstrucción es importante hacer un recuento de las distintas concepciones que se han creado en torno a éste.

Etimológicamente la palabra profesión proviene del latín *professio* -onis que significa acción y efecto de profesar. Según Gómez y Tenti (1989) el término profesión encierra en sí mismo una idea de desinterés, ya que profesar no significa solamente ejercer un saber o una habilidad, sino también creer o confesar públicamente una creencia. Este autor señala que los antecedentes sobre el origen de este concepto se encuentran en antiguos textos hebreos en donde se señala que esta palabra era usada con relación a funciones sacerdotales, los negocios en servicio del rey o de un funcionario real, puesto que el vocablo significa mandar o enviar, lo que representaba realizar una misión. Para Max Weber (1901), la profesión estaba vinculada a lo religioso en la tradición cristiana, ya que el acto de profesar está relacionado con la voluntad de consagrarse a Dios.

En la década de los treinta Carr Saunders y Willson (1933) señalaban que una ocupación alcanzaba el estatus de una profesión cuando un tipo de actividad no se ejerce más que mediante la adquisición de una formación controlada, la sumisión a reglas y normas de conducta entre los miembros y la adhesión a una ética del servicio social.

Pacheco (1994) recupera el trabajo de Wilensky quien en 1964 estableció que la profesión es una forma especial de organización ocupacional basada en un cuerpo de

conocimiento sistemático adquirido a través de una formación escolar, y establece que una actividad pasa a ser considerada profesión cuando supera las cinco etapas del proceso de profesionalización; es así como el trabajo se convierte en una ocupación de tiempo completo y como consecuencia de la necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo se crean escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales, se constituye la asociación profesional en donde se definen los perfiles profesionales; se reglamenta la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional; y se adopta un código de ética con la intención de preservar así a los genuinos profesionales.

Gómez y Tenti (1989) rescatan el trabajo de Millerson en 1964, quien desde una perspectiva funcionalista planteaba que las profesiones realizan funciones que son socialmente valoradas basadas en conocimientos teóricos, educación y formación en esas capacidades, garantía de competencia en los individuos debido a exámenes; tener un código de conducta que garantice la integridad profesional; realización de un servicio para el bien público y la existencia de una asociación que organice a sus miembros. Schein en 1970 estableció que las profesiones constituyen conjuntos de ocupaciones que han desarrollado un sistema de normas derivadas de su papel especial en la sociedad, en la cual el profesional es distinto del aficionado, puesto que está dedicado de tiempo completo a una ocupación que constituye su principal fuente de ingreso. Para Millerson se presupone que quién tiene una profesión tiene una fuente de motivación y la ejerce en forma continua, además de poseer un cuerpo especializado de conocimientos y habilidades adquiridos durante un tiempo prolongado de educación y entrenamiento.

Machado (1991) recupera las ideas que Moore y Freidson (1970) en donde plantean que una profesión puede ser vista a partir de un conjunto de dimensiones estructurales y de actitud, como una ocupación de tiempo integral, caracterizada por la presencia de profesionistas con una organización que permite la mutua identificación de intereses comunes y de conocimientos formales y en donde se aceptan las normas y los modelos apropiados para identificarse entre colegas. Además, según Moore y Freidson los profesionistas tienen una orientación para el servicio, son autónomos y ven a la profesión como un grupo de personas que realizan un conjunto de actividades que proveen su principal fuente de recursos para la subsistencia, a cambio de una compensación.

En este mismo sentido Johnson (1972) señala que para que pueda existir una auténtica profesión, es condición necesaria que las personas que practican la ocupación formen un grupo relativamente homogéneo, asimismo, Parkin (1979) propone que se sigan estrategias de exclusión para restringir el acceso a las profesiones utilizando requisitos educativos que pueden tener poca relación con la dificultad del trabajo profesional.

Ya en la década de los 80' Starr (1982) definía una profesión como una ocupación que se regulaba a sí misma mediante una capacitación sistemática y obligatoria en un ámbito universitario, basado en conocimientos especializados y técnicos.

Pacheco (1994) recupera el planeamiento de Cleaves (1985) quien sostiene que las profesiones son ocupaciones que requieren de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas. En un intento de justificar las profesiones Brunner y Flisfich (1989) consideran que

las profesiones son imprescindibles, tanto porque poseen un saber técnico, como por los valores que representan.

A principios de la década de los noventa Torstendahl y Burrage, (1990) recuperan el término que Kocka y Conze plantean respecto a las profesiones en el cual definen a ésta como una ocupación no manual, ejercida a tiempo completo, cuya práctica presupone necesariamente formación especializada, sistemática y abstracta. El acceso a ella depende de la superación de ciertos exámenes que dan derecho a títulos y diplomas, que de ese modo sancionan y autorizan su papel en la división laboral. Las profesiones tienden a demandar un monopolio de servicios y la libertad frente al control de actores como el Estado o el de no expertos y profano basadas en competencias y en una ética asociada a su acción profesional y en la importancia de su trabajo para la sociedad y para el bien público, las profesiones reclaman tanto recompensas materiales como un mayor prestigio social.

Según Pérez Fernández (2001), las profesiones en la actualidad se han visto fuertemente influidas por las nuevas tecnologías, lo cual propicia el surgimiento de nuevas profesiones y la reorientación de otras ya existentes. El concepto de profesión en la actualidad es definida como un grupo de individuos de una disciplina quienes se adhieren a patrones éticos establecidos por ellos mismos; que son aceptados por la sociedad como los poseedores de un conocimiento y habilidades especiales obtenidos en un proceso de aprendizaje muy reconocido y derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel y están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia otros individuos. Fernández plantea también que de forma inseparable a la definición actual de una profesión, se encuentra un código de ética que dirige las actividades de cada profesión.

Para Freidson (1970) gran parte del debate de la sociología de las profesiones se ha centrado en cómo las profesiones deberían definirse, cuáles ocupaciones deberían ser llamadas profesiones y según cuáles criterios institucionales, sin embargo, todavía persiste una falta de consenso respecto a los rasgos que deben acentuarse en la teorización, lo cual genera problemas al campo, puesto que, según Freidson para pensar clara y sistemáticamente sobre cualquier cosa se debe delimitar la materia por abordar mediante el análisis empírico e intelectual; el argumento del autor es que no se puede elaborar una teoría si no se tiene claridad sobre lo que se trata.

Desde la perspectiva de este autor, el problema de la indefinición o múltiples definiciones del término de profesión se produjo al intentar abordar las profesiones como si se tratara de un concepto genérico más que de un concepto que va cambiando con la historia y que tiene raíces particulares en una nación industrial fuertemente influenciada por instituciones angloamericanas y que se consolidan mediante procesos de profesionalización.

En el análisis histórico que Freidson hace respecto al término de profesión, encuentra que éste ha tenido dos usos muy diferentes: uno que tiene que ver con un amplio estrato de ocupaciones relativamente prestigiadas, pero de muy diversa índole, cuyos miembros han tenido algún tipo de educación superior y se identifican más por su estatus educativo que por sus habilidades ocupacionales específicas y otro, que hace alusión a un número limitado de ocupaciones que tienen más o menos en común rasgos característicos institucionales e ideológicos particulares. Según Freidson, este último es el que nos permite pensar en el profesionalismo en términos de Johnson (1972) como una forma de organizar una ocupación, lo que permite producir identidades ocupacionales distintas y nichos excluyentes en el mercado que separa cada ocupación de las demás, y a veces las oponen entre sí.

Freidson menciona que los principales escritos teóricos sobre profesiones se refieren a éstas en el segundo sentido, como un número bastante limitado de profesiones que comparten características considerablemente más específicas que la simple educación superior, y que pueden distinguirse como ocupaciones separadas.

Sin embargo, para Freidson ahora la esencia de las profesiones deja de ser una cuestión, y el acento desde la sociología debe ponerse en desarrollar mejores medios para entender e interpretar lo que se concibe como un fenómeno concreto, en constante cambio histórico y nacional; por lo tanto, la profesión debe abordarse como una entidad empírica sobre la que hay poca base para generalizar ya que no se trata de una clase homogénea o una categoría conceptual lógicamente exclusiva. Desde esta perspectiva el estudio de las profesiones debe abordarse desde conceptos específicos pero no genéricos ni universales, sino, propios para el estudio que se pretende abordar.

Una vez clarificada la emergencia y la evolución del concepto de profesión y la concepción de profesión como construcción histórica es importante considerar que al hablar de profesiones de manera implícita estamos hablando también de profesionalización; es decir, no existe profesión sin que al estatus le anteceda un proceso de profesionalización que la ha posicionado como tal, es por eso que resulta indispensable abordar el concepto y vincularlo con la idea de profesión.

Para Sáez y G. Molina la literatura sobre profesionalización es muy amplia, sin embargo, en la mayoría de los estudios que abordan la profesionalización se plantea de forma consensuada que el término profesionalización hace referencia a un proceso por medio del cual una actividad u ocupación llega a ser una profesión. Estos autores recuperan

el trabajo de Hannes Siegrist (1990) quien asocia el término profesionalización a cuatro referentes diferentes y traduce la profesionalización atendiendo a criterios como:

- Aquél tipo de proceso mediante los cuales una ocupación adquiere el carácter de una profesión académica. Ello queda demostrado por el hecho de una pericia adecuada que sólo puede ser obtenida en los centros superiores de aprendizaje: de este modo la práctica profesional queda limitada sólo para aquellos que concluyen con éxito los exámenes de acceso a un determinado campo y obtienen el correspondiente título.
- Aquella que remite a ciertas políticas responsables de una cierta superior pericia profesional respecto a los legos o profanos, es decir, estas políticas son las que establecen una relación entre el conocimiento y la división del trabajo, diseñadas y sostenidas por expertos de las llamadas “profesiones superiores”.
- Un proceso de diferenciación y exclusión mediante el cual una profesión monopoliza las oportunidades ocupacionales, utilizando variadas “estrategias de persuasión” con el fin de adquirir, y asegurarse, un estatus social y económico elevado.
- Por último, como aquel tipo de procedimientos y actividades que conducen al desarrollo de un tipo específico de conciencia colectiva, así como una representación grupal de intereses que tratan de ser materializados por la utilización, consensuada y común, de estrategias pertinentes para ello (p.43).

Desde la perspectiva de Sáez y G.Molina, todas estas traducciones son complementarias para entender la profesionalización. Haciendo un análisis de dichas traducciones, estos autores plantean que la primera traducción sitúa la profesionalización en la Universidad, lo cual señalan, es evidente vista la tendencia de las últimas décadas,

ya que tanto universitarios – a través de la introducción de “titulaciones universitarias” en sus instituciones – como profesionales que han buscado el más alto reconocimiento académico han tenido la necesidad de profesionalizar las ocupaciones auspiciando la mayor y mejor formación posible para lograrlo. La limitación de este enfoque según Sáez y G. Molina es que la carrera no acaba con los estudios y que la socialización profesional continúa después de acabar la formación en las aulas universitarias.

Respecto a la segunda traducción señalan que es una extensión de la primera, sin embargo, la virtualidad de esta interpretación está en la explicación de la división del trabajo asociado a las ocupaciones relacionadas con el más alto o bajo nivel de conocimiento, ahonda en la jerarquización entre profesiones de alto rango y profesiones de bajo estatus, tratando cómo a través de éstas se han construido las estructuras básicas del siglo XX, y el relevante papel que juegan en las estructuras actuales y los cambios producidos en ellas. (Ibíd.p. 44)

En la tercera versión de la profesionalización en donde se pone de manifiesto que estas ocupaciones “socialmente idealizadas” luchan por obtener sus intereses y para ello se aglutinan y se organizan promoviendo la expansión de la profesión y, con ello, la de los propios profesionales. Esto es lo que hacen asociaciones, federaciones, colegios profesionales etc. La dificultad de este enfoque es que suele enfatizarse la actividad de las profesiones en términos globales y se soslaya la de los profesionales en sus dimensiones más personales, la de los agentes individuales en el desarrollo de sus funciones. Para estos autores las profesiones son abstracciones si no se materializan en organizaciones en las que trabajan hombres y mujeres sujetos a diversas circunstancias y variables.

La cuarta traducción de profesionalización Sáez y G. Molina la encuentran más completa porque señala que para que una profesión se desarrolle y se extienda es necesario que las profesiones no sólo demuestren un alto nivel de conocimientos especializados, sino que se precisa cultivar una cultura profesionalizadora, que mantenga esta creencia pública en la bondad de la profesión, así como de la fidelidad a los valores que promueven las profesiones y los modos como operan en los contextos donde actúan. La ideología y la ética un cuadro de valores connotativos al ser y el hacer de la profesión son recursos excelentes de esta cultura que la socializa y expande. (Ibíd.44-45)

Desde otra perspectiva Elliot (1975) establece cinco etapas típicas de la profesionalización:

- 1.- La emergencia de un grupo ocupacional comprometido en un trabajo de exclusiva dedicación. La profesionalización parece más probable según Elliot en aquellos casos en que la ocupación nueva tiene ya una conexión con una profesión establecida, bien por la subdivisión de un conjunto de conocimientos existentes o mediante un trabajo en colaboración con otra profesión.
- 2.- Establecimiento de procedimientos institucionalizados de selección y formación reemplazando la dispersión, la frecuente arbitrariedad e incluso la incoherencia, que caracterizan a los métodos de selección y formación propios de la etapa que precede a la plena profesionalización.
- 3.- La formación de una asociación profesional con poder, conformada por los mismos profesionales, con rostro propio ante las autoridades y los medios, con imagen favorable ante el público y vehículos vigorosos y ágiles para la comunicación interna y externa.

4.- La lucha del grupo por obtener el reconocimiento público y el apoyo legal para poder controlar el acceso a la profesión y a las formas de ejercerla, con carácter de restricciones.

5.-La elaboración de un código ético o deontológico propio de la profesión.

Siguiendo el planteamiento de Elliot cuando se habla de profesionalización se hace entonces referencia al proceso a través del cual determinadas prácticas amparadas por el título universitario se profesionalizan, es decir, se especializan y demuestran un alto nivel de conocimiento y pericia para atender los encargos correspondientes a su formación profesional; asimismo, cuando se habla de profesionalización también se alude a la construcción de la cultura e identidad profesional que se promueve y cultiva y a los valores que se gestan al interior del grupo, así como a los medios de control que se establecen para dar vida y cuerpo a la profesión que nace.

De esta forma, los conceptos de profesión y profesionalización están interrelacionados. Las profesiones desde el periodo revisionista con el paradigma interaccionista se entienden como construcciones sociales que son producto de procesos largos y agitados en los cuales las ocupaciones en medio de una serie de conflictos y en el manejo de intereses entre distintos actores se profesionalizan y alcanzan el estatus de profesión. Ninguna profesión, por tanto, consigue una posición por mandato. Desde el periodo postindustrial éstas han tenido que jugar desde múltiples lugares en el entorno social laboral como un actor necesario e imprescindible para dar respuesta a la complejidad del mundo social, y de esta forma han ocupado un lugar visible en la estructura del poder que encierra, la economía, la política, la cultura y la vida social.

A partir del enfoque dinámico el ideal de profesión tradicional se replantea y es así, como las profesiones se analizan a partir de los procesos de profesionalización, en donde el camino no es lineal y no corresponde a la simple actuación de los profesionales sino a una multiplicidad de

interrelaciones entre distintos actores, que obligan por una parte a identificarlos y por otra a problematizarlos logrando con ello un análisis más profundo que muestra la complejidad de la realidad profesional; de esta forma, con la ola revisionista aparecen en la escena del proceso de profesionalización nuevos actores como son: el mercado, la universidad, los profesionales y el estado, los cuales, desde la perspectiva de Burrage (1990) dichos actores tienen papeles cruciales en la construcción de las profesiones.

Hasta aquí, el capítulo que se concluye nos abre posibilidades para pensar las profesiones como entidades históricas que en su trayecto de profesionalización han convocado al análisis y al estudio de las mismas desde marcos paradigmáticos diversos. La visión teórica que de las profesiones se ha tenido, corresponde a la evolución misma de la sociedad y del pensamiento que en correspondencia a ésta va marcando nuevos horizontes para estudiarlas y explicarlas en los escenarios en los cuales han tenido lugar distintos campos ocupacionales y que en su recorrido han logrado consolidarse en campos profesionales.

En este acercamiento a la historia y teoría de las profesiones cabe destacar el estudio de las mismas desde la tradición que emerge de las propias prácticas y que permite denominarlas bajo el estatus de profesiones y construir una teoría en torno a las mismas.

Como objeto de estudio, las profesiones están condicionadas a los tiempos que marcan su existencia, de ahí que parte del desafío mismo de entenderlas y explicarlas está en el marco de la historia de la cual forman parte. En este sentido las profesiones son un campo fértil para la generación de nuevos conocimientos, por lo cual es complejo establecer reduccionismos teóricos y conceptuales en torno a éstas.

Para el estudio de la Intervención Educativa como profesión emergente, el capítulo que concluye nos da elementos para entender, desde posturas teóricas dinámicas, que las profesiones

se constituyen como grupos de poder que buscan el control y el prestigio social; si bien es cierto que el conocimiento que las respalda emerge en sociedad y es para la sociedad, también es cierto que en los procesos de profesionalización se debe generar la necesidad de establecer una autoridad intelectual mediante la organización de los profesionales que traerá en consecuencia beneficios sociales para los mismos. Monopolización de servicios profesionales, institucionalización del conocimiento, jurisdicción laboral y dispositivos de cierre como elementos sustanciales de los procesos de profesionalización están implícitos en las profesiones que han sabido ganar un reconocimiento público y una legitimación de las demandas que atienden, de ahí que la Intervención Educativa pueda estudiarse y definir su estatus profesional en razón de estos mecanismos que si no están implicados en su historia, deben considerarse para que se alcance la profesionalización.

Categorías inherentes a los procesos de profesionalización también se rescatan de este acercamiento a la teoría y la sociología de las profesiones, las cuales, son referentes importantes para explicar la emergencia profesional de la Intervención Educativa. Profesión, profesionalización, proletarización, desprofesionalización y semiprofesiones son categorías que agrupan a colectivos profesionales de acuerdo a su condición en momentos históricos determinados.

Aquí cabe destacar como referente concreto para evidenciar la teoría -en torno a las categorías antes señaladas- y marcar un horizonte del recorrido profesional que puede tener la Intervención Educativa, la propia profesionalización del maestro en nuestro país y los marcos institucionales y programas tan diversos que lo han convocado sin mayor control. En su recorrido la profesión del maestro ha mostrado avances y retrocesos en su estatus y configuración. Si revisamos la historia de la educación en nuestro país, nos damos cuenta que la

docencia como ocupación con alcances sociales masivos en la época postrevolucionaria emerge sin mayores fundamentos de formación profesional y poco a poco las propias exigencias sociales lo obligaron a profesionalizarse; sin embargo su recorrido ha estado lleno de contradicciones y la enseñanza ha estado en manos de actores sin mayores acreditaciones institucionales.

Hoy en día todavía encontramos en nuestro sistema educativo profesores en distintos niveles sin formación o sin la formación adecuada para estar al frente de grupos que demandan atención educativa; los ejemplos pueden ser diversos y el conflicto atraviesa toda la ruta de formación de los individuos desde su etapa inicial hasta la formación profesional en el marco de la educación no formal y no se diga en la denominada educación “no formal”, lo que nos hace pensar que en la profesión del maestro en su desarrollo histórico se ha vivido la profesionalización, la proletarización y la desprofesionalización.

En analogía de la profesión del maestro con la profesión del médico es difícil pensar que un sujeto cualquiera sin mayor formación en el campo de la medicina entre a dar consultas a una institución de salud, y peor aún, es imposible pensar su entrada a un quirófano en donde se intervienen en problemas de salud de mayor calado lo cual muestra la consistencia del campo profesional y el campo de conocimientos que soportan el ejercicio de la medicina. El cierre social de esta profesión esta dado y la jurisdicción definida lo que fortalece el nicho laboral y la legitimación de las prácticas fundadas en conocimientos y competencias desarrolladas en instituciones de formación acreditadas. Sin embargo, en el caso de la profesión del maestro el cierre social de la profesión no se ha conseguido en su totalidad y a las aulas o escenarios que convocan el procesos educativo todavía pueden entrar individuos sin mayores acreditaciones lo que desvirtúa, proletariza y desprofesionaliza a la profesión del maestro.

En el caso de la Intervención Educativa el proceso de profesionalización de una profesión afín como lo es la profesión del maestro debe ser un caso referencial para pensar en los conflictos, los intereses y las fuerzas que se ven implicadas en las profesiones y anticipar las mediaciones políticas, institucionales y sociales que se deben poner en juego para buscar la madurez de la profesión.

De esta forma y bajo un posicionamiento teórico centrado en un enfoque dinámico que parte de la sociología interaccionista, es que se cierra con el presente apartado. En el próximo capítulo se entra al estudio de cada uno de los actores que Burrage y otros describen como esenciales en los procesos de profesionalización, lo cual nos permite acercarnos al entramado de relaciones que subyacen en la configuración de una profesión en donde la interacción y el dinamismos están presentes como acciones inherentes a la vida social en donde se mueven las profesiones y en este caso concreto, la Intervención Educativa como profesión emergente.

## *CAPÍTULO II*

### *ACTORES IMPLICADOS EN LOS PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN*

La teoría de las profesiones con el periodo revisionista que surge en la segunda mitad de los años 60, replantea de manera significativa la idea de profesión y de profesionalización. Lo que distingue a este movimiento teórico es que abordan los procesos de profesionalización desde una perspectiva dinámica e interaccionista y entienden el fenómeno de la profesionalización como una construcción histórico-social en donde distintos actores juegan roles específicos que impulsan desde posiciones diversas la profesionalización. Desde esta escuela cada uno de los actores aporta elementos que en su interrelación propician el que las ocupaciones puedan conformarse como profesiones al auspiciar una serie de instrumentos y recursos que les dan vida y las hacen visibles en el entorno social laboral.

De esta forma, en el paradigma interaccionista se privilegia el estudio de la relación de las profesiones con la estructura social, las organizaciones y la política. Aquí el tema central lo constituye el poder y el privilegio, los trabajos en esta línea se centran en examinar los procesos y mecanismos a partir de los cuales las profesiones adquieren y mantienen posiciones de poder y privilegio en la sociedad y en el mercado.

Autores como Johnson (1995), Larson (1977), Freidson (2001), Abbot (1988) y Burrage (1990) entre otros, desde un enfoque dinámico en el análisis de las profesiones retoman nuevas articulaciones analíticas en donde se vincula la acción profesional con el mercado, el estado y la conformación del sistema profesional, el poder y estatus de las profesiones y su autonomía.

El trabajo más representativo, en este sentido, es el de Magali Larson, que retomando ideas de Weber, principalmente el de “cierre social” analiza la evolución de las profesiones. En su obra *The rise of Professionalism: a sociological analysis* (1977), a partir del concepto de

“estrategia profesional” Larson examina cómo históricamente ciertos grupos de profesiones logran construir monopolios y el reconocimiento por parte de la sociedad; en ese trayecto observa cómo es utilizada la ideología del profesionalismo para la acción colectiva, buscando el respaldo del Estado para conseguir un lugar en el mercado y la protección ante la competencia. Para esta autora, en el afán de consolidar el monopolio, las profesiones siguen algunas estrategias, de las cuales ella distingue tres: 1) capturar el mercado laboral, 2) la puesta en marcha de un mecanismo colectivo de movilidad social ascendente y, 3) el cierre del mercado a posibles competidores; con esta estrategia se lograría afianzar las dos anteriores.

Burrage (1990) una década después y en pleno auge del neoliberalismo, en el análisis que realizó sobre las profesiones fue un paso más adelante que Larson. Para Burrage estaba claro que, dada la complejidad del mercado laboral, las profesiones recurrían y necesitaban, además de la “clausura del mercado”, otras estrategias en su camino a la profesionalización y al logro del reconocimiento social. Su aportación más interesante fue poner en la mesa de la discusión en el estudio de las profesiones, la articulación de cuatro actores: los profesionales, el Estado, los usuarios y las universidades (Burrage, 1990, p. 203). Para que las profesiones gozaran de autonomía, el dominio del reclutamiento y el control de sus prácticas profesionales necesitan según Burrage de la cooperación de los restantes actores.

Otro aporte novedoso en el estudio de las profesiones viene del trabajo de Abbot (1988) *The System of Professions* al abrir hasta entonces el concepto existente de profesionalización hacia sus relaciones con otras ocupaciones. Para el autor, el desarrollo de las profesiones está ligado a las relaciones interprofesionales y al contenido de la actividad profesional, por lo cual agrega un actor más, las otras profesiones con las que las profesiones rivalizan.

Para estos autores existen pues, actores implicados en mayor o menor grado en los procesos de profesionalización, lo cual muestra que a medida que la teoría de las profesiones va haciéndose más fértil aparecen nuevos elementos y recursos desde los cuales se pueden pensar las profesiones. Siguiendo a Burrage se puede decir entonces que en el recorrido hacia la profesionalización y el logro de privilegios y de estatus profesional, los actores fundamentales que desde el enfoque interaccionista de la teoría de las profesiones tienen injerencia en los procesos de profesionalización son: los profesionales, la universidad, el mercado y el estado; si bien es cierto que algunos autores incluyen al usuario como el quinto actor y a los otros profesionales, lo cierto es que existe consenso en que los actores más destacados son los antes mencionados, ante lo cual es importante entrar en su exploración y evidenciar el papel que cada uno de estos juega en la profesionalización de las profesiones.

Sáez y G. Molina partiendo del análisis de la literatura en torno a las profesiones sugieren un modelo teórico que permita la identificación de los actores en los procesos de profesionalización y poder clarificar y poner orden respecto a las aportaciones que cada uno de los actores tiene en la construcción de las profesiones. Según estos autores, la construcción de un modelo para el estudio de las profesiones mediante la identificación de los actores es una herramienta organizadora que nos permite explicar las estructuras interactivas e interactuantes que conforman las dinámicas sociales para conducir y dar sostén a las investigaciones que sobre el campo de la sociología de las profesiones puedan generarse en escenarios y contextos diversos. El estudio de las profesiones desde esta perspectiva dinámica implica el identificar la relación de los distintos actores en los procesos de profesionalización, lo que significa desde la vía analítica clarificar sus aportaciones y mostrar la injerencia que en mayor o menor medida cada uno tiene en el recorrido de una profesión.

### *La Universidad*

La Universidad como institución legitimadora de conocimientos y portadora del saber ha sido históricamente el lugar privilegiado de formación profesional, la misión primordial de la Universidad ha sido la docencia, la investigación y la generación de conocimientos los cuales en gran medida hoy en día son el principal aporte en la construcción de las profesiones.

Desde el siglo XX la formación especializada y una sólida cultura académica se consideraron principios esenciales para que una profesión se concibiera como tal, la institucionalización del saber mediante la creación de escuelas, facultades y otros ámbitos académicos fue un paso importante para avanzar en lo que se ha denominado según Leandri (2003) monopolio cognitivo, el cual es un elemento clave en todo proceso de profesionalización. Johnson (1995) recupera el planteamiento de Abbott el cual destaca la trascendencia que tenía la producción del conocimiento abstracto en el montaje de cualquier profesión; para este autor estaba claro que conforme una élite de expertos incrementaba sus recursos científicos, era más factible obtener un mayor nivel de autonomía.

Es así, cómo el conocimiento y su fragmentación en campos concretos históricamente ha auspiciado que desde la universidad se formen expertos y se legitime un capital académico y cultural profesional; mediante la institucionalización del conocimiento el constructo de profesión se concibe con una relación estrecha con la idea de dominio y especialización sobre un campo de conocimiento que se ve legitimado en los centros de educación superior.

Diversos autores desde la teoría de las profesiones han hecho aportaciones importantes al campo al contemplar a la universidad como un actor central en los procesos de profesionalización. Parsons, Goldstein, Burrage y Collins hicieron análisis en torno a las profesiones y cada uno de ellos desde momentos y posiciones distintas habló de la importancia

de la formación académica como principio esencial para conseguir el estatus profesional. Para los primeros el conocimiento y sus aplicaciones significaban dominar un campo de acción profesional y para el último, la universidad mediante el conocimiento y la acreditación se conseguía el privilegio de ser profesional.

Desde la perspectiva de Parsons (1937), las instituciones cumplen con la función de ofrecer formación y capacitación profesional y por consiguiente, cualifican a la población para ocupar puestos distintos al incorporarse al mundo del trabajo. Entre ellas las universidades adquirirían un papel preponderante al configurarse como un elemento vital del sector cultural en donde prima la racionalidad cognitiva. Para Parson, la universidad es la institución que mejor puede cumplir con la tarea de formar profesionales.

Asimismo, Goldstein (1984) señalaba la base cognitiva en el surgimiento y desarrollo de las profesiones, así como los múltiples puntos de contacto que existen entre las disciplinas y las profesiones y por tanto la necesidad de estudiar las primeras para conocer las segundas. Desde su perspectiva, las Universidades legitiman los saberes y conocimientos que se aplican en las profesiones y por sus profesionales; en ellas se formulan áreas de discursos que generan y promueven definiciones oficiales acerca de múltiples realidades en torno a la medicina, la economía, la política, la educación etc.

Burrage (1999) en esta misma línea sostenía que los mayores recursos de las profesiones provienen del prestigio que da el conocimiento mediante la formación universitaria; asimismo, señalaba que la educación superior era creadora de identidades, y a su vez, difusora de técnicas y conocimientos que podían ser aplicados en el mundo del trabajo.

Larson (1977) por otra parte planteaba que las condiciones más favorables para una profesión se dan cuanto más científicos sean sus fundamentos cognitivos. Esta última

coincidencia, argumentada desde el punto de vista del poder es la última innovación de un conjunto importante de teóricos. Freidson, Derber y Abbott, se inscriben en la línea del conocimiento abstracto como elemento sustantivo y clave de una profesión.

Freidson (1970) percibe dicho conocimiento abstracto desde el punto de vista de la autonomía profesional, sólo este conocimiento puede garantizar la abstracción necesaria y la continua redefinición de los problemas y por ende, de las tareas. Este autor considera que sólo algunas profesiones pueden tener o detentar el estatus profesional, pero para ello deben compartir un conjunto de características comunes, como el origen y la consolidación social en las sociedades preindustriales. Así sólo los Médicos, Abogados y Economistas se estructuran en torno a un área de conocimiento, y en consecuencia son considerados expertos.

Collins, desde otra perspectiva planteaba que las universidades como poseedoras del conocimiento tienen la capacidad de ofrecer títulos académicos que sirven como credenciales para la ocupación de status profesionales ventajosos. Los títulos académicos acreditan en sus portadores la honorabilidad, prestigio, estilo de vida y virtudes de alto status tanto o más que habilidades técnicas; y los primeros componentes son, según Collins, más decisivos para alcanzar las cumbres del mercado de trabajo.

Así pues, desde distintos enfoques y perspectivas la Universidad se ha considerado como un actor fundamental en la construcción de las profesiones, la idea de conocimiento y saber especializado así como la capacidad institucional para acreditar la condición profesional fueron objeto de análisis para entender la influencia de este actor en los procesos de profesionalización. Más allá de estos avances teóricos se puede señalar que existe un consenso que permea todas las posturas teóricas y metodológicas, en el sentido de que una profesión supone un grupo de

expertos (con pericias especiales), un aprendizaje extenso y un conocimiento sistemático y abstracto.

Es así como la Universidad como institución de generación y difusión de la cultura aparece desde la perspectiva de diversos autores como una organización que históricamente ha aportado distintos recursos<sup>3</sup> en los procesos de profesionalización. Para Sáez y G. Molina la investigación y producción de conocimientos así como los de formación y difusión de los mismos junto con la legitimación de saberes especializados son, en gran medida, la contribución fundamental de la universidad en la construcción de las profesiones; por lo cual, se considera que existe una relación estrecha entre la formación académica y la emergencia y consolidación de las profesiones. Para estos autores sin el concurso de estas tres funciones; investigación, formación y acreditación no sólo no podríamos comprender que son las profesiones, es decir, no se podría investigar sobre ellas, y por otra parte, las ocupaciones no manuales no podrían ser legitimadas como profesiones en los contextos en las que actúan.

En este sentido, como actor en los procesos de profesionalización la Universidad cobra un valor central puesto que de ahí se desprende, en gran medida, la posibilidad de ver nacer una profesión al aportar a la vida social campos especializados de conocimientos, los cuales, mediante la formación académica se ven legitimados; es por tanto una institución que socialmente es ideal para acreditar conocimientos y marcar desde el imaginario una posición privilegiada de los individuos en la vida social laboral.

Es importante considerar que los recursos que despliega la universidad movilizan las estructuras en las cuales las profesiones viven y permite explicar sus dinámicas internas y

---

<sup>3</sup> El concepto de recurso alude a los medios que en caso de necesidad sirven para conseguir lo que se pretende; es decir, son elementos disponibles para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa.

externas en el marco social económico, político y laboral. Por una parte, la investigación como uno de los recursos que aporta la universidad en los procesos de profesionalización posibilita el abordar dicho fenómeno desde una posición académica al tener la capacidad y la exigencia de dar cuenta de lo que pasa con los egresados de las distintas carreras; es desde la universidad de donde se explican las funciones y las actividades que cumplen los otros actores como los profesionales, el mercado laboral y el Estado en la conformación de una profesión, pero además, es también, desde el actor universidad, que los múltiples campos de conocimientos se enriquecen, como la teoría de la profesiones y la sociología de las profesiones, posibilitando así el avance de conocimientos y con ello la comprensión de las profesiones mismas. Para Sáez y G. Molina (2006) la Universidad orientada a la investigación y la producción de conocimiento es lo que caracteriza la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX, hasta el punto de que la investigación actuara como motor fundamental de profesionalización mientras ella misma se iba configurando como una profesión relevante bien considerada.

Por otra parte, la formación académica como otro recurso del actor universidad permite y garantiza de una u otra forma que las profesiones ejerzan sobre la base de un saber especializado adquirido sistemáticamente en un largo proceso de aprendizaje, es decir, la Universidad constituye el medio de operacionalidad para que los campos de conocimiento sean el soporte de la acción profesional. Para Offe (1970) los procesos de formación facilitan la capacitación funcional y las operaciones normativas al mismo tiempo.

La acreditación como último recurso que ofrece la universidad en los procesos de profesionalización da cuenta de la condición de una persona y su facultad para desempeñar determinada actividad o cargo. Mediante la acreditación se promueve una sociedad credencialista en donde se establece una clara diferenciación entre profanos y profesionales, otorgando a estos

últimos la autoridad para ofrecer determinados servicios profesionales, los cuales descansan en conocimientos y valores específicos de su campo profesional.

Es así como la universidad se convierte en un actor central en los procesos de profesionalización al poseer un capital cultural académico y disciplinario que en su transmisión legitima campos especializados de conocimiento, los acredita y puede desencadenar la posibilidad de construir campos de acción profesional que cobran vida al materializarse en escenarios laborales que el mercado y el estado auspician en respuesta a necesidades sociales que demandan servicios profesionales. Por tanto, es importante considerar, como señala Perren (2007), que la calidad del conocimiento, la existencia de entidades académicas como la universidad, facilitan el tránsito desde una ocupación convencional hacia el mundo de las profesiones puesto que acentúan la distancia social entre un público carente de especialización y un grupo de profesionales.

### ***El Estado***

El Estado como aparato regulador de la vida social, económica política y cultural, desde la teoría de las profesiones se identifica como un actor clave en los procesos de profesionalización. Para Burrage, Jarausch y Siegrits (1990) el Estado es un instrumento que propicia en general el avance de las profesiones, como proveedor de servicios sociales estimula la participación profesional en múltiples escenarios laborales que dan respuesta a demandas de la ciudadanía; de esta forma el Estado se convierte en un interlocutor válido y necesario en la profesionalización al ser el mediador entre lo que ofrecen las profesiones y las exigencias sociales.

En el análisis que Sáez y G. Molina hacen respecto al papel que el Estado ha desempeñado en torno a los procesos de profesionalización señalan que éste se convirtió en una de las más relevantes variables en la explicación de los procesos de profesionalización. Estos

autores retoman el planteamiento de Mann que sostiene que no es posible entender el surgimiento y la consolidación de las profesiones modernas sin relacionarlo con el estado; como actor en los procesos de profesionalización es controlador y protector de las profesiones al desarrollar un tipo de poder infraestructural que soporta en la universidad en donde penetra de manera eficaz en la vida social; es así como las profesiones modernas se hallan inmersas en esa dialéctica propia del poder infraestructural del Estado. Asimismo, señalan que la tesis de Mann refuerza y complementa la de Freidson (1994 y 2001) en donde menciona que la autonomía de las profesiones es el resultado de un proceso político por el que la intervención gubernamental no sólo reduce la autonomía sino que es un producto de la gobernabilidad que justifica y da vida al Estado.

El aporte de Mann y Freidson tiene en común el ver al Estado como un conjunto organizativo que implementa políticas que auspician el que las profesiones se consoliden en marcos institucionales creados; sin embargo, la relación puede formularse según estos autores en dos ejes: por una parte, la autonomía de las profesiones depende del apoyo y la intervención del Estado y por otra, el Estado depende de la independencia de las profesiones para asegurar su propia capacidad de gobierno y para legitimar su propia actividad (p. 192) . En esta misma idea Perren (2007) señala que a partir de los trabajos de Foucault fue posible ver a Estado y profesiones anudados en una misma conceptualización. Si el Estado moderno para asegurar la gobernabilidad ponía en juego nuevas tecnologías de poder, todas tendientes a lograr un efecto normalizador, su condición de posibilidad residía en la formación de grupos expertos. De ahí que no sea adecuado sostener una separación tajante entre Estado y profesionales. La independencia de los expertos, en todo caso, dependía de la intervención oficial, aunque el Estado era al mismo

tiempo “dependiente de la independencia” de las profesiones para asegurar su capacidad de gobernar.

Para Burrage (1990) el Estado, desde su mirada, estaba profundamente envuelto en cada una de las facetas de la profesionalización, poniendo en entredicho muchos de los principios que habían estructurado a los estudios clásicos. Esta importancia nacía justamente en el hecho de que el prestigio estatal dependía de las políticas públicas y éstas eran producto del trabajo de distinta clase de profesionales. El Estado no era un actor pasivo, pero tampoco uno que instintivamente ponía coto a la autonomía de los expertos.

Según Perren, a partir de esta afirmación, Burrage estableció una interesante tipología que destacaba por su flexibilidad. En primer lugar, los nuevos Estados, en su afán por sedimentar su autoridad, requirieron la colaboración de abogados y médicos, quienes aseguraban el montaje exitoso de instituciones legales y de la salud pública. Los Estados, en segundo lugar, contaban con un interés estratégico en las profesiones, especialmente para garantizar una posición dentro del ajedrez geopolítico internacional. Este era el caso de los conocimientos necesarios para poner en marcha maquinarias militares crecientemente complejas. Las profesiones, además, resultaban importantes desde un punto de vista político: eran esa argamasa que sostenía a gobiernos que, alejados del ideal rousseauiano, funcionaban con una lógica corporativa. Por último, los grupos expertos se presentaban como un sector social ideal para colmar el apetito fiscal de entramados oficiales que aumentaban de tamaño.

Johnson (1995) profundizó en la relación entre Estado y profesiones e intentó aplicar el concepto de “governabilidad” a los procesos de especialización ocupacional. Para Johnson el Estado, lejos de constituir un actor preconstituido, era el resultado de un espeso universo de interrelaciones. Autonomía e intervención dejaban de ser dos conceptos opuestos, para

convertirse en parte de un proceso más amplio a partir del cual se materializaban nuevas tecnologías de poder. La edificación de una sociedad moderna, asentada sobre espacios territoriales extensos y con un gran peso demográfico, hacía necesario un ensamble de instituciones, procedimientos, análisis, cálculos, reflexiones y tácticas que constituyen la 'governabilidad', es decir, un complejo muy específico de formas de poder.

Según este autor la aparición de estas nuevas formas de poder facilitó enormemente la institucionalización de las profesiones. En ese contexto, la autonomía de distintos grupos ocupacionales debía entenderse como un proceso político, pero no podía reducirse a una mera intervención estatal. No era así simplemente porque el Estado moderno se construía a partir de la autonomía profesional. Sin los conocimientos nacidos de la acción profesional faltaba esa llave maestra que hacía posible la capacidad técnica e institucional para ejercer formas complejas de poder. A propósito de esta simbiosis entre Estado y profesiones, Johnson establecía que la gobernabilidad se asocia con el reconocimiento oficial y la licencia del experto como parte un proceso general de implementar los objetivos del gobierno y estandarizar procedimientos, programas y juicios. También porque los gobiernos dependen de la neutralidad de los expertos para modelar la realidad social, las profesiones establecidas han sido distanciadas de las esferas políticas.

Para Perren esta posición, que ponía al Estado y a las profesiones como actores de una nueva configuración social, impedía que sus definiciones permanecieran estáticas. En tanto las políticas estatales fluían en función de coyunturas particulares, los límites que establecían la jurisdicción de una profesión han conservado un Estado completamente líquido. Para dicho autor este *feed back* ha venido a discutir buena parte de lo sostenido por el funcionalismo, pero especialmente algunos principios de la literatura crítica. Si en el primer caso el Estado era

prescindente, al punto de convalidar situaciones que sucedían fuera de su órbita, en el segundo funcionaba como un actor externo con una lógica diferente a la profesional. Con estos avances, lo que se imponía como una frontera impermeable, se convirtió en una porosa línea divisoria con enorme tráfico entre ambas áreas.

Uno de los estudios que puede dar cuenta de manera clara y puntual de esta relación estrecha, dinámica y de contribución mutua entre Estado y profesiones es el de Gonzales Leandri (1999). Este autor a partir del análisis que hace de la profesionalización de los médicos en Argentina plantea la influencia del Estado en dicho procesos y explica cómo los médicos fueron los responsables de ocuparse de proponer soluciones técnicas y morales a los efectos sociales producidos tanto por las epidemias como por el hacinamiento y la marginalidad. Afirma que el procesos de construcción histórica de la higiene, resultó paralelo al proceso de profesionalización del médico puesto que en esta trayectoria en donde se vinculó la acción profesional con necesidades sociales, El estado legitimó tanto la necesidad como la práctica profesional al promover el diseño de políticas y la consolidación de las instituciones públicas, ante lo cual se pone de manifiesto la estrecha relación entre profesiones y las necesidades del Estado.

Mariano Plotkin y Federico Neiburg (2004) en esta misma línea en la compilación de artículos denominado: "Intelectuales y expertos" sostienen que el ámbito académico y profesional está fuertemente vinculado con las demandas del Estado; la relación entre los recursos creados por los especialistas y el Estado es muy estrecha puesto que los primeros pueden con su ejercicio sustentar las acciones del Estado; es decir, existe una necesidad social o el profesional hace visible una determinada necesidad pero es el Estado quien la justifica,

legitimando con ello a las políticas y a los profesionales, colocándose así como un actor fundamental en los procesos de profesionalización.

Tomando en consideración los planteamientos teóricos de los distintos autores se puede decir que los conflictos y fenómenos sociales así como las demandas explícitas de ciertos grupos son el caldo de cultivo para la generación de campos de conocimiento y la acción profesional; sin embargo, el Estado es un actor importante en la legitimación del conocimiento y de las profesiones, puesto que es él quién coloca el armamento institucional y político para dar legitimidad a la necesidad y posibilitar el ejercicio de expertos en ciertas áreas del conocimiento; con ellos se estimulan determinadas prácticas y se asume desde la estructura gubernamental que es ese tipo de profesional el que puede dar respuestas a la especificidad de un problema.

En este entramado de relaciones e intereses entre el Estado y los profesionales es importante considerar que en los procesos de profesionalización no siempre se consiguen los privilegios y el estatus profesional deseado; históricamente el trato del Estado con las profesiones ha sido diferenciado según el interés que los primeros han tenido sobre estas, por ejemplo, el Estado ha prestado una desigual atención a la profesión médica, a la legal y a las profesiones sociales, lo que pone de manifiesto la importancia del Estado en los procesos de profesionalización puesto que, aún legitimando ambos campos profesionales el reconocimiento es distinto así como la valorización del servicio profesional lo cual nos lleva a pensar en el enorme peso que tiene el estado al ser usuario de los servicios profesionales y al otorgar a éstos un marco de legalidad y legitimidad para su ejercicio profesional el cual desencadena condiciones de disparidad entre los grupos profesionales.

De esto último se desprende que las profesiones están vinculadas a un mandato social que el Estado auspicia, sin embargo, el control que una profesión gana se consigue en medio de un conflictivo campo de fuerzas entre estado y profesiones en donde los intereses del estado por ciertas preocupaciones sociales marca diferencias sustanciales en el posicionamiento de las profesiones en lo social, económico, político y cultural. Las situaciones ventajosas de unas profesiones respecto a otras están vinculadas por tanto y sin duda al juego político que el Estado monta al garantizar unos derechos por encima de los otros; es decir, al priorizar unas demandas respecto a otras y con ello marcar diferencias sustanciales entre unas profesiones y otras.

De este modo, se puede decir que así como la formación académica es indispensable para generar procesos de profesionalización, el Estado con su estructura política e institucional cobra un significado importante al posibilitar mediante las políticas públicas un lugar para el ejercicio profesional que puede traducirse en su consolidación en autonomía, prestigio social y beneficios económicos. El manejo de un saber intelectual y la consolidación de un saber específico es por tanto un paso importante para vivir la profesionalización, sin embargo, en la realidad social éste no basta para obtener el control profesional y ganar una jurisdicción laboral. Es el Estado quien a través de sus políticas sociales y en la creación de instituciones puede contribuir en gran medida a definir el estatus profesional, todo esto sin demeritar con ello la importancia del protagonismo de los profesionales, los cuales para ganar el control y disciplinar una actividad determinada, deben prepararse y armarse con estrategias para que en su proceso de profesionalización puedan enfrentar una serie de negociaciones y conflictos que mediante distintas tácticas los lleven a posicionarse en la vida social, laboral y profesional.

### *El mercado*

Otro actor fundamental en los procesos de profesionalización y en la construcción de las profesiones es el mercado. Los tiempos actuales regidos por un modelo económico neoliberal los servicios profesionales son considerados como objeto de consumo que trascienden los marcos públicos al amparo del Estado y entran a dinámicas de oferta y demanda del sector público y privado generando con ello trabajo y empleo para los grupos profesionales. Para Terry Johnson (1972), la forma en que el capital penetra en todas las esferas de la actividad social y se reproduce provoca una pérdida paulatina de autonomía de los grupos corporativos o de las profesiones reconocidas jurídicamente como tales. El poder acumulado por el mercado en los últimos tiempos le sitúa en una posición hegemónica frente al Estado a mayor o menor nivel de intensidad, dependiendo de la ideología de los gobiernos y su punto de vista respecto a esta relación (Estefanía, 1997).

Abordar el mercado para el estudio de las profesiones resulta complejo por las múltiples definiciones que existen sobre el mismo; Fisher y Espejo (2004) señalan que como concepto central de la economía algunos autores de manera genérica lo definen como el conjunto de actividades realizadas libremente por los agentes económicos sin intervención del poder público o como un conjunto de operaciones comerciales que afectan a un determinado sector de bienes; algunos más lo definen como lugar geográfico en el que se realizan las operaciones de intercambio, punto nodal en el que vendedores se reúnen para intercambiar bienes y servicios, término o significante que hace referencia a procesos relacionados con la actividad económica.

Para Sáez y G. Molina la definición de mercado no es unívoca por lo cual es difícil ensayar una definición ajustada, sin embargo, aún con todo esto para el estudio de las profesiones ellos consideran que la propuesta de Jeuck que retoma Sánchez (2000, p. 73) es

oportuna al considerar que en su sentido más general, el mercado es toda trama de interrelaciones entre compradores, vendedores y productos que surgen con ocasión del intercambio. La definición apropiada de mercado depende de los aspectos de esta trama que interesan en cada caso; para cada problema existe una definición diferente y todas ellas son apropiadas.

Esta clarificación introductoria sobre el uso del término mercado para Sáez y G. Molina (2006) permite situar y tratar de conceptualizar expresiones como mercado de coches, mercado de valores, mercado negro o mercado de trabajo, dentro del propio ámbito o contexto en el que ellas son utilizadas. Ante las numerosas dimensiones ninguna definición aislada puede transferirse, sin más, para usar el concepto en otra situación diferente en la que inicialmente se ha formulado; es decir, el significado del mercado está en razón del contexto en el cual se mueven los individuos y realizan operaciones de intercambio de bienes y servicios

Ahora bien, para el estudio de las profesiones es importante considerar que cuando se habla de mercado<sup>4</sup> se alude a las interrelaciones entre sujetos, organismo o instituciones que demandan un servicio profesional y los especialistas que lo están ofertando, lo cual coloca a los profesionales en una dinámica agitada en donde se da una lucha de fuerzas por controlar ciertas demandas de consumo y monopolizar los servicios profesionales.

---

<sup>4</sup> Larson (1977) propone nombrar mercado profesional a aquel en el que sólo se puede comprar o vender a un profesional que pertenezca al nicho cerrado y específico de trabajo. Este monopolio se consigue por vía legal, que supone un mercado de ofertas de servicios a los que cumplen las condiciones legales preestablecidas, que no son otras que las de un saber derivado de una formación competente y práctica. Es lo que la universidad moderna en tanto que institución prestigiosa, crea en los que llegarán a ser profesionales. La certificación acordada y garantizada por el Estado sirve de puente entre el saber legítimo y el mercado profesional.

En esta lucha, los profesionales buscan ganar estatus y poder al establecer estrategias de persuasión sobre la fuente de valor de sus servicios, el cual se posiciona mediante la capacidad de los profesionales para organizarse en el ejercicio privado, la contribución a los intereses de producción y eficacia de las organizaciones, la relevancia del sector en el cual los profesionales están mayoritariamente empleados y la composición por género de la ocupación, entre otras. Todas estas variables desde la perspectiva de Sáez y G. Molina muestran una alta capacidad para explicar la posición especial de las profesiones en la sociedad contemporánea y las diferencias entre las profesiones y/o los distintos sectores profesionales.

Charles Derber (1992), plantea que los profesionales buscan alcanzar posiciones de poder y privilegio en la sociedad a través de la institucionalización de regulaciones al mercado. La “*organización logocrática*” es uno de los procesos por los cuales las profesiones imponen y sostienen posiciones de poder y privilegio en la sociedad. Su descripción de las firmas de abogados y médicos como “*logofirmas*” da cuenta de una propiedad restringida a determinadas profesiones (abogados, médicos) y el control que ejercen, lo que determina el rol restringido del mercado como instrumento regulador.

Desde la teoría de las profesiones – como ya se dijo anteriormente- ya en la segunda mitad de los años sesenta con la escuela revisionista se enfoca la idea de profesión desde dos aspectos: bajo la óptica de poder en la cual prima la relación cliente-profesional y con su eje de poder del segundo sobre el primero (Johnson, 1972) o desde la óptica del mercado en la cual se pone en juego una relación netamente contractual entre cliente-profesional y entre profesionales (Larson, 1977).

Los componentes de una profesión se dejaron de percibir como componentes de un tipo ideal, es decir, como figuras relevantes en el sistema de estratificación social que el enfoque

funcionalista había planteado y pasaron a ser percibidos como instrumentos utilizados por las diferentes profesiones para aumentar su poder y prestigio frente a otros grupos; con este nuevo enfoque se plantea la profesionalización como un proceso en donde los profesionales luchan por controlar el mercado y buscar su reconocimiento en él. En esta línea Johnson sostenía que son los profesionales quienes generan la necesidad de sus servicios, cambiando con su afirmación radicalmente las visiones y las creencias imperantes de la época.

Dicho autor estableció de forma clara una diferenciación: las profesiones no son ocupaciones *per se*, sino más bien una forma posible de control institucionalizado de una ocupación. Toda sociedad diferenciada, las emergencias de habilidades ocupacionales que poseen los profesionales, crean relaciones de dependencia, distancia social y económica. La especialización le da cierta autonomía al profesional. Por otro lado, Johnson toma en cuenta los recursos de poder que varían según las ocupaciones y los momentos históricos, y considera como uno de los focos de atención la relación entre consumidores y producto.

Asimismo, Johnson considera que existen tres formas históricamente identificables de resolver las tensiones producto de la zona de incertidumbre (consumidor-producto) y elabora una tipología; a) la primera forma de control institucionalizado es el control colegiado y se caracteriza por otorgar al productor la capacidad de definir las necesidades del consumidor como las maneras y la forma en qué serán satisfechas, b) el patronazgo y el control comunitario permiten al consumidor definir la necesidad y la forma de resolverla y c) es cuando una tercera parte oficia de intermediaria en la relación consumidor y productor (González Lenadri, R. 1999).

En 1977 Larson institucionaliza el centro de atención sobre las profesiones en la orientación hacia el mercado. Para dicha autora las profesiones responden a la idea de dominar intelectualmente, para luego organizar las grandes áreas de preocupación social. El control de

mercado de los servicios profesionales es el eje fundamental de las profesiones en aquellas sociedades. El poder se torna pieza clave del análisis. A su vez, la ideología de la profesión, como forma de acción y socialización colectiva, es uno de los ejes centrales, y el Estado (ausente hasta el presente) es percibido como reducto o factor de refugio y protección ante la competencia.

El control del mercado para Larson se torna en “monopolio de mercado”. Este monopolio revierte ciertas características: estandarización del producto ofrecido, control de dicho producto, exclusividad del mismo y eliminación de posibles competidores del mercado (A. Jovell, 1992). Esta idea supone, además de las características planteadas, la necesidad de contar con un productor del conocimiento. La autora plantea que en las sociedades avanzadas son las Universidades en primera instancia y luego las Asociaciones de Profesionales las encargadas de dicho rol. Ambas instituciones son generadoras o productoras de cierta élite, que busca un estatus social elevado. Esta élite está integrada por los que en un futuro serán los expertos, que suponen la posesión de un conocimiento y un conjunto de habilidades que sólo demandan reconocimiento social y recompensas económicas, contextualizados en un marco social y político específico.

Larson describe diferentes elementos que deben considerarse en el análisis de las estructuras y condiciones que determinan dicho monopolio: tipo de mercado, tipo de consumidor, naturaleza de los servicios producidos, bases del conocimiento formal, relación con el poder, producción de profesionales y grado de afinidad con la ideología dominante.

Dicho autor es quien propone la más compleja definición de profesiones en donde los integrantes no sólo requieren la formación y educación especializada, sino que además deben contar con instituciones o asociaciones especializadas que estén volcadas a determinar e influir

en la conducta de sus miembros. Son éstas las condiciones que hacen que una profesión se sitúe en el mercado con respecto a sí misma y frente a las demás. El Estado oficia de garante siempre y cuando la profesión aporte su contribución a la ideología dominante de la sociedad. El autor sostiene enfáticamente que cuanto más coincidente sean la ideología específica de una profesión y las estructuras ideológicas que dominan la sociedad, más favorable será la situación de una profesión, y por ende su profesionalización.

El concepto base de la obra de Larson, (1977), es el de “*estrategia profesional*”. Es el nombre que su autora da al proceso histórico por el que determinados grupos profesionales logran establecer un monopolio sobre un segmento específico del mercado de trabajo y consiguen el reconocimiento de su dominio con la ayuda del Estado. Se trata de una estrategia histórica de constitución de un mercado profesional más que del ejercicio individual de una actividad profesional. El resultado al que llega esta estrategia es el aislamiento social (*Social Closure*). Este concepto significa dos procesos distintos, que constituyen la base del esquema conceptual de Larson:

1) La construcción de un mercado cerrado de trabajo, lo que permite un monopolio legal de determinadas personas sobre ciertas actividades, y 2) el reconocimiento de un saber legítimo adquirido, sin el cual el ejercicio profesional sería imposible, que implica un aislamiento cultural de determinados grupos profesionales frente a quienes no posean dichos saberes.

Larson puntualiza la idea de mercado en el análisis de las profesiones al hablar de “mercado profesional”, el cual según la autora está restringido a los profesionales que pertenezcan al “nicho” cerrado y específico de un trabajo. Este monopolio se garantiza por “vía legal”, regulando el mercado con condiciones legales, que no son otras que las de un saber derivado de una formación. Es en lo que forma la universidad, en tanto que institución

prestigiosa, en los que llegarán a ser profesionales. Según Larson, la profesionalización es el principal soporte ideológico del capitalismo porque mantiene los privilegios originados por la educación desigual que reciben los miembros de la sociedad.

Por último argumenta que la consolidación en un área formal de conocimiento se debe interpretar como un ejercicio de poder, un acto de dominación sobre otros, por intermedio del monopolio. La condición de monopolio está garantizada por una élite de profesionales, las asociaciones o colegios y la ideología dominante.

Considerando las aportaciones de los distintos autores al estudio de la teoría de las profesiones se puede decir que el mercado como actor en los procesos de profesionalización aparece como campo en el cual es posible que los profesionales encuentren oportunidades de trabajo y empleo para su ejercicio profesional; la lucha de intereses que se colocan en el centro del intercambio de bienes y servicios los obliga a establecer un monopolio en un mercado específico de servicios profesionales, lo cual los lleva a organizarse y crear colectivos que propugnen el cierre social del mercado y de la profesión.

Sin embargo, en esa lucha es posible que las ocupaciones mueran sin haberse profesionalizado ante la incapacidad de sus miembros para establecer mecanismos de control y de persuasión sobre las bondades de sus servicios ante lo cual, el mercado se presenta en una clara disyuntiva ya que por una parte aparece con un disfraz de neutralidad, pero por otra, la lucha por conseguir el monopolio profesional es tan cruda que muchos profesionales se encuentran en desamparo y con claras renuencias para su profesionalización.

Con todo esto, las posiciones respecto al mercado son encontradas; para algunos teóricos el mercado es una oportunidad para todos los individuos y en consecuencia también para el ejercicio profesional; sin embargo, para otros, el mercado como concepto inherente al modelo

neoliberal amenaza una vida armoniosa para la sociedad al desplazar, por mucho, la injerencia del estado y al no contar con reglas claras de control y regulación; ante lo cual, la lucha se vuelve encarnizada.

No es la intención en este apartado hacer un análisis exhaustivo de las tesis a favor y en contra del mercado; sin embargo, a groso modo, si es importante exponer algunas posturas de posiciones encontradas que nos permitan clarificar la realidad social y económica que el mercado supone para los grupos profesionales, ante lo cual se rescatan las ideas de Rodríguez Braun (2000) recuperado por Sáez y G. Molina en donde plantea su tesis a favor del mercado y en la cual menciona que el mercado como el conjunto de relaciones que mantienen los seres humanos entre sí y que se concretan en las transacciones que llevan a cabo para satisfacer nuestras necesidades; el mercado garantiza la libre decisión individual por el desarrollo mientras que el Estado representa decisiones de carácter colectivo.

El mercado para Braun es una oportunidad y no una amenaza para todos los ciudadanos. La competencia es la principal arma para ganar terreno en la esfera comercial, puesto que lo que el mercado castiga no es la debilidad sino la ineficiencia. Para Braun el principal aporte del mercado a la vida social es el empleo; la división del trabajo en el mercado ha provocado según este autor, un salto sin precedentes en el nivel de vida que ha alcanzado, por vez primera en la historia a grandes masas de la población.

Desde otro enfoque Estefanía (1999) y Rifkin (1997) señalan que la arquitectura liberal supone serios riesgos sociales ya que si bien se genera empleo, habría que revisar en qué condiciones los individuos se encuentra dentro del mercado laboral. Para estos autores los principios del neoliberalismo son una falacia puesto que el ideal liberal se materializa en desregulación y privatización sin control que acaba produciendo grandes bolsas de desempleo y

paro por el que un gran número de personas y colectivos quedan excluidos de las posibilidades que promete el mercado; por lo tanto, como señalan Sáez y G. Molina el mercado es creador de empleo pero también artífice de trabajo, desempleo y paro<sup>5</sup>.

Para Beck, (1998) el neoliberalismo ha colocado al mundo sin norte ni rumbo, parece haber desviado el curso de una historia que se pretendía ascendiendo, progresivamente a la conquista de mejores niveles de gobierno y convivencia en las naciones y pueblos, y desde luego no se presenta como una alternativa válida para las cuestiones que plantea la civilización por mucho que la retórica liberal, con la ayuda de los medios de comunicación se presente como la única vía posible para salir de la crisis económica y política de la mayoría de los países. Las consecuencias del sistema neoliberal han llevado a los países a una desregulación del mercado laboral, reducción salarial, desmantelamiento del Estado de bienestar y recortes en gasto social, lo que ha generado fracturas sociales que día con día debilitan los niveles de vida de la mayorías.

Más allá o más acá de las tesis a favor o en contra del mercado, lo cierto es que las profesiones se encuentran inmersas en sistemas políticos y económicos en donde el mercado es una variante importante de profesionalización; el trabajo y el empleo como aporte de dicho actor, constituye un elemento indispensable para la construcción de las profesiones; sin embargo, en esa misma fortaleza está la debilidad, es decir, ante la falta de regulación y de mecanismos de control sobre el mercado, los profesionales se encuentran muchas veces a la deriva y sin

---

<sup>5</sup> No es la intención hacer un análisis exhaustivo entre los términos de trabajo y empleo, sin embargo, sí es importante hacer una diferenciación que nos permita clarificar la relación entre trabajo y empleo. De acuerdo a García, Vera y Sáez (1995) el trabajo constituye un valor de primer orden, supone una actividad humana dedicada a la producción de bienes para la sociedad que no se puede conceptuar de una forma única. El empleo, a diferencia del trabajo constituye un marco social estructurado con una relación laboral específica, que se materializa en una fuente laboral fija con beneficios estimados por la sociedad moderna donde tiene lugar el trabajo, pero, no todo trabajo se realiza en condiciones de empleo.

posibilidades de controlar la profesión ante el debilitamiento de un Estado de derecho y de sus propios medios como colectivos profesionales.

Con todo esto es importante revisar el papel que los profesionales tienen como actores protagonistas de los procesos de profesionalización y los recursos que ponen en juego para entrar en las dinámicas agitadas del mercado laboral. Las estrategias de control dentro y fuera del grupo son importantes cuando se juega en un ambiente cargado de competitividad profesional y en una lucha constante por ganar el poder y el control de ciertos nichos laborales.

### ***Los profesionales***

Los profesionales como actores implicados en su proceso de profesionalización son una variable indispensable para entender la construcción de una profesión; el aporte sustancial que hacen a la construcción de la profesión está en la capacidad para crear colectivos profesionales apoyándose en instituciones de diferente signo (asociaciones, colegios, etc) que los lleven a crear y sostener sus reglas de autogobierno frente a intereses externos, promoviendo el control del acceso a la profesión y también al empleo con el fin de satisfacer sus intereses corporativos.

Desde la década de los treinta con Carr-Saunders y Williams y más tarde con la escuela revisionista de la teoría de las profesiones, el fenómeno organizativo de las profesiones fue abordado desde distintas perspectivas. Los primeros establecieron, líneas generales para explicar las motivaciones que llevan a los individuos a formar agrupaciones profesionales y plantearon que en un primer momento los profesionales buscan mediante las asociaciones la definición de una línea de demarcación entre personas calificadas y no calificadas así como el mantenimiento de altos niveles de carácter profesional o práctica honorable; por otra parte, buscan la elevación del estatus del grupo profesional y el deseo de la profesión de ser reconocida por la sociedad como la única plenamente competente para realizar su tarea particular.

Los segundos, la escuela revisionista en donde se encuentran teóricos importantes como Larson, Burrage, Johnson, Freidson y otros se piensa que las profesiones son producto de las relaciones de control y de poder que se tiene sobre el grupo profesional y sobre el mercado. Respecto a los grupos profesionales señalan que mediante la organización interna de la profesión es que puede darse el cierre social, el monopolio de los servicios y con ellos montar estrategias para el control del nicho laboral.

Freidson (1986) que se adscribe a la escuela revisionista, plantea que realizar el mismo trabajo crea intereses intelectuales, sociales y económicos comunes. Con sus planteamientos sobre las profesiones sostiene enfáticamente que los miembros de un grupo profesional no sólo requieren la formación y educación especializada, sino que además deben contar con instituciones o asociaciones especializadas que estén puestas para determinar e influir en la conducta de sus miembros. Argumenta también que la consolidación en un área formal de conocimiento se debe interpretar como un ejercicio de poder, un acto de dominación sobre otros, por intermedio del monopolio. La condición de monopolio está garantizada por una élite de profesionales, las asociaciones o colegios y la ideología dominante.

En esta misma línea el cierre social aparece en Freidson con mucha fuerza al señalar que sin éste los conocimientos y destrezas no pueden llegar a formalizarse. El trabajo profesional se institucionaliza mediante el trazo de límites jurisdiccionales de modo que pueda ser mantenido y cultivado como una disciplina coherente o, al menos reconocible. Para este autor una pieza clave en el proceso de profesionalización es la colaboración entre sus miembros, que más allá de la defensa profesional por la movilización colectiva, persigue el objetivo de lograr compensaciones económicas para sus asociados.

Abbott, (1986) por su parte, en esta misma idea del asociacionismo profesional enfatiza la importancia de ver a las profesiones como cuerpo, en conjunto y no de manera aislada. Desde su punto de vista la supervivencia de un grupo profesional y en definitiva de cada profesional sólo puede darse en colectivo, frente a un sistema general de profesiones competitivas.

Para dicho autor, el objetivo final de las profesiones es el control del conjunto de tareas y actividades educativas y laborales que determinan la existencia de una jurisdicción propia. Mediante la jurisdicción se produce un control cultural legitimado por la existencia de un conocimiento formal y de una ocupación laboral definida y un control social, que surge de la demanda de una jurisdicción exclusiva y propia por parte de las diferentes profesiones a través de su influencia en la opinión pública, en los tribunales y en los lugares de trabajo, en este sentido, el estatus de cada profesión o jurisdicción profesional será más elevado cuanto mayor sea la cohesión interna de sus miembros, su capacidad de movilización, el apoyo académico y su influencia en los medios de comunicación.

En una línea más de estrategia profesional Burrage y Torstendahl (1990) en su planteamiento sobre el actor profesional señalan que los principales medios y recursos utilizados por las profesiones para satisfacer sus intereses corporativos son: la organización, la ideología y lo que podría llamarse proximidad y persistencia. La organización y la ideología en términos de dicho autor es de crucial importancia para la profesionalización tanto en términos de cohesión interna como en el reconocimiento externo o aceptación puesto que una ideología profesional no sólo permite diferenciar el comportamiento profesional, sino que también inspira la práctica y obliga a los profesionales, justificando la utilización de una vía privilegiada de servicios hacia valores sociales considerados importantes.

Asimismo, estos autores hablan de persistencia y proximidad; la primera se refiere a la notable uniformidad y consistencia en las metas de las profesiones, ante lo cual señalan que pueden cambiar las estrategias para lograr tales metas ante los cambios de las instituciones y de las políticas de Estado, pero éstas deben caracterizar la actividad profesional la cual se garantiza mediante la socialización formal e informal de los nuevos miembros que se incorporan a las organizaciones.

Por último, señalan que la proximidad así como la persistencia es un medio inherente a cualquier profesión. Con la proximidad se potencializa la conciencia de grupo al buscar la cercanía en situaciones, buscar el orden y establecer la relación con aquellos actores que en sus prácticas muestran similitudes; la proximidad busca la agrupación de los elementos que están cercanos o próximos entre sí propiciando a la vez la exclusión de los que están más alejados.

Sobre esto explican que los Estados y los grupos de presión e interés pueden estar ocupados o preocupados intermitentemente en el abastecimiento de un servicio profesional, pero los profesionales están y estarán por necesidad interesados e involucrados en la práctica profesional que da credibilidad a su profesión.

Dichos medios y recursos se materializan en distintas formas de organización como son: organizaciones que enfatizan la base de conocimiento de las profesiones, organizaciones que buscan representar y presionar en nombre de la profesión para obtener ayudas y soportes legislativos, organizaciones cuyos miembros representantes negocian en nombre del resto de la organización y organizaciones que buscan la regulación de sus miembros por medio de certificaciones y credenciales.

Desde otra perspectiva Offe (1982) en su aportación a la teoría de las profesiones aborda el concepto de grupos de interés y menciona que son varias las dimensiones que permiten identificarlos: 1.- Nivel de voluntad. 2. Sentido de identidad colectiva. 3. Estructura de oportunidades socioeconómicas. 4. Formas prácticas institucionales. Para este autor estas cuatro dimensiones pueden caracterizar el asociacionismo profesional por las que los grupos adquieren su identidad, tratan de aprovechar o de potenciar las oportunidades que históricamente se le presentan y van configurando su manera de ser en el modo en cómo figuran y entienden las actividades de la profesión. (Citado en Sáez y G. Molina, 2006, p. 270).

Para Collins (1989) el concepto de Weber de “grupos de estatus actúa como telón de fondo de la visión de Offe al considerar que las organizaciones que comparten un mismo “estilo de vida” generan una conciencia cultural mediante la cual van articulando redes sociales para adquirir prestigio e influencia social. Asimismo Collins (1979) señala que en la medida en que el grupo profesional sea una comunidad consciente fundada sobre la base de experiencias, intereses y recursos comunes y distintivos es que se puede hablar de agrupación profesional.

Cawson (1994) partiendo de la obra de Offe construye la idea de sector profesional, y entiende que estos grupos adquieren más o menos poder en función de las redes de relaciones que van creando; para dicho autor estas dinámicas explican la conducta social con mayor pertinencia que las que hacen referencia al concepto de clase marxista que es formulado en términos dualistas y verticales; con esto pretende destacar hechos tales como que la mayor parte de lo que ocurre en las comunidades e instituciones responde más a cruces sociales horizontales, de índole más compleja y ambigua que ha relaciones verticales.

En esta exploración general del actor profesional se puede observar cómo desde la escuela revisionista se plantea la idea de profesión desde una lucha de intereses y de fuerzas,

aún con las distintas posiciones de los autores en esta línea sobre la importancia de los profesionales y su capacidad organizativa. En su proceso de profesionalización todos coinciden en que los colectivos profesionales con intereses diversos y distintas nominaciones son un elemento indispensable de control que permite mantener el sentido de unidad y cohesión al interior de grupo lo cual los lleva a defender sus intereses y a construir su cultura e identidad profesional.

En este sentido, la colectividad profesional materializada en colegios o asociaciones profesionales aparece como una necesidad de los individuos para fortalecer los lazos entre los integrantes y mantener vigorosa a la profesión. Las reglas de funcionamiento profesional comunes históricamente desde la perspectiva de la escuela revisionista se consideran un elemento táctico dentro de la lucha que sostienen las profesiones para obtener mayor autonomía y reconocimiento social. Asociarse significa una responsabilidad por medio de la cual, el asociado se compromete a trabajar y defender los intereses de la agrupación.

La importancia de asociarse representa para cualquier gremio, tener la posibilidad de formular sus metas, ejercer presión como grupo, proteger sus intereses y encontrar planteamientos y soluciones a problemas determinados (Verdugo, 1991). Las asociaciones profesionales se instituyen por tanto como una comunidad de utilidad colectiva y pública ya que al establecer deberes a sus agremiados con la sociedad y el Estado se protegen a sí mismos estableciendo obligaciones y derechos y promueven su elevación moral y cultural frente a la sociedad.

Las asociaciones profesionales representan también algunas de las formas y medios de búsqueda colectiva de prestigio, búsqueda que supone una serie de esfuerzos organizativos que implican fenómenos colectivos de sus miembros, de ahí que la estructura que ésta va adquiriendo

tiene mucho que ver con la acción combinada de esfuerzos colectivos como asociaciones, colegios y federaciones.

La importancia del actor profesional radica, entonces, en la capacidad de organización de sus miembros como principio esencial para construir la idea de conjunto y de unidad que les permita, regularse, autogobernarse y construir una imagen profesional que pueda mercantilizarse y explotarse consiguiendo con ello el cierre social de la profesión. Con todo esto no puede descuidarse la importancia que tienen las asociaciones para marcar la línea de construcción identitaria, la cual es un rasgo indispensable de diferenciación entre los profesionales que permite caracterizar y dar una seña de identidad.

A manera de resumen de este capítulo se considera oportuno mostrar de manera general cuales son los recursos que cada uno de los actores coloca en las dinámicas de los procesos de profesionalización y considerar desde una mirada global su importancia en los mismos.

<b>ACTORES</b>	<b>RECURSOS QUE APORTAN</b>	
<b>PROFESIONALES</b>	1.- Organizaciones 2.- Cultura profesional	1.1. Asociaciones 1.2. Colegios 1.3. Federaciones
<b>ESTADO</b>	1.-Regulación y control <sup>6</sup> 2.-Políticas sociales 3.- Servicios sociales	
<b>UNIVERSIDAD</b>	1.- Investigación 2.- Formación 3.- Acreditación	
<b>MERCADO</b>	1.- Empleo 2.- Trabajo	1.1. Servicios públicos 1.2. Empresas 1.3 Cooperativas

FUENTE: Sáez y G. Molina (2006, p.56).

Como cierre de este capítulo es importante mencionar que con la aportación de la escuela revisionista a la teoría de las profesiones y en concreto de Larson y Burrage y otros, la identificación de los actores implicados en los procesos de profesionalización cambia por mucho la idea del enfoque funcionalista el cual plantea que las profesiones siguen una misma ruta, una serie de pasos o escalas apacibles que las lleva a ocupar un lugar en el complejo mundo social-laboral y se reconstruye y posiciona un planteamiento complejo y problemático distinto en donde el poder aparece como elemento indispensable de los grupos profesionales. El eje fundamental de la nueva sociología crítica de las profesiones pone de manifiesto que el camino hacia la construcción de una profesión está cargado de conflictos, de luchas internas y externas entre los distintos actores en donde la constante es la movilidad y el dinamismo que no acaba de dar certidumbre al futuro de una profesión.

<sup>6</sup> El punto 1 de Regulación y Control que corresponde al Estado, es un recurso más que se agrega de manera personal sugerido por la tutora de esta investigación la Docotora Sonia Reynaga y que no corresponde a los autores citados.

Asimismo, considerar la participación de los distintos actores en el proceso de profesionalización permite entender la complejidad que reviste la construcción de una profesión en donde queda fuera una idea aporoblemática de la realidad profesional, la injerencia de distintos actores como la universidad, el estado, el mercado y los propios profesionales, nos lleva a plantearnos que las profesiones están sujetas a mecanismos de control externos con los cuales deben de jugar y explotar para su mayor beneficio. El ideal profesional de altruismo y desinterés queda prácticamente anulado ante una realidad que exigen que los profesionales se organicen y construyan tácticas y estrategias de controles externos sobre las políticas y el mercado laboral así como medios de organización para dar forma, identidad y presencia al colectivo profesional y sostengan decididamente a una profesión.

Sin el manejo adecuado de los profesionales respecto a los distintos actores implicados en el proceso de profesionalización es prácticamente nula la posibilidad de construir una profesión. Con todo esto queda claro que la universidad es el elemento primario para pensar en la construcción de una profesión, sin embargo, no es garantía de que los egresados de una carrera puedan conseguir el estatus profesional; en un segundo momento el estado, el mercado y los propios profesionales - ya en la realidad social- laboral – son actores decisivos que marcan de manera sustancial la posibilidad de dar juego a una profesión al ser soportes indispensables de la vida profesional.

### *CAPÍTULO III*

#### *CULTURA E IDENTIDAD PROFESIONAL*

Toda profesión consolidada y constituida posee como rasgo distintivo su cultura y su identidad profesional. Los profesionales en el camino a la profesionalización en la necesidad de agruparse, distinguirse y diferenciarse construyen el sentido de colectividad, el cual, va delineando los contornos de la figura profesional y marcando con ello su distinción.

En este recorrido los profesionales generan campos profesionales y campos de conocimientos que van marcando de manera sustancial una manera de ser, vivir y actuar con cierta consistencia que les da visibilidad y una posición social laboral que se objetiva y materializa con entidades concretas que se introducen mediante los procesos de socialización en los individuos en forma de *habitus* como una realidad subjetiva imperante en la construcción de su realidad profesional.

Por tanto, la cultura profesional emerge en campos de conocimiento y campos profesionales que se objetiva en prácticas históricas contextualizadas y que encuentra en las asociaciones profesionales un medio de existencia, consolidación y permanencia, así como la posibilidad de reinterpretarse y adecuarse a los momentos de la época en el marco de códigos deontológicos que norman la profesión. De esta forma, la cultura y la identidad profesional emergen en el recorrido propio del ejercicio y de la práctica de un saber que se materializa y permite afianzar un cuadro de valores respecto a lo que se es y se hace.

En esta investigación abordar el tema de la cultura e identidad profesional en el estudio de las profesiones resulta ser un elemento indispensable porque nos permite entender uno de los rasgos decisivos de las profesiones; explorar sus significados y problematizarlos a la luz de planteamientos teóricos divergentes que acaban conciliando en un todo articulado con sentido y

significación es una tarea insoslayable que una vez concretada permite articular una serie de planteamientos que giran en torno a las profesiones y que nos ayudan a significar a las profesiones como entidades complejas que emergen en una multiplicidad de recursos que de manera consciente e inconsciente acaban definiéndolas y materializándolas.

En este capítulo se abordan temas que resultan vitales para entender las líneas que de manera implícita y explícita aparecen en la construcción de una profesión: Habitus y campos según Bourdieu, cultura e identidad profesional, socialización profesional y asociaciones profesionales y cierre social, y, por último ética profesional y códigos deontológicos.

Los conceptos de habitus y campos de Bourdieu se abordan con la intención de explicar la construcción de la cultura y la identidad profesional desde una realidad objetiva, subjetiva y objetivante; asimismo, la cultura y la identidad como conceptos se explicitan para construir con ellos un punto de partida sobre el cual pensar las profesiones y la necesidad de unidad y mismidad desde una perspectiva dinámica y en constante movimiento. Por otra parte, al abordar la socialización profesional entramos en una revisión del término que permite explicar las profesiones como producto de una socialización secundaria que en el planteamiento de Berger y Luckman es un principio fundamental de la construcción de la identidad profesional. Asimismo, las asociaciones profesionales también se abordan como recursos vitales que los profesionales utilizan para cultivar su cultura profesional y ganar control sobre su práctica al conseguir el monopolio y el cierre social de la profesión mediante acuerdos, reglamentaciones y normas como los códigos deontológicos que permiten afianzar su condición en el mundo profesional laboral

En este análisis de los distintos elementos que convergen en la construcción de la cultura y la identidad profesional se explicitan los planteamientos de algunos autores que permiten

comprender el fenómeno de la profesionalización desde la subjetividad, la cual se objetiva y materializa para definir prácticas, lugares y agentes de la acción profesional y configurar con esto un marco permanente y a la vez transitorio de la conciencia colectiva y de las representaciones sociales que los individuos construyen de su hacer profesional.

### ***Habitus y campos según Bourdieu***

Los conceptos de habitus y campos de Bourdieu para el estudio de las profesiones son aportes sustanciales que nos permiten explicar los procesos mediante los cuales los individuos en las dinámicas sociales y culturales construyen campos de conocimiento y campos profesionales que influyen de manera sustancial en las formas de pensar, vivir y actuar en un mundo cargado de símbolos, conocimientos y significados.

Si bien es cierto que la teoría de los campos de Bourdieu se refiere, en gran medida, a la construcción de una teoría de la práctica, también es cierto que sus planteamientos nos ayudan a entender otro tipo de producciones sociales y culturales como son las profesiones, las cuales emergen de la materialización de las prácticas y de la interrelación entre diversos agentes que les dan vida y las hacen visibles generando con eso un “habitus” que las lleva a conformar un campo y con ello su cultura y su identidad profesional. Las profesiones por tanto como construcciones sociales, pueden estudiarse desde la teoría de Bourdieu como campos profesionales, que operan mediante campos de conocimientos, estableciendo con ello una relación dialéctica que nutre de manera sustancial la realidad de la teoría y la práctica.

Los conceptos de campo y habitus permiten captar estos dos modos de existencia de las profesiones en lo social: el campo como lo social hecho cosa (lo objetivo) y el habitus como lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo). Las prácticas sociales que realizan los agentes se explican según este autor a partir de la relación dialéctica que existe entre ambos, entre la

realidad materializada y las representaciones sociales que los individuos construyen respecto a sí mismos y a la comunidad a la cual pertenecen.

El concepto de *habitus* designa en Bourdieu la cultura de una época, de una clase o un grupo cualquiera. En términos puntuales Bourdieu define el *habitus* como:

*“Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos. Operaciones objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta”* (1991, p. 92).

El *habitus* por tanto hace referencia a prácticas que de manera inconsciente estructuran principios reguladores de formas de concebir el mundo y la realidad, es decir, maneras de ser permanentes, duraderas las cuales se objetivan, explicitan y materializan en realidades concretas que permiten afianzar y reestructurar un campo que cobra vida y significado y que parcelan de manera objetiva las condiciones de ciertas prácticas. Las disposiciones de los individuos se adquieren mediante el *habitus* el cual es permanente pero dinámico y se adquiere de manera inconsciente o consciente al estar inmersos en dinámicas propias de conocimientos y territorios determinados permitiendo articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras objetivas que constituyen el ambiente, esto es, las llamadas condiciones materiales de la existencia.

El término ‘disposición’ es apropiado para expresar el contenido del concepto de habitus en cuanto designa una manera de ser, una predisposición, tendencia, propensión o inclinación a actuar de determinada manera. Como sistema de disposiciones permite analizar tanto la interiorización de la exterioridad, en la medida en que es producto de condicionamientos objetivos como la exteriorización de la interioridad, en la medida en que organiza las prácticas y contribuye así a la reproducción de las estructuras.

El habitus, por otra parte, hace referencia también a la mediación entre la estructura y la clase, superando, pero también reconciliando los dos momentos del subjetivismo y del objetivismo; en la generación de un conocimiento que encierra el modo fenomenológico, objetivista, y praxeológico; es decir, en la generación de un campo de conocimiento que resulta familiar con el entorno social, en donde se objetivan las prácticas y se construyen representaciones sociales de las mismas para materializar, vivir y reproducir la praxis, pero en una estructura que va abriendo y cerrando espacios, en donde se asegura la mediación entre estructura y clase, entre lo que sostiene la dinámica de relaciones y los cotos de poder que están en la estructura misma respecto a un campo de conocimiento en particular.

Desde la perspectiva de Bourdieu, la dinámica cultural puede observarse a nivel de los campos sociales en los que se hallan inmersos los habitus y las instituciones. Para Bourdieu las instituciones se objetivan durablemente en la lógica de un campo particular (campo intelectual, campo religioso, campo literario del homo academicus) lo cual conlleva a situar al agente a un contexto específico en donde lleva a cabo su acción y en donde su hacer significa y contribuye a la conformación, producción y reproducción del campo y en este sentido también a una producción cultural que legitima su posición en una estructura de prácticas sociales y conocimientos.

El habitus se genera pues en un campo, y es al mismo tiempo el habitus quien conservar el campo, el cual está sujeto a cambios permanentes que dan vida al conocimiento y al agente mismo. El habitus y el campo como práctica de los agentes, producen según Bourdieu una práctica de la cultura y permite concebir a ésta como un proceso dinámico de producción, transformación o actualización de símbolos o significados. Para Bourdieu, el principio generador de esta práctica simbólica es el habitus, que tiene por principio las estructuras o las instituciones que se puede decir que, representan el capital simbólico en estado objetivado.

Asimismo, el habitus es planteado por Bourdieu como: “sentido práctico que realiza la reactivación del sentido objetivado en las instituciones producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que esos productos de la historia colectiva, que son las estructuras objetivas, consigan reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas, que son condición de su funcionamiento, el habitus que se constituye a lo largo de una historia particular imponiendo su lógica particular a la incorporación, y por el que los agentes participan de la historia objetivada en las instituciones, es lo que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, de este modo mantenerlas activas, vivas y vigorosas” (Citado en Reynaga, 1996,p.99).

Por otra parte, el campo como lugar de generación de habitus que sostiene y renueva el campo; Bourdieu lo define como espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias; son espacios estructurados de posiciones, las cuales son producto de la distribución inequitativa de ciertos bienes (capital) capaces de conferir poder a quien los posee. Asimismo, el campo es un lugar de relaciones de fuerzas que implican tendencias inmanentes, probabilidades objetivas. Un campo no se orienta en absoluto por el azar, en él no todo es igualmente posible o imposible en cada momento. Entre

las ventajas sociales de quienes nacieron en un campo, está precisamente, el hecho por una especie de ciencia infusa, el dominio de sus leyes inmanentes, leyes no escritas que están inscritas en la realidad en el estado de tendencias y tener lo que en rugby, pero también en la bolsa se llama sentido de ubicación.

Bourdieu señala que hay una amplia diversidad de campos y subcampos que funcionan con una lógica específica pero que, a su vez, comparten un conjunto de leyes generales, válidas para todos. Cada campo específico se define a partir del capital que en él está en juego. El capital puede definirse como un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden. Un campo puede ser económico, cultural, social o simbólico. Dentro de estas categorías hay una gran variedad de subcampos; por ejemplo, dentro del campo cultural existe el arte – a su vez dentro de él el subcampo de la literatura, la música, el cine, etc. – y está también el campo científico y dentro de él, el subcampo de las ciencias sociales, el de las ciencias naturales, el lingüístico, etc.

La distribución inequitativa del capital, cualquiera que sea, es la que define la posición relativa que cada agente va a ocupar en un campo, de allí que los intereses y las estrategias de estos agentes van a estar orientados por la posición que ocupan en el mismo y a la configuración de sus habitus. Así como en el comportamiento económico, la búsqueda de ganancias va a ser el principal objetivo de los otros campos (cultural, social y simbólico), pero además de estos objetivos específicos, los agentes comparten otros intereses que pueden denominarse genéricos, que se vinculan a la existencia misma del campo. Más allá de las posiciones que cada agente ocupe, para que el campo se constituya es necesario que los agentes posean un habitus que contenga las reglas del juego y que valore el bien específico que es objeto de la lucha en ese

campo; es decir, es necesario que los agentes se comprometan y valoren el bien por el que se lucha, le den un sentido social y personal.

Bourdieu define la relación entre el habitus y el campo como una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es el producto de la incorporación de la necesidad inmanente de ese campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes. Pero es también una relación de conocimiento o de construcción cognitiva: el habitus contribuye a constituir el campo como mundo significativo, dotado de sentido y de valor y en el cual vale la pena invertir su energía. La relación de conocimiento depende de la relación de condicionamiento que la precede y que da forma a las estructuras del habitus.

La realidad social se materializa entonces en las cosas y en los cerebros, en los campos y en los habitus, en el exterior y en el interior de los agentes; el habitus contribuye a naturalizar y legitimar el mundo social del que es producto.

Para Sáez (2006) cualquier campo científico, pero también el campo profesional, genera identificaciones y prácticas que no son completamente autónomas respecto a los habitus en la que los diversos campos de lucha intentan justificar, legitimar y monopolizar determinados conceptos, discursos, modos de investigar y de enseñar, rutinas, etc., es decir, una amplia pluralidad de prácticas que se inscriben en escenarios intelectuales heterogéneos, fracturados, ocupados por rivalidades e intereses, cuya configuración es siempre el resultado, más o menos coyuntural, de un proceso socio-histórico imposible de ser obviado.

Sin embargo, cabe hacer la diferenciación entre campo científico y campo profesional que si bien cada uno de ellos conlleva a la estructuración del habitus y a la disposición para integrarse al mundo praxeológico y simbólico, éstos no pueden transferirse sin una clara especificación. Ante esto es necesario plantear que el primero, el campo científico, alude a

conocimientos los cuales emergen de toda una serie de actividades en las que los saberes, presentados con pretensiones de objetividad, son utilizados como instrumentos legitimadores. Es así como campos específicos recrean lenguajes legitimados, sistemas de valores, costumbres, rutinas prácticas, y métodos hegemónicos, los cuales, a su vez, producen habitus diferentes que tiene que ver con estilos de vida, visiones del mundo, paradigmas de investigación, rutinas y prácticas, que conllevan de manera implícita intereses del grupo en cuestión.

En esta idea pero en otra línea, el campo profesional tiene que ver con los campos de actividades profesionales en donde los individuos ponen en juego conocimientos, habilidades y la configuración de su mundo profesional desplegando con esto una serie de recursos que los lleve a monopolizar y legitimar su práctica. En el campo profesional se recrea el campo de conocimiento y otros adquiridos en la realidad profesional; es decir, en la práctica, en las instituciones y organizaciones donde trabajan los profesionales, emerge el habitus el cual de manera consciente e inconsciente genera disposiciones para la construcción de estructuras simbólicas que trascienden la esfera subjetiva y se materializan en la realidad nutriendo así el campo profesional.

Los campos científicos y los campos profesionales por tanto no son lo mismo, sin embargo, en su configuración tanto en uno como en otro se recrean lenguajes legitimados que permiten dilucidar una serie de manifestaciones que tienen que ver con valores, costumbres, rutinas, prácticas y métodos homogéneos que se manifiestan en habitus, y con ello una clara diferenciación entre campos, ya sea científicos como profesionales.

De esta forma el habitus es un principio fundamental de la cultura, de los rasgos y de las distinciones que marcan a un sector del conocimiento o sector profesional; en términos de Bourdieu, mediante el habitus la cultura se va construyendo mediante un proceso incesante de

actualización de significados sociales incorporados en los individuos que a su vez, resultan de la internalización de un capital simbólico materializado en las instituciones o conservado como tradición dentro de las redes de sociabilidad a nivel de la vida cotidiana.

Para Bourdieu este proceso simbólico se diversifica y se pluraliza en forma de desniveles jerarquizados y contrapuestos al verse envuelto por el conjunto de la conflictividad social, cuya raíz última es la estructura de clases y la desigual distribución del poder que de ahí resulta, es decir, la construcción de significados sociales se producen y reproducen, y, sobre todo se legitiman, en razón de la posición de los sujetos en un mundo en donde la consolidación y generación de la cultura, el campo y el conocimiento otorgan también poder y control sobre los otros.

En este sentido, lo social presenta una doble existencia: se expresa tanto en las estructuras objetivas (estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes individuales, grupales, clases o sectores) como en las subjetividades (esquemas de percepción, de pensamiento, de acción que constituyen socialmente nuestra subjetividad). Las estructuras objetivas tienen la capacidad de orientar y coaccionar las prácticas sociales y las representaciones que de las mismas se hacen los individuos o agentes sociales.

Reynaga (1996) señala que para Bourdieu el mundo práctico se constituye en la relación con el habitus como sistema de estructuras cognoscitivas y motivacionales que poseen una correlación muy estrecha entre las “posibilidades objetivadas” y las “esperanzas subjetivas”, no porque el sujeto se ajuste conscientemente a sus aspiraciones, sino, en realidad porque las disposiciones inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facultades y prohibiciones están inscritas en las condiciones objetivas. Así, producto de la historia, el habitus produce prácticas, asegura la presencia activa de las

experiencias pasadas que bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.

El habitus como práctica objetivada en campos concretos que tienen como marco las instituciones produce identidades culturales, significados sociales que emergen de las prácticas, de lo que hacen los agentes, instituyendo así modos y formas de habitar un espacio, las cuales a la vez, le dan vida al campo, y lo mantienen potente por los propios movimientos de los agentes.

Desde esta perspectiva se puede decir que las profesiones como identidades culturales nacen en un campo de conocimiento o generan un campo de conocimiento en el cual se sostienen las prácticas y los agentes, mediante éstas se construyen significados sociales producto del habitus, el cual trae consigo un capital simbólico que es generado por el agente que habita las instituciones.

Las profesiones poseedoras de conocimientos, materializan en el lugar su condición y posición, es decir, el capital cultural adquirido en las instituciones les permite vivir su práctica en un campo concreto de acción profesional; es así como se objetivan la estructura, la profesión, la clase, la institución y el campo que les da vida.

De esta forma la historia profesional como historia colectiva que emerge de un campo de acción profesional, produce el habitus que da lugar a la cultura e identidad profesional; su desarrollo, y conformación permiten la estabilidad en las formas de actuar de los agentes, se produce lo que Berger y Luckman (1988) llaman una sedimentación institucional, la cual por las propias dinámicas sociales y políticas en las cuales se mueven los agentes, sus prácticas y con ello, el campo mismo. La cultura e identidad profesional están sujetas a la producción y

reproducción de formas nuevas de habitar los lugares que dan vida al habitus, el cual, como nicho, encierra campos, instituciones, agentes y prácticas.

La identidad profesional por tanto, como constructo social implica historia, objetivación de prácticas, de conocimientos y visibilidad de los agentes; asimismo, la identidad profesional al conformarse trae consigo la apropiación de un “nosotros” que se materializa en el ejercicio profesional, que se vive en las prácticas, las cuales al reproducirse institucionalizan la profesión y le dan consistencia en el mundo social. Asimismo, la identidad profesional obliga a definir el lugar, el campo, el agente y las prácticas; es decir, la cultura e identidad profesional corresponde al habitus que se construye en el agenciamiento correspondiente de los distintos elementos que dan vida a las prácticas y con ello, a un campo de conocimientos y a una profesión que debe generar disposiciones duraderas que puedan mantener con vida a la misma.

Sin embargo, es importante considerar que la identidad profesional como construcción social en donde se viven procesos simbólicos puede no conformarse si las redes de sociabilidad a nivel de vida cotidiana no lo permiten, o, si el campo material e intelectual no propicia el poner en juego las prácticas y con ellos los conocimientos. Si consideramos, como Bourdieu menciona, que la conformación de la cultura se gesta y desarrolla en la conflictividad social, cuya raíz última es la estructura de clases y la desigual distribución del poder que de ahí resulta, la identidad profesional que surge de las prácticas, el habitus y con ello de un campo concreto de conocimiento que busca posicionarse y legitimarse puede verse impedida en un entorno social de la lucha por el poder y el reconocimiento de las instituciones, o, si la estructura social favorece las prácticas y el campo de acción profesional, el medio será propicio para la

historia y la conformación del habitus como forma de construir el entorno simbólico respecto al agente y los medios que le dan vida, construyendo así su cultura e identidad profesional.

### ***Cultura e identidad Profesional***

La cultura y la identidad como conceptos genéricos agrupan, según Gewerc (2001), varias ideas. Están ligadas a la noción de permanencia, de mantenimientos de puntos de referencia fijos que escapan a los cambios que puedan afectar al objeto o al sujeto en el paso del tiempo; también a las relaciones entre dos elementos a través de los cuales se establece la semejanza absoluta que reina entre ellos permitiendo reconocerlos como idénticos, y a la delimitación que asegura la existencia en estados separados permitiendo circunscribir la unidad, la cohesión totalizadora indispensable a la capacidad de distinción. Se relacionan con la constancia, la unidad y el reconocimiento de lo mismo. Para Ricoeur (1996) la identidad es definida como mismidad y no como ipseidad. Mismo quiere decir único y recurrente y el modo en que nosotros mismos formamos parte del contexto, no se erige en problema propio. La ipseidad corresponde a lo propio, al anhelo del ser, en el sentido del sí mismo, del ser autorreferencial del yo. La mismidad alude a la dimensión estructural del ser, a lo que perdura a pesar del tiempo, la ipseidad, apunta a la determinación de la esencia en su existir.

Con una mirada distinta, la cultura y la identidad profesional en su evolución conceptual desde un enfoque dinámico define los procesos culturales e identitarios como situaciones en constante movimiento en donde la condición social presenta estados problemáticos que obligan al replanteamiento continuo del estatus individual y social. Melucci (1983) desde esta visión plantea que la identidad contiene una tensión irresuelta e irresoluble entre la definición que el actor da de sí mismo y el reconocimiento (percepción) que recibe de los otros. En este mismo sentido Dubar (1991) conceptualiza la identidad como el resultado a la vez estable y

provisorio, individual y colectivo, objetivo y subjetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones.

En el campo concreto de las profesiones la construcción de las mismas trae consigo la necesidad de distinción, de querer ser y de afirmar la diferencia. Al buscar la distinción se busca la identidad y con ello se reconoce la carencia de ser y la confesión de una aspiración deseada (Bourdieu,1987). Como rasgos de distinción, la construcción de la cultura y de la identidad son una necesidad imperante de las profesiones, las cuales buscan en su recorrido a la profesionalización ser y afirmar la diferencia; es decir, configurar un sentido de unidad y de pertenencia. La distinción como rasgo cultural e identitario emerge así en el deseo mismo de los colectivos que buscan el reconocimiento, y con ello, muestran la carencia de ser y la confesión de una aspiración deseada en palabras de Bourdieu.

Para este autor la lucha por el reconocimiento es una dimensión fundamental de la vida social que se basa en la acumulación de una forma particular de capital, del honor en el sentido de reputación, de prestigio; hay una lógica específica de capital simbólico, como capital fundado sobre el conocimiento y el reconocimiento. En este sentido, se reconoce el deseo manifiesto de las nuevas ocupaciones profesionales por construir y definir su cultura e identidad profesional, la cual les permite asumirse y posicionarse en un mundo social laboral de ocupaciones y profesiones.

Desde la perspectiva de Bourdieu la cultura y la identidad profesional es un rasgo que caracteriza a las profesiones consolidadas que se ha construido en la vida laboral y profesional. La fuerza del campo profesional que produce habitus es un elemento imprescindible para la conformación de la cultura y de la identidad. En este sentido, cuando se habla de profesiones o

de campos profesionales se habla también de identidades, es decir, de las representaciones sociales e individuales que los individuos construyen de sí mismos a partir de su acción en un campo profesional y de su estatus en un mundo social de identificaciones. Para Sáez y G. Molina (2006) esta cultura es una nota, una seña de identidad característica que todas las profesiones van configurando y construyendo a través del tiempo; es decir, las profesiones definen su personal cuadro de valores y su cosmovisión acerca de qué hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo lo cual les permite distinguirse y diferenciarse.

Bourdieu (1988) desde una perspectiva social señala que el ser humano adquiere su identidad como ubicación en un mundo y lo asume subjetivamente, sólo junto con ese mundo y esa cultura que le dieron un nombre y un lugar en las relaciones y le enseñaron, además el nombre y el significado de las cosas es que construye su identidad. Apropiarse subjetivamente del mundo social y de la propia identidad son aspectos diferentes de un mismo proceso que el sujeto incorpora simultáneamente al subuniverso de significados de que es portadora la colectividad y la reflexión sobre sí mismo, la autocomprensión.

La identidad desde la perspectiva de Bourdieu se relaciona con la representación individual y social de la acción, es decir, con lo que se hace en un campo determinado, con la capacidad generativa de las disposiciones, quedando entendido que se trata de disposiciones adquiridas y socialmente constituidas. Por tanto, la identidad cultural, Bourdieu la define como un proceso incesante de actualización de significados sociales “incorporados en los individuos en forma de “habitus”, que a su vez, resultan de la internalización de un capital simbólico materializado en las instituciones o conservado como tradición dentro de las redes de sociabilidad a nivel de vida cotidiana.

Asimismo, la identidad presenta una condición dinámica de constitución y de reconstitución permanente; la identidad se construye en el hacer cotidiano y determina la condición social del individuo en momentos específicos en los cuales se viven procesos de cambio, ajustes y desajustes en donde se incorporan los significados sociales que emergen de las prácticas.

Para Giménez (1997) los procesos simbólicos así dinamizados se hallan sujetos a una lógica de distinciones, oposiciones y deferencias, uno de cuyos mayores efectos es la constitución de identidades y alteridades sociales. Se trata de una consecuencia normal de la definición de la cultura como hecho de significación o de sentido que se basa siempre en el valor diferencial de los signos. Por eso la cultura e identidad es también la diferencia, y una de sus funciones es la de clasificar, catalogar, categorizar, denominar, nombrar, distribuir y ordenar la realidad desde el punto de vista de un nosotros relativamente homogéneo que se contrapone a los otros.

Por tanto, la identidad social se define y se afirma en la diferencia. Entre identidad y alteridad existe una relación de presuposición recíproca. Las fronteras de un nosotros se delimitan siempre por referencia a “ellos”, a los demás, a los extraños, a los extranjeros. La identidad así entendida constituye un hecho enteramente simbólico construido según Fossaert (1983) en y por el discurso social común, porque sólo puede ser efecto de representaciones y creencias sociales e históricamente condicionadas, y supone un percibirse y un ser percibido que existen fundamentalmente en virtud del reconocimiento de los otros.

La identidad profesional como sentido de pertenencia, desde este enfoque dinámico, es variable según los logros y los momentos (Bourdieu,1988), según los espacios e instituciones que se habitan. En un mundo social en constante cambio la identidad profesional se va

definiendo y reconstruyendo de acuerdo a las posibilidades; no hay determinantes fijas e inamovibles, no existe lo mismo siempre y de la misma forma, la identidad trae consigo la definición de lo que somos y el replanteamiento gradual y continuo de lo que fuimos, pero aún en este equilibrio y desequilibrio se busca la unicidad, lo común, lo identificable, lo que nos asocia a algo por estar o pertenecer a un grupo en determinado tiempo y lugar.

Desde un enfoque dinámico, la identidad como condición individual y social presenta pues estados problemáticos de estabilidad y cambio, de afianzamiento y desprendimiento de reconocimiento y anulación; no se puede entonces hablar de identidades fijas, permanente y universales. La identidad de un individuo o una colectividad cambia como parte de la dinámica social en la cual se mueven los sujetos, las instituciones y los entornos políticos, culturales y sociales.

La identidad profesional como constructo social es una identidad individual y colectiva que busca la discriminación y con ello, la institucionalización. Es individual porque el agente se asume para sí y es colectiva porque comparte su acción con los otros y se siente parte del grupo.

Sin embargo, las identidades profesionales se gestan en la colectividad, por lo tanto, al ser común implican una cultura y una visión del mundo relativamente afín que les permita agruparse y diferenciarse de los otros; lo que se busca con las identidades colectivas es la construcción de un “nosotros” que marque rasgos sustanciales de diferenciación. Sin la constitución de la diferencia no puede construirse la identidad profesional, no puede hablarse de un nosotros. Las profesiones existen sólo en cuanto los actores tienen conciencia de ella, de la sociedad creada e instituida.

Hablar de identidad profesional es hablar entonces de entidades que componen el mundo es un modo de ser que sólo puede articularse en la dimensión temporal de la existencia humana. Al tener identidad nos identificamos, nos conocemos y reconocemos (Ricoeur, 1996), sin embargo este reconocimiento y afianzamiento de lo que somos es relativo, temporal y correspondiente al lugar del cual emergen las prácticas y los campos de acción profesional.

La identidad profesional es pues, una construcción social, el reconocimiento de lo que somos para nosotros mismos y frente a otros; emerge en lo social, en las prácticas cotidianas afines y comunes; la identidad profesional, por tanto, no es asignada, sino construida en el mundo simbólico que emite significados; es decir, en gran parte la identidad de una persona, de una comunidad está hecha de identificaciones con valores, normas, ideas, modelos en los que se reconocen. Castell (1997) sostiene que puede hablarse de identidad sólo cuando los actores sociales la interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización.

Para Bourdieu el reconocerse “dentro de” contribuye a “reconocerse-en”. Este autor plantea que la identidad profesional ejerce un efecto de censura que va mucho más allá de los premios o títulos institucionales o personales; es decir, el profesional como agente presenta disposiciones adquiridas por la experiencia que le permiten definirse y diferenciarse.

### ***Socialización e identidad Profesional***

El habitus como práctica objetivada que se gesta en campos concretos de conocimiento y de acción que tienen como marco las instituciones, se conforma y consolida en los procesos de socialización que los agentes viven en el día a día. En este sentido, se puede decir que las estructuras sociales engendran tipos de identidades reconocibles en casos individuales que pueden observarse en la vida cotidiana.

Hablar de identidad es por tanto reconocer que las personas construyen su identidad en un mundo social de prácticas y significados que se comparten y asumen en los procesos de socialización. Es decir, las personas somos lo que somos y no identificamos como tales producto de un proceso de socialización exitoso (Berger y Luckman, 1984) en donde la construcción identitaria encuentra sentido y dirección en los procesos de socialización que de forma casual, accidental u obligada viven los individuos; es en la vida social en donde los sujetos pueden verse en los otros y al mismo tiempo diferenciarse.

Esta idea se deriva desde el enfoque socioantropológico, en donde la identidad deriva de un proceso de socialización; es decir, que es siempre social o identidad socializada (Abad, 1993). Se construye, por lo tanto, en el conjunto de las relaciones que el individuo mantiene con los demás objetos sociales: personas, grupos, instituciones, valores, etc. La presencia de lo social es constitutivo de la identidad que sin el marco de las relaciones sociales no es posible esa constitución. El sí mismo es una estructura social y se forma en la experiencia social (Mead, 1934. p.40)

La socialización hace posible el moverse en escenarios diversos que dan cuenta del mundo instituido y de la posibilidad instituyente; para Berger y Luckman, los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones, socio-culturales y psicológicas. El orden social existe como parte de las acciones del hombre. Es una producción humana constante.

El término de socialización es un concepto básico de la sociología; sin embargo, es abordado por muchos otros campos de conocimiento como la psicología social, la antropología, la psicología evolutiva y la sociología de las profesiones entre muchos otros. Esta concepción en los discursos contemporáneos sigue interpretándose como el proceso mediante

el cual el individuo que nace llega a formarse y a desarrollarse con plenitud en todas sus facultades, integrándose así al mundo y al tiempo que le ha tocado vivir; todo ello remite al significativo que encierra la socialización como aquel capaz de explicar, desde numerosas perspectivas el conjunto de procesos que forman ese largo y lento aprendizaje por el cual cada persona se convierte en miembro de la sociedad compartiendo valores y principios que dan sentido a sus actos en correspondencia con lo deseable y lo debido, en épocas determinadas.

En un sentido básico y esencial, el concepto de socialización durante mucho tiempo permaneció muy unido a los procesos y mecanismos de socialización que se viven en una sociedad concreta; es decir, se entendía la socialización como un proceso que les permitía a los individuos en sus primeros años de vida entrar a la dinámica social institucionalizada y convertirse así en seres sociales.

En nuestros días, seguimos llamando socialización al proceso mediante el cual el ser que nace llega a hacerse plenamente humano, sin embargo, puede decirse que dicho concepto se plantea desde un enfoque reduccionista que contempla solamente la fase inicial de la socialización primaria en los individuos, en donde se apropian de entornos simbólicos y de significados colectivos pero que deja de lado la socialización secundaria como un proceso que se vive de manera continua y permanente.

Haciendo un recorrido histórico del término de socialización se plantea que las visiones en torno al concepto de socialización han ido cambiando con el tiempo. Durkheim (1989) entendía la socialización como un mecanismo de adaptación social, como una inculcación de parte de las instituciones a sus agentes, de las maneras de hacer de sentir y de pensar a seres meramente receptivos y pasivos. Piaget, desde la psicología genética colocaba a la socialización en un lugar distinto, desde una concepción relacionista plantea que la

socialización implica actividades y estas interacciones constituyen un vector primordial en la socialización de los niños. Desde otra perspectiva, el enfoque culturalista contraponía sus concepciones en torno al concepto de socialización al de Piaget y Durkheim y planteaba que no existe ningún ley general que dirija la educación de los niños en las sociedades tradicionales, no se pueden encontrar estadios identificables en los procesos de evolución y socialización de los niños.

Parsons (1932), desde un enfoque funcionalista planteaba que la socialización debe asegurar la interiorización de las funciones sociales vitales de los niños; primero en la familia, luego en la escuela y, por último en el mercado de trabajo.

Es a partir de la trama teórica de Berger y Luckman que el término de socialización se reinterpreta y se presenta como aquél proceso por el cual un individuo se construye y desarrolla en tanto sujeto de la sociedad de la que forma parte. La socialización es, por tanto, un proceso que necesariamente implica la interiorización de sus pautas, sus costumbres y sus normas, su lenguaje, pero es un proceso en el sentido constructivo que se utiliza, en el que el sujeto no sólo aprende a ser miembro de una sociedad particular ( la socialización como adaptación de Durkheim) sino que hace suya esa sociedad, en la que se va haciendo e individualizándose, y es en ella en donde se va construyendo.

Es entonces con Berger y Luckman que se comienza a distinguir entre socialización primaria y socialización secundaria. Con la primera se generan procesos de identidad social mediante los aprendizajes sociales de los primeros años de vida; estas vivencias son la base de procesos de socialización subsecuentes en los cuales se incorporan cambios culturales que generan nuevos hábitos y costumbres, roles y funciones relacionadas con el status, la profesión y la participación en instituciones diversas.

Desde esta perspectiva, dos características aparecen asociadas a la socialización: es permanentemente un proceso inconcluso y en consecuencia su dimensión es dinámica. La incompletud tiene que ver con un proceso permanente que persiste y dura a lo largo de toda la vida como resultado de los intentos que hace el ser humano, en su transitar por la vida, frente a las transformaciones sociales. La dimensión dinámica de la socialización se entiende como un proceso constructivo que confirma el carácter creativo del sujeto en su relación dialéctica con su medio. A través de la socialización lo genérico humano se vuelve particular y único, es decir, se individualiza.

La socialización por tanto, desde la posición de Berger y Luckman es entendida como aquel proceso por el cual un individuo se construye y desarrolla frente a los otros en tanto sujeto de la sociedad de la que forma parte. La socialización de acuerdo a estos autores es un proceso que necesariamente implica la interiorización de pautas, costumbres, normas y lenguaje de una sociedad concreta; es decir, el individuo aprende a ser miembro de un grupo social particular y hace suya esa sociedad en la que va individualizándose y es en ella en donde se va construyendo frente a los demás.

En esta explicación de la socialización como un proceso que dura a lo largo de toda la vida, Berger y Luckman distinguen varios momentos en el proceso de socialización:

1. Internalización. El sujeto asumiendo el mundo en que vive, en el que ya viven otros. El resto de momentos son una explicación de este primero.
2. Comprensión del otro y del medio social. El mundo de referencia.
3. Compartir el tiempo con ese otro.

4. Establecer reciprocidad con ese otro. Es decir, la definición de las situaciones compartidas implica que las definamos en función de ese otro que las comparte.
5. Identificación, que surge de ese compartir así como de la identificación mutua en el proceso.

Berger y Luckman plantean que la socialización es la transmisión sistematizada del pasado y sus legados pero también lo proyectado que irrumpirá más en formas de azar, de cambios y rupturas, que responde a lo previsto; es decir, la socialización nos permite apropiarnos de la historia, de lo construido y legitimado pero entendiendo al mismo tiempo que, en esta socialización, se gestan cambios y rupturas respecto a lo instituido y afianzado.

Conceptualizar la socialización como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, nos lleva a entender cómo la socialización profesional es parte importante de este proceso dinámico que le permite al individuo situarse y reconocerse como parte de una sociedad diversa y compleja, con múltiples funciones y tareas que se interrelacionan entre sí. Esta dinámica social, obliga al individuo formar parte de un grupo en particular y al mismo tiempo promueve la diferenciación de otros, construyendo así su identidad.

La socialización secundaria planteada por Berger y Luckman es pues el proceso a través del cual el individuo conforma su cultura e identidad profesional; la pertenencia a un grupo determinado lo lleva a asumirse y a conformar la idea de un nosotros respecto a los demás. La socialización profesional como mecanismo de profesionalización es una de las bases sustanciales en la construcción de las profesiones y de la cultura profesional.

Así, para Berger y Luckman la socialización secundaria produce identidades. En esta socialización se viven los procesos de profesionalización en los cuales el yo se experimenta como identidad reconocible, subjetiva y objetivamente. Es en sociedad y socializándose como los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socioculturales y psicológicas; es decir, el hombre genera el orden social existente como parte de las acciones que se materializan en la sociedad.

Hughes en 1955, formula un esquema general de referencia para estudiar la preparación de profesiones muy diversas y plantea tres mecanismos específicos de la socialización profesional: el primero que él llama el “paso a través del espejo” que aparece, tensionalmente, como lo inverso de la cultura profana e instala la angustiante pregunta sobre las maneras en que las dos culturas se integran al interior del individuo. La crisis y el dilema instaurado por la “identificación progresiva con el rol” no puede disiparse más que por un reconocimiento voluntario de los estereotipos profesionales: aquellos relacionados con la naturaleza de las tareas, la concepción del rol, la anticipación de carreras y la imagen de sí mismos son los que constituyen los cuatro elementos de base de la identidad profesional.

El segundo mecanismo importante atañe a lo que se podría nominar “la instalación de la dualidad” entre el “modelo ideal” caracterizado por la “dignidad de la profesión”, su imagen relevante, su valorización simbólica y el “modelo práctico” que concierne a “las tareas cotidianas y los trabajos duros” y que guarda poca relación con el primero. Hughes señala que esta distancia entre los “modelos ideales” y las “diversas miradas de la práctica cotidiana” constituye un constante debate en el seno de los grupos profesionales y que las luchas por mantener el control de las tareas nobles constituyen una clave de la comprensión

del ambiente profesional caracterizado por una tendencia constante a que las actividades auxiliares y rutinarias se vuelvan fines en sí mismos.

Así, en el proceso de socialización, intervienen una serie de elecciones de roles, es decir, de interacciones con los otros significativos que intentan reducir esta dualidad y representan pasajes constantes de un modelo al otro. Este proceso de proyección personal en una carrera futura por la identificación a los miembros de un grupo de referencia se acerca a la teoría mertoniana de la socialización anticipatoria, es decir la identificación social de los individuos en formación traza una lógica de la frustración relativa: se comparan los miembros de su entorno dotados de un estatus social más elevado, forjándose una identidad, no a partir de su grupo de pertenencia sino, por identificación a un grupo de referencia, aquél al que desearían pertenecer en el futuro y respecto al cual se sienten frustrados.

El último mecanismo recuperado del trabajo de Hughes concierne al llamado ajuste de la concepción de sí del profesional: es decir, su identidad en vistas a la constitución que implica la toma de conciencia de sus capacidades psíquicas, mentales y personales, de sus gustos y disgustos. Se trata, en primera instancia, de identificar los escalafones posibles a recorrer en el proceso profesionalizador, con sus fases significativas de desarrollo y sus consecuencias específicas de aprendizaje. Sáez haciendo una síntesis del trabajo de Hughes recupera que para este autor ejercer una profesión y ocupar un empleo requiere una socialización profesional constante. Su gran mérito según Sáez es enfatizar en la relación existente, estrecha, entre el universo del trabajo y los mecanismos de socialización, asimismo señala que es importante la doble definición que establece sobre la profesión: como carrera y como socialización.

Hughes plantea que si el grupo profesional, es el que reivindica el mandato seleccionador, así como de definir la naturaleza de los servicios que deben cumplir y los términos en los cuales deben hacerlo, y si ese mandato atañe a ciertas actividades supuestamente particulares de la profesión, y si estas están relacionadas con el desarrollo de una cultura y una filosofía, de una visión del mundo que incluye valores y significaciones convocadas por el trabajo, se puede comprender por qué ese mandato puede llegar hasta el monopolio, al excluir a todo aquél que no practique la profesión, llegando a regir la totalidad de las relaciones implicadas en la actividad.

La carrera por tanto, unida a la profesión, convertida en mecanismo de exclusión o discriminación de toda categoría social/ profesional sospechosa de no responder al mandato, pero también la profesión como promotora de socialización, en tanto que tiende, como organización, a constituirse como grupo de pares con sus códigos, sus reglas de selección, sus intereses y lenguajes comunes y, en suma, a generar estereotipos profesionales que excluyen, de hecho, a quien no responda a ellos.

***Asociaciones profesionales, monopolio y cierre social***

Con la historización y objetivación de las profesiones como instituciones, los profesionales también desarrollan la necesidad de establecer mecanismos específicos de control social. Las asociaciones profesionales como mecanismos de profesionalización en su constitución y formación contribuyen a resguardar el ejercicio profesional, delimitar las fronteras de la praxis y a caracterizar la profesión que le ha dado vida conformando así la cultura e identidad profesional.

Las asociaciones profesionales, si bien no son el medio más potente para promover los procesos de profesionalización, puesto que estos son complejos y están por encima de las

asociaciones, sí contribuyen a conformar la ideología y la cultura e identidad profesional. Las asociaciones profesionales demandan a sus integrantes el pensarse como grupo, como colectivo y es así como se institucionalizan las prácticas; es decir, se consolidan las maneras y formas de estar en el mundo social, los roles se discriminan unos de otros y se conforma una red de relaciones que permiten fluir las acciones concretas de individuos y grupos específicos. Mediante las asociaciones, el control del grupo y la cultura e identidad profesional se constituye y reconstituye permanentemente producto de las dinámicas sociales que generan nuevos procesos de socialización y profesionalización en donde se ponen de manifiesto nuevas necesidades y demandas al grupo profesional.

La construcción de la ideología y la identidad profesional -entre otros aspectos- se promueven pues, también en las asociaciones profesionales, los procesos de socialización que ahí se viven permiten a las figuras profesionales profesionalizarse y mantener con fuerza a la profesión. Las asociaciones profesionales delimitan el campo de acción profesional; son por tanto una fuerza controladora y canalizadora que institucionaliza a las profesiones, mecanismos mediante los cuales, por distintas vías, se producen un tipo de profesional cuya identidad tiene significado en el universo constituido por el grupo, por la sociedad, es decir, por la asociación profesional.

Para Berger y Luckman las identidades se construyen a partir de un campo de conocimiento que les permite ubicarse en el mundo social laboral y asumirse como grupo específico que realiza tareas concretas. Siguiendo a Berger y Luckman se puede decir que el profesional como actor se identifica con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente en actus, de esta manera tanto el yo actuante como los otros actuantes, se aprehende, no como individuos únicos, sino como tipos. La legitimación del campo y de las prácticas se

ve fortalecida por las asociaciones, las cuales ayudan a constituir la ideología, cultura e identidad profesional ya que la legitimación como proceso constituye una objetivación de significados de segundo orden. La legitimación según Berger y Luckman sirve para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. La función de la legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de primer orden ya institucionalizadas lleguen a ser.

El papel de las asociaciones profesionales es el fortalecer el proceso de profesionalización que permita a las profesiones conseguir su propio funcionamiento interno y regulación de los agentes que se mueven en campos comunes y territorios afines. La búsqueda del prestigio es lo que mueve a las profesiones a organizarse en colegios o asociaciones profesionales; en este sentido el papel de los colegios y asociaciones profesionales es fundamental en todo proyecto profesional.

En los últimos tiempos, una de las líneas más potentes del profesionalismo que siguen Schmitter, Johnson y Freidson es el estudio de las asociaciones profesionales como estructuras de interacción/intermediación entre las agencias del Estado y los grupos u organizaciones profesionales. Esta línea de investigación es importante porque sitúa a los grupos de interés en el centro mismo de la elaboración de las políticas públicas. Después, porque una asociación profesional es algo más que una mera suma de intereses individuales, ya que tal organización es fundamental en la constitución y legitimación de esos intereses. Y en tercer lugar porque el asociacionismo profesional es el resultado de las dificultades y oportunidades históricamente determinadas que se le presentan a sus miembros ( Burrage y otros, 1990, p. 209)

Sáez y G. Molina (2006) recuperan los planteamientos de Foucault y Habermas respecto a las asociaciones y plantean que desde la visión de Foucault (1979) la vida asociativa

colabora activamente en la conformación de un medio de control social. Para este autor muchas asociaciones serían como entidades microsociales que vigilan y actúan potencializando la “normalización social” de los individuos. Las asociaciones profesionales según Foucault (1985), también ocupan un lugar significativo en el establecimiento de un sistema descentralizado de disciplinamiento social: muchas disciplinas, a su juicio promoverían, a partir de la instrucción de unos saberes especializados, un efecto controlador. Habermas desde una perspectiva distinta a la de Foucault señala que las asociaciones cívicas dentro de las cuales las profesionales ocupan un relevante lugar, son elementos importantes en la construcción de una sociedad civil. El hecho de que a través de ellas se produzcan transformaciones profundas, permite que se les pueda considerar variables significativas de formación ciudadana.

Aún cuando los planteamientos de Foucault y Habermas sean distintos éstos recuperan la concepción de poder en las asociaciones como objeto acumulable, presión o ideología, una idea del poder como conjunto múltiple de redes y relaciones, de fuerzas inmanentes a la esfera en la que operan y que constituyen sus propia organización. Así para estos autores los nuevos métodos de poder no están garantizados por la herencia, la ley o el derecho, sino por la técnica, la normalización y el control en las diferentes corporaciones que resultan de las organizaciones profesionales.

Por otra parte, expresan que la ideología es otro de los medios utilizados por los prácticos para desarrollarse. Al respecto señalan que se dice que una profesión comienza a existir cuando aquellos que realizan la misma clase de trabajo reconocen sus afinidades. Desde este punto de vista una profesión es una abstracción antes de que logre su institucionalización y se organicen sus miembros a través de asociaciones, ya que, en gran medida la profesión

existe en las aspiraciones y lealtades de los profesionales antes que en la realidad de los receptores.

Burrage plantea que la ideología es de crucial importancia para la profesionalización, tanto en términos de cohesión interna como en el reconocimiento externo o aceptación. En este sentido señala que una ideología profesional no sólo permite diferenciar el comportamiento profesional de otros tipos de comportamiento, sino que también inspira la práctica y obliga a los profesionales, justificando la utilización de una vía privilegiada de servicio hacia valores sociales considerados importantes (Burrage y otros, 1990. p. 209)

Las asociaciones profesionales pueden definirse entonces como mecanismos de control en los cuales se limitan las fronteras de la praxis y se asientan las bases sobre las cuales pueden moverse los profesionales. Además, como se dijo, las asociaciones como medios de profesionalización ayudan a conformar la ideología y la cultura e identidad profesional lo cual hace visible a la figura, y con el sujeto al campo de conocimiento que le da vida.

El poder y control que se ejerce sobre los miembros al regularizar sus prácticas permite institucionalizar la profesión, y con ello se busca legitimar las necesidades y las prácticas que dan respuestas a necesidades específicas. Las profesiones en este sentido, persisten como parte de la proximidad que busca dar continuidad a las prácticas mediante procesos de socialización profesional que de manera formal o informal viven las figuras profesionales.

La socialización en la conformación de la cultura e identidad profesional juega un papel fundamental, ya que es a través de esta que las asociaciones permanecen y hacen permanecer a la profesión. La historia que se transmite de unos a otros respecto a lo que ha sido, es y se espera que sea la profesión permite generar ciclos en los cuales se abren nuevas brechas y se cierran

otros caminos ya andados por los profesionales construyendo y reconstruyendo su cultura e identidad profesional.

Las asociaciones son por lo tanto medios de control y de legitimación profesional que ayudan a construir y reconstruir la cultura profesional, como recurso que aportan los profesionales al procesos de profesionalización. Desde el enfoque interaccionista son un elemento insoslayable de toda profesión constituida y de aquellas que emergen y buscan consolidarse puesto que, la idea de profesionalización, conlleva a la autoridad cultural, al respeto social del ejercicio y a la posibilidad de cultivar una cultura profesionalizadora ante lo cual las asociaciones son un recurso valioso para ello; la creencia de la bondad de una profesión no nace de manera fortuita sino que es producto del esfuerzo de sus miembros por organizarse y venderse como tipos ideales para responder a determinadas problemáticas sociales. En este sentido no sólo se requiere la formación especializada, sino que se debe de contar con instituciones que estén volcadas a determinar e influir sobre las conductas de sus miembros y generar por distintos medios de control el cierre y el monopolio de la profesión.

De esta forma, cultura profesional, asociaciones y cierre social de la profesión presentan una relación intrínseca, que ayuda a cercar y definir la profesión respecto a prácticas, ideologías, discursos y formas homogéneas de vivir el ejercicio profesional, construyendo con esto el campo profesional, creando así el habitus y reconstruyendo su sentido de manera permanente en la realidad social.

Con las asociaciones se consigue el control de la ocupación y de forma directa se consigue el poder político sobre la práctica de un corpus definido de conocimientos y habilidades intelectualizadas de una profesión; es decir, se consigue el monopolio y el cierre social que en términos de Freidson dicho monopolio no es sobre los bienes raíces o la riqueza,

sino sobre el poder político de una profesión y del conocimiento que puede traducirse en bienestar económico, social y laboral.

Freidson en su análisis sobre monopolio y cierre profesional menciona que muchas veces la práctica de las disciplinas resulta valiosa, incluso cuando su valor económico en el mercado sea pequeño, ante lo cual plantea que el problema es cómo pueden ser institucionalizadas de manera de que quienes las ejercen puedan ganarse la vida haciendo su trabajo y desarrollando los corpus formales de conocimiento vinculados a ese trabajo. Para Freidson el monopolio proporciona una solución a este problema. El monopolio esté legalmente protegido, regulado administrativamente o se trate de una costumbre establecida, limita necesariamente la libertad de los consumidores impidiéndoles que contraten a cualquier persona que quieran para hacer un determinado tipo de trabajo y restringe su posibilidad de elegir a esa persona a los miembros acreditados de la ocupación en cuestión.

El mismo autor señala que con el monopolio profesional también se consigue el cierre social concepto utilizado por Parkin (1979) en el contexto de la teoría de clases y Murphy (1988) haciendo referencia a la formación de grupos que excluyen a todos que no tienen alguna característica importante de sus miembros. La gratificación para los miembros del cierre no ha de ser necesariamente económica( aunque también es importante) sino que puede ser cultural, social o psicológica, ante lo cual las asociaciones profesionales aparecen como tipos ideales para conseguir el ajuste interno y externo de la profesión con su regulación que de entrada está sujeta a credenciales educativas que acreditan determinadas competencias sin las cuales no se puede pertenecer al grupo.

Por otra parte, el cierre social en las profesiones mediante las asociaciones profesionales también permite crear intereses intelectuales, sociales y económicos comunes,

adquieren un compromiso con su corpus de conocimiento y habilidades, y desean potenciarlo y proteger su integridad. Su trabajo se institucionaliza mediante el trazo de unos límites jurisdiccionales de modo que pueda ser mantenido y cultivado como una disciplina coherente, o al menos reconocible.

Según Freidson, el desarrollo de corpus especializados de conocimiento, habilidades formales, requiere un grupo de personas con ideas afines que aprendan y practiquen dicho corpus, se identifiquen con él, lo distingan de otras disciplinas, se reconozcan unas a otras como colegas en virtud de su formación común de su experiencia con un conjunto similar de tareas, técnicas, de conceptos y de problemas laborales, y se sientan inclinadas a buscar la compañía mutua, aunque sólo sea para discutir unos con otros y en este sentido las asociaciones profesionales cobran un valor fundamental ya que mediante estas se oficializa y legitima la agrupación, se construyen el sentido de colectividad, la idea de grupo y se promueve el crecimiento del campo profesional y del campo de conocimientos en términos de Bourdieu.

### *Ética profesional y código deontológico en la construcción de las profesiones*

Siguiendo en esta línea de análisis de la profesionalización en razón de la organización y autorregulación que consiguen los profesionales, se distinguen dos elementos indispensables para pensar las profesiones como colectivos en la búsqueda de su autoconformación legitimación e institucionalización social: la ética profesional y el código deontológico. Los grupos profesionales en la búsqueda de la institucionalización de sus prácticas y en la construcción de la identidad profesional, persiguen clarificar para sí mismos y para los usuarios que demandan sus servicios las actividades que son exclusivas de su campo profesional. La particularidad de sus prácticas y los significados y significantes que emergen de las mismas, permiten configurar una serie de valores y de principios intrínsecos a las profesiones y en

consecuencia el ejercicio se reviste de un ethos que las define y legitima en el escenario laboral, profesional y social.

Así pues, la profesionalización que remite a valores, intereses y objetivos muy diversos de los grupos profesionales sólo puede materializarse en las prácticas, en acciones concretas, y escenarios específicos en donde se manifiestan necesidades sociales y se da respuesta a las mismas. La puesta en juego de los saberes y el acercamiento a múltiples escenarios laborales, abre la posibilidad clarificar ideas sobre lo que se hace, construir significados de dichas acciones y pensarse desde la dimensión social, profesional y ética, llevando a los grupos profesionales a tomar acuerdos sobre lo debido en el ejercicio profesional.

Esta última dimensión surge ante respuestas genuinas sobre las posibilidades y límites de la profesión que se ejerce; el conocimiento en sí mismo y la formación profesional como un trayecto que permite la legitimación de saberes y competencias, no bastan para definir lo que se puede o debe hacerse en el marco de una profesión. Asimismo, las diversas prácticas y maneras de abordar un mismo fenómeno, -que se desprenden de un mismo campo profesional y campo de conocimiento-obliga a los grupos profesionales a establecer límites de su acción profesional lo que permite por añadidura generar una conciencia colectiva y crear códigos deontológicos, los cuales, pueden generarse desde marcos éticos o jurídicos sobre los cuales se puede dar respuesta a las contingencias y particularidades naturales que se manifiestan en los escenarios laborales sobre lo posible, lo deseable y lo debido.

Por todo ello, el trabajo de investigación que se presenta obliga reflexionar sobre cuestiones centrales que arropan a las profesiones y al profesionalismo como consolidación de prácticas buenas; la ética profesional y los códigos deontológicos. En este apartado se busca hablar sobre estos dos elementos de la acción profesional y establecer una clara diferenciación

entre los mismo. Como principio central es importante, partir de dicha demarcación y plantear que ética y deontología no son lo mismo. La ética puede entenderse como un campo de producción de principios que orientan las estrategias de acción y dan sentido a sus formas; la ética como práctica permite recrear principios de acción-actividad y no la adhesión a un orden moral preestablecido o cumplimiento de las normativas existentes. Desde la acción profesional la ética se puede pensar como una ética sectorial aplicada (García Molina, 2006).

La deontología, por otra parte, se ocupa de las reglas relacionadas con los comportamientos debidos dentro de una profesión. En este sentido, la obediencia a un código colectivo que se materializa en normas, sustituye los principios recreables propios de la ética que pueden ser ilimitados y delimita la actividad profesional. Los códigos deontológicos como principios de regulación de la acción profesional aparecen de manera intrínseca a todas aquellas profesiones consolidadas, dichos códigos pueden tener como base principios éticos, o buscar clarificar los intereses de la corporación profesional.

En este sentido, cabe en el análisis de este apartado hacer algunas acotaciones sustanciales sobre elementos que atraviesan la prácticas profesionales y les permiten consolidarse desde marcos éticos y deontológicos configurando también de esta forma su identidad profesional; por ejemplo: ¿cuál es la relación que se establece entre ética, ética profesional y su aporte al código deontológico de una profesión?. La pregunta en sí misma nos llevaría a indagar sobre temas de gran alcance, sin embargo, no es el objetivo de este apartado estudiar con profundidad en qué consiste la ética profesional y su relación en la construcción de los códigos deontológicos, más bien se trata de construir un marco referencial sobre el cual pensar el sentido y la finalidad de los códigos deontológicos que cumplen la función de regular y conducir el ejercicio profesional. A partir de este posicionamiento resulta indispensable

clarificar tres elementos sustanciales en el desarrollo profesional: la ética, la ética profesional y los códigos deontológicos.

### *Sobre la ética*

La ética fundamental como principal rama de la filosofía se ocupa de la descripción, análisis y fundamentación de los actos humanos en cuanto a su obrar consciente y libre así como de su regulación. Este campo es el conjunto de valoraciones generales de los seres humanos que viven en sociedad. Para Suarez (2001) lo ético se contrae en los asuntos humanos que aunque con diferenciaciones analíticas convergen aspectos sustanciales de la vida social como el derecho, el deber, la responsabilidad, la justicia, la equidad entre otros.

Según este autor la ética en sí misma como acción inherente al actuar de los seres humanos puede definirse desde lo dialógico y contractual, es decir, la conveniencia de un comportamiento no puede ser decidido de un modo unilateral por una persona sin tener en cuenta la posible conducta que adopten los demás; de esta forma, lo justo no puede definirse desde la abstracción, sino que corresponde a intereses diversos que se manifiestan en un hecho concreto. La ética, es también consecuencialista, es decir, es necesario tener presentes las consecuencias de los actos. Por otro lado, la ética encierra principios relacionales en donde impera el valor de la persona y, con ella, su dignidad, situación que supera los marcos jurídicos. Asimismo, Suarez encuentra que la ética también se vive en comunidad, por lo tanto es comunitaria y responde a intereses de todos los que coincidimos en el lugar y el tiempo. En consecuencia de la vida en sociedad se desprende el actuar desde una ética ciudadana, del bien común, ética solidaria, ética de la responsabilidad etc.

Teniendo como principios los elementos antes descritos, para Suarez la ética es entonces un método de racionalidad, no son soluciones únicas para problemas específicos; la ética no

obedece a la tecnicidad de principios, sino que su ejercicio implica poner en juego un abanico de posibilidades al servicio de las personas en donde debe protegerse sus derechos, su bienestar y su dignidad.

Desde esta perspectiva, la ética puede entenderse como un principio esencial de regulación de la conducta humana que implica procesos reflexivos racionales mediante los cuales los individuos puedan actuar bajo una serie de valores universales a respetar que nos llevan a la responsabilidad social. En este sentido, la ética es la base sustancial sobre la cual la convivencia humana puede darse desde marcos éticos que nos obligan a pensar en nuestros actos desde nuestra propia condición, pero sin dejar de lado la necesidad del otro, su circunstancia y valor como persona humana.

Asimismo, la ética *per se* evoluciona como la propia vida social, nada está definido de una vez y para siempre sino que el ejercicio de la ética corresponde a momentos históricos determinados porque lo ético en palabras de Lipovetsky (1999) debe evolucionar en sus formulaciones lo cual revela el carácter transitorio de las formulaciones éticas en torno a los acontecimientos de la vida misma. Teniendo en esencia la reflexión, la ética evoluciona como parte de las preguntas infinitas que el hombre se plantea de manera cotidiana en ámbitos diversos de su desarrollo social; por lo tanto, la ética no puede limitarse a pautas escritas, para López de la Vieja (2000) ella es reflexión y la reflexión no puede quedar fijada definitivamente.

Por otra parte, los asuntos éticos sobre los cuales se debe pensar y reflexionar van ligados a los tiempos que nos ha tocado vivir, de esta forma en cada época se definen pautas de comportamiento deseables, las cuales se van reconfigurando en razón del propio desarrollo social y cultural. Existen por tanto en la ética una forma de racionalidad que rigen los actos humanos en donde se implica el tiempo y espacio histórico. La ética desde esta perspectiva

atraviesa nuestro actuar cotidiano en los distintos roles que jugamos en sociedad, es decir, está incrustada en nuestros actos en distintas dimensiones de la vida y no obliga a la regulación.

### ***La ética profesional***

En el caso de la ética profesional se parte de referentes distintos para deliberar sobre lo que hacemos, ya no se piensa en términos universales sobre la obligatoriedad de la regulación, sino, de la reflexión que implica nuestras acciones en el sentido estricto del deber, del hacer y ser del profesional ante las realidades que la vida como experto en determinado campo de conocimiento le va demandando. Cada profesión en este sentido se ve obligada a debatir sobre ciertos conflictos éticos en los cuales no hay respuestas únicas, sin embargo, la reflexión emerge desde las bondades que están implícitas en las prácticas profesionales y a las cuales no hay que renunciar sin tampoco denigrar a aquel que espera del profesional acciones buenas.

En el caso de la ética profesional, ésta surge ante la necesidad de pensar desde una configuración distinta a la que como personas fuera de nuestro hacer profesional damos respuestas; es decir, las respuestas a un hecho concreto tienen lógicas distintas si las pensamos desde el rol personal o profesional.

La ética profesional corresponde entonces a una segunda estructuración en los hombres, la cual tiene lugar en esa nueva dimensión que se abre cuando se es poseedor de un título universitario que legitima saberes y avala las prácticas profesionales en campos laborales específicos. El comportamiento en este sentido se resuelve en razón de lo deseable, de lo que se espera del especialista; los acontecimientos en los cuales se pone en juego el saber, implican al hombre desde una perspectiva universal y al profesional en una representación acotada con sus semejantes que demandan la aplicación de conocimientos con alto sentido de responsabilidad.

En consecuencia, la ética profesional añade una mayor concreción a la aplicación de los valores generales que regulan la convivencia social. Dentro de esta especificidad en la reflexión para la toma de decisiones en un ámbito específico como son las profesiones, se espera que los servicios que se ofrecen se hagan con entrega, dedicación y de la mejor manera posible. La ética profesional alude a compromiso personal, social y profesional con las tareas encomendadas, es el cuidado del otro con nuestras propias acciones, con una distancia justa que permita la movilidad del que ofrece el servicio y del que lo recibe y la conciencia plena del valor de nuestro trabajo como un medio para resolver necesidades sociales.

La ética desde la generalidad como principio de reflexión y de regulación de nuestras acciones se implica en la ética profesional; es decir, los principios y valores que subyacen a las acciones de los individuos penetran las prácticas profesionales, sin embargo la ética profesional exige matizar desde el terreno de lo profesional voluntades personales que no necesariamente ayudan al ejercicio de las buenas prácticas; en este sentido lo que modifica el sentido de la reflexión y el análisis ante hechos concretos de la realidad laboral es lo deseable dentro de un marco profesional que implica derechos, deberes y obligaciones, pero que en determinadas circunstancias nuestro actuar demanda un posicionamiento ético que rebasa lo escrito o definido desde marcos legales o jurídicos.

La ética implica pues un compromiso con nosotros mismos, y con la profesión que se ostenta consiguiendo llevar al terreno colectivo nuestro posicionamiento personal en el mundo, pero dentro del ejercicio de la profesión en donde los distintos conflictos emanados de la práctica demandaran la capacidad reflexiva para cuidar los alcances y limitaciones de nuestra intervención en beneficio de los otros.

Por otra parte, la ética desde la práctica profesional supone una dimensión metodológica relevante que debe promover y facilitar la comprensión de la competencia y la responsabilidad profesional. Entonces, ser un buen profesional no implica solamente buenas prácticas desde el esquema de la acción técnica, sino también de los niveles éticos (la eticidad) que sea capaz de impregnar la acción humana en busca de los resultados cuyas consecuencias pongan a prueba la responsabilidad social de los profesionales. Tecnicidad y eticidad deben converger en la acción profesional (G. Molina 2006).

La ética profesional por tanto se construye desde el ejercicio profesional en donde la ética fundamental se pone de manifiesto, orienta y atraviesa las prácticas en un juego dialéctico que implica la dimensión personal y profesional; se da con esto un ejercicio de reflexión en donde el posicionamiento personal se recrea ante situaciones que conciernen a la práctica profesional. La ética profesional puede entenderse como un proceso de reflexión ética que busca regular el actuar entre la especificidad de la profesión y la condición universal del individuo.

Hasta aquí, la ética profesional se manifiesta en un proceso individual reflexivo que nos involucra como individuos y como profesionales ante la necesidad de dar respuesta a las múltiples situaciones con alto sentido de responsabilidad social, sin embargo, como un principio regulador de la vida profesional queda en el ámbito de lo universal e individual con un revestimiento de abstracción que fluctúa la vida profesional desde la colectividad; es decir, las profesiones en su ejercicio se ven obligadas a tomar decisiones que implica la ética fundamental y la ética profesional, pero ¿cómo pasar de buenas prácticas pensadas desde lo individual en el campo profesional a buenas prácticas pensadas desde la profesión como colectividad? ¿Puede la

ética profesional implicarse en la normatividad profesional en la definición de las buenas prácticas para el bien del colectivo profesional? El código deontológico apunta a esta dirección.

***El código deontológico en las profesiones***

El código deontológico como principio de regulación de buenas prácticas es uno de los rasgos característicos de la madurez de una profesión. Éste nace por la necesidad de la colectividad profesional por establecer normas generales para el buen ejercicio, que si bien construye sus principios desde la ética, la normatividad rebasa posicionamientos individuales y regula las prácticas desde los intereses de la colectividad.

En la construcción del código deontológico, -producto de la generación de acuerdos y la toma de consensos-, se ve implicada también la necesidad de pensarse como grupo, definir la bondad de la profesión que se ejerce y garantizar que el grupo asuma su responsabilidad; de esta forma, en las prácticas se plasma la voluntad propia, pero también la voluntad del grupo que se ha pensado. En esta regulación que alude a derechos y obligaciones se busca garantizar que se viva la profesión desde códigos comunes que marquen la diferencia y puedan construir desde la norma la identidad profesional.

Etimológicamente la palabra deontología deriva del griego *déontos*, genitivo del vocablo *deón*, que significa aquello «que es debido», aquello «que es útil», aquello que «es conveniente». La deontología es un campo de reflexión acerca de aquello que debe ser hecho y que es justo hacer; se define como un conjunto de deberes u obligaciones que los miembros de una profesión particular consensúan teniendo como base la ética fundamental y profesional de tal forma que todo aquel que pertenezca o ingrese a la profesión tiene la obligación de cumplirlos y garantizar así un servicio bueno y de calidad salvaguardando con ello la dignidad de la profesión.

La deontología profesional busca la concreción de valores, normas y principios a cumplir de manera cotidiana en la labor profesional; las buenas prácticas ya no pueden ser producto de la reflexión individual y de las buenas intenciones, sino, que deben sujetarse a los criterios que la colectividad profesional ha establecido. De esta forma, el código deontológico emerge de la colectividad y busca regir la vida profesional mostrando con ello la capacidad organizativa de sus miembros y la necesidad de mostrar la bondad de la misma en la vida social laboral.

El código deontológico al normar la vida profesional compromete a los profesionales a conducirse bajo principios y valores particulares propios de su campo de acción en donde los derechos y la dignidad de la persona serán respetados plenamente, por otra parte, los clientes al saber regulado el actuar del profesional pueden sentirse seguros de la calidad del servicio y de la relación contractual con el experto al que han acudido. El código deontológico es, en este sentido, un aval de que el colectivo profesional se ha comprometido a cuidar las buenas prácticas y a establecer sanciones para aquellos que al margen de lo establecido dañen al cliente y con ello el prestigio de la profesión.

De esta forma el código deontológico con el conjunto de normas y obligaciones que deben vivirse en el ejercicio de la profesión remite a la eticidad, como cualidad de lo ético y bondad de las acciones humanas, así como a la calidad profesional de las acciones que si bien son orientaciones para la acción y no implican la fuerza coercitiva en su aplicación, sí remiten a la vigilancia por las comisiones deontológicas de los códigos profesionales.

Es así como las profesiones desde la ética fundamental que se ve implicada en la ética profesional y éstas a la vez permean el código deontológico ven madurar su procesos de profesionalización; el código es sin duda un indicador del avance positivo de la madurez profesional que busca garantizar el profesionalismo y otorgar un estatus de prestigio a la

profesión. Cuando una profesión ha definido su código deontológico es que se ha asumido una imagen de sí, ha clarificado con seguridad en qué consiste determinada profesión, y esto sólo puede hacerse con la puesta en juego de saberes ante situaciones laborales concretas; es decir, de la práctica profesional es que se puede generar la identidad, es en la socialización con los otros que se puede dar esa diferenciación y en consecuencia se construye un imaginario colectivo de lo que se es y se hace, así como los usuarios y clientes a los cuales va dirigida la práctica profesional.

Las buenas prácticas pensadas desde la responsabilidad y la ética profesional en el marco de una colectividad indican que el grupo profesional ha sido capaz de definirse y de autoregularse, conoce a la población que dirige sus servicios y sabe de los conflictos y debates éticos en los cuales su profesión se encuentra en el día a día; hay pues un conocimiento de la profesión y de las demandas profesionales por lo cual el código deontológico viene a confirmar que la profesión puede vivirse desde el profesionalismo cuidando y garantizando las prácticas buenas y propiciando con ello reconocimiento y legitimidad social.

Como cierre de este capítulo es importante señalar que la cultura e identidad profesional se construye en el espacio de acción profesional. El escenario físico en el cual se materializan las prácticas como lugar simbólico, condiciona el discurso, el habitus y el campo y a la vez permite construir la conciencia de sí mismo respecto a un “nosotros” regido por el principio de identificación que permite pensarse como colectivo profesional desde las asociaciones profesionales y códigos deontológicos.

Del mismo modo, la cotidianidad como espacio de socialización, es el caldo de cultivo que alimenta la capacidad de diferenciación; la acción profesional es por tanto, la base fundamental para pensarse desde una posición distinta respecto a los otros, pero desde lugares

comunes. Asimismo, los mecanismos de exclusión y de afirmación del grupo mediante las asociaciones, colegios profesionales y los códigos deontológicos que de ella emanan, son también recursos que se anticipan al cierre de la profesión y al control de la misma promoviendo con esto la autoafirmación y proyectando la conquista social-laboral.

A modo de resumen de este primer apartado, se puede decir que la teoría de las profesiones en su discurso ha puesto de manifiesto cómo las profesiones como entidades empíricas se caracterizan por el movimiento constante, la incertidumbre y la indefinición; el desarrollo y la conformación de una profesión no puede definirse como un proceso lineal, la emergencia de las mismas, se propicia desde escenarios distintos, ya sea por una necesidad social que se manifiesta o por la legitimación de un campo de conocimiento que se aplica a una realidad específica.

Asimismo, los distintos actores y sus recursos aportan elementos importantes y necesarios para que las profesiones se construyan; la bondad de una profesión, por ejemplo, no puede apreciarse si no existen necesidades que el Estado legitima y hace visibles en el marco de las políticas del mismo. Por otra parte, el mercado cobra un papel importante al poner en el juego de la oferta y la demanda la posibilidad de abrir o cerrar escenarios de acción profesional. La universidad desde otro frente, legitima conocimientos y ofrece un respaldo institucional al saber que ostentan los profesionales mediante títulos que permiten el ejercicio y la práctica en una sociedad credencialista. Finalmente, los profesionales como un actor más en los procesos de profesionalización aparecen con un rol protagónico al ser ellos los que en el ejercicio ponen en juego su capacidad, el conocimiento y generan necesidades desde un marco organizativo interno de control y de regulación. El código deontológico atravesado por una ética profesional que marca límites de acción, posibilita el despliegue de prácticas profesionales en marcos

concretos de la realidad social; la socialización secundaria que se vive frente a los otros desde una concepción de sí mismo genera cauces para construir una conciencia colectiva que emerge de una socialización interna con aquellos que no son similares y de esta forma se potencializa la noción y construcción del habitus, de la cultura y de la identidad profesional.

Desde esta perspectiva, las profesiones desde el marco teórico interaccionista que las problematiza y define, son construcciones sociales que atraviesan por momentos de equilibrio y desequilibrio constante al estar inmersas en dinámicas agitadas de posicionamientos culturales, políticos e ideológicos que pueden fortalecerlas o minimizarlas. Los contextos y momentos históricos específicos en los cuales nacen crecen y se desarrollan son también aspectos a considerar; la oportunidad y pertinencia de una acción profesional tiene que ver con su tiempo, de ahí que el conocimiento y los perfiles profesionales se van transformando permanentemente dando paso a la renovación de su cultura, del campo laboral-profesional o a su desaparición.

Para el estudio de la Intervención Educativa considerar dichos actores y sus aportes al proceso de profesionalización nos permiten considerar la consistencia de su trayecto desde categorías referenciales específicas como lo son: la universidad, el estado, el mercado y los profesionales; es decir, ¿cuál es el aporte de cada uno de estos actores al proceso de profesionalización de la Intervención Educativa? la investigación empírica nos dará cuenta de ellos, sin embargo, como punto referencial, abordar el estudio de los distintos actores implicados en los procesos de profesionalización nos ayuda a entender el dinamismo en el cual se ven inmersas las profesiones y los condicionamientos que están implícitos en su proceso de profesionalización.

Finalmente es importante mencionar que la relación intrínseca entre universidad y profesional debe explorarse; hoy en día las universidades inmersas en una sociedad del

conocimiento están atentas a las demandas presentes y futuras de la sociedad y proyectan desde los distintos campos de conocimiento posibles profesiones; sin embargo, la realidad social laboral de nuestro tiempo hace evidente que las profesiones se ven truncadas por una serie de factores que las universidades desconocen lo que hace necesario profundizar en su papel como instituciones de educación superior y reconocerlas como potentes antesalas de proyecciones profesionales pero que no determinan el futuro profesional de sus egresados.

En el siguiente apartado se aborda el papel de la universidad en la construcción de las profesiones y, de manera específica se estudia a la Universidad Pedagógica Nacional como pieza clave en el proceso de profesionalización de los Interventores Educativos; se busca dilucidar su condición actual y comprender el momento profesionalizante de los mismos desde el análisis de la institución, de la apropiación del programa, así como, de su traducción en la práctica. Se trata de contextualizar la emergencia de la Intervención Educativa desde el marco institucional para de ahí partir al análisis de su realidad profesional.

***SEGUNDA PARTE***

***LA UPN COMO ACTOR EN EL PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA  
INTERVENCIÓN EDUCATIVA***

## ***CAPÍTULO IV***

### ***LA UNIVERSIDAD COMO ACTOR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PROFESIONES. LA UPN Y EL PROGRAMA DE LA LIE***

Adentrarse al estudio de la Universidad como actor esencial en la construcción de las profesiones es vital para la presente investigación. La universidad como institución generadora de carreras profesionales constituye la punta de lanza en los procesos de profesionalización. Es la universidad junto con otros actores como el estado, el mercado, y los profesionales -en el conjunto de relaciones que se establecen entre ellos- quienes hacen posible la construcción de las profesiones; sin embargo, es la primera quien, a través de las carreras, hace posible la formación de profesionales mediante la misión tradicional que la sociedad le confiere como portadora de conocimiento y de saber y por la capacidad de construir y legitimar campos de conocimientos y los usos sociales de los mismos.

La universidad se presenta como un actor central en la construcción de las profesiones, constituyendo una pieza clave en el entramado de relaciones implícitas que subyacen a la generación de los procesos de profesionalización al aportar cierta legitimidad y prestigio científico – social derivado de sus procesos de investigación, formación y acreditación. Sin embargo, en el propio quehacer cotidiano de la universidad poco se piensa sobre las implicaciones que conlleva el fortalecer los procesos de profesionalización desde la propia formación universitaria, ante lo cual, su análisis resulta necesario y en el caso del estudio de la Intervención Educativa como profesión emergente resulta relevante.

Los primeros estudios de las profesiones y sus procesos de profesionalización ya señalan la importancia a modo de correlato ideal de las profesiones, de la carrera y la formación especializada; aún en un tiempo en el que el imaginario de la universidad no se equiparaba, como lo hizo a partir del siglo XX después de la revolución industrial, con el modelo de universidad

Napoleónica, con el esquema de una sociedad funcionalista generadora de profesionales que cumplen una función social laboral. Es a partir de los años cincuenta que al desarrollo de las profesiones va a unirse una sólida cultura académica legitimada por la universidad y que le otorgará a las profesiones un estatus social acreditado por el conocimiento científico y especializado que la universidad ofrece.

Este recorrido se visualiza claramente en la tradición europea. Un ejemplo lo encontramos en Parsons, quien en 1937 en el *Internacional Journal of ethic*, defendía que las universidades constituían las administradoras y depositarias del aprendizaje por excelencia, las organizaciones responsables de la perpetuación, transmisión y progreso del conocimiento que es particular de cada profesión. Planteaba también, que la educación profesional, tal y como se producía en aquellos tiempos en las universidades, era uno de los canales más importantes de influencia en la sociedad contemporánea, por lo que consideraba que obstruir este conducto mediante una severa separación de la universidad de la educación profesional sería funesto (citado en Sáez y G. Molina, 2006, p 122.)

Es pues, la universidad, desde la historia de las profesiones, una figura central en la conformación de las mismas y en este estudio es de vital importancia entrar en su análisis para comprender en un primer momento la conexión entre universidad y profesiones y específicamente, el lazo institucional de la UPN con la condición actual de la Intervención Educativa como profesión emergente.

Iniciar el estudio de dicha institución puede aclarar de qué modo el perfil profesional que se proyecta en la carrera desde la universidad se materializa en la práctica profesional, es decir, de qué manera las lógicas de la formación universitaria convergen con la práctica profesional; de este modo la Intervención Educativa como profesión emergente puede

explicarse a partir del estudio de dos actores: la universidad y los profesionales y tender el puente entre la UPN y los interventores educativos.

La idea central del presente capítulo es, en concreto, estudiar a la universidad como institución que hace posible el fenómeno de la profesionalización y su aporte en la construcción de las profesiones; sin embargo, más allá de las necesarias generalidades y encuadramientos históricos alrededor de la institución universitaria, el interés se centra en el análisis de la UPN como institución que ha sufrido mutaciones importantes al estar inmersa en el conjunto de relaciones sociales y políticas que la sostienen y que le dan vida y que la obligan a replantearse permanentemente su misión y su función social, quizás atendiendo más a exigencias políticas e institucionales que a la misión central que le vio nacer. Su estudio como universidad tiene como principio la singularidad de su historia, la cual la ha situado en campos de fuerzas específicas en relación con otros campos y habitus profesionales.

El análisis parte entonces del principio de que si bien la UPN es una institución de educación superior con carácter de Universidad, no podemos entenderla como una universidad más con lógicas propias del mundo universitario; el estudio de la UPN es complejo, por la misma estructura ideológica que no termina de definirse y en consecuencia se muestra la institución en medio de fuerzas específicas propias del ámbito magisterial lo que la diferencia de otros escenarios universitarios; es decir, de otros campos y habitus profesionales.

El estudio de la UPN nos permite comprender la particularidad de su historia y los acontecimientos y motivaciones que la llevaron a romper con su propia tradición para proyectar e intentar instituir una nueva carrera mediante la implantación de la licenciatura en Intervención Educativa, de la cual, desconocemos sus alcances ,pero si sabemos que supuso una herramienta esencial para sostener un nuevo proyecto de universidad, que surgió en medio de una crisis de

indefinición respecto al futuro inmediato de la propia institución y que permea, de entrada, el proceso de profesionalización de los interventores educativos y de la profesión que nace.

De esta forma se establece la relación entre universidad y profesionales recuperando la historia de la UPN y su aportación al proceso de profesionalización de los Interventores Educativos a través de la carrera y de la titulación universitaria de la Licenciatura en Intervención Educativa. De esta última es importante conocer cómo es que nace y sus objetivos puntuales aunados al perfil profesional previsto en la carrera y a partir de ahí, entrar al análisis de la Intervención Educativa como profesión.

### ***El surgimiento de la Universidad***

Históricamente la universidad ha cumplido con el cometido de generar y transmitir conocimientos. Hoy en día su misión ha rebasado el principio esencial que le dio vida y se ha constituido como una institución de grandes alcances sociales y políticos al estar inmersa en una sociedad del conocimiento en donde las demandas son mayores. Desde su conformación hasta nuestros días la universidad en el ideal busca, como su nombre lo indica, vivir la universalidad de saberes, de personas, de lugares, de ideas y de creencias. Para Alejandro Llano (2003) hoy en día el joven que acude a comenzar sus estudios superiores en cualquier carrera está pretendiendo - de manera consciente o inconsciente - romper con la visión monocromática propia de la infancia y empezar a captar grados, matices, variedades y variaciones (p. 69).

La universidad o lo que hoy llamamos educación superior ha seguido un largo recorrido por las vicisitudes históricas y culturales antes de la aparición de aquella en los albores del siglo XIII a partir de las escuelas catedráticas medievales. El origen de la universidad según Haskin (1957) se encuentra en el siglo XI en Europa cuando en Bolonia, Paris y Salamanca se establecieron los centros de altos estudios desarrollados en las escuelas catedrales en donde se

estudiaba medicina, teología y derecho. Desde la concepción actual de universidad dichos centros no pueden denominarse universidades; sin embargo, puede decirse -según Haskin- que fueron centros de entrenamiento de líderes intelectuales de la época medieval. Es así, en este modelo de universidad que se dan también los primeros indicios de campos de conocimientos especializados que formaban al individuo en un área concreta del saber, y que marcan el despliegue de lo que hoy en día llamamos profesiones. Por otra parte el conocimiento en torno a las leyes romanas y a la medicina árabe que surgieron durante los siglos XI y XII permitieron conformar las comunidades de maestros y estudiantes que se reunieron en gremios conocidos como *Univesitas Magistrorum et Scholarium* que posteriormente constituyó el carácter de universidad.

Desde una perspectiva histórica Herrero (1996) a partir del análisis histórico de Jiménez (1971), Aranguren (1968), Paris (1974), De Miguel (1976) Vilar (1987) y Dou (1982) distingue el surgimiento de dos grandes modelos de universidad: La Medieval y la Moderna.

*La Universidad medieval* fue una institución con un marcado carácter eclesiástico y caracterizado por dos aspectos fundamentales:

- 1.-Su concepción de la institución universitaria como una comunidad escolástica de maestros y alumnos, lo que suponía una vida comunitaria directamente emparentada con la vida monacal. En este sentido, debemos señalar que tanto los centros de estudio que reunían a estudiantes procedentes de muy diferentes lugares (*studium generale*), como aquellos que solo admitían a los de una determinada región (*studium particulare*), estuvieron vinculados desde sus orígenes a las órdenes religiosas.
- 2.-En segundo lugar la universidad medieval se caracterizó porque su saber era un saber absoluto, basado en la revelación. En ella, las verdades de fe aparecían dotadas

de tal solidez que eran consideradas el fundamento último de todo lo existente. Se trataba de un saber que no admitía ningún tipo de duda, un saber considerado definitivo, lo que permitía su sistematización en un orden completo.

La universidad medieval, se caracterizaba – como se explica anteriormente- por ser una comunidad de profesores y alumnos, dedicada al estudio de verdades reveladas, según eran transmitidas por la iglesia. El predominio de la teología como ciencia fundamental y reina de todas las demás no admitía discusión. Para los Papas, la Universidad constituía un instrumento de la máxima importancia para conservar y extender la verdad revelada, además de ser un instrumento de poder a su servicio.

*La universidad moderna o burguesa* se inicia según Herrero, en aquellos países que rompieron con Roma y de ella se desprenden tres modelos de Universidad: el modelo inglés, la universidad napoleónica y el humboldtiano o alemán. El modelo de universidad moderna en su conjunto, a diferencia de la universidad medieval, parte de la concepción de que los conocimientos humanos son limitados y provisionales; la función de la universidad consiste en enseñar a cuestionar lo sabido.

*El modelo inglés* dio continuidad al modelo medieval en el que la Iglesia Anglicana y la teología ocupan un lugar preeminente hasta finales del siglo XIX. El modelo más clásico de las universidades inglesas se desarrolló en Oxford y Cambridge y, en menor medida en la escocesa St. Andrews, todas ellas de origen medieval y prestigiosas desde el siglo XIII hasta nuestros días. Se trata de universidades que, aunque mantienen la tradición, saben a la vez adaptarse a las circunstancias de cada época.

A partir del siglo XVI, la universidad moderna o burguesa, se ocupa de la educación de la aristocracia rural (Gentry), convirtiéndose en un instrumento para la educación superior de la

nobleza. Como universidad propia de la nobleza tiene un sentido global de la educación, dirigida tanto al cuerpo como al espíritu, así como a la transmisión de saberes propios de la élite (lenguas clásicas, matemáticas) y modos de vida, maneras y valores propios de la clase dirigente, destinada a ocupar los puestos más altos de la sociedad.

La universidad inglesa a diferencia de la medieval, no trata de enseñar a hablar retóricamente, trata de comunicar un saber hacer, un saber comportarse y un saber vivir como clase dirigente. En este modelo, la relación universidad-política es consubstancial, aunque se trata de una política que no cuestiona ni las instituciones ni la estructura del poder establecido.

En el modelo de universidad inglés no se deja entrever la idea de profesión, su misión elitista marca un aire aristocrático que se ocupaba y preocupa de la clase dirigente que lo que busca es sostener el sistema social y político de la época en donde el poder se concentraba en la nobleza.

*La universidad imperial o napoleónica*, creada a principios del siglo XIX, y puesta en marcha por napoleón I, representa el polo opuesto del modelo inglés. Surge desde el poder y completamente desligada de la universidad anterior, por lo que se trata según Herrero de un modelo artificial y voluntarista fundamentado en los principios de la razón del Estado, que la crea para su mejor servicio. Su finalidad es contribuir al funcionamiento y la grandeza del Estado. Como consecuencia de ello se caracteriza por la estatalización, el centralismo y la uniformidad.

Bajo este modelo de Universidad emergen con un contorno más definido las profesiones. En la Universidad napoleónica se preparaba a la juventud para el ejercicio de las profesiones que precisaba la sociedad, centrándose, preferentemente en los saberes especiales que requieren las distintas profesiones.

Con la Universidad Napoleónica se busca que la universidad responda a la nueva condición de la sociedad burguesa; mediante ésta una ascendente clase media producto de la revolución francesa, aprende los saberes específicos para el ejercicio de las profesiones liberales: medicina, derecho, ingeniería, comercio etc.

*El modelo de la universidad humboldtiana* surge en el ambiente de una Prusia derrotada donde se repudia la antigua universidad y se trata de construir nuevas instituciones de enseñanza superior, partiendo de cero. La reforma de la universidad alemana tiene lugar según el modelo de la fundada en Berlín en 1810 por Wilhelm von Humboldt y representa la cristalización de una idea universitaria basada en el idealismo alemán. Dicho modelo se vio influenciado por la ilustración en donde se cuestionó profundamente a la universidad tradicional. Esta universidad no está como la medieval, al servicio de la verdad revelada, ni al servicio del Estado, ni para formar una élite, ni buenos profesionales como los modelos francés e inglés. La universidad alemana está sólo al servicio de la verdad, una verdad que no está acabada, que no es definitiva y que se busca a través de una investigación que no tiene fin.

*En México* el desarrollo de la universidad tuvo una fuerte influencia del proceso de evangelización y de las universidades españolas. España fue poseedora durante la edad media de una importante actividad universitaria, tanto por la antigüedad de sus instituciones como por el prestigio que alcanzaron algunas de ellas influenciadas por modelo francés, el cual operó fuertemente en la creación de universidades en América. Según Galaz Fontes (2001) en la colonia en 1521 ya se enseñaba gramática, arte y teología que tenían como finalidad la evangelización. En 1551 se funda la Real Pontificia Universidad con estudios en Teología, derecho canónico, derecho civil y medicina. Las profesiones de la colonia estaban relacionadas

con los estudios que se impartían en dicha universidad, el ejercicio profesional estaba en manos de la Real Audiencia, mientras que el ayuntamiento examinaba y otorgaba licencias.

México, al igual que muchas otras naciones en el mundo con el impacto de la revolución industrial, a finales del siglo XIX modifica las relaciones entre las instituciones universitarias y las nuevas formas políticas.

La revolución industrial permite crear cimientos laicos en las organizaciones y las universidades de muchas de las naciones del mundo. Es en esta época en donde se establecen las primeras concepciones modernas de profesión. Se puede decir que en un contexto internacional es en este periodo de la historia que las profesiones nacen, se establecen y legitiman como producto de una sociedad industrializada que da cabida a una nueva clase de profesionales.

En nuestro país, los cambios sustanciales que modifican el sentido y la organización universitaria que da entrada a la formación de profesionales nacen en la década de los 40' y se consolidan en la década de los 50', la idea de carreras técnicas profesionales surge con la creación del instituto Politécnico Nacional en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas; posteriormente, con el sexenio de López Mateos, se impulsa la educación normalista buscando la profesionalización del magisterio y se fortalece de forma significativa a la UNAM y al Instituto Politécnico Nacional. Ambas instituciones reestructuraron sus programas de estudio en la mayoría de las carreras para adecuarlos a las necesidades del país.

En un contexto global, la Universidad, a partir de la revolución industrial en la transición a la conformación de una sociedad moderna, dejó de ser sólo un espacio institucional de transmisión de conocimientos y en su desarrollo histórico se ha constituido como un actor central

en los procesos de profesionalización. El modelo napoleónico tuvo grandes alcances en la sociedad occidental y se configura un sistema de universidad que da vida a las profesiones.

### *Universidad y profesiones*

Desde el surgimiento de la sociedad moderna la universidad, históricamente, ha estado de forma ineludible conectada al mundo del trabajo; con el desarrollo de dicha sociedad esta relación se intensificó, siendo el nacimiento de las profesiones en el siglo XIX producto de la conformación de la misma y de una organización del conocimiento en manos de las universidades.

Parsons (2000) plantea que las profesiones liberales aparecen en este momento histórico, las cuales se caracterizan por una formación técnica acompañada de un procedimiento institucionalizado, es decir, una profesión plenamente calificada y acreditada por algún medio institucional que garantice la competencia, función que la universidad cumplió como instrumento de legitimación de saberes, los cuales surgen de la organización de las disciplinas intelectuales como las ciencias naturales, sociales y humanidades y su significación en la sociedades modernas en articulación con diversos sistemas culturales. Tales disciplinas en su relación con la sociedad sufren un proceso de institucionalización que se posiciona, básicamente en los complejos de las universidades y los institutos de investigación.

Ballesteros (2007) siguiendo a Parsons, plantea que este proceso de concreción de la estructura institucional del mundo profesional a partir del complejo de universidad-academia, posibilita el desprendimiento de dos ramificaciones: por una parte, la vinculación de las profesiones con elementos del sistema cultural distintos de las disciplinas intelectuales y con esas

mismas disciplinas. Por ejemplo, la religión, las artes, la moralidad y la ética en su relación con la ideología, y, por otro lado, la aplicación del conocimiento, entendido como competencia técnica en el dominio de una o varias disciplinas o secciones de éstas, en aspectos prácticos de índole social y psicológico, más que de aspectos culturales.

Estas dos orientaciones, según Parsons, han profundizado su diferenciación a partir del acelerado desarrollo cultural y social de occidente y como consecuencia el sistema profesional se bifurca en dos niveles: 1) la institucionalización de las disciplinas intelectuales de la estructura societal, y 2) la aplicación práctica de esas disciplinas del cual se desprenden dos categorías básicas de profesiones: a) la profesión de la erudición misma organizada a partir de sus funciones primarias: la aportación de nuevas contribuciones mediante la investigación y el fomento del saber y la transmisión de la erudición a otros (función docente). Denominada como primacía cultural. Y b) la rama aplicada de las profesiones liberales. Entendida como primacía social.

En este sentido las profesiones liberales, en especial las académicas, se ven conectadas de forma sustancial con las universidades; en la fase moderna del crecimiento del sistema profesional se destaca, por una parte, el desarrollo de la universidad moderna y la utilización y demanda de la formación universitaria de la cual emergen nuevas profesiones que requieren la acreditación y las credenciales que otorga la universidad.

Collins (1977) plantea que, en gran medida, es el ascenso de un sistema credencialista lo que caracteriza el cambio en la estructura social del siglo XX. Las instituciones educativas masivas han sido el medio a través del cual se han producido enclaves de profesionales y técnicos especializados. Según este autor, existe una relación directa entre la consolidación de la élite cultural en las universidades y el control de la expansión de la jerarquía educativa con la

consolidación de las profesiones. De esta forma, la historia de las profesiones está estrechamente vinculada con la historia de la educación y en particular de la universidad.

De esta forma una de las funciones sustanciales que la universidad ha cumplido en la construcción de las profesiones, es la generación de conocimientos y la formación de profesionales.

Collins (1989) señala que también y no en menor medida, la utilización de credenciales, símbolo de estatus y poder, en términos Weberianos, han sido otro de los recursos con los que las universidades han contribuido a la legitimación institucional de las profesiones. Finalmente, establecen que la universidad es de entre todos los actores en los procesos de profesionalización, la agencia que da cuenta del fenómeno de la profesionalización de las diferentes profesiones.

La universidad, por tanto, tiene la capacidad de generar nuevas carreras profesionales. La historia le ha otorgado esta función al ser portadora de conocimiento y con ellos adquiere la autoridad de legitimar los saberes que se aplican en las profesiones.

En esta dinámica de generación de campos de conocimiento y campos profesionales vive la profesión académica su propio procesos de profesionalización, ello contribuyó, enormemente, a la profesionalización de la actividad científica, a lo que se unió o añadió la incorporación a las universidades de actividades ajenas que no se contemplaban en los grupos profesionales clásicos como los médicos, abogados, y militares. Si, por una parte aparecieron nuevas profesiones, por otra, la atomización de las profesiones clásicas orientadas a la formación de especialistas multiplicó el número de profesiones frente a las existentes en siglos anteriores. La profesionalización académica fue ascendiendo al mismo tiempo que se concedía un papel clave

a un sistema educativo que, desde sus primeros niveles, fundaba una atmósfera en la que el estudio es necesario para ser buenos profesionales.

En los últimos tiempos, ante una gran demanda de servicios y con la aparición del mercado como aparato regulador de las dinámicas económicas, el conocimiento especializado y acreditado por la universidad en manos de expertos se considera que debe servir para generar riqueza y bienestar social. Las carreras profesionales, en este sentido, son el medio a través del cual la universidad responde a demandas sociales y al mismo tiempo, le permite profundizar en determinados campos de conocimiento construyendo así una relación recíproca entre demanda social, profesionales e investigación.

Este entramado de relaciones entre universidad, campos de conocimientos profesionales y el mundo del trabajo, ha potencializado la emergencia de diversos grupos profesionales en el marco de la vida institucional universitaria, cobrando esta última, un papel fundamental en los procesos de profesionalización y en la generación de conocimientos. Sin embargo, en nuestros tiempos, la universidad también se ve cuestionada respecto a su capacidad para consolidar su papel en la organización del saber en donde otras instancias o figuras institucionales como las empresas, los estados y la propia sociedad civil, se constituyen como espacios de producción, transmisión y distribución del conocimiento.

La universidad tiene, por tanto, nuevas exigencias y desafíos emergentes frente a una sociedad cambiante que demanda el uso y aplicación de nuevos conocimientos, lo que la obliga a ser más flexible y entrar en procesos de innovación permanente que le generan la necesidad de reajustar en periodos muy cortos su sentido y función social.

En las sociedades contemporáneas, las universidades se enfrentan pues a nuevos retos; la importancia del conocimiento en la actualidad en la mayoría de las actividades sociales y

productivas la colocan como actor en una posición política y social de gran envergadura al ser generadora de conocimiento y de transmisión cultural. La universidad, es uno de los motores que impulsa el desarrollo y la educación a lo largo de toda la vida, su papel cobra gran importancia en los distintos campos de desarrollo del hombre ante la complejidad del mundo social que demanda la solución de problemas locales, regionales y universales.

Para la UNESCO (1998) el papel que juega la universidad en la sociedad actual es fundamental. Se piensa que la educación superior debe servir al ser humano y a la sociedad como parte de su misión suprema: abrir nuevos horizontes para un mejor porvenir y participar activamente en la solución de los problemas inmediatos.

Obrar con perseverancia en pro del desarrollo humano sostenible es parte también de la misión encomendada; la conservación, progreso y difusión del saber a través de la investigación, la creación intelectual, la enseñanza y difusión de conocimientos debe ser un principio de vida de las instituciones de educación superior. Asimismo, preservar y afirmar la identidad cultural es una de sus tareas para salvaguardar y fomentar la diversidad cultural, así como, el contribuir a la educación permanente para la evolución y transformación de la vida de las personas. En conjunto, las funciones de la universidad están vinculadas a la tradición de la educación superior asociadas al progreso y a la transmisión del saber: investigación, innovación, enseñanza y formación, educación permanente y, en los últimos tiempos, también a la cooperación internacional.

Por otra parte, la cualificación profesional es una de las principales demandas a la universidad. Se considera que los profesionales de nuestro tiempo, en la aplicación del conocimiento y con un espíritu profesional, pueden contribuir, en mucho, a dar respuesta a las necesidades sociales de hoy en día. La formación universitaria debe virar en ese sentido, las

profesiones deberán conformarse para atender las necesidades del presente y del futuro con capacidad de adaptación, favoreciendo el aprendizaje permanente y transferible, y con una participación activa en la sociedad que tenga como principio la responsabilidad y la capacidad para intervenir en ella.

El encargo social y político que se le hace a la universidad quizás rebase por mucho las posibilidades reales que la educación superior tiene de atender y dar respuesta a las demandas presentes, sin embargo, se asume que sólo a través de la generación y transmisión del conocimiento las sociedades pueden evolucionar y replantearse sus formas de vida y de relación con la humanidad en su conjunto.

La formación de profesionales seguirá siendo parte de las funciones a cumplir de las instituciones de educación superior. Los campos de conocimiento que se construyen a partir de la investigación le permitirán a la universidad profesionalizarse, modificar sus estructuras y replantear continuamente su oferta educativa.

De esta forma, la formación pensada para profesionales, dependerá del tiempo y de las circunstancias de la época, por lo cual tendrá fecha de caducidad por las propias dinámicas agitadas en las cuales se ve inmersa la Universidad y las mismas profesiones; la vida institucional como parte de propia condición estará sujeta a constantes debates y a una dinámica aún no acabada.

### ***La Universidad Pedagógica Nacional***

La UPN es una institución que desde su origen y tradición histórica ha cumplido con la misión esencial de formar y profesionalizar al magisterio de nuestro país. Como institución de nivel superior nace en medio de una sociedad en proceso de modernización en donde la

educación se contempla como un medio para consolidar una sociedad de profesiones legitimadas por el conocimiento y la acreditación del Estado.

Como proyecto institucional UPN se empieza a configurar en la década de los 70', en este tiempo se contempla la posibilidad de crear una institución que viniera a cubrir las deficiencias de formación y actualización del magisterio en nuestro país; sin embargo, ya en 1944 en el congreso de Educación Normal celebrado en Saltillo Coahuila se señalaba la necesidad de dignificar la profesión magisterial, identificando dignificación con profesionalización y suponiendo por profesionalización la inscripción del ejercicio de la docencia magisterial en el sistema universitario para lo que exigía como antecedente el bachillerato (Elizondo, 2000).

Rafael Ramírez señalaba, en aquel tiempo, que los maestros necesitaban ser más cultos, tan cultos, por lo menos como lo son las personas que ejercen otras profesiones, pues de no serlo, su especificidad nunca podría alcanzar el legítimo rango de una profesión. (SEP, 1977, p.7)

Más tarde, en el congreso de 1968, el secretario de educación Agustín Yáñez señalaba que la sola enseñanza secundaria era insuficiente para fincar la específica preparación profesional del educador y reiteraba la tesis de ampliarla con estudios de bachillerato. Tanto Ramírez como Agustín Yáñez, en épocas distintas, hacían referencia a la falta de capital cultural del magisterio. La UPN es promovida entonces, desde 1944, para alcanzar la nivelación y se perfilaba como el medio para alcanzar la calificación profesional (Negrete, 2006).

A la UPN le antecedieron otras instituciones que habían acogido el encargo de profesionalizar al magisterio; la Escuela Normal, y la Dirección general de Mejoramiento

Profesional del Magisterio. Sin embargo, los resultados en materia educativa mostraban deficiencias y carencias en la formación profesional de los maestros, lo que ponía en evidencia que dichas instituciones no estaban cumpliendo con la función encomendada, la crisis en su funcionamiento y una sociedad en busca de la modernidad es lo que da origen a un nuevo proyecto como la UPN.

Al reconocer las deficiencias en la formación profesional del magisterio y ante el anhelo de éste por acceder al nivel universitario, la UPN parece cristalizar la demanda histórica de profesionalizar a los maestros normalistas, que en el periodo de construcción del Estado mexicano, -después de la revolución mexicana- habían sido formados en métodos y procedimientos de enseñanza y materias disciplinarias que contemplaban el manejo de conocimientos mínimos necesarios como historia, geografía y ciencias naturales fundamentalmente, lo cual colocaba a la educación normal, en una subprofesión con funciones y saberes diferentes a las profesiones universitarias, que por tradición, tenían un campo de saber legitimado. La educación universitaria conducía a la creación de conocimiento y cultura, representaba la ciencia y era “autónoma”; la educación normal representaba al Estado, y por lo tanto, estaba sujeta a su vigilancia y “transmitía” el conocimiento producido por otros.

Para Negrete, los puntos de diferenciación de las normales con el sistema universitario se articularon alrededor de cuatro aspectos. La educación normal definió su objeto de trabajo como metodologías de enseñanza y actividades económicas productivas, la Universidad se dedicaría a la producción y difusión de la ciencia y la cultura; la educación normal sería siempre de carácter popular y democrático, oponiéndose al carácter elitista de la educación universitaria; la Universidad sería autónoma, la educación normal fungiría como

representante del Estado; finalmente, la enseñanza normal sería eminentemente práctica, rompiendo con el carácter “abstracto” y teórico de las universidades.

La posibilidad de existencia de la Universidad estaba dada por su ubicación como fase última del proceso de profesionalización del magisterio, demanda añeja y que por lo general había sido planteada como la inscripción, en los hechos, de la educación normal en el sistema superior, asegurando una formación que contemplara lo científico y cultural y no sólo lo pedagógico. En este contexto, la UPN aparece como la cristalización de un “deseo magisterial” que permitiría reestructurar las contradicciones del sistema, pero sin perder su condición de diferenciación del saber universitario, saber al que según Elizondo, se le rechazaba y temía en tanto ponía en peligro la tradición magisterial.

La creación de la UPN como proyecto institucional tuvo pues en su origen la necesidad de la base magisterial de profesionalizar a su gremio; la legitimación de la profesión docente fue uno de sus principios del proyecto que empezaba a configurarse, el fortalecimiento del campo de conocimiento y del campo de acción profesional se pensaba que sólo podría consolidarse en una atmósfera democrática de saber y de racionalismo científico, propia de un ambiente universitario que permitiera pasar de un ambiente normalista con una mitología redentora artesanal, a una que cuestionara los ámbitos y las dimensiones de la formación y del quehacer educativo.

Ante el manifiesto implícito en distintos actores por construir la UPN, éste se materializa con la petición que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en (1975) hace al gobierno federal, sin embargo, por la magnitud política del proyecto también la Secretaría de Educación Pública (SEP) buscaba permear entre los grupos de poder su modelo de Universidad, lo cual provocó pugnas entre los dirigentes de dichos sistemas.

Tras un periodo largo de confrontaciones y de fricciones entre la SEP y el SNTE por imponer su modelo de universidad, en 1978 la UPN es creada por decreto presidencial como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Es en este tiempo que se materializa el proyecto de ofrecer al sistema educativo una institución que cumpliera con la función de formación, profesionalización y legitimación de la tarea docente. Es así como la UPN finalmente nace en Ajusco con base en un modelo elitista que la SEP había empujado y mediante el cual pretendía centralizar los estudios en un espacio universitario de excelencia, dirigido a profesionales de la educación ya en servicio y a bachilleres con deseos de formarse en el campo de la educación a través de distintas disciplinas ofreciendo licenciaturas y posgrados.

Sin embargo, ante la presión política del sindicato, el modelo de universidad sufre modificaciones. Los intereses políticos del SNTE obligaron al gobierno a crear la institución con un doble carácter: por un lado en el ámbito central tendría la función de absorber la matrícula regular de normales y bachillerato para ofrecer licenciaturas y posgrados, y por otro, en el ámbito de las entidades federativas su misión sería el ofrecer licenciaturas de nivelación y profesionalización a los maestros en servicio.

El carácter elitista que la SEP quería darle a la UPN iba en contra de los intereses políticos corporativos – masivos de control magisterial que el SNTE tenía y ante los cuales propugnaba por una universidad masificada de grandes alcances políticos al cumplir con una función de formación y profesionalización pero en la cual afloraba, de igual manera, una estrategia credencialista. Para Elizondo (2000), la UPN se conformó con base en una mescolanza forzada y debida a presiones entre estos dos proyectos.

En medio de estos conflictos de posicionamiento político distinto y con un ideal de universidad opuesto, es que de forma complaciente el gobierno en turno toma la decisión de

conformar dos modelos de Universidad: Por una parte, el sistema escolarizado con sede en el Distrito Federal y por otra, el sistema abierto SEAD (sistema de educación a distancia). Sin embargo, aún cuando se acepta el proyecto masivo del sindicato, se delimita que sólo en UPN Ajusco se dará formación inicial a profesionales de la Educación y a través del sistema SEAD se ofertarían Licenciaturas de nivelación a egresados de las normales. Con esta estructura de funcionamiento se marca una diferenciación importante entre UPN Ajusco y el sistema SEAD; con la primera se tenía una visión universitaria y con la segunda una visión normalista. Así se establece que sólo en el sistema escolarizado se formarían profesionales de la educación mediante las carreras de Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Pedagogía y la de Educación básica y en el sistema SEAD se ofertaría sólo la última de todas estas.

En 1981 se opera el proyecto de UPN SEAD (Sistema de educación a distancia) en 64 Unidades distribuidas en distintos Estados del país. Para Negrete, el sistema SEAD como proyecto secundario de la UPN, buscaba dar respuesta a las demandas del SNTE, sin embargo, en su constitución se pensó también como un mecanismo de profesionalización del magisterio con arraigo en las comunidades; con el SEAD se pretendía llevar la educación, la investigación y la cultura a donde el profesor se encontrara sin desvinculación de su tarea docente y sin desarraigarlo, lo cual permitiría la aplicación de conocimientos en beneficio de su quehacer cotidiano (UPN, 1979, p.5).

Con este modelo de universidad se crea la UPN. La proyección que de esta institución se hacía era por demás ambiciosa; el carácter nacional que adquiere en un segundo momento, le otorgaba poder y control sobre el magisterio; sería para la SEP, un espacio de formación académica y para la cúpula del SNTE un campo fértil de adhesión

gremial. Esta composición institucional en un doble sentido le otorga a la universidad, en su creación, el poder de establecerse y tener presencia en todo el país en la tarea de la profesionalización, pero que en su desarrollo histórico ha sido complejo el manejo y control de un organismo tan diverso y heterogéneo como lo es hoy en día la UPN.

### ***El desarrollo de las Unidades SEAD***

Desde el surgimiento e instauración del proyecto de universidad para la profesionalización del magisterio, la UPN con su peculiaridad morfológica-estructural diseñó programas de formación profesional y de actualización y nivelación a maestros en servicio.

Con demandas de atención distintas entre las Unidades SEAD y UPN Ajusco y al mismo tiempo compartiendo una oferta académica común para los docentes en funciones, la UPN se ha constituido como una institución de educación superior que establece nuevas formas y mecanismos para la formación inicial y continua de docentes y de profesionales de la educación. Sin embargo, su desarrollo histórico ha estado cargado de tensiones, ajustes y desajustes.

Durante más de 30 años la universidad se ha venido reestructurando por la dinámica propia de la confrontación entre el imaginario que le dio vida y las realidades sociales y políticas a las que ha estado expuesta. Los modelos de universidad son la base heterogénea de la cual se desprendieron orientaciones académicas y formas de funcionamiento institucional divergentes que no acaban de integrarse y que han marcado la pauta para que se genere un desprendimiento entre los modelos de origen.

El sistema SEAD que en 1985 cambia su denominación a Unidades UPN, es quizás el modelo de universidad que más ha sufrido de incertidumbre e indefinición institucional; ha sido la pieza difícil y frágil de la UPN al nacer como un proyecto secundario sin identidad propia y con dependencia jurídica, administrativa y académica a la sede central de Ajusco. Aún con todo

ello, las Unidades UPN han cumplido con la gran misión de ofrecer programas de profesionalización a maestros en servicio y llevaron la posibilidad de formar en el campo de la educación a un buen número de docentes que, por las circunstancias geográficas, no hubieran tenido acceso al modelo de universidad “elitista” que se conforma en la sede central de Ajusco.

De noviembre de 1979 a la fecha, las ya hoy en día 76 Unidades UPN (considerando Ajusco) ofertaron las siguientes Licenciaturas: Licenciatura en Educación Básica Plan 79 LEB/79, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 85, Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena Plan 90 y la Licenciatura en Educación Plan 94, las dos últimas aún vigentes en algunas unidades del país; todas ellas atendiendo exclusivamente a profesores de preescolar y primaria con estudios de normal básica o con bachillerato no terminal, este perfil de ingreso sólo lo contemplan las dos últimas licenciaturas.

En 1992, las Unidades UPN viven la primera crisis de indefinición y quizás la más sentida por los académicos de las Unidades con la desconcentración de las Unidades de la sede central Ajusco. Dicha desconcentración se dio en el marco de la reforma del Estado Mexicano, en 1992 en donde el ejecutivo federal, a través del entonces secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, emitió el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (ANMEB), en el cual destacaban como prioridades de la modernización educativa, la reorganización del sistema educativo, mediante la transferencia de recursos técnicos y financieros del gobierno federal a los respectivos gobiernos estatales.

Para los académicos de la UPN, -especialmente para los fundadores- este fue un hecho trascendental en la vida institucional. El ANMEB transfirió a la administración de cada entidad federativa los recursos humanos y materiales de cada una de las Unidades;

sólo la normatividad curricular y la evaluación le competen en el ámbito nacional. Se dice que es una etapa de achicamiento porque la Unidad central queda reducida a las seis Unidades UPN de la ciudad de México.

Para las Unidades el ANMEB tuvo efectos perniciosos y desventajosos al considerarla una federalización “a medias”; la federalización provocó una serie de problemas académicos administrativos y laborales que obligan a las Unidades a negociar localmente con los nuevos interlocutores: los gobiernos estatales y las secciones sindicales, pero además se percibe y se sufre un cierto alejamiento de las instancias centrales; es decir, de UPN Ajusco, hacia las Unidades del país.

Es así como, a partir de esta fecha, el techo financiero pasa a los gobiernos de los Estados, las actividades académicas y administrativas son coordinadas por la Unidad central Ajusco y lo correspondiente al presupuesto en cada entidad federativa.

Con este suceso, las Unidades empiezan a posicionarse en sus Estados con condiciones heterogéneas. Algunas entidades al estar controlando los recursos financieros no mostraban ( ni muestran hoy en día) transparencia sobre el manejo de los mismos, y en el poder que ganan al controlar el techo financiero, se tomaban atribuciones para decidir sobre cuestiones académicas, que de acuerdo al presupuesto – que muchas veces se desconoce-, se autorizan o no determinados proyectos y actividades docentes.

Al estar en manos de los Estados en cuestiones financieras la acogida que cada uno de estos tiene con las unidades es diferenciada y se empiezan a marcar contrastes entre las unidades UPN's de los distintos Estados. Hoy en día esta situación es muy evidente; en el país existen unidades UPN con respaldo económico y político de sus respectivas

entidades y otras que no lo tienen, lo que demuestra que las condiciones de operación de la UPN son heterogéneas a nivel nacional.

Otra situación delicada para las Unidades UPN en este periodo de achicamiento es que con la descentralización se pone en evidencia la indefinición jurídico - legal de cada una de las unidades en cada entidad. Esta problemática fue y es producto del carácter nacional que la UPN adquiere en un segundo momento por las presiones políticas del SNTE hacia el gobierno del estado; por otra parte, la UPN se constituye sin estar pensada en su proyecto original, es decir, en el nacimiento de UPN no estaban consideradas las 75 Unidades que hoy en día existen, por esta misma razón, en el decreto de creación de UPN de 1978 no se contempló a las 75 Unidades UPN del país; ni hubo una adicción a tal decreto cuando se crearon después de 1979 y 1980, por lo tanto, no tenían y siguen sin tener existencia jurídico legal.

Al separarse de la Unidad central por la descentralización, automáticamente quedan reconocidas como parte del sistema nacional de UPN mediante el otorgamiento de la Normatividad Académica Rectora de su unidad central, sin embargo, esto también es virtual pues en el ANMEB de 1992 no se especificó, sólo se hizo verbalmente y prometió la SEP la emisión de otro decreto al respecto, el cual, hasta la fecha, no se ha concretizado. De ahí la importancia de la creación de un estatuto orgánico o una ley orgánica para el sistema nacional UPN, demanda que se ha hecho reiteradamente con nulo éxito hasta ahora.

En medio de la crisis de achicamiento y de indefinición jurídica se crea y pone en operación la Licenciatura en Educación Básica plan 94 (LEB,94)<sup>7</sup> dirigida como todas las anteriores a maestros en servicio y la Maestría en Desarrollo Educativo.

Con esta nueva licenciatura las Unidades UPN se salen un poco de la tradición vivida durante 15 años en donde los programas y los servicios educativos iban dirigidos de manera estricta a maestros normalistas en servicio. Esta situación le dio mayor proyección a la universidad y se acercaron a ella usuarios con características distintas. Asimismo, se empezó a demandar y a solicitar otro tipo de programas que dieran apertura a nuevos perfiles de ingreso con deseos de formarse en el campo de la educación y que no pertenecían al gremio magisterial.

Ante las nuevas demandas de admisión de bachilleres habilitados, maestros de escuelas particulares, entre otros, la UPN da cabida a nuevos perfiles de ingreso y con esto se hace más compleja su labor y empieza a enfrentar problemas para acreditar a los egresados, ya que, muchos de estos no estaban oficialmente como maestros en servicio, es decir, no contaban con una plaza de maestro, lo que hacía difícil cumplir con los requerimientos administrativos, pero además, por otra parte, de las Unidades UPN a nivel nacional estaban egresando profesionales de la educación que demandaban plazas de docente a los gobiernos de los estados, situación que generó conflicto entre UPN y algunas autoridades educativas, puesto que, las presiones ejercidas por los egresados de

---

<sup>7</sup> La Licenciatura en Educación plan 94 tuvo como objetivo reafirmar el carácter nivelador de las licenciaturas UPN. A diferencia de los otros programas ofertados con anterioridad en las unidades, esta licenciatura no era sólo para maestros, sino para bachilleres habilitados como maestros, incluso para personal en funciones de apoyo a la educación preescolar y primaria. También estaba pensada para promotores comunitarios y alfabetizadores que trabajaban en INEA (Instituto Nacional de Educación de Adultos) y CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo), así como, para quienes tenían plaza en educación inicial.

UPN parecían estar fuera de contexto, al no ser UPN una institución de formación inicial de docentes, sino una institución de nivelación, actualización y profesionalización de maestros ya en servicio.

La apertura de las unidades UPN de admitir otros perfiles de ingreso, se justificaba al interior de la institución; el descenso de la matrícula de maestros normalistas con deseos de nivelación y actualización era drástico, situación que evidenciaba que dicha tarea ya se estaba cumpliendo y que era necesario para mantener con vida a las Unidades permitir el acceso a otros aspirantes que no necesariamente estaban bien amparados por las autoridades competentes como maestros en servicio.

En algunos estados se establecieron convenios entre las unidades UPN y los gobiernos para dar oportunidad a los egresados de las Unidades que no contaban con una adscripción fija, de tener posibilidades de aspirar a las plazas de educación básica que se generaban y ocupaban exclusivamente por los normalistas, situación que provocó descontento a las escuelas normales y colocó a algunas de las unidades UPN, en un estado de negociación permanente.

Se puede decir que, con la LE/94, se empieza a desdibujar la misión que las Unidades UPN venía cumpliendo desde 1979, al conformarse como una institución de nivel superior que ofrecía sus programas de nivelación y actualización exclusivamente al gremio magisterial y específicamente a maestros normalistas. Sin embargo, esta situación no es propia del programa, sino, de las condiciones en las cuales se opera, y de la apertura de las Unidades a nuevos perfiles de ingreso; con ello, el campo de acción de UPN se empieza a diversificar y se da cabida a demandas de formación profesional que estaban fuera de la misión inicial de las Unidades UPN.

### *La licenciatura en Intervención Educativa*

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) como proyecto académico de las Unidades UPN nace en el año 2000; la preocupación que marca, sustancialmente, la pauta para reordenar la oferta educativa, es el drástico descenso en la matrícula de la Licenciatura en Educación, Plan 94. A finales de los 90's existían entidades que habían cerrado la inscripción a primer ingreso a dicha licenciatura en virtud del agotamiento de la demanda; otras experimentaban un franco decremento y todas preveían la condición finita de la licenciatura.

Ante tales acontecimientos, un grupo de académicos de diversas Unidades del país en conversaciones informales empiezan a compartir su preocupación por el futuro inmediato de las Unidades. El panorama era desalentador. La demanda de nivelación, actualización y profesionalización del magisterio que había sostenido a las Unidades durante más de 20 años se estaba agotando y era necesario el empezar a construir un proyecto alternativo para mantenerlas con vida.

En un primer momento la respuesta inmediata que este grupo de académico dio a la problemática fue el hacerse llegar uno de tantos programas de licenciatura que UPN Ajusco ya tenía registrados como parte de su oferta educativa; consideraban que era factible renovar y ampliar su proyecto académico trayendo a las Unidades programas acreditados en la sede central de Ajusco.

La solicitud se hizo manifiesta a la rectora Marcela Santillán, ante lo cual su respuesta fue tajante y para muchos académicos de las Unidades incomprensible y desafiante; por primera vez las Unidades del país tendrían que armar su propio programa con base en las necesidades que se presentaban en sus Estados; UPN Ajusco, no se desprendería de ningún programa de su oferta educativa para hacerlo extensivo a las Unidades del país.

En una entrevista realizada en abril del 2009 a la hoy ex rectora de la UPN la Mtra. Marcela Santillán, al preguntarle sobre la emergencia del proyecto de la LIE y la negativa de Ajusco de hacer extensiva su oferta educativa a las Unidades señaló que la intención con esta decisión fue que las Unidades se empezaran a constituir como pequeños centros especializados en la atención a problemáticas específicas de sus estados. Sin embargo, la rectora reconoce que atrás de esta decisión estaba la nueva condición de la UPN, la cual en el marco de la firma del acuerdo de la SEP publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha 25 de junio de 2001, la Universidad es ubicada en la Subsecretaría de Educación Superior, por tanto, las Unidades pasan del nivel de educación básica al de superior.

Esta situación obliga a rectoría a impulsar a las Unidades a pensarse como instituciones de nivel superior, lo cual les exigía revisar su Proyecto Académico y su plan de acción institucional en aras de adaptar sus servicios a nuevos usuarios, mejorar sus condiciones de operación académico administrativas y reordenar su oferta educativa.

Los académicos de las Unidades que conformaban un equipo emergente de trabajo en busca de replantear la oferta educativa de las Unidades, ante el manifiesto de la rectora, empiezan a organizarse y a pedir apoyo y respaldo institucional de Ajusco para empezar a pensar sobre un proyecto académico alternativo para las Unidades. Rectoría en ese momento atendió la solicitud y dio soporte financiero y académico a las acciones que estaban por realizarse, postura que el equipo de trabajo a nivel nacional reconoció y valoró. Hoy a diez años de haber vivido el proceso de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades se comparte la idea de que la rectora Marcela Santillán tuvo sensibilidad política para atender la demanda de las Unidades y orientar las acciones en favor de un proyecto alternativo para las mismas y en esa respuesta quizás se permeo su visión a largo plazo del futuro que podían tener

las Unidades UPN en el país en la formación de nuevos perfiles de profesionales en el campo de la educación.

Tales acontecimientos parecen romper con el adormecimiento que las Unidades habían tenido durante 20 años, adormecimiento en el sentido de ser receptoras a las decisiones académicas y administrativas que nacían en UPN Ajusco y no en las Unidades, lo cual, en cierta medida las había paralizado y esta nueva realidad las obligaba a reposicionarse ante el desprendimiento inmanente que desde 1991 ya se venía proyectando entre las Unidades UPN y UPN Ajusco.

Para Martha Remedio Rivas, académica de la Universidad Pedagógica de Durango, quien vivió el proceso de reordenamiento de la oferta educativa como parte del equipo nacional de elaboradores de la LIE, estos sucesos colocaron a las Unidades en un estado de incertidumbre; había que pensar en el qué, en el cómo y el hacia dónde orientar las acciones y los esfuerzos, pero además, las Unidades y sus académicos no tenían experiencia en la construcción de programas educativos, lo cual los obligó en su momento a formarse académicamente en el diseño curricular y construir a la par el nuevo programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades.

El equipo de académicos de las Unidades en un principio estuvo constituido por alrededor de 50 asesores, los cuales correspondían a distintas Unidades del país. El equipo fue coordinado durante todo el proceso por el Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, Director de Unidades UPN a nivel nacional. La asesoría del proyecto académico fue asignada a la Dra. Ofelia Ángeles Gutiérrez, figura central en la orientación y construcción del nuevo programa de reordenamiento de la oferta educativa por su experiencia en el campo curricular y por su

conocimiento en torno a las nuevas tendencias internacionales en el diseño de los programas de Educación superior.

El equipo de asesores de las distintas Unidades para empezar a construir el nuevo plan de estudios recibió indicaciones y orientaciones específicas en dos sentidos: en primera instancia rectoría solicitó a las Unidades diagnósticos de necesidades educativas y sociales locales que marcaran la pauta para crear una carrera y con ello, una nueva figura profesional. En respuesta a esto se diseñaron instrumentos específicos que dieran cuenta de las oportunidades del mercado ante las demandas sociales y la ausencia en otras instituciones de Educación superior que no estaban respondiendo a dichas necesidades.

Por otra parte, la Dra. Ángeles orientó a los académicos adentrándolos en el conocimiento de temas centrales y actuales para la construcción de la nueva oferta educativa, algunos relacionados con el campo curricular y otros relacionados con el contexto de la educación superior, las tendencias mundiales y las tendencias nacionales, los postulados de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) y el Programa Nacional de Educación 2001-2006, lo cual les permitió al equipo de asesores empaparse de las nuevas dinámicas institucionales en torno a la Educación Superior y sentar las bases en la constitución del nuevo programa de estudios.

El diseño de la LIE partió de los principios<sup>8</sup> y políticas de la UPN y los diagnósticos realizados en los distintos estados, en el marco de las tendencias mundiales de Educación

---

<sup>8</sup> Como parte de sus principios, el proyecto académico de 1993 señala que la UPN tiene la responsabilidad institucional de permanecer atenta a las necesidades nacionales y a las particulares que se presentan en cada región, de tal manera, que pueda ratificar su pertinencia social y consolidar su propio proyecto académico.

superior, los retos y perspectivas de la Educación Superior en México señalado por la ANUIES y el Programa Educativo 2001-2006.

Con base en el decreto de creación también se señala que la UPN tiene por finalidad, prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país; en consecuencia se define como una institución nacional de educación superior orientada a contribuir de manera permanente a la formación, superación y actualización de profesionales de la educación, así como del magisterio en servicio.

Por otra parte, se recuperan también para el diseño de la LIE, los principios y políticas establecidas por su normatividad en la cual se propone orientar sus acciones a la formación de docentes para coadyuvar al mejoramiento de la educación básica: atender prioritariamente, a las necesidades educativas de comunidades en situación de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas; favorecer el conocimiento de los problemas del sistema educativo y desarrollar acciones para su solución; contribuir al desarrollo de las ciencias relacionadas con la educación y participar en la innovación y el cambio educativo con base en el fomento de la investigación y por último, promover programas y proyectos que ofrezcan elementos innovadores para el desarrollo del magisterio.

Para la constitución del programa, recuperar los lineamientos del decreto de creación y el proyecto académico de 1993 permitió sentar las bases en las cuales se sostiene la propuesta curricular de la LIE. La apertura a nuevos usuarios y la atención a demandas sociales y educativas que anteriormente no se habían considerado como tarea de las Unidades tuvieron cabida en esta nueva oferta educativa. Sin embargo, no hay que olvidar que el decreto de creación en su origen fue creado para la sede central de Ajusco y no para el resto de las

Unidades, motivo por el cual, distintas voces de la Pedagógica en el momento de creación de la LIE y en la actualidad, cuestionaron y cuestionan el que las Unidades rompieran con la tradición y diversificaran su oferta educativa.

De cualquier manera, el único sustento en el cual se podía amparar la nueva oferta educativa de las Unidades era el decreto de creación y el proyecto académico de 1993, lo cual en aquel momento y en este, son el abrigo y el arma más fuerte que tienen las Unidades para defender su nuevo proyecto académico ya que reiteran con firmeza que la UPN tiene como función, entre otras cosas, el formar profesionales de la educación y no solamente dedicarse a la profesionalización del magisterio; esta última es una de tantas funciones que debe cumplir la universidad en su conjunto pero, no la única.

Las tendencias mundiales de la educación superior también fueron parte de los ejes rectores del proyecto; en el año 2000 éstas señalaban que la educación superior debería estar asociada a lograr una estrecha vinculación con el mundo del trabajo y la producción, generando los recursos humanos que fueran demandados. Las funciones sociales asignadas a la educación y a la escuela se refieren a los grandes objetivos para atender la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza. Específicamente, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (1997) y el Banco Mundial (1995) ubican a las necesidades del mercado, como principal referente para la formación de nuevos profesionales. Colocan a la educación superior como elemento principal para superar las brechas en materia de equidad y productividad.

Guillaumin (2000) citado en el programa de la LIE señala que el perfil de la universidad que se propone desde la óptica de los organismos internacionales es promover el uso intensivo de las nuevas tecnologías informáticas; la incorporación de la enseñanza virtual; el ofrecimiento

de carreras cortas, currículos flexibles; énfasis en el desarrollo tecnológico; venta de servicios como vía de financiamiento y la adopción de conceptos de evaluación empresarial como excelencia y competitividad. Todo esto con el único fin de incorporar a la Universidad al proceso de globalización.

Para la creación de la LIE se retoman estos principios señalados por organismos internacionales, sin embargo, se matiza la tendencia y se consideran a la par de esto, lo establecido por la ANUIES (Asociación Nacional, de Universidad e Instituciones de Educación Superior) y la política educativa de Vicente Fox.

La ANUIES establecía en 1998 para sustentar la reforma del Sistema de Educación Superior buscar la calidad y la innovación mediante procesos creativos que modifiquen las formas tradicionales de vivir los procesos de formación profesional. Anteponer el valor de lo académico en la búsqueda de la verdad frente a los de índole personal, político e ideológico. Crear programas pertinentes con las necesidades del país, buscar la equidad para apoyar a instituciones o personas necesitadas, comprometerse con los valores de la sociedad; es decir, clarificar la noción de humanismo y vivirlo desde la universidad y con ello, mostrar un compromiso con la sociedad, operando su estructura universitaria con transparencia, autoridad y responsabilidad.

La política educativa de Vicente Fox mediante la SEP establecía políticas, objetivos, metas y lineamientos específicos para las IES (Instituciones de Educación Superior) tendientes a conseguir, el acceso de los individuos al nivel superior, la equidad y la cobertura del mismo y la calidad mediante la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

Con esto se buscaba ampliar y diversificar las oportunidades de acceso y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en desventaja social; establecer una oferta amplia y

diversificada de la educación continua para satisfacer las demandas de capacitación, actualización y formación permanente de profesionales en activo y de la población adulta en el contexto de la sociedad del conocimiento; hacer más flexibles los programas, buscar el aprendizaje continuo de los estudiantes y lograr que los estudiantes culminen en tiempo y forma sus estudios para lo cual se incorporan en las IES programas de tutelaje.

Los principios y políticas de la UPN, las tendencias internacionales de la Educación Superior, lo establecido por la ANUIES y la política educativa a nivel nacional constituyó el panorama mediante el cual se articularon las líneas sobre las cuales se podría armar la nueva propuesta Educativa de las Unidades.

Sin embargo, si bien la UPN estaba obligada a entrar a la dinámica de las IES en correspondencia con su misión, y atendiendo a la política educativa del momento debería priorizar sus acciones dando respuesta con el nuevo programa a problemáticas sociales y educativas que se manifestaban en cada uno de los estados, para esto la realización de los diagnósticos estatales fueron pieza clave en el diseño del nuevo plan de estudios. Éstos se elaboraron con la finalidad de ofrecer una licenciatura que respondiera a las necesidades sociales, regionales y estatales, pero por otra parte se buscaba, atendiendo a las lógicas de los organismos institucionales, cubrir las expectativas de los alumnos de incorporarse con prontitud al mercado de trabajo. Dichos diagnósticos marcaron sustancialmente el sentido de la licenciatura al haber identificado necesidades educativas y sociales relacionadas con:

- ✓ la atención a niños de 0 a 4 años,
- ✓ la atención a las personas jóvenes y adultas que no habían tenido la oportunidad de lograr acceso a la alfabetización y a la escuela, la capacitación para el trabajo, la

educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y el fortalecimiento de la identidad

- ✓ La diversidad cultural que se expresa en diferentes ámbitos del país
- ✓ La necesidad de plantear estrategias de integración social y educativa para poblaciones con necesidades sociales y educativas particulares.
- ✓ Formas de organización, gestión y administración educativas, no sólo en el ámbito escolar tradicional sino en el de otras instituciones y del propio sistema educativo.
- ✓ La orientación para la toma de decisiones de jóvenes y adultos respecto a las opciones profesionales que definen su proyecto de vida.

Los diagnósticos, la revisión minuciosa de los documentos de la Universidad como el decreto de creación y el proyecto de 1993, así como el contexto internacional de la Educación, aunado a lo establecido por la ANUIES y las líneas rectoras del programa de la SEP 2001 - 2006 marcaron el rumbo del proyecto que estaba por gestarse y fueron la base en la cual se empezó a configurar una nueva carrera y un nuevo perfil profesional que se anticipaba, rompería con el esquema tradicional de funcionamiento de las Unidades UPN.

Es eminente que el panorama de la Educación Superior a nivel internacional así como lo manifestado por la ANUIES obligó a las Unidades a pensarse como Universidad desde la Universidad. Se puso de manifiesto también la urgente necesidad de gestionar recursos que permitieran crear una pequeña estructura universitaria en cada una de éstas; las unidades habían envejecido en todos los sentidos; la crisis por la que atravesaban forzó el despertar y el arranque que aún con poca claridad respecto al rumbo, era evidente que marcaría la historia y la vida institucional de la UPN y de las Unidades.

Había que renovarse, había que actualizarse y formarse al interior con una nueva visión respecto a la misión de las Unidades; el nicho de la actualización y profesionalización del magisterio parecía haberse agotado, así como se habían agotado los modelos y las formas de entender el hecho educativo pensado desde la educación formal.

El diseño de la nueva licenciatura pensaba a la nueva figura profesional como un profesional de la educación flexible y polivalente; las necesidades educativas y sociales manifiestas en cada uno de los Estados y la ausencia de programas de licenciatura en otras instituciones cuya política educativa tendiera a cubrir estas necesidades, marcaron sustancialmente la creación de la LIE. En el año 2001 la Comisión Académica Dictaminadora de Ajusco aprueba el programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades y es en septiembre del año 2002 que la LIE se oferta en casi todas las Unidades del país.

***La LIE y el perfil profesional del Interventor Educativo***

La Licenciatura en Intervención Educativa según lo establecido en el documento de reordenamiento de la oferta educativa 2002 responde a la intención de formar profesionales de la educación capaces de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo con proyectos alternativos para solucionar problemas diversos. Se define intervención como la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica para su transformación. El perfil de ingreso de la nueva licenciatura está dirigido a egresados del nivel medio superior, profesores en servicio y profesionistas interesados en cursar una nueva carrera con habilidades e intereses en el trabajo socioeducativo y psicopedagógico (Programa de reordenamiento de la oferta educativa 2002 UPN).

La licenciatura se constituye con un enfoque curricular basado en competencias atendiendo a las exigencias internacionales y es pionera en este modelo curricular en

competencias aplicado en los últimos años en México. El enfoque basado en competencias (EBC) según el programa de la LIE implica un cambio importante en el enfoque de la oferta educativa, cuya principal orientación podría considerarse la búsqueda de pertinencia y el establecimiento de puentes o vínculos entre la escuela y la vida y el mundo de la escuela y el mundo del trabajo.

El argumento principal del equipo de diseño de la LIE para retomar el EBC se fundamentó en la respuesta, tanto cualitativa como cuantitativa que este enfoque ha dado a las necesidades sociales y del mercado laboral, así como el énfasis en la actuación y el desempeño del sujeto en contextos profesionales diversos con determinadas características y en correspondencia con ciertos niveles de cualificación.

Con el enfoque curricular basado en competencias se busca la formación de un profesional de la educación que responda a las necesidades sociales y educativas; sin embargo, se considera la aplicación de la noción de competencia profesional en lugar de la de competencia laboral; la primera refiere a conocimiento y una formación profesional que permita entender el fenómeno educativo y su complejidad; y la segunda limita al sujeto al cumplimiento de tareas puntuales que no demanda de una formación profesional.

En concreto, la idea de competencia profesional en la LIE alude a un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimiento organizado operacionalmente aunados a actitudes y valores que permita leer la realidad con sensibilidad social y educativa y que coadyuve a resolver los problemas de manera responsable y creativa.

La fundamentación de la LIE descansa en cuatro dimensiones: la social, la dimensión socio-profesional, la epistemológica y la psicopedagógica. Con la dimensión social el programa

busca la pertinencia social y educativa para responder de manera adecuada a las especificidades socioculturales de los contextos donde se insertan las Unidades UPN de los estados.

Con la dimensión socio-profesional se plantea de manera genérica que el Interventor Educativo es un profesional que integra análisis de procesos sociales y educativos, desde diversas disciplinas y de contextos particulares en los que intervendrá eficazmente. Se menciona también que este profesional diversificará su labor atendiendo no solamente el ámbito del aula sino también las necesidades del sector social, relacionadas con la atención de individuos y grupos con requerimientos específicos como la alfabetización, la educación para la vida, inclusión social, etc.

La dimensión epistemológica plantea que la idea de competencia involucra un replanteamiento acerca de la producción del conocimiento. De esta forma la validez del conocimiento no se considera aislada de su valor práctico. En las competencias se enfatiza la solución de problemas sociales y del mercado, más que en los problemas de las disciplinas. De la dimensión epistemológica se parte a la psicopedagógica en donde se plantea que las IES deben preocuparse por la formación de las nuevas figuras profesionales en la cual prevalezca la polivalencia, la flexibilidad, la pertinencia, la alternancia y el desarrollo y la continuidad.

La polivalencia implica que el profesional pueda trasladar sus competencias a situaciones y contextos diversos; la flexibilidad refiere a la maleabilidad del curriculum para adaptarse a las necesidades de sus usuarios; la pertinencia tiene que ver con la correspondencia del curriculum a las necesidades del sector social, profesional y laboral; la alternancia a la capacidad de combinar saberes teóricos con los prácticos y el desarrollo y continuidad se refiere a la necesidad de desarrollar competencias de acuerdo con las nuevas demandas sociales.

El programa de la LIE señala la acción profesional desde dos líneas: la intervención socioeducativa y la psicopedagógica. Con la intervención socioeducativa se busca dar respuesta a necesidades educativas a las cuales la educación formal no atiende. Se parte del principio de que la sociedad actual ha sufrido cambios vertiginosos en sus relaciones económicas, políticas y sociales; los sujetos aspiran al bienestar común y mejores formas de vida. En este sentido, la educación presenta un desbordamiento de lo formal hacia lo informal, se han roto los límites de edad en la atención de los sujetos, existe la necesidad de la educación inicial y la educación permanente; como respuesta a estas necesidades surgen en distintos países diferentes destinatarios e inéditos espacios y agentes educativos agrupados en lo que se llama según Ventosa (1999) Educación Social.

Con la intervención socioeducativa se busca atender las modalidades cultural, social y educativa. Así pues, se pretende incidir en áreas como el tiempo libre; educación de adultos; educación ambiental, para la salud, la paz, permanente, compensatoria, para la tercera edad, para los medios de comunicación y el desarrollo comunitario.

La intervención psicopedagógica, a diferencia de la socioeducativa, se circunscribe al ámbito escolar. Tiene como campo la atención de problemas institucionales como de alumnos y maestros, ya sea en el plano de los aprendizajes o en las formas de enseñar contenidos específicos.

Para que el interventor educativo pueda incidir en campos sociales y educativos a través de la intervención socioeducativa y la psicopedagógica se plantea la necesidad de formarlo con competencias profesionales en las cuales pueda establecer una relación estrecha entre los saberes referenciales; conocimientos, saberes sobre la práctica, es decir, el saber hacer y el saber ser y convivir que refiere a la capacidad para trabajar con otros de forma interdisciplinaria. En

suma, el interventor educativo deberá adquirir competencias para definir fines, medios y alternativas, evaluar situaciones globales y resolver problemas a la luz de las posibilidades.

Se contempla en el perfil de egreso la adquisición de competencias relacionadas con:

- ✓ Crear ambientes de aprendizaje para incidir en el proceso de construcción de conocimiento de los sujetos.
- ✓ Realizar diagnósticos educativos a través de los paradigmas y métodos de investigación social.
- ✓ Diseñar programas y proyectos para ámbitos educativos formales y no formales.
- ✓ Asesorar a individuos, grupos e instituciones.
- ✓ Planear procesos acciones y proyectos educativos en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles.
- ✓ Desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas.
- ✓ Evaluar instituciones, procesos y sujetos.
- ✓ Desarrollar procesos de formación permanente y promoverla en otros.

El modelo curricular contempla tres áreas de formación: a) formación Inicial en ciencias sociales, b) formación profesional básica en educación y c) líneas específicas y cinco cursos optativos. Las líneas específicas se relacionan con la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Gestión Educativa, Educación Inicial, Interculturalidad, Inclusión social y Orientación Educativa y presentan una franca correspondencia con los diagnósticos realizados en cada uno de los estados. Con las líneas se busca profundizar en determinados campos de conocimiento y dotar a los Interventores educativos de competencias genéricas y específicas

Con la línea de Jóvenes y Adultos se busca entrar a la educación básica con la alfabetización primaria y secundaria; a la capacitación en y para el trabajo; a la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida; a la promoción de la cultura y al fortalecimiento de la identidad, así como a la organización y la participación democrática.

La línea de Gestión Educativa apunta a impulsar procesos de gestión educativa en los ámbitos académicos, institucionales y sociales que permita orientar la toma de decisiones académicas, la solución de conflictos, desarrollar la capacidad de diálogo y negociación, y hacer propuestas de intervención que contribuyan a la consolidación y desarrollo de las instituciones.

Con la línea de Educación inicial se propone formar a un profesional de la educación que impulse el desarrollo integral del niño de 0 a 4 años atendiendo a los factores individuales, familiares y sociales; y las instancias que influyen en este proceso.

Con la línea de Interculturalidad se busca promover acciones en atención a la diversidad en sus diferentes manifestaciones y ámbitos, que permitan contribuir a la convivencia en un ambiente de comunicación y diálogo.

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.

La línea de orientación educacional pretende formar a los interventores educativos para diseñar, implementar y evaluar proyectos, propuestas y programas de Orientación Educativa en sus modalidades individual, grupal o institucional que ayuden en problemas identificados en el desarrollo personal, laboral y profesional de estudiantes.

Las líneas específicas se constituyeron en atención a los diagnósticos realizados en cada uno de los estados. La intención con las líneas es que los alumnos de la licenciatura profundicen en campos de conocimiento específicos y que puedan intervenir de manera puntual en

problemáticas relacionadas con estos campos; sin embargo, el perfil de egreso no contempla esta especificidad. El estudiante se forma como interventor educativo desde una perspectiva genérica lo cual le sugiere un amplio campo de acción profesional pero, al mismo tiempo, se disemina su tarea sin atender exclusivamente a la línea profesional en la cual se especializa.

El plan de estudios está constituido por 37 espacios curriculares con un valor de 358 créditos de los cuales 32 son obligatorios y los otros cinco optativos. El plan de estudios contempla prácticas profesionales y servicio social.

**Licenciatura en Intervención Educativa**  
**Mapa curricular**

1º	Elementos de investigación cuantitativa 10	Introducción a la epistemología 8	Problemas sociales contemporáneos 8	Cultura e identidad 8		
2º	Elementos de investigación cualitativa 10	Desarrollo regional y microhistoria 10	Intervención educativa 10	Políticas y sistemas educativos contemporáneos 8	Optativa	
3º	Diagnóstico socioeducativo 10	Teoría educativa 8	Desarrollo infantil 8l	Corrientes en educación de las personas jóvenes y adultas 10	Optativa	
4º	Diseño curricular 10	Evaluación educativa 10	Desarrollo de los adolescentes y de los adultos 8	Línea específica 8	Optativa	
5º	Administración y gestión educativa 8	Asesoría y trabajo en grupos 10	Línea específica 10	Línea específica 10	Optativa	
6º	Planeación y evaluación institucional 10	Creación de ambientes de aprendizaje 10	Línea específica 10	Línea específica 10	Práctica profesional 1	Optativa
7º	Seminario de titulación I 10	Línea específica 10	Línea específica 10	Línea específica 10	Práctica profesional 2	Servicio social
8º	Seminario de titulación II 10	Línea específica 10	Línea específica. 10	Línea específica 10	Práctica profesional 3	Servicio social

**Prácticas profesionales 1\*, 2\* y 3\*:** 180 horas totales.

FUENTE: Programa de la LIE 2002

El programa de la LIE queda conformado de esta manera. La base en que descansa la propuesta intenta estar acorde con las demandas nacionales e internacionales a la Educación Superior; sin embargo, lo que le da soporte a la licenciatura son los diagnósticos realizados en

cada uno de los estados, los cuales al final se hacen visibles en la propuesta educativa con las líneas de especialización.

La carrera que se conforma busca formar a un profesional de la educación que pueda responder a ámbitos educativos formales y no formales; se piensa en la educación como un proceso que dura a lo largo de toda la vida y en donde las demandas sociales apuntan a un sistema educativo diverso, flexible y que contemple sectores de la población que han quedado marginados ante la rigidez de un sistema que encuadra necesidades, tiempos y formas de recibir la educación.

La propuesta curricular se considera desde UPN innovadora ya que vuelve la mirada a necesidades y problemáticas educativas y sociales que la educación formal no atiende. El desbordamiento de necesidades ante un mundo en constante movimiento demanda modelos educativos y no de la inflexibilidad de un modelo único que intenta desde la política que el individuo se ajuste a lo establecido en tiempo y forma y deja de lado grupos y sectores de la población con solicitudes sin respuesta.

La propuesta curricular, en este sentido, es ambiciosa y busca formar a un profesional de la educación que entre en lo legitimado por el sistema pero también en entornos poco visibles por el mismo, o poco significativos para contemplarlos como necesidades, lo cual, de entrada, en las Unidades al hacer extensiva la propuesta se prevé complejo el posicionamiento de la nueva figura profesional, puesto que los campos de acción, aunque se justifiquen plenamente, no están legitimados con plena madurez por el sistema educativo nacional, ni por la política del país

### ***Operación del programa***

La nueva propuesta curricular se hizo extensiva a las Unidades sin terminarse en su totalidad en el año 2002. Cuando se opera la Licenciatura estaban en construcción documentos

complementarios del programa como los lineamientos de prácticas profesionales, servicio social y el sistema de evaluación basado en competencias; incluso, algunos programas indicativos de distintos cursos sufrieron modificaciones en el arranque del programa lo que generó confusión y desconfianza entre los académicos de las Unidades ya que las modificaciones a los cursos y lo inacabado de algunos documentos estaban a la orden del día.

Desde el plano político, la Licenciatura en Intervención Educativa para su operación demandó, en un primer momento, que desde rectoría se gestionara y negociara su apertura con los Estados. Algunos fueron receptivos a la nueva oferta educativa y al cambio necesario que obliga a las Unidades UPN a replantear su proyecto educativo, y otros tardaron en aceptar el nuevo plan de estudio por fricciones políticas con las Unidades y el temor a la nueva figura profesional que se estaba proyectando. Se puede decir que las negociaciones en general fueron exitosas y no se vieron entorpecidas por las entidades federativas, puesto que, en cuestión de meses de haber iniciado las gestiones la Licenciatura ya se estaba operando en casi todos los estados de la república; sin embargo, éstos condicionaron la apertura a dos cuestiones esenciales:

- 1.- Las unidades no contarían con presupuesto adicional para operar el programa y
- 2.- Los estados no se comprometían a otorgar plazas a los egresados de la LIE.

Desde el plano curricular para la operación de la LIE el programa establecía condiciones académico administrativas y condiciones de apertura novedosas. Las condiciones académico administrativas atendían a la modalidad, la organización académico administrativa, la convalidación y revalidación, la conformación de cuerpos académicos colegiados, un programa de formación docente, tutorías, titulación, programa de apoyo a bibliotecas y programa de atención a alumnos.

Respecto a la modalidad se planteaba que el programa de la LIE iniciaría con un sistema escolarizado y que paulatinamente se trabajaría el sistema semiescolarizado y a distancia. En lo administrativo se señalaba la necesidad de contar con programas (software) para el control escolar como para los procesos de convalidación y revalidación. Se debería contar además con una comisión de vinculación que tendría la función de establecer convenios con otras instituciones públicas y privadas y constituir además una bolsa de trabajo.

El programa de la LIE también contemplaba procesos de convalidación y revalidación entre la misma UPN o de otras IES. La conformación de los cuerpos académicos colegiados se planteaba como una prioridad del programa, así como el programa de formación docente que permitiera garantizar el funcionamiento de la licenciatura. Las tutorías, por primera vez aparecían como elemento indispensable de la formación profesional para garantizar el buen desempeño académico de los alumnos; y la titulación aún sin un documento que reglamentara las modalidades de la misma, se planteaba como una necesidad para asegurar la eficiencia terminal.

Asimismo, el programa señalaba que para iniciar la Licenciatura era necesario que las Unidades adquirieran la bibliografía básica y específica para respaldar el desarrollo de los programas; los programas de atención del alumno contemplaban desde el programa de tutorías hasta el apoyo para vivir encuentros culturales, deportivos, académicos, así como intercambios estudiantiles.

Las condiciones de apertura para cada Unidad señalaban que éstas, de manera previa, deberían haber realizado su diagnóstico estatal, el estudio de factibilidad, el diseño de material de acuerdo a las modalidades de operación, material bibliográfico básico y complementario,

desarrollo del programa de formación y actualización docente y convenios interinstitucionales previos.

Para la operación del programa tanto las condiciones administrativas como las condiciones de apertura no se acataron en su totalidad; las Unidades por su estructura no respondían a lo deseable desde el plano curricular y el programa arrancó sin tener un soporte pleno en muchos de los aspectos que ahí se señalaban.

Se puede decir que, de antemano, se sabía que las Unidades no podrían responder a tales exigencias, sin embargo, desde el programa era indispensable señalarlo como lo deseable, y proyectarse al futuro con tales condiciones académico y administrativas; esto mostraba en el presente las carencias y deficiencias en la estructura operativa de las Unidades y el rezago en que se encontraban respecto a otras IES. Se empiezan a ver las Unidades como IES pero con grandes desventajas y en condiciones *sui generis*.

Con algunas carencias en la estructura física, académico y administrativa la LIE se opera en septiembre del 2002. Ya en su operación quedaron en evidencia situaciones problemáticas que se manifestaban con inercias, resistencias y deficiencias de un sistema endurecido por la tradición y frágil en su funcionamiento.

Cada uno de los condicionamientos curriculares pasaron por momentos críticos, algunos como la actualización docente tuvieron un fuerte respaldo institucional, otros fueron atendidos de manera tardía y algunos más se quedaron en el intento.

La formación académica en torno al programa de la LIE se vivió con tensión entre las autoridades de UPN y las Unidades del país. Para rectoría una de las preocupaciones centrales para el buen funcionamiento de la LIE era el programa de actualización y capacitación docente. Rectoría sabiendo de la urgente necesidad de capacitación y actualización de los académicos de

las Unidades respecto al nuevo plan de estudio lanza en línea de forma paralela a la apertura de la LIE cursos introductorios al programa y diplomados en torno a las líneas de especialización. Según lo establecido por rectoría era obligatorio que todos los académicos de las Unidades estuviéramos capacitados en torno a la nueva propuesta curricular y con ello, garantizar que se estaba entendiendo el enfoque y el modelo del nuevo programa de Estudios.

La capacitación y actualización de la planta académica de las Unidades aun con todos los esfuerzos desde rectoría no avanzó del todo bien. En junio de 2003 en Oaxtepec Morelos en el primer foro de evaluación de la LIE la rectora Marcela Santillán, de manera enérgica manifestó su malestar a todos los presentes por no acatar las exigencias del programa de formación y actualización docente y dejar colgada toda una plataforma por demás costosa que se había armado para hacer extensivo a todas las unidades los cursos de actualización y capacitación docente en torno a la LIE, lo cual, entre otras cosas, puso de manifiesto que la propuesta curricular de la LIE había arrancado con deficiencias en su manejo y comprensión.

Este señalamiento sacudió a la planta académica de las Unidades; se vieron obligados a tomar los cursos en línea y a diseñar a la par otros cursos de capacitación docente en torno a distintos elementos complementarios del programa como el sistema de evaluación en competencias y las competencias como enfoque rector de la nueva formación profesional.

En la operación del programa de la LIE, también se tuvieron omisiones fundamentales para su funcionamiento. El modelo curricular inédito en las unidades UPN requería como ya se dijo, diseñar programas (software) tanto para el control escolar como para los procesos de convalidación y revalidación que permitieran recuperar la flexibilidad y las diversas rutas curriculares que podría elegir el estudiantes en la licenciatura. El software se hizo llegar a las Unidades de manear tardía por parte de la sede central de Ajusco. A cuatro años de haberse

operado el programa las Unidades no contaban con un software y se improvisaban muchos documentos que los estudiantes iban demandando.

La demanda de conformación de la comisión de vinculación que pudiera establecer comunicación y convenio con otras instituciones públicas, privadas, tradicionales y emergentes en las cuales los alumnos pudieran llevar sus prácticas y constituir a partir de esto una bolsa de trabajo también se atendió con lentitud.

Una vez conformada la comisión o asignada la función, el trabajo significó muchas horas de negociación, la tarea fue ardua por el desconocimiento que tenían algunas instituciones de nuestra existencia, muchas de ellas no atendían a nuestra solicitud, y el proceso de negociación fue lento. Una vez establecida la relación el flujo de información y de servicios de unos a otros consolidó las relaciones y al día de hoy existe ya una demanda de participación de otras instituciones hacia las unidades.

Los cuerpos colegiados fueron y son también una debilidad del sistema de funcionamiento de las Unidades para la operación del programa de la LIE. Éstos difícilmente se han podido consolidar debido a la condición de las plantas docentes; algunas, en ese tiempo, estaban ya con un gran número de jubilaciones en puerta y, en otras, la movilidad constante de maestros contratados impidieron sentar las bases para un trabajo interdisciplinario.

Las tutorías también fueron y son la pieza difícil del programa. Aún con varios intentos de actualización y formación en tutorías, éstas se presentan con muchas deficiencias y ha sido difícil encontrar los tiempos para ofrecer un servicio de esta naturaleza a los estudiantes.

Otra gran deficiencia de las unidades en la operación del programa fueron las bibliotecas. Éstas en el arranque del programa, se encontraban sin actualizar y no contaban con bibliografía que respaldara la nueva propuesta curricular. El material bibliográfico básico y complementario

en muchas ocasiones no se tenía; lo cual obstaculizaba en gran medida el desarrollo de los cursos. Con el tiempo las bibliotecas se han fortalecido, sin embargo, están lejos de ser espacios de información acordes con las necesidades que plantea la LIE.

Los programas de atención a los alumnos como eventos deportivos, culturales, promoción de viajes de estudio, programa de seguimiento de la opinión estudiantil, apoyo a la organización de foros internos o externos, programas de intercambio, equipo de cómputo con acceso a internet entre otros, se han ofrecido con muchas deficiencias e inconsistencias. La estructura de las Unidades UPN tanto física como económica y de relaciones y contactos con otras IES no ha permitido cumplir con estos condicionamientos indispensables para vivir hoy en día, los procesos de formación profesional.

Estas situaciones mostraban lo inacabado del programa y las carencias en el buen funcionamiento de las Unidades. Las resistencias políticas, académico y administrativas ponían de manifiesto que las Unidades estaban entrando a procesos institucionales totalmente distintos a los vividos durante 20 años. Constantemente, al interior de las reuniones en las Unidades y en las reuniones nacionales, los docentes que habían nacido profesionalmente junto con la Universidad manifestaban su descontento por la nueva carrera, no entendían el modelo basado en competencias el cual desde un principio generó mucha confusión entre los académicos, ante lo cual demandaban de manera reiterada explicaciones al respecto. La tradición docente los había llevado a dirigir su práctica educativa en el logro de objetivos y no de competencias.

Por otra parte, con un dejo de incertidumbre exponían sus dudas respecto a qué profesional estábamos formando, pero sobre todo, se cuestionaban sobre aspectos en particular que aludían al qué, al cómo y el dónde de la profesión. Las preguntas más frecuentes apuntaban a la ausencia de la profesión y de la cultura profesional del Interventor Educativo. Al

respecto señalaban: ¿Esta nueva figura profesional en dónde se va a desempeñar? ¿Quién es el interventor educativo? ¿Por qué no seguir formando maestros? ¿Tenemos la estructura y la capacidad profesional para formar a esta nueva figura profesional? Las respuestas no estaban por ningún lado, desde la propuesta curricular se tenía un imaginario de lo que sería el Interventor Educativo, sin embargo, quedaba de manifiesto que se había construido como parte del reordenamiento de la oferta educativa una nueva carrera pero que, la profesión estaba por definirse y construirse.

Las resistencias al interior de las Unidades también se dieron en otro sentido. Los asesores sentían que de golpe su carga docente se había multiplicado, las exigencias del programa rebasaban la capacidad de organización de las Unidades, y el programa avanzaba a veces con poca disposición y una mala actitud de los docentes. Esto último, era comprensible si se considera que durante más de 20 años las Unidades ofrecieron atención sistemática y formal sólo los sábados, lo cual las descansaba en gran medida al menos en el flujo de estudiantes durante el resto de la semana; por lo tanto, pretender que de golpe los académicos ahora trabajaran todos los días de la semana y atendiendo varios cursos a la vez, para algunos parecía incomprendible.

Otro aspecto que es importante resaltar es que la LIE demandó en su momento para su operación, nuevas figuras profesionales lo cual obligó a las autoridades educativas a contratar perfiles distintos en razón de las exigencias del programa; había, por lo tanto, un desfase respecto a lo que se tenía como capital humano en las Unidades y lo que demandaba la nueva carrera. Algunos docentes de las Unidades se sintieron desplazados, parecía que su formación profesional no encajaba en la nueva propuesta curricular y por lo tanto, se resistían a tomar cursos que estaban fuera de su perfil. Esto último fue para algunas Unidades un problema

mayúsculo, ya que aunque había personal docente, no había perfiles y muchas veces tampoco la posibilidad de contratar gente, lo cual generó fricciones entre autoridades y coordinadores del programa con algunos académicos que se vieron obligados a estudiar cursos totalmente nuevos para ellos e impartirlos de manera simultánea.

Una situación peculiar que es necesario señalar es que en el arranque y operación del programa la primera generación de estudiantes en gran medida estuvo compuesta por jóvenes rechazados de las normales e hijos de maestros. Se considera que por la tradición de la pedagógica se generó una falsa expectativa de que con la LIE se estarían formando Licenciados en Educación para desempeñarse como docentes. Cuando se hace la aclaración ya en el desarrollo del programa hubo mucha deserción y algunos otros, aunque continuaron con su formación profesional de manera reiterada, manifestaban su deseo por entrar al gremio magisterial.

Con la promoción de la segunda generación las Unidades nos percatamos de una realidad que alertó a la planta académica. En muchos estados en donde estaban asentadas las Unidades no se sabía de la existencia de la universidad, es decir, la UPN era muy conocida por el magisterio pero no por la sociedad en general lo que obligó a hacer campañas intensas de promoción y publicidad y aún así eran pocos los que se interesaban en la universidad y en la oferta educativa. Esta situación generó desaliento en muchas unidades ya que si la apuesta había sido ampliar la oferta educativa y concentrar los esfuerzos con la LIE y ésta no estaba teniendo impacto, ¿cuál sería la estrategia a seguir?

Esta situación de invisibilidad de las Unidades no era generalizada, había estados y unidades con mucha demanda y con un sólido respaldo político y económico de las autoridades

locales lo cual puso de manifiesto también la heterogeneidad en el posicionamiento de las Unidades en cada uno de los estados, ciudades y municipios.

La operación del programa ha sido, por demás, compleja y desafiante, la LIE colocó a las Unidades en una situación de ajustes y desajustes permanentes. La aparente calma que había permanecido durante tanto tiempo se había desequilibrado; se movilaron esquemas institucionales y laborales, la estructura física por fin tomaba vida y al mismo tiempo ponía de manifiesto el deterioro lento y paulatino que había sufrido en los últimos años.

La LIE de una forma u otra, según los académicos de UPN dio vida a las Unidades. Aún con las deficiencias en su operación, la demanda de servicios constantes para operar la LIE los obligó a pensarse como instituciones de nivel superior, a vivir procesos de actualización y capacitación, a gestionar recursos para atender una población estudiantil que estaba lejos de asemejarse a los maestros en servicio que durante tanto tiempo se habían formado en UPN; los nuevos estudiantes - manifestaban los académicos- eran “ruidosos “ aprendían de manera distintas y rebasaban por mucho la vida institucional.

La LIE poco a poco obligó a las Unidades a entrar en una dinámica distinta de funcionamiento académico e institucional; se abrieron espacios y puertas con otras instituciones, programas y usuarios, poco a poco también se fue comprendiendo a la nueva figura profesional que se estaba formando al ser nuestros estudiantes bien recibidos y después solicitados por distintas instancias públicas y privadas para llevar sus prácticas y su servicio social.

Después de 6 años de ofertar la carrera, las Unidades UPN se hicieron visibles, y hoy en día el flujo de estudiantes se ha normalizado, es decir, las solicitudes de ingreso se mantienen y sostienen en gran medida a las Unidades. La carrera se empieza a consolidar y la profesión del interventor educativo vive procesos profesionalizantes que demandan a la universidad fortalecer

su estructura y garantizar calidad en la formación profesional; sin embargo, los nuevos aires políticos e institucionales colocan, nuevamente a las unidades, en un estado de incertidumbre e indefinición, situación que ha afectado el buen desarrollo de la Licenciatura.

### ***Condición actual de la LIE***

Del programa de la LIE hasta el día de hoy han egresado aproximadamente 3,400 Interventores Educativos de las distintas Unidades del país y en Jalisco, específicamente, han concluido sus estudios profesionales 520 estudiantes. Son cuatro las generaciones que están definiendo su campo y ejercicio profesional en distintos sectores y ámbitos de la educación.

Sin embargo, la LIE se encuentra en estos tiempos atravesando por un momento crítico respecto a su futuro inmediato. La condición de indefinición de rumbo de las Unidades ha afectado de manera considerable el buen desarrollo del programa. Es decir, en estos momentos no se sabe a ciencia cierta cuáles serán las funciones sustantivas de las Unidades en los próximos años, por lo tanto tampoco se sabe si el programa de la LIE será pertinente ante esta nueva realidad que se avecina y en consecuencia se duda de su continuidad.

La crisis del programa es parte de la crisis institucional de las Unidades las cuales con la administración de la rectora Sylvia Ortega al frente de la UPN se pretende reposicionar a las Unidades como entidades de formación y actualización docente, tradición de la cual desde su perspectiva las unidades nunca tuvieron que romper.

Para Sylvia Ortega<sup>9</sup> es fundamental que UPN Ajusco se consolide atendiendo al proyecto que le dio vida y que las Unidades inicien procesos políticos y administrativos para pasar a ser organismos públicos descentralizados. La apuesta central de la nueva rectora, es continuar en la atención de las necesidades de formación del magisterio y que las Unidades UPN se concentren en dar respuesta a las demandas educativas del nivel básico de educación que demanden sus Estados, que además, ante la aparición de la nueva reforma educativa de educación básica es oportuno.

La postura de la rectora atiende también a las presiones que los Entidades federativas han ejercido sobre ella, al considerar que las unidades UPN están ofreciendo programas que corresponden a la formación inicial de profesionales de la educación y se han salido de la misión que les fue encomendada en su origen; la duplicidad de funciones con otras instituciones como las normales, los Centros de actualización del magisterio (CAM) y otras universidades privadas que de igual manera ofertan programas a profesionales de la educación.

La posición de la rectora ha generado incertidumbre, confrontación y descontento en las Unidades del país, ya que a escasos ocho años de haber ofertado la LIE se piensa en desmantelarla y cambiar el rumbo tomado por las Unidades en el año 2000. Por otra parte, no se entiende la posición de la actual rectora respecto al programa de la LIE puesto que en su creación estuvo al tanto como parte de la planta de directivos de la universidad y conoció en detalle, el origen y razón de ser de esta nueva licenciatura.

---

<sup>9</sup> De manera particular la Doctora Sylvia Ortega tiene resistencia con el programa de la LIE. Según la rectora, LIE rompe con la tradición que las Unidades UPN tenían como formadoras y actualizadoras del magisterio, situación que desde su perspectiva no trae beneficios a la institución porque considera que se están pisando terrenos desconocidos para los cuales no se tiene la estructura física, administrativa y académica.

Las muestras de rechazo a la propuesta de la rectora por retomar la tradición de la universidad y dejar de lado el programa de la LIE se han dado desde distintos frentes: por una parte las unidades piden respeto a un programa que no ha sido evaluado y del cual se desconocen sus alcances, y por otro lado, los alumnos y egresados de la LIE vislumbran serias limitaciones en su futuro profesional al no dar continuidad a la carrera y desde ahí estimular la profesionalización.

Las posiciones en estos momentos están en conflicto y padecen de sordera mutua. Por una parte rectoría parece no escuchar el reclamo de las Unidades respecto a dar continuidad al programa de la LIE y señala de forma reiterada en cada oportunidad que la Universidad ya terminó con licenciaturas y que ahora debe de buscar los posgrados; de parte de las Unidades se presenta también una especie de privación al seguir operando la LIE en muchas Unidades e incluso abriéndola en algunos estados en donde no existía, lo cual se provoca con todo esto mucha tensión entre las Unidades UPN y la máxima autoridad de dicha institución

Para Marcela Santillán ex rectora de la UPN quién vio nacer a la LIE, la postura de Sylvia Ortega es incomprensible; desde su perspectiva el posicionamiento de las Unidades en los Estados no implica el cerrar con la LIE. Para ella, la apuesta de las Unidades debe ser el ampliar su oferta educativa y su margen de acción; pensar en la exclusión de programas sólo limita la capacidad de las Unidades y puede adormecerlas aún más e incluso desaparecerlas. Desde su perspectiva es mejor sumar que restar, es mejor utilizar la “y” que la “o”; es decir, es mejor agregar y forzar el crecimiento de las Unidades a disminuirlas a la formación y actualización del magisterio.

Por otra parte para Marcela Santillán la creación de la LIE, si bien fue una respuesta al agotamiento de la oferta educativa de las Unidades, también es cierto que fue constituida

atendiendo a los diagnósticos estatales que mostraron las necesidades sociales y educativas de cada entidad; en este sentido señala que el programa es pertinente y oportuno, y que la construcción de la profesión está en proceso, de lo cual hay que tener plena conciencia, pero como todas las figuras emergentes los Interventores Educativos poco a poco definirán su campo de acción y estarán profesionalizando su quehacer educativo hasta dar vida a la profesión.

Para Santillán cerrar o no la LIE no es algo que se pueda decidir desde afuera, es decir, desde rectoría; cada estado con sus Unidades deberá revisar la oportunidad y la pertinencia del programa; las condiciones heterogéneas de las mismas, no permite generalizar la conveniencia de una carrera como esta y en este sentido las autoridades deben tener cuidado en sus planteamientos.

Desde la perspectiva de Tere Negrete, coordinadora de la LIE a nivel nacional en el periodo 2002-2004, la LIE atraviesa por jalones propios de los procesos instituyentes; es decir, se encuentra viviendo un procesos de institucionalización. Desde su posición con el cierre de la LIE hay un ajuste del mandato que se le hizo a la UPN, es decir, nos han hecho creer que la UPN es la universidad del magisterio; pero, la lectura a dicho mandato responde a la lógica política y no se apega a lo académico porque el decreto de creación establece de manera puntual que la UPN tiene como función primordial el formar profesionales de la Educación y no el dar atención exclusiva al magisterio.

Para Tere Negrete con la LIE las unidades hacen efectivo dicho mandato y hoy en día están formando profesionales de la educación y no solamente actualizando a maestros en servicio. Con la LIE se restituye una falta de las Unidades; no se altera el mandato, sino que se cumple por primera vez.

LIE es después de 20 años una propuesta genuina de las Unidades, que nace en las unidades y son ellas quienes le dieron un sentido, una dirección y deben por tanto según Tere Negrete cuidarlo; de parte de Ajusco, asegura, hay pleno desconocimiento del programa, se ayudó poco y se orientó poco en su construcción y en este sentido sólo las unidades deben revisar su pertinencia. Por otra parte, la creación de la LIE impidió la enajenación de Ajusco al resto de las Unidades; es decir, haber trasladado un programa de la sede central al resto de las Unidades en el año 2002 sólo hubiera provocado mayor dependencia de éstas hacia Ajusco y con LIE ocurrió lo contrario, las Unidades poco a poco han ido tomando control de sus decisiones.

La discusión respecto a la dirección que deben tomar las Unidades en el país continúa, se considera que la LIE es un programa más de la UPN que le permite ampliar su campo de acción y atender necesidades educativas que escapan al marco de la educación formal, función que es propia de UPN si se considera que desde 1985 ya se planteaba que la universidad debería atender otras necesidades sociales y educativas a través de la formación de profesionales de la educación con un perfil distinto al de los docentes.

Hoy en día la LIE se opera de forma regular en casi todas las Unidades del país, con excepción de las Unidades del D.F que cerraron el programa en el 2008 y sustituyeron a éste con programas de Ajusco. Las Unidades muestran una franca resistencia a atender el mandato de rectoría, tanto por su contenido como por su forma; la negativa al diálogo ha endurecido las posturas y hoy es difícil consensar.

Por otra parte también es cierto que el ruido generado en torno a la LIE ha provocado en algunos mayores resistencias al programa y a la figura profesional que se forma; si bien las

Unidades poco a poco han venido fortaleciendo su estructura física, académica y administrativa, también es cierto que la indefinición las ha paralizado, no se ha tomado una postura que unifique a las Unidades y les permita defender y definir con fuerza lo que quieren ser a corto y mediano plazo.

En medio de esta crisis institucional es que permanece el programa de la LIE como respuesta a una necesidad de la propia Universidad que se justifica ante las múltiples demandas educativas no cubiertas en el entorno social, lo cual en su momento significó la posibilidad de abrir nuevos horizontes en la formación de profesionales de la educación, sin embargo, en estos momentos no hay indicios que den cuenta de su pertinencia ante la ausencia de estudios que permitan revisar las limitaciones y los alcances de la profesión que en el entorno laboral empieza a gestarse de ahí la importancia de explorar el proceso de profesionalización que viven los Interventores Educativos.

Como conclusiones de esta segunda parte del trabajo de investigación es importante plantear tres cuestiones esenciales: la primera tiene que ver con el reconocimiento de que la universidad como institución de estudios superiores es un actor fundamental en los procesos de profesionalización, su historia nos muestra como a través del tiempo se ha venido consolidando como una organización compuesta por campos de conocimientos que abren la posibilidad de generar campos profesionales, los cuales al conformarse construyen las profesiones. En el caso de la UPN por su origen y estructura operativa es una universidad *sui generis* que fue creada para cumplir con la misión central de formar profesionales de la educación y contribuir a la profesionalización del magisterio en nuestro país lo cual le ha permitido apropiarse de ciertos campos educativos y profesionales construyendo y cercando así un “territorio” donde diferentes

“tribus” en términos de Becher, (2001) que tratan de responder a intereses, deseos y objetivos que les permita legitimar realidades profesionales y legitimarse en sí misma.

La segunda cuestión apunta a la necesidad de reconocer que la Universidad al igual que las profesiones ante las dinámicas sociales está obligada a replantearse permanentemente su existencia, sentido y función social y responder más a los tiempos que a las tradiciones, de otra forma acaban por perecer ante la falta de estímulos internos y externos que las obliguen a pensarse como organizaciones de conocimiento que están inmersas en una lucha de fuerzas políticas y sociales que atraviesan su propio funcionamiento el cual debe regularse, actualizarse y reinventarse, lo cual les permita sostenerse ante las bondades visibles que las lleve a permanecer.

Las titulaciones universitarias como el aporte fundamental de las universidades en la construcción de las profesiones significan en sí mismas el mayor aporte a la vida institucional, en el caso de la Unidades UPN la titulación de la LIE les ha dado fuerza para sostener un proyecto de universidad que ante las vicisitudes históricas la han obligado a repensar su misión central y entrar en dinámicas de reestructuración de su oferta educativa y de su propio posicionamiento político social e institucional.

Por último es necesario plantear que la Universidad como actor profesionalizante aporta a la construcción de las profesiones, la formación, la acreditación y la investigación sobre los múltiples campos de conocimiento, sin embargo, dentro de esto un recursos fundamental es la investigación, ante lo cual es vital que desde el plano institucional se dé cuenta de la realidad que enfrenta los egresados de las distintas carreras y contribuir con eso a enriquecer los campos de conocimiento y los campos profesionales y en ese sentido que la propia universidad entre en procesos de profesionalización que la legitimen como una institución poseedora de

conocimientos pero a la vez generadora de saberes que coadyuven a la consolidación de dichos campos desde una visión académica que permita pensar las profesiones y los campos de conocimientos desde la abstracción intelectual la cual debe emerger de la realidad empírica, y a partir de ahí contribuir a la profesionalización de los profesionales y de las propias actividades académicas que demanda la Universidad.

***TERCERA PARTE***

***DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS***

## *CAPÍTULO V*

### *EL OBJETO DE ESTUDIO Y MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN*

El apartado que a continuación se desarrolla dentro de la estructura general del trabajo de tesis, se considera trascendental para dar cuenta de la condición actual de la Intervención Educativa como profesión emergente, objetivo central de la presente investigación. La conformación del apartado en tres capítulos, V, VI y VII con el planteamiento del objeto de estudio, resultados de la investigación y reflexiones, respectivamente, exponen, por una parte, investigaciones empíricas en torno al proceso de profesionalización que viven distintas profesiones en nuestro país, así como el planteamiento metodológico de la investigación y la investigación empírica respecto al fenómeno de la profesionalización de los Interventores Educativos en el Estado de Jalisco.

En su conjunto, estos capítulos han permitido pensar sobre los diversos actores que se ven implicados en la trama institucional socio-política y económica sobre el cual nacen, crecen y se constituyen las profesiones. Asimismo, en este apartado se muestra el recorrido metodológico que permitió conocer la realidad profesional explorada, y con ello, construir un planteamiento inicial para pensar sobre las condiciones actuales, posibilidades, necesidades, y retos de la Intervención Educativa en la actualidad. Cada capítulo y cada apartado dentro de los mismos, aterrizan las intenciones de origen de la presente investigación, con las cuales se cierra el estudio y se abren nuevas interrogantes para seguir explorando los procesos de profesionalización en los cuales las profesiones están inmersas y en el caso particular de la Intervención Educativa el cierre en sí mismo abre posibilidades ilimitadas sobre las cuales pensar a esta nueva figura profesional.

*El estudio de las profesiones: Un acercamiento a las investigaciones empíricas en nuestro país*

Abordar el fenómeno de la profesionalización en profesiones emergentes -como lo es la Intervención Educativa-, nos obliga a explorar distintos marcos interpretativos que den cuenta desde la vía empírica los recorridos, vicisitudes y alcances profesionales de otras profesiones. En este caso en particular, y como antecedentes al planteamiento del objeto de estudio de la presente investigación, se considera necesario tener un acercamiento a las investigaciones realizadas en nuestro país que tuvieran como interés central a las profesiones en distintas perspectivas de análisis.

Con este apartado se busca, por una parte, presentar referencias de investigación que amplíen la mirada sobre las posibilidades de indagación que las profesiones ofrecen, y, por otra, se pretende mostrar hallazgos generales que emergen de distintas investigaciones- hechas en este campo- realizadas en nuestro país en el periodo del año 1992-2002. De manera específica no se encontraron investigaciones que tuvieran alguna relación con el campo de acción profesional de la Intervención Educativa, sin embargo, cada investigación desde su particularidad es un referente importante para entender la complejidad que reviste el asunto de las profesiones como entidades en tránsito que buscan ganar posición en escenarios laborales, sociales y políticos.

Si bien es cierto que en el escenario internacional existen investigaciones valiosas que exploran desde distintas miradas los procesos de profesionalización y que hubieran ayudado a enriquecer el marco de referencia sobre el cual pensar a las profesiones, para efectos de este estudio, resultó vital entrar en terrenos nacionales y acotar la búsqueda para no perdernos en la multiplicidad de referencias, que si bien son necesarias para ubicar procesos diversos de profesionalización, así como vías distintas para estudiarlos, también es cierto que hubieran demandado un estudio muy en lo particular al respecto; por este motivo es que las referencias de investigaciones empíricas

que se presentan, corresponden a los intereses que desde el estudio de las profesiones se despertaron en distintos investigadores e instituciones de nuestro país.

En esta búsqueda de la información el análisis que ofrece el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2003) fue un referente importante para dar cuenta de las últimas investigaciones que en nuestro país se han hecho respecto al tema de las profesiones. Asimismo, dicha fuente permitió precisar búsquedas y profundizar en estudios particulares que dieron cuenta de los recorridos históricos que arrojan a las profesiones consolidadas como el caso de la medicina.

Para entrar en materia, es importante decir que el documento del COMIE en torno a las investigaciones sobre las conexiones entre profesión, formación profesional y mercado de trabajo, presenta hallazgos muy generales sobre los temas de interés que se enmarcan en esta área del conocimiento. Los trabajos que recupera el COMIE en torno al estudio de las profesiones sitúan su objeto de estudio en el análisis de determinadas profesión como son: ingeniería, medicina, contaduría, ingeniería química y sociología. En este abanico de profesiones se da un acercamiento a las profesiones en sí mismas y su recorrido histórico, así como a los empleadores y al tema de la relación profesión-mercado de trabajo.

Acerca del campo profesional de la medicina, los trabajos de Frenk (1994) con el tema: “Médicos, educación y empleo”, el de Oropeza (2001), denominado: “El tránsito del trabajo ocasional del médico a una ocupación profesional en Guadalajara” así como el de Díaz (2001) “Los médicos en los hospitales privados en el periodo 1935-1960”, y Arteaga (1997) con: “La transformación de la práctica médica en Jalisco durante la segunda mitad del siglo XX”, investigan los procesos de conformación profesional del ejercicio médico en el periodo contemporáneo, distinguiendo los puntos de intersección con la evolución histórica en México

del propio mercado de trabajo médico. Siguiendo un tratamiento historiográfico, a partir de fuentes secundarias, los primeros autores caracterizan el recorrido que tuvo que hacer la profesión médica para convertirse en liberal, matizada por las formas concretas en que los médicos han logrado estructurar su posición dentro de la división del trabajo.

Arteaga, por su parte, da cuenta de la diversificación de las opciones laborales en que ha incurrido la práctica médica a partir de los años cuarenta, la que se caracteriza por el tránsito del médico general al especialista con posibilidades de desempeñarse en actividades ocupacionales no necesariamente ligadas a su profesión.

El COMIE recupera una segunda clase de trabajos que profundizan en los impactos que los nuevos procesos de industrialización y de reestructuración productiva están ocasionando en la empleabilidad de los profesionistas. La investigación de Hualde (1995) “Aprendizaje industrial en la frontera norte de México. La articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador”, rastrea las trayectorias laborales de los ingenieros que se desempeñan en las maquiladoras de la frontera norte. El sector maquilador —conocido como plantas de ensamble dedicadas a la producción de ciertas partes de un producto cuyo diseño y terminación final se decide en los grandes centros corporativos— constituye un escenario laboral con planteamientos organizacionales y relaciones laborales distintos y exigencias muy específicas de desempeño ocupacional de los técnicos e ingenieros. Hualde en su estudio, demuestra la subutilización de los saberes que poseen los ingenieros y técnicos aprendidos durante su formación escolar, al enfrentarse a una estructura organizacional que restringe su potencial en las decisiones de planeación y producción.

En esta misma línea de la profesión del Ingeniero industrial, Vargas (1999, 2000) en su estudio: “Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el

caso de Sanyo videocomponentes”, y Ruiz (2000) con la investigación: “Retos y amenazas a la formación de ingenieros frente a las transformaciones de la producción industrial. El caso del área metropolitana de la ciudad de México”, ahondan en los efectos que los procesos de reestructuración productiva que se dan en las industrias, producen en las prácticas e identidad profesional de los ingenieros.

Al estudiar las de los ingenieros industriales egresados del Instituto Tecnológico de Tijuana, Vargas encuentra diferencias importantes en las prácticas profesionales de los que laboran en empresas muy intensas en procesos de reestructuración productiva sobre aquellos que trabajan en industrias con atrasos tecnológicos y organizacionales. Asimismo, el estudio de Ruiz profundiza en la caracterización del accionar laboral que manifiestan los ingenieros “de la manufactura”, en el marco de los cambios técnico-productivos que verifican en las industrias manufactureras.

En la investigación de Ruiz, la autora revela que ante los procesos de reorganización del trabajo que realizan las industrias manufactureras para enfrentar la competitividad comercial, la participación de los ingenieros ya no se reduce a las labores de la planta dentro del proceso productivo, sino que se extiende a otros ámbitos de la empresa, ejecutando tareas poco relacionadas con el sistema de conocimientos y habilidades de la ingeniería. Según la autora, en la actualidad, es común encontrar ingenieros desempeñándose en actividades administrativas, financieras, comercialización y ventas e inclusive en la gestión de recursos humanos. Esta nueva realidad laboral de los ingenieros está llevando a la profesión hacia su estratificación, en tanto, que los que cumplen con responsabilidades ocupacionales no técnicas —distintas a su profesión— se están ubicando en los puestos gerenciales de mayores ingresos, mientras que los ingenieros que se desempeñan en la planta productiva, aplicando los conocimientos que les son

inherentes a su profesión, se sitúan en niveles ocupacionales intermedios, con menor remuneración y con reducida proyección social.

Otro tipo de investigaciones que recupera el COMIE relacionadas con las profesiones, tiene como principal sujeto de análisis a un actor central en la construcción de las profesiones: los empleadores. En estos trabajos se busca conocer las opiniones y valoraciones que muestran los empleadores sobre los egresados universitarios. Utilizando metodologías cuantitativas y técnicas de recolección de datos mediante la aplicación de encuestas o con métodos cualitativos de corte etnográficos y ubicándose en los ámbitos de la sociología de las profesiones, las teorías sobre el capital cultural, las representaciones y las identidades es que se aborda a este actor.

Estos estudios buscan penetrar en las percepciones, valoraciones, imágenes y creencias de los empleadores acerca de las calidades formativas de los egresados procedentes de distintas instituciones de educación superior. Pese a las diferencias que existen entre los alcances de cada investigación, sus objetos de análisis, la naturaleza de las metodologías empleadas e inclusive la zona geográfica donde se realizó el estudio, es de sorprender que cada uno, por separado, haya obtenido resultados muy semejantes, tales como las tendencias preferenciales que muestran los empleadores por la formación profesional que reciben los egresados de las instituciones privadas, en contraste con los profesionistas que estudiaron en las universidades públicas y el peso que los empleadores le otorgan al capital cultural y social que posee el aspirante al empleo, por encima de la posesión de conocimientos y habilidades profesionales, en tanto que son factores ampliamente valorados en la asignación de un puesto.

En lo específico el estudio de Díaz Barriga ( 1995) “Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones”, siguiendo una metodología cualitativa y mediante la aplicación de entrevistas en profundidad a 60 empleadores, demuestra las valoraciones positivas,

representaciones y predisposiciones que éstos manifiestan, al momento de otorgar un puesto, por los egresados de universidades privadas. El autor argumenta que esta situación se vincula con lo que se podría denominar discriminación de los egresados de las instituciones públicas, argumentando que las diferencias económicas entre ambos se expresan también como diferencias de capital cultural.

Por otra parte, el estudio de Escobar (1997) “Los profesionales en el comercio de Culiacán, Sinaloa”, dirigido a los empleadores del sector del comercio formal realizado en Sinaloa, arriba a conclusiones semejantes. Después de caracterizar el mercado profesional que se estructura en este sector, visto por la autora como muy heterogéneo y segmentado y con discriminaciones hacia el origen institucional de los directivos son fácilmente alcanzados por los profesionistas procedentes de las universidades privadas demostrando, con ello, que el capital cultural y social de los egresados se está constituyendo como un factor importante para la inserción en puestos clave de la empresa.

En esta misma línea de investigación, Valle (1994) en su trabajo: “Aproximación al estudio de los criterios de contratación de profesionistas del área química en la industria farmacéutica de la ciudad de México”, presenta un estudio exploratorio a partir de un sondeo de las opiniones de empleadores de la industria farmacéutica asentadas en la zona metropolitana de la ciudad de México. Se plantea que parece haber una relación entre la procedencia institucional de los egresados del área de química y el tipo de empresa donde labora. De este modo, los titulados de las universidades públicas se emplean en cualquier tipo de empresa farmacéutica, mientras que los profesionistas provenientes de las IES privadas se ocupan, principalmente, en las grandes.

Asimismo, los trabajos de González (1994) sobre el ingeniero agrónomo y sus condiciones de acceso al empleo, denominado: “La importancia del habitus en la obtención de empleo. El caso del ingeniero agrónomo”, y el de Baltazar (2000) “El empresario en Jalisco y la construcción de la imagen que tiene del profesionista”, que puntualiza su investigación sobre las representaciones e imágenes que el empresario de Jalisco tiene de los profesionistas, así como el trabajo de Rangel (2000) “Empleo y educación superior en el estado de Colima. El caso del profesionista de la economía”, y el desarrollado por la Academia Mexicana de Ingeniería (AMI) (1995) sobre el empleo de los ingenieros en distintos estados de la república, presentan resultados convergentes.

El estudio de Baltazar, ratifica el papel clave que representa la posesión de un elevado capital cultural y social en el ingreso del profesionista al empleo. Mientras que en las investigaciones respectivas de González, Rangel y AMI, se confirma la importancia de las actitudes y habilidades sociales, sobre el dominio de conocimientos profesionales en la consecución de trabajo. AMI demuestra la predisposición de las industrias privadas por calificar de manera muy positiva a los egresados de las IES privadas, especialmente en aquellos aspectos relacionados con las actitudes y los conocimientos administrativos.

COMIE recupera un último grupo de trabajos que se inscribe en la línea de la relación profesión-mercado de trabajo, referentes a estudios analíticos en los que se discuten y se conceptualizan los factores de orden institucional, económicos y educativos implícita en esta asociación. La obra coordinada por Pacheco y Díaz Barriga (1997), denominada: “La profesión: su condición social e institucional” agrupa varios trabajos en donde se profundiza en aspectos de importancia central para la comprensión del fenómeno de la profesión, como son el origen y

evolución de la misma, recuperando sus respectivas dimensiones económicas, socio-históricas, políticas, científico-culturales y educativas.

De este modo, la profesión en su carácter conceptual, sirve de referente de la educación superior, la formación profesional y el empleo. Por ejemplo, las reflexiones de Muñoz y Valle en sus respectivos análisis, vinculan el papel de los profesionistas con el empleo. Muñoz Izquierdo expone cuatro aproximaciones teóricas que ayudan a entender el papel que ha desempeñado la educación superior como formadora de profesionistas en el crecimiento económico.

Por su parte, Valle discute la relación entre formación universitaria y ocupación. Considera que se desarrolla una dinámica asociación, entre estas instancias, medida por la creciente “profesionalización” o especialización de las ocupaciones, de tal forma que la profesionalización ocupacional —en tanto que privilegia la utilidad laboral de las profesiones a partir de la aplicación de conocimientos especializados en la resolución de problemas de las actividades productivas— no sólo ha favorecido el reconocimiento social y económico de las profesiones vistas en su naturaleza aportadora de servicios y tareas útiles y necesarias, sino que también ha contribuido a la legitimación de las IES como instancias calificadoras de recursos humanos especializados.

Hasta aquí, al destacar los trabajos más significativos que en los últimos años se han hecho sobre profesiones y al hacer el análisis entorno a las investigaciones que sobre este tema de investigación el COMIE presenta, se pueden mencionar aspectos inherentes a los procesos de profesionalización que son importante destacar.

En un primer momento resulta significativo observar cómo los estudios muestran las implicaciones tan estrechas que existen entre campos de conocimientos y campos profesionales;

es decir, las profesiones están conectadas y se fortalecen en gran medida ante el desarrollo y la madurez de los conocimientos que la respaldan.

En este caso, la medicina como ciencia y profesión por sus antecedentes históricos hoy se encuentra legitimada quizás como ninguna otra profesión o campo de conocimiento. Incluso en dichas investigaciones se muestra cómo la segmentación del conocimiento en áreas específicas de la medicina, ha dado lugar a figuras profesionales diversas que aún en su particularidad y singularidad encuentran lazos comunes sobre los cuales pensar la profesión del médico desde un ethos y una identidad que los agrupa a todos. Las especializaciones dentro de la medicina aún con un ethos que muestra el carácter, el estilo y la actitud en escenarios determinados que han dado lugar a formas de organización diversas, si bien han marcado un terreno para legitimar su ejercicio, no ha desvirtuado a la profesión de origen.

En esta misma línea de reflexión sobre campos de conocimiento y campos profesionales también se pone de manifiesto cómo la innovación tecnológica puede fortalecer los procesos de profesionalización, lo cual confirma la idea de que a mayor evolución en los conocimientos que se ven implicados en el ejercicio de una profesión determinada, más cerca estará de madurar en su proceso de profesionalización como muestran las investigaciones que exploran a la ingeniería en su desarrollo profesional.

Sin embargo, en el caso de la ingeniería aún con el desarrollo en el conocimiento y la innovación tecnológica implicada en el ejercicio, la diversificación de tareas, -según las investigaciones- ha quebrantado procesos identitarios en los profesionales, lo cual muestra que ante múltiples manifestaciones del ejercicio profesional es más difícil configurar la identidad y construir una conciencia colectiva. Así pues, la estratificación de tareas sin que de ellas se

deprendan una clara correlación de intereses que apuntan a la consolidación de la profesión, fragmentan realidades y se pierde la noción de la unidad como principio de identidad.

Ante estas realidades comunes y divergentes en sí mismas como el caso de la medicina y la ingeniería habría que cuestionarnos sobre los mecanismos que en su largo recorrido histórico los profesionales de la medicina han creado e implementado para consolidar campos de conocimientos y legitimado prácticas diversas, lo cual daría cuenta de las múltiples tareas que se ven implicadas en los procesos de profesionalización desde los distintos actores: la universidad, los profesionales, el estado y los usuarios.

Otro aspecto a considerar en este acercamiento a los estudios anteriormente señalados es que, las profesiones para su consolidación deben mostrar pericias que emergen de la abstracción del conocimiento y no de la tecnicidad en las respuestas a las múltiples problemáticas que se presentan en los escenarios laborales. Como se menciona en las investigaciones realizadas a los profesionales de las industrias, las responsabilidades técnicas desvirtúan a las profesiones porque se deja de lado justamente la abstracción del conocimiento, el cual, le da un estatus distinto en razón de ocupación manuales o técnicas que no demandan mayores conocimientos para la resolución de problemas.

Otro elemento que desvirtúa a las profesiones son las responsabilidades u ocupaciones que no se relacionan con la profesión que se ostenta, el asumir funciones distintas a las pensadas desde la formación profesional debilitan los procesos de profesionalización al demarcar las prácticas del conocimiento específico que la universidad acredita.

La remuneración salarial también aparece como un aspecto relevante a considerar en los procesos de profesionalización; el buen pago a los servicios profesionales trae implícito el reconocimiento al profesional, es decir, se paga aquello que responde a necesidades legitimadas

y reconocidas, lo cual muestra la importancia de que los profesionales sepan generar necesidades y vender sus servicios; aunado a esto es importante construir que los profesionales construyan una visión profesional de conjunto el cual les permita sostener y legitimar su propio ejercicio consiguiendo con esto estatus profesional, social, económico y político.

Los empleadores en el marco del actor mercado, aparecen también como agentes que desde su condición están marcando diferencias sustanciales entre los egresados de carreras profesionales de instituciones públicas o privadas. Esta condición resulta novedosa en nuestros días y es un elemento a pensar con cuidado y especificidad, puesto que las lógicas neoliberales en donde la mercantilización del conocimiento aflora, está desencadenando procesos de diferenciación en los trayectos de profesionalización de carreras afines, lo cual agrega una variante más para pensar las posibilidades de construir las profesiones en razón de los escenarios institucionales y laborales.

Esto marcaría una diferenciación importante entre procesos de formación dentro de un mismo campo de conocimiento y el valor asignado a las institución que emite la certificación de saberes, lo cual, abre brechas significativas entre profesionales con nichos laborales comunes, pero con referencias institucionales distintas que marcarían la pauta para pensar la profesionalización ahora también, desde las instituciones educativas que les dan vida.

El peso del actor universidad, en estos estudios refleja la importancia de la historia y el prestigio de las instituciones al momento de lanzar al mercado profesionales en distintos campos del conocimiento, el buen posicionamiento social, económico y político de una profesión ya no dependerá sólo de los saberes que ostente el profesional, sino, de la tradición institucional que arroja a la carrera universitaria.

En este sentido cabe pensar en la importancia que reviste ser egresado de una institución prestigiosa para ser llamado en el mercado laboral. Dentro de un mismo campo profesional, existen pues realidades profesionales distintas, no es lo mismo ser un profesional egresado de una institución con prestigio, que de otra que padece de cuestionamientos sociales y que vive en una crisis de legitimidad aún cuando la carrera universitaria que ofrecen sea desde el discurso la misma.

Con este análisis somero que emerge de los resultados de las investigaciones empíricas que desde su ubicación temporal y espacial se hicieron respecto a diferentes profesiones, es que se cierra con este apartado; al tener como referentes previos otras realidades profesionales permite, acercarnos a la realidad profesional de los Interventores Educativos con elementos para pensar que las profesiones desde sus orígenes han estado sujetas al propio desarrollo social, económico y político en distintos tiempos y espacios geográficos.

Hoy en día, la complejidad de la vida social laboral, agitada y padeciendo la inmediatez como forma de relación en distintos ámbitos de nuestra vida, atraviesa a las profesiones y las pone en disyuntivas de manera constante al tener en juego intereses que rebasan las necesidades sociales de nuestro tiempo y que están sujetas a la vida económica social, política y cultural de los países. El análisis de la Intervención Educativa como profesión emergente parte entonces de referentes teóricos y en este caso de referentes empírico para pensar a las profesiones como entidades complejas y sujetas a condicionamientos culturales, sociales, políticos y económicos que corresponden a tiempo y lugar.

***Objeto de estudio y marco referencial para el estudio de la Intervención Educativa***

Explorar el proceso de profesionalización que viven los Interventores Educativos en el Estado de Jalisco es el objetivo central de esta investigación. Con el estudio se busca

examinar el desarrollo de la Intervención Educativa y su conformación en la realidad social a partir del posicionamiento laboral de los egresados y la noción profesional que los profesionales van construyendo en el ejercicio de sus prácticas.

La Intervención Educativa es una profesión emergente en vías de profesionalización que nace en el marco de la titulación universitaria que lleva el mismo nombre, la cual, desde el año 2002 la UPN opera como parte de su oferta educativa. A siete años de haberse lanzado la carrera y con cuatro generaciones de egresados es vital para la universidad el revisar el tránsito que los Interventores Educativos han seguido en su proceso de profesionalización, en la búsqueda de la construcción de la profesión y en la conformación de su identidad profesional.

El problema central que da paso al estudio es la crisis de identidad que viven los Interventores Educativos en el estado de Jalisco. Éstos se encuentra en un momento crítico de su ejercicio profesional: por una parte, sufren la ausencia de una cultura o identidad profesional, de la indefinición de sus propios presupuestos, funciones y competencias y de una exclusividad o monopolio de las oportunidades laborales asociadas a la formación específica que han adquirido en la UPN, y, por otra parte, la institución que les ha dado vida se encuentra en un momento de indefinición respecto a su sentido y función social, por lo cual plantea retirar de su oferta educativa un programa como la Licenciatura en Intervención Educativa que no responde a sus intereses inmediatos pero del cual se desconoce su impacto social ante la ausencia de estudios que den cuenta de la condición laboral y profesional de los egresados.

Desde lo institucional es necesario hacer una exploración que permita identificar la condición actual de la profesión y la construcción incipiente de su identidad profesional. Con la investigación se busca conocer más a fondo a los Interventores Educativos, caracterizar

los rasgos de su profesión, identificar los escenarios laborales y tipificar sus actividades; se pretende crear un puente que permita entender lo que la universidad proyecta desde la carrera que ofrece, y la concretización de la profesión en la realidad social.

Es importante reconocer que a las profesiones emergentes como la Intervención Educativa, al momento de entrar al mercado laboral, sólo les acompaña una titulación universitaria, más no el respaldo social de la construcción histórica de una profesión, esto genera desconcierto, incertidumbre y muchas veces frustración. La formación profesional recibida en la Universidad pierde consistencia una vez que se enfrentan a escenarios laborales en donde muchos profesionales caben, en donde pareciera que muchos otros profesionales hacen lo mismo y entonces, surgen preguntas cruciales: ¿quiénes somos? ¿Qué hacemos? ¿Para quién lo hacemos? ¿Quiénes pagan por nuestros servicios? ¿Cómo diferenciarnos de otros profesionales?

Estos momentos de indefinición, construcción y reconstrucción de la identidad profesional son parte de los procesos de profesionalización que viven las profesiones emergentes, los cuales deben recuperarse y documentarse de tal forma que nos permitan entender las dinámicas profesionales e institucionales que se viven en la construcción de las profesiones en contextos sociales e históricos específicos.

Las preguntas de investigación que orientan el objeto de estudio son:

¿Cómo están viviendo el proceso de profesionalización los Interventores Educativos en el estado de Jalisco?

¿Qué espacios laborales están ocupando los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa y qué funciones cumplen en los escenarios que les dan vida?

¿Cuál es la definición de Intervención Educativa que los egresados empiezan a configurar en razón de las ocupaciones, funciones y competencias desarrolladas en el campo laboral?

¿Cuál es el estatus de la Intervención Educativa? ¿Es la intervención Educativa una profesión?

Las preguntas de fondo que emergen del planteamiento problemático, son la directriz central para determinar el enfoque metodológico de la investigación, pero también son el punto de partida para esbozar una línea rectora que permita problematizar la realidad de campo y responder a las interrogantes. Bajo este principio es importante posicionar una idea previa o central en la investigación que sea una guía en el proceso de indagación ante lo cual se plantea lo siguiente:

Las profesiones emergentes en el camino a la construcción de la profesión están sujetas a condicionamientos de tipo político, económico, social y cultural que pueden favorecer la profesionalización o no darle cabida. Su conformación nace en el ejercicio ante demandas concretas y usuarios específicos que posibilitan una conciencia de sí; sin embargo, para su consolidación es necesaria la capacidad organizativa de sus miembros para agruparse, definirse y construir una cultura profesional que les de presencia e identidad.

Desde este plano se considera que la formación universitaria legitima un saber y acredita competencias, pero la profesionalización se vive en entidades concretas y usuarios específicos lo que despliega el imaginario profesional y lo que hace posible los procesos de profesionalización en la construcción de las profesiones. La universidad al ofrecer la titulación respalda un saber especializado aplicable a situaciones específicas pero son las políticas públicas, el mercado, así como el contexto económico y social junto con los profesionales los que desencadenan los procesos de profesionalización los cuales se viven con tensiones, por caminos claro oscuros que no acaban de iluminarse de una vez y para siempre y que en los momentos

afirmativos pueden posicionar la profesión y conseguir un monopolio de servicios, pero siempre, como lo menciona Sáez (2003), son construcciones en marcha que no son definitivas ni están sólidas. La profesionalización desde esta perspectiva es un proceso, no un estado.

Ahora bien, ante la multiplicidad de conceptos en torno a las profesiones ¿desde qué marco teórico conceptual se puede reflexionar sobre la Intervención Educativa y su estatus como profesión? Este cuestionamiento es sustancial para partir a la exploración empírica de la profesión que nos desde un enfoque dialéctico que nos lleven a generar un discurso en torno a la Intervención educativa como profesión emergente y cruzar la teoría con la realidad construyendo desde la vía analítica un discurso profesionalizador.

En este sentido y siguiendo el planteamiento anterior, las ideas de Kockza y Conze recuperadas por Burrage (1990) y planteadas en el apartado I del presente trabajo, son el referente sustancial para esbozar el marco sobre el cual se analizará la condición de la Intervención Educativa como profesión; es entonces desde los planteamientos de dichos autores que en este estudio se entiende a las profesiones como entidades dinámica inmersa en procesos de socialización permanente que les obligan a replantear su sentido y función social.

Con base en el concepto de Cockza y Conze se puede hablar de profesión cuando una ocupación encierra un alto grado de abstracción intelectual que le permite resolver problemáticas sociales producto de una formación especializada, sistemática y abstracta que ha dado lugar a títulos y diplomas acreditando con ello el conocimiento y el estatus de profesión; este principio sustancial que enmarca a la universidad potencializa la división laboral, al ser el Estado garante de la profesión y al legitimar con ello el ejercicio libre del conocimiento y del título profesional. Asimismo, se piensa a la profesión como una ocupación no manual que marca una clara diferenciación con otros “expertos” profanos; su acción profesional está

basada en competencias y en una ética asociada con lo que se hace en escenarios laborales específicos para el bien social, demandando con ello una jurisdicción laboral, recompensas económicas y prestigio social.

Desde esta perspectiva, las profesiones - y en consecuencia la Intervención Educativa- se entienden en tránsito, en movimiento, considerando intereses de grupo pero, al mismo tiempo, responden a necesidades sociales que son atendidas con un techo sólido de conocimientos que protegen a los usuarios y dan certidumbre a los profesionales. Al monopolizar sus servicios ponen en juego competencias específicas que se adquieren en instituciones legitimadas para eso. El enfoque interaccionista y el enfoque sistémico<sup>10</sup> en este sentido se ven infiltrados en esta definición, que para el estudio de profesiones específicas, como la Intervención Educativa, pueden dar cuenta del momento de profesionalización que viven, y estudiar las profesiones como Freidson sugiere, como entidades empíricas.

Por otra parte, el concepto de Kocka y Conze de forma implícita reconoce también que los profesionales viven los procesos de profesionalización con fricciones y tensiones con otras figuras profesionales ya sea por monopolizar los servicios en el mercado o ya sea por el cierre social que debe aplicarse para el control de la profesión. Lo que se busca, pues, es ganar una posición en la lucha con otras profesiones.

---

<sup>10</sup> El enfoque interaccionista y el enfoque sistémico de Parsons que tienen como fundamento la sociedad orgánica planteada por Durkheim, interpretan a la sociedad como un todo ordenado en sistemas que cumplen una función. Así define una función como complejo de actividades dirigidas hacia la satisfacción de una o varias necesidades del sistema. A partir de imperativos funcionales como: Adaptación, capacidad para alcanzar metas, regulación y latencia. Con base en estos principios Parsons propone su teoría de la acción social en donde la acción social corresponde a un conjunto de sistemas que, a nivel de los sujetos, operan coordinadamente de acuerdo con los anteriormente señalados imperativos funcionales, garantizando, de este modo, el funcionamiento de la sociedad. En este sentido, las profesiones se entienden desde un marco orgánico y funcional que da lugar al ejercicio en una necesidad con múltiples necesidades. En esa acción social las profesiones configuran las relaciones de *yo y otro*, el posicionamiento del *estatus - rol*, así como el sistema cultural que emerge de la propia acción social. Sin embargo, las profesiones si bien están dentro de un engranaje social, también es cierto que su posicionamiento histórico se reviste de ambigüedad al estar condicionadas a las sinergias propias de los distintos actores, los cuales, no son lo mismo siempre y de la misma forma, por lo tanto la visión estática está fuera de lugar para el estudio de las profesiones, y éstas, como objeto de estudio sólo pueden explicarse como entidades empíricas que se ven condicionadas por su propio movimiento al interior del grupo y de los otros actores que ejercen su influencia en ellas.

El concepto de profesión que aquí se retoma abre por tanto la posibilidad de entender, la profesionalización como un proceso por medio del cual una actividad u ocupación llega a ser una profesión, y en ese sentido, hacer la diferenciación entre profesión y profesionalización en donde la primera alude a una construcción social que se materializa y cobra vida y la profesionalización al proceso mediante el cual se llega a construir una profesión. Para el estudio de la intervención educativa como profesión emergente, entender las profesiones como entidades empíricas que se construyen a través de procesos de profesionalización permite concebir a éstas como entes dinámicos que no tienen una posición o condición determinante, sino que su estatus puede variar en razón de las condiciones sociales, económicas y políticas en las cuales se mueven lo que permite, por otra parte, relativizar los fracasos jurisdiccionales, y no hacer apreciaciones que cierren o establezcan de una vez y para siempre la condición de una profesión.

Desde esta postura, también se rompe con las ideas encontradas de que las profesiones o son samaritanas o en sí mismas encierran una función perversa por ganar control y poder económico y social como lo establece el enfoque funcionalista e interaccionistas respectivamente, lo que permite tomar una postura en la cual se entienda que las profesiones son construcciones sociales que responden a necesidades históricas que presentan bondades en su acción pero que demandan de presupuestos, recursos materiales y respaldos institucionales que les permitan desarrollar su función y con ellos, construir su ethos e identidad profesional.

Es así como desde una perspectiva dinámica de la profesión, el estudio de la Intervención Educativa puede dar cuenta de la condición de la profesión, su estado y posición

social, de las prácticas profesionales que se realizan, las demandas sociales que atienden y las instancias que le dan vida.

Por último, el término de profesión adoptado permite considerar que las profesiones que nacen, no siempre se desarrollan, crecen, y llegan a consolidarse; algunas, en su peregrinar, se ven truncadas por mecanismos desprofesionalizantes o dificultades para la profesionalización que pueden ser parte de distintos actores que se ven involucrados en dicho proceso como son: el Estado, la universidad, el mercado y los propios profesionales de ahí que la exploración en torno a las profesiones no busque desprestigiar o legitimar a éstas, sino, mostrar su proceso y condición respecto a factores que pueden alimentar su constitución o destrucción; en este sentido, el estudio de la intervención educativa busca, de igual manera, explicar el estado de la profesión y construir un discurso profesionalizador en torno a la figura profesional del interventor educativo más nunca desvirtuarla ante la multiplicidad de acontecimientos que le acompañan.

Desde este marco de investigación, el proceso de profesionalización de los Interventores Educativos se explora para mostrar su realidad profesional y su condición actual. Los actores en los cuales se profundiza nos permiten establecer una interrelación entre procesos institucionales y profesionales y mostrar discrepancias y discontinuidades entre lo creado en el imaginario académico y la materialización de un campo profesional en el escenario social.

En los siguientes apartados se presenta el diseño metodológico de la investigación y sus resultados, no sin antes plantear lo que ya se ha expuesto en torno a la idea de profesión y profesionalización lo cual, de entrada, ayuda a problematizar la realidad y construir un discurso profesionalizador que parta de la realidad empírica para contrastar con el marco referencial adoptado desde el campo de la sociología de las profesiones y la teoría de las profesiones.

### *Objetivos de la investigación*

Con la investigación se buscó documentar y analizar el proceso de profesionalización que viven los Interventores Educativos en el estado de Jalisco tomando en consideración a egresados de las distintas unidades UPN.

Se pretendió en su inicio, conocer y describir cómo viven su ejercicio profesional, cómo construyen el imaginario de la profesión, cuál es la definición de intervención educativa que empiezan a configurar en razón de las ocupaciones, funciones y competencias desarrolladas en el campo laboral, así como, identificar los contextos laborales y sociales en donde viven sus prácticas.

De manera específica se establecieron dos objetivos:

1.- Tender el puente entre la universidad y los profesionales como actores claves en los procesos de profesionalización y explicar de qué modo la formación profesional que se ofrece desde la universidad se materializa en la práctica profesional, es decir, de qué manera las lógicas de la formación universitaria convergen con la práctica profesional.

2.- Explicar el momento de profesionalización que vive la intervención educativa y su condición actual como ocupación profesional. Se busca confrontar la teoría de las profesiones con la realidad concreta y revisar si la intervención educativa se está constituyendo como una profesión y qué o quiénes están desencadenando el proceso de profesionalización de una profesión naciente como esta.

### *Enfoque metodológico de la investigación*

Para dar cuenta del proceso de profesionalización que viven los interventores educativos en el estado de Jalisco se piensa en el enfoque cualitativo como marco general de la investigación y como base metodológica a la etnometodología. Abordar fenómenos sociales como la construcción de las profesiones, nos obliga a explorar los significados y configuraciones incipientes que los profesionales construyen respecto a su ejercicio profesional, lo cual invita más a la explicación y descripción que a la generalización.

Las preguntas centrales de investigación apuntan a un enfoque metodológico e instrumental de corte cualitativo, la vertiente metodológica se justifica al pretender rescatar el proceso de profesionalización mediante la recuperación de las vivencia de los interventores educativos como profesionales de la educación.

La exploración de los procesos de formación profesional vividos en la universidad, así como las prácticas y los discursos que los interventores educativos han construido en torno a esta profesión naciente, son elementos claves del proceso de investigación; la información que se persigue apunta pues, a una metodología que en su naturaleza permita recuperar significados, situaciones, relaciones y procesos de una profesión emergente como lo es la intervención educativa; en este sentido, la investigación cualitativa responde a las intenciones que subyacen al objeto de estudio.

La investigación social aplicada al estudio de las profesiones desde enfoques interpretativos permite abordar el discurso en torno a las estructuras y en torno a los sujetos; es decir, se analiza el origen institucional del cual emergen, las intenciones que están detrás de su creación y la construcción de las mismas en contextos sociales e históricos específicos, esto exige afrontar la investigación desde un concepto central: la interacción.

Para Reguillo (1999) el concepto de interacción es clave en la investigación social como un mecanismo que hace las veces de mediación entre la representación y la acción; según esta autora la interacción alude al movimiento, permite entender que las relaciones entre estructuras y sujetos no están dadas de una vez y para siempre, lo que hace posible trabajar desde las tensiones y contradicciones de la vida social.

Desde esta perspectiva, la investigación parte del principio de que los fenómenos sociales, -como la construcción de las profesiones-, son procesos dinámicos cargados de significados en donde se pone en juego el orden simbólico de estructuras y de representaciones sociales que los individuos construyen en el interactuar cotidiano, mismas que se ven condicionadas por el contexto social e histórico del cual emergen de ahí que la investigación persiga dar cuenta del proceso de profesionalización de los interventores educativos en un momento específico del desarrollo de la profesión, en donde convergen conflictos institucionales, mecanismos profesionalizantes y desprofesionalizantes que generan avances y retrocesos en la construcción de la cultura e identidad profesional.

Este posicionamiento en la investigación parte del reconocimiento de que las profesiones, así como los procesos de profesionalización, son construcciones históricas que no tienen un proceso natural, fijo, secuenciado y lineal; es decir, los fenómenos de profesionalización no siguen una secuencia predeterminedada porque las diferentes profesiones no se desarrollan a través de los mismos caminos, ni llegan a los mismos resultados (Sáez, 1998). Desde esta perspectiva la exploración de los procesos de profesionalización invitan a la explicación, descripción y caracterización de los movimientos que viven las profesiones; en este estudio en particular se busca dar cuenta del momento profesionalizante que atraviesa la intervención educativa mediante la recuperación de significados que los

profesionales han construido respecto a la profesión y a la identificación de los escenarios que le dan vida.

Para explorar la construcción de significados y el imaginario que los Interventores Educativos han configurado en torno a la profesión y recuperar las vivencias de su proceso de formación profesional, se parte del enfoque metodológico de investigación cualitativa; con esta perspectiva de investigación que es eminentemente interpretativa se trata de penetrar en el mundo personal de los sujetos y buscar la objetivación en el ámbito de los significados.

De acuerdo a Reynaga (1998) y Bertely (2000) el enfoque cualitativo tiene sus antecedentes históricos en autores como Dilthey, Ricoeur, Schutz, Weber, y está estrechamente relacionado con escuelas como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología cualitativa. La investigación cualitativa parte a nivel epistemológico, de paradigmas interpretativos o hermenéuticos que consideran los fenómenos sociales y culturales susceptibles de ser comprendidos e interpretados.

La investigación cualitativa busca comprender detalladamente la perspectiva de los otros, reconstruir lo social a partir de lo individual, hacer inteligible el modo de vida del otro, reconstruir la historia, comprender los significados que los informantes atribuyen a los elementos del contexto e interpretar el acto humano y social; de ahí que este enfoque de investigación resulte apropiado para estudiar procesos y tránsitos de los individuos en la conformación de su identidad profesional.

Es importante considerar que el acercamiento al estudio del proceso de profesionalización de los Interventores Educativos en el estado de Jalisco desde el enfoque cualitativo busque entender la realidad desde el punto de vista del que vive un proceso de esta naturaleza, la

investigación parte, entonces, de lo que para el otro es significativo y representa su condición en un momento determinado. La exploración tiene como punto central al “otro” al que puede dar cuenta del proceso de profesionalización desde su historia profesional, en este sentido, abordar el estudio desde el enfoque “*emic*” es un elemento central de la investigación.

Pike (1954) hace una diferenciación entre abordar los fenómenos desde el enfoque “*emic*” y “*etic*”. Para este autor, el primero que corresponde al enfoque cualitativo es específico y representa un punto de vista interior; el segundo es genérico predictivo y exterior y atiende a un paradigma naturalista.

Según Reguillo (1998) el acercamiento a la realidad desde el enfoque *emic*, supone el punto de vista del nativo. Se asume por ende que todo lo construido y dicho al interior del sistema es necesariamente “la verdad” mientras que, en la otra vertiente, *etic*, lo que organiza el conocimiento proviene de las imputaciones de un observador externo al sistema, que no sabe (no puede, no quiere) dialogar con los elementos *emic*, es decir, con las representaciones interiores o nativas.

En este estudio en particular, la construcción de la realidad explorada tendrá como fundamento central la mirada del Interventor Educativo, del que vive y experimenta una situación determinada, su historia profesional dará cuenta del proceso de profesionalización, mismo que tendrá soporte y validez en las historias divergentes que enuncien y que en esencia permitirán construir un discurso profesionalizador en torno a la figura profesional del interventor educativo. Sin embargo, en el estudio las miradas *etic* y *emic* estarán presentes. Esta posición parte de la idea de que en la investigación social no se puede construir la realidad teniendo al sujeto como objeto, la interlocución entre lo que se dice

y se observa desde fuera permite explicar el fenómeno con los otros, a partir de los otros y con una distancia justa que nos lleve a aprehender la realidad que se estudia.

La investigación cualitativa, aun cuando busque construir significados con los otros y desde los otros debe colocarse en una distancia que permita -como Reguillo menciona-, potenciar su capacidad de crítica, en el sentido de problematizar el mundo como “dato dado” que los sujetos en la vida cotidiana experimentan como esencialmente aproblemático.

Esta autora recupera los planteamientos de Giménez (1987) en donde señala que interioridad y exterioridad son elementos indisolubles en el análisis social. Aspectos que aluden a momentos que pueden formularse como: “participación- distanciada” y “distanciación- participante”.

Reguillo señala que la mirada interior (*emic*) permite entender las características socioculturales de los actores, la mirada exterior (*etic*) permite atender a los marcos, mecanismos y disposiciones de regulación y control social. En este sentido, como investigadores dialogamos con el fenómeno desde lo interior y lo exterior.

La metodología cualitativa supone, entonces, una mirada “emic” y “etic”; es decir, obliga a estudiar con los otros y desde los otros pero al mismo tiempo se juega el conocimiento en el distanciamiento de lo real.

### ***Metodología de la investigación***

La metodología se define como el proceso de transformación de la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles que buscan volver inteligible un objeto de estudio (Reguillo, 1988). Para Sonia Reynaga (1998) la investigación como actividad indagadora e inquisitiva demanda de la definición de métodos que permitan tener claridad sobre los pasos a seguir.

Reese, Kendall y Gallimore (1998) plantean que la investigación no empieza con la selección de un método; más bien, empieza con la pregunta de investigación; es decir, la pregunta de investigación o las preguntas de investigación definen en gran medida la intención del estudio, lo que se quiere, lo que se busca, y sólo a partir de esto es que se puede definir la metodología de investigación a seguir. Para estos autores el planteamiento de una pregunta de investigación con frecuencia trae implícita una hipótesis o teoría acerca de las relaciones subyacentes, los procesos y los mecanismos involucrados en un objeto de estudio, lo cual anticipa en gran medida lo que se pretende recuperar de un fenómeno o una situación dada. Partiendo de este principio se puede decir que las preguntas de investigación que orientan el objeto de estudio son la brújula que marcan el camino a seguir.

Las preguntas de investigación de este estudio apuntan a métodos que en su naturaleza permitan recuperar significados, vivencias y procesos, de ahí que la etnometodología sea el camino para hacer aprehensible el proceso de profesionalización que viven los Interventores Educativos en el estado de Jalisco.

La etnometodología como línea metodológica que se enmarca en el enfoque cualitativo resulta pertinente para el estudio de los procesos de profesionalización porque estudia la parte *activa* que juegan los miembros de un grupo social en la estructuración y construcción de las modalidades de su vida diaria. Esta orientación metodológica según Holstein y Gubrium (1994) concentra su atención en los procedimientos reales a través de los cuales se elabora y construye el orden social: qué se realiza, bajo qué condiciones y con qué recursos.

La etnometodología se fundamenta en la fenomenología de Husserl (1962) y Schutz (1964); se concibe como una práctica interpretativa a través de la cual se indaga el

cómo la realidad es aprehendida, entendida, organizada y llevada a la vida cotidiana. La etnometodología no se centra tanto en el qué de las realidades humanas cotidianas (qué se hace o deja de hacerse), sino en el cómo, es decir, en la *modalidad* de su ejecución, desenvolvimiento y realización, que puede ser en gran parte un proceso que se desarrolla bajo el umbral de la conciencia, una estructura subyacente que determina la realidad social.

Para Holstein y Gubrium la etnometodología que Garfinkel (1988), verdadero fundador de esta orientación metodológica, ha tratado de desarrollar en los últimos tiempos, está muy poco orientada hacia las generalizaciones universalistas y trata de concentrarse en competencias altamente ubicadas en disciplinas específicas. El fin es clarificar la *esencia* o el *qué* de las prácticas sociales dentro de dominios altamente circunscritos o especializados del conocimiento y de la acción, de ahí su pertinencia para el estudio de las profesiones.

Para estos autores, esta orientación metodológica no pretende abordar las realidades humanas o sociales desde cero, sino que usa, con prudencia, los recursos que la sociedad en cuestión le ofrece. Así, el trabajo de interpretación estará influido por instrumentos interpretativos locales, como categorías reconocidas, vocabulario familiar, tareas organizativas, orientaciones profesionales, cultura grupal y otros marcos conceptuales que le asignan significado a los asuntos en consideración.

En esto, para Holstein y Gubrium (2000) los etnometodólogos se acercan mucho a la posición de Foucault (1988) cuando hace ver que el individuo no lo inventa todo, sino que “utiliza patrones que encuentra en su cultura y que son propuestos, sugeridos e impuestos sobre él por su cultura, su sociedad y su grupo social”. Y añade que las instituciones locales –el asilo, el hospital, la cárcel, etc. – especifican las prácticas operativas ya sea en el lenguaje usado como en la construcción de experiencias vividas.

Desde la perspectiva de Holstein y Gubrium la etnometodología ha examinado muchas facetas y aspectos de la vida humana y del orden social; así, ha sido aplicada con éxito a una gran variedad de tópicos que incluyen problemas familiares, estudio del curso vital, trabajo social, violencia doméstica, enfermedades mentales, terapia familiar, problemas sociales y estudio de anomalías psicológicas o sociales.

Para Geertz (1983), como toda investigación cualitativa, también la etnometodología pretende explicar la construcción de estructuras del comportamiento humano, es decir, a sistemas explicativos que integren procesos y motivaciones intencionales y funcionales, o patrones de conducta humana individual o social, que nos dé una idea de la realidad que tenemos delante. Esta realidad puede ser única e irrepetible, propia sólo de ese grupo humano étnico o institucional.

Según Galindo Cáceres (1996) en la etnometodología hay por lo menos tres tendencias generales en su uso. La agenda pionera iniciada por Garfinkel usa la provocación experimental para descubrir las reglas y las normas que estructuran la interacción diaria. El análisis de la conversación, trabajada por Oliver Sacks y otros, busca descubrir las reglas en la interacción verbal que son generadas por y dentro de la misma interacción. La tercera tendencia hace intentos de relacionar la etnometodología a las estructuras de la vida social.

Según Galindo, tanto en la sociología de Parsons como en la de Harlord Garfinkel y la de otros como Habermas, hay la creencia de una asociación intrínseca entre la acción social y la comunicación. Para Parsons, esta asociación se traduce en el presupuesto de que los valores presentes dentro de un grupo social se sostienen en común.

Fue el trabajo de Garfinkel, al tratar de poner a prueba la creencia de los valores compartidos de Parsons, lo que permitió desarrollar la etnometodología.

Sharrock y Anderson (1986) establecen tres áreas de ocupación para la etnometodología:

- 1) Las relaciones primordiales: qué es lo que pone cosas (vida social) juntas en una primera instancia.
- 2) Cómo se produce y reconoce el ordenamiento de lugar común.
- 3) Preocupación con problemas de producción.

La etnometodología trata también de cómo habla la gente acerca de sus arreglos sociales, su ambiente social. Hay, sin embargo, otro paso necesario en esta perspectiva analítica que incluye el ambiente simbólico, cómo cuenta la gente su historia acerca de ellos mismos y cómo ven el mundo social. En este sentido, los códigos compartidos que se construyen como parte de la comprensión del orden social en que el individuo se ve inmerso, son también parte inherente al ambiente simbólico y el mundo social que se explicita mediante el discurso.

Así, la práctica social instituye y/o reinstituye un código que no le es externo e irreversiblemente prefijado, sino que, por el contrario, en el espacio de la interacción de los sujetos en una situación social dada se crea una versión particular producto de esa interacción, o simplemente se recrea un código que sólo permanece como horizonte de sentido común a los sujetos que participan de la situación que organiza ese código. Para la Etnometodología, el mundo social es la realización de las descripciones que "fabrican" los sujetos para definir, "construir", ese/su mundo: "Hacer visible el mundo es hacer comprensible mi acción al

describirla, porque doy a entender su sentido al revelar los procedimientos que empleo para expresarla" (Coulon, A., 1987, p. 49).

Asimismo, desde la perspectiva de la Etnometodología, la pertenencia a una institución, el "ser un miembro" supone ser una persona que ha adquirido progresivamente el "manejo del lenguaje institucional común", proceso que no implica construir una cárcel para la acción, sino que por el contrario implica que esa persona está "dotada de un conjunto de procedimientos, de métodos, de actividades, de *savoir-faire* que la hacen capaz de inventar dispositivos de adaptación para dar sentido al mundo que lo rodea" (Coulon, A., 1987: 52).

Según Valeria Hernández (1994), el sujeto está imbricado -pero no atrapado- en una red de códigos compartidos producidos y re-producidos en ese "pequeño mundo", pero gracias a esta red puede inventar, re-crear, nuevos sentidos. Esta relación entre los actores sociales y los procesos y estructuras en los que se hallan insertos ha sido objeto de diversas reflexiones desde el campo de la teoría social.

Una propuesta que ilumina la dinámica que se da entre estos dos "polos" de la relación (sujeto-estructura) es la planteada por A. Giddens (1979), quien sostiene que "[la] estructura entra en la explicación de la acción en una forma dual: como el medio de su producción y, al mismo tiempo, como su resultado en la reproducción de formas sociales". Aquí la noción de *acción* supone dos elementos: la cognoscibilidad -el conocimiento que los agentes tienen de las condiciones de su actividad-, y la capacidad de los agentes -los recursos o ventajas que los agentes traen a la interacción-. Ambas se hallan limitadas por las condiciones no previstas y las consecuencias no intencionales de sus acciones. En parte debido a estas grietas en la perspectiva del agente frente a las situaciones -consecuencias y condiciones no previstas, la estructura se

reproduce parcialmente. De esta manera, se puede considerar a la estructura en un proceso constante de cambio y reelaboración por el sujeto a través de sucesivas redefiniciones.

Desde estos planteamientos, para la investigación de campo, en esta investigación se piensa en la etnometodología como método para la indagación de las prácticas educativas de los interventores educativos, sus relaciones, vínculos y construcciones respecto a su cultura e identidad profesional. La etnometodología responde a la indagación de este proceso porque se concentra en el estudio de los grupos, recuperando los patrones de conducta individual y colectiva, así como la producción de un mundo simbólico que emerge de la propia conciencia de sí en un marco específico de acción social.

### ***Contexto y participantes del Estudio***

Como se ha señalado, el trabajo de investigación tiene como línea central el estudio del proceso de profesionalización que están viviendo los Interventores Educativos en el Estado de Jalisco. Para ello, el estudio se llevó a cabo tomando en consideración a 15 egresados de las cinco Unidades UPN; tres por Unidad respectivamente. La población objeto de estudio respondió a la necesidad de conformar un escenario representativo que permitiera mostrar la diversidad de la cual se desprende el ejercicio profesional.

De las Unidades UPN han egresado Interventores Educativos con líneas de conocimiento especializado en el campo de la Educación Inicial, Educación Inclusiva, Gestión Educativa, Educación de los Jóvenes y Adultos y Orientación Educativa, los 15 egresados entrevistados tienen relación con una de las distintas líneas y cada Unidad representó a una de las líneas, lo que permitió abordar perfiles de egreso generales y específicos; se entrevistaron 3 egresados por Unidad y por cada línea correspondiente. Asimismo, el tener representatividad de las distintas

generaciones fue un punto medular de la conformación de la población de estudio, cada uno de los 15 Interventores Educativos correspondía a una de las tres generaciones egresadas de las distintas Unidades.

Con la población de estudio se buscó la representatividad en tres aspectos: que hubiera egresados de todas las Unidades, de todas las líneas y de todas las generaciones. Como requisito indispensable -por la naturaleza del estudio- se pidió que estuvieran en funciones y que aceptaran ser parte de la investigación, anteponiendo su buena disposición para entrar en su realidad profesional. En total se entrevistaron a 15 Interventores Educativos, tres por unidad, y uno por generación con la línea correspondiente a la Unidad, la cual fue asignada en razón de la oferta de las líneas en cada una de las Unidades. El siguiente cuadro expresa las características de la población estudiada.

UNIDAD	LÍNEA	1ª. GENERACIÓN	2ª. GENERACIÓN	3ª. GENERACIÓN	Número de egresados
141	Jóvenes y adultos	1	1	1	3
142	Gestión Educativa	1	1	1	3
143	Inclusiva	1	1	1	3
144	Orientación Educativa	1	1	1	3
145	Inicial	1	1	1	3

Es importante mencionar que con el universo de estudio no se persiguió la representación estadística, sino, la representación tipológica socio-estructural. Para Canales (2001) una muestra cualitativa no es mejor cuanto mayor sea en número de participantes, sino,

en la medida que logra presentar todas las diversidades pertinentes al colectivo estudiado. Asimismo, en la población objeto de estudio se tomó en cuenta el criterio de saturación o redundancia del cual Calderón (2002) Perez Serrano (2004) y Morse et. al. (2005) entre otros, aluden cuando explican que, añadir más sujetos al estudio o ampliar las interrogantes no necesariamente ocasiona una mejor comprensión del fenómeno. Los principio de heterogeneidad y variabilidad son pues parte importante de la población estudiada, con ellos se busca mostrar la diversidad y alcanzar la máxima representación del objeto de estudio.

### ***Fase de recogida de datos***

En esta fase se utilizó la entrevista semiestructuradas como técnica de investigación con un orden de preguntas igual para todos los entrevistados. En el diseño de la investigación se consideró que dicha técnica ofrecía posibilidades discursivas para rescatar el proceso de profesionalización de los interventores educativos al ser un medio que facilita la recuperación de situaciones, vivencias, procesos, y construcciones respecto al orden social que está dando vida a la Intervención Educativa.

En este sentido, la entrevista como técnica de investigación resultó idónea para recoger la voz subjetiva y personal de los actores sociales, permitió recuperar las vivencias de los hechos y la reconstrucción del sistema de representaciones sociales en las prácticas individuales. Desde la planeación de la investigación de campo se pensó que sólo a través de procesos conversacionales se puede entrar en la historia del sujeto, se puede recuperar su trayectoria y explorar el discurso a través de la enunciación que el individuo haga respecto a su desarrollo profesional.

Del Rincón (1995) plantea que la entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones,

valores o conocimientos que de otra manera no estarían al alcance del investigador. La entrevista aporta a la metodología cualitativa la profundidad, el detalle y la perspectiva de los entrevistados, permite la interpretación de los significados de las acciones de los actores que participan en la investigación.

Con la entrevista se persiguió dejar que los entrevistados se expresaran con libertad, que manifestaran sus intereses informativos, creencias y deseos; el objetivo de utilizar una técnica de investigación de esta naturaleza en la recuperación de los procesos de profesionalización de los interventores educativos fue la búsqueda de producción de discursos motivacionales. Se buscó dejar hablar al sujeto en la reconstrucción de su mirada sobre sí mismo como sujeto hacia los otros y de la mirada de los otros hacia él como actor social, favoreciendo así y de este modo, una expansión narrativa de las vivencias sociales que forman parte de su estructura de relaciones como profesionales de la educación y las representaciones construidas sobre la profesión.

La pertinencia de aplicar la entrevista como técnica de investigación se fundamentó en los planteamientos que Galindo Cáceres hace respecto a la investigación social en donde establece que:

- a) Los escenarios o las personas no son siempre accesibles en sus contextos naturales a través de la observación participante, por lo que el recurso de la entrevista abierta permite la reconstrucción de acontecimientos del pasado a los que de otro modo no se podría acceder. Así pues, la entrevista ha sido un instrumento privilegiado de análisis sociológico.
- b) La entrevista permite esclarecer las experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de los propios actores sociales. Como sucede, por ejemplo, con las historias

de vida, la descripción íntima del pensamiento de una persona puede mostrar en sus múltiples contradicciones la narración de lo social. La experiencia, siempre vicaria, encuentra así, en la entrevista, narración e interpretación igualmente vicaria, un excelente soporte para la descripción densa de la realidad fenomenológica.

- c) La entrevista cualitativa favorece además, un menor esfuerzo de tiempo y recursos que debe aportar el investigador en su acercamiento al objeto de estudio. Con la entrevista se consigue un empleo más eficiente del tiempo limitado del investigador.

En el diseño de la entrevista se consideraron los temas generales sobre los cuales se orientaría la conversación; de esta forma se establecieron cinco elementos de análisis para su estructuración:

- 1.- Datos generales del entrevistado: Nombre, Unidad de procedencia, línea de especialización y generación de egreso.
- 2.- Información respecto al escenario laboral: Entidad, programa, usuarios, Necesidad social que atienden y el tipo de población a la que se ofrece el servicio.
- 3.- Su ejercicio profesional: Qué hace, cómo lo hace, medios y recursos, tensiones profesionales y competencias que aplica.
- 4.- Prefiguración de la Identidad profesional: Aproximación a la definición de la Intervención Educativa como práctica y al Interventor Educativo como profesional de la Educación.
- 5.- Formación profesional: Su experiencia en la universidad y las demandas a la institución.

A continuación se presenta un cuadro en donde se sintetiza el marco general de la entrevista:

**1.- DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN**

NOMBRE \_\_\_\_\_

UNIDAD DE PROCEDENCIA: \_\_\_\_\_

LINEA DE ESPECIALIZACIÓN: \_\_\_\_\_

GENERACIÓN DE EGRESO: \_\_\_\_\_

**2.- ESPACIO LABORAL**

- 1.- ¿En dónde te encuentras trabajando en estos momentos?
- 2.- ¿Cuál es el objetivo o la misión de la Entidad en la cual trabajas?
- 3.- ¿Quiénes son los usuarios de la entidad?
- 4.- ¿A qué tipo de necesidad social y educativa dan respuesta?
- 5.- ¿A qué tipo de población se le ofrece el servicio (Niños, adolescentes, jóvenes, mujeres, adultos, Adultos mayores...)?

**3.- PRÁCTICA PROFESIONAL**

- 1.- ¿Qué haces en dicha entidad?
- 2.- ¿Cuáles son tus funciones?
- 3.- ¿Podrías describirme las tareas que realizas?
- 4.- ¿Con qué otras figuras profesionales te relacionas?
- 5.- ¿Qué competencias aplicas en tu ejercicio profesional?
- 6.- ¿Qué sueldo percibes y cuáles son tus condiciones laborales?
- 7.- ¿Qué dificultades encuentras en el ejercicio de tu práctica?

**4.- PREFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL**

- 1.- ¿Cómo definirías a la Intervención Educativa?
- 2.- ¿Quién es el Interventor Educativo?
- 3.- ¿Qué posibilidades de acción profesional encuentras para el Interventor Educativos?
- 4.- ¿En dónde se puede desempeñar un interventor Educativo y haciendo qué?

**5.- FORMACIÓN PROFESIONAL**

- 1.- ¿Por qué decides ingresar a la UPN y a la Licenciatura en Intervención Educativa?
- 2.- ¿Cuáles fueron tus expectativas de ingreso a la UPN y a la Licenciatura en Intervención Educativa?
- 3.- ¿Qué fortalezas encontraste en tu proceso de formación profesional?
- 4.- ¿Qué debilidades encontraste en tu proceso de formación profesional?
- 5.- ¿Qué reclamo le tienes a la UPN?

El primer contacto con los Interventores Educativos de las distintas Unidades lo establecí a través de los coordinadores de la carrera en dichas Unidades. De manera anticipada conversé con ellos y les manifesté mi deseo por realizar entrevistas a egresados de la Licenciatura que como característica tuvieran un recorrido profesional que les permitiera hablar de su formación y de su experiencia laboral.

Se les habló de la característica de la conformación del universo de estudio por lo que ellos a su vez identificaron egresados en funciones y de distintas generaciones con una línea en particular. En su momento me facilitaron los medios para establecer contacto con los egresados y hablarles de la intención del estudio. El contacto formal y directo lo establecí vía telefónica; por las condiciones geográficas, fue imposible trasladarse a cada una de las ciudades en donde se encontraban los Interventores Educativos para hablar personalmente con ellos; sin embargo, cuando se les habló, vía telefónica, para comentarles de la necesidad de entrevistarlos como parte de la investigación, se mostraron dispuestos por los antecedentes que tenían del estudio, los cuales fueron compartidos por los mismos coordinadores de carrera.

Se programaron 15 entrevistas, de las cuales todas se llevaron a cabo en un periodo de seis meses. En el momento de realizar las entrevistas se tuvieron presentes las condiciones de tiempo y lugar, las cuales fueron determinadas, en gran medida, por los Interventores Educativos. Ante todo, se pensó en su comodidad y en cuidar la privacidad para garantizar el flujo informativo. Las entrevistas se realizaron, algunas veces, en las propias Unidades, otras, en las casas de los interventores Educativos y algunas más en espacio propicios para la conversación como bibliotecas públicas y cafés.

El tiempo medio de duración de las entrevistas fue de hora y media, en algunos casos se excedió este tiempo pero no de forma significativa. La guía de la entrevista facilitó el optimizar

los tiempos para que el entrevistado respondiera con claridad y lucidez a cada una de las interrogantes. Antes de empezar con la conversación los entrevistados tuvieron conocimiento de las preguntas que se les iban a formular y conocieron de antemano la estructura general de la entrevista.

Por último, es importante mencionar que previo consentimiento de los entrevistados y con el fin de poder analizar el discurso de los Interventores Educativos todas las entrevistas fueron registradas en una grabadora digital, la cual por el formato de voz pudieron ser enviadas y analizadas directamente desde la computadora facilitando el manejo de la información.

### ***Fase de análisis del contenido de la información***

El análisis de la investigación de campo se llevó a cabo mediante un proceso cíclico y reflexivo propio de la metodología cualitativa. La realidad del campo confrontada con los referentes teóricos hizo posible el planteamiento y replanteamiento continuo de ideas respecto al objeto de estudio y las interrogantes planteadas en la fase inicial.

Para Rodríguez Gómez (1999) y de Andrés (2000), la fase de análisis de la investigación lleva consigo identificar los elementos que conforman la realidad estudiada, descubrir las relaciones entre ellos y sintetizar el conocimiento resultante ensamblando los elementos diferenciados para construir un todo estructurado y significativo.

El tipo de análisis utilizado para la investigación de campo fue el análisis de contenido, Krippendorff (1980) define el análisis de contenido como la técnica destinada a formular a partir de ciertos datos inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a un contexto; Pérez Serrano (1993) la considera una técnica auxiliar para el análisis de datos obtenidos a través de encuestas, cuestionarios, entrevistas, registros de observación etc.

Se partió de la idea de que el lenguaje como medio de comunicación permite acceder al mundo de ideas que acompañan a los individuos y construir sentido y significado sobre una realidad concreta. Desde el enfoque cualitativo se piensa que el lenguaje es un recurso y una creación, una forma de reproducción y de producción del mundo social.

Según esta corriente, el análisis de contenido de textos orales y escritos puede coadyuvar a la comprensión del sentido de la acción de los participantes en la interacción comunicativa, de ahí que sea un recurso valioso para el análisis de las ideas que expresan los individuos a través del lenguaje en una conversación. Como investigadores el análisis de contenido permite asumir la perspectiva de los participantes, reconocer los significados que ellos construyen en su actuar cotidiano con los otros y en un determinado contexto social.

En la tradición hermenéutica interpretativa de la cual se desprende el enfoque cualitativo, el lenguaje tiene un lugar fundamental por las posibilidades que ofrece para explicar la vida social, Habermas (1985) en su teoría de la acción comunicativa concede un lugar preferencial al lenguaje en la investigación; según este autor el lenguaje permite comprender las relaciones, posiciones y constructos sociales de comunidades específicas.

Para Habermas cuando se emplea el lenguaje con el objeto de entenderse con alguien se dan, conjuntamente, tres distintas relaciones por cuanto el hablante expresa algo de su opinión, y se comunica con otro miembro de la comunidad lingüística sobre algo en el mundo. La epistemología se ocupa de esta última relación entre el lenguaje y la realidad, mientras que la hermenéutica se ocupa, al mismo tiempo, de la triple relación de una emisión que sirve: a) como expresión de las intenciones de un hablante, b) como expresión para el establecimiento de una relación interpersonal entre el hablante y el oyente y c) como expresión sobre algo que hay en el mundo.

La hermenéutica considera entonces a la lengua en funcionamiento, esto es, en la forma en que es empleada por los participantes con el objetivo de llegar a la comprensión conjunta de una cosa o a una opinión común. Cuando el hablante dice algo dentro de un contexto cotidiano no solamente se refiere a algo en el mundo objetivo respecto a lo que hace o vive, sino también a algo en el mundo social, es decir, a las representaciones colectivas que se gestan mediante las relaciones interpersonales y que le permiten construir ideas propias respecto al conjunto de vivencias que se comparten.

La entrevista como medio que permite recuperar ideas, percepciones, imaginarios y representaciones del mundo tiene en el centro al lenguaje como medio de comunicación; tener como fuente el discurso y la enunciación de los otros obliga a mirar la investigación desde una perspectiva interpretativa- hermenéutica que permita construir relaciones y significados de los otros y con los otros.

Para Bourdieu (1994, 1999) a través del lenguaje los individuos expresan su posicionamiento en el mundo social y muestran su identidad, misma que está constituida por diferentes capitales: el social, cultural, económico y simbólico, los cuales posibilitan construir un conjunto de disposiciones y expectativas (habitus). Para este autor la opinión que se expresa, la manera en que se expresa y los posicionamientos de los sujetos, se podrán explicar a través de dichos capitales pero teniendo como marco el lenguaje y la comunicación.

Desde el análisis de contenido se pudo captar la complejidad del discurso que emergió de la conversación, para el estudio de la Intervención Educativa como profesión emergente. La voz de los sujetos permitió recuperar su condición social y el mundo simbólico que han construido en torno a un hacer que se ve condicionado a instituciones, necesidades sociales, y mecanismos de control.

La riqueza del análisis de contenido para el estudio y para el análisis de las entrevista radicó en dar sentido al lenguaje, en construir evidencias a partir de las evidencias; es decir, se generó un discurso del discurso mismo de los enunciantes; en este sentido, las evidencias no existieron hasta que se construyeron como tal, el lenguaje no dijo nada hasta que se le hizo hablar.

El análisis del discurso hizo necesario entonces, para desvelar el entramado de intereses y valores que da lugar al sistema de comportamientos, teniendo como base el lenguaje, mismo que permite expresar y comunicar nuestra experiencia interior respecto a motivaciones, percepciones, evaluaciones personales de la realidad y construcciones respecto a nuestra identidad.

Desde esta perspectiva el análisis de contenido permitió hacer aprehensible el mundo interior del individuo, desentramando significados a partir de las historias que muestran las vivencias y recorridos como sujetos sociales en un ámbito determinado. Con la interpretación que se desprende del análisis de contenido se asume la perspectiva del que habla y muestra su realidad, se busca reconocer los significados que se asignan a las acciones en un determinado contexto.

La interpretación como parte del enfoque cualitativo permitió descifrar como Ricoeur (1969) señala el sentido oculto en el sentido aparente, desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal. Símbolo e interpretación son para este autor conceptos relativos; hay interpretación allí donde existe sentido múltiple y es en la interpretación que la pluralidad de sentidos se hace manifiesta.

Para el análisis de contenido fue necesario crear un sistema de organización básico compuesto por categorías globales del objeto de estudio que, junto al plan específico de análisis

cuantitativo, orientaran la clasificación de los datos. Con base en la propuesta de análisis de datos de González Martínez (1998) se desarrolló un proceso deductivo de codificación; para ellos de manera previa se segmentó la información de los diferentes temas que se abordaron en la entrevista a partir de las preguntas guía, y se fueron seleccionando los discursos elaborados y segmentando la información respecto a temas relacionados con el proceso de profesionalización, llegando a la categorización y codificación.

Cuando se habla de categorías se hace referencia a la conceptualización de unidades que aluden a un mismo tema o concepto, es decir, de agrupaciones con atributos comunes que puede entrar en una construcción determinada que emerge de la propia información o que se determina por la intención del estudio.

Las categorías en la presente investigación se estructuraron con relación a los dos objetivos propuestos en el estudio. Así quedaron definidas dos categorías generales:

- 1.- Destino laboral y profesional del Interventor Educativo
- 2.- Prefiguración de la identidad profesional.

De la primera categoría madre se desprendieron cuatro subcategorías:

- 1.- Espacios laborales
- 2.- Prácticas Educativas
- 3.-Competencias profesionales
- 4.- Tensiones profesionales

De la segunda categoría madre se desprendieron cuatro subcategorías:

- 1.- Formación Profesional
- 2.-El interventor Educativo como profesional de la Educación
- 3.- La Intervención Educativa como práctica

#### 4.- Posibilidades de acción profesional

Con el fin de realizar una mejor comprensión de los resultados se presenta a continuación la estructura general de las categorías y subcategorías.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<i>DESTINO LABORAL Y PROFESIONAL DEL INTERVENTOR EDUCATIVO</i>	Escenarios Laborales
	Ejercicio Profesional
	Funciones profesionales
	Tensiones profesionales
<i>PREFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL</i>	Formación Profesional
	El interventor educativo
	La intervención Educativa
	Posibilidades de acción Profesional

Una vez transcrito el texto de las entrevistas, se realizó un análisis de contenido de las mismas en donde se definieron los códigos, entendiendo a éstos como unidades de análisis compuestas por varias líneas o frases que exponen una idea central (Coffe y Atkinson, 2003). Estos códigos pueden ser reunidos bajo diferentes subcategorías que se desprenden de las categorías generales propuestas. Las unidades de análisis se rescataron al identificar citas o párrafos que daban cuenta de una idea central de la investigación

Por último es importante mencionar que como parte del análisis de las entrevistas se estableció una relación dialéctica entre los datos y los referentes teóricos lo cual permitió en el capítulo VI el poder explicar a partir de la teoría los hallazgos y hacer comprensible la realidad.

#### ***Validez y confiabilidad en la investigación***

La validez y confiabilidad en la investigación, en un punto esencial en cualquier tipo de estudio, sin embargo, es quizás también el elemento que reviste de mayor complejidad en la generación

de nuevos conocimientos. ¿Qué criterios se pueden aplicar para distinguir una investigación válida de una no válida? La pregunta es vital en cualquier tipo de investigación, y al respecto existen múltiples respuestas que se enuncian desde modelos<sup>11</sup> distintos en donde cada uno plantea problemas y soluciones respecto a cómo juzgar la validez de la investigación.

En este estudio, la validez y confiabilidad en la investigación se sostuvo tomando en consideración aquellos aspectos que según Luis González Martínez (1998) desde el paradigma cualitativo se señalan necesarios para que el conocimiento que emerja de la investigación sea objetivo, ante lo cual, se partió de cuatro principios fundamentales:

- 1.- Para el paradigma cualitativo es necesario describir con exactitud los significados, los puntos de vista y los procesos de los sujetos estudiados.
- 2.- Un segundo principio es conseguir la finalidad intrínseca del proyecto de investigación.
- 3.- Seleccionar las herramientas más adecuadas para conseguir los aspectos anteriores, con base en la recolección de datos, fuentes de información, sistematización de datos y análisis de los mismos.
- 4.- Corroborar con evidencias las afirmaciones o conclusiones del estudio, de modo tal que éstas sean creíbles para quienes reciben los beneficios de la investigación.

---

<sup>11</sup> Luis Gonzalez Martínez ( 1998 ) hace referencia a los criterios de validez y confiabilidad que desde paradigmas distintos se observan. Para el positivismo la validez de la investigación depende de la propiedad con la que fueron aplicados los procedimientos, ante lo cual establecen una línea divisoria entre el mundo de los actos y los valores; es decir, no hay que distorsionar la realidad (lo objetivo) y las inclinaciones del investigador (lo subjetivo). Los pospositivistas, refutando los planteamientos del paradigma positivista señalan: 1.- no existe un punto de arquímedes o fundamentación absoluta del conocimiento. 2.-Existe una distinción entre lo que las personas creen que es verdad y lo que realmente es verdad. 3.- En una veta objetivista señalan que la realidad puede ser definida en tanto que las entidades existen independientemente de quien la percibe o de nuestras teorías acerca de ellas. 4.- Un buen estudio se caracteriza por no estar sesgado, por ser abierto, honesto y preciso. Los constructivistas propugnan por la perspectiva de manejar el problema de los criterios de bondad de una investigación, con base en tres planteamientos: 1.- Rechazan la idea fundamentalista-positivista de que la certeza sea posible. 2.- Rechazan también el realismo, al señalar que la realidad social no es una realidad independiente, sino una realidad construida socialmente y desde múltiples fuentes. 3.- Para los constructivistas no existe la dicotomía entre sujeto y objeto, y abogan por una interacción entre el investigador investigado, en una relación sujeto-objeto. Para la teoría crítica, el conocimiento debe situarse históricamente, reconoce que existen objetos reales en el mundo, pero que hay que reconocer que las palabras para denotar los objetos deben ubicarse en diferentes campos simbólicos y con base a esto la realidad puede tener distintos significados; por otra parte niega conceptos como objetividad y desinterés, asimismo, señala que la investigación social debe producir las condiciones para la emancipación social y objetivar las condiciones históricas. En consecuencia, una indagación válida es aquella que transparenta las contradicciones históricamente formadas y promueve la emancipación.

Tomando en consideración la perspectiva cualitativa, la validez y la confiabilidad de la presente investigación se vio respaldada por dichos principios en donde fue fundamental la nitidez de la descripción de los resultados, que, en mi condición de investigador, planteé en el estudio en torno a las percepciones y planteamientos emanados por los sujetos estudiados.

Asimismo, durante la investigación y en los resultados de la misma, se sostuvo la idea de dar respuesta a las preguntas rectoras del estudio, y alcanzar los objetivos de la investigación; de manera implícita, en los resultados de la investigación se da cuenta del momento de profesionalización que vive la Intervención Educativa como profesión emergente, y, de manera explícita se da respuesta a las preguntas de investigación.

La correspondencia entre objetivos de la investigación y los métodos y herramientas de investigación también fueron cuidados, la grabadora como herramienta de investigación permitió guardar la fidelidad de las conversaciones y de los discursos de los Interventores Educativos; por otra parte, la entrevista como método y técnica de investigación fue el medio para reconocer al otro, al que dio cuenta de su condición profesional y de sus procesos de formación profesional mediante el discurso de sus prácticas.

De igual manera, como parte de la validez de la investigación se atendió al criterio de credibilidad en el marco de un estudio cualitativo (Morse, et al, 2005) que designa el grado de concordancia y de asentimiento que se establece entre el sentido que el investigador atribuye a los datos recogidos y su plausibilidad tal como es percibida por los participantes en el estudio, con ello se trató de verificar por parte de los entrevistados si se sienten representados por ellos. Este aspecto de la investigación pudo aterrizar al compartir con los entrevistados la transcripción de sus entrevistas y plantear una pregunta: ¿te reconoces? Esto permitió avanzar en el análisis de los datos con la certeza de que el discurso de los entrevistados se había respetado

plenamente y que no se habían alterado las conversaciones, lo cual ayudó a dar credibilidad al estudio.

La triangulación<sup>12</sup> como estrategia para verificar los resultados de la investigación también se utilizó en esta investigación. De manera específica se triangularon diferentes tipos de datos sobre preguntas comunes de investigación desde la perspectiva de diferentes sujetos, asimismo, se confrontó la teoría sobre el objeto de estudio con la realidad explorada y se interpretaron los datos a la luz del marco teórico de la investigación.

Aun con todas estas consideraciones de validez y confiabilidad de la investigación que se implementaron en el estudio y de las cuales se da cuenta, es importante señalar que los estudios cualitativos producen datos que son de gran valor social por ser contextualizados, pero eso hace que no puedan ser generalizables, debido a que el propósito de la investigación cualitativa no es producir generalizaciones sino más bien comprensión y conocimiento en profundidad en los fenómenos particulares, por lo cual los resultados pueden ser transferibles a contextos que compartan similitudes socio-culturales con el contexto en el que se recogen los datos (Castillo y Vazquez, 2003). En este caso particular de la investigación se considera que los resultados pueden ayudar a comprender el proceso de profesionalización de los interventores Educativos en geografías distintas, por lo tanto, se asume que no son generalizables pero sí pueden ser transferibles.

Por último, es importante considerar que la investigación cualitativa por su propia naturaleza tiene como rasgo la subjetividad; por lo tanto, la subjetividad del investigador está

---

<sup>12</sup> Por triangulación se entiende el proceso de utilizar diferentes estrategias de investigación para estudiar el problema. Al respecto pueden señalarse cuatro posibles maneras de triangular: A) recabar diferentes tipos de datos sobre la misma pregunta desde perspectivas de diferentes sujetos. B) Utilizar diferentes trabajadores de campo o entrevistadores para evitar los sesgos de una persona que trabaja sola. C) Aplicar diferentes formas de explicar el mismo problema. D) Emplear diferentes teorías o perspectivas para interpretar un conjunto de datos (Ibidem).

presente en el proceso de indagación. Atendiendo a esto se parte de la idea de que el investigador es un instrumento flexible durante la investigación (De la Cuesta, 2003), donde la reflexividad emerge como un elemento fundamental dado que el investigador no se borra del estudio, sino que se convierte en un vehículo para obtener datos y comprender la experiencia del otro.

La reflexividad en la investigación cualitativa es fundamental y en este estudio fue parte importante del proceso de exploración de la realidad al considerar el diseño de la investigación desde la flexibilidad; se adaptó se transformó y se rehízo conforme se avanzaba en el estudio mediante el proceso de reflexividad en donde imperó la posición del investigador.

### *Consideraciones éticas*

Las consideraciones éticas en el estudio estuvieron presentes durante el desarrollo de la investigación. Robles (2000) señala la importancia de reflexionar sobre cómo construimos el conocimiento, destacando la figura del investigador como sujeto ubicado, no sólo desde la posición académica, sino, por su relación y subjetividad con el objeto de investigación.

En el caso de la investigación cualitativa en donde el investigador es un vehículo en la recogida de datos, es necesario que en un primer momento defina de forma previa y explícita sus objetivos, motivaciones e intereses y garantizar el rigor metodológico del estudio. Por ello en esta investigación se actuó de forma clara con los participante, se les explicaron los intereses que estaban detrás de la investigación sin ocultar los propósitos del estudio.

En este sentido se informó de forma transparente a todas las personas que fueron entrevistadas la finalidad del investigador en el objeto de estudio y de los objetivos que se pretendían alcanzar, poniendo énfasis en proteger su anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos; para esto último no se utilizaron documentos explícitos de consentimiento, se confió en la palabra y en el compromiso del buen manejo de los datos.

El anonimato y la confidencialidad fueron elementos claves para que los entrevistados manifestaran sus puntos de vista con libertad; por la condición de tensión que prevalece en las Unidades UPN de Jalisco, para ellos era importante que su identidad fuera resguardada, por lo cual en el estudio no se manejan sus nombres, sino que se han codificado y numerado.

## ***CAPÍTULO VI*** ***RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN***

El capítulo que a continuación se presenta, muestra los hallazgos encontrados en el análisis y sistematización de los textos transcritos de las entrevistas realizadas. En el desarrollo del capítulo aparecen las categorías que emergieron del análisis del contenido, así como las subcategorías las cuales van dando cuenta del momento profesionalizador que vive la Intervención Educativa como profesión emergente.

Con el orden y la estructura de la descripción de los resultados se busca en un primer momento plantear el escenario laboral en el cual se mueven los interventores educativos, dar cuenta de sus prácticas y de las tensiones que viven en el ejercicio profesional. En un segundo plano se presentan las concepciones que tienen sobre la Intervención Educativa y la percepción que han construido respecto de sí mismos como Interventores Educativos, así como de las posibilidades de acción profesional, prefigurando con esto su identidad profesional.

### ***A. Destino laboral y profesional del interventor Educativo***

La intención principal en la construcción de la presente categoría ha sido el identificar los escenarios laborales que están dando juego profesional a los interventores educativos. Con ello, se han identificado también las entidades y las necesidades educativas y sociales a las que se está dando respuesta mediante políticas educativas y de desarrollo social que el Estado, organizaciones civiles y la iniciativa privada, impulsan como parte de su responsabilidad y que están haciendo posible la profesionalización de los Interventores Educativos en el Estado de Jalisco.

Asimismo, se recuperan las experiencias de acción profesional que los Interventores han vivido como parte de su desempeño laboral en los diversos escenarios; mediante el discurso de los informantes se reconocieron sus prácticas y las competencias profesionales que están

aplicando en escenarios distintos pero con intenciones de fondo comunes que buscan dar respuesta a necesidades sociales y educativas desde distintos frentes.

Las tensiones profesionales también se expresaron en las entrevistas y se recuperan como parte importante del discurso de los entrevistados y de la investigación. El primer acercamiento a la realidad laboral muestra la etapa profesional incipiente en la cual se mueven los Interventores Educativos, la cual genera en ellos incertidumbre sobre el presente y el futuro de la profesión que nace, realidad que nos lleva a pensar en los dispositivos necesarios que demanda la profesionalización de la intervención educativa para posicionarla en un estatus de profesión.

Es importante mencionar que cuando se habla de destino profesional se hace referencia a lo posible, lo que se vislumbra a futuro con base en una realidad concreta respecto a lo que se vive y se hace en escenarios determinados en la actualidad.

Desde la materialización de las prácticas y a partir de un encadenamiento de sucesos, puede llegar a conformarse una figura profesional con cierta fisonomía, pero siempre como posibilidad, no como algo determinado, considerando que en el desarrollo de las profesiones nada está previsto ni determinado a priori, lo que sucede en torno a ellas, su condición y posicionamiento social, tiene que ver con los trayectos y con los caminos, los cuales pueden ser favorables o no y en razón de eso conseguir un estatus profesional; sin embargo, desde el presente se puede proyectar un destino laboral a partir de lo tangible de lo que aparece en la realidad y en perspectiva hablar de un posible lugar de acción y de posición laboral y profesional.

#### ***a . Escenarios laborales***

El empleo es sin lugar a dudas una variable importante de profesionalización, ya que, por una parte, entrar en escenarios laborales hace visibles a los profesionales, y por otra, el empleo

permite el ejercicio profesional; sin embargo, no hay que tener una visión ingenua del empleo, ya que si bien es cierto que éste da juego y abre la posibilidad de desencadenar procesos de profesionalización, también es cierto que puede suceder lo contrario cuando las entidades receptoras de los servicios profesionales no legitiman por razones económicas, políticas o laborales las prácticas profesionales y con ello se generan dificultades de profesionalización o la desprofesionalización. Sin embargo, éste último punto no se abordará en este apartado, más adelante se profundizará en ello. Ahora lo que interesa es dar cuenta de los escenarios laborales sin considerar su potencial profesionalizador en el marco de las condiciones del empleo.

Los escenarios laborales en los cuales se encuentran hoy en día los Interventores Educativos corresponden a instituciones públicas, programas educativos y compensatorios y programas de desarrollo social; las asociaciones civiles también los están empleando pero no en la medida en que lo está haciendo el Estado con las Políticas Sociales y Educativas que están dando juego a la profesionalización de los Interventores Educativos.

El CONAFE (Consejo nacional de fomento Educativo) PRONIM (Programa Nacional para niños migrantes) Guarderías públicas y privadas, Escuelas de Educación primaria, Universidades, Ayuntamientos y Asociaciones civiles son los escenarios en los cuales los Interventores Educativos han encontrado empleo. Cuatro de los 15 entrevistados se están desempeñando profesionalmente en CONAFE, tres más en PRONIM, tres en guarderías, dos en asociaciones civiles, tres en ayuntamientos, uno en escuelas primarias y uno más en Instituciones de Educación Superior.

La siguiente tabla muestra los programas o instituciones y el número de interventores educativos que se encuentra en cada uno de estos.

<b>PROGRAMAS E INSTITUCIONES</b>	<b>INTERVENTORES EDUCATIVOS</b>
<b>CONAFE</b>	2 Asistentes Educativos 1 Instructor Comunitario en Educación Secundaria
<b>PRONIM</b>	3 Docentes
<b>GUARDERIAS</b>	3 Responsables de salas
<b>ASOCIACIONES CIVILES</b>	2 Responsables de programas
<b>ESCUELAS PRIMARIAS</b>	1 Cumpliendo funciones de docencia
<b>AYUNTAMIENTOS</b>	2 Responsables de departamentos y programas
<b>INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	1 cumpliendo funciones de docencia

En CONAFE los Interventores Educativos están contratados en dos cargos: como Asistentes Educativos y como Instructores Comunitarios. Los Asistentes Educativos tienen responsabilidades laborales relacionadas con el asesoramiento técnico pedagógico el cual se ofrece a los Capacitadores de los Instructores Comunitarios; son una figura central para desencadenar procesos de capacitación y llevar el seguimiento de la operación de los programas de Educación Básica. Tres de los cuatro Interventores Educativos están coordinando los programas de Educación Básica en: Preescolar, Primaria y Secundaria respectivamente; por otra parte, los Instructores Comunitarios llevan a la práctica los distintos programas, cumpliendo esencialmente con funciones de docencia y de animación sociocultural. Uno de los cuatro interventores Educativos que se encuentran en CONAFE está como instructor comunitario.

Los usuarios de CONAFE son niños en etapa escolar que por su condición social no pueden tener acceso a una escuela regular. CONAFE es un organismo público que busca ampliar las oportunidades educativas de acceso, permanencia y logro educativo para la población infantil que habita en las zonas rurales, indígenas, migrantes y/o de alta marginación del país siendo parte de las políticas Educativas y de desarrollo social que el Estado impulsa y que van encaminadas a buscar la equidad social y educativa.

PRONIM es una institución más en donde los Interventores Educativos están ofreciendo sus servicios y encontrando un escenario laboral de desarrollo profesional. Aquí, los Interventores llevan a la realidad el programa Educativo para niños migrantes, los cuales se encuentran en zonas marginadas y en contextos escolares heterogéneos muchas veces improvisados y con poca consistencia en el respeto a las reglas de operación del programa. Los cargos que tienen los Interventores Educativos en PRONIM principalmente son de docencia, los usuarios son niños en etapa escolar de preescolar y primaria, en este caso los tres Interventores Educativos están en el nivel de Educación primaria y operan el programa correspondiente.

PRONIM es uno de los programas compensatorios que el Estado mexicano ha impulsado como parte de su Política Educativa para dar atención a la población escolar de niñas y niños de edad de 3 a 16 años hijos de jornaleros agrícolas migrantes y asentados. Aspira a ser el puente facilitador de las comunidades agrícolas del estado en situaciones de un alto grado de vulnerabilidad y garantizar el derecho a la educación mediante un programa de esta naturaleza.

Las guarderías públicas del Instituto Mexicano del Seguro Social y otras subrogadas por la misma institución también son escenarios en los cuales los Interventores Educativos se están desempeñando profesionalmente. Los tres egresados están contratados como responsables de

salas, las cuales mediante el programa de Educación Inicial cubren necesidades de atención en etapas distintas de la vida del niños de 0 a 4 años; los usuarios de las guarderías son madres trabajadoras o padres con la tutela de los hijos que demandan el apoyo y el servicio para el cuidado de sus hijos mientras ellos trabajan.

En la actualidad, los programas de guarderías y estancias infantiles que desarrolla el gobierno por medio de la SEDESOL, son un instrumento muy útil para apoyar a las madres que trabajan o desean trabajar, así como a los padres que tengan bajo su cargo a niños entre 1 y 3 años once meses y que no tengan servicio de seguridad social. Como política de desarrollo social las guarderías y estancias infantiles ayudan a las familias a tener ingresos adicionales, propiciando con esto mejorar su calidad de vida.

Las Asociaciones civiles también se encuentran como Entidades que están demandando los servicios de los Interventores Educativos; de los 15 entrevistados dos de ellos se encuentran en Asociaciones civiles como responsables de dos programas: Atención a personas de la tercera edad y Atención a niños con rezago educativo en situación de calle.

Los usuarios de la Asociación civil son comunidades en condiciones de marginación y vulnerabilidad en la zona metropolitana de Guadalajara, la entidad cuenta con distintos programas que buscan impulsar la autonomía y la facultad autogestora de las personas que integran dichas comunidades; el diseño y operación de los programas depende de las necesidades de cada comunidad y en razón de eso es que se implementan proyectos que generan procesos de mejora social.

En las escuelas primarias los Interventores Educativos -aunque en menor medida- también se encuentran laborando, específicamente se les contrata para cubrir interinatos de maestros en periodo pre-jubilatorio o en escuelas multigrado localizadas en comunidades

apartadas y de difícil acceso; el llamado se les hace por periodos cortos en los cuales no está en juego la basificación de una plaza pero sí la necesidad de dar atención en momento específicos a grupos escolares o a escuelas en desventaja económica o social. El programa que desarrollan es el de Educación Primaria y los usuarios son niños en etapa escolar.

Las Instituciones de Educación Superior aparecen aquí como una entidad más en la cual se están desempeñando los Interventores Educativos, éstos están siendo contratados por instituciones privadas como maestros de asignatura en programas de licenciatura dentro del campo de la Educación; Los Usuarios son bachilleres que demandan carreras profesionales y que encuentran en la iniciativa privada una alternativa más para continuar con su formación.

Los Ayuntamientos son también Entidades en las cuales los Interventores Educativos se están empleando, SEDESOL aparece aquí como la secretaría que despliega una serie de programas de atención a la ciudadanía en condición de riesgo y vulnerabilidad social, los ámbitos en los cuales van dirigidos sus programas son: apoyo a las mujeres, adultos mayores, adolescentes en riesgo, cuidado del medio ambiente, entre muchos otros que buscan el bienestar y desarrollo social.

En los Ayuntamientos los Interventores Educativos se encuentran en el Departamento del Medio Ambientes y en el de Ser mujer; desde aquí operan programas en estas dos líneas, siendo sus usuarios: la sociedad civil, adultos mayores y mujeres en condiciones de vulnerabilidad.

Un aspecto que es importante rescatar del análisis de los escenarios laborales en donde se están desempeñando los Interventores Educativos, es la conexión entre su campo de especialización, y los cargos que ocupan en las entidades. Al respecto se puede mencionar que

no hay una correspondencia obligada entre la formación en las líneas de especialización que recibieron en la Licenciatura y los ámbitos de desarrollo profesional.

Para clarificar más esta idea se presenta la siguiente tabla.

#### ESCENARIOS LABORALES

ENTIDAD	PROGRAMA	CARGO	LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN
CONAFE	Educación Primaria	Asistente Educativo	Educación Inclusiva
	Educación Primaria	Asistente Educativo	Gestión Educativa
	Educación Secundaria	Instructor Comunitario	Orientación Educativa
	Educación Primaria	Docente	Orientación Educativa
PRONIM	Educación Primaria	Docente	Educación Inclusiva
	Educación Primaria	Docente	Orientación Educativa
Guarderías	Educación Inicial	Responsable de sala Maternal "A"	Educación Inicial
	Educación Inicial	Responsable de sala Maternal "A"	Educación Inicial
	Educación Inicial	Responsable de sala Maternal "B"	Educación Inicial
Asociaciones Civiles	Adultos Mayores	Responsable del programa	Jóvenes y Adultos
Escuela Primaria	Atención a la infancia en situación de Calle	Responsable del programa	Gestión Educativa
	Educación Primaria	Docente	Educación Inclusiva
Ayuntamientos	Protección al Medio Ambiente	Dirección del departamento	Jóvenes y Adultos
	Ser Mujer	Responsable del programa	Orientación Educativa
Instituciones de Educación Superior	Licenciatura en Pedagogía	Docencia	Gestión Educativa

En algunos casos como se puede observar no se encuentra un desfase total entre programas y líneas de especialización; en entidades como las guarderías el campo de especialización de la Educación Inicial embona con las necesidades de atención a las que se da respuesta, lo mismo ocurre con los interventores que se especializaron en la Educación de Jóvenes y Adultos y que en estos momentos trabajan en programas para adultos mayores.

Es importante mencionar que desde la formación genérica sí existe una relación entre la Intervención Educativa como campo de acción profesional y las necesidades a las cuales se da respuesta, pero no necesariamente existe una conexión entre línea de especialización y los escenarios y los usuarios; sin embargo, como lo veremos más adelante en el ejercicio profesional las bases que tienen en campos de conocimientos especializados les permite intervenir en situaciones relacionadas con los mismos, aún cuando no sean contratados para eso, las líneas de conocimiento les posibilita la comprensión de situaciones específicas y en algunos casos entrar en realidades concretas.

### ***b. Ejercicio Profesional***

El ejercicio profesional es un elemento importante de profesionalización que posibilita la conformación de la identidad profesional. El acercamiento a la realidad social, cultural, educativa y laboral le permite al profesional configurar un esquema de representaciones sociales que lo llevan a pensarse y a definirse.

En el escenario laboral a través del ejercicio es donde se pone en juego la formación profesional, se aterrizan los saberes y se inicia con un proceso continuo de aprendizajes que movilizan las estructuras cognitivas desde las cuales se da atención a necesidades diversas; es en el actuar en donde la intervención se hace efectiva, se piensa para el otro y también para sí mismo, se trasciende la lógica académica y se pasa a terrenos que pueden diferir de los

conocimientos que se adquirieron en las aulas, es la oportunidad de vivir el proceso de profesionalización que puede trascender en la construcción de la profesión y de la identidad profesional.

Asimismo, el ejercicio profesional obliga a poner en juego saberes y competencias profesionales. En él se viven las actitudes, es una oportunidad de conocimiento en vista a alcanzar la realidad profesional elegida a través de la carrera que se inscribe en un contexto histórico – social con sus múltiples manifestaciones.

En el ejercicio el acercamiento a la realidad muestra la complejidad de los sujetos y de los escenarios, pero al mismo tiempo se avanza en el posicionamiento profesional laboral que puede materializarse o no como una extensión de la carrera y que va mostrando necesidades de formación distintas para llegar a profesionalizarse, en este sentido el ejercicio profesional aparece pues de la mano del desarrollo de la profesión.

En la construcción de esta categoría se recuperó el ejercicio profesional de los Interventores Educativos, de lo que hacen y viven en su entorno laboral. Las funciones que cumplen difieren unas de otras por los escenarios sociales de los cuales se desprenden y en razón de las necesidades a las cuales se está dando respuesta. De ahí que se considere importante precisar la emergencia y describir lo que se está haciendo en cada una de las entidades para de ahí partir a una explicación en su conjunto organizativo que dé cuenta de un todo: programas, prácticas y usuarios.

### ***Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)***

En la entidad CONAFE los Interventores Educativos que se encuentran laborando aún estando en el mismo programa realizan funciones distintas; por una parte los asistentes educativos, desarrollan procesos de capacitación a los asesores técnicos pedagógicos que en cascada forman

a los instructores comunitarios en la comprensión y manejo de los programas de estudio, y, por otra parte, el instructor comunitario con otras funciones lleva a la práctica el programa de Educación Secundaria.

A partir de la experiencia de los Interventores educativos como asistentes educativos, ellos señalan en qué consiste su ejercicio profesional:

*Mi desempeño en el consejo es como asistente educativo que tiene que ver con todo lo relacionado con lo técnico pedagógico que son los programas que se implantan aquí, que es preescolar, primaria y secundaria. Capacito a los capacitadores, que es una figura que se encarga de trabajar directamente a los instructores para ayudarles a comprender los programas de educación básica y su operación. (C. A1)*

*En la organización del CONAFE, yo atiendo a 10 capacitadores y ellos a su vez a 10 instructores, entonces los capacito con asuntos que tengan que ver con lo que es lo técnico pedagógico con los diferentes programas pero en este año se me asignó específicamente uno que es el de primaria y asisto a cursos de formación continua permanente inicial y doy seguimiento a las primaria comunitarias de esta región que atiende 14 municipios.( C.A2)*

En el discurso, los interventores Educativos explican en qué consiste lo que hacen y la modalidad mediante la cual realizan la capacitación; mencionan que entre otras cosas el estar dentro del programa y cumplir la función de asistentes educativos los obliga a estudiar y a formarse en campos específicos de acción profesional:

*Primeramente nosotras tenemos que empaparnos de los programas, y diseñar una serie de estrategias y actividades para que llegue con los asesores y ellos a la vez*

*que lo lleven a los instructores, pero de nuestra parte tiene que haber dominio sobre el programa de CONAFE y sobre el programa específico que nos toque coordinar...el taller es la forma en que llevamos a cabo la capacitación. (C. A3)*

El ejercicio de los Interventores Educativos que en este caso cumplen con la función de capacitación también los lleva a realizar diagnósticos respecto a los logros escolares y ofrecer alternativas de mejora en los procesos:

*No sólo es capacitar, uno tiene que revisar si la capacitación fue buena por los logros escolares de los niños, entonces tenemos que hacer diagnósticos tanto en las escuelas como con los instructores comunitarios y preguntarles si se sienten competentes o no, o si necesitan otro tipo de ayuda y a partir de eso, diseñar unos programas de formación... el proyecto que yo diseñé para mi titulación se está aplicando en todo el estado, se llama: “ la capacitación base fundamental para la formación docente primaria y comunitaria”. Se dieron buenos resultados en la aplicación, se rebasaron las expectativas, se presento y se gano un premio y por eso, se presento a nivel estatal, se aprobó y se está aplicando a través de proyectos de fortalecimiento. (C.A1)*

Como figuras centrales en el desarrollo de los programas de CONAFE los Interventores Educativos tienen que reconsiderar las formas y los mecanismos para la formación de los capacitadores y su impacto en los instructores comunitarios, lo cual los obliga a hacer una evaluación periódica y continua de su propio proceso como asistentes educativos:

*Nosotros no podemos hacer lo mismo siempre y de la misma forma, cada año llegan instructores comunitarios que no saben nada de los programas, y que no tienen una formación en el campo de la educación, entonces hay que ver sus necesidades de*

*formación y a partir de ahí capacitar a los capacitadores...CONAFE es muy demandante, se piensa que como son comunidades apartadas cualquiera puede dar clases, pero no es así, nos encontramos con muchas deficiencias y necesidades de capacitación.(C.A3)*

Los asistentes educativos como puede observarse cumplen con una función vital en la operación de los programas de CONAFE. Sus prácticas están relacionadas con diagnósticos, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los programas de formación, los cuales están sujetos a revisiones periódicas por la fluencia de los mismos instructores que en su condición de becarios no permanecen más de dos años en el consejo.

En otro plano, el Interventor Educativo que está como instructor comunitario realiza tareas distintas a las del asistente educativo, las cuales definen de esta manera:

*Estoy como instructor comunitario en una escuela comunitaria de CONAFE cumpliendo funciones de docencia en el nivel de secundaria pero en todas las materias... es multigrado... llevamos el programa de telesecundaria. La enseñanza es lo que principalmente nos ocupa pero las comunidades tienen muchas necesidades entonces a veces intervenimos en otras áreas...(C.II)*

El Interventor Educativo que cumple con la función de instructor comunitario encuentra que la formación profesional que tiene le permite problematizar la realidad en su conjunto y atender problemáticas distintas:

*No es lo mismo ser instructor comunitario con secundaria o bachillerato que serlo con una formación universitaria, con mis compañeros yo fui monitor y estuve ayudándoles a entender el programa porque no tienen conocimientos y menos experiencia para llevar procesos educativos, aquí uno encuentra necesidades de*

*todo tipo, de la comunidad, de los alumnos, rezago, y otras situaciones más que sólo con conocimientos puedes identificar e intervenir. No se trata sólo de enseñar, hay mucho qué hacer... (CII)*

La gestión forma parte importante del ejercicio profesional del Interventor Educativo en CONAFE. La realidad social a la cual se enfrenta en las comunidades rurales le obligan a ser gestor y proveerse de recursos vitales para garantizar un espacio digno para la enseñanza y el aprendizaje y enriquecer el proceso educativo de los niños mediante otro tipo de dispositivos:

*La escuelita, o el espacio que tenemos para dar las clases cuando llegué no estaba en buenas condiciones, hacía falta restaurarla y entonces gestioné recursos para levantar la escuela y entre todos le dimos otra vista... Realicé un proyecto comunitario para montar una sala de lectura, se hizo la gestión ante CONAFE y nos dieron el apoyo, también gestioné recursos para la comunidad y para conseguir becas para los niños, todo no lo dieron pero hay que saber moverse, hay que saber pedir.(C.II)*

Las adecuaciones curriculares son parte importante de la práctica educativa de los Interventores Educativos en CONAFE; el rezago educativo al cual se enfrentan los obliga a ajustar los tiempos y los recursos con los que cuentan para hacer eficiente la práctica y no entorpecer el proceso formativo de los niños. Lo que se busca con las adecuaciones curriculares es garantizar que se concluya con el nivel de educación secundaria en tiempo y forma y que la falta de conocimiento no sea un obstáculo para ingresar en este caso a bachillerato:

*... cuando llegué los niños estaban muy atrasados respecto a los contenidos que deberían de haber abordado por lo cual tuve que hacer ajustes, adecuaciones curriculares, tuve que identificar los contenidos básicos y concentrarme en ellos. Yo*

*puede haber empezado en donde se quedaron, pero con ese avance era imposible que respondieran a la prueba de ingreso a bachillerato y uno nunca sabe, a veces se piensa que en estas zonas nadie quiere estudiar, pero de todas formas es importante que culminen sus estudios con los conocimientos. (C.II)*

Diseñar programas alternativos con base en las posibilidades reales que la comunidad ofrece es parte importante del ejercicio profesional de los Interventores Educativos. La capacidad para identificar oportunidades de aprendizaje que sustituyan otras que están dentro del currículo pero que no son posibles de llevar a la práctica por las condiciones de la comunidad, constituyen un elemento significativo de su ejercicio profesional en CONAFE que va más allá de la simple enseñanza al entrar en terrenos de la animación sociocultural:

*Aquí también he diseñado proyectos alternativos, por ejemplo, se pedía que el muchacho aprendiera el uso de la computadora pero en la comunidad pocas veces hay luz y no contamos con computadoras, entonces hicimos un proyecto comunitario para hacer producir la tierra, localizamos las áreas productivas y con la ayuda de las personas adultas de la comunidad sembramos hortalizas, fue un ejercicio de aprendizaje para todos.(C.II)*

Las funciones de tutor y orientador el Interventores Educativos las identifica como parte de su trabajo en CONAFE, la formación especializada que recibió en el campo de la orientación Educativa les permite identificar ese tipo de necesidades y utilizan el conocimiento profesional que poseen al respecto para intervenir en esos ámbitos:

*Aquí en CONAFE yo he identificado también necesidades de apoyo y orientación hacia los muchachos, por la etapa en la que se encuentran uno tiene que hacer todo lo posible porque concluyan sus estudios, para esto me sirvió mucho la línea de*

*especialización que estudie en UPN, aquí soy tutor y orientador, y tiene que ver con escuchar a los muchachos y ayudarles a que mejoren su desempeño escolar, informarles sobre apoyos y abrirles expectativas para más adelante. (C.II)*

Los interventores Educativos mediante la figura de instructores comunitarios llevan a la práctica múltiples tareas: diagnóstico de necesidades educativas, adecuaciones curriculares, proyectos comunitarios y de animación sociocultural así como las funciones propias de la enseñanza. Su formación profesional les permite actuar como profesionales y puede observarse que entran al programa con una visión más compleja de la realidad que los lleva a problematizar y a intervenir en problemáticas que están dentro y fuera de la escuela.

A continuación en la siguiente tabla se concentra a manera de síntesis las funciones que los Interventores Educativos cumplen en CONAFE.

*Ejercicio profesional de los Interventores Educativos en CONAFE*

<b>PROGRAMA y/o ENTIDAD</b>	<b>SECTOR DE LA POBLACIÓN</b>	<b>FUNCIONES PROFESIONALES</b>	<b>FINALIDAD</b>
<b>CONAFE</b>	Niños en etapa de escolarización en comunidades apartadas	A. Formación en habilidades para el ejercicio de la docencia a instructores comunitarios.  a. Capacitación profesional b. Diseño e implementación de talleres de formación. c. Evaluación de programas  B. Docencia.  a. Operación del curriculum escolar b. Proyectos de animación sociocultural c. Gestión y promoción cultural	A. Garantizar la Operación eficiente del programa de CONAFE   B. Desarrollo escolar del niño de preescolar, primaria y secundaria. C. Desarrollo comunitario D. Mejorar las condiciones de infraestructura y abrir posibilidades de promoción social mediante la gestión de becas.

***Programa Nacional para Niños Migrantes (PRONIM)***

PRONIM como ya se dijo anteriormente es un espacio más de desarrollo profesional de los Interventores Educativos, las funciones que se cumplen en dicho programa corresponden principalmente al ámbito de la docencia; sin embargo, al igual que en CONAFE por las condiciones de vida de los jornaleros migrantes los Interventores Educativos se ven obligados a intervenir en otro tipo de necesidades educativas y sociales de las comunidades, pero de entrada, se les contrata para implementar el programa:

*Yo llegué a PRONIM contratada por la responsable del programa en la región, ella ya me conocía porque cuando estaba en la Universidad ahí me mandaron a dar mis prácticas y entonces ya tenía antecedentes de mi trabajo como Interventor Educativo. Mi contrato está como docente y me encargo de llevar el programa de PRONIM en la Media Luna (es el albergue de los jornaleros migrantes) (P.II)*

*A mí se me contrata en PRONIM como maestra, anteriormente cualquiera entraba al programa a dar clases pero ahora se busca gente con licenciatura y partir de que supieron de nosotros, ya nos están llamando.(P.I2)*

El ejercicio profesional con los niños migrantes por las condiciones de pobreza, marginación y vulnerabilidad social en la cual están inmersos resulta complejo. El abandono escolar y el rezago educativo son los problemas más comunes a los cuales se enfrentan los Interventores Educativos lo que los obliga a establecer mecanismos y dispositivos de aprendizaje que garanticen los logros escolares. En este sentido, las adecuaciones curriculares forman parte de las acciones profesionales entre ellos:

*El trabajo en PRONIM no es fácil de llevar, yo doy atención a un grupo multigrado, somos dos maestras para todos los grados de primaria y en un aula se encuentran niños de primero a tercero y en la otra de cuarto a sexto...las necesidades de aprendizaje son distintas, entonces las planeaciones tienen que considerar las distintas necesidades y a partir de un contenido favorecer la lecto-escritura, el conocimiento, la resolución de problemas matemáticos y la socialización entre ellos porque hablan distintas lenguas... los ajustes curriculares se hacen todos los días y hay que tener creatividad, hay que anticiparse a los tiempos porque sabemos que en periodos muy cortos se van y es importante abarcar pero sin perdernos.(PII)*

*Dentro de la operación del programa es necesario diseñar otros proyectos, muchas veces los niños están por su edad en grados avanzados pero no saben leer y escribir y aunque eso no viene ya en el programa de cuarto a sexto como objetivo principal, nosotros sí debemos de considerar esos casos y crear un espacio de alfabetización en el aula pero con más intención...no es sólo dar clases, hay que saber identificar las necesidades para intervenir en ellas y para eso nosotros estamos preparados. (PI3).*

El trabajo con los padres también es parte del ejercicio profesional de los Interventores Educativos, la deserción escolar desde su perspectiva es uno de los grandes problemas que tiene el programa, lo que impide el alcanzar la eficiencia terminal en los procesos, lo cual los lleva a estar en contacto permanente con las madres de familia y estimularlas para que manden a sus hijos a la escuela:

*Lo que trae a la gente a estas regiones es el trabajo, a los padres no les preocupa mucho o más bien, no les preocupaba el que sus hijos vinieran de forma regular a la escuela, entonces nosotros siempre cuidamos que los niños no falten...si lo hacen por varios días, vamos a los albergues y vemos por qué no han venido a la escuela, la simple visita ya alerta a los padres y hemos conseguido que el tiempo que estén aquí no falten a clases...el acercamiento con los padres en estos casos es muy importante, no los obligamos a que vengan, sólo estamos al pendiente de ellos...(PI3)*

*En PRONIM nosotros tenemos que ir con las madres, ellas vienen poco por la escuela, entonces cualquier documento que se requiera o problema que se presente con el niño tenemos que ir directamente con ellas...en los tiempos de alta cosecha también se van los niños a trabajar y nosotros tenemos que estar conscientes de eso y enterarnos si van a faltar mucho o poco y ver si los movemos de turno o hacemos ajustes...el trabajo no está sólo en el aula, también está fuera de ella, las visitas periódicas a los albergues ayudan mucho a que los niños no falten. (PII)*

*Si los niños no vienen a la escuela no podemos hacer nada, el programa puede ser muy bueno, pero tienen que venir!!! nosotros tenemos el gran reto de que permanezcan en el programa y que no se nos vayan y entonces tenemos que estar en contacto sobre todo con las madres, hablarles de la importancia de que manden a sus hijos a la escuela, pero sobre todo que vean que tenemos interés en ellos...los que faltan más son los niños y más si ya trabajan, las niñas es más fácil que*

*permanezcan, pero hasta eso se tiene que cuidar, los que están que no se vayan y los que están faltando buscar la forma de que regresen...(PI2)*

En el ejercicio profesional de los Interventores Educativo la gestión es una parte importante. El servicio educativo muchas veces se implementa en espacios improvisados, lo cual los obliga a pedir apoyo a los Ayuntamientos y a los propios agricultores para tener condiciones decorosas mínimas para el trabajo:

*Las escuelas que se encuentran en los albergues casi siempre están deterioradas, durante seis meses no se hace nada aquí y pues, no hay quien se encargue de dar mantenimiento, los jornaleros no pueden ayudar a levantar la escuela, entonces nosotros tenemos que pedir apoyo al Ayuntamiento o a los propios agricultores con solicitudes a la CNC o a la CNPR (son organizaciones cañeras). Casi siempre se nos apoya, pero hay que solicitar el recurso que por lo regular se nos da en especie y ya nosotros vemos como pintar, resanar o lo que se necesite hacer.(PI3)*

*En cada inicio de zafra las necesidades materiales cambian, a veces llegan más niños que en el año anterior, o a veces menos y nosotros tenemos que estar pendientes de lo que haga falta. Los baños aquí no servían, las condiciones eran insalubres y se pidió a los agricultores que los arreglaran, nos dicen que ellos (los niños migrantes) ya están acostumbrados a eso, pero una cosa son los albergues y otra es la escuela, aquí se tiene que cuidar que todo esté en orden y para eso tenemos que gestionar, la responsable del programa también nos apoya mucho.  
(PII)*

Los desayunos escolares también fueron parte de las gestiones:

*A veces los niños venían a la escuela sin desayunar o con cualquier cosa en el estómago, nosotras nos organizamos y pedimos el apoyo al DIF para que también aquí trajeran desayunos escolares, llenamos la solicitud y hoy por las mañanas al menos les damos galletas y leche antes de empezar las clases. (PI2)*

Como ya se ha mencionado, en el caso de PRONIM, los Interventores Educativos trabajan en las aulas y fuera de ellas, las comunidades migrantes presentan problemáticas de distinto orden que demandan atención y recursos de intervención.

Para los Interventores Educativos adscritos a dicho programa, una de las problemáticas más visibles que se detectan en los albergues son los espacios contaminados por basura y el poco cuidado de las áreas recreativas, las cuales muchas veces están llenas de maleza y de agua estancada, lo que limita el entorno social para la convivencia.

El deterioro y desinterés por el ambiente se explica por las propias dinámicas de migración y desalojo permanente de las áreas que ocupan, no es estimulante para los agricultores ni para las comunidades el mantenerlas limpias y en buen estado, no hay sentido de pertenencia por lo cual es importante generar la necesidad en la comunidad de vivir en espacios limpios y ordenados, en este sentido los Interventores Educativos como parte de su ejercicio profesional implementan proyectos para el mejoramiento del entorno:

*Yo tengo en PRONIM ya dos años, durante dos periodos de cosecha me han contratado y te pueden mandar a un albergue o a otro y uno percibe que cada comunidad tiene necesidades distintas, algunas reciben apoyo de los agricultores pero otras no y entonces uno tiene que intervenir en problemáticas de tipo social. Nosotras en este albergue diseñamos un proyecto para limpiar las áreas en donde están los migrantes, con los niños hicimos una campaña para el cuidado del*

*ambiente y logramos quitar la basura acumulada por ellos mismos y por otra gente, quitamos maleza y el espacio quedó habitable, pedimos botes para la basura al agricultor y se consiguieron y ahora el lugar está limpio, aquí intervenimos en dos sentidos: por un lado mejoramos el entorno, pero por otro se abordaron ciertos contenidos relacionados con el cuidado del medio ambiente. (PI3)*

Las problemáticas emergentes también los obligan a intervenir con la comunidad en su conjunto:

*Cuando se viene el problema de la influenza nosotros sabíamos que la comunidad estaba en riesgo por las condiciones de vida de la gente, entonces organizamos una sesión informativa para la comunidad para hablarles de la necesidad de aumentar los cuidados de higiene, les orientamos respecto a dónde ir en caso de que se sintieran con los síntomas, les pedimos que nos avisaran sobre cualquier caso que detectaran y les dijimos cómo protegerse...nosotras mismas en la escuela antes de ingresar al aula los niños tenían que lavarse las manos, pero sabíamos que el trabajo también estaba en la comunidad y platicamos con la gente, solicitamos material informativo al centro de salud y al menos hubo información. (PII)*

Como se puede observar, los Interventores Educativos en PRONIM realizan actividades relacionadas con diagnósticos educativos que muestran las necesidades de aprendizaje de los niños pero también diagnósticos comunitarios que les permiten entrar en problemáticas sociales. Las adecuaciones curriculares y el diseño de proyectos pedagógicos alternativos muestran la capacidad para problematizar la realidad educativa e intervenir en ella; asimismo, el entorno social no pasa desapercibido y están alertas para promover cambios de mejora:

*Como Interventores Educativos es mucho lo que podemos hacer, no podemos concentrarnos solamente en el aula, hay otras necesidades en las cuales se puede intervenir y aunque no nos paguen por eso, vemos la práctica como un todo.(PI3)*

En PRONIM los interventores Educativos dirigen sus prácticas en dos sentidos: en cumplir con las funciones de la docencia en donde se ve implicada la enseñanza y el diseño proyectos alternativos para mejorar los procesos educativos y, por otro lado, se encuentra prácticas de animación sociocultural que les permite intervenir en la realidad social ante problemáticas sociales o emergentes que le dan vida a su ejercicio profesional.

A manera de síntesis la siguiente tabla muestra las funciones que los Interventores Educativos cumplen en el ejercicio profesional en PRONIM.

*Ejercicio profesional de los Interventores Educativos en PRONIM*

<b>PROGRAMA y/o ENTIDAD</b>	<b>SECTOR DE LA POBLACIÓN</b>	<b>FUNCIONES PROFESIONALES</b>	<b>FINALIDAD</b>
<b>PRONIM</b>	Niños migrantes en etapa de escolarización	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Operación del curriculum para niños y niñas migrantes               <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Diagnóstico de necesidades de aprendizaje.</li> <li>b. Adecuaciones curriculares</li> <li>c. Promover la integración y participación de los padres de familia en el desarrollo escolar del niño.</li> </ul> </li> <li>B. Animación comunitaria               <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Información y orientación en contingencias ambientales y de salud</li> <li>b. Formación para el fomento de respuestas socialmente positivas hacia el entorno.</li> <li>c. Educación para la salud.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Generar procesos educativos para niños migrantes en condición de exclusión y marginación social en etapa escolar y conseguir la educación básica.</li> <li>B. Contribuir a la adaptación de la realidad cultural a la realidad del entorno mediante la socialización y la promoción de la participación social</li> </ul>
	Comunidades agrícolas migrantes.		

### **Guarderías**

Otro escenario de desarrollo profesional de los Interventores Educativos son las guarderías, aquí se desempeñan egresadas de la licenciatura con la línea de especialización en la Educación Inicial. Como ya se dijo anteriormente en dichas entidades se les da el servicio de cuidado y atención a niños de entre 0 y 4 años, lo cual por la simplificación del servicio también se acota el ejercicio profesional y su trabajo se concentra en cuidar a los menores y estimular y fortalecer las etapas del desarrollo del niño en ciertos momentos de su vida. Como responsables de salas distintas esto es lo que hacen:

*En estos momentos estoy en el área de lactantes “A”, ahí se encuentran los niños de 43 días de nacidos a seis meses, entonces yo estoy al cuidado de ellos desde lo que es la alimentación, la atención y la estimulación, tenemos ciertos horarios para hacer cada actividad, con los bebés, ahorita trabajamos más en lo que es la psicomotricidad, con los ejercicios les ayudamos a la estimulación de sus piernitas, sus brazos, sus sentidos, también, o sea que aprendan a tener contacto con las personas que los atienden porque pues para cualquier niño en esa etapa somos extraños, entonces ellos son muy pequeños y tenemos que acercarnos a ellos con cariño y con cuidado. (G11)*

*Desde que entré a la guardería he permanecido en la sala maternal “A” tengo a mi cargo niños de 1 año siete meses a 2 años, con ellos trabajo en el control de esfínteres, se les enseñan los hábitos de higiene, se estimula su desarrollo social, la psicomotricidad y el lenguaje. (G13)*

*Yo soy la primera que llego a la sala, entonces estoy al cuidado de que no lloren, de que sean atendidos, platicarles, cantarles. A las nueve de la mañana ellos desayunan y a las diez hacemos lo que es el aseo, se cambia su pañal, limpiamos su carita y de diez a once de la mañana se hace lo que es la actividad correspondiente para estimular su desarrollo físico y motor y de sociabilidad. (GI2)*

Como responsables de salas llevan registros de cada niño, los cuales permiten construir su historial y considerar las necesidades de intervención en áreas específicas de su desarrollo:

*Los registros de observación son parte importante de lo que hacemos en las guarderías, es necesario valorar el desarrollo de cada niño en áreas específicas y a partir de ahí intervenir con ellos, por ejemplo, si el niño está en una etapa en la que ya debe sostener la cabeza y no lo hace, nosotras tenemos que ver de qué manera se le puede estimular para que lo consiga, pero además es importante registrar en qué momento lo logra y valorar si su desarrollo corresponde a la edad. (GI1)*

*El programa de la guardería nos va marcando lo que debemos de hacer en cada una de las salas, pero a veces hay necesidades específicas en cada niño que aunque los movieron de sala por su edad, no han conseguido su desarrollo integral, nosotras hacemos diagnósticos de necesidades y a partir de ahí hacemos las planeaciones y diseñamos los proyectos de intervención, no es sólo cuidar niños es ver por su desarrollo y ayudar a que sea integral (GI2).*

Como responsables de salas el compromiso es mayor con la institución por lo cual deben de cuidar el buen desempeño de las compañeras y propiciar un buen ambiente en la sala:

*Tengo a mi cargo la responsabilidad de la sala, tengo que ver que los niños pues que estén bien, que no tengan ninguna necesidad... este... apoyarlos en todos, darles y mostrarles cariño, que los maestros que están conmigo respondan también con los niños, que estén trabajando a gusto tanto con los niños como con nosotras para que todo salga bien. Es trabajar en valores con ellas porque muchas no tienen la preparación para atender niños e identificar sus distintas etapas, pueden cuidarlos pero las guarderías deben de dejar solamente de cuidar o guardar a los niños y empezar realmente a estimular su desarrollo.(GI3).*

Los registros de observación y de recuperación de su práctica son también parte de las actividades que realizan en las guarderías con el fin de documentar lo que hacen y mejorar su desempeño:

*Los proyectos de intervención que diseñamos los evaluamos en muy poco tiempo, los niños responden a las actividades y es fácil darnos cuenta si lo que hicimos favoreció o no su desarrollo porque aquí lo vemos en el día a día, para eso es importante llevar un registro de lo que planeamos y lo que se logró con el niño, se va armando la historia del niño pero también vamos dando seguimiento a lo que nosotros mismos planteamos... armamos también nuestro propio diario de campo que nos hace ver si lo que hicimos funcionó o no. (GI2)*

*El registro es parte importante de lo que hacemos, tenemos dos registros: el del niño y el de nosotras, tenemos que valorar lo que hemos venido implementando con nuestras intervenciones, algunas son muy específicas y a corto plazo y otros ya a más largo plazo pero es importante anotar lo que hacemos en el día a día y dar*

*cuenta de nuestras prácticas pero sobre todo es para uno, para conocerse y mejorar día con día. (GII)*

Como puede observarse, las Interventoras Educativas en las guarderías realizan actividades relacionadas con el cuidado, la atención y la estimulación del desarrollo físico, emocional y social. Un aspecto que es importante rescatar es que desde el campo de la educación Inicial interpretan que las guarderías tienen que ser centros de estimulación para el desarrollo del niño y no sólo un lugar de cuidado y atención para los infantes que es lo que generalmente se hace en dichas entidades.

Se identifica también la capacidad para observar y diagnosticar necesidades específicas en los niños y en razón de eso diseñar proyectos de intervención que se aplican a mediano y largo plazo, el registro de su desarrollo les permite armar su historial y valorar si su intervención fue oportuna o si dio buenos resultados.

Las funciones que cumplen los Interventores Educativos en las guarderías se muestran a continuación.

*Ejercicio profesional de los Interventores Educativos en GUARDERÍAS*

<b>PROGRAMA y/o ENTIDAD</b>	<b>SECTOR DE LA POBLACIÓN</b>	<b>FUNCIONES PROFESIONALES</b>	<b>FINALIDAD</b>
<b>GUARDERÍAS</b>	Infancia: Niños de 0 a 4 años	<p>A. Atención, cuidado y estimulación temprana</p> <p>B. Estimulación del Desarrollo físico, social e intelectual.</p> <p>C. Diagnósticos del desarrollo del niño.</p> <p>D. Diseño de proyectos de intervención ante necesidades específicas.</p> <p>E. Evaluación y seguimiento del desarrollo del niño</p>	<p>Promover el desarrollo Integral del niño de 0 a 4 años.</p> <p>Ofrecer apoyo a las madres trabajadoras o padre con la tutela de sus hijos.</p>

***Asociaciones Civiles***

Las asociaciones civiles son también entidades en las cuales los Interventores Educativos se están desempeñando, sin embargo por las múltiples necesidades a las cuales dan respuesta, el desempeño de los interventores educativos abarca distintas áreas problemáticas de la vida social que demandan proyectos de intervención diversos y que estén en constante movimiento, por lo cual no se hace lo mismo siempre y de la misma forma, lo que los obliga a ser dinámicos y atender problemáticas distintas en periodos cortos:

*En la asociación civil se operan varios proyectos: capacitación y formación humana, adultos mayores, promoción y adecuación de guarderías temporales, clases de informática, capacitación para la gestión de microempresas, capacitación para la*

*operación de las empresas, capacitación para la organización comunitaria de autogestión y atención del rezago educativo (a niños en riesgo de calle). Se realizan diagnósticos comunitarios y a partir de ahí se decide en qué sentido intervenir, acabo de dar un taller de participación ciudadana,. se ha hablado de drogas, pero en la asociación, específicamente ahora estoy a cargo de los adultos mayores, puedo estar en muchos proyectos pero esa es mi responsabilidad.(ACII)*

*Yo me encargo de regularizar a niños con rezago educativo que por sus condiciones familiares o sociales no tiene un buen desempeño en la escuela. Lo que se busca es que permanezcan en la escuela porque si reprueban lo más probable es que acaben en las calles, entonces nosotros nos anticipamos a ese riesgo y lo que se busca es sólo eso, que tengan logros escolares y que eso los mantenga en las escuelas.(ACI2)*

Los diagnósticos que realizan no sólo los hacen en las comunidades, la propia entidad es objeto de análisis y de intervención para su mejor funcionamiento:

*Cuando yo llegué a la asociación no había un proyecto definido para los adultos mayores, entonces diseñamos un programa para ellos en donde se abordan temas apropiados para la gente de la tercera edad, no había nada, sólo se hacían actividades con ellos, pero no había objetivos, ni contenidos, todo estaba suelto...Ahora capacito a las animadoras de la tercera edad, diseño los talleres...buscamos que los adultos mayores tomen conciencia de lo que están viviendo y como a pesar de su edad puede vivir mejor, pueden mejorar su calidad de vida. (ACII)*

*La asociación tienen buenas intenciones, pero a veces no encuentran con las figuras profesionales que le ayuden a llevar a la realidad sus proyectos, cuando yo llego a la asociación no había un programa para dar respuesta al rezago educativo, entonces se tuvieron que establecer instrumentos de diagnóstico que nos ayudaran a identificar las deficiencias y en las áreas que los niños tienen más problemas...aquí vienen de todas las edades, entonces también es importante armar pequeños grupos para darles mejor atención; hacía falta tener más orden y claridad respecto a lo que se iba a hacer en la fase previa para después diseñar proyectos de intervención.*

(ACI2)

Dentro de las asociaciones, la capacitación a los pares es parte importante del trabajo que realizan los Interventores Educativos:

*En las asociaciones alguna de la gente que está aquí es voluntaria y no tienen los elementos para trabajar con las problemáticas de las comunidades y en este caso con los adultos mayores. Mira, los adultos mayores sufren de pobreza extrema, abandono, soledad y maltrato. Los adultos acudían al grupo sobre todo para no sentirse solos. Con las animadoras primero les preguntamos que si cuáles eran sus necesidades y ellas nos dijeron que necesitaban saber cómo manejar un grupo y cómo desarrollar los temas, pero además nosotras les diseñamos un programa sobre adultos mayores, para que ellas comprendieran las características de la gente de la tercera edad, los momentos por los cuales atraviesa la gente de la tercera edad, que entendieran sus necesidades y que a partir de ahí se pudieran relacionar con ellos y trabajar mejor.* (ACII)

La capacidad para identificar necesidades a partir de los diagnósticos les permite intervenir de forma distinta en cada situación, cada realidad según ellos demanda de procesos de intervención diferentes aún cuando el tipo de población sea la misma:

*Las problemáticas de los adultos mayores son distintas, depende mucho del nivel socioeconómico que tengan, entonces no podemos hacer un programa único, éste se tiene que adaptar a la necesidad que estamos encontrando en las comunidades. Hay adultos mayores con muchas necesidades de todo tipo, de salud, alimenticias, de cuidado, y otros que sólo necesitan espacios para la convivencia y la recreación, entonces nosotros tenemos que diseñar a partir de las características de los adultos mayores y de sus necesidades. (ACII)*

*Los niños que llegan a la asociación civil están entre los seis y doce años de edad, todos del nivel de educación primaria, el rezago lo tienen casi siempre en español y matemáticas y nosotros diseñamos proyectos de intervención en esas áreas pero con actividades diferentes, o pueden ser las mismas pero con mayor o menor grado de dificultad, pero lo que se hace se hace a partir de un diagnóstico, de lo que observamos en el niño y ya entonces diseñamos el programa. (ACI2)*

Los Interventores Educativos también se involucran en otro tipo de proyectos que están fuera de su coordinación pero que son parte de las acciones de la entidad para dar respuesta a las múltiples necesidades que se manifiestan en las comunidades marginadas:

*Cada cierto tiempo nosotros vamos a las comunidades y hacemos una valoración de sus necesidades; aquí se les apoya en muchos sentidos, para que pongan un pequeño negocio, para que levanten su casa o para que adquieran ciertos bienes, no se les*

*regala nada, aquí se les hace el financiamiento y ellos poco a poco van pagando, pero a partir de eso es que surgen otras necesidades, por ejemplo hemos dado talleres sobre capacitación para el manejo de microempresas, también clases de informática y sesiones informativas para que sepan gestionar apoyos ante las instituciones correspondientes...a veces también montamos guarderías temporales en las propias comunidades, nosotros sólo coordinamos el trabajo y ellos se encargan de organizarse, por ejemplo en las comunidades hay madres de familia que trabajan por las mañanas y otras por las tardes entonces ellas mismas son las que están en las guarderías cuidando a sus propios hijos pero en horarios distintos, la intervención se hace en muchos aspectos y lo que se busca es que las comunidades puedan salir adelante recibiendo apoyo de capacitación y orientación para que ellos mismos mejoren sus condiciones de vida.(ACII)*

Las asociaciones civiles por las distintas necesidades que atienden son un abanico muy amplio de posibilidades de acción profesional para los Interventores Educativos, su desempeño en estas entidades como en otras consiste en hacer diagnósticos, diseñar proyectos o programas, llevarlos a la práctica y evaluarlos. Los proyectos en este tipo de entidades van cambiando porque las demandas sociales así lo exigen de tal forma que el Interventor Educativo debe tener la capacidad de movilizar sus competencias mediante distintas estrategias y herramientas para reconocer una situación realidad problemática, construir una guía para enfrentarlas y generar alternativas de solución.

A manera de síntesis se presenta la siguiente tabla.

*Ejercicio profesional de los Interventores Educativos en ASOCIACIONES CIVILES*

<b>PROGRAMA y/o ENTIDAD</b>	<b>SECTOR DE LA POBLACIÓN</b>	<b>FUNCIONES PROFESIONALES</b>	<b>FINALIDAD</b>
<b>ASOCIACIONES CIVILES</b>	A. ADULTOS MAYORES	A. Diseñar proyectos de intervención para adultos mayores, adultos y niños con diferentes necesidades de formación y promoción.	A. Proporcionar apoyo y recursos para el desarrollo personal y comunitario en actividades de promoción de crecimiento personal y social.
	B. ADULTOS	B. Promocionar la participación de los colectivos ciudadanos o de personas sin titulación o formación para la participación en actividades de promoción social, económica, educativa y de inserción laboral.	
	C. MUJERES EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD	C. Proporcionar elementos para el desarrollo personal y comunitario.	
	D. INFANCIA	D. Desarrollo y promoción social y cultural del adulto mayor	
		E. Formación en las nuevas tecnologías.	
		F. Cursos de formación para mujeres en la búsqueda de empleo, educación para la salud y prevención de drogas.	
		G. Atención a los menores con necesidades educativas especiales	

***Escuelas Primarias***

En las escuelas primarias, el desempeño profesional del Interventor Educativo como ya se dijo anteriormente se da por periodos cortos, cubriendo interinatos por licencias pre-jubilatorias y en comunidades apartadas y de difícil acceso. Las funciones que cumplen son específicamente las de la enseñanza, sin embargo, su formación profesional les permite intervenir en otras necesidades educativas:

*Me llamaron para cubrir un interinato aquí en la Sidrita (nombre de la comunidad) por tres meses pero creo que voy a salir el año; primeramente llegué cubriendo una pre-jubilatoria y terminé y pensé que ya se había acabado el trabajo pero la maestra que mandaron no le gustó el lugar, pensó que estaba más cerca de donde ella vive y vino un día pero ya no volvió y entonces me llamaron de urgencia porque ya tenían muchos días los niños sin maestro y ahorita estoy como maestra y directora en esa escuela multigrado, trabajo con los alumnos en la enseñanza, desarrollo los contenidos y evalúo los aprendizajes, aparte detecto las necesidades de grupo, y he diseñado un programa para trabajar con niños con rezago educativo. (PII)*

Las necesidades educativas de los niños los llevan a diseñar proyectos de intervención; sin embargo, en este caso, existe un programa destinado a abatir el rezago educativo y la práctica tiene ya una orientación:

*Tengo 5 niños que son los que considero están abajo sobre el grupo de primer grado y aplico estrategias especiales para ellos, aquí en las escuela tenemos el programa de PAREIB (Programa de atención al rezago educativo) por lo que debo de trabajar 9 horas extras a la semana después de las clases regulares, entonces como parte del programa he diseñado un proyecto de regularización en la lecto-escritura y eso es lo que estoy haciendo ahora.(PII)*

La identificación de problemas de aprendizaje y la canalización de niños con limitaciones físicas son también acciones del Interventor Educativo en la escuela:

*La línea que yo tengo como parte de mi formación es la inclusiva, entonces de una forma u otra aplico los conocimientos que tengo en las aulas, por ejemplo en mi grupo estaba una niña con estrabismo pero yo sabía que era un buen momento para*

*atenderla y entonces platicué con los papás e hice las gestiones para que por medio del seguro popular la atendieran; los padres pensaban que no tenía lucha, pero yo les expliqué que a cierta edad ese problema se puede corregir y ahora la niña ya está yendo a citas médicas.(PII)*

En las escuelas primarias los Interventores Educativos realizan sobre todo prácticas relacionadas con la docencia; sin embargo, la formación específica que tienen les permite intervenir en problemáticas que se relación con su campo de conocimiento, pero, a diferencia de otros escenarios laborales, en estas entidades la práctica tiene líneas de acción profesional más definidas que están determinadas más por la tradición histórica respecto a lo que se vive y se hace en dichos lugares que por las necesidades que se presentan en la escuela y la comunidad que desde una perspectiva más amplia y desde el imaginario profesional son ámbitos de competencia de los interventores Educativos.

*Ejercicio profesional de los Interventores Educativos en ESCUELAS PRIMARIAS*

<b>PROGRAMA y/o ENTIDAD</b>	<b>SECTOR DE LA POBLACIÓN</b>	<b>FUNCIONES PROFESIONALES</b>	<b>FINALIDAD</b>
<b>PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA</b>	NIÑOS EN EDAD ESCOLAR DEL NIVEL PRIMARIA	A. Docencia a. Generar procesos de enseñanza y aprendizaje b. Diagnóstico de necesidades educativas c. Diseño de proyectos de intervención d. Canalización e. Gestión de recursos	Formación de los niños en edad escolar en el ámbito formal

### *Ayuntamientos*

Los ayuntamientos también forman parte de los escenarios laborales en los cuales los Interventores Educativo se están desempeñando; en dichas entidades se les contrata para coordinar departamentos que tienen bajo su responsabilidad programas de desarrollo social, por lo cual los ámbitos de intervención son diversos.

*Yo estoy contratada en el Ayuntamiento de Tlajomulco, llegué ahí a hacer mi servicio social y después de que lo terminé me llamaron y ahora estoy como responsable del departamento del cuidado del medio ambiente, específicamente coordino el cuidado de parques y jardines, pero dentro del departamento se desarrollan muchos proyectos relacionados con el medio ambiente y además trabajo directamente con la gente de la tercera edad, el 60% de la gente que trabaja con nosotros son adultos mayores y eso demanda intervenir también con ellos.(AI1)*

*Ahora me encuentro como responsable del departamento de Protección a la Mujer, aquí se da atención a mujeres en condicione de vulnerabilidad, que sufren de maltrato o de violencia intrafamiliar, el departamento se encarga de dar atención a sus problemas, canaliza, ofrece asesoría y orientación. (AI2)*

En el departamento del Medio ambiente algunos proyectos de intervención van encaminados a atender las situaciones problemáticas del propio equipo de trabajo lo que muestra que se interviene dentro de la entidad y fuera de ella:

*En el departamento de ecología yo me encargo de la atención de los parques y jardines, pero el trabajo no se queda sólo ahí, la gente a la cual se está empleando para el cuidado de parques y jardines son personas que por su condición social o de*

*vida necesita el trabajo, ya sea para sentirse útiles como en el caso de los Adultos mayores o porque necesitan ingresos que es el caso de muchas mujeres...cuando yo decido integrar mujeres a las cuadrillas, hubo mucha resistencia de parte de los trabajadores y entonces se daban casos de discriminación entre ellos por lo que se diseñó e implementó un taller sobre equidad de género y nos dio muy buenos resultados. (A11)*

El diseño e implementación de talleres también forma parte de las actividades que realizan en el departamento de medio ambiente:

*Los talleres sobre ecología los llevamos a las escuelas y también a los fraccionamientos, se busca que tomen conciencia sobre el cuidado de los parques y jardines y que ellos mismos ayuden a su mantenimiento, a veces se desconoce lo que un solo árbol puede brindarnos, entonces debemos promover el cuidado hacia ellos. La separación de la basura también es un tema que desarrollamos en las escuelas y con la gente de las colonias, pero en el propio ayuntamiento estamos trabajando en un proyecto de reciclaje, lo que traerá muchos beneficios para la ciudadanía.(A12)*

Los proyectos de intervención hacia los adultos mayores, - los cuales forman parte de las cuadrillas en el cuidado de parques y jardines- es una de las líneas más importantes de los proyectos de intervención; la forma en que se genera trabajo para ellos y los medios para su operación posibilitan su desarrollo en esta etapa de su vida:

*Con los adultos mayores hemos promovido los viveros productivos, en su gran mayoría los adultos mayores se sienten poco aprovechados y los viveros productivos son una forma de generar trabajo para ellos y bienestar para la comunidad. Ellos en sus casas o en un espacio asignado, se encargan del cuidado de cierta cantidad de*

*árboles y cuando están en una etapa para ser plantados se les compra y ellos obtienen ingresos; se les capacitó para elaborar composta con basura orgánica y para que ellos mismos tuvieran abono para sus planta, es un proyecto que ha generado muchas expectativas y más porque es con adultos mayores.*

En este departamento los interventores Educativos también identifican problemáticas en el control ambiental de las empresas que tienen granjas, y que demandan capacitación al respecto:

*Las empresas de granjas también significan un problema si no se les da una buena asesoría; por lo general no llevan el control ambiental de sus granjas, me ha tocado ir a inspeccionarlas y no tienen buen cuidado en el manejo de residuos y también ahí necesitan una parte educativa, no es irresponsabilidad, muchas veces no se tienen los conocimientos y como ayuntamiento debemos ocuparnos de ese tipo de situaciones porque la contaminación llega a todos y es importante ofrecer talleres de capacitación llamando a otros profesionales para que den la asesoría, pero es nuestra responsabilidad promover el cuidado del medio ambiente. (AII)*

En el departamento de atención a la mujer los proyectos de intervención buscan ofrecer a las mujeres apoyo y orientación para mejorar sus condiciones de vida y dar respuesta a sus necesidades:

*En el departamento nosotros nos encargamos de atender a las mujeres que vienen a pedir apoyo en muchos sentidos, porque han sido abandonas o que llegan golpeadas por el esposo, etc, aquí se les da tratamiento psicológico y orientación jurídica, pero nuestra función como interventores no es esa, nosotras diseñamos talleres preventivos contra este tipo de situaciones y hacemos diagnósticos de las*

*necesidades de la mujer y ellas nos dicen lo que quieren saber o aprender. Hemos diseñado talleres sobre violencia intrafamiliar, equidad de género, sobre cómo proteger a los hijos de las drogas, sobre el virus del papiloma humano...buscamos proteger a la mujer pero ofreciéndole como herramienta el conocimiento para que pueda detectar este tipo de problemas en ella y sepa cómo actuar.(AI2)*

La intervención con la mujer en los barrios o las comunidades mencionan que es lo más efectivo, es muy difícil que las mujeres asistan al DIF, por lo que se tienen que sacar los talleres al lugar en donde ellas se encuentran:

*A veces implementamos los talleres en las colonias, otras veces aquí mismo, de algunas empresas también nos piden el apoyo y vamos a ofrecer talleres a las mujeres; las necesidades son distintas, en un lugar nos piden unas cosas y en otros otra, cada lugar tiene su peculiaridad, en algunos el consumo de droga en los jóvenes es muy alto, y en otras el índice de violencia hacia las mujeres también es muy alto y ellas mismas nos dicen que reciben la violencia pero que ellas también generan violencia hacia sus hijos y que necesitan parar. Lo que nosotros hacemos son talleres preventivos, somos una alerta para las mujeres y sus familias, pero cuando ya sufren los problemas lo que hacemos es canalizar.(AI2)*

Los proyectos de intervención sobre violencia y equidad de género desde los Ayuntamientos también son implementados en las escuelas de educación básica, se considera que desde muy temprana edad es importante que los niños y las niñas aprendan a llevar una buena convivencia:

*En las estadísticas sobre la violencia entre las parejas aparece que es en el noviazgo cuando se presenta por primera vez este tipo de fenómenos, entonces como*

*nuestro trabajo es preventivo consideramos que es en las escuelas en donde se tiene que hablar de la violencia y que eso sea un antecedente para que también los niños y las niñas identifiquen si están viviendo violencia en sus casas o en sus hogares.(AI2)*

La gestión de recursos humanos y materiales también forma parte de sus funciones; asimismo, los interventores conocen sus límites y pueden acotar su campo de acción profesional en estas entidades:

*Nosotras no lo hacemos todo, no se trata de que nosotros desarrollemos temas de los cuales no conocemos; nuestro trabajo es identificar la necesidad, armar el proyecto, definir los medios y los materiales y apoyarnos en expertos que nos ayuden a conseguir los objetivos, por ejemplo, cuando hablamos sobre el virus del papiloma humano pues llamamos a un médico del seguro social para que diera la charla, pero los materiales como trípticos, carteles nosotros junto con las mujeres los diseñamos y logramos complementar el trabajo. En este caso, ellas recibieron la información pero ellas mismas fueron el medio para llevarla a otras mujeres. Nuestro trabajo es creativo, tiene que ver con implementar con claridad y orden los proyectos.*

Como puede observarse, en los ayuntamientos el desempeño profesional de los Interventores Educativos va encaminado a dar respuestas a sectores específicos de la población; en este caso, atienden problemas de las mujeres o necesidades de las personas de la tercera edad. El diagnóstico, diseño e implementación de proyectos a partir de las demandas son la parte medular de su ejercicio profesional en este tipo de entidades, lo que los lleva a movilizar sus competencias y sus conocimientos en campos distintos, desencadenar procesos educativos es la parte central de su trabajo, pero los medios pueden ser diversos.

*Ejercicio profesional de los Interventores Educativos en AYUNTAMIENTOS*

<b>PROGRAMA y/o ENTIDAD</b>	<b>SECTOR DE LA POBLACIÓN</b>	<b>FUNCIONES PROFESIONALES</b>	<b>FINALIDAD</b>
<b>AYUNTAMIENTOS</b>	A. ADULTOS	A. Fomento y promoción del cuidado del medio ambiente	Estimular el desarrollo personal y social de personas en condiciones de vulnerabilidad mediante estrategias de formación y de participación que los lleve a integrarse de manera armónica con el medio social, político y cultural.
	B. ADULTOS MAYORES	B. Información sobre asuntos ecológicos	
	C. MUJERES	C. Formación para el fomento de respuestas socialmente positivas hacia el entorno.	
		D. Promoción de actividades productivas para el desarrollo del adulto mayor para posibilitar su participación social.	
		E. Desarrollo y promoción social y cultural del adulto.	
		F. Formación ocupacional.	
		G. Promoción de la formación de la mujer mediante el fomento de capacidades personales y creativas para favorecer la igualdad de oportunidades.	
		H. Proporcionar medios de inserción y de apoyo jurídico, social, cultural, personal para la superación de situaciones problemáticas.	
		I. Apoyo y orientación en situaciones de riesgo para la mujer.	
		J. Educación para la salud	

### ***Instituciones de Educación Superior***

En las instituciones de Educación superior los Interventores Educativos también se están desempeñando profesionalmente, sus funciones aquí como en el caso de las escuelas primarias son muy concretas y se relaciona específicamente con la enseñanza y todo aquello que la haga posible como las planeaciones y el diseño de materiales y actividades didácticas.

*En UNIVER (Universidad de Veracruz) yo estoy en el programa de Licenciatura de Pedagogía, llevé cursos en el área de educación, me corresponde hacer el diseño de los cursos, selecciono y preparo los materiales de aprendizaje y estoy como docente.*

En este caso el Interventor Educativo reconoce que no vive la intervención en situaciones específicas porque el medio no es propicio, y las condiciones de trabajo tampoco lo permiten puesto que está contratada como docente por asignatura, sin embargo, encuentra que mucho de su formación le ha ayudado al diseño de los cursos y a la operación de los mismos:

*En UNIVER es difícil hacer proyectos de intervención, hay muchas necesidades en la Universidad pero pocos recursos, por ejemplo yo observo muchos problemas de discriminación, aquí llegan jóvenes de muchas poblaciones o municipios e incluso de otros estados, y entre ellos no hay integración, hay mucho rechazo de los jóvenes de Guadalajara hacia los foráneos y esto es una situación que poco se observa como problema y que no se atiende y yo veo la necesidad de intervenir, pero honestamente no hay condiciones.(IESI)*

*Como Interventor Educativo veo la formación profesional de los muchachos de manera distintas, no sólo es abordar contenidos, en mi caso quizás por mi formación*

*trato de que problematicen la realidad, no es sólo la teoría, es importante que encuentre su aplicación y que puedan aprender pero a partir de problemas, y esto tiene que ver con la intervención Educativa. (IES1)*

Como docente el Interventor Educativo considera que su práctica educativa está conformada por las metodologías con las que fue formado en UPN y que los conocimientos que tiene sobre el campo de la educación los puede transmitir con base en experiencias:

*Muchas de las metodologías y estrategias que utilizo para llevar mis cursos están relacionadas con mi propia formación, los propios materiales que me dieron en UPN yo los he retomado para el diseño de los cursos. En UPN era mucho de irnos al campo y yo aquí les pido a los muchachos también que vayan al campo, creo que tengo buenas bases para la enseñanza pero no porque me hayan formado para eso, sino porque retomo mi formación para formar a otros. (IES1).*

El ejercicio profesional de los Interventores Educativos en las instituciones de Educación Superior se concentra esencialmente en la docencia y en el diseño de cursos ante lo cual se ve limitado el despliegue de competencias que en otros entornos laborales se proyectan como parte de sus prácticas.

A continuación se presenta a modo de síntesis las funciones que cumplen como profesores universitarios.

*Ejercicio profesional de los Interventores Educativos en INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR*

PROGRAMA y/o ENTIDAD	SECTOR DE LA POBLACIÓN	FUNCIONES PROFESIONALES	FINALIDAD
<b>LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA</b>	JOVENES UNIVERSITARIOS	A. Docencia a. Generar procesos formativos en jóvenes universitarios b. Diseño de cursos	Formación Universitaria

El ejercicio profesional de los Interventores Educativos en los distintos escenarios es diverso; cada entidad presenta objetivos distintos y tiene bajo su responsabilidad programas diferentes que hacen que el desarrollo de las prácticas se viva en contextos heterogéneos de los cuales se desencadenan procesos de intervención en distintas líneas de acción profesional; sin embargo, es importante reconocer que dentro de esa diversidad de prácticas hay elementos afines que tienen que ver con generar procesos educativos, procesos de mejora en los escenarios laborales y propiciar el desarrollo personal y social de los individuos y de las comunidades para su bienestar.

Por otra parte se puede identificar también que en la diversidad de prácticas existen metodologías comunes en las cuales se ponen de manifiesto competencias profesionales que los mismos Interventores Educativos explican y que pueden tipificarse en saberes, habilidades y actitudes las cuales se rescatan y describen en la siguiente categoría.

***B. Competencias Profesionales***

Cuando se habla de competencias profesionales se hace referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes que los profesionales están poniendo en juego ante los distintos escenarios laborales. La identificación de las competencias se hace a partir de la propia

recuperación de saberes de los Interventores Educativos; es decir, ellos manifiestan lo que son capaces de hacer en este momento específico de su desarrollo profesional.

Para el análisis de dicha categoría se parte de referentes teóricos que explican que el término de competencia profesional tiene que ver con la capacidad de movilizar recursos respecto a saberes, destrezas, informaciones etc. En este sentido la competencia alude a la aplicación y recreación de manera efectiva de conocimientos aplicables y de habilidades que se pueden desarrollar en un contexto específico. Desde una perspectiva integral la competencia se ve compuesta por conocimientos teóricos y prácticos; los primeros tienen que ver con estructuras cognitivas que facilitan conductas específicas, mientras que los segundos cubren un amplio espectro de habilidades para funcionar en situaciones complejas, lo que supone conocimientos, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico. Las competencias tienen un componente cognitivo y otro conductual.

Para el análisis de la presente categoría se marcó una diferenciación entre las competencias relacionadas con tres saberes: el saber referencial que está vinculado con referentes teóricos, el saber hacer, relacionado con las habilidades y el saber ser y convivir que tiene que ver con las actitudes, las cuales se recuperan del discurso de los Interventores Educativos en donde conectan situaciones con competencias específicas.

### ***Saber referencial***

Los saberes que dicen poner en juego los Interventores Educativos están relacionados con referentes teóricos que les permiten entender la realidad; algunos son de tipo genérico y otros específicos que los vinculan con su línea de especialización en los distintos campos de

conocimiento ya sea de la Educación de Adultos, Educación inicial, Educación Inclusiva, Gestión Educativa y Orientación Educativa.

*En la práctica uno aplica muchos de los conocimientos que adquirimos en la Universidad, algunos son muy generales y te sirven para saber hacer una investigación, para hacer diagnósticos, es conocer el proceso y eso te lo da la teoría, ya en la práctica uno tiene que ver la manera de resolver ciertas cosas, pero nada es posible si no tenemos conocimientos o al menos, sin conocimientos uno hace las cosas sin saber lo que hace. En CONAFE pasa mucho, se hacen cosas pero no tienes bases teóricas. (CI2)*

*En CONAFE nosotros hacemos muchas evaluaciones para saber cómo está operando el consejo en la región y para mí el curso de evaluación Educativa que llevé en la universidad ha sido fundamental para entender y llamarle a cada cosa por su nombre, no es lo mismo evaluar conocimientos que evaluar procesos, los tipos de evaluación que hay, eso lo sabemos y cuando diseñamos instrumentos de evaluación pues sabemos cómo hacerlo, la implementación es otra cosa, pero primeramente tienes que saber lo que haces y por qué lo haces. (CII)*

*Cuando yo llego a la Asociación civil y entro en la realidad de las comunidades me hice una pregunta: ¿cómo se puede educar a gente tan pobre cuando viven en condiciones de miseria? Para entender todo esto me ayudó mucho la teoría de Paulo Freire sobre Educación Popular, él fue mi guía en muchos procesos, lo habíamos revisado en la UPN pero aquí lo retomé con mucha fuerza. (ACII)*

Los Interventores Educativos consideran que el saber en campos de conocimientos especializados les permite intervenir con mayores elementos en su realidad profesional:

*Yo creo que la principal competencia que tengo es el conocimiento de los niños de 0 a 4 años, conozco las etapas de su desarrollo y sé cómo estimularlos, creo que en este aspecto nada es tan importante como los conocimientos que tengo sobre ellos, si yo no supiera esto me dedicaría como muchas otras compañeras a cuidarlos, y aunque debemos de hacerlo, no podemos estar en una sala sin saber el porqué un niño se encuentra ahí y no en otro lado... en una sala yo sé muy bien lo que voy a hacer con esos niños respecto a su desarrollo físico, emocional, social y educativo.(GI2)*

*Mi línea de especialización es la de Jóvenes y Adultos y en la asociación civil los conocimientos que tengo me ayudaron primeramente a diseñar el programa para adultos mayores, conozco las características de la etapa de su vida por la cual atraviesan en estos momentos, de sus limitantes física, necesidades afectivas y problemas propios de la edad de los cuales ellos deben de ser conscientes, sin conocimientos sobre esto, yo siento que no hubiera podido hacer el diseño, más bien, no lo hubiera hecho, el programa tiene fundamentos teóricos que yo tengo sobre ellos. (ACII)*

*En PRONIM hay necesidades de integración educativa y de atención al rezago educativo, no podemos hablar de problemas de aprendizaje porque no es que el niño no pueda, más bien, no hay condiciones, se mueven mucho y no asisten a la escuela, pero para atender las necesidades de integración educativa la línea de Educación Inclusiva ha sido esencial, los conocimientos que yo tengo sobre inclusión me han sido muy útiles, puedo entender lo que pasa en un aula con necesidades de aprendizaje distintas, pero además puedo intervenir aplicando los conocimientos que tengo sobre eso(PI2)*

### ***Saber hacer***

Las competencias que los Interventores Identifican como parte del saber hacer se relacionan básicamente con: Investigación, diagnósticos, diseño de proyectos, implementación, seguimiento y evaluación. Este tipo de competencias implican habilidades y destrezas relacionadas principalmente con capacidades metodológicas para el diseño y operación de proyectos siguiendo pasos específicos para su operación. Los Interventores Educativos dan cuenta de ello:

*Como Asistentes educativos realizamos diagnósticos de necesidades de capacitación, diseñamos los proyectos de acuerdo a la necesidad educativa de la comunidad y evaluamos los resultados, cada etapa es diferente y demanda de conocimientos distintos, primero hay que indagar sobre lo que se requiere en las comunidades y eso nos lleva a investigar y lo que sigue es de escritorio, para pasar luego otra vez a la realidad en la implementación. (CII).*

*En PRONIM el diagnóstico es muy importante, hay que saber las características del grupo, su edad, su grado, los conocimientos y para eso hay que aplicar instrumentos*

*que nos ayuden a saber las necesidades generales del grupo y las individuales, nuestro principal objetivo es abatir el rezago educativo pero hay niveles, entonces después del diagnóstico viene el diseño del proyecto, el definir el cómo le vamos a hacer para entrar en esas problemáticas. (PI3).*

*Lo que hacemos en la asociación es entrar en las comunidades, hacer el diagnóstico de necesidades y a partir de ahí el diseño, aquí diseñar e implementar talleres o programas productivos es lo que se nos pide, también debemos de saber manejar grupos, eso es muy importante porque todo o casi todo se implementa de forma grupal para favorecer la socialización y que ellos mismos promuevan los cambios de mejora.(ACII).*

*En el ayuntamiento lo que más hago es diseñar talleres sobre educación ambiental para llevarlos a la comunidad, pero como responsable de la cuadrilla de parques y jardines tengo que tener capacidad para resolver conflictos laborales, buscar la integración e implementar proyectos formativo y productivos para los adultos mayores. Lo que hago es diseñar y gestionar, cuando ya tengo el programa o el taller debo de conseguir recursos para su implementación.(AII).*

### ***Saber ser y convivir***

El saber ser y convivir como competencia profesional los Interventores Educativos la expresan al manifestar sus percepciones sobre asuntos específicos de su desempeño profesional en las

habilidades interpersonales que desarrollan con los otros, los compromisos sociales y los procesos de interacción social.

*Como Interventores Educativos debemos ser sensibles a las necesidades sociales que se nos presentan, es mucho lo que puedes hacer en una comunidad, con ciertos grupos de gente como las personas de la tercera edad, ellos tienen necesidad de sentirse atendidos, escuchados... nosotros no podemos resolverles todas sus necesidades pero el tiempo en que estén aquí en los talleres uno puede generar un buen ambiente de convivencia. (ACII).*

*Las intervenciones en mi caso no son ambiciosas, casi siempre uno interviene en pequeños problemas que pueden ser insignificantes pero que a la larga le pueden cambiar la vida a la gente, la canalización de la niña con estrabismo para mí fue una intervención pequeña y quizás pueda parecer de poca importancia pero la simple detección de un problema así a tiempo como te digo, le puede cambiar la vida a alguien. No me pagan por eso y a lo mejor no son mis terrenos pero yo estoy para ayudar y orientar a la gente en lo que pueda. (PII).*

*Para mi atender el rezago educativo sí es una tarea importante y qué bueno que en la Asociación civil haya un programa para eso; cuando un niño mejora en sus aprendizajes agarra confianza y se desenvuelve mejor. De una forma u otra debemos de garantizar que los niños estén en las escuelas y no en la calle. (ACI2).*

*Nosotros estamos para promover cambios de mejora, hay situaciones que desde afuera pueden parecer obvias, pero ya en el campo uno se da cuenta que debe tener cuidado con las personas, ser claros y estar atentos a las necesidades. A veces con los migrantes uno utiliza términos que ellos no entienden y tienes que tomar en cuenta a la población a la cual te diriges porque una mala actitud aleja a la gente, hay que explicar y si es posible dar ejemplos para podernos comunicar. (PI3).*

Respecto al manejo de relaciones interpersonales plantean lo siguiente:

*Siempre estamos con gente, nuestro trabajo es trabajar con otros profesionales o coordinar el trabajo en la institución o fuera de ella, y debemos de saber relacionarnos, respetar las diferencias, y dar ejemplo en las comunidades, hay habilidades que uno debe de desarrollar, como la empatía, la escucha, el establecer reglas claras, todo eso nos ayuda a convivir mejor. (ACII).*

*Debe uno de saber motivar a la gente de otra forma no puedes intervenir, los proyectos no resultan y todo se queda en el escritorio. En CONAFE la relación con la comunidad es muy importante, hay que acercarse a la gente y motivarla, las cosas pueden resultar o no por la manera en que nos relacionamos, si ellos sienten confianza hay muchas posibilidades de que se involucren en los proyectos. (CI4).*

*Los recursos se pueden conseguir pero hay que tener buen manejo de las relaciones, en un ayuntamiento son varios los pasos que debes de dar para que se apruebe un proyecto y te den recursos...la misma gente de parques y jardines para que trabaje a gusto debes ser sensible a sus necesidades y ver qué es lo que necesitan, los adultos*

*mayores en general requieren de atención, sólo eso, atención, si llegan aquí y tu platicas con ellos y muestras interés en lo que están haciendo ya se sienten motivados...yo me preocupo porque se les pague bien por los árboles que van trayendo, que no se les haga esperar porque eso los desanima y ya no vuelven.(AII)*

### ***C. Tensiones Profesionales***

Las tensiones profesionales que viven las profesiones emergentes son parte inherente a todo proceso de profesionalización, sin embargo, las fuerzas a las cuales se ven sometidas pueden impulsar la profesión ante la respuesta de sus miembros o imposibilitar la profesionalización.

En esta investigación cuando se habla de tensión profesional se hace referencia a la hostilidad de las condiciones profesionales y laborales en las cuales se desarrollan los Interventores Educativo. La tensión profesional aquí se explica desde las fuerzas sociales, políticas, económicas e institucionales que están interviniendo en el procesos de profesionalización y que pueden generar un efecto adverso en la profesión que emerge al desencadenar conflictos internos respecto al valor o importancia de lo que se hace, incertidumbre laboral y frustración profesional.

En este apartado las tensiones profesionales que los Interventores Educativos manifiestan tienen que ver con la precariedad del salario, con la inestabilidad del empleo, el poco reconocimiento social y con la ausencia de la acreditación institucional respecto a su formación profesional.

#### ***a. Precariedad del Salario***

La precariedad en el salario constituye una de las principales tensiones profesionales de los interventores Educativos, sus percepciones económicas no son gratificantes aún cuando su

desempeño profesional si lo sea, lo que muestra que el tener un empleo no necesariamente profesionaliza a las profesiones emergentes ni aquellas con un recorrido histórico y con cierta madurez profesional.

En términos generales los Interventores Educativos perciben entre 1,500 y 4,000 pesos al mes. Existen 2 casos excepcionales en los cuales se perciben 10,000 y 6,000 pero son como ya se dijo son la excepción. Al respecto los Interventores Educativos se manifiestan:

*En CONAFE como Asistente Educativo me pagan 3,000 pesos al mes, no tengo prestaciones ni recibo aguinaldo, mi mayor pago es asistir a los cursos de capacitación a los cuales me manda el consejo, ahí es donde yo siento que vale la pena estar aquí, pero honestamente el sueldo que percibo es poco, nos tenemos que mover de comunidad en comunidad y no nos dan viáticos pero yo estoy esperando la basificación, así ya me puede ir mejor.(CII).*

*Gano 3,250 pesos al mes como Instructor comunitario. Mi idea era crecer dentro de CONAFE como capacitador pero no se pudo, yo creo que voy a dejar el contrato de instructor, el sueldo no alcanza, está pensado para bachilleres y no para profesionales de la educación, entonces aunque mi desempeño sea bueno, por el sueldo no me puedo quedar aquí, tengo que ver hacia adelante.(CI4).*

*En la asociación civil gano 4,000 al mes estoy ya con base y me paga el consejo, tengo prestaciones y seguro social. Yo estoy contenta me gusta mucho lo que hago y a mi edad no puedo aspirar a más, de una forma u otra es algo seguro y resuelvo mis necesidades. (ACII).*

*En las guarderías nos pagan 1,200 a la quincena y 300 pesos de bonos por puntualidad y buen desempeño, a mi me parece muy poco, gano lo mismo que gana la señora de la limpieza y no es lo mismo, nuestra responsabilidad es muy grande, pero no se considera que la atención y estimulación temprana a niños de 0 a 4 años sea fundamental en esta etapa de su vida, quien nos contrata no nos contrata como Interventores Educativos, nos contrata como una persona más que puede cuidar niños y no es así, no hay una valoración del Campo de la Educación Inicial, nosotras sabemos que éste es nuestro lugar por la línea de especialización pero ellos no lo saben, no se reconoce el valor profesional, en las guarderías del IMSS pagan un poquito más, pero no hay vacantes (GI3)*

*Me pagan 50 pesos la hora, tengo 18 horas a la semana y gano en promedio como 1000 pesos por semana, 4,000 al mes, es muy poco, tengo que tomar varios cursos para que me salga, de otra forma pues no resuelvo nada, ahora llevo tres cursos, pero cuando llegué sólo llevaba uno y era poco estimulante estar aquí, la coordinadora reconoce mi trabajo y considera que me desempeño bien, pero no es suficiente, no se refleja lo que me pagan por lo que hago entonces si hay desilusión (IESII)*

La precariedad en el salario constituye un elemento de desprofesionalización en esta etapa incipiente del desarrollo profesional del Interventor Educativo, en el sentir de los interventores, los sueldos son una muestra del poco reconocimiento que se tiene a la carrera y en estos momentos a la profesión; ellos se asumen como profesionales pero el que los contrata no

los ve como profesionales, no demanda la formación especializada en ciertos campos de conocimiento para desempeñarse en las distintas entidades, lo que genera un estado de insatisfacción por las pocas posibilidades de resolver mediante sus percepciones sus necesidades de vida y por sentir una devaluación de su ejercicio.

### ***b. Inestabilidad laboral***

La inestabilidad laboral es también parte de las tensiones profesionales que viven los Interventores Educativos en el Estado de Jalisco; la indefinición permanente respecto a su condición laboral es una constante en su ejercicio profesional. El riesgo del desempleo genera la sensación de pérdida respecto a la apropiación del rol y respecto al terreno que se van ganando como profesionales de la educación; el desequilibrio y la ambigüedad limita la capacidad para construir una conciencia de sí y con ello su identidad profesional.

Al respecto los Interventores Educativos exponen sus percepciones sobre cómo viven la inestabilidad laboral:

*En CONAFE he estado de todas las figuras voy para arriba voy par abajo voy para un lado voy para el otro... depende de las circunstancias en que se desarrolle el gobierno en ese mismo consejo, porque a veces yo cobro por parte del estado y a veces directamente de CONAFE, todo está sujeto a presupuesto y pues nunca se sabe a quién le va tocar despedirse, nadie tiene base en CONAFE, todos ofrecemos el servicio por contrato y estamos sin saber hasta cuándo vamos a tener empleo. (CII).*

*En los Ayuntamientos hay mucho qué hacer hay necesidades educativas y sociales que además cuentan ya con un programa, en el caso por ejemplo del DIF ya nos han contratado y hacemos bien nuestro papel, pero también vemos que hay muchos*

*otros programas que nadie opera aunque la necesidad social exista... si no hay quien reconozca la necesidad no te pueden emplear, no es intervenir por intervenir es...quién te paga;iii eso no lo tenemos claro, y si a eso le agregas que ahora estás y mañana no, uno siente que no hay futuro profesional aunque sí muchas necesidades.(AI2).*

*Yo tengo ya dos periodos de zafra en PRONIM, pero todos somos por contrato y eso no lo aguantas a la larga porque no tienes claro qué va a pasar contigo, yo no puedo trabajar 6 meses en PRONIM y luego ir a trabajar a no sé dónde, bueno, si puedo, pero no es lo que quiero y más cuando es algo que no tiene nada que ver con lo que yo aprendí, con mi profesión, eso es muy desalentador, el gobierno debería de saber que cuando se van los niños migrantes nosotros seguimos comiendo y que aún cuando ellos no estén queda mucho por hacer...me siento como comodín, no se nos da importancia a nosotros ni tampoco al programa porque así nadie permanece por mucho tiempo. (PI3).*

*Los interinatos pre-jubilatorios son una oportunidad laboral, pero pues se terminan en tres meses y después tienes que buscar otra forma de emplearte, ahora que hay muchas jubilaciones se nos ha llamado a los interventores Educativos, yo pregunto y somos varios los que estamos con interinatos, pero no podemos aspirar a basificarnos, nada más vamos a donde no quieren ir otros porque sólo es por poco tiempo, la DRSE también nos llama para aplicar los exámenes de carrera*

*magisterial y pues nos estamos abriendo caminito pero no hay estabilidad laboral.*  
(PII.

### ***c. Reconocimiento Social de la profesión***

El reconocimiento social es una de las características que hacen fuerte a las profesiones; el posicionamiento social y la visibilidad laboral permiten que las figuras profesionales se muevan con certidumbre respecto a lo que se es y se hace y construyan así su identidad.

En esta investigación cuando se habla de reconocimiento hacia la profesión se alude a la capacidad social de una comunidad para identificar al profesional y los rasgos que lo caracterizan. El reconocimiento profesional trae consigo la legitimación puesto que se asume que forma parte de una comunidad que ofrece servicios específicos y que es llamado ante circunstancias concretas; hay una apropiación de la cualidad, una distinción y hay una comprensión por las señales que el otro manda a través de su desarrollo profesional.

En el caso de los Interventores Educativos no existe en este momento un reconocimiento social que los haga visibles, que los distinga y que los legitime. Por el momento de la emergencia profesional sólo existen indicios, es decir, se infiere la existencia de un actor profesional que no es percibido plenamente que no acaba de tener forma pero que se mueve, que aparece y que se está desempeñando, pero sin consolidar su presencia para ser reconocido.

Los Interventores Educativos manifiestan también sus impresiones respecto al poco reconocimiento y visibilidad social que tienen, lo cual afecta el proceso de profesionalización:

*El Interventor Educativo es un profesional que está esperando ser reconocido, que está luchando también con la ignorancia en las personas, de las instituciones, de la misma sociedad, incluso de la misma comunidad estudiantil que se está haciendo*

*muchas preguntas respecto a qué hacer o no hacer, nadie sabe lo que es un Interventor Educativo, no saben de nuestra existencia y así es muy difícil que nos puedan dar empleo, ya estamos afuera, pero ¿Y? No tenemos proyección, no se nos reconoce.(CII).*

*Yo sé que es una nueva carrera y que es muy pronto para que nos conozcan pero necesitamos hacer algo porque no nos quieren, si llegamos a trabajar a las escuelas no nos dejan intervenir hay unos que no aceptan que llegue uno más reciente y que proponga y sugiera cambios de mejora, pero es porque no han tenido la oportunidad de trabajar con nosotros, no hacemos lo mismo que hacen ellos, pero mientras no nos den la oportunidad de desempeñarnos no van a saber lo que nosotros somos.(PII)*

*En un principio en las guarderías las trabajadoras sintieron que nosotras íbamos a correr a todas las que no habían estudiado y no nos aceptaron, había una especie como de celo, sólo sabían que teníamos licenciatura pero se nos hizo difícil integrarnos, pero el que nos contrata tampoco sabe a quién contrata no hay una diferenciación entre las que tenemos formación en Educación Inicial y las que no la tienen y eso es porque no nos conocen, nos dan el empleo como a alguien más, tan es así que las condiciones laborales son las mismas que las del intendente y no hay un valor para lo que uno sabe. (GI2)*

La ausencia del registro de la carrera al profesiograma también ha sido una limitante para su desempeño profesional:

*No estamos en el profesiograma ¿si estas enterada?, entonces no nos permiten trabajar, pedimos empleo o llenamos solicitudes para ocupar algunas plazas pero las instituciones tienen un registro de carreras y se nos dice que no estamos considerados para ocupar cargos, en el profesiograma no aparecemos y eso es una situación difícil para nosotros. La universidad no se preocupó por darle seguimiento a la carrera y nos dejaron y ahora está el problema.(PI3)*

*No estamos dentro del profesiograma y por esa razón nos hacen a un lado, hay necesidades pero no hay políticas que den respuesta a esas necesidades, la misma sociedad no nos reconoce, ¿no sabe quiénes somos? la universidad no se ha preocupado ni ocupado por proyectar la carrera ni la figura profesional, nosotros sólo queremos competir con otras figuras profesionales y que se nos reconozca.  
(CI4)*

Como parte del poco reconocimiento social asumen también que ellos mismos no se reconocen entre sí:

*Nuestro principal problema es que no nos conocen, la sociedad no sabe quiénes somos, no conocen la carrera, no conocen a la universidad, hasta hace poco todavía preguntaban que si qué era eso de UPN, pero también nosotros no tenemos las palabras propias para explicar lo que somos, no sabemos todavía decir yo soy esto... yo empiezo a definirme como interventor Educativo pero a partir de lo que hago.  
(ACII)*

#### ***d. Acreditación Institucional***

El título universitario constituye un elemento esencial de acreditación profesional. Como ya dijo en un capítulo anterior, la universidad como actor en los procesos de profesionalización juega un papel central al ofrecer una formación profesional en campos específicos de conocimientos, y al legitimar los saberes con la titulación.

Sin una acreditación profesional no se puede hablar de profesiones, sino, de ocupaciones que pueden estar o no en vías a profesionalizarse; por tanto, con las profesiones emergente el título profesional es un elemento esencial, que les ayuda a conseguir el estatus de profesión al ser el respaldo académico que garantiza el saber y que abre las puertas en una sociedad credencialista.

En el caso de los Interventores Educativos la UPN ha garantizado el término de la carrera mediante certificados, sin embargo, por cuestiones políticas y problemas institucionales se ve imposibilitada a expedir el título universitario correspondiente que acredite la condición profesional de los egresados, situación grave y delicada para una profesión que nace.

Al respecto los Interventores Educativos manifiestan su descontento por la falta de acreditación institucional:

*Pues no, no hay título todavía, y ese si es un gran problema, nos están empleando porque a algunos nos dieron el acta de examen profesional, pero el título no llega, y pues te dan un plazo para entregarlo pero no puede estar uno así toda la vida, ya ha pasado mucho tiempo de que presenté el examen pero hablo a la Universidad y no ha y nada todavía. (PII).*

*Me desilusioné cuando salí, cuando no había un certificado, cuando no había un trabajo seguro, sentí que había perdido mi tiempo, cuatro años de carrera para nada, sin título, en la guardería del IMSS fui a pedir trabajo porque ahí se paga mejor pero me piden el título y no lo tengo y no sé hasta cuando nos van a resolver eso.(GII)*

*Yo no entiendo como la universidad no se anticipó a esto, tuvieron cuatro años para hacer los trámites correspondientes y no lo hicieron, cuatro años!!! hasta que salió la primera generación les llegó la preocupación, me parece un descuido muy grande que ahora nosotros estamos pagando, yo ya presenté mi examen de titulación pero por Dios!! mi título!!! mi título!!!. (C14).*

*No tenemos título!!! que alguien haga algo, es muy frustrante!!!. Yo acabo de salir y debo reconocer que no he terminado mi trabajo de titulación pero hay otras generaciones atrás que ya lo hicieron y de todas formas no tienen título, no sé...¿cómo creen estos señores que vamos a ejercer? (GI2)*

*No tenemos título y ese es un reclamo a la universidad... ¿entonces quién nos va a respaldar? si la UPN suelta la carrera nos suelta también a nosotros, ¿entonces voy a ser una licenciada sin título? siento impotencia porque la necesidad social existe pero no nos están reconociendo, no se nos está amparando, hay una competencia bárbara aquí afuera, pero también hay oportunidades pero sin título es muy difícil que se pueda crecer en nuestra profesión.(ACII)*

En los Interventores Educativos se presenta un estado de frustración y de enojo por no ver acreditado su saber, lo cual se explica al no tener la certeza de que la institución que los formó los respalda en la fase terminal de su formación, lo que es un elemento más que imposibilita la profesionalización que se desprende de la propia institución que da vida a la carrera.

Estas son las tensiones profesionales a las cuales se están enfrentando los Interventores Educativos en su ejercicio profesional. La incertidumbre laboral, la precariedad del empleo, el poco reconocimiento social y la falta de acreditación institucional son situaciones con las cuales tienen que vivir su desarrollo profesional lo cual amenaza el proceso de profesionalización para llegar a construir la profesión.

#### ***D. Prefiguración de la Identidad Profesional***

La categoría que a continuación se presenta se ha denominado la prefiguración de la identidad Interventor Educativo porque muestra las concepciones incipientes que dicho profesional tiene de sí mismo. Para dar cuenta de la prefiguración de la Identidad Profesional se han tomado en consideración cuatro elementos: su formación profesional, la concepción que tiene del Interventor Educativo a partir de su experiencia, la definición que hace de la intervención educativa como práctica profesional y de las posibilidades de acción que vislumbra a partir de su realidad.

Al hablar de prefiguración de la identidad profesional nos referimos a una etapa incipiente de definición en donde los contornos profesionales son difusos y en donde no existe una construcción identitaria en el aquí y el ahora que sea visible y que esté sujeta al movimiento y a la evolución. La cultura profesional está emergiendo, por lo tanto no podemos hablar de identidad pero sí de una prefiguración de la identidad profesional en la cual aparecen las

representaciones sociales e individuales que los Interventores Educativos han construido a partir de su formación y acción profesional.

### ***a. Formación Profesional***

La Universidad constituye el primer escenario de socialización profesional en donde los estudiantes de una carrera se acercan al imaginario profesional, es ahí en donde los futuros profesionales se constituyen con grupos de pares que presentan códigos y lenguajes comunes que los llevan a imaginar un estereotipo profesional al que se puede llegar a ser. La proyección personal y profesional inicia en este proceso formativo, en donde la socialización favorece la identificación con un grupo de pertenencia.

En la universidad aparece ya un mundo instituido y la posibilidad instituyente, es en este ambiente social en donde los distintos actores a partir de lo instituido producen un ambiente social que genera conflictos internos respecto a lo que se es y se espera ser, la realidad profesional se vive con los otros y desde los otros, la construcción identitaria está en juego y en movimiento, es un proceso dialéctico en donde se van conformando identidades entre los individuos que forman y los que son formados.

Es pues en este primer acercamiento a la vida institucional y a la carrera, en donde los futuros profesionales empiezan a configurar -a partir de su relación con el mundo social que les acompaña- su sentido de pertenencia a campos y ámbitos de acción que se desprenden en la proyección que la institución tiene de sí misma mediante los distintos elementos y actores que van dando cuenta de lo que se puede llegar a ser.

La identidad profesional se construye por tanto en el conjunto de las relaciones que el individuo mantiene con los demás elementos sociales, personas, grupos, instituciones y valores que se transmiten mediante los procesos de socialización; en este caso la vida universitaria y los

procesos de formación son el primer reflejo en la conformación de la identidad al proyectar valores y creencias que ponen de manifiesto la perspectiva de la carrera y del futuro profesional.

En esta categoría se recupera la memoria de los Interventores Educativos respecto a su formación profesional, sus vivencias en las aulas y su primer acercamiento al imaginario profesional. Aparecen aquí como figuras centrales en los procesos de socialización los docentes, que, mediante sus prácticas aterrizaron la carrera y demarcaron la identidad profesional.

Respecto a su experiencia en la universidad y el proceso de formación profesional los Interventores expresaron lo siguiente:

*La universidad pedagógica para mí pues es una institución seria y comprometida, sin embargo sí hubo algunas situaciones con el desarrollo del currículo que no me gustaron, en particular creo que fueran asignadas algunas materias que yo consideraría muy importantes a maestros que nunca presentaron esa formación que yo esperaba, creo que unas de las cosas que sí podría criticar es eso, que hubo y hay algunos maestros que desde mi punto de vista no estaban preparados para desarrollar estas materias y que en muchos casos quedaba de manifiesto que ni siquiera podían controlar un grupo y pues dejaron mucho que desear, muchas ocasiones yo pensaba que servían más los alumnos que los maestros. Había ocasiones en que te encontrabas maestros que ni tenían el perfil ni tenían el conocimiento, bueno, no tenían esa habilidad que en este caso marcaba la intervención en ese momento.(CII)*

*Algunos maestros eran buenos a otros les faltaba... pues, empaparse más de lo que era la licenciatura, entonces había veces en las que había preguntas y que no*

*aclaraban bien nuestras dudas, entonces yo miraba que les hacía falta conocimiento y por lo mismo como era una carrera nueva pues no había información tanto para el docente como para los alumnos y simplemente los libros no los encontrábamos, los que mencionaban ahí en los programas indicativos no los había entonces era buscar información por otro lado. Yo decía: pues qué raro estamos en una licenciatura y la universidad no tiene los materiales eso es lo que yo miraba pero pues yo decía: de alguna manera uno va saliendo, pero lo cierto es que fuimos aprendiendo juntos, los maestros con los alumnos.(PII)*

*Si notábamos de repente que algunos maestro no iba bien preparados o que otros nada más nos dejaba hacer las cosas ahí a nuestro modo... entendíamos que nosotros ya estábamos grandes y que debíamos hacer las cosas nosotros solos pero a veces, había temas muy difíciles en donde necesitábamos que nos explicaran y pues sólo nos decían investiguen o hagan, entonces nos sentíamos como perdidos en esos momentos. Las prácticas sí fueron como interventores pero muchos contenidos a mí se me hacían como de docencia, no había mucho que decir sobre la intervención educativa.(GII)*

*Algunos maestros eran competentes y otros como que rechazaban la LIE y eran de los que tú sabes que cuando dan las cosas sin estar a gusto al 100% no las dan bien, nos decían que para qué la LIE si estaban los maestros, que nunca íbamos a encontrar un campo abierto de trabajo.(AII)*

*Había uno que otro maestros que se quejaba de la licenciatura, incluso los mismos temas los cambiaban por otros que ellos mismo conocían que se enfocaban a su carrera y no a la LIE, enseñaban lo que sabían.(PI2)*

*Los maestros nos decían que no estaban acostumbrados a trabajar con adolescentes y nos lo pusieron así, así, bien claro, nos dijeron... o sea, que se les figuraba que estaban trabajando con alumnos de preparatoria, y que ellos estaban acostumbrados a trabajar con adultos. Yo vi muchas fallas en lo que era LIE, decían que porque éramos como los conejillos de india pero así nos trataban, como experimento, entonces les dije cuando salimos: ya se van sus conejillos de india, muy orgullosos les digo, ¿pero qué aprendimos? les dije... yo les echaba en cara a otros maestros que te desvelabas cuatro, cinco de la mañana haciendo un trabajo, y al final resultaba que el trabajo lo habían perdido, ni siquiera lo habían revisado, o sea, como que nunca le dieron importancia a la primera generación, ellos se enfocaban más a lo que era la LE,94 (Licenciatura en Educación) de hecho nos daban fotocopias de las teorías de la LE, 94. (EII).*

*Los maestros que tuve fueron muy buenos; fueron muy buenos por que estaban dedicados a nosotros, este... tuvimos el acompañamiento pertinente, pero yo creo que ellos fueron aprendiendo junto con nosotros acerca de la licenciatura. Al principio no había plena comprensión de la LIE. (ESII).*

*Se vio todo el currículo, pero hubo maestros, como todo, que materias del tronco común de educación muy escuetamente las vimos porque nuestros docentes no se comprometieron con el programa... ¿cómo voy a formar interventores cuando yo no los soy? Eso nos decían, hubo otros maestros que mis respetos, me formaron muy bien, pero hubo otros que no. No había infraestructura, éramos demasiados alumnos para estar en un solo edificio, sin embargo yo me siento bien formado como interventor educativo (CI3).*

*Yo siento que en UPN hay muy buenos maestros, pero como en todos lados hay sus excepciones, había algunos con el grado de doctor que no nos enseñaron nada, a pesar de ser doctores... nos dejaban unos libros para que consultáramos pero ni despejaban las dudas ni qué o qué, pero también hubo otros maestros con los que aprendí bastante, aunque al final yo sentí que me soltaron. En la unidad de Guadalajara nos formaron como Interventores Educativos no como maestros, siempre hubo esa claridad. Los materiales fueron muchos, siempre estuvieron a tiempo para llevar los cursos, había bastante material. (ACI2).*

Como puede observarse, las percepciones de los Interventores Educativos respecto a su formación profesional- en donde el docente es un actor esencial- son diversas, sin embargo, una constante en todas las expresiones es que faltaba claridad en ellos sobre los programas y la carrera, la incertidumbre respecto al tipo de profesional que se estaba formando se ponía de manifiesto en los comentarios sobre el poco futuro profesional que les esperaba, negaban la existencia de algo que estaba emergiendo y que no les pertenecía. Asimismo, en los comentarios se pone de manifiesto que los maestros formaban a partir de lo que sabían, de lo que eran

profesionalmente hablando, no tenían un referente sólido para formar a la nueva figura profesional por lo tanto habían ambigüedad en los procesos y en las relaciones.

Las expectativas profesionales también generaron confusión al ingresar a la carrera, lo que ofrecía la universidad no era lo que los aspirantes estaban buscando, lo cual desalentó la permanencia en el programa:

*Cuando ingresamos muchos querían ser maestros, sin embargo, claramente se nos dijo que no íbamos a ser maestros y a quien yo escucho que reclama por eso pues siempre les he dicho, sabíamos todos que no íbamos a ser maestros y no tenemos porque exigir también nosotros que nos den una plaza de maestro y creo que quienes hacen eso pues se equivocaron a lo mejor de vocación, de carrera o de institución. (CI3).*

*Y creo que si hubo confusión por la UPN con la carrera, porque a los comentarios que escuchaba es que todos creían que iban a salir de maestros porque ahí se formaban maestros, creo yo que ahí empieza la incertidumbre, pero a pesar de eso lo fuimos asimilando y ahí seguimos, pero, de los que empezamos no terminaron la mayoría, se fueron saliendo. (CI4).*

*La mayoría de mis compañeras habían sido rechazadas de lo que era la normal, se quedaron con la esperanza de que con la LIE iban a trabajar pero como docentes y eso pues no era así, se desilusionaron, algunas se fueron y otras se quedaron pero siempre hubo claridad de que no íbamos a ser maestros, no sabíamos lo que en realidad íbamos a ser como Interventores Educativo, pero maestros no.(AII).*

La poca proyección de la universidad hacia la sociedad y específicamente de la carrera los Interventores Educativos consideran que es una gran limitante para su desarrollo profesional hoy en día.

*A la universidad le falta hacer mucho más, proyectarse ella misma, proyectar la LIE y al Interventor educativo, darle juego social, es decir, posicionarse y decir: esto es lo que estamos formando, esto es lo que saben hacer y esto es lo que estamos respaldando como institución, pero no hacen nada...es como desinterés y cuando sale uno allá afuera pues nadie te conoce.(GI3).*

*He tratado de buscar otras vertientes de desarrollo profesionales como por ejemplo el Instituto Jalisciense para la Juventud, asociaciones civiles y en otras áreas donde se considera que podemos entrar como Interventores Educativos “Caritas” es una de ellas y desgraciadamente UPN no hace los esfuerzos para estar en contactos con esos programas para que nos conozcan, no nos proyecta y eso para el desarrollo profesional es indispensable.(ESII).*

*A mí me hubiera gustado que nos involucraran más con la sociedad desde un principio para que también nosotros aprendiéramos en la sociedad y que ellos también nos empezaran a conocer. (PI2).*

*La universidad tiene que promovernos, cuando promueve la licenciatura nos promueve también a nosotros, es decir, que se invitara por la radio a maestros, alumnos, ex alumnos invitarlos para que digan lo que están haciendo, es una de*

*tantas maneras de que se den a conocer y nos den a conocer, puede ser a través de radio, televisión, periódico hay muchas maneras... por ejemplo, ¿qué se dice de la escuela hoy en día?, al principio no la conocían ni en Autlán, ahorita cuando hablamos de UPN al menos saben de qué institución estamos hablando. (PII).*

La formación universitaria como primer encuentro con la identidad profesional los Interventores Educativos la vivieron en un estado de confusión y ambigüedad; la carrera es materializada con prácticas docentes ancladas en programas y sistemas de formación que no correspondían a la realidad profesional que se intentaba construir, lo cual no ayudó en esta primera etapa de identificación a que los estudiantes se pudieran pensar, diferenciar y definir.

La prefiguración de la identidad profesional se empieza a construir en el ejercicio en la socialización con entidades, programas, usuarios y profesionales, lo que les ha ayudado a pensarse y en este momento a dar cuenta de lo que son en el presente y pueden llegar a ser en un futuro profesional.

### ***b. El Interventor Educativo***

En esta categoría los Interventores Educativos se aproximan a la configuración de sus rasgos profesionales; a partir de su ejercicio es que pueden empezar a esbozar una idea respecto a su identidad profesional; sin embargo, es importante mencionar que todos parten de una definición de sí, no de la conciencia de un colectivo porque no existe aún pertenencia de grupo, pero, en esa apropiación de sí, existen fisonomías comunes que van delineando la figura profesional del Interventor Educativo.

Desde su experiencia hablan de lo que es un Interventor Educativo:

*Cuando hablamos de un Interventor Educativo estamos hablando de un profesional que va a ofrecer un servicio de calidad para resolver problemáticas en realidades distintas, para fortalecer los cambios, acompañar en los procesos, atender y resolver necesidades educativas y sociales, resolver las problemáticas y fomentar una participación activa de la comunidad. El interventor educativo no debe quedarse en un solo lugar... (CI2).*

*Los Interventores Educativos deben estar en las escuelas pero no cumpliendo funciones de docencia, en la escuela o por lo menos en un grupo se requiere de un interventor, algunos niños presentan necesidades educativas especiales o hay problemas de integración grupal, nosotros podemos estar ahí. En una comunidad hay también muchas necesidades, porque a veces no hay quien les diga que hacer ante las distintas problemáticas, entonces falta quien los reúna, les oriente, es ver la manera de que salga la comunidad adelante. El interventor es como un mediador, pero no va a resolver va a buscar las alternativas, el Interventor es un intermediario.(EPII).*

*El Interventor es alguien que diseña proyecto, para atender necesidades educativas y sociales, que puede estar en muchos lados, es dinámico, puede trabajar en el DIF, en una escuela, en una asociación civil, es decir, ese caminar y caminar ...un profesional flexible, o sea, que tanto puede estar en la escuela como puede estar en un barrio como puede estar en una empresa...(PI2).*

*El Interventor Educativo tiene la capacidad de concientizar y transformar la forma de vida de gentes de distintas edades, de distintas condiciones. Es alguien que canaliza, gestiona, diseña, e identifica necesidades. El interventor educativo es polivalente, sabe hacer distintas cosas de acuerdo a las necesidades que tiene cada comunidad, es flexible en cuanto a identificar necesidades, poder identificar contenidos poder identificar procesos, tiene una perspectiva más amplia de la educación. No somos maestros, el maestro está más concentrado en lo que es la enseñanza y el aprendizaje, nosotros no, intervenimos en necesidades educativas, y las necesidades educativas no están sólo en la escuela, también están fuera de ella.(PI3).*

*Es difícil definir al interventor educativo, su perfil es muy amplio, pero se puede decir que el interventor educativo es un profesional capaz de identificar problemáticas sociales y educativas, trata de resolverlas, diseña proyectos y aplica estrategias, evalúa, es analítico y polivalente, pero debe seguir su línea, por algo tenemos la especialización.(IESII).*

*Nosotros a diferencia de los instructores comunitarios tenemos bases teóricas y pedagógicas. El interventor puede crear planes, programas, proyectos, por ejemplo, las tutorías en las escuelas son áreas de un interventor educativo, de los orientadores. El interventor educativo entra en contextos diversos a resolver problemáticas diversas de la mano de otros profesionales, tiene que ver con la*

*orientación, asesoría y acompañamiento de los niños, de los adultos, de las comunidades, puede diseñar proyectos, implementarlos, evaluarlos. (CI4).*

*Los interventores educativos tenemos la capacidad para identificar necesidades e intervenir sobre ellas, nosotros diseñamos programas, los aplicamos y los evaluamos. Si no hay problema no hay interventor, el interventor no puede estar atrás de un escritorio, el interventor debe de ir a donde está el problema para poder intervenir, el interventor es quien está en interacción continua con las personas y en el lugar de las personas para poder trabajar con ellos y que sean ellos quienes encuentren salida a sus problemas, nosotros somos mediadores... tiene como característica el dinamismo y la interacción. (ACII).*

En las percepciones de los entrevistados respecto al Interventor Educativo existen diferencias en las formas de concebirlo pero no en la esencia; en la recuperación de su discurso todos hablan de rasgos comunes que tienen que ver con ser mediadores, e intermediarios entre necesidades y problemáticas educativas distintas, asimismo, el dinamismo y la mediación son elementos importantes de la figura profesional; aparecen también competencias genéricas que ellos enuncian como parte del saber del Interventor Educativo que tienen que ver con la capacidad para diagnosticar problemas, diseñar proyectos, gestionarlos, aplicarlos y evaluarlos, por otra parte son concientes de sus limitaciones profesionales para dar respuesta a todas las demandas que se les presentan y hablan de canalización y animación sociocultural.

La movilidad del Interventor Educativo es también parte de las características que ellos definen, reconocen que como profesionales de la educación no pueden estar anclados y que

deben ir a donde se presente la necesidad, se proyectan conectados en la realidad, la cual se materializa en el lugar, no en el escritorio como ellos lo llaman.

***c .La Intervención Educativa***

La Intervención Educativa como práctica, también es definida por los Interventores Educativos; a partir de su experiencia profesional empiezan a demarcar líneas generales para empezar a pensarla y caracterizarla. En estos momentos hay sólo un asomo a lo que se está haciendo y un primer esfuerzo por definirla.

Al respecto los Interventores hablan de lo que en estos momentos para ellos es la Intervención Educativa, esta primera construcción se desprende de su ejercicio profesional.

*La Intervención Educativa como práctica está adentrada a mejorar procesos educativos en la escuela y fuera de las escuelas. La intervención educativa es un medio para solucionar y mejorar los servicios que ya se están ofertando en muchas entidades, se busca promover una mejor calidad educativa, y mejorar la vida social. Yo puedo ayudar con la gestión de la escuela, con las condiciones, con los padres de familia, con los alumnos, con los mismos docente, y con la misma comunidad. (CII).*

*La Intervención Educativa es una práctica que busca la mejora del niño, de las personas, de las comunidades, para que puedan tener una mejor vida, y una mejor relación con los demás. (PI3).*

*La intervención implica la capacidad para gestionar, el diseño, la identificación de necesidades, la operación de talleres, es educar en distintas áreas, que le permitan a la gente estar mejor y vivir mejor. (CI4).*

*Tiene que ver con que el interventor haga un plan de mejora ante una situación específica ante un problema específico tiene que ver con observar realidades problemáticas e intervenir en ellas. (AI2).*

*Es educar para propiciar mejoras en la vida de la gente. La intervención busca alternativas, es un acompañamiento en donde formas y te vas formando como interventor educativo, es caminar juntos a la solución de los problemas. (ACII).*

En este primer acercamiento a la definición que los Interventores hacen de la Intervención Educativa como práctica profesional hablan de un hacer que busca propiciar mejoras en la realidad de los individuos en situaciones de vida distintas y ante problemáticas diversas mediante procesos educativos.

Para los Interventores en este momento de su ejercicio profesional les resulta complejo definir la Intervención Educativa como campo de conocimiento, se habla de la Intervención Educativa como práctica, respecto a lo que se hace y lo que se busca lo cual los lleva a definirse como profesionales, pero no hay una construcción con bases teóricas y metodológica que dé cuenta de manera consistente de qué se habla cuando se habla de Intervención Educativa, y menos aún cuál es el campo disciplinar que da soporte a dichas prácticas, lo cual muestra la

etapa incipiente en la cual se encuentra la profesión así como el campo de conocimiento respecto a la Intervención Educativa.

Hasta aquí se han mostrado los resultados de la investigación cualitativa, las categorías que se han desarrollado y expuesto dan cuenta de la condición de los Interventores Educativos como profesionales de la educación y de la profesión que emerge, sin embargo, los resultados de la investigación cualitativa no se ciñen sólo a las manifestaciones de los actores sociales, este es el primer encuentro con los individuos y sus discursos, principio fundamental para hacer un análisis profundo de la realidad existente en torno al objeto de estudio, por lo cual en el capítulo siguiente se analizará el alcance profesional y educativo del Interventor Educativo, lo cual nos lleva a hacer un análisis de los distintos actores que están favoreciendo el proceso de profesionalización y los mecanismos de desprofesionalización a los cuales se enfrenta para pensar si la Intervención Educativa es una profesión o cuál es el estatus que tiene en estos momentos de emergencia, qué o quiénes le están dando vida y cómo es que se puede empezar a construir un discurso profesionalizador en torno a ella.

## ***CAPÍTULO VII***

### ***REFLEXIONES***

#### ***Actores implicados en el proceso de profesionalización***

La profesionalización de los Interventores Educativos en el estado de Jalisco hoy en día se vive entre las aportaciones de distintos actores como son: la Universidad, el estado - que aparece como empleador y usuario con las políticas sociales y educativas-, los profesionales y el mercado público o privado como las ONGs y otras instituciones.

La aportación de cada uno de los actores al proceso de profesionalización es desigual, por lo cual, es importante definir su injerencia, y mostrar las líneas que con mayor o menor fuerza se desprenden de cada uno de ellos, las cuales al definirse y entrelazarse están dando soporte a la emergencia profesional de la Intervención Educativa.

En este juego de intereses existen relaciones intrínsecas que permite entender el proceso de profesionalización desde un enfoque dinámico y en correspondencia mutua entre los distintos actores. Así pues, la Intervención Educativa de entrada no puede entenderse sin el actor Universidad, pero tampoco sin las políticas sociales que están dando juego a la figura profesional; por otra parte se puede afirmar que ésta no podría irse configurando y con ello definiendo sin el ejercicio y la práctica educativa de los Interventores Educativos, los cuales al poner en práctica saberes, competencias y habilidades están demarcando la posibilidad de *ser* y de construir su cultura e identidad profesional ante la realidad social laboral. Desde esta perspectiva, la profesionalización se entiende como un proceso dialectico en el cual cada uno de los actores coloca en la realidad social diversos instrumentos y dispositivos que permiten materializar la Intervención Educativa como campo de acción profesional.

Explicitar las aportaciones de cada uno de los actores a la profesionalización de la Intervención Educativa como profesión emergente es dar fuerza a la realidad empírica que se mostró en el capítulo anterior, es pasar del discurso a la vía analítica mostrando la realidad a partir de la teoría y explicar el entramado de relaciones que se establecen en los procesos de profesionalización. Adjetivar la dinámicas de los distintos actores en dicho proceso nos permite asumir que los procesos de profesionalización se viven entre estructuras interactivas que conforman la realidad social aportando distintos elementos desde los cuales se construyen las profesiones en medio de relaciones agitadas que generan avances y retrocesos desde las distintas posiciones de los diversos actores. Para dar cuenta de ello, se muestra pues el análisis de cada uno de los actores implicados y su contribución a la profesionalización de la Intervención Educativa como profesión emergente.

### ***La Universidad***

El actor universidad, en este caso, la UPN aparece jugando un papel importante en el proceso de profesionalización de la Intervención Educativa; es de la universidad de donde ha nacido la posibilidad de construir la profesión, en ella se ha institucionalizado una carrera y se ha acreditado un saber especializado que se ve legitimado mediante la titulación. Sin embargo, las evidencias empíricas muestran cómo la carrera al nacer en medio un nicho institucional en crisis ha desencadenado procesos de formación deficientes y en consecuencia la profesión que empieza a configurarse carece de consistencia en sí misma.

La UPN como actor en el proceso de profesionalización de la Intervención Educativa se encuentra así en medio de contradicciones. Si bien la Universidad ha sido el medio principal para desplegar la posibilidad de configurar una nueva profesión, también es cierto que la crisis institucional en la cual ha nacido la carrera ha debilitado los procesos de formación profesional y

ha obstaculizado la legitimación profesional al no contar aún con la acreditación institucional de los saberes con la emisión del título.

En estos momentos de emergencia profesional el aporte central de la universidad ha sido amparar el saber de los Interventores Educativos con la formación universitaria, lo cual nos lleva a reconocer que -como menciona la teoría de las profesiones-, sin el actor universidad ninguna profesión puede conseguir su estatus al no tener en su haber el respaldo institucional de la carrera y el conocimiento adquirido en su formación profesional, en este caso, es la UPN como institución la que ha dotado de competencias y habilidades a los Interventores Educativos para comprender los múltiples fenómenos educativos que los convocan e intervenir en realidades históricas y contextualizadas. Son los conocimientos genéricos y específicos recibidos en la Universidad los que les han dado la posibilidad de comprender las distintas realidades a las cuales se enfrentan y diseñar proyectos de intervención que no pueden ser pensados sin una lógica académica y profesional.

Por otra parte, es en la universidad como espacio institucional en donde el Interventor Educativo ha empezado a construir una noción de lo que puede ser su identidad profesional a través de los procesos de socialización que vive con sus pares y con aquellos que al formarlos muestran el sentido de la carrera y una proyección futura de la profesión. Es en la vida universitaria en donde el Interventor Educativo ha adquirido aprendizajes, saberes y competencias, pero sobre todo, ha aprehendido la cultura institucional que lo ha llevado a asumir roles y a prefigurar su realidad profesional, por lo cual, el aporte se encuentra también en la subjetividad que atraviesa prácticas y dinámicas internas de funcionamiento institucional que van denotando una conciencia profesional para vivir la práctica en entidades concretas.

Ahora bien, la contradicción en el actor Universidad (UPN) es que aún cuando se han vivido los procesos de formación profesional y se ha dotado a los estudiantes de competencias diversas la acreditación ha sido el punto frágil. La UPN al entorpecer la fase última de la titulación no ha permitido a los egresados entrar al mundo credencialista y con ellos vivir el ejercicio pleno de la Intervención Educativa como práctica profesional. Los problemas burocráticos a los cuales se enfrenta la universidad han obstaculizado la eficiencia terminal de la carrera y hoy en día la UPN está con una deuda moral e institucional con sus egresados.

Si consideramos que la misión histórica de las Universidades ha sido la formación profesionales mediante la transmisión de conocimientos y saberes especializados que se han generado en espacios académicos universitarios mediante la investigación y que el punto medular en la contribución a la construcción de las profesiones es la acreditación de saberes y legitimación de conocimientos materializados bajo un sistema credencialista, a la UPN le falta consolidar su papel como actor en el proceso de profesionalización de la Intervención Educativa. Para Collins, (1989) la Universidad debe ofrecer estatus y poder de acción a los profesionales mediante un sistema credencialista que ampara múltiples campos profesionales y la UPN al día de hoy no ha consumado esta función.

De igual manera cabe pensar a la UPN como aparato institucional cultural que en el marco de las Universidades debe cumplir con diversos objetivos y aporta diversos recursos a la profesionalización, entre ellos, los de legitimación, investigación y producción de conocimientos, así como las de formaciones y difusión de los mismos, sin embargo, la investigación muestra como la UPN no ha conseguido establecer los mecanismos institucionales para consolidar el campo de conocimiento en torno a la Intervención Educativa, en este sentido

se produce poco y se difunde menos a la Intervención Educativa como titulación universitaria, como práctica y profesión.

La UPN potencializará con mayor intensidad el procesos de profesionalización de la Intervención educativa cuando pueda desde el discurso académico legitimar la Intervención Educativa como campo especializado de conocimientos y que en esa legitimación se conceda la fragmentación de las necesidades sociales e individuales en las diversas esferas de la vida social. Desde la perspectiva de Freidson (2001) es la capacidad de abstracción la que mantiene la supervivencia de las profesiones, y por tanto la que impulsa sus respectivos procesos de profesionalización.

En este sentido es importante considerar que los centros universitarios son una fuente clave para entender el estatus cultural y el prestigio que caracteriza a las profesiones, el cual se gana al tener como base una trayectoria profesional que tiene que ver con la carrera, lo cual coloca al profesional en una condición distinta de aquellos que no gozan de un título universitario. Para Freidson es el estatus cultural el que realmente caracteriza a las profesiones y en el caso de la Intervención Educativa como profesión al adolecer de la acreditación institucional es difícil pretender conseguir el estatus de profesión.

Si pensamos en la misión primordial que la universidad ha cumplido históricamente en la construcción de las profesionales, es evidente que la UPN en su aporte al proceso de profesionalización de los Interventores Educativos se ha quedado corta; la docencia como parte central en la formación de profesionales se ha dado por añadidura a un programa académico en marcha, sin embargo, la investigación y generación de conocimientos en torno a la Intervención Educativa como práctica y profesión está en una etapa muy incipiente que no ha cobrado vida,

lo que muestra que sin la madurez en el conocimiento mismo que respalda a las profesiones, no se puede conseguir tampoco la madurez de una profesión.

Capital académico y capital profesional van entonces de la mano; en la fragilidad de la institución que ofrece una carrera y en la dispersión del campo del conocimiento sobre el cual nace la profesión, así como en la poca generación y difusión del mismo se gesta la ambigüedad profesional y el recorrido accidentado de la profesionalización. Con esto se pretende decir que las profesiones emergentes que se encuentran en medio de inconsistencias institucionales y en campos de conocimientos frágiles tendrán más desencuentros con su profesionalización, por lo tanto, este condicionamiento implícito en las profesiones debe asumirse con responsabilidad institucional, y, en el caso de la UPN debe pensarse desde la exigencia académica que implica ampliar el campo de conocimiento de la Intervención Educativa como práctica y profesión y cumplir con las funciones centrales de toda institución de educación superior que en su misión está la generación de campos de conocimientos y campos profesionales.

La legitimación de la Intervención Educativa como titulación universitaria, como práctica y como profesión pensada desde el actor universidad está en proceso, las evidencias empíricas muestran la ambivalencia en la cual se ha vivido la formación profesional de los Interventores Educativos, lo que nos lleva a pensar que dicha legitimación no puede darse si la UPN no legitima desde el origen a la carrera y sus prácticas institucionales en torno a la misma; es absurdo pensar que una profesión pueda consolidarse si la institución que le ha dado vida no acaba de entenderla, de explicarla y de fundamentarla; la bondad de la profesión será asumida política y socialmente en la medida en que la universidad junto con los profesionales establezcan vínculos estrechos entre prácticas y la generación de conocimientos, entre necesidades sociales y educativas y el ejercicio de una profesión y entre políticas y grupos profesionales.

*El actor Estado y las políticas sociales y educativas*

Otro actor clave en el proceso de profesionalización de la Intervención Educativa es el Estado, el cual, en medio de contradicciones, aparece en la investigación como empleador, instrumento y actor protagónico que está propiciando el desarrollo profesional de la Intervención Educativa mediante el despliegue de políticas educativas y sociales que buscan la equidad educativa, el desarrollo y promoción de los individuos y el bienestar social.

En esta investigación, se adjetiva como cliente y empleador ya que no sólo utiliza los servicios profesionales del Interventor Educativo y auspicia políticas sociales y educativas, sino que también a través de sus distintas administraciones como son los Ayuntamientos genera oportunidades laborales en los cuales se están empleando los Interventores Educativos. Como cliente y empleador - en medio de serias dificultades en la implementación de sus políticas-, en estos tiempos se considera que es el actor principal al generar posibilidades de profesionalización en un momento de emergencia profesional, por lo que cabe decir que el Estado hoy en día se presenta con un actor central al poner en juego mediante las políticas sociales y educativas nichos laborales para los Interventores Educativos.

Junto al actor Universidad, el Estado como empleador está propiciando conformar una conexión relacional con los Interventores Educativos, conexión que en estos momentos aunque frágil y poco explícita, está haciendo posible vivir el proceso de profesionalización mediante intereses recíprocos (aunque no manifiestos) entre el Estado y los profesionales. CONAFE, PRONIM, las guarderías como entidades de apoyo a las madres trabajadoras, así como los programas de atención a los Adultos mayores y mujeres en condiciones de vulnerabilidad, aparecen como políticas del Estado que van encaminadas a buscar la equidad social y educativa y el bienestar social, mismas que están dando juego profesional a los Interventores Educativos.

En este caso al hablar del Estado, y específicamente del Estado mexicano cabe hacer la reflexión en torno al modelo de Estado en el cual se mueven los Interventores Educativos; al respecto es sustancial retomar el planteamiento de Bertilsson (1990) en donde establece la relación entre profesionales y el Estado. Para este autor existen dos modelos de Estado en donde se mueven los profesionales; el Estado liberal y el Estado de bienestar.

En el estado liberal un mecanismo importante para asignar los bienes sociales es la oferta y la demanda mientras que, en el Estado de bienestar es el derecho. Para Bertilsson (1990) en el estado liberal hay un grupo de derechos elementales que protegen la esfera civil de los individuos. La madurez del estado liberal se consigue cuando los derechos civiles (libertad para tener y vender propiedades, libertad de unión y de expresión) son universalizados y ofertados a todos los miembros de la sociedad (con una cierta edad y capacidad mental).

En forma sintética se puede decir que el estado de bienestar se diferencia del estado liberal en la amplitud de sus reivindicaciones en torno a los derechos de los individuos. Esto trae consigo al mismo tiempo la existencia de un sector público más amplio financiado vía impuestos. Los individuos en el estado de bienestar son ciudadanos dotados de derechos sociales garantizados legalmente (en cuanto a la salud, las pensiones, los subsidios para los niños, etc) antes que clientes en el mercado.

Desde la visión de Subirats y Gomá (2000, p. 33,34) el Estado de bienestar implica el desplazamiento de ciertas áreas del conflicto social a la esfera de la acción pública. Es un espacio institucional público donde, por medio de un abanico de políticas sociales, se dirimen intereses y se resuelven necesidades colectivas.

En sentido estricto, el campo de las políticas sociales se extiende por un lado, a las intervenciones públicas sobre el plano laboral, es decir, sobre las pautas de inserción y exclusión

de las personas en los mercados de trabajo; y por otro lado, sobre el conflicto distributivo, es decir, sobre las tensiones por la asignación de todo tipo de valores, recursos y oportunidades entre grupos y colectivos sociales.

En síntesis, las políticas de bienestar se conforman como un espacio de gestión colectiva de los múltiples ejes de desigualdad de clase, de ciudadanía, de género etc. que surcan las múltiples esferas pública, mercantil, asociativa, familiar – que presentan las sociedades avanzadas de principios del siglo XXI. El Estado bajo este modelo tiene como objetivo principal el materializar los derechos formales y ampliarlos hasta alcanzar un nivel mínimo de bienestar para todos los ciudadanos y no sólo para aquellos que pueden pagarlos.

Para Bertilsson (1990) las profesiones modernas tienen un papel crucial en la administración del Estado de bienestar y en el Estado liberal en la administración de bienes; sin embargo, su función es distinta: en el estado liberal los servicios profesionales son ofrecidos en el mercado; en el estado de bienestar una serie de leyes fundamentales los pone a disposición del conjunto de los ciudadanos en especial dentro de la administración de los derechos de los ciudadanos.

En un estado de bienestar las prácticas profesionales están entrelazadas en la trama política y existe una politización de las profesiones, al mismo tiempo las prácticas políticas se profesionalizan. Por otra parte, la práctica profesional puede ayudar a fortalecer la administración estatal y de este modo fortalecer el mundo vital de los individuos.

Para Marshall (1950) el estado de bienestar colectiviza las profesiones y profesionaliza los servicios sociales. Los servicios profesionales se convierten en un dispositivo político crucial, y por ende, las mismas profesiones experimentan un proceso de colectivización o socialización. Con la expansión de los servicios sociales se crean nuevas profesiones las cuales

garantizan los derechos sociales en la medida en que existe un marco social profesional público que dé respuesta a las demandas de bienestar. El argumento de Marshall plantea que los derechos existen sólo si son accionados por grupos profesionales de intereses concretos. Desde este punto de vista las profesiones son actores decisivos en la batalla social por una distribución justa.

Corresponde por tanto a las profesiones administrar y legitimar el estado de bienestar moderno en su interés por ampliar los derechos de los ciudadanos mediante un sistema simbólico abstracto que los legitima y profesionaliza.

Ahora bien, ¿cómo podemos denominar al Estado mexicano en donde se desarrollan los Interventores Educativos? ¿Los Interventores Educativos se mueven en un Estado de bienestar o en un Estado liberal? Las preguntas en principio nos llevarían a un análisis extenso y puntual sobre el tema y no es la intención de este apartado dar respuesta a ello, sin embargo, sí cabe hacer reflexiones al respecto.

A partir de los referentes teóricos y empíricos sobre los cuales se parte, nos damos cuenta de la dificultad que se tiene para demarcarnos en un sentido o en otro, caracterizar al Estado mexicano que está dando juego a los Interventores Educativos resulta complejo ya que si bien es cierto que existen políticas de Estado profesionalizando a la Intervención Educativa como profesión emergente, también es cierto que dicha profesionalización está en medio de ambigüedades, indefiniciones y conexiones frágiles entre las políticas sociales y educativas y los profesionales.

Al respecto es importante señalar que el Estado como actor en el procesos de profesionalización de la Intervención Educativa está poniendo en juego políticas de bienestar que están propiciando el posicionamiento de la profesión, sin embargo, las políticas sin bien buscan el bienestar de la ciudadanía, esto no hace al Estado mexicano un Estado de bienestar en toda

su magnitud. La investigación empírica muestra de forma clara las condiciones sobre las cuales se están implementando las políticas del Estado en la búsqueda del bienestar social y éstas no son las mejores; las posibilidades de alcanzar los efectos deseables en la población que los recibe y en los profesionales que se amparan en ellas para profesionalizarse son limitadas; es un Estado que está dando respuestas a las demandas sociales y educativas de la ciudadanía, sin embargo, las acciones adolecen de compromiso real por concretar las políticas y sus intenciones, lo cual convierte a las políticas en paliativos que no acaban de consolidarse y que en consecuencia tampoco favorecen la profesionalización de los profesionales al no garantizar los derechos laborales.

En este sentido el Estado mexicano está lejos de ser un Estado de bienestar con todas sus implicaciones, sin embargo, los Interventores Educativos tampoco se mueven en un Estado liberal, ante lo cual en esta investigación es importante decir que la Intervención Educativa como profesión emergente en medio de dificultades y limitaciones serias en las implementación de las políticas sociales y educativas del Estado, está encontrando posibilidades de desarrollo profesional en políticas que buscan el bienestar de la ciudadanía y el ejercicio de sus derechos, sin embargo, la fragilidad del mismo Estado para garantizar los efectos deseables no están arrojando debidamente su proceso de profesionalización.

¿Cómo entender entonces la relación entre las políticas de bienestar del Estado y la profesionalización de la Intervención Educativa? La reflexión que surge al respecto va en doble sentido. Por una parte se tiene que reconocer que en estos tiempos el Estado en medio de contradicciones está desencadenando políticas sociales y educativas y demandando con ello de manera implícita figuras profesionales que hagan posible el cumplir con el compromiso del estado con la ciudadanía. La acción profesional de los Interventores en estos momentos, -aún con

mucha fragilidad-, es un puente entre la administración y legitimación de los derechos sociales; la atención a adultos mayores en un momento crítico de su ciclo vital y de la atención a mujeres en condiciones de vulnerabilidad, habla del interés del estado por cubrir dicha necesidad, las jubilaciones, los servicios de guarderías, y los programas educativos compensatorios para niños son también parte importante de las políticas que están desencadenando posibilidades de acción profesional para los Interventores Educativos.

En este entramado de relaciones entre políticas de bienestar y la Intervención Educativa es importante mencionar que los intereses ocupacionales están en juego, la necesidad justifica al profesional, sin embargo, en el buen ejercicio de la práctica y en la defensa que de los derechos hagan, es que estarán amparando su propia ocupación profesional y desplegando el proceso de profesionalización.

El Estado en este sentido mediante las políticas de bienestar está propiciando marcos institucionales para el desarrollo de las profesiones, y en ese caso en particular las entidades públicas y sus respectivos programas están favoreciendo la profesionalización de la Intervención Educativa; hay entonces una correspondencia clara entre el Estado y la Intervención Educativa. Sin embargo, por otro lado se tiene que reconocer también que la relación entre el Estado y los Interventores Educativos es ambigua, la crisis de legitimación política de los ámbitos de intervención de dichos profesionales está debilitando los procesos de profesionalización y la propia legitimación profesional.

Es aquí entonces en donde en medio de las posibilidades de profesionalización que ofrece el Estado aparece la gran debilidad. Si retomamos los planteamientos teóricos que en el capítulo II se hacen respecto al estado como actor implicado en la construcción de las profesiones en donde se dice que el Estado pone su confianza en los profesionales para el buen

ejercicio del gobierno a través de las políticas y su implementación y que los profesionales necesitan del Estado para legitimar su actividad, la investigación empírica en el caso de la Intervención Educativa muestra que las políticas sociales y educativas que amparan el trabajo de los Interventores Educativos nos están debidamente posicionadas; la legitimación de las necesidades sociales y educativas si bien se asumen desde el aparato legislativo y gubernamental, en su implementación carecen de soportes políticos y en consecuencia hay deficiencias en la profesionalización de la política y de las profesiones mismas (cfr. p. 64)

¿Qué implica pensar la profesionalización de la Intervención Educativa de la mano del actor Estado? Quizás la respuesta esté en la legitimación que el Estado haga de las necesidades sociales, de las políticas y en consecuencia de los profesionales que aterrizan mediante su acción los objetivos mismos y garantizan la gobernabilidad; sin embargo, para consolidar dicha relación falta el trabajo político de los profesionales, -en este caso de los Interventores Educativos- por hacerse visibles mediante su pericia profesional en marcos institucionales concretos que buscan atender necesidades sociales específicas, y en este sentido legitimar profesionalmente la necesidad y legitimar también su campo profesional.

Es en medio de este campo de fuerzas entre Estado y profesiones que la profesionalización debe pensarse; en el caso particular de la Intervención Educativa con los conflictos propios de un Estado limitado en su funcionamiento, la profesión que nace está materializando su ejercicio y cabe la posibilidad de abrir nuevas brechas para consolidar de la mano del estado y sus políticas sociales y Educativas la profesionalización.

### *Los profesionales*

En el proceso de profesionalización de la Intervención Educativa los profesionales aparecen como actores de suma importancia; si bien la universidad y las políticas del Estado están dando soporte a la emergencia de la profesión, en este caso son los profesionales quienes al materializar sus prácticas están generando la posibilidad de ver nacer una profesión. Este primer momento de inserción laboral resulta fundamental en los procesos de profesionalización. Para Sáez y G. Molina (2006) constituye el balanceo de la carrera, en donde el choque con la realidad resulta muchas veces, penoso, duro e insuperable para muchos, lo que los lleva a asumir actitudes derrotistas o a integrarse en su medio laboral, esto último es lo que los obliga a entrar en la decodificación de la cultura de la institución y del grupo al cual deseaban pertenecer.

Sin embargo, aún con lo que puede significar en términos personales y profesionales entrar al mercado laboral, el ingreso permite poner en marcha el proceso de profesionalización; en el caso de la Intervención Educativa, mediante las prácticas los Interventores Educativos están mostrando un saber, están poniendo en juego competencias y habilidades que les permiten asumirse y diferenciarse de los otros, con el hacer nace la posibilidad de *ser* en escenarios multiprofesionales, es pasar de la abstracción de la carrera a la concretización profesional en realidades sociales, culturales y educativas diversas lo que los lleva a enunciarse como profesionales de la educación y a empezar a definir su campo de acción profesional.

Freidson (2001) considera el ingreso de los profesionales al mercado laboral no sólo como un intercambio de servicios, sino que éste es una fuente de significados y de identidad para quienes lo desarrollan; es decir, promueve para los profesionales oportunidades de

satisfacción intrínseca a través de su realización, de ahí que la satisfacción laboral en el empleo sea un factor fundamental en los procesos de profesionalización.

El empleo desde la teoría de las profesiones (cfr. p. 74) le permite a los nuevos profesionales adentrarse en dinámicas institucionales, sociales y políticas; en el caso de los Interventores Educativos no podemos hablar de empleo por las connotaciones que del término emanan, sino más bien de un trabajo que no se realiza en condiciones de empleo; las garantías individuales que se gozan con el empleo respecto a la estabilidad laboral y beneficios de seguridad social en el caso de los Interventores Educativos están ausentes, sin embargo, aún con todos estos vacíos que entorpecen la profesionalización -por la incertidumbre en la cual se viven las prácticas profesionales de los Interventores Educativos-, la profesionalización se está dando a través de procesos de socialización que están permitiendo al Interventor Educativo desarrollarse, y construir una serie de significados relacionados con su ejercicio profesional.

Es desde la práctica de donde puede dar cuenta de lo que hace, de las necesidades a las cuales está dando respuesta y de las funciones que cumple en entidades concretas lo cual es un principio fundamental para empezar a definirse y construir su cultura e identidad profesional, siendo estos últimos, rasgos distintivos de los procesos de profesionalización y de las profesiones.

Para Hughes (1958) la identidad es producida mediante la socialización ocupacional y profesional a través de trayectorias educativas compartidas y de escenarios laborales comunes que muestran problemáticas que demandan campos de conocimientos especializados que poseen un grupo profesional. Es en los escenarios laborales en donde los profesionales pueden empezar a construir una cultura profesional que muestre formas comunes de percibir los

problemas, y sus posibles soluciones, así como las maneras similares de aproximarse e interactuar con los clientes.

Es por tanto en el ejercicio de la práctica en donde puede crearse un sistema de valores profesionales que muestren las maneras de vivir la profesión, el cual sólo puede construirse en el interactuar cotidiano entre aquellos que comparten rasgos comunes, pero también con aquellos que no comparten una misma formación lo que les permite diferenciarse y ser diferenciados por los otros.

El trabajo como espacio de desarrollo profesional en estos momentos de la emergencia profesional de la Intervención Educativa resulta vital como principio esencial de socialización y de intercambio cultural con otros individuos, ya sean profesionales o usuarios; mediante el trabajo el ejercicio profesional va tomando consistencia pero además va mostrando las limitantes profesionales con las que se cuenta lo cual impulsa a los profesionales a la organización y a tomar el control de la profesión que nace.

Asimismo, es en la realidad social en donde los Interventores Educativos se están haciendo visibles. La legitimación social de una profesión, sólo puede darse con la presencia del profesional y con la demostración de una pericia para atender y resolver los problemas y dar respuesta a las necesidades que se le presenten, desde esta perspectiva, no es suficiente que el actor universidad lance al mercado figuras profesionales si éstas no pueden definirse a partir de hechos concretos y tangibles que se presentan en la realidad, los cuales, como ya se dijo, se ven auspiciadas por nichos laborales que potencializan su capacidad para poner en juego los saberes profesionales y empezar a configurar la profesión; por tanto, el proceso de profesionalización se vive en la práctica, teniendo como antecedente al actor universidad e impulsado y fortalecido por el mercado laboral que, en este caso, es el Estado con las políticas sociales y educativas.

Es importante mencionar que el ejercicio profesional en escenarios concretos abre también la posibilidad de generar lo que Bourdieu denomina “habitus” como principio para generar una cultura profesional mediante la internalización de un capital simbólico materializado en las instituciones o conservado como tradición dentro de las redes de sociabilidad a nivel de vida cotidiana. En este sentido es mediante la práctica y el posicionamiento de un campo de conocimiento que se construyen significados sociales, los cuales se producen y reproducen, y, sobre todo, se legitiman, en razón de la posición de los sujetos en un mundo laboral en donde la consolidación y generación de la cultura, el campo y el conocimiento otorga también poder y control sobre los otros (cfr. p. 89)

Es a partir de este análisis teórico que se piensa que las prácticas de los Interventores Educativos hoy en día están favoreciendo construir una noción de identidad profesional, los conflictos en los cuales se enfrentan y materializan su hacer ofrecen posibilidades para pensarse en sí mismos y frente a los otros; la identidad profesional sólo puede gestarse en la cotidianidad que monta escenarios para la separación, el desconocimiento y el conflicto interno que se desencadena cuando no hay nada elaborado alrededor de una figura o situación determinada, lo cual de manera obligada nos lleva a plantearnos lo que no somos y a preguntarnos respecto a lo que somos o podemos llegar a ser.

Las posibilidades que ofrecen los profesionales como actores con sus prácticas en la construcción de la profesión son muchas y tienen en sí mismas un gran potencial, sin embargo es importante pensar también que aún en medio de nichos laborales que convocan necesidades sociales, sujetos y agentes y que permiten asumir una posición profesional, las prácticas sin una idea de colectividad se acaban desconfigurando y entonces la idea de “nosotros” no acaba por concretarse.

En el caso de los Interventores Educativos como actores en su proceso de profesionalización, la identidad profesional está emergiendo pero no es una identidad compartida, el aislamiento de las prácticas y el desconocimiento del grupo no permite afianzar los procesos identitarios de la profesión que nace; falta por tanto convocar al encuentro, al análisis de las realidades laborales, políticas y sociales en las cuales se vive la Intervención Educativa para establecer relaciones de control y de poder sobre el grupo profesional.

Esta última idea es sustancial en la construcción de las profesiones, ningún grupo profesional puede alcanzar el estatus de prestigio social si no agencia mecanismos para crear colectivos profesionales que establezcan marcos normativos e ideológicos para el ejercicio de la profesión; desde esta perspectiva la Intervención Educativa al carecer de estos elementos le queda mucho camino por recorrer para encontrarse desde la colectividad y hacer un llamado a la integración.

### ***Iniciativa privada y las ONGs como usuarios***

La iniciativa privada y las ONGs aparecen en el proceso de profesionalización de los Interventores Educativos como otro tipo de usuario a los que se dirigen las acciones de dichos profesionales. Tales instancias aparecen hoy en día como parte de las dinámicas sociales que de forma independiente al Estado, buscan desde sus propias lógicas dar respuesta a diversas necesidades, por lo que se pueden considerar que en estos momentos son además del Estado, otros yacimientos de empleo para los Interventores Educativos que están dando juego profesional.

El papel de la ONGs y la iniciativa privada en el proceso de profesionalización de la Intervención Educativa es importante. Sin embargo, como mercado laboral es el Estado quien tiene un rol protagónico y las ONGs y la iniciativa privada un papel secundario; de cualquier

forma se identifican como usuarios de los servicios de los Interventores Educativos y son parte del mercado laboral.

De manera específica, la iniciativa privada está auspiciando el proceso de profesionalización de la Intervención Educativa al llamar a los profesionales para cumplir funciones de docencia en el marco de la Educación Superior pero desde un enfoque empresarial, lo cual, por una parte, está favoreciendo el empleo y con ello la profesionalización pero por otra, en su carácter de institución privada el manejo de los recursos con los que cuenta no satisfacen plenamente las expectativas laborales de los egresados ante las gratificaciones económicas que están en función de la cantidad y no de la calidad de los servicios profesionales; es decir, se les contrata por un servicio que se ve remunerado en razón de las horas de trabajo y no respecto al sentido de la práctica profesional, lo cual es una forma de no contribuir a la profesionalización porque los profesionales se ven sujetos a condicionamientos poco estimulantes para su desarrollo profesional al no tener reconocimiento por el ejercicio profesional que muchas veces está lejos de corresponder a la carrera que les vio nacer. Sin embargo y aún con todo esto, la iniciativa privada hoy en día está empleando a los Interventores Educativos y con ello se constituye como un usuario más de dichos profesionales.

Para Zussman (1985) los empresarios suelen debilitar, en gran medida, a las profesiones al propiciar la competencia interna y la competitividad sin freno, debilitando con esto tanto su organización profesional como su ideología; es decir, los mecanismos internos de manejo de los recursos humanos y materiales están sobre todo regulados por el costo-beneficio, lo cual desencadena tensiones y frustraciones al ver recompensado el servicio profesional en razón de la cantidad y no tanto de la calidad.

Las ONGs por otro lado son otro tipo de usuario que forman parte del mercado laboral de los Interventores Educativos; dichos organismos son una vertiente independiente del estado que busca dar respuesta a necesidades sociales y educativas de la población. En su carácter privado con fines y objetivos humanitarios es un escenario con grandes posibilidades de profesionalización para los Interventores Educativos al demandar proyectos de intervención para atender necesidades diversas, lo cual, por una parte, permite legitimar necesidades y con ello, al mismo tiempo ir legitimando la profesión.

A diferencia de la iniciativa privada con un enfoque empresarial, las ONGs no buscan el lucro con las actividades profesionales, sino el servir a sectores de la población con múltiples problemáticas; no tratan de reemplazar las acciones de los estados, sino de cubrir y ayudar en aquellas áreas en las cuales no existen políticas sociales o bien, cuando estas resultan insatisfactorias para algunos grupos de la sociedad.

Como entidades laborales, las ONGs están contribuyendo a dar vida al proceso de profesionalización. Las experiencias que narran los Interventores Educativos y que fueron expuestas en las evidencias empíricas muestran la abundancia de contextos sociales que demandan la Intervención Educativa, lo cual los lleva a pensarse y a definirse como profesionales al encontrar gratificación profesional en lo que hacen; sin embargo, aún con el pleno desarrollo profesional, al ser las ONGs organismos que su principal contribución para operar los distintos programas surge del voluntariado, las gratificaciones económicas no resultan atractivas lo cual, desde la sociología de las profesiones la remuneración económica es una variable importante de profesionalización para conseguir el estatus de profesión, ante esto es importante considerar que si bien las ONGs abren la posibilidad del desarrollo profesional,

también es cierto que por sus condiciones de operación no ofrecen grandes perspectivas de reconocimiento a la profesión.

En términos generales se puede decir que el mercado laboral, en estos momentos de emergencia profesional, se vea auspiciado por el estado, la iniciativa privada y las ONGs; sin embargo, es importante rescatar que los Interventores Educativos se están desarrollando preferentemente, al abrigo del Estado el cual actúa como empleador y cliente de la intervención educativa como práctica profesional; de él surgen las políticas públicas en ámbitos sociales, educativos, culturales, de inserción laboral y de atención a grupos marginados que están proporcionando empleo a los Interventores Educativos y favoreciendo, con esto, el proceso de profesionalización. La iniciativa privada y las ONGs son también clientes de los Interventores Educativos, pero el papel protagónico lo tiene el estado.

Haciendo un recuento de los distintos actores que están implicados en el proceso de profesionalización de la Intervención Educativa se puede decir que en estos momentos la Universidad, el Estado, los profesionales y el mercado tienen injerencias de mayor o menor peso en dicho proceso al desplegar recursos diversos que están dando vida al ejercicio profesional.

Cada uno de los distintos actores está aportando recursos y medios que inciden de una forma u otra en la profesionalización de la Intervención Educativa, lo cual les permite a los profesionales empezar a construir su perspectiva profesional, misma que en estos momentos denota conocimientos especializados producto de su formación, que les da la capacidad para intervenir en problemáticas y demandas educativas y sociales, satisfaciendo necesidades de distinto orden, lo cual los puede llevar a la visibilidad y con ello, al reconocimiento social, que

en un segundo momento pueden traducir en un mayor control del ejercicio consiguiendo un territorio o jurisdicción laboral.

De esta forma la Intervención Educativa está construyendo su perspectiva profesional gracias a la interacción de los diversos actores que están interviniendo en su proceso de profesionalización, los cuales desde distintos lugares están mostrando al Interventor Educativo como una figura profesional emergente que cuenta con conocimientos, habilidades y actitudes para intervenir y dar respuesta a diversas necesidades y demandas educativas, lo cual lo coloca con posibilidades para empezar a delinear los contornos de la profesión que nace.

El mercado de trabajo favorecido por el Estado, la iniciativa privada y las ONGs es en estos momentos una variable profesionalizadora de la Intervención Educativa al aportar, aún con sus limitantes, la posibilidad de empleo a los Interventores Educativos en diversos escenarios laborales.

### ***Dificultades de profesionalización de la Intervención Educativa***

El proceso de profesionalización de los Interventores Educativos hoy en día se vive como se dijo en el apartado anterior, entre las aportaciones de distintos actores; dentro de éstos, el mercado laboral quizás sea la variable de profesionalización que está dando mayor impulso a las prácticas al generar nichos de trabajo que le permiten al interventor educativo desarrollarse. Sin embargo, como parte del desarrollo laboral, en estos momentos, también se encuentran algunas señales que permiten mostrar las dificultades a las cuales se están enfrentando los Interventores Educativos y que constituyen sinergias que pueden entorpecer el que la profesión que nace llegue a consolidarse.

Es importante mencionar que no podemos hablar de signos de desprofesionalización porque no se ha consolidado el proceso de profesionalización. La emergencia profesional de la

Intervención Educativa se encuentra en una fase inicial que muestra indicios de irse profesionalizando pero también muestra en estos momentos grandes dificultades para consolidarse como profesión, por lo cual no se puede hablar de signos de desprofesionalización pero sí de las dificultades que se tienen para la profesionalización.

En este sentido, se pretende dar cuenta de aquellas señales que nos hablan de las dificultades para la profesionalización, entre ellas está: el trabajo parcial que desempeñan los Interventores Educativos que se ve relacionado a compensaciones poco gratificantes, la poca legitimación social que se vincula a la vez con la ausencia de visibilidad laboral, la poca claridad sobre su jurisdicción y el nulo control de los escenarios laborales, clientes y usuarios, y por último, la ausencia de un colectivo profesional; es decir de colegios o asociaciones y de un código de ética ya pensado. Todas estas son las dificultades a las cuales se enfrentan hoy en día los Interventores Educativos lo cual nos hace pensar que el camino a la profesionalización inicia y que falta un largo recorrido para conseguir la profesionalización.

Si partimos de la idea de Hannes Siegrist (1990) de que profesionalizarse -como se aclara en el primer capítulo- tiene que ver con consolidar una profesión al demostrar por una parte que se tiene una pericia adecuada acreditada en un título universitario la cual nos diferencia de legos y profanos y que además se cuenta con políticas claras de ocupación laboral que le permiten a los profesionales diferenciarse y monopolizar oportunidades de empleo creando con eso una cultura profesional y una conciencia colectiva, nos damos cuenta que la Intervención Educativa, como profesión emergente carece en estos momentos de una completa profesionalización; hay indicios de que se está profesionalizando. Sin embargo, por la emergencia de la profesión, ésta se encuentra en un momento de prefiguración, en donde sus contornos son frágiles y pueden romperse con facilidad; de ahí la importancia de abordar las

dificultades y con ello dar cuenta de la condición actual de la Intervención Educativa con una mirada clara y honesta que de línea para pensar en consolidar el proceso de profesionalización.

### ***Trabajo Parcial y Compensaciones económicas***

El trabajo parcial constituye en estos momentos una variable que aparece como una dificultad para conseguir la profesionalización de la Intervención Educativa; ante esto es importante considerar que para conceder el estatus de profesión es necesario que los profesionales se dediquen de tiempo completo al ejercicio profesional, lo cual puede conseguirse si su trabajo se ve recensado de tal forma que se dé la exclusividad.

El trabajo parcial, desde la perspectiva de la sociología de las profesiones no contribuye a fortalecer los procesos de profesionalización, y más si como trabajo complementario se tiene otro que no tiene relación con la carrera de formación profesional; el desequilibrio laboral puede ser tal que se ignore el camino andado y que la profesión caiga en demérito social. Sin embargo, es importante considerar que el trabajo parcial no es una elección del profesional sino que de una forma u otra este fenómeno tiene relación estrecha con compensaciones económicas poco gratificantes que obligan al profesional a meterse en escenarios laborales divergentes.

En el caso de los Interventores Educativos, la conexión entre trabajo parcial y compensaciones económicas poco gratificantes no es distinta al marco general de precariedad laboral; aún cuando el ejercicio profesional les produce satisfacción, las condiciones laborales los están obligando a transitar en periodos muy cortos de un lugar a otro lo cual les impide posicionarse y tener mayor control de su ejercicio profesional. Bajo este marco de desarrollo profesional aparece el trabajo parcial como una variable que está obstaculizando el proceso de profesionalización, lo cual no permite afianzar la Intervención Educativa como práctica y con ello a la figura profesional del Interventor Educativo.

Si bien la precariedad laboral no es exclusiva de los Interventores Educativos y se presenta como una problemática estructural en donde los individuos carecen de un empleo asalariado y remunerado con contrato por tiempo indeterminable, estable con jornada completa y con beneficios de seguridad social que garantiza la escena de las relaciones laborales, lo cierto es que en esta crisis laboral las profesiones emergentes como la Intervención Educativa tienen más posibilidades de perecer al no tener un recorrido histórico y con ello, visibilidad y legitimidad social.

De cualquier forma, la precariedad laboral como problema estructural que está afectando a los Interventores Educativos, como a muchos otros profesionales, es una alerta para pensar en las posibilidades reales que las profesiones emergentes tienen para profesionalizarse. En este sentido, es importante mencionar que el escenario que hoy encontramos en la vida laboral está auspiciado más por la inestabilidad del trabajo como actividad humana, que por el de empleo como marco de desarrollo personal, social y profesional; aquí cabe retomar de forma más amplia lo que en el capítulo II se plantea en el apartado de mercado sobre la diferenciación obligada que se tiene que hacer entre trabajo y empleo para clarificar los alcances de la problemática en la vida profesional.

De entrada, se puede señalar que no existe una forma única de definir al trabajo como actividad humana puesto que el concepto de trabajo ha ido evolucionando a través el tiempo. Desde una perspectiva clásica Marx (1990) considera que trabajo es toda actividad de transformación de objetos naturales en objetos útiles; el rasgo central del trabajo es el carácter de utilidad que otorga a sus productos vinculada a la esfera de producción social de los medios de vida y generación de la riqueza. En su concepción actual el trabajo para Vera, Sáez y Martínez (1996) sigue suponiendo, en terminos generales, el centro de gravedad de la economía

y la política, el centro del tiempo y espacio humanos, el catalizador de la vida individual y social, el referente del deseo y la necesidad de los individuos, un núcleo del derecho y la moral, el esqueleto vertebrador de la cultura y la cotidianidad

El empleo, en cambio, hace referencia a un trabajo remunerado con un contrato por tiempo indeterminable, estable, completo y con beneficios de seguridad social. Para Sáez y G. Molina, la noción de empleo asalariado constituye un marco social estructurado con una relación laboral específica donde tiene lugar el trabajo, pero no todo trabajo se realiza en condiciones de empleo.

Desde esta diferenciación podemos considerar que mucho de lo que la sociedad de hoy en día hace para subsistir tiene que ver más con la idea de trabajo que con la del empleo como marco estructural de garantías individuales y sociales; de una forma u otra con mayor o menor grado, los individuos que están en la vida social productiva pueden gozar del valor del trabajo como condición de primer orden en el desarrollo individual y social, pero las condiciones en las cuales se desempeñan, como ya se dijo, no están en un marco social estructurado que ofrezca garantías sobre su trabajo, lo cual limita, por mucho, las posibilidades de crecimiento personal mediante la vida social laboral. El trabajo, por lo tanto, se diferencia del empleo por las bases económicas y sociales que le dan pauta a uno y a otro.

En un mundo en donde aparece el empleo precario como parte de vida del trabajo, las profesiones se ven seriamente trastocadas. La inestabilidad laboral y el poco reconocimiento a su trabajo limitan la capacidad para conformarse como grupo, para construir una conciencia colectiva y ganar visibilidad y legitimidad social. El mercado de hoy en día promueve el trabajo más no el empleo, lo cual debilita los procesos de profesionalización al estar en medio de

tensiones y movimientos permanentes que colocan a los profesionales en un estado de incertidumbre y desasosiego que no les da la mesura para pensarse como profesionales.

La Intervención Educativa como profesión emergente se encuentra, pues, inmersa en estas lógicas estructurales de precariedad laboral que están afectando la posibilidad de establecer vínculos de socialización laboral que los lleve a la conformación de su identidad. Al igual que muchos otros profesionales se enfrentan a las pocas oportunidades que el mercado laboral ofrece para encontrar en el trabajo un recurso vital de primer orden que los lleve a vivir su práctica profesional y poner en juego saberes, actitudes y valores que demarquen una conciencia de sí y la posibilidad de construir su profesión.

### ***Jurisdicción laboral***

La falta de jurisdicción laboral en el ejercicio profesional de los Interventores Educativos es otra de las dificultades que enfrentan hoy en día en el proceso de profesionalización. La jurisdicción laboral en esta investigación, como ya se dijo anteriormente, se entiende como la autoridad, competencia o atribución que se gana en el ejercicio profesional al demostrar la capacidad de dar respuesta a necesidades sociales que demandan de la acción de los expertos, la cual lleva a los profesionales a tener mayor control de sus clientes y usuarios.

Partiendo de esta idea, se puede decir que los Interventores Educativos no han ganado aún el posicionamiento profesional y social para hablar de una jurisdicción laboral. En estos momentos de emergencia profesional, los Interventores Educativos viven sus prácticas en escenarios laborales en los cuales no se les conoce y mucho menos se les reconoce; ni el Estado, ni el mercado, ni la sociedad civil tienen conocimiento del profesional. Se le contrata pero no aparece en ello aún la distinción porque no se ha ganado todavía la autoridad ni se ha posicionado el saber de tal forma que se llegue establecer una correlación directa entre

determinadas políticas y la Intervención Educativa como práctica profesional, lo cual, no quiere decir que no ocurra. En estos momentos hay políticas educativas y sociales que están dando juego profesional al Interventor Educativo, pero no hay control de los profesionales sobre las mismas; por lo tanto no se ha conseguido el monopolio profesional, variable importante para hablar de profesionalización.

La jurisdicción laboral tiene que ver entonces, con el monopolio profesional; el cual es por tanto, un privilegio que consiste en tener el derecho exclusivo a llevar a cabo un tipo concreto de trabajo en el mercado laboral, creando, de este modo, un nicho de mercado protegido. Para Freidson (1999) el instrumento social que justifica esa protección es una credencial atestiguando la finalización satisfactoria del proceso de formación controlado profesionalmente; por tanto, monopolio y credencialismo son, para este autor los elementos claves del privilegio económico del profesionalismo.

Freidson aclara que el monopolio del profesionalismo no es sobre los bienes raíces, la riqueza, el poder político o el conocimiento, sino más bien sobre la práctica de un corpus definido de conocimiento y habilidades intelectualizado de una disciplina. Si se asume que la práctica de las disciplinas resulta valiosa, incluso cuando su valor económico en el mercado sea pequeño, el problema entonces es la institucionalización de la profesión de manera que quienes la ejercen puedan ganarse la vida haciendo su trabajo y desarrollando los corpus formales de conocimiento vinculados a ese trabajo. El monopolio proporciona una solución a este problema.

Retomando el planteamiento de Freidson, se puede decir que en estos momentos de emergencia profesional la Intervención Educativa no se ha insitucionalizado. Se desarrollan las prácticas, se reconoce que son buenas y oportunas, pero no existe claridad de la profesión que las está auspiciando porque no existe tal construcción, ni para el mercado ni para el usuario. El

posicionamiento de los profesionales es aún débil, lo que los hace poco visibles. Nadie llama hoy en día a un Interventor Educativo llamando con ello su pericia y dominio sobre un campo de conocimiento; no existe todavía una diferenciación entre éste y otros profesionales en el entorno social- laboral en que se desarrollan. La construcción de la identidad está en proceso; sin embargo, al no tener control de escenarios laborales y políticas específicas ésta no acaba de configurarse y sólo se tienen indicios de lo que puede ser la Intervención Educativa como práctica profesional.

Lo que se trata, por tanto, para institucionalizar el ejercicio profesional de la Intervención Educativa y abrir la posibilidad para la profesionalización es ir trazando los límites jurisdiccionales de modo que ciertos nichos laborales que se entrelazan con determinados campos de conocimiento puedan mantenerse y cultivarse como parte importante de los rasgos que caracterizan al grupo profesional. Para Freidson, el desarrollo de un corpus especializado de conocimiento y habilidades formales requiere un grupo de personas con ideas afines que aprendan y practiquen dicho corpus, se identifiquen con él, lo distingan de otras disciplinas, que se reconozcan unos a otros como colegas en virtud de su formación común y de su experiencia con un conjunto similar de tareas, de técnicas, de conceptos y de problemas laborales y se sientan inclinados a buscar la compañía mutua.

El establecimiento de límites o jurisdicciones exclusivas permite a los miembros concentrarse en un corpus común de conocimientos y destrezas formales en una disciplina. Sin límites, aclara Freidson, no pudiera ser llamado con propiedad una ocupación, mucho menos una disciplina formal; estos límites son una especie de refugio social mutuamente reforzado dentro del cual puede desarrollarse, nutrirse, practicarse, refinarse y expandirse un corpus formal de conocimiento y habilidades.

Por otra parte, los límites crean un ambiente social en cuyo seno hay cabida para una gran cantidad de desacuerdos y debates, pero que no obstante, establece una frontera fuera de la que se encuentran otras comunidades disciplinares como el público en general. En este sentido Freidson hace una reflexión en la cual menciona que, si las disciplinas pudieran sobrevivir sin la necesidad de un nicho de mercado protegido, se popularizarían y perderían mucho de su valor disciplinario.

Por tanto, el monopolio de servicios profesionales y el cierre social para la construcción de las profesiones es fundamental porque lo que busca es limitar la libertad de los usuarios para contratar a cualquier persona en vista a realizar un determinado tipo de trabajo, y restringe su posibilidad de elegir a esa persona a los miembros acreditados de la ocupación en cuestión; es decir, por una parte al demostrar conocimientos y una pericia profesional para atender necesidades específicas, los profesionales se van posicionando y se venden como las figuras ideales para realizar determinados tipos de servicios y por otra, al interior del grupo, también se establecen candados para el ejercicio de la profesión, el cual está pensado sólo para aquellos que están acreditados, lo que propicia el fortalecimiento del colectivo y se genera el cierre social de la profesión.

Para Freidson un cierre social tiene un alcance mayor que el monopolio que generalmente se refiere a una posición económica privilegiada, puesto que la gratificación para los miembros no ha de ser necesariamente económica, sino que puede ser cultural, social o psicológica. En términos de Collins (1979) el cierre social alude a comunidades asociativas o conscientes de su capital cultural. En concreto, Freidson señala que el cierre social del profesionalismo está basado en la competencia acreditada por credenciales educativas especiales sin las cuales uno no puede pertenecer al grupo.

### *Legitimación social*

La legitimación social es una condición esencial de las profesiones constituidas; al hablar de legitimación social se alude al reconocimiento social que un grupo profesional gana cuando demuestra con su saber la capacidad para responder a necesidades reales que sólo pueden atenderse desde cierto corpus de conocimientos y de habilidades para el ejercicio profesional. La legitimación social está unida a la visibilidad que un grupo consigue ante los distintos actores, los cuales pueden distinguirlo y llamarlo porque se ha reconocido el valor de su saber y la capacidad para atender problemáticas específicas. La legitimidad social tiene que ver también con que se tenga claridad respecto al derecho que un grupo social gana para desempeñar determinadas tareas.

En el caso de la Intervención Educativa como profesión emergente, los profesionales en su ejercicio profesional no cuenta aún con la legitimación social, no se les conoce, ni se les identifica o asocia a escenarios laborales específicos ni a problemáticas concretas, por lo cual se encuentran naufragando en espacios divergentes que no acaban por reconocerlos y en consecuencia, a definirlos producto de la propia indefinición de la profesión que nace.

La falta de legitimidad social los Interventores Educativos la perciben desde varios frentes: por un lado, entre los propios profesionales no se ha conseguido la identificación, es decir, de entrada no pueden definirse y el tiempo de profesionalización que han vivido no les alcanza para posicionarse y dar cuenta con certeza de lo que son; por otra parte, el Estado (como empleador en palabras concretas), no sabe quién es el Interventor Educativo, desconoce que sea el tipo de profesional que puede implementar determinadas políticas sociales aún cuando lo esté haciendo; es decir, la exclusividad para el ejercicio de las tareas no se ha conseguido porque no se le reconoce. Desde otro plano, socialmente tampoco se sabe del Interventor Educativo, los

usuarios no alcanzan a identificarlo y diferenciarlo de otro tipo de profesionales ante lo cual la profesión que emerge aparece en determinados escenarios pero no es visible, es decir, se está ocupando un lugar pero no se le reconoce.

Partiendo de esta realidad, es importante considerar como Bourdieu (1988) señala que la lucha por el reconocimiento es una dimensión fundamental de la vida social que se basa en la acumulación de una forma particular de capital, del honor en el sentido de reputación, de prestigio; hay una lógica específica de capital simbólico, como capital fundado sobre el conocimiento y el reconocimiento. En este sentido, se reconoce el deseo manifiesto de las nuevas ocupaciones profesionales, por construir y definir su cultura e identidad profesional, la cual les permite asumirse y posicionarse en un mundo social laboral de ocupaciones y profesiones.

La legitimación por tanto, es una propiedad intrínseca de las profesiones que al consolidar un campo profesional lo definen y abren la posibilidad de beneficiarse con él en términos profesionales, económicos y sociales. Ante esta realidad, se puede decir que la Intervención Educativa ha surgido como un campo profesional dentro del campo de la educación, pero el “habitus” en términos de Bourdieu como construcción subjetiva de los individuos no se ha configurado, por lo cual se puede hablar de prácticas pero no de “habitus” que trasciendan los límites del ejercicio para conseguir la legitimación social.

Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto que la Intervención Educativa como práctica profesional no ha conseguido la conquista del espacio social al carecer la profesión de consistencia en sí misma; la representación social de los agentes está en construcción, la cual no acaba de imponerse en el mundo social laboral. Ante esta realidad se puede decir que la Intervención Educativa como práctica profesional no ha conseguido hacerse de un marco

institucional que le permita afianzar sus prácticas y dar vida al “habitus” (en terminos de Bourdieu) por lo cual se puede hablar de prácticas pero no de un “habitus” que trasciendan los límites del ejercicio y que se pueda solidificar en el tiempo y el espacio las representaciones sociales y conseguir la legitimación social.

Si bien hoy en día la Intervención Educativa cuenta con un corpus de conocimiento producto de su formación profesional y un campo de acción profesional que pone en juego en la práctica, la percepción de los distintos agentes que se mueven en torno a ella no se ha objetivado; es decir, no se ha reelaborado el sentido de la Intervención Educativa desde la práctica para ser incorporado en las estructuras objetivas del espacio social; no se conocen sus límites y sus alcances, por tanto no hay visibilidad y legitimidad social.

La singularidad de los Interventores como agentes educativos está en construcción tanto por los propios profesionales como por los distintos usuarios, que hoy en día, les están empleando. Asimismo, el efecto simbólico y subjetivo en torno a la Intervención Educativa como profesión está emergiendo y crecerá en la medida en que los propios profesionales se hagan reconocer en la lucha diaria por conseguir un lugar de desarrollo profesional. Sin embargo, en el presente, la legitimación social no se ha conseguido, esto, producto quizás de la poca visibilidad que han logrado como colectivo profesional.

### ***Ausencia de colectivo profesional***

Un elemento más que está debilitando el proceso de profesionalización de la Intervención Educativa es la ausencia de una conciencia colectiva entre los profesionales; si bien en estos momentos de emergencia profesional muchos de los Interventores Educativos se encuentran laborando y abriendo camino en el mercado laboral, también es cierto que los esfuerzos por

hacerse visibles son aislados lo cual, no fortalece el proceso de profesionalización en su conjunto.

El poco o nulo conocimiento que tienen entre sí los interventores no contribuye a dar vida a la profesión; las profesiones, como ya se ha dicho, son construcciones sociales que emergen de una conciencia de grupo respecto a sus tareas y funciones en una realidad social e histórica determinada, lo que les permite asumir los rasgos de su profesión y diferenciarse de otras. Esto último es un principio esencial para posicionarse en el entorno laboral y ganar privilegios profesionales respecto a lo que se hace y se espera ser.

En la construcción de colectivos profesionales las asociaciones son un instrumento que permite conformar una conciencia de grupo y con ello, sentar las bases para conseguir la profesionalización, sin embargo, en el caso de la Intervención Educativa no se ha generado el espacio propicio para discutir sobre sus ámbitos de competencias, para pensar sobre los escenarios laborales que les están dando vida y analizar su realidad profesional. Al no contar con colegios o asociaciones profesionales mediante los cuales circule y promueva la cultura y los valores de la profesión, no se ha generado una perspectiva profesional, no se han acotado los ámbitos de acción y por lo tanto, la jurisdicción laboral no se empieza a configurar.

La profesionalización por tanto, demanda de esfuerzos organizativos del colectivo profesional que les marque la pauta para pensarse como grupo y legitimar la profesión con reglas claras para su ejercicio, mostrándose ante los distintos usuarios desde un marco profesional elaborado, el cual, sólo puede crearse mediante asociaciones o colegios profesionales. Con estos instrumentos se busca proteger mercados laborales y generar otros, diseñar estrategias de persuasión para mostrar las bondades de la profesión y ganar reconocimiento y legitimidad

social; establecer reglas claras para el ejercicio profesional, proteger la práctica y generar el cierre social de la profesión que nace.

Las asociaciones profesionales son pues, una necesidad para fortalecer al grupo profesional y conseguir el estatus de profesión con una posición social de poder y privilegio. Las asociaciones profesionales como organizaciones son un medio fundamental y vehículo principal a través de las cuales se desarrolla la acción colectiva (Coleman, 1974)

Sáez y G. Molina analizan el planteamiento de Offè (1982) sobre las dimensiones que permiten diferenciar a los grupos de interés y que pueden aplicarse a las asociaciones profesionales: 1. Nivel de voluntad. 2. Sentido de Identidad Colectiva. 3. Estructura de oportunidades socioeconómicas. 4. Formas y prácticas institucionales (aportadas al grupo por el sistema político confiriendo su “estilo particular”).

Para estos autores estas cuatro dimensiones pueden caracterizar al asociacionismo profesional por las que los grupos adquieren su identidad, tratan de aprovechar o de potenciar las oportunidades que históricamente se les presentan y van configurando su manera de ser en el modo en cómo figuran y entienden las actividades de la profesión. Sáez y G. Molina siguiendo a Burrage (1990, p.2008) categorizan también cuatro formas de organización profesional:

- 1.- Organizaciones que enfatizan la base de conocimientos de las profesiones, los círculos de discusión, las sociedades educativas, las instituciones académicas en las que se debaten ante todo, los problemas teóricos que legitiman la existencia del conocimiento profesional.
- 2.- Organizaciones que buscan representar y presionar en nombre de la profesión para obtener ayudas y soportes legislativos.

3.- Organizaciones cuyos miembros representantes negocian en nombre del resto de la organización y que son apenas diferenciables de otras organizaciones, por ejemplo los sindicatos.

4.- Organizaciones que buscan la regulación de sus miembros por medio de certificaciones y credenciales intentando funcionar como asociaciones cualificadoras (Millerson,1964).

Para Burrage (1990) la ideología es de crucial importancia para la profesionalización tanto en términos de cohesión interna como en el reconocimiento externo o aceptación. Una ideología profesional no sólo permite diferenciar el comportamiento profesional de otro tipo de comportamientos, sino que también inspira la práctica y obliga a los profesionales justificando la utilización de una vía privilegiada de servicios hacia valores sociales considerados importantes (p. 209).

A partir del planteamiento de Burrage, se puede decir que las organizaciones profesionales ya sea para discutir sobre el conocimiento profesional, ya sea para ganar control laboral y jurisdicción profesional y con ello conseguir visibilidad y legitimidad social, son un instrumento que acoge la multiplicidad de formas de llevar el ejercicio profesional asignándoles un nombre y conformando una idea central que puede ser el motor que dé vida a la profesión. Como parte de las asociaciones se crea la cultura y la ideología profesional y se unifican formas de vivir la profesión ganando con ello control al interior del grupo y mostrando la fuerza del colectivo profesional en la vida social laboral; por tanto, la profesionalización como camino a la construcción de las profesiones y en este caso de la Intervención Educativa como profesión emergente debe considerar la necesidad de organización de los miembros de tal manera que, como principio de la vida profesional, exista una idea de conjunto y no sólo prácticas aisladas que desde su singularidad no acaban reconociéndose como parte de un campo profesional

que posibilite la idea de “habitus” como principio esencial para la conformación de la cultura profesional.

En resumen y retomando las dificultades de profesionalización a las cuales se enfrenta hoy en día la Intervención Educativa como profesión emergente se puede decir que como práctica educativa y social, en estos momentos no está suficientemente instalada en los distintos escenarios laborales; la poca legitimidad social y laboral con la que cuenta no les posibilita posicionarse como una profesión más que ofrece servicios específicos ante problemáticas diversas, lo cual, trastoca su propio sentido de ideal profesional, llevando con ello a los Interventores Educativos a la frustración.

La incertidumbre y la precariedad laboral a la que se enfrentan habla de contratos bajo perspectivas de trabajo y no de empleo lo cual limita el afianzar los procesos de profesionalización. Por otra parte, no cuentan con la titularidad en los servicios y no existe aún discriminación de sus funciones en los puestos de trabajo, lo cual, es un indicio más de la incertidumbre del rumbo de la profesión y de la ambigüedad del proceso de profesionalización.

La indefinición laboral es pues en estos momentos una dificultad importante para empezar a construir su cultura profesional y detonar con ello el “habitus” que en su conformación pueda dar control sobre lo se es y se hace, consiguiendo así el cierre del mercado profesional y monopolizar los servicios en determinados campos de la Intervención Educativa.

La poca comprensión de la profesión se evidencia al no haber discriminación de funciones y tareas de parte de las Entidades como de los propios profesionales en torno a la Intervención Educativa, lo cual limita las posibilidades de que exista un reconocimiento al profesional y una demanda explícita del Interventor Educativo.

El proceso de profesionalización también se ve obstaculizado por la indefinición de las políticas públicas, las cuales operan de manera distinta en cada administración, situación que confunde a los profesionales y los pone a la expectativa de su situación laboral puesto que sus condiciones varían de acuerdo a la entidad y a los programas.

Sin embargo, ante este panorama tan poco prometedor, un aspecto que es importante rescatar es que la práctica de la intervención para los Interventores Educativos está siendo estimulante, no así las compensaciones económicas que recibe por su trabajo, respecto a lo primero se puede subrayar que se está viviendo la Intervención Educativa como práctica profesional, en los escenarios mantienen una condición de profesionales que aunque no se sabe a ciencia cierta quienes son, se les ha dado la autoridad de gestión y de autodeterminación para intervenir, es decir, hay plena confianza en su hacer, tienen la libertad para actuar y la confianza de las organizaciones en su capacidad profesional, elemento esencial para la profesionalización.

Como conclusión de este apartado es importante retomar desde la sociología de las profesiones los momentos de profesionalización por los que pasa una profesión, lo cual nos puede ayudar a entender el momento en el cual se encuentra la Intervención Educativa como profesión emergente, para eso se retoma el planteamiento Elliot (1975) - el cual ya se abordó anteriormente - en donde establece cinco etapas típicas de la profesionalización:

- 1.-La emergencia de un grupo ocupacional comprometido en un trabajo de exclusiva dedicación. La profesionalización parece más probable según Elliot en aquellos casos en que la ocupación nueva tiene ya una conexión con una profesión establecida, bien por la subdivisión de un conjunto de conocimientos existentes o mediante un trabajo en colaboración con otra profesión.

- 2.- Establecimiento de procedimientos institucionalizados de selección y formación reemplazando la dispersión, la frecuente arbitrariedad e incluso la incoherencia, que caracterizan a los métodos de selección y formación propios de la etapa que precede a la plena profesionalización.
- 3.- La formación de una asociación profesional con poder, conformada por los mismos profesionales, con rostro propio ante las autoridades y los medios, con imagen favorable ante el público y vehículos vigorosos y ágiles para la comunicación interna y externa.
- 4.- La lucha del grupo por obtener el reconocimiento público y el apoyo legal para poder controlar el acceso a la profesión y a las formas de ejercerla, en forma de restricciones.
- 5.-La elaboración de un código ético o deontológico propio de la profesión

Siguiendo a Elliot respecto a las etapas del proceso de profesionalización, se puede decir que la Intervención Educativa con las limitaciones propias del mercado laboral en el cual se desarrolla, se encuentra en una fase incipiente de desarrollo profesional la cual va tomando vida con el auspicio de distintos actores sociales que están contribuyendo a poner en el escenario laboral un conjunto de saberes y de competencias profesionales que pueden demarcar la posibilidad de construir la profesión; las múltiples necesidades a las cuales hoy en día dan respuesta los Interventores Educativos pueden ser la punta de lanza para empezar a movilizar el sentido de la particularidad del ejercicio profesional y marcar así la pauta para la organización profesional (cfr. p. 49, 50)

Aun con la fragilidad del campo profesional es importante mencionar que, a través de la práctica educativa, se empieza a gestar una realidad preexistente. Cuando se habla de realidad preexistente se hace referencia a un fenómeno que permite conocer o inferir la existencia de otro no percibido; en este sentido en la realidad social que se muestra en las evidencias empíricas de

la investigación aparece un fenómeno claro que da cuenta de una realidad profesional que sin configurarse plenamente empieza a moverse, a tomar forma y delinarse. Sin embargo, por la fragilidad no se puede hablar de una existencia, es decir, de la realidad concreta de un ente que puede abordarse y manejarse porque se ha materializado plenamente. La intervención educativa por tanto como profesión es una realidad preexistente, no tiene aún una condición definida para enunciarla con certezas pero sí existen indicios o señales que nos permiten hablar de ella y dar vida a la posibilidad de su configuración mediante objetivaciones que surgiendo de la vía empírica nos permitan pensar y hablar sobre ella como una profesión emergente.

Ante esta realidad preexistente, el asomo de la Intervención Educativa como práctica profesional, nos muestra indicios y nos da señales de la representación anticipada de la profesión; es decir, la realidad social laboral, en la cual se mueven los profesionales no permite inferir cierta fisonomía de la profesión y vislumbrar su futuro ante realidades sociales que se manifiestan y que están dando lugar a la emergencia profesional de la Intervención Educativa.

El movimiento profesional que se empieza a gestar, da indicios de ser oportuna ante las múltiples problemáticas educativas y sociales que son parte de nuestra realidad social. La profesión como tal no se configurado, puesto que la profesionalización está en proceso, sin embargo, a partir de lo que hacen hoy en día puede empezarse a construir un discurso en torno a la Intervención Educativa que dé cuenta de su condición, de su sentido, de los agentes que la acompañan y de las oportunidades laborales que demarca la sociedad actual en medio de conflictos de distinto orden que muestran la necesidad de pensar la educación desde una perspectiva más amplia; es decir, como un proceso permanente que facilite el tránsito de los individuos en situaciones y momentos cruciales en la vida de las personas.

El siguiente apartado es un intento por clarificar el alcance educativo de la Intervención Educativa desde la realidad profesional que hoy en día muestran los propios profesionales.

***La intervención Educativa como profesión emergente***

La Intervención Educativa como realidad preexistente nos permite pensar en la profesión que empieza a configurarse y de la cual es importante dar cuenta. Las evidencias empíricas como soporte de la vía analítica son la base mediante la cual se puede responder a preguntas cruciales: ¿cómo puede definirse en estos momentos de emergencia profesional a la Intervención Educativa? ¿de qué tipo de profesión estamos hablando cuando hablamos de la Intervención Educativa?.

Las preguntas nos llevan a situarnos en el lugar de las prácticas y a partir de ahí se puede pronunciar que la Intervención Educativa en estos momentos se está configurando como una profesión emergente de tipo social de carácter pedagógico que entra al ámbito de acción de las profesiones sociales y educativas. Cuando se habla de profesiones sociales se alude a un campo profesional que está vertebrado según Roca (2000, p. 313) en torno a la acción social que tiene en común el servicio a las personas y se despliega en diversos perfiles: el asistente social, el trabajador social, el educador social, el psicólogo social y el pedagogo social, entre otros. Asimismo, cuando se habla de profesiones educativas se alude aquellas que mediante el sistema escolarizado y bajo una lógica estructurada responden a las necesidades educativas generales o específicas.

En el caso concreto de la Intervención Educativa se puede definir como una profesión emergente de carácter social - pedagógica porque en gran medida se está logrando en el marco de colectivos o agrupaciones que tienen necesidades que trascienden a la esfera social macro, y

es pedagógica porque busca desde los procesos pedagógicos educar, enseñar o formar y posibilitar así la promoción social y cultural de los individuos en ámbitos formales y no formales.

El Interventor Educativo hoy en día cuenta con una formación universitaria específica y con un encargo social y profesional particular que lo está llevando a entrar a entidades con políticas dirigidas a dar respuesta a necesidades sociales y educativas de nuestro tiempo. Se muestra como un profesional que da contestación a cuestiones vinculadas con la necesaria intervención del estado a través de sus políticas públicas de tipo social, cultural y educativa con el fin de satisfacer las necesidades básicas vinculadas con problemas de exclusión y marginación social y educativa, así como para dar respuesta a derechos elementales de la ciudadanía buscando con ello el bienestar social.

El Interventor Educativo en estos momentos labora en ámbitos e instituciones múltiples al servicio del conjunto de la ciudadanía. Su campo de acción convoca desde niños de 0 a 4 años de edad hasta adultos mayores en su última etapa de la vida, por lo tanto su ámbito de acción no se concentra en un tipo de población específica, sino que, su trabajo profesional está al servicio de aquellos que en distintos momentos de su vida demanden la intervención de un profesional que los ayude a generar posibilidades de promoción cultural y social. Ante las múltiples necesidades a las cuales da respuesta se puede decir que su campo laboral también es múltiple. Los ámbitos e instituciones de desarrollo profesional son diversas lo cual los lleva a cumplir con tareas diferenciadas. Su labor profesional se traduce en agente de cambio social, que asume distintos roles en las distintas instancias como coordinador, comunicador, organizador de proyectos y estrategias así como supervisor.

Dichos roles le llevan a manifestarse como un animador o dinamizador capaz de promover procesos educativos de transformación social en contextos múltiples; lo que busca es desde la acción social es movilizar y estimular la participación de los distintos grupos y comunidades que los lleven a comprender y resolver con sus propios recursos organizativos aquello que les preocupa. Desde la acción educativa lo que se pretende es dotar de herramientas y recursos a los individuos en distintas etapas de su vida para que puedan integrarse con mayores elementos a la vida social, cultural, económica y política.

Actualmente cumple con un importante papel en el fortalecimiento del tejido social que está ayudando a favorecer el desarrollo de los individuos desde distintas instancias; como profesional el Interventor Educativo se contempla como un agente de cambio social que trabaja en sectores específicos con necesidades particulares de las comunidades, grupos y sectores de la población. Las posibilidades de acción profesional se manifiestan en las exigencias actuales de nuestro tiempo que demandan educación especializada, la animación sociocultural y la educación permanente como una forma de atender lo que está fuera del marco estructurado de la educación formal, que también es importante y que también es legítimo y que engloba a la educación como una manifestación que busca el desarrollo integral de los individuos a lo largo de su vida.

La intervención Educativa, por tanto, hoy en día se está configurando como una profesión social y educativa emergente, que, en gran medida, tiene soporte y depende de las políticas sociales y culturales, así como de los esfuerzos organizativos de las ONG,s que buscan paliar los efectos de rupturas sociales, económicas y culturales de nuestro tiempo que afectan a los individuos en momentos específicos de su existencia; se trabaja en el cumplimiento de un derecho elemental como lo es la educación pero desde una perspectiva más amplia, no ceñida al

ámbito escolar, sino también, al ámbito no formal y entendiéndola como un proceso que dura a lo largo de toda la vida, y por lo tanto, debe de ser permanente.

Las prácticas de los Interventores Educativos nos hablan de ámbitos de acción que tienen que ver con la atención a niños de 0 a 4 años, la atención a las personas jóvenes y adultas que no habían tenido la oportunidad de lograr acceso a la alfabetización y a la escuela, la capacitación para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y el fortalecimiento de la identidad, lo cual los lleva a vivir su ejercicio profesional en el diseño de proyectos de intervención que demarquen estrategias de orientación e integración social y educativa para poblaciones con necesidades sociales y educativas particulares.

La Intervención Educativa como profesión emergente, atiende colectivos sociales y crea métodos de participación social que ponen en marcha diferentes procesos sociales que se dirigen a la formación para la ciudadanía promoviendo los derechos de igualdad y de acceso a lo público que se traducen en una mayor participación política, económica, social y cultural.

Mediante la Intervención Educativa como práctica profesional, se generan contextos y crean espacios educativos para que se dé un tipo de educación que rebasa la idea de escolaridad, de inscripción a lugares y ámbitos de acción institucionalizados y que en una comprensión amplia del fenómeno educativo, ante las múltiples manifestaciones de hoy en día, más bien se entiende la educación como un dispositivo que está al servicio de aquellos que ante circunstancias y momentos de vida problemáticos demandan de la instrucción, la asesoría y el acompañamiento. Por tanto, con la Intervención Educativa se realizan acciones mediadoras y formativas que buscan establecer vínculos y encuentros entre agentes, lugares, individuos y contenidos concretos que puedan generar herramientas de movilidad para aquellos que estando

en sociedad, se encuentran debilitados o al margen de la vida social, económica, política y cultural.

Con todo ello, la Intervención Educativa busca formar al individuo en los distintos momentos de su vida, entendiendo formación como todo aquello que se puede enseñar o aprender de la cultura, no sólo con la transmisión de conocimientos disciplinares sino en un sentido mucho más amplio, como un conjunto de conocimientos que le permite a alguien desarrollar habilidades intelectuales, físicas y morales así como un juicio crítico de la realidad social que lo lleve a entrar en procesos de civilización e integrarse con mayores elementos a la vida social.

Es formar para la ciudadanía desde la ciudadanía, como sujetos de derechos políticos que intervienen y ejercitan su condición porque han sido formados para eso; es proveer a los individuos de mayores posibilidades de tránsito y de relación mediante la formación y promoción cultural y social que puede ser diversa porque es diverso también el universo de necesidades sociales en momentos específicos de la existencia. La promoción cultural y social mediante la intervención Educativa busca pues elevar o mejorar las condiciones de vida de las personas, tanto en lo productivo como en lo intelectual. Por tanto los nichos laborales de los interventores Educativos están en los ámbitos formales y no formales de la educación.

### ***Las posibilidades de la Intervención Educativa***

La Intervención Educativa como profesión emergente, en la complejidad social y laboral en que se mueven y ante las distintas dificultades a las que se enfrenta en su proceso de profesionalización, muestra una realidad social que abre posibilidades de ejercicio ante las múltiples demandas educativas de nuestro tiempo que amplían el marco estructurado de la

tradición histórica que de la educación se ha hecho, reduciendo el fenómeno mismo a la escolarización.

Hoy en día lo que nos muestra la realidad social es que las demandas educativas están dentro de las escuelas pero también fuera de ellas, ante lo cual los propios Interventores Educativos se mueven en ámbitos escolarizados pero también fuera de ellos. Sin embargo, es importante reconocer que las posibilidades que sustancialmente en estos tiempos están encontrando los Interventores Educativos de vivir su ejercicio profesional están en el desafío mismo de garantizar el derecho a la educación, para toda la ciudadanía durante toda la vida, en sus distintas manifestaciones.

Lo que encontramos en las prácticas que viven los Interventores Educativos en distintos programas, instituciones y usuarios son demandas y respuestas que sin una categorización específica y sin una denominación clara pueden enmarcarse en la educación formal pero también en lo que desde la década de los 60 llamaban “Educación no formal” la cual emerge del planteamiento que P. Coombs, entonces director del Instituto Internacional de Planteamientos de la UNESCO hace respecto a la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares (Trillas, 1996). El trabajo con niños en los primeros años de su vida que se materializa en la Educación Inicial, la atención al rezago educativo, la operación de programas educativos para niños en condiciones de marginación y vulnerabilidad social, el trabajo con mujeres, personas de la tercera edad y comunidades en conflictos muestran una práctica social diversa, dinámica y polivalente que se desarrolla en marcos estructurados pero también en marcos estructurantes en los cuales la demanda explícita es la educación como un derecho de las personas que debe ejercerse a lo largo de toda la vida en ámbitos formales y no formales.

Con la educación no formal como principal aliciente de la Intervención Educativa lo que se busca es facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población tanto adultos como niños; de esta forma se entiende la educación no formal como toda actividad organizada, sistemática y educativa que está fuera del marco del sistema oficial y que responde más a las lógicas de los tiempos y los momentos de los individuos que a lo establecido por el sistema escolarizado que por los ajustes propios no siempre responde a sus necesidades lo que demanda de una "visión ampliada" de la educación; una educación que, como se establece en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos por la UNESCO en el artículo 2.1 "... vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso."

La educación, entonces, no puede ser entendida exclusivamente en términos de escolarización, sino que, es imperioso entenderla en un sentido más amplio y profundo en donde se reconozca que los contenidos necesarios para la vida social y la participación ciudadana no circulan únicamente dentro del sistema educativo formal, y que las exigencias económicas y sociales de nuestro tiempo no son las mejores para que los estudiantes y la población en general se ajusten a un sistema rígido en las formas y en los tiempos, por lo tanto es necesario ampliar la perspectiva de la educación la cual desde 1972 con la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, convocada por UNESCO se ve sostenida por la reformulación del paradigma de la alfabetización ampliando y profundizando su base conceptual, estableciendo que "...la lucha contra el analfabetismo, cuyo objeto esencial no es permitir que el analfabeto descifre palabras en un manual, sino que se integre mejor al medio ambiente, que tome un mayor contacto con la realidad, que afirme mejor su dignidad personal, que tenga acceso a las fuentes

de un saber que le sea útil, que adquiriera habilidades y técnicas que le ayuden a vivir mejor..." (Ibid.).

Por lo tanto la idea de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo y engloba a todos, es para todos y debe ofrecerse a lo largo de toda la vida ante las múltiples necesidades manifiestas posibilitando así el tránsito y el desarrollo de los individuos en las distintas etapas de su vida y ante la infinidad de demandas que el medio social, económico y cultural obliga a resolver.

La intervención educativa como profesión emergente en la realidad social y profesional que la acompaña, hoy en día está entrando en las lógicas de la educación permanente en los ámbitos formales y no formales, ofreciendo propuestas educativas con caminos alternativos en distintos ámbitos y medios con intenciones contenidos diversos. El desafío de la profesión está –quizás entre otras cosas- en el desafío mismo de garantizar el derecho a la educación para todos, durante toda la vida; más aun, garantizar la posibilidad de alcanzar aprendizajes en la acción y relación educativas.

La Intervención Educativa por tanto, se está configurando como profesión ante la necesidad de construir escenarios educativos diferentes para individuos diferentes en momentos de su vida también diferentes que emergen de intereses y problemas de la población en su conjunto. De esta forma los Interventores Educativos no tiene modos ni formas rígidas de vivir su ejercicio profesional, la esencia misma de la profesión está en su carácter dinámico en donde se pone en juego la permanencia y la movilidad puesto que sus propuestas educativas se diseñan de acuerdo a la situación de los sujetos, las exigencias y demandas explícitas en tiempo y lugar buscando con ellos la democratización de la educación, la cultura y la mejor convivencia social.

El cambio de paradigma en torno al hecho educativo implica también un cambio en las formas de vivir la educación ante lo cual la Intervención Educativa está dentro de estos cambios paradigmáticos que están en proceso de institución ante lo cual se están viviendo procesos instituyentes tanto en la comprensión del fenómeno educativo con sus múltiples manifestaciones como las propias formas de promover procesos educativos que rebasan la idea de la escolaridad y la docencia como maneras tradicionales de entender la educación. Tanto los escenarios como los agentes se están desestructurando y estructurando permanentemente y hoy en día, lo que cuenta es la educación como derecho de la ciudadanía, ante lo cual, la apertura ante las formas y los agentes nos obligan a pensar la educación como multiplicidad de demandas, instancias, agentes, acciones, ideas, y consecuencias que se materializan en la realidad social.

Por lo tanto, más allá o más acá de las múltiples realidades educativas, más allá de los formatos formales y no formales, así como los distintos métodos y las formas de dar respuesta a las mismas, lo que queda en el centro es el sentido mismo de la educación su fin y su función social que el Estado debe garantizar como un derecho de la ciudadanía (García Molina, 2003). Las traducciones que de ella se hagan pueden ser también múltiples y de distintas posiciones, sin embargo, el punto de encuentro de las distintas teorías sociológicas y su coincidencia está en considerar que la educación consiste en favorecer el desarrollo lo más completo posible de las aptitudes de cada persona, a la vez como individuo y como miembro de una sociedad regida por la solidaridad. Para muchas de estas teorías, desde Durkheim, Weber y Dewey, -quizás como máximos representantes de las teorías sociológicas de la educación-, ésta es un fenómeno humano; es una acción ejercida entre generaciones, en la cual, la acción siempre tiene una intencionalidad; es un medio que prepara a los sujetos para alcanzar saberes, afectos y bienes culturales para su mejor desarrollo humano y social.

La intervención Educativa en nuevos contexto de emergencia, de nuevos paradigmas y ante los numerosos desafíos de la educación de nuestro tiempo, está encontrando un campo fértil para su ejercicio profesional, -principio esencial para la construcción de la profesión-, la educación como un derecho humano fundamental que busca el desarrollo de los individuos en las distintas etapas y momentos de su vida, abre posibilidades de acción a los Interventores Educativos ante las diversas manifestaciones sociales que demandan la educación en lugares, tiempos y circunstancias específicas de los individuos y no de las instituciones.

Desde el plano político se trata de ampliar la oferta educativa diversificando métodos y contenidos y abrirse al mundo en sus múltiples mundos; es pensar la educación desde la multiplicidad de escenarios y de agentes que permitan cumplir con una de las principales funciones que incumben a la educación, la cual consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo; permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, es como Delors (1997) lo señala, que la educación contribuya al desarrollo humano en todos los aspectos, darle a las personas el “pasaporte para la vida” que lo lleve a comprenderse mejor a sí mismo, y participar en la obra colectiva y la vida en sociedad.

El concepto de educación a lo largo de toda la vida abre por tanto la posibilidad de vivir el hecho educativo desde posiciones profesionales distintas; con este nuevo rostro la educación permanente se concibe como algo que va más allá de lo que tradicionalmente se ha practicado. Según Delors, ahora se trata de que ofrezca a todos la posibilidad de recibir educación, y con ello con fines múltiples, tanto si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal. Educar a lo largo de toda la vida, implica, por tanto, aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad para el

ejercicio profesional de distintos agentes de la educación en donde cabe el Interventor Educativo, es diversificar la oferta educativa a múltiples segmentos de la población y contribuir al desarrollo de nuevas sinergias profesionales y educativas.

### ***CONSIDERACIONES FINALES***

En los capítulos anteriores, tanto en el marco teórico desarrollado en la parte I y II, así como en la investigación empírica expuesta en el apartado III, se realizó un análisis en torno a las implicaciones que conllevan los procesos de profesionalización y la construcción de las profesiones como entidades empíricas que se manifiestan en entornos sociales y políticos auspiciados por distintos actores.

Así, en este apartado se pretende exponer algunas consideraciones derivadas del análisis y la reflexión de los resultados de la investigación fundamentados en el marco teórico que dio paso al estudio. Como directriz de esta última parte del trabajo, se considera esencial retomar el supuesto central y acotar las conclusiones en los dos actores claves que se exploraron para la exploración de la Intervención Educativa: La universidad y los profesionales, es decir, la UPN y los interventores Educativos.

Para entrar al cierre del trabajo es importante plantear que el estudio originalmente partió del supuesto de que las profesiones emergentes en el trayecto de la profesionalización están sujetas a condicionamientos de tipo político, económico, social y cultural que pueden favorecer la construcción de la profesión o imposibilitarla; su conformación, se dijo, nace en el ejercicio ante demandas concretas y usuarios específicos que demarcan una conciencia de sí, sin embargo, para su consolidación es necesaria la capacidad organizativa de sus miembros para agruparse, definirse y construir una cultura profesional que les de legitimidad presencia e identidad.

En esta idea central se consideró que las profesiones se encuentran permanentemente en conflictos y tensiones respecto a su posición social y laboral que está marcada por demandas explícitas, pero también, por una interacción dialéctica entre los distintos actores que les dan vida y que las llevan a negarse o afirmarse, a crecer o minimizarse en la apropiación de saberes,

competencias y el monopolio de servicios en una búsqueda incesante por ser reconocidos por el mercado, la sociedad, el estado, los usuarios y los profesionales de su especie para la construcción de su identidad profesional.

El posicionamiento inicial en torno a la construcción de las profesiones se vio respaldado por el marco de la sociología de las profesiones. La idea preliminar que permite explorar el proceso de profesionalización de los Interventores Educativos emerge del propio campo de conocimiento de la teoría de las profesiones y se confrontó en un segundo momento con la realidad manifiesta en la trayectoria del ejercicio profesional de los propios profesionales, los cuales dieron cuenta de la condición actual de la Intervención Educativa como profesión emergente.

De este modo, el estudio permitió examinar la idea central que dio paso al estudio y a la vez, en esta etapa final de cierre de la investigación, nos lleva a corroborar dicho posicionamiento al encontrar que la Intervención Educativa como profesión emergente en estos momentos está viviendo momentos críticos en su proceso de profesionalización, los conflictos políticos e institucionales de la universidad que le vio nacer, así como la poca legitimidad social y la ausencia de un colectivo profesional que despliegue recursos para la visibilidad profesional, están condicionando de manera significativa el recorrido hacia la profesionalización, sino es que imposibilitándola.

La ausencia de visibilidad social y la falta de reconocimiento y legitimación del Estado, los usuarios y los propios profesionales, poco han favorecido el mercado laboral aún cuando las necesidades existan, es decir, la demanda aparece en sus distintas manifestaciones, pero la oferta profesional no se ha clarificado, la monopolización de los servicios no se ha planteado como una estrategia para fortalecer los lazos del colectivo profesional ante el estado, las políticas sociales y

la sociedad en su conjunto. Se puede decir entonces que la necesidad de la Intervención Educativa como práctica profesional, hoy en día no se reconoce, nadie llama al Interventor Educativo para atender necesidades concretas, su ejercicio se reviste actualmente de ambigüedad laboral y profesional, así como de una ausencia de cultura e identidad.

Asimismo, si bien es cierto -como el estudio revela- que en la actualidad existen necesidades educativas y sociales concretas propicias para el campo de acción de la Intervención educativa como práctica profesional, también es verdad que estas necesidades, en sí mismas, no garantizan el que la profesión se consolide. La falta de complicidad profesional para la conformación de la cultura profesional y de una conciencia colectiva como grupo, promueve la dispersión de campos de acción profesional y debilita la noción de un “nosotros” a partir de lo que se hace en entidades concretas y de las múltiples problemáticas a las que dan respuesta como agentes de la educación.

Por otra parte, la universidad como actor sustancial en los procesos de profesionalización -y que en esta investigación cobró vida en la UPN-, aparece cargada de indefinición e imprecisión respecto a su futuro inmediato y al destino de la LIE. En estos tiempos la ausencia de certidumbre institucional está a la orden del día, no se sabe a ciencia cierta cuáles serán los cambios que sufrirán las Unidades UPN en los planos políticos, administrativos, académicos y organizacionales, situación que en nada favorece el proceso de profesionalización de la Intervención Educativa.

Tales acontecimientos nos llevaron a revisar la historia de las Unidades UPN en los últimos 10 años, los cuales, desde una perspectiva honesta y desapasionada nos obligaron a reconocer procesos de desgaste, deterioro y vaciamiento interno respecto al sentido y dirección de las Unidades, así como de las acciones que permitieran generar la emergencia de nuevas

formas de encontrarse con los contextos actuales que demandaban la formación y profesionalización de profesionales de la educación.

La investigación en este sentido muestra que el abandono sistemático de las Unidades UPN respecto a la sede central de Ajusco y de los propios Estados, así como, la incertidumbre permanente que se ha vivido sobre su futuro inmediato propiciaron una crisis institucional en donde se pone de manifiesto una negación implícita para transitar a nuevos esquemas de funcionamiento y de relación con actores que aparecen ante escenarios emergentes de los cuales se desconoce su alcance y dimensión para la reconstrucción de las Unidades como Instituciones de Educación Superior.

Quizás, en esta crisis institucional las menos responsables sean las Unidades UPN, las cuales estuvieron sometidas al propio vaivén de UPN Ajusco; sin embargo, en este recorrido es importante reconocer, que dichas Unidades no asumieron su responsabilidad institucional para anticiparse a los tiempos y permanecieron como algunos académicos de las Unidades UPN lo mencionaban, adormecidas y en consecuencia envejecidas, con un discurso rancio respecto a las nuevas dinámicas del mercado y de las Instituciones de Educación Superior; por tanto, se puede decir que no se asimiló en tiempo lo nuevo, y aunque hubo intentos por renovarse con programas como la LIE, su propio ensimismamiento y la nostalgia evidente por su historia hicieron complejo el proceso, no se potencializó el nuevo proyecto de las Unidades y con ello se negaron la posibilidad de entrar en nuevas dinámicas y recorridos institucionales.

Lo inédito (como el caso de la LIE) en medio de estas sinergias sobrevino por sorpresa y para algunos a traición; el tiempo como elemento indispensable para la consolidación de las instituciones permitió configurar a las Unidades UPN, pero al final de ese recorrido, se erosionaron los modelos y los esquema y en el caso concreto del programa de la LIE no encontró

la apertura cultural para incorporar lo nuevo a esquemas inventivos y transmisores de saberes nuevos.

La revisión de su historia muestra en consecuencia que lo difícil para la UPN por su propia estructura y dimensión organizativa ha sido conseguir mantenerse a la altura y vitalidad de las nuevas realidades sociales, académicas y políticas. El surgimiento de la misma y la oportunidad de la institución la llevaron a una etapa de plenitud; sin embargo, el momento histórico actual la coloca en un estado de indefinición permanente que trae consigo la resistencia ante el desmoronamiento de un sistema organizativo que no corresponde a las nuevas lógicas de la Educación Superior en nuestro país.

El programa de la LIE en consecuencia, aunque desde el discurso se cree en él, la realidad muestra serias dificultades para operarlo, esto nos lleva a reconocer que la Licenciatura en su origen nace en un momento crítico de las Unidades y que los procesos de formación profesional se han vivido y se siguen viviendo en medio de una crisis de identidad que ha dado pie a múltiples manifestaciones de distintos actores a favor y en contra de la carrera que se ofrece.

En estos tiempos, a 10 años de haberse lanzado el programa sería ingenuo no considerar que la LIE significó en su momento la posibilidad de un resurgimiento de las Unidades UPN, envejecidas -como ya se dijo- en su estructura y funcionamiento académico y administrativo, adormecidas por la tradición y golpeada por decisiones políticas que la dejaron al margen del juego académico de UPN Ajusco.

Lo que se buscaba con LIE como propuesta académicas de las Unidades era conseguir el impacto político y social a nivel nacional que las posicionara en el contexto de las instituciones de Educación superior, es decir, ponerlas al día y en circulación; sin embargo, a diez años de

operación del programa de la LIE como parte de la oferta educativa, no existen evidencias institucionales (aunque sí sociales) que den cuenta de la oportunidad del programa y quizás no porque el programa no sea factible, sino, porque la casa de estudios que le dio vida no se apropió de la esencia misma de la carrera ni supo clarificar su postura en los ambientes académicos y políticos.

Por otra parte, las Unidades UPN en Jalisco con el programa de la LIE no asumieron su responsabilidad institucional; procesos indispensables para legitimación profesional como lo es el título universitario siguen en trance, las negociaciones con el Estado parecen no terminar y en medio aparece el conflicto mismo del futuro inmediato de las Unidades UPN. La torpeza institucional para resolver trámites burocráticos de esta índole aparecen por primera vez fuera de lugar, situación que las coloca en con una gran deuda moral con sus estudiantes y egresados; de esta forma la incertidumbre de la profesión respecto a su sentido y orientación nace de la propia institución que le dio vida, lo cual resulta inadmisibles por ser la misma universidad quien despliega la posibilidad de dar sentido a una nueva profesión.

Desde el plano político, la dimensión social y académica de las Unidades UPN en el país y específicamente en Jalisco se reconoce, es decir, como institución nos reconocemos en los nuevos contextos de la Educación Superior y específicamente con el encargo histórico de la formación y profesionalización del magisterio y de profesionales de la educación, sin embargo, los canales de negociación y comunicación con otras entidades e instituciones se han debilitado, y no existe el necesario soporte que permita generar mejores condiciones de crecimiento, manejo y funcionalidad, y en el caso concreto de la LIE la vinculación institucional no acaba de dar soporte a los procesos de profesionalización de los Interventores Educativos.

Ahora bien, asumiendo que los tiempos que vive la UPN no son los mejores, es imprescindible aclarar que el fracaso de UPN con el programa de la LIE no tiene porqué significar el fracaso de la profesión. Sí es un momento de retroceso, de incertidumbre de la UPN que trastoca el programa y a la profesión que nace, pero es indispensable señalar que la Universidad, aunque actor importante, no es el único ni el más importante en los procesos de profesionalización. La teoría de las profesiones nos muestra cómo distintas profesiones hoy consolidadas surgieron sin la universidad aunque luego se consolidaron con ella, por lo tanto, la universidad en la actualidad es un actor necesario para la profesionalización, pero como institución no tiene el alcance para garantizar la posibilidad de construir o no a las profesiones.

Las profesiones como ya se ha dicho, son construcciones sociales que emergen como parte de un hacer, del ejercicio, es decir, de la práctica misma, la cual en la cotidianidad va ganando sentido, orientación y consiguiendo un lugar ante un escenario conformado por múltiples manifestaciones profesionales que permiten definir la misión y la función de lo que se hace en el marco de un conocimiento específico y en contextos particulares.

Cabe entonces aclarar que el título universitario no es una profesión, la universidad por tanto no ofrece profesiones, sino, carreras que le permiten al individuo formarse en campos de conocimientos legitimados y que en un segundo momento le permiten entrar al mundo laboral con una acreditación para el ejercicio pleno de sus capacidades profesionales. La universidad es un medio fundamental para conseguir la profesionalización, pero no tiene en sí misma, el poder para anticipar el éxito o el fracaso de una profesión. Las profesiones por tanto no pueden negarse o afirmarse desde planos institucionales, la constitución de las mismas depende por mucho de las demandas sociales y la capacidad del colectivo profesional para autodefinirse y posicionarse de manera paulatina en el ambiente social laboral.

Asimismo, es importante mencionar, que con la existencia o no del programa de la LIE como parte de la oferta educativa de las Unidades UPN del país, los problemas sociales y las necesidades, deseos, derechos educativos, seguirán ahí aún cuando la carrera haya desaparecido, lo que quiere decir que las distintas problemáticas y realidades en las cuales hoy en día los Interventores Educativos viven su ejercicio profesional no desaparecerán con la licenciatura, las demandas hacia una educación con múltiples aristas está latente en nuestros días, el cambio paradigmático en torno a los agentes, métodos, tiempos y lugares de la educación es urgente como urgente es ampliar la perspectiva del hecho educativo como un derecho de todos y por todos a lo largo de toda la vida, lo que significa una oportunidad para considerar a la Intervención Educativa como una posibilidad real de atender distintas demandas de formación de la sociedad en su conjunto.

Entonces, asumiendo estas consideraciones, es importante preguntarnos: ¿Cómo asegurar que la Intervención Educativa como profesión no encontrará otros caminos? ¿Cómo asegurar que los pocos profesionales que hay funcionando no encontrarán vías para seguir creciendo? Es verdad que quizás UPN se equivocó al hacer las cosas mirando sus propios intereses, y buscando justificar su existencia como toda institución, pero quizás en ese error se hayan sentado las bases para la emergencia de una profesión. Eso, solo el tiempo lo dirá.

El proceso de profesionalización de la Intervención Educativa está en marcha, su destino como el de muchas otras profesiones estará condicionado por distintos actores, sin embargo, es importante mencionar que los propios profesionales tienen un papel fundamental en la construcción de la profesión, ante lo cual es imprescindible generar la necesidad en los Interventores Educativos para impulsar su profesionalización, es decir, que se empiecen a ver a sí mismos, como agentes, como grupo sociológico, como grupo profesional, que participa en la

construcción de su propia profesión estableciendo normas, reglas y legitimando las prácticas de la profesión. Es pensar en un discurso profesionalizador que emerja del seno de las propias acciones cotidianas que los Interventores Educativos.

Falta por tanto, en el plano de la organización del colectivo profesional, la vertebración y legitimación política para dar consistencia a la creación de estructuras internas de profesionalización; es pensar en la organización y cohesión del grupo desde el propio grupo, por lo tanto, es necesario generar espacios de reflexión sobre la acción y la práctica profesional, la cual genera información y conocimiento sobre el fenómeno de la Intervención Educativa como práctica profesional.

Esta información y conocimiento experimentado debe socializarse para perfilar los rasgos colectivos de la profesión e institucionalizarla, es decir, establecer y fundar desde el discurso la bondad de la profesión para de ahí partir a la conformación de colegios, asociaciones, corporaciones que regulen normas, procedimientos, mecanismos de control de empleo y creación de códigos deontológicos que marquen los deberes de la profesión para su mejor regulación y funcionamiento.

Urge en lo inmediato pensar la profesionalización de la Intervención educativa en tres sentidos. Por una parte es vital generar la necesidad de organización profesional y construir así la conciencia de grupo; por otro lado, resulta indispensable conocer cómo es que se está formando a los Interventores Educativos, y, finalmente se debe revisar el ejercicio profesional de los propios Interventores Educativos y profundizar en el análisis de sus prácticas. Estas tres líneas de acción obligan a pensar a la Intervención Educativa como titulación universitaria, como campo de conocimiento y campo profesional.

La primera línea implica en estos momentos de emergencia que los profesionales:

- a) Constituyan una asociación que organice a sus miembros en donde se identifiquen intereses comunes y de conocimientos formales en donde se definan normas y modelos apropiados para identificarse entre colegas. Es trabajar conjuntamente en la creación de un marco profesional conjunto que convoque a los Interventores Educativos en un plano estatal y nacional.
- b) Mediante la asociación es fundamental potenciar el reconocimiento social y profesional de la Intervención Educativa, así como, propiciar el encuentro de las distintas realidades profesionales en todos los ámbitos de Intervención para aglutinar demandas, usuarios, instancias y perfiles de los agentes de la educación.
- c) Fomentar el estudio y la investigación en torno a la Intervención Educativa como práctica y como profesión.
- d) Difundir acciones y trabajos mediante foros de convivencia profesional, así como encuentros virtuales en donde se difunda el hacer de los Interventores Educativos.
- e) Finalmente es importante gestionar su vinculación con las estructuras de poder para que mediante éstas se legitime la profesión a través de las leyes de creación de colegios profesionales que regulen el ejercicio profesional. Asimismo, es esencial promover la relación entre profesión y políticas de Estado y conseguir con esto la monopolización de servicios en torno a necesidades concretas que demanda la población y que son susceptibles de ser atendidas desde el marco de la Intervención Educativa.

La segunda línea de acción para promover la profesionalización de la Intervención Educativa - que involucra directamente a la Universidad como actor, y en este caso específico a la UPN-, apunta a la revisión de las prácticas universitarias en el marco de la LIE para conocer

de qué manera se están aterrizando las intenciones del programa y cómo desde la universidad se tiene una concepción clara del destino profesional del Interventor Educativo.

Entrar al análisis de las prácticas universitarias nos permitiría dilucidar los aciertos y contradicciones en el despliegue mismo de la profesión que se piensa construir y potencializar la profesionalización de la Intervención Educativa desde la profesionalización de la universidad; es reflexionar desde el nicho generador de prácticas profesionales y entenderlas como principio articulador respecto a lo que se desea conseguir y se está logrando en hechos concretos y tangibles de la realidad de los Interventores Educativos.

En este sentido a la Universidad le corresponde hacerse una serie de cuestionamientos que tienen que ver con el sentido de la carrera que están ofreciendo, con las formas de operarla y en consecuencia, pensar sobre los ajustes necesarios que deben darse en razón de las vivencias en su implementación y en razón también de los tiempos institucionales que se están viviendo.

En este acercamiento cabe preguntarle a la UPN y a los distintos actores que le dan vida a la carrera, ¿a qué tipo de profesional se está formando? ¿Para qué se le está formando? ¿Cómo se piensa al Interventor Educativo? ¿Se puede formar desde el imaginario sin vivir la Intervención Educativa como práctica y como profesión? ¿Los contenidos curriculares actuales son los idóneos para desarrollar en los estudiantes las competencias que se tienen pensadas para aterrizar la Intervención Educativa como práctica profesional? ¿Las entidades receptoras para vivir las prácticas profesionales y el servicio social están potencializando la construcción de la identidad profesional? ¿La vinculación y difusión de la universidad como institución está dando lugar a la Intervención Educativa como titulación universitaria, como práctica y como profesión? ¿Se piensa a la Intervención Educativa como objeto de estudio para difundir el

conocimiento en torno a ella? ¿Coincidimos en nuestras concepciones sobre la carrera y la profesión o el perfil profesional del Interventor Educativo es ambiguo desde su origen?

Retomando nuestra historia habría que revisar también los esquemas sobre los cuales pensamos el hecho educativo y considerar si la estructura sobre la cual descansa el programa de la LIE está a la altura de la visión de la profesión que se piensa construir, es decir, habría que reflexionar sobre cómo pasar de un modelo tradicional de formación de profesionales de la educación, a otro que en su esencia tenga el dinamismo y flexibilidad para pensar la educación desde la multiplicidad de situaciones, sujetos, agentes y lugares que convocan a la Intervención Educativa.

Dichos cuestionamientos nos llevarían a asumirnos como responsables directos en la profesionalización de la Intervención Educativa. La UPN en este sentido, -si bien no tiene un rol protagónico en la construcción de la profesión- debe asumir que ante las nuevas inercias institucionales, sociales y educativas que dieron lugar a una nueva carrera universitaria, su rol es distinto y debe posicionarse desde otro lugar al que tradicionalmente lo ha hecho y considerar las nuevas lógicas universitarias que atraviesan la vida institucional, las cuales, la conducirán a su profesionalización y en consecuencia potencializarán la profesionalización de la nueva figura profesional del Interventor Educativo.

Por último, en una tercera vertiente -que le corresponde e involucra a los profesionales y a la universidad- es indispensable entrar al análisis y la reflexión de las prácticas de los Interventores Educativos; ¿qué hacen? ¿Cómo lo hacen? ¿En dónde viven sus prácticas? ¿Qué significados emergen de la acción? El estudio sobre las mismas permitirá conceptualizar y fundamentar su ejercicio y conseguir con ello una legitimación discursiva que ayude a definir a

la Intervención Educativa como práctica y al Interventor Educativo como profesional de la Educación.

Los Interventores Educativos junto con la universidad deben considerar, que de la investigación sobre las prácticas educativas surgirá gran parte de la legitimación y fundamentación profesional; la práctica que no da lugar al análisis se desvirtúa y cae en el anonimato por no establecer una defensa sobre las necesidades, los intereses e intenciones que le ocupan, en este sentido las prácticas profesionales deben ser revitalizadas por la reflexión científica, en donde se genere un discurso que ponga el juego el campo profesional con el campo de conocimiento de la Intervención Educativa como práctica, es fundamentar lo que se hace y denotar una conciencia del habitus que emerge en los nichos laborales que permiten ligar las significaciones de la práctica con lo simbólico e imaginario de la profesión.

La conexión entre campo profesional y el campo de conocimiento en torno a la Intervención Educativa, ayudará no sólo a clarificar necesidades y demandas sociales, sino también ayudará -mediante el análisis de la praxis- a mejorar y optimizar el ejercicio y a construir y reformular conceptos, teorías y modelos que ayuden a robustecer y mejorar la acción profesional.

En estas líneas de acción la universidad y los profesionales se ven inmersos en una lucha hacia la profesionalización que debe afrontarse desde lo institucional en la constitución y consolidación de la carrera, hasta la organización del grupo profesional que permita tejer demandas educativas y sociales con políticas de Estado y el ejercicio profesional, aterrizando con ello el mercado laboral e identificando a los usuarios potenciales de sus servicios.

Como cierre de este trabajo de investigación, es importante reconocer que queda mucho por explorar sobre la Intervención Educativa como profesión emergente, y sobre las profesiones

como constructos complejos que nacen en sociedad y para la sociedad. Revisar los procesos de profesionalización nos obliga a entrar a estos trayectos desde distintos canales, en este estudio, la universidad y los profesionales fueron los actores protagónicos de la investigación, sin embargo, las profesiones por su complejidad deben explorarse a partir de los distintos actores y propiciar un encuentro desde escenarios distintos que ayuden a dar cuenta de las fuerzas que entran en juego en la construcción de las profesiones.

En el caso de la Intervención Educativa como profesión emergente y su incipiente desarrollo profesional es necesario ampliar la perspectiva y pasar del ensimismamiento institucional y la autodefinición a la multiplicidad de miradas y respuestas que emergen del que vive y observa las prácticas, es decir, habría que preguntarle al usuario y empleador del Interventor Educativo su concepción respecto al profesional que se mueve en espacios y tiempos concretos y materializa su práctica educativa ante realidades específicas; es comprender y definir en circunstancias particulares a la profesión que nace también desde el otro y en ese sentido la construcción del discurso profesionalizador tendrá origen en los distintos actores que le dan sentido haciéndolos copartícipes de la profesión que va cobrando vida desde lo imaginario y lo simbólico.

Por último cabe mencionar que el estudio de la Intervención Educativa muestra que la esencia misma de las profesiones está cargada de contradicciones al ser entidades complejas que están sometidas a cambios y transformaciones derivadas de las propias dinámicas sociales y políticas, por lo cual el conocimiento que de ellas emerja será propio del tiempo histórico en el que se encuentren; en torno a las profesiones no hay nada acabado, su emergencia es fruto de las necesidades sentidas por la sociedad y de la legitimación del Estado de las mismas; es justamente la sociedad y el Estado que con la conquista de los profesionales auspician los

procesos de profesionalización. Las necesidades sociales, las instituciones, las políticas sociales, los sujetos y sus prácticas como ejes articuladores definen por mucho el destino de una profesión. La cristalización de las mismas implica el autoconocimiento y la capacidad de los miembros del colectivo profesional para distinguirse, y construir su identidad.

Es de este modo que se concluye la presente investigación con el ánimo de contribuir al conocimiento de la condición actual de la Intervención Educativa como profesión emergente, y con ello, dar cuenta a distintas instancias y actores de los retos y de las posibilidades que ofrece la Intervención Educativa como campo de acción profesional.

En el fondo existe el deseo de que la investigación sea una luz que posibilite abrir nuevos canales, perspectivas institucionales, profesionales y políticas que generen cauces sólidos para intencionar la educación desde marcos institucionales distintos, lugares comunes, y necesidades diversas en donde muchos profesionales caben, entre ellos, los Interventores Educativos. Asimismo, en el anhelo está el sacudir el estigma que desde su nacimiento la Intervención Educativa vino cargando producto de la negación misma de la institución que le dio vida, y del cual los menos responsables fueron los Interventores Educativos que sí confiaron en la carrera y hoy en día buscan su desarrollo profesional como un derecho legítimo de aquellos que sí creyeron en su formación y que con ello apostaron al futuro profesional y confiaron en la institución que les abrió las puertas.

Ahora es necesario convocar al encuentro de los distintos actores y preguntarnos sobre los mecanismos necesarios que deben ponerse en juego para establecer una correspondencia clara entre necesidades educativas y sociales y su legitimación, políticas sociales y educativas de Estado, campos de conocimientos y campos profesionales. Hasta hoy el estudio muestra el

aislamiento en el cual se mueven los distintos actores y el desconocimiento mutuo sobre las posibilidades de acción de cada uno de ellos.

Hoy la experiencia del programa de la LIE y las dificultades de profesionalización que enfrentan los Interventores Educativos puede dejarnos como enseñanza a UPN como institución que dio vida a la carrera profesional y a los propios Interventores Educativos que - así como lo sugiere Leszek Kolakowski- antes de sembrar y de poder recoger, en la vida intelectual es preciso remover la tierra, airearla, exponerla a todos los vientos, fecundarla con catalizadores que puedan parecer distorsionantes pero que provocan reacciones nuevas, generadoras de realidades inéditas, y en ese sentido se abren posibilidades, contextos, discursos y modelos emergentes para encontrarnos con múltiples realidades, campos de conocimiento y espacios de acción profesional que encierran nuevos significados y producen también nuevos significantes para los tiempos que nos han tocado vivir.

¿Cómo encontrarnos entonces como institución y como profesionales ante los nuevos escenarios sin padecer la propia negación y la existencia? ¿Cómo hacer visibles nuestras necesidades y entender que la legitimación del otro se encuentra nuestra propia legitimación? Asumirnos desde esta perspectiva nos obligaría a construir un círculo virtuoso que involucre a los distintos actores en encuentros intencionados que generen múltiples posibilidades para pensar la Intervención Educativa como práctica necesaria en los distintos escenarios en donde las necesidades educativas se manifiestan y como una profesión emergente y oportuna para los tiempos que nos han tocado vivir.

### ***BIBLIOGRAFÍA***

Abad,J. (1993). *Individuo y Sociedad: la construcción de la identidad personal*. En M. A.

Abbot, Andrew. (1986) *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*  
Chicago University Press. Chicago, USA

Abbott, Andrew.( 1982): *The emergence of American Psychiatry*. PhD: University of Chicago.

- (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*,  
Chicago: University of Chicago Press.

García de León y otros, *Sociología de la educación*. Barcelona. Barcanova.

Bachelard, G. (1973): *Epistemología*. Barcelona, Anagrama

Becher, Tony (2001): *Tribus y Territorios Académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.

Berger, P. y Luckman, TH. (1984): *La construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

Berlant, J. L. (1975): *Profession and Monopoly: A study of Medicine in the United States and Great Britain*. Berkeley: University of California Press.

Bernstein, B. (1998): *Pedagogía, Control simbólico e Identidad*. Madrid. Morata

Bourdieu, P (1983): *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios Ediciones.

Bourdieu, P. (1988): *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa

Bourdieu, P. (2008) 3ª. Reimpresión: *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aire., Nueva visión.

Burrage, m. (1990): "Beyond a Sub-set: The Professional Aspirations of Manual Workers in France, the United States and Britain", in Michael Burrage and Rolf Torstendahl (eds), *Professions in Theory and History: Rethinking the Study of the Professions*. London: Sage.

- Burage, m., Jarausch, k. y Siegrist, h. (1990): “An actor-based framework for the study of professions”, en Burage, M., y Torstendahl, R. (eds.): *Professions in theory and History. Rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- Butelman, Ida ... [et al.] (2006): *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Carr-Saunders, A.M., y Wilson, P.A. (1933): *The professions*. Oxford, Clarendon Press.
- Castell, M. (1997): *La era de la Información (Vol.1 -2- 3)*. Madrid. Alianza
- Cicourel, A. (1982): *El método y la medida en sociología*. Madrid, , Editora Nacional.
- Cohen, I., y Manión. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Collins, R. (1979): *The credential Society: an historical Sociology of Education and Stratification*, New York: Academic Press;
- (1989): *La Sociedad Credencialista*. Madrid: Akal.
  - (1990): “Changing conceptions in the sociology of the professions”, en M. Burage y R. Torstendahl (eds.): *The formation of professions: knowledge, state and strategy*. London: Sage, 11-23.
- Corvalán, Alicia (2006): Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional, en Butelman, Ida (compiladora): *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Crema, Mirella (2006): La psicopedagogía institucional en la escuela, en Butelman, Ida (compiladora): *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires. Paidós.

Cristina Mayor Ruiz (coord..) (2003) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Ediciones Octaedro, S.L. Ediciones Universidad de Barcelona, España

De Juan Herrero, Joaquín (1996) *Introducción a la Enseñanza Universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*. Dickinson, Madrid.

Decreto de creación de la UPN “Diario oficial” de la federación, publicado el 29 de agosto de 1978. Reproducido por editorial periodística Enseñanza. México, 1976.

Dubar, C. (2002): *Las crisis de las identidades*. Barcelona. Gedisa

Douglass, C. North (2001): *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México. Fondo de Cultura Económica.

Durkheim, Emilio. (1967) *De la División del Trabajo Social*. Buenos Aires, Schapire S.R.L.

Elliot, P. (1975): *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.

Elizondo, Aurora. (2000) *La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?* México, UPN.

Fernandez, M. Lidia (2006): *Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa*, en Butelman, Ida (compiladora): *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires. Paidós.

Fisher, Laura y Espejo, Jorge (2004). *Mercadotecnia*. México, D.F. Editorial Mc Graw Hill, 3a edición,

Foucault, M. (1979): *Discipline and Punish: The birth of the Prison*. New York: Vintage Books.

Freidson, Elliot. (1970): *Profession of Medicine. A study in the sociology of Applied*

Knowledge, New York:

- (1978): *La profesión médica*, Barcelona: Península.
- (1986): *Professional Powers: A study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1994): *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- (2001): *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.

Galindo, Cáceres., Jesús (1998) (Coords.): *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Pearson Educación.

Garay, Lucía (2006): La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones, en Butelman, Ida (compiladora): *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires. Paidós.

García Molina, J. (2003): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa.

Giddens, Anthony (1995): *Sociología*. Madrid. Alianza Universal Textos

Goodin, E. Robert (2003): *Teoría del diseño institucional*. Barcelona. Gedisa

Geertz, Clifford. (1973): *The interpretación of cultura*. New York, Basic Books.

Gerwec, Adriana, (2001): *Identidad Profesional y Trayectoria en la Universidad*. Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado. Universidad de Granada. ISSN (versión impresa):1138-414X. España.

- Giddens, A. (1987): *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gimenez, M. Gilberto, (1987): *La teoría y el análisis de la cultura*. Guadalajara, Jalisco, México. SEP, UdG, comecso.
- Goode, W. J. (1960): "Encroachment, Charlatanism and the Emerging Profession: Psychology, Sociology and Medicine", en *American Sociological Review*, N° 25, pp. 902-914.
- Goffman, E. (1980): *Estigma. La Identidad fragmentada*. Buenos Aires. Amorrortu
- González Leandri, Ricardo. (1999): *Las Profesiones: Entre la Vocación y el interés Corporativo*. Editorial Catriel. Madrid, España
- Gonzalez Martínez, Luis. ( 1998 ): "La sistematización y el análisis de los datos cualitativos" en: Mejía, Rebeca y Sandoval Sergio (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México, Publicaciones de ITESO.
- Guillén, M. (1990) *Profesionales y Burocracia: Desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. N° 50. España
- Guissi, Jorge. (2006): *Psicología e Identidad Latinoamericana*. Santiago. Ediciones U. Católica de Chile. 2ª. Edición
- Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*". Madrid, Taurus.
- Hannan, Andrew y Silver, Harold (2005). *La Innovación en la enseñanza superior*. Narcea, S.A. Madrid, España

- Haug, M. (1975): "The deprofessionalization of everyone?" *Sociological Focus*, 3: 197-213.
- Hernández Sampieri Roberto., Fernández Collado Carlos. Et. al. (2003): Metodología de la investigación. México, Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hughes, E. (1958): *Men and their Work*. Illinois, The Free Press
- Hughes, E. (1960): *The Professions in society*, en the Canadian Journal of Economic and Political Science, vol. XXVI, no. 1, pp. 19-37
- Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una fenomenología filosófica*. México, FCE
- Ibañez, Jesús. (1994): El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Madrid, Siglo XXI
- Inkeles, Alex. (1968): ¿Qué es la sociología? Introducción a la ciencia y a la profesión. México, Uthea.
- Johnson, T. (1972): *Professions and Power*. London: MacMillan.
- (1995): "Governmentality and the institutionalization of expertise", en T. Johnson et al. (eds.): *Health professions and the State in Europe*. London: Routledge.
- Larson, M.S. (1977/1979): *The rise of professionalism: A sociological Analysis*. Berkely, University of California Press.
- Lavandera, B. (1986): *Hacia una tipología del discurso autoritario*, Cuadernos del Instituto De Lingüística, Año 1, N°1 p. 17

- Llano Alejandro, (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo*. Ediciones Internacionales Universitarias. Madrid
- Mejía, Rebeca y Sandoval Sergio (1998) (coords.): *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México, Publicaciones de ITESO.
- Mínguez, A. Constancio (2005): *La Educación Social: Discurso, Práctica y Profesión*. Madrid. Dykinson
- Moreno, M. Prudenciano (2001): *Historia del proyecto académico y política educativa en la UPN 1978 – 2001, Universidad Pedagógica Nacional*. UPN, México
- Moya, M. Armando (2004): *El santuario de la memoria. Historia colectiva de la Unidad Guadalajara de la Universidad Pedagógica Nacional*. UPN, México.
- Murphy, R. (1982): “Power and Autonomy in the Sociology of Education”, *Theory and Society*, vol. 11;
- (1988): *Social closure. The theory of monopolization and Exclusion*, Oxford: Clarendon Press.
- Olac Fuentes, Molinar (1992): *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad Pedagógica Nacional*. UPN – SEP, México
- Parkin, F. (1979): *Marxism and Class Theory: A Bourgeois critique*, London: Tavistock (en otro libro Routledge).
- Perkin, H. (1989): *The Rise of Professional Society*. Londres, Routledge
- Perkin,F.(1996): *The Third Revolution: Professional Elites in the Modern World*. Londres y Nueva York, Routledge

Parsons, T. (1937): "Remarks on Education and the professions", *International Journal of Ethics*, 47, 365-370.

- (1977): *The Evolution of Societies* en Jack Toby (ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Pike, K.L. (1954): *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, Glendale, Summer institute of Linguistic.

Poder Ejecutivo Federal (1980) *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. México, D. F.

Reynaga, O.S. (1996): *Procesos de formación y representaciones en estudiantes de la licenciatura en sociología un estudio comparativo*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en sociología, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.

Ricoeur, P. (1996): *Sí mismo como otro*. Madrid. Siglo XXI

Rojas, S., Raúl. (1990): *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, Plaza y Valdés editores.

Rodríguez, G.; Gil, J., y García, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe.

Rodríguez, J. y Guillén M. (1992) *Organizaciones y profesiones en la sociedad contemporánea*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. N° 59 pg. 9-18 Madrid, España.

Romans, M.; Petrus, A., y Trilla, J. (2000): *De profesión: Educador social*. Barcelona, Paidós.

Sáez, J. - (1994) (Coord.): *El educador social*. Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- (1996): "La profesionalización de los Educadores sociales: algunas consideraciones introductorias" en LÓPEZ HERRERIAS, J. A (Coord.): *El educador social: líneas deformación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki Editor.
- (1997): "La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación", en PETRUS, A. (Coord.): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- (2003): "Las profesiones sociales: La educación social en perspectiva" en: Sánchez, M., Mariano, Sáez, J., et. al. (coords) *Sociología de las Profesiones. Pasado, presente y futuro*. Madrid, Diego Marín librero editor.
- (2003): *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- (2004): "Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas", *Revista de Pedagogía Social*.
- (2005): "La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio", en *Revista de Educación*, nº 336, pp. 129-139.

Sáez carreras, j. y Escudero muñoz, j.m. (2006): "Exclusión Social/ Exclusión Educativa".

Murcia: D.M.

Sáez J. (2003): "Las profesiones sociales: La educación social en perspectiva" en: Sánchez, M., Mariano, Sáez, J., et. al. (coords) *Sociología de las Profesiones. Pasado, presente y futuro*. Madrid, Diego Marín librero editor.

- Sáez,J., y García Molina . (2006): *Pedagogía Social. Pensar la Educación social como profesión*. Madrid, Alianza.
- Sarafatti Larson, Magali. (1979): *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis* Berkeley University of California Press. California USA.
- Schutz, Alfred (1974): *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrout
- Sharrock, Wes y Bob Anderson (1986): *The ethnomethodologists*. London, Ellis Horwood Limited (Methuen)
- Sierra.,Francisco. (1998): “ Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social” en: Galindo, Cáceres., Jesús (Coords.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Pearson Educación.
- Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. *Documento Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en servicio*. SEP, México.
- Solana, F. (1981): *Historia de la Educación pública en México*. SEP – FCE, México.
- UPN (1993):*Proyecto Académico*. UPN, México.
- Weber, M. (1964): *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Wilensky, H. L. (1964): “The professionalization of Everyone?”. *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.

