

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Innovación en Educación

Niveles de jerarquización en el aula de la formación docente y el trabajo colaborativo en el aprendizaje

Lizeth Maritza Hermosa Flores

Tutor: Edison Marcelo Paredes Buitrón

Quito, 2020



Cláusula de Cesión de Derechos

Yo, Lizeth Maritza Hermosa Flores, autora del informe de investigación intitolado Niveles de jerarquización en el aula de la formación docente y el trabajo colaborativo en el aprendizaje, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magister en Innovación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: _____

Firma: _____

Resumen

Los niveles de jerarquización en el proceso educativo se evidencian en el ejercicio de poder que los actores educativos manifiestan en las relaciones sociales, los espacios de interacción y los roles que tradicionalmente les han sido asignados. El sistema educativo es una estructura compleja que por largo tiempo se ha mantenido como el espacio asignado para la socialización de conocimientos, normas y reproducción de estructuras sociales jerárquicas.

En la presente investigación se aborda al poder desde la perspectiva de Foucault para comprender sus manifestaciones en las relaciones escolares y como en la formación docente se mantienen y reproducen relaciones de poder, caracterizadas por ser verticales, jerárquicas y de dominación. De la misma manera se aborda la relación del poder y la reproducción social desde la Teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu, en donde se describen las estrategias para la reproducción social y la dominación; se relaciona el poder, reproducción social y educación en los que se analiza la dinámica de las relaciones sociales en la escuela y formación docente, también se describe los dispositivos pedagógicos propuestos por Basil Bernstein utilizados para ejercer el poder en relación a la teoría de Foucault y Bourdieu. Finalmente se analizan los principios del aprendizaje colaborativo y como se manifiesta el poder en el mismo.

A partir de los principios teóricos investigados se presentan los resultados obtenidos en la investigación sobre los niveles de jerarquización en la formación docente de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Sociales de la Universidad Central del Ecuador, en el que se midió la relación de Docentes y estudiantes frente al saber pedagógico, los procesos de evaluación, la comunicación e interacción en el proceso de enseñanza –aprendizaje, su ubicación en los espacios de aprendizaje y el nivel de habilidad de los estudiantes para generar espacios colaborativos de enseñanza-aprendizaje.

Se plantea una estrategia denominada Redes de aprendizaje para la formación del pregrado docente, con la que se busca horizontalizar las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y promover el conocimiento teórico práctico del aprendizaje colaborativo. Esta propuesta se estructura desde la propuesta de planificación para la innovación de Aguerrondo I. y promueve la intervención de los actores educativos desde el paradigma del socio-constructivismo y Conectivismo.

Palabras Clave: relaciones de Poder; jerarquización; trabajo Colaborativo; Redes de Aprendizaje; formación docente.

Con inmenso amor y gratitud, dedico el esfuerzo impregnado en la elaboración de esta propuesta de innovación a mi mamá, por su presencia firme en mi vida y su ejemplo de tenaz lucha, a mi papá por su cariño constante y permanente guía; los dos son para mí un ejemplo de trabajo, honestidad y progreso, ustedes son la fuente de motivación para mi vida.

A Mery Erazo, Darwin Pinto, Alexis Pacheco, Carlos Pinta, John Castro, familia y amigos por su apoyo, motivación y creer en mí incondicionalmente.

A mis estudiantes y compañeros de la Unidad Educativa Isabel Tobar por hacer de este camino un constante aprendizaje.

Con profunda gratitud agradezco al personal docente y administrativo de la Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador por su labor educativa en mi formación profesional, a mi tutor Edison Paredes Buitrón por su guía en la elaboración de esta propuesta de innovación.

A la Carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Central del Ecuador, por apertura para la aplicación de la investigación y formulación de la propuesta de innovación.

Tabla de contenido

Introducción.....	13
Capítulo Primero	19
Fundamentos teóricos y conceptuales de los niveles de jerarquización en la formación docente.....	19
1. Sobre el poder.....	19
2. Poder y reproducción social	28
3. Poder, reproducción social y Educación.....	30
4. Poder, reproducción social y formación Docente.....	37
5. El poder en el Aprendizaje Colaborativo.	39
Capítulo Segundo	47
Poder y niveles de jerarquización en la formación de la carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales de la Universidad Central del Ecuador.....	47
1. Generalidades	47
2. Instrumento de recolección de datos	49
3. Análisis de datos.....	50
3.1. Docentes y estudiantes en Relación al saber pedagógico	50
3.2. Docentes y estudiantes en relación a los procesos de evaluación.....	56
3.3. Comunicación e interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	58
3.4. Ubicación y espacios de aprendizaje	60
3.5. Nivel de competencias didácticas para generar espacios colaborativos de aprendizaje.....	63
Capítulo Tercero.....	65
Propuesta de innovación: Redes de aprendizaje en la formación del pregrado docente 65	65
1. Definiciones Político Ideológicas.....	66
Integración y cohesión social que contribuya a la identidad nacional.	67
1.2. Democracia externa e interna para el ejercicio pleno de las libertades.....	68
1.3. Creación y creatividad para el desarrollo de habilidades para la vida	69
2. Definiciones Técnico Pedagógicas.....	70
2.1. Eje epistemológico.....	71
2.2. Eje pedagógico.....	72
2.3. Eje didáctico	75
Planeación Colaborativa.....	76
Orientación de Medios, escenarios y recursos	77
Presentación de los resultados de la investigación.....	80
Propuestas de desarrollo.....	81

3. Estructura organizativa	83
Conclusiones.....	85
Recomendaciones	89
Trabajos citados.....	91
Anexos.....	95
1. Encuesta sobre Niveles de jerarquización y formación docente	95

Índice de Gráficos

Gráfico 1 : Elementos de la Física del poder	22
Gráfico 2: Análisis de las relaciones de poder	26
Gráfico 3: El discurso pedagógico: proceso de control simbólico	32
Gráfico 4: Funciones Sociales de la Escuela	37
Gráfico 5: Elementos para el trabajo colaborativo	43
Gráfico 6: Planificación del Syllabus	51
Gráfico 7: Planificación de Objetivos	52
Gráfico 8: Fuentes y actividades de aprendizaje	53
Gráfico 9: Actividades y estrategias de aprendizaje.....	54
Gráfico 10: Uso de Recursos	55
Gráfico 11: Aprobación de Asignaturas	57
Gráfico 12: Control e interacción en los espacios de aprendizaje.....	58
Gráfico 13: Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	59
Gráfico 14: Control del Aula	60
Gráfico 15: Orden y Control de comportamiento.....	62
Gráfico 16: Nivel de conocimiento de los estudiantes	63
Gráfico 17: Elementos de las Redes que afectan al concepto tradicional de poder	66
Gráfico 18: Proceso de Planeación Colaborativa	77
Gráfico 19: Orientación en medios, escenarios y recursos.....	79
Gráfico 20: Ruleta de Colaboradores y Propuestas de desarrollo	81

Índice de Tablas

Tabla 1: Roles de los agentes educativos en el aprendizaje colaborativo	44
Tabla 3: Estructura del instrumento de recolección de datos	49
Tabla 4: Modalidad, tipos y momentos de la Evaluación.....	56
Tabla 5: Propuesta Curricular.....	71
Tabla 6: Roles compartidos en ambientes colaborativos.....	83

Introducción

Al pensar en educación, docentes e investigadores tienden a preguntarse si el sistema educativo está acorde a las necesidades e intereses del mundo actual, las respuestas son unánimes, la educación requiere cambios que se ajusten al nuevo siglo: una escuela que pueda afrontar, responder y solucionar los problemas, también que se convierta en una institución capaz de liderar el cambio y cuyo objetivo sea generar mayores índices de equidad social. Al mismo tiempo, surge otro cuestionamiento: cómo se puede llegar a consolidar esos cambios, si la escuela es una de las instituciones sociales más obsoletas, en donde se legitiman muchas prácticas educativas que no permiten alcanzar el objetivo anteriormente planteado. Es entonces, cuando se hace necesaria la innovación educativa, pero guiada desde la observancia de las relaciones sociales que se dan en este medio, ya que los cambios radicales en la escuela trascienden de la implementación de nuevas metodologías y tecnologías de la información y comunicación.

Actualmente, existe la tendencia a creer que el avance tecnológico, las redes, en medio de la denominada era digital, permiten a los seres humanos ser libres en diferentes aspectos como el de pensar, actuar y relacionarnos unos con otros, sin embargo, la interrelación entre individuos se mantiene, por lo que la innovación debe centrarse en la transformación de las relaciones sociales que intervienen en el proceso educativo.

En investigaciones previas sobre los niveles de jerarquización en la formación docente y práctica educativa se muestra resultados que se ubican en el campo de estudio de la relación de poder y escuela. En este sentido, se establece que las relaciones jerárquicas de la relación docente- estudiante en las aulas universitarias se da a través del conocimiento y el saber cómo una categoría central, a través de la cual el docente establece y ejerce el poder. La ubicación de los docentes frente a los estudiantes es asimétrica y el docente es quien controla, organiza, examina valora y problematiza sobre las temáticas de aprendizaje (A. G. García 2005).

En las propuestas de práctica docente interviene una realidad institucional, en la cual preexisten diferentes formas de relación social, niveles de jerarquización, actores educativos, métodos y estrategias del proceso enseñanza aprendizaje.

El papel de profesor se ha transformado debido a cambios en el contexto macro, evolución de valores, concepciones sociales, contenidos curriculares, contextos políticos y administrativos (J.Esteve 2006). La identidad del docente forma parte de su

construcción social, por lo que los cambios sociales, reformas legales y el desarrollo de nuevas generaciones, se mezclan con sus propias concepciones y formas de actuar que fueron aprehendidas previamente, ya que el docente es producto de procesos de socialización.

La relación entre docentes y estudiantes está articulada en medio de sistemas complejos ya que tanto el docente como el estudiante son personas con intereses y metas diferentes. Teóricamente existe una figura de autoridad en ambientes educativos. (Duarte Carmona 2014). Se establecen relaciones sociales y por ende relaciones de poder, los mecanismos de funcionamiento en una institución permiten descifrar los elementos reproductivos de las relaciones de poder, ya que las mismas tienen un orden eficaz en cuanto a los roles establecidos mediante modulaciones legales y coacciones (M. Foucault, *El sujeto y el poder. Arte después de la modernidad*. 1983).

En este sentido, no solo la escuela sino el aula de clases o espacios educativos, permiten la observancia sistemática de las relaciones de poder entre los docentes y estudiantes en relación a las estructuras socialmente aceptadas, que por largo tiempo han permitido la reproducción de diferentes formas de relación basadas en el autoritarismo y dominio hegemónico de los saberes, sin considerar las necesidades e intereses diferentes de los actores educativos.

Las relaciones de poder en la escuela persisten, la inclusión de nuevas tecnologías, o las nuevas propuestas metodológicas puede variar o modificar una parte del sistema educativo, pero solo la transformación de las relaciones de poder desde la verticalidad hacia la horizontalidad permitirá la trascendencia hacia un sistema educativo más equitativo.

En la práctica de la docencia, se evidencia el ejercicio del poder producido por factores endógenos de los actores educativos quienes de forma individual o colectiva identifican elementos políticos, personales e institucionales que imposibilitan actuaciones solidarias con el fin de generar mejores niveles de calidad educativa (Lozano y Quiroz Posada 2006). Otras investigaciones relevantes expresan que la jerarquización en educación con la autoridad pedagógica implica una mediación hacia saber y una orientación hacia el aprendizaje de todos los alumnos. La autoridad pedagógica conlleva la autonomía de los estudiantes por un lado y por otro crea un vínculo entre personas que mandan y otras que obedecen. Esta relación de autoridad se mantiene pero está en proceso de transformación hacia prácticas solidarias entre actores educativos. (Giacobbe 2016) (Poblete y Rodríguez 2009)

Las investigaciones anteriormente descritas promueven la búsqueda de las interacciones pedagógicas positivas, en las que se democratizan los espacios educativos. También se proponen la interpretación y adaptación de innovaciones pedagógicas desde el cambio de creencias de los actores educativos.

En este sentido, el problema de investigación se relaciona con las investigaciones precedentes ya que analiza las formas en las que la educación está atravesada por relaciones de poder y autoridad, pero también otros niveles de jerarquización como la organización del aula y la distribución de espacios de participación en el proceso de formación docente y su relación en la práctica educativa.

La investigación se realizará desde un paradigma socio crítico ya que se busca analizar las transformaciones sociales desde la correspondencia el investigador y objeto de conocimiento. Como teoría general se considera a la sociología educativa ya que se concibe a la educación como parte del proceso de socialización de individuos, el análisis de la institución desde sus estructuras políticas e ideológicas a nivel general y en el aula concibiendo a la educación como un fenómeno. Las teorías sustantivas que permitirán sustentar esta investigación se relacionan con la sociología de la enseñanza ya que se busca entender la distancia social entre docente estudiante y sus interrelaciones. En el ámbito educativo se partirá desde los postulados del aprendizaje colaborativo y de la pedagogía crítica en la que se establece que las metas centrales de todo proceso educativo deben ser contribuir a la ‘concientización’ de los sujetos como parte de la construcción social.

Desde la sociología se entiende que toda relación social tiene una trama interminable de relaciones de fuerza en las cuales el poder simbólico que es ejercido mediante diferentes dispositivos, permite ejercer el poder desde la arbitrariedad de un sujeto que domina y crea dominados (Moreno, Voces y contextos 2006), por lo que el objeto de conocimiento de la investigación es el poder.

El ejercicio de poder no es simplemente una relación entre miembros individuales o colectivos, es un modo de acción de unos sobre otros, el poder existe únicamente en un acto y se apoya en estructuras permanentes (Hubert Deyfrus, Radinow y Michael 1984). El poder no es un atributo sólo de los individuos, también en las instituciones se establecen estructuras de dominación que permiten mantener el poder a individuos, entre ellas estructuras de orden político: normativas y estructuras ideológicas: pensamientos, filosofía, modos de ser y actuar. Bajo la concepción de Foucault, el poder puede ser

comprendido como la consecuencia de la dinámica de las relaciones que se presentan entre los sujetos (Zea 2007)

Una vez definido el objeto de conocimiento, para realizar la investigación se formularán orientaciones teóricas: relación del poder y educación, relación del poder la reproducción social y formación docente y finalmente el poder en el aprendizaje colaborativo. Con estas orientaciones teóricas se plantea las problemáticas que la investigación pretende resolver: el docente establece relaciones asimétricas en la práctica educativa, la formación inicial de docentes influye en las formas de proceder y estrategias de enseñanza en su práctica educativa por lo que las relaciones de poder en la escuela son de subordinación social y tienen a la reproducción del sistema

El estudio de las relaciones de poder en la formación y práctica docente se lo desarrollará desde una propuesta de investigación cualitativa y tiene como fuentes las perspectivas de los actores educativos, por lo que se aplican encuestas a los estudiantes de octavo y noveno semestre de la carrera de Pedagogía en la Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador, en la que se instrumentalizan las categorías de papnotismo, vigilancia y control en relación a la práctica pedagógica, dispositivos, discursos y espacios educativos, de esta manera se realizará una contextualización teórico metodológica de las experiencias, realidades y acciones en cuanto al tema de investigación.

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo general reflexionar sobre los niveles de jerarquización y relaciones de poder presentes en la formación del pregrado docente para establecer una estrategia metodológica que permita la transformación de la práctica pedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje con este fin se elabora un sistema conceptual que permite sustentar los niveles y formas de jerarquización que existen en la formación pregrado docente y su práctica educativa, se investiga en un espacios concretos las manifestaciones de los niveles de jerarquización en la formación del pregrado docente y su práctica educativa para finalmente construir una propuesta metodológica que permita transformar los niveles y formas de jerarquización de la formación del pregrado docente considerando los resultados que se obtuvieron en la investigación

Para cumplir con los objetivos propuestos, el trabajo de investigación se organiza de la siguiente manera:

Capítulo Primero Fundamentos teóricos y conceptuales de los niveles de jerarquización en la formación docente: se aborda teóricamente las relaciones de poder sus dispositivos y mecanismos; se relaciona al poder con la reproducción social en la escuela. Finalmente, se analiza las relaciones de poder en los principios del aprendizaje colaborativo.

Capítulo Segundo Poder y niveles de jerarquización en la formación docente de la carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales de la Universidad Central del Ecuador: en este capítulo se muestran los resultados obtenidos con la aplicación de encuestas en el campo concreto, se considera el nivel de jerarquización en relación al saber pedagógico, comunicación e interacción entre los actores, evaluación y estructura organizativa de las aulas.

Capítulo Tercero Propuesta de innovación Redes de aprendizaje en la formación del pregrado docente: en este capítulo se explica la propuesta que permita horizontalizar las relaciones de poder entre docentes y estudiantes y dinamizar las prácticas de enseñanza en la formación del pregrado docente. Para la estructura de la misma, se considera el esquema de Aguerro. I, pedagoga argentina que estructura los niveles para la planificación de la innovación educativa.

Capítulo Primero

Fundamentos teóricos y conceptuales de los niveles de jerarquización en la formación docente.

En este capítulo se realiza un acercamiento teórico conceptual sobre el objeto de conocimiento: el poder, el cual es la forma de manifestación de las relaciones sociales en el ámbito educativo. En primera instancia se define al poder desde la perspectiva de Foucault, M. ya que este autor considera que al poder se ejerce en las múltiples relaciones en función de los roles que se desempeñen, muestra los ámbitos desde el papnotismo, vigilancia y control.

En un segundo momento se relaciona la perspectiva de Foucault con la teoría de reproducción Social de Bourdieu, P. ya que con la misma se comprende como el poder se institucionaliza en la escuela y los principios con los que se reproducen los significados legitimados, para este autor el poder se ejerce desde la violencia simbólica y la autoridad. Por otro lado, Bernstein, B. permite identificar el ejercicio del poder en la práctica, discurso y dispositivos pedagógicos.

Finalmente, se analizan los principios del aprendizaje colaborativo y como se manifiesta el poder en las relaciones docentes-estudiantes en la práctica de esta metodología de enseñanza-aprendizaje.

1. Sobre el poder

Foucault, caracteriza al poder como la relación entre personas o entre grupos en las que se dan un conjunto de acciones sobre otras acciones posibles. El poder conduce el comportamiento de los individuos a través de otros modos de acción. (M. Foucault, *Microfísica del Poder* 1992, 103-110). Define al poder como una relación de fuerzas y establece una premisa “toda fuerza ya es relación es decir poder”, por lo que las relaciones existentes entre individuos tienen intrínsecas relaciones de poder que a su vez en esencia tiene relaciones de fuerza en donde la libertad es la condición básica de la existencia del poder. Desarrolla una visión diferente a la tradicional del poder caracterizado por ser monolítico, jerárquico y visible. Al respecto afirma:

Por poder hay que entender, primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las

transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de forma que forman cadena o sistema (M. Foucault 1997, 112).

El poder que caracteriza Foucault, es ejercido con los objetivos de quien lo ostenta, es por esto que el poder no solo lo maneja o representa el Estado y sus instituciones, se manifiesta en la red de relaciones sociales locales familiares, laborales, educativas, carcelarias y todas aquellas en las que actúen los individuos. Al respecto este autor explica que “el poder no está tan solo en las instancias superiores de la censura, sino penetra de un modo profundo muy sutilmente, en toda la red social”. (Deleuze y Foucault 1981, 25)

Las relaciones sociales se direccionan hacia el control que el Estado ejerce sobre el conglomerado social, no se garantiza el ejercicio del poder mediante el derecho y las leyes, sino a través de mecanismos de normalización en los aparatos estatales e instituciones sociales en las que se controla las resistencias en lugar de castigar, porque bajo esta concepción es más fácil vigilar y más difícil resistirse al disciplinamiento.

En las relaciones de fuerza se encuentran las resistencias que están en constante enfrentamiento con las normas impuestas y el disciplinamiento consciente o inconsciente que se dan en los diferentes aparatos estatales.

Deleuze, G, señala los postulados que permiten dilucidar la visión de poder desarrollada por Foucault (Monrey 2001, 10-13).

El postulado de la propiedad en la que se opone a la idea de que el poder lo tiene la clase dominante; el poder se ejerce, no se posee, se considera una estrategia que circula en el conglomerado social, en la red de relaciones locales.

No son los gobernantes quienes detentan el poder, así mismo sería preciso saber hasta dónde se ejerce el poder, mediante que relevos y hasta que instancias a menudo ínfimas, de jerarquía, control, vigilancia, prohibiciones, coacciones. En todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce... en determinada dirección. (Deleuze y Foucault 1981, 31)

El postulado de localización, se opone a que el poder solo está en el Estado, sus instituciones o partidos; el poder se ejerce en diferentes niveles, está en todas partes: en una familia, entre el maestro y el estudiante, entre hombres y mujeres, sobrepasa las disposiciones jurídicas.

El postulado de subordinación en la que afirma que las relaciones de poder están intrínsecas en las relaciones de producción, relaciones ideológicas, ya que a través de ellas se manifiestan mecanismos de normalización, disciplinamiento y subordinación de

los individuos. En relación a este postulado Foucault afirma: “El poder es coextensivo al cuerpo social, las relaciones de poder son intrínsecas a otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad) en las que juega un papel de condicionante y condicionado” (M. Foucault 1981, 97)

El postulado de modo de acción, en el que establece que el poder se ejerce más allá de la represión y la prohibición “el poder no obedece a la forma única de lo prohibido y el castigo, sino que tiene formas múltiples” (M. Foucault 1981, 97). Para él se crean métodos de observancia, investigación, verificación, organización de comportamientos que son construcciones para la normalización a la que considera la forma moderna de servidumbre, ya que transforma a los individuos mediante un sistema de gradaciones a lo largo de toda la vida a través de las instituciones y sus actores (normalizadores competentes). Este autor afirma que “toda clase de categorías profesionales van a ser invitadas a ejercer funciones policiales cada vez más precisas: profesores, psiquiatras, educadores de toda clase, etc.” (Deleuze y Foucault 1981, 30)

Finalmente, el postulado de Legalidad en la que pone en tela de duda el ejercicio del poder del Estado por medio de la ley, mantiene el argumento que la ley gestiona los ilegalismos que son permitidos o inventados por los privilegios de clase. Las leyes creadas mantienen la batalla constante entre los que la imponen y los que deben cumplirla; denomina a la ley como la batalla perpetua. La ley, en este caso los ilegalismos se convierten en una estrategia de poder que a través de dispositivos normalizan y controlan. (Monrey 2001, 12-14) (Olmedo 1988, 148-152).

El poder es concebido como lucha, enfrentamiento, estrategia, relación de fuerza de los individuos, que, mediante la normalización, disciplinamiento y la subordinación ante los intereses de clase, sobrepasa las normas jurídicas legales establecidas y se manifiesta en las formas de interacción de los individuos en los diferentes escenarios sociales.

La visión de poder que propone Foucault, parte de la instauración de la nueva economía, en la que los Estados crean aparatos que permiten circular técnicas eficaces de ejercicio del poder, se pasa del sufrimiento físico que el rey o soberano disponía como forma de venganza por el desafío a su autoridad y a la ley (suplicio), hacia la economía del castigo, concebida como una forma de prevención de ilegalidades hacia el cuerpo social. El castigo se lo ejerce mediante signos punitivos con el fin de cambiar comportamientos y normalizarlos.

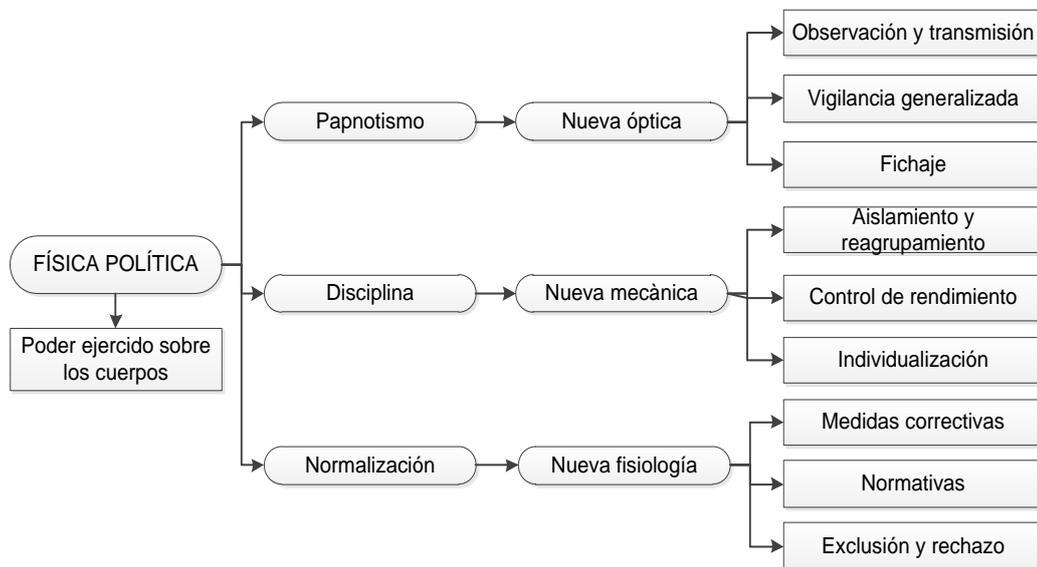
La prisión es el punto de análisis para identificar las características de una sociedad disciplinaria con vigilancia continua a través de todo el cuerpo social, en la que se reparte a los individuos, se educa a su cuerpo y comportamiento a través del control y corrección. (Olmedo 1988, 25-34). Al respecto Deleuze, G y Foucault, M (1981, 28) expresan:

La prisión es el único lugar donde el poder puede manifestarse en su desnudez, en sus dimensiones más excesivas y justificarse como poder moral... no solo los prisioneros son tratados como niños, sino que los niños son tratados como prisioneros, en este sentido es cierto que las escuelas son un poco prisiones y las fábricas mucho más.

Esta realidad de la prisión se compara hacia las instituciones sociales: escuelas, cuarteles, hospitales, talleres, fábricas en las que se observa el “fortalecimiento de las estructuras de encierro” (Deleuze 1981, 30) y relaciones de disciplinamiento, concebido como el poder técnico de disciplinar: la vigilancia continua, el control de los cuerpos, formas de ser y actuar de los individuos, la normalización, la exclusión, asilamiento y progresiva reagrupación de los individuos en las instituciones sociales. (M. Foucault 1992, 104-107).

Gráfico N° 1

Elementos de la Física del poder



Fuente: (Olmedo 1988, 25-35)

Elaboración: La autora

Para Foucault, las sociedades que se desarrolla a partir de la revolución francesa son normalizadoras, convirtiéndose en el modo esencial de funcionamiento de la actualidad. La normalización es un instrumento de poder en el que se jerarquiza a los individuos entre los capaces y menos capaces, los obedientes y desviados, todo en función de su eficacia en el proceso de producción.

Tanto la normalización como el disciplinamiento surgen como una necesidad de la sociedad burguesa a comienzos del siglo XVI la que se empieza a preocupar por la educación de mercaderes, comerciantes y hombres de ley e incluso la educación temprana de los niños, con el fin de aplicar procedimientos de normalización a estratos sociales como el proletariado, ya que era necesario hacer trabajar intensamente a un obrero durante diez horas a forzarlo a trabajar más tiempo causándole incluso la muerte, es así que el control de rendimiento en la producción obedece a los mecanismos de disciplinamiento de la mano de obra (M. Foucault 1977, 35-46).

El poder es un instrumento de dominación, si bien es cierto se identifica con el Estado Moderno, se concibe como una forma de violencia legalizada desde el derecho en provecho de algunos en función de las necesidades de la clase dominante. (Olmedo 1988, 148).

Una de las formas con las que se ejerce el poder es normalización, se enfoca en medios de transformación del individuo que son las medidas correctivas en forma de disciplinamiento. En relación a sus comportamientos los individuos ocupan el lugar que les corresponde; según el conocimiento y las características de normalidad que se le atribuya, de donde se le ubique socialmente significa quien, que es y el nivel de autoridad que posee sobre los demás.

Esta idea de normalización como mecanismo de ejercicio del poder, contrasta con la resistencia, la que no está fuera del sistema de relaciones, más bien son parte inherentes a las mismas, “no hay relaciones de poder sin resistencias” (M. Foucault 1981, 98) pero a través del control y disciplinamiento son aisladas e individualizadas en los diferentes dispositivos e instituciones con el fin de mantener la idea de normalidad.

Las tecnologías de la normalización trascienden del espacio de la prisión como un sistema de dominación de extrema racionalidad en el que, con el encerramiento, se pretende transformar a los individuos a través de sistemas de vigilancia continua y jerarquizada. Al respecto Foucault expresa: “Se advierte toda una serie de finalidades técnicas, métodos: la disciplina reina en la escuela, el ejército, la fábrica. Estas técnicas de dominación son de racionalidad extrema” (M. Foucault 1977, 60).

Entre las tácticas punitivas que expone Foucault están: la exclusión como la forma de prohibir la presencia del individuo de los lugares comunitarios; la indemnización y la compensación como la construcción de redes de obligaciones multiplicadas que los individuos deben cumplir por sus faltas ante la norma; la marcación en la que se infringe una marca simbólica en el cuerpo visible físico o social de los individuos y funciona como un elemento de memoria y reconocimiento; el encierro que permite la fijación de los individuos a un aparato productivo, así relaciona la función del obrero/a en la fábrica, el niño en la escuela, lugares en los que se trasmite saber, se normaliza, corrige y rectifica. (M. Foucault 1972-1973, 17-29).

Las tácticas, dispositivos e instituciones en las que se ejerce el poder buscan el control de las actividades de los individuos en cuanto el uso de horarios para sus actividades diarias y repetitivas en función del lugar que ocupan en el proceso de producción (bienes materiales y de saberes).

Las actividades que se permiten o desarrollan, buscan la individualización y estandarización con el fin de lograr reacciones automáticas a las normativas. Estas tácticas de poder a su vez establecen sistemas de autoridad (jerarquías representativas) en las que se mantiene la vigilancia sobre quienes están dentro del sistema. A través de estos mecanismos de control se logra la normalización de juicios, relaciones humanas, limita las formas de relación mediante el poder disciplinario ya que a través del mismo se busca la rectificación del individuo.

Foucault en su análisis sobre el poder se pregunta ¿Cuáles son las relaciones de poder que actúan en una sociedad como la nuestra?, afirma que el análisis del poder debe partir desde la visión de imposición de una persona que ostenta el nivel de normal sobre aquel que esta fuera de la norma, “el poder se ejerce mediante procedimientos de dominación”, la leyes, el derecho y las normas son instrumentos de poder, pero las relaciones de poder que son relaciones de fuerza son más complejas y extrajurídicas, es así que estas se evidencian en la fuerza que ejercen los aparatos estatales sobre los individuos pero también el poder ejercido a nivel familiar, entre los padres y sus hijos o entre el médico y el enfermo, el dueño de la fábrica y el obrero. (M. Foucault 1977, 30-46)

Las relaciones de poder se organizan sobre el cuerpo social, se entrelazan consciente o inconscientemente y es aprovechada por la clase social que sabe utilizar, modificar e intensificar las formas de dominación de unos sobre otros.

Una relación de poder se articula sobre dos elementos que le son indispensables para que sea justamente una relación de poder: que “el otro (aquel sobre el cual se ejerce) sea reconocido y permanezca hasta el final como sujeto de acción y que se abra ante la relación de poder todo campo de respuestas, reacciones, efectos invenciones posibles (M. Foucault 1984, 3)

Foucault, explica cómo actúa el poder sobre los seres humanos, el poder es ejercido a través de la fuerza de una minoría capaz de imponer una idea a la mayoría, el poder radica en las formas de relación social que se establecen en los diferentes espacios.

Los individuos pueden ejercer su poder desde la dominación siempre y cuando esté implicado en la producción y uso de conocimiento aceptado como verdadero en una realidad concebida, de esta manera relaciona el saber (conocimiento) y el poder. El conocimiento tiene un propósito, se lo busca por su uso ya que quien lo ostenta puede dominarlo y apropiarse. (Strathern 2000)

Saber y poder funcionan a través de dispositivos como el ejército, escuelas, hospitales, manicomios, orfanatos, fábricas, lugares en los que mediante el control se moldea, disciplina y normaliza los cuerpos, pensamientos, formas de ser y actuar de las personas. Quienes poseen el saber son quienes ostentan el poder y lo ejercen sobre los otros. (M. Foucault 1981, 159-165)

El poder se ejerce también mediante la producción y uso de conocimiento, los individuos tienen una multitud de controles a través del lenguaje (discursos) y del conocimiento, estructurados desde la verdad de una realidad establecida, siempre y cuando su conocimiento se aplique y funcione para satisfacer sus requerimientos de poder, el discurso tiene efectos materiales concretos en los cuerpos de las personas y mediante ellos también se ejerce el control. Al respecto Foucault afirma:

Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa solamente como potencia que dice no, sino que cada hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos, hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene la función de reprimir (M. Foucault, Verdad y Poder 1981, 148)

Los discursos, saberes locales, la producción de conocimiento por y desde el poder son la figura clave para el mantenimiento de las relaciones sociales que aceptan los mecanismos de control, disciplinamiento y normalización de la sociedad. Esta es la relación que Foucault establece entre poder y verdad.

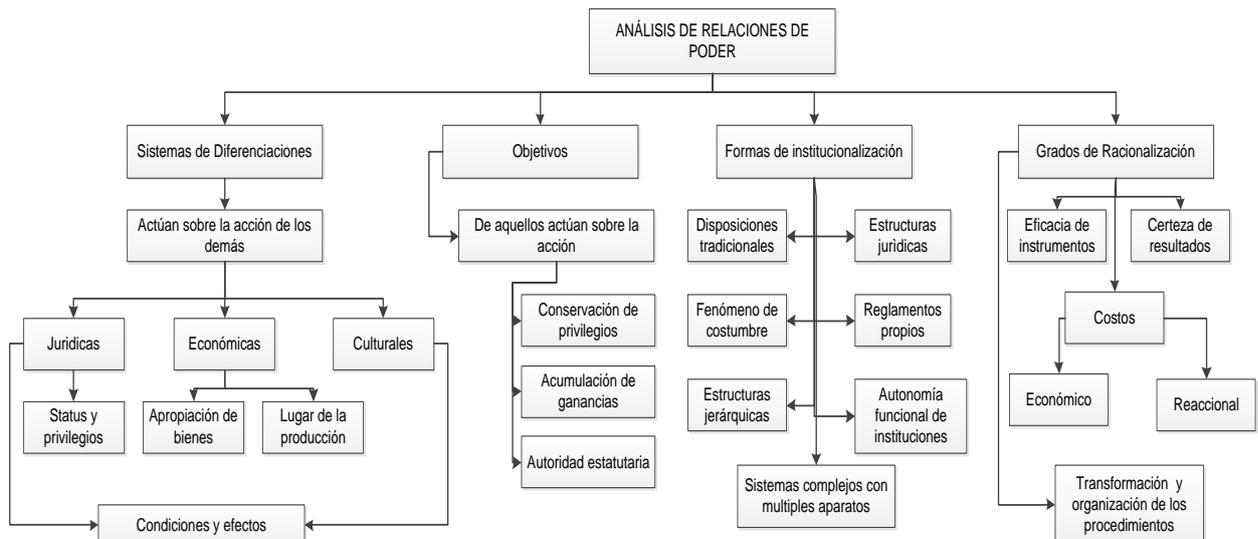
Entiende por verdad a los procedimientos regulados por la producción, ley, repartición y circulación de los enunciados, que están ligados a sistemas de poder que la producen y mantienen. La verdad se produce mediante coacciones, cada sociedad tiene su régimen de verdad, está centrada sobre las instituciones que la producen y sometida a condiciones económicas y políticas; circula en aparatos de educación, difusión y consumo. (M. Foucault 1981, 139-156). Por lo tanto, la verdad no es universal, sino que es aceptada o valorizada dependiendo de quienes estén a cargo de producirla.

En este sentido Foucault, analiza los discursos de verdad y su evolución que pasaron de ser producidos por el intelectual universal, al intelectual específico que lejos de ser el hombre de ley, justicia y escritura universal es quien está a cargo de decir lo que funciona como verdadero desde la posición que ocupa en el aparato productivo o desde la posición que se encuentre frente a los aparatos estatales, es decir la producción de saberes locales, verdades y discursos dependen de las responsabilidades políticas que el intelectual específico deba asumir. “la verdad está centrada sobre la forma de discurso científico y sobre las instituciones que lo producen” (M. Foucault 1981, 151-154)

Para Foucault, no existen sociedades sin relaciones de poder y por lo tanto es necesario analizar a sus instituciones desde esta visión, es decir desde el modo de acción de unos sobre otros, para ello establece puntos de análisis.

Gráfico N°2

Análisis de las relaciones de poder



Fuente: (M. Foucault 1984)

Elaboración: La autora

Para Foucault, el poder se expresa en las relaciones sociales, en donde los sujetos muestran sus límites, capacidades para someterse al control y dependencia de otros individuos o instituciones. Esta relación es socialmente construida y se forja en la relación entre sujetos libres.

Como se observa en el Gráfico 2, el poder se institucionaliza o legitima a través de mecanismos de control: costumbres, reglamentos, estructuras jerárquicas, organismos, entre otros, que se crean en relación a los objetivos de quienes ostentan y pretenden mantener el poder como una relación de dominación.

El poder se convierte en un instrumento para disciplinar y controlar a los individuos, mediante instituciones que establecen estructuras de dominación que permiten su mantenimiento; poseen estructuras de orden político que son las leyes y normativas, también estructuras ideológicas: pensamientos, filosofía, modos de ser y actuar. Bajo la concepción de Foucault, el poder puede ser comprendido como la consecuencia de la dinámica de las relaciones que se presentan entre los sujetos en las instituciones. (M. Foucault, Como se ejerce el Poder 1984, 6-7)

El poder es en esencia relaciones, esto hace que los individuos, seres humanos estén en relación unos con otros... si se quiere dando un sentido más amplio a esta palabra gobernarse los unos a los otros. Los padres gobiernan a los hijos, el profesor gobierna. (M. Foucault 1981, 163)

En la sociedad actual, las formas de relación no sólo son unidireccionales, existen interacciones pluridireccionales, por lo que las prácticas de poder en esta realidad se da en diferentes niveles; las relaciones sociales se dinamizan, Por lo tanto, el sistema de creencias atiende a diferentes poderes, por lo que existen relaciones sociales (que son relaciones de poder) de tipo asimétricas que son de dominación, las cuales mantienen la unidireccionalidad, pero también se ponen en evidencia relaciones no lineales en donde el poder se evidencia en multiliderazgos. (Montbrun 2010, 380-383)

Las relaciones de poder, por lo tanto, tienen siempre dos direcciones, aunque el poder de un actor o grupo en una relación social sea diminuto comparado con otro. Las relaciones de poder son relaciones de autonomía y dependencia, asimismo el agente más autónomo es, en algún grado, dependiente, y el actor o grupo más dependiente en una relación retiene alguna autonomía. (Arévalo 2014)

El ejercicio del poder, no solo requiere de mecanismos y dispositivos, para su práctica aparecen otros elementos como la relación de fuerzas contrarias y el mantenimiento de estructuras de dominación. El poder no se legitima a través de la violencia, pero tiene intrínseco la posibilidad de ejercerla mediante mecanismos como el castigo y el control, elementos con los que se refuerza el ideal de individuos que se aspira a formar en una sociedad determinada (Natacha y Antonucci 2013).

2. Poder y reproducción social

Foucault, entiende al poder como una relación de fuerzas en las que se aplican diferentes estrategias y dispositivos con el fin de normalizar y disciplinar a los individuos en sus múltiples relaciones. Pierre Bourdieu, plantea que el poder es una relación de fuerzas que impone significados, legitimándolos a través de formas de violencia simbólica instauradas en el cuerpo social.

Considera que la institucionalización de las normas es la economía perfecta del ejercicio del poder ya que a través de ellas los sentidos de autoridad se transportan de las personas hacia las instituciones. El cuerpo de normas a las que considera como tecnologías simbólicas se institucionaliza en forma de creencias (Moreno 2006, 10-14).

Bourdieu, plantea que las relaciones de poder se dan en base a la diferencia social que los sujetos poseen en un campo. Moreno, al respecto explica que “La posibilidad de lazo social está dada por el poder, es decir por las relaciones de fuerza y la imposición de unos sobre otros [...] ligando a los individuos sujetándolos a un mundo donde la mayor fuerza ejercida está en cualquier uso del poder de violencia simbólica”. (Moreno 2006, 3).

Para Bourdieu, las relaciones de poder se manifiestan en la lucha por la apropiación del capital simbólico en diferentes estructuras sociales; el campo es el poder, en él los agentes y las instituciones que tiene posiciones dominantes se mantienen en constante lucha con los sujetos para transformar o conservar el capital que puede ser cultural o económico, para este autor las instituciones no ejercen el control, sino que legitiman la reproducción de las relaciones de dominación. El ejercicio del poder se da a través del poder simbólico. (Francés 2005, 159-174).

Para comprender la relación del poder y la reproducción social se requiere describir los conceptos desarrollados por Bourdieu en relación a la autoridad, dominio, tecnologías simbólicas y la institucionalización como tecnología disciplinaria.

En relación a la reproducción social Bourdieu se pregunta si las señales de sumisión de los subordinados se constituyen hacia la relación de dominación o si la relación de dominación se impone con los signos de sumisión (Bourdieu 2011, 31-36). Para él la sociedad reposa sobre dos principios que es la preservación del ser y la construcción/reconstrucción de las estructuras sociales, por ello las sociedades mantienen estrategias de reproducción social las cuales dependen de la índole de capital que pretenden mantener y el estado de los mecanismos de reproducción establecidos.

Es así que describe diferentes estrategias que forman un sistema que reproduce las condiciones de su propia existencia:

1. Estrategias de fecundidad: busca en el mantenimiento del linaje en sintonía con el patrimonio material.
2. Estrategias profilácticas: preserva el patrimonio biológico para la administración razonable del capital cultural.
3. Estrategias sucesorias: transmisión del patrimonio material.
4. Estrategias Educativas: las familias buscan hijos escolarizados bajo la teoría del capital humano para formar agentes dignos para la administración de la herencia y el capital cultural.
5. Estrategias éticas: sumisión del individuo a los intereses superiores del grupo.
6. Estrategias de inversión económica: perpetuación o aumento del capital económico. Mantiene relaciones sociales utilizables en función del capital económico y simbólico. Establece obligaciones y derechos.
7. Estrategias de inversión simbólica: legitima la dominación y su fundamento. Naturaliza el capital cultural.

Bourdieu, explica que las estrategias de reproducción dependen de los beneficios que se obtengan de los mecanismos institucionales sea en el mercado económico, escuela, o la familia ya que es allí donde se asegura el mantenimiento del capital (cultural, económico o simbólico). La perpetuación de las relaciones sociales de dominación se mantiene gracias al *habitus* (disposiciones en el espacio social). Al respecto afirma:

Los universos sociales donde las relaciones de dominación se forjan, se deshacen y se rehacen en y por la interacción entre las personas, y las formaciones sociales donde, mediatizadas por mecanismos objetivos e institucionalizados tales como los que producen y garantizan la distribución de los títulos —nobiliarios, monetarios o escolares, dichas relaciones tienen la opacidad y la permanencia de las cosas y escapan a las tomas de conciencia y del poder individuales (Bourdieu 2011, 56)

La dominación no se ejerce de forma directa sino a través de la posesión de los mecanismos del campo de producción económico y capital, es así que las relaciones se legitiman a través del uso de la autoridad otorgada por los mismos subordinados, esto depende de la posición que ocupen en relación al capital cultural y económico. Esta es una forma de ejercicio de poder en la que como decía Foucault se excluye, se marca (estigmatiza) y se mantiene una relación de subordinación por el dominio del saber.

Foucault afirmaba que el ejercicio del poder se transforma del castigo físico hacia el castigo simbólico, Bourdieu explica que el poder mediante tecnologías simbólicas permite sentir sus efectos en los campos y habitus social, dejando de lado relaciones arbitrarias en las que se nota claramente la dominación hacia relaciones legítimas basadas en estrategias de reproducción y mantenimiento social.

En cuanto las relaciones de poder Bourdieu las analiza desde el establecimiento entre los individuos y las instituciones mediante la objetividad que se les otorga a los “Títulos socialmente garantizados, a los puestos socialmente definidos, la distribución de los atributos sociales entre los individuos biológicos” (Bourdieu 2011, 57). Mediante la institucionalización se universaliza la relación de fuerzas entre los grupos, se asigna un lugar dependiendo del registro que los sujetos tengan en cuanto al capital cultural, de esta manera las relaciones de dominación se mantienen ocultas bajo la apariencia de justificación práctica.

Se culpa a las debilidades individuales frente a los intereses grupales, se legitima a través de las creencias y las practicas socialmente aceptadas y es así como a través de estrategias, mecanismos y tecnologías simbólicas del poder se reproduce, mantiene y legitima el orden social.

3. Poder, reproducción social y Educación

La escuela como parte del aparato político e ideológico del Estado está atravesada por contradicciones, no es una institución neutral en donde los métodos, contenidos y prácticas pedagógicas se transmiten sin un fin.

Autores críticos del sistema educativo, afirman que la escuela es una institución social que permite el mantenimiento de las relaciones de dominación y explotación de las sociedades, sin embargo, esta afirmación niega la complejidad de las relaciones generadas entre los actores educativos, currículos, la cultura, economía y el Estado.

En realidad, la escuela es una institución legitimada socialmente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica y la reproducción del orden social, según lo determina el sistema cultural y económico, también es productora de estos elementos, de sus contenidos, instrumentos, referentes y además en la práctica genera los espacios de contestación al sistema ya que los educandos la mayor parte de veces reinterpretan o rechazan las prácticas pedagógicas instauradas en los diferentes niveles. (Apple 1997, 25-33).

Para Bourdieu, en el conglomerado social se emprenden acciones pedagógicas sea en el ámbito familiar o escolar ambos debidamente institucionalizados y legitimados, para él toda acción pedagógica es una forma de violencia simbólica, ya que se impone arbitrariamente (legítimamente) a través de aquellos que actúan como agentes (padres, madres o maestros/as) con el fin de reproducir la arbitrariedad cultural dominante, por lo tanto contribuye a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza.

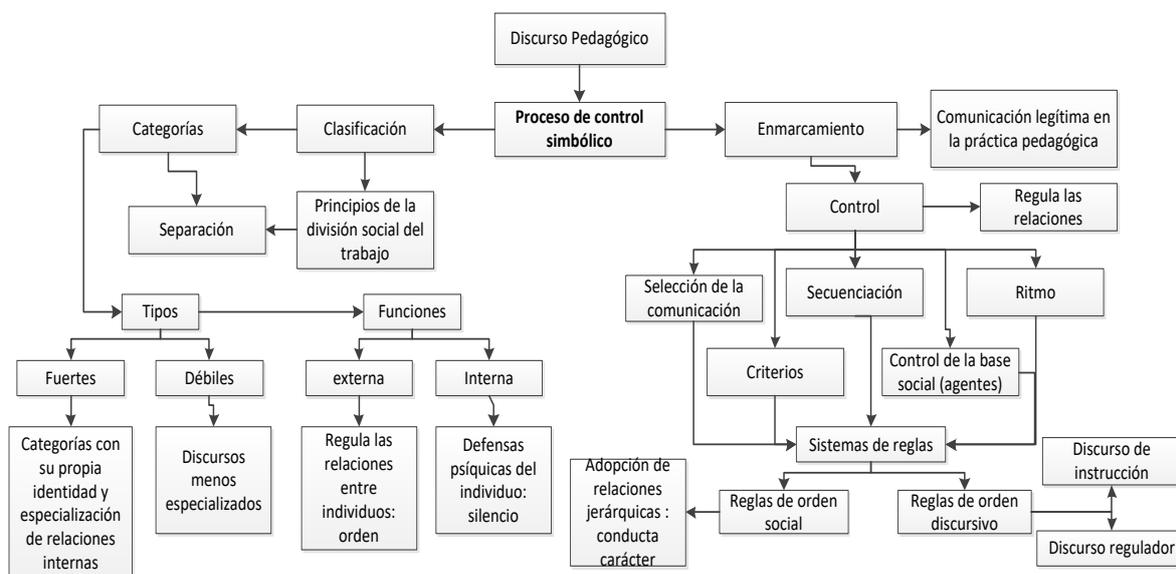
La educación, por lo tanto, es el espacio en el que las acciones pedagógicas y los modelos arbitrarios de imposición e inculcación, mantienen y reproducen las condiciones sociales: intereses, objetivos, saberes y actitudes. La educación selecciona y excluye significados, los cuales no se deducen de principios universales sino por la naturaleza humana de una clase social.

Las acciones pedagógicas se ejercen a través de las relaciones de comunicación en las que aparece la figura de autoridad pedagógica, instrumento de reproducción que produce su efecto a través de la aceptación inconsciente de un contenido inculcado. (Bourdieu 2001, 19-23)

En relación a estos principios Bernstein, explica que el poder instaure las relaciones en diferentes formas de interacción, una de ellas es la práctica pedagógica. Dentro de estas interacciones está el control que establece formas de comunicación legítimas. En lo que respecta a las prácticas pedagógicas este autor analiza las relaciones entre el discurso pedagógico, los agentes y su contexto.

Gráfico N° 3

El discurso pedagógico: proceso de control simbólico



Fuente: (Bernstein 1996, 36-47)

Elaboración: la Autora

Las relaciones de poder en las prácticas pedagógicas son analizadas desde el concepto de clasificación, en este sentido explica que es la separación de las categorías del discurso pedagógico, con el fin de mantener los principios de la división social del trabajo. La organización del conocimiento se relaciona a la división en el campo de la producción entre lo cualificado y no cualificado, el trabajo manual y el trabajo intelectual, lo interior de lo exterior. “El principio de clasificación llega a adquirir fuerza del orden natural y las identidades que construye aparece como reales, auténticas integrales y como fuente de integridad” (Bernstein 1996, 39). La legitimización de este principio se da a través de la aceptación consciente o inconsciente de la realidad, separada de su verdad objetiva. La categorización establece los límites de un discurso y la especificidad de sus contenidos.

En este mismo principio presenta la recontextualización como la regionalización del conocimiento. Los niveles de jerarquización en cuanto el discurso pedagógico se sitúa en relación a la clasificación del conocimiento, se evidencian las formas de relación social que se dan entre los docentes y el discurso pedagógico. Cuando existe una clasificación fuerte los docentes están ligados a un nivel de especialidad, por lo tanto, los contenidos no pueden estar abiertos a discusión ya que la función de este sistema es la reproducción

del discurso pedagógico. Cuando los límites de la categorización son débiles y existe relación entre las diferentes especializaciones, la comunicación está menos controlada, se da un consenso de intereses y posiciones frente al discurso pedagógico. (Bernstein 1996)

El enmarcamiento, por su parte regula las reglas de realización del discurso pedagógico (Bernstein 1996, 43-46). Controla las relaciones entre los que transmiten y lo adquieren. Este proceso de control simbólico ejercido en la escuela, en cualquier sistema de enseñanza, manteniendo las reglas de orden social y discurso dominante (discurso instructivo/ discurso regulador), limita al estudiante a reconocer su posición frente al sistema.

Tanto la categorización como el enmarcamiento son formas en las que se manifiesta el poder y se reproducen las condiciones sociales existentes en espacios sociales como la escuela o sistemas de enseñanza. Quien tiene la autoridad pedagógica es quien organiza, limita, secuencia, ordena los contenidos del discurso pedagógico, pero además conserva los límites de las categorías, espacios y relaciones, ejerce su poder sobre aquellos que reciben los mensajes del discurso pedagógico.

Como lo afirmaba Foucault, el poder se ejerce mediante estrategias, técnicas, instrumentos y dispositivos. Hasta el momento se ha realizado una descripción de las estrategias y técnicas que en la escuela y sistemas de enseñanza se legitiman con el fin de mantener y reproducir un orden social existente. En relación a los dispositivos pedagógicos que se utilizan en la comunicación pedagógica (enmarcación), (Bernstein 1996, 58-68) explica que el dispositivo pedagógico es un sistema de reglas formales que se dan en comunicación pedagógica, su función es regular potencial de significado del discurso pedagógico, para ellos ocupa tres reglas que se interrelacionan jerárquicamente entre sí:

1. *Reglas Distributivas*: regulan quienes acceden a crear relaciones, controlan quienes tienen acceso a las formas de conocimiento, la conciencia e interacción de los grupos sociales. Distribuyen quien puede transmitir, lo que se puede transmitir y sus condiciones.

En este campo están los productores del discurso pedagógico: docentes, especialistas, administradores del Estado y de la Educación que según su posición en el proceso de producción determinan la validez de los contenidos que se deben transmitir en las instituciones.

2. *Reglas de Recontextualización*: permite la apropiación, relocalización, recentralización y relación del discurso pedagógico especializado con otros

recursos. El discurso pedagógico se convierte en un principio regulador de los discursos. Establece los criterios que producen carácter, conducta, formas de ser, posturas, ubicaciones y rasgos de autoridad pedagógica.

En este campo se encuentran los encargados de transmitir los contenidos y valores socialmente legitimados. En esta regla se disponen los mecanismos de vigilancia, control, castigo, disciplinamiento y la forma en la que están dispuestos los discursos especializados (categorizaciones fuertes o débiles).

3. *Reglas de evaluadoras*: la finalidad por las que se generan los discursos y prácticas pedagógicas. Esta regla especializa los significados del discurso regulador (textos-contenidos) y de la instrucción en un tiempo (edad) y espacio (contexto específico). A una edad le corresponde un contenido, mismo que será evaluado.

En esta regla se puede deducir que se encuentran los reproductores y adquirientes quienes se relacionan en función de los niveles de asimilación de los contenidos, saberes disciplinares, valores transmitidos en las instituciones sociales (escuela-familia).

El poder en la escuela y la reproducción social se enlazan a través de instrumentos de violencia simbólica que permiten el encubrimiento y legitimación de técnicas de coacción en las formas de ser de los individuos sociales.

Para entender cómo se manifiesta el poder en la escuela, se requiere revisar las actividades pedagógicas, curriculares y evaluativas diseñadas en torno al sistema. En estos elementos se manifiesta relaciones sociales de tipo cultural e ideológico determinadas por la esfera económica, es decir en función de las necesidades de la producción. (Apple 1997)

Las relaciones establecidas entre docentes y educandos no están aisladas del sistema cultural y económico, más bien las atraviesan constantemente. En la escuela quienes organizan y diseñan los momentos de intercambio de aprendizaje son quienes construyen o reconstruyen prácticas hegemónicas que posibilitan el mantenimiento de un sistema desigual; es decir los docentes son quienes ejercen las intenciones de mantenimiento o cambio de las relaciones sociales. (Bourdieu 2001)

Bourdieu, explica que los docentes al utilizar el lenguaje magistral, imponen un sistema de coacciones que constituyen la acción pedagógica, la cual se inculca e impone en una cultura legítima; afirma que los docentes encuentran particularidades en el espacio que les permite actuar como agentes legitimadores de las relaciones de fuerza dominante

(Bourdieu 2001, 30-33), desde este lugar pueden observar, vigilar, castigar y mantener el control hacia los estudiantes.

Las técnicas de distanciamiento y las relaciones de autoridad aparecen como una cualidad de los agentes (docentes) ya que a pesar de que puedan cambiar sus prácticas magistrales, los contenidos, intereses y objetivos que deben transmitir, mantienen su relación con el mercado económico y simbólico asignado por la clase social dominante (instrumentos de violencia simbólica). (Bourdieu 2011, 60-67)

El poder en la escuela se configura en la relación docente–estudiante, si bien es cierto la legitimidad de la escuela depende de la efectividad para la distribución de contenidos esenciales para mantener el sistema económico (Apple 1997, 72-78) es en la práctica cuando el docente puede proporcionar los mecanismos y materiales a sus estudiantes, no solo para reproducirlos sino para repensarlos, problematizarlos y producir nuevos conocimientos que posibiliten el encuentro de otras formas de saber y de relación, no solo en la escuela sino en las diferentes instancias sociales.

Por otro lado, los estudiantes también ejercen su poder cuando se resisten a las prácticas legitimadas en el sistema y propician espacios de confrontación y problematización de los saberes. (Valencia 2005, 9-11).

La relación de la escuela con el sistema cultural y económico se manifiesta en los modos que las fuerzas productivas (económicas) e ideológicas se insertan en la escuela: mecanismos como el disciplinamiento, control, meritocracia, test, currículos (basado en el capital cultural), la clasificación de estudiantes y etiquetamientos permiten la legitimación de relaciones sociales desiguales basadas en la autoridad y jerarquización.

Uno de los instrumentos de legitimación del poder en los sistemas educativos que además cumple la función de eliminación y selección es el examen “expresión más visible de los valores escolares y de las opciones implícitas del sistema de enseñanza [...] una definición social del saber y de la manera de manifestarlo” (Bourdieu 2001, 162) .

Como explicaba Foucault, las sociedades modernas intentan normalizar a los individuos, en este sentido, el examen aparece como un dispositivo para el ejercicio del poder del sistema educativo sobre lo que debe o no debe aprender un individuo, valora los niveles de aprendizaje de la cultura dominante y de los saberes socialmente legitimados, excluye elementos culturales y significativos que no sean parte del interés social y finalmente convierte al sistema educativo en una instancia de selección entre los aprobados (normales) y los suspendidos (anormales).

El examen aparece como un símbolo de poder para certificar la validez del conocimiento de los estudiantes frente al capital cultural y simbólico. Esta es una de las formas de eliminación y selección que se promueve como práctica pedagógica en los sistemas de enseñanza. (Bourdieu 2001, 162-69)

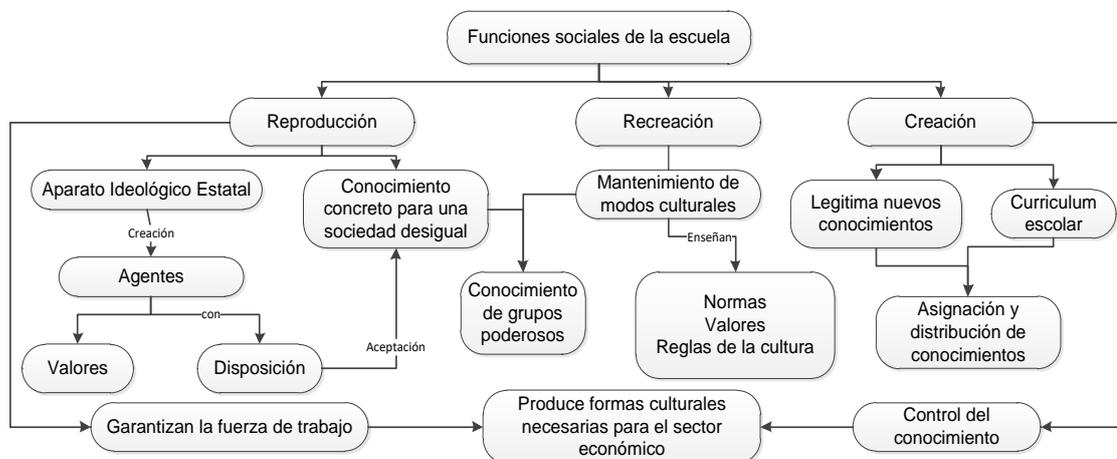
Como se ha manifestado la escuela como institución social en la que se evidencian relaciones de poder entre los agentes y actores educativos, cumple una función de reproducción y transmisión tanto de las relaciones de fuerza como de los valores, saberes e intereses socialmente legitimados.

Al respecto Apple (1997,57-60) afirma que la escuela genera discriminación la cual está ligada a la reproducción de las relaciones de clase, estas se evidencian en las funciones económicas y culturales que la escuela tiene en el sistema social que para este autor son la reproducción, recreación y creación.

Como se puede apreciar el en gráfico 4, las funciones de la escuela garantizan las prácticas de poder desigual, el mantenimiento del capital cultural y económico en función de las necesidades de grupos poderosos.

Apple, M en relación a lo descrito anteriormente se une a la descripción de la escuela y los sistemas de enseñanza como instituciones en las que se reproducen, legitiman y mantienen las relaciones de poder jerárquicas en función del papel que desempeñen los agentes en el sistema de enseñanza y posteriormente en el sistema productivo; sin embargo, al considerar su función de creación permite pensar la posibilidad de generar tipos de conocimiento más democráticos y que ayudan al progreso de la sociedad en condiciones más equitativas, en función del desarrollo humano, sus capacidades y solvencia de necesidades en condiciones justas, apartadas de los intereses del mercado y centradas en las capacidades de trabajo.

Gráfico N°4

Funciones sociales de la Escuela

Fuente: (Apple 1997, 53-78)

Elaboración: la autora

Apple (1997,81-87) explica que la escuela es un lugar donde el Estado, economía y cultura se interrelacionan, las reformas propuestas y las innovaciones que tienen lugar en los currículos, reflejan dichas interrelaciones. Por lo tanto, la escuela y los sistemas de enseñanza tienen la oportunidad de transformar las prácticas tradicionales hacia otras emergentes en las que, sin desligar el carácter político de la educación, logren democratizar los espacios educativos y horizontalizar las relaciones de poder.

4. Poder, reproducción social y formación Docente

La organización y relación jerarquizada entre docentes y estudiantes que mantiene sus roles característicos debido a prácticas hegemónicas sustentadas en el dominio del saber, tienden a colapsar en la sociedad de la información y comunicación (Rubio 2008, 59-63). El surgimiento de nuevas tecnologías y formas de comunicación indican que existe la oportunidad de repensar y transitar hacia prácticas pedagógicas, que en medio de la formación académica comprendan y develen la naturaleza política de la educación. (Sosa 2009, 8-12).

Estas prácticas pedagógicas son mediadas por diversos agentes y aprendidas por docentes en los procesos formación inicial de pregrado, es por esto que la formación docente no es aséptica ni neutral sino que está cargada por relaciones de tipo ideológico y político (García y De la Torre Navarro 2005, 85-95).

En el contexto de la sociedad de la información y comunicación, la formación docente debe superar la educación que caracterizaba a la sociedad industrial: socialización, reproducción de valores hegemónicos y la transmisión de las jerarquías presentes en espacios sociales como trabajo, familia y la propia escuela. (Imberón 1999, 19-22). En este sentido surge el cuestionamiento sobre la escuela y su capacidad de consolidar cambios necesarios para el actual paradigma de esta sociedad, por lo que es meritorio destacar la figura del docente como agente de cambio y actor educativo.

Diversos estudios explican la importancia de la educación para el mantenimiento o cambio del orden social, dentro de este contexto la figura y rol del docente, quien como agente social y actor educativo, es parte fundamental en la formación de una persona (A. G. García 2005, 22-27), ya que transmite sus formas de actuar, pensar, sentir e interrelacionarse con otros. Se pone de manifiesto que el docente tiene la capacidad de influir en diversos niveles y no solo en el ámbito académico. (Romo 1993, 161-163)

A pesar de esta capacidad que tienen los docentes, los programas formativos impregnan comportamientos, pautas de lenguaje, acciones, creencias que responden a códigos culturales propios de las estructuras de poder. (Chaile 2007, 215-31). La formación docente está impregnada por las formas de organización y jerarquización establecidas en el sistema de educación universitario y al ser un agente de socialización es importante determinar cómo su práctica educativa se relaciona con su formación inicial.

En este sentido, los espacios educativos permiten la observancia sistemática de las relaciones de poder entre los docentes y estudiantes en relación a los niveles de jerarquización, que por largo tiempo han permitido la reproducción del autoritarismo y dominio hegemónico de los saberes.

Es importante analizar las tensiones que se dan en la relación docente estudiante, debido a las formas de jerarquización y el ejercicio del poder en el proceso de formación docente en relación a las estructuras políticas e ideológicas legitimadas entre el docente universitario y el estudiante de docencia, quien en su práctica educativa puede replicar o cambiar las formas de interacción aprehendidas en la carrera universitaria.

Las relaciones jerárquicas docente- estudiante en las aulas universitarias se da a través del conocimiento y el saber cómo una categoría central, a través de la cual el docente establece y ejercita el poder. La ubicación de los docentes frente a los estudiantes es asimétrica y el docente es quien controla, organiza, examina valora y problematiza sobre las temáticas de aprendizaje (A. G. García 2005, 21-27).

Las relaciones de poder se manifiestan en dos dimensiones divergentes: mediante la unidireccionalidad predominante en la que la figura del docente está por encima de los estudiantes y la bidireccional en la que el profesor es guía del grupo y mantiene buena comunicación con sus estudiantes. (Díaz 2016, 51-58). En este sentido, desde la visión de los estudiantes se afirma que la exigencia y autoridad se funden en una relación de tipo negativa cuando existen abusos de poder por lo que se demandan reconocimiento de los profesores y aspiran a ser motivados hacia el aprendizaje. (Gallardo y Reyes 2010, 78-102)

En la práctica de la docencia se evidencia el ejercicio del poder producido por factores endógenos de los actores educativos quienes de forma individual o colectiva identifican elementos políticos, personales e institucionales que imposibilitan actuaciones solidarias con el fin de generar mejores niveles de calidad educativa (Lozano y Quiroz Posada 2006, 3-5). Investigaciones relevantes expresan que la jerarquización en educación con la autoridad pedagógica implica una mediación hacia saber y una orientación hacia el aprendizaje de todos los alumnos. La autoridad pedagógica conlleva la autonomía de los estudiantes por un lado y por otro crea un vínculo entre personas que mandan y obedecen.

Esta relación de autoridad se mantiene pero está en proceso de transformación hacia prácticas solidarias entre actores educativos. (Giacobbe 2016) (Poblete y Rodríguez 2009).

5. El poder en el Aprendizaje Colaborativo.

El aprendizaje colaborativo, como paradigma en la educación desde el constructivismo social, está conformado por metodologías y técnicas que promueven la interdependencia positiva entre los agentes educativos para la construcción participativa de cogniciones compartidas en la que se destaca la responsabilidad individual y procesamiento grupal (Roselli 2007, 223-25) (Collazos y Mendoza 2006, 61-76).

En diferentes investigaciones sobre el aprendizaje colaborativo, se destaca elementos característicos como la realidad social compartida, el trabajo grupal, consenso entre compañeros, el intercambio de información y el trabajo conjunto para alcanzar objetivos comunes en el grupo de aprendizaje. (Marimon 2014, Lillo 2013, Roselli 2016). En el aprendizaje colaborativo se negocian y comparten significados, se genera aprendizaje individual desde la interacción social, al respecto, Gokhale (1995) y Díaz

Barriga (1999) (citados en Lillo 2013, 110-15) afirman que mediante el aprendizaje colaborativo se logran metas en común a través de la conexión, profundidad, bidireccionalidad, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de experiencias. El trabajo en conjunto permite la maximización del aprendizaje individual y el de los otros.

Como se lo ha planteado inicialmente al aprendizaje colaborativo se fundamenta en los principios del constructivismo social en el que la principal herramienta para la apropiación de significados y la cultura es el lenguaje. Al respecto, Lillo (2013) afirma que la interacción social es la que permite el aprendizaje como un proceso de construcción que parte de valores, creencias y estructuras mentales internas generadas por factores sociales, culturales y contextuales. Al respecto se afirma:

Este componente social del aprendizaje, que implica aprender colaborativamente, permite valorar el trabajo que realiza un sujeto con otros a favor de un aprendizaje determinado, es decir, la importancia que se le asigna al compartir estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el crecimiento colectivo. (Marimon 2014, 55).

En esta misma línea de investigación Roselli (2007, 226-28), relaciona el aprendizaje colaborativo con las líneas teóricas que parten de la interacción socio cognitiva de los sujetos: la teoría de conflicto socio cognitivo, la teoría de la intersubjetividad y la cognición distribuida.

En lo que respecta a la primera teoría, explica que el aprendizaje es la situación de intercambio cooperativo con el que los individuos modifican sus propios esquemas mentales individuales, en función de la multiplicidad de perspectivas que se dan en las situaciones sociales.

Los pares no aprenden porque sean dos, sino porque ellos ejecutan algunas actividades que conllevan mecanismos de aprendizaje específicos. Esto incluye las actividades y/o mecanismos ejecutados individualmente además la interacción entre las personas genera actividades adicionales (explicación, regulaciones mutuas, etc.) (Collazos y Mendoza 2006, 61-76).

En cuanto a la segunda teoría explica que no solo el conocimiento y acceso a diferentes perspectivas permiten el aprendizaje colaborativo. Al respecto Roselli expresa:

La conciencia individual emerge gracias y a través de la interacción comunicativa con los otros... el andamiaje, la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo

de acción o de representación, la complementación de roles, el control intersujetos de los aportes y de la actividad (Roselli 2007, 223).

La comunicación y negociación son elementos primordiales para la construcción de conocimiento, este implica el compromiso mutuo de los participantes, la coordinación de actividades, la interdependencia genuina de la cognición y de los recursos.

La colaboración es un estado de participación social que mediante la discusión, reflexión y toma de decisiones permite la construcción de conocimiento (Marimon 2014, 45-47); por lo tanto, la mediación y apropiación cultural es inevitable en los sujetos sociales, se representa desde la convergencia de lo individual hacia lo colectivo. Las aportaciones, experiencias, cogniciones aprehendidas previamente por los sujetos intervienen en la conciencia de pertenencia a un grupo, elementos que actúan en los intercambios comunicativos, la interdependencia positiva de objetos y recursos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. “El conocimiento está conformado por lenguajes y símbolos, que se combinan y recombinan y que ofrecen sentido a unas circunstancias” (Gonzalez y Diaz 2005, 30).

Finalmente, sobre la teoría de la cognición distribuida Roselli, N. muestra que las formas de conocimiento traspasan de lo individual hacia lo colectivo a través de herramientas y agentes; es decir el conocimiento y la construcción colectiva e individual del mismo corresponden a un contexto social y se encuentran en diferentes nodos de información sean estos físicos, sociales o simbólicos.

De estos postulados se pueden obtener algunas características esenciales del aprendizaje colaborativo, que permitirán analizar las formas de relación de poder ejercidas en la práctica de esta forma de interrelación de aprendizaje:

- La interdependencia entre los agentes (entre estudiantes o estudiantes y docentes) es positiva en el sentido que se enfatiza en las relaciones horizontales de los actores que son parte de la socialización (plantean metas y objetivos en conjunto, construcción colectiva y responsabilidad compartida).
- Intervención conjunta en la ejecución de actividades.
- Estructuras de trabajo grupal y de actividades dialógicas.
- Ampliación de perspectivas individuales hacia la construcción colectiva de significados.

- La información y conocimiento está distribuido en diferentes espacios, personas y herramientas.
- La negociación es el punto de referencia para la articulación de actividades colaborativas en espacios de aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo tiene implicaciones en los procesos de enseñanza, organización del aula, construcción del conocimiento, representaciones negociadas, la coordinación de roles, control mutuo del trabajo, la bidireccionalidad en las relaciones sociales entre pares, grupo, docente- estudiantes.

El aprendizaje colaborativo al ser considerado como una forma de interacción, tiene intrínsecas relaciones de poder o de fuerza. Las formas de influencia recíproca generadas en la práctica del aprendizaje colaborativo no eliminan las formas de poder, sino que se las expresa o canaliza entre los agentes de diferentes maneras a las relaciones de aprendizaje convencionales, como es el caso de la clase tradicional en la que no existe la responsabilidad mutua en el aprendizaje individual y grupal entre estudiantes y docentes. (Marimon 2014, 43-62)

Para efectivizar esta forma de aprendizaje docentes y estudiantes deben relacionarse en un estatus similar (cambiar los roles de autoridad y subordinación), generar negociaciones en cuanto los objetivos y actividades de aprendizaje y sobre todo interactuar simultáneamente. Al respecto se explica:

Una situación colaborativa se caracteriza por relaciones simétricas en cuanto a la acción, el conocimiento y el estatus. Los agentes tienen el mismo rango de acciones permitidas, un nivel de conocimiento similar y, frente a la comunidad a la cual pertenecen, el mismo estatus; comparten un conjunto de objetivos y están interesados en alcanzarlos mediante combinación de acciones de los participantes. (Maldonado 2008, 203)

Al considerar este planteamiento existen elementos que caracterizan las relaciones de poder ejercida en el aprendizaje colaborativo, en primera instancia los roles que cumplen estudiantes y docentes, luego la información y sus fuentes en el proceso de aprendizaje y el conocimiento disponible en las interrelaciones generadas, elementos que se desarrollarán a posterior.

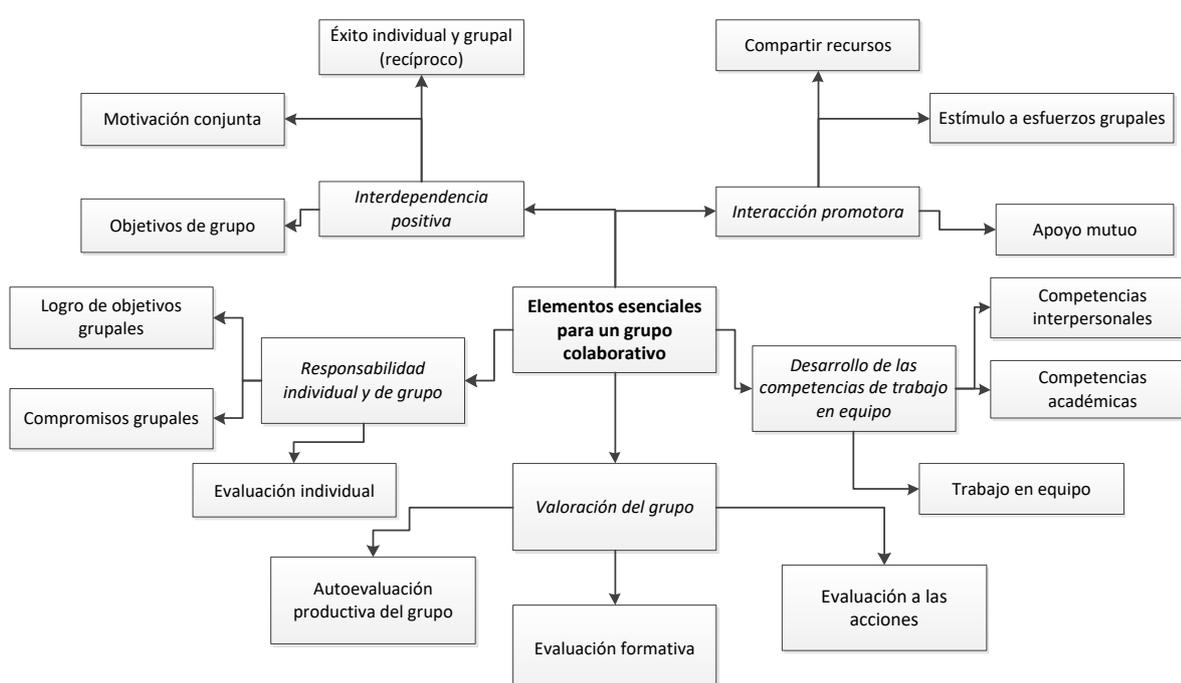
En el aprendizaje colaborativo, desde la multidireccionalidad, se diversifican los espacios de aprendizaje, las fuentes de información y los resultados de aprendizaje, así como la valoración y evaluación de los conocimientos construidos en función de las metas colectivas planificadas. “no se impone la visión de un miembro del grupo por el sólo

hecho de tener autoridad, sino que el gran desafío es argumentar puntos de vista [...] las habilidades sociales son indispensables para desarrollar una interacción de calidad” (Maldonado Pérez, 2007, citado en Lillo 2013). El aprendizaje colaborativo busca transformar la autoridad del profesor, como única fuente de conocimiento, a la que surja de los grupos de pares. (Gonzalez y Diaz 2005, 30)

Smith (1996, pág. 74-76 citado en Barkley 2012), señala cinco elementos en los que se puede evidenciar esta forma de relación.

Gráfico N°5

Elementos para el trabajo colaborativo



Fuente: (Barkley 2012)

Elaboración: La autora

En estos elementos se evidencia como las relaciones de poder se horizontalizan en las actividades que los actores educativos deben desarrollar en el aprendizaje colaborativo.

La interdependencia positiva no niega la importancia del logro de los objetivos de aprendizaje grupales, sino que busca la interrelación de docentes y estudiantes con el fin de cumplir las actividades de aprendizaje desde la motivación y coordinación de actividades conjuntas.

La interacción promotora dinamiza el uso de recursos compartidos por los miembros del grupo, estimula la participación y el apoyo (entre pares o docentes-estudiantes).

La responsabilidad individual y de grupo en forma de contratos sociales que pueden o no cumplirse se transversalizan en las actividades de aprendizaje, con el fin de cumplir los objetivos grupales, cada actor realiza la actividad correspondiente, por lo que la responsabilidad individual en la consecución de los mismos debe ser valorada.

El desarrollo de competencias de trabajo en equipo, no elimina la adquisición de competencias académicas, ya que el objetivo del trabajo colaborativo es mejorar los resultados de aprendizaje sin desmerecer el desarrollo de habilidades sociales en el trabajo en equipo.

La valoración en grupo que no evalúa el nivel de reproducción de conocimientos (del docente al estudiante) sino valora los aportes en el proceso de aprendizaje de los actores educativos para conseguir los objetivos de aprendizaje grupales. La evaluación no es unidireccional es multidireccional y busca mejorar los aspectos grupales que no permiten el desarrollo adecuado de las actividades.

La diversificación de actividades, la democratización de relaciones y cambios de figura de autoridad, determinan la transformación en los roles tradicionales del docente y de los estudiantes en el proceso del aprendizaje colaborativo.

Tabla N^a 1

Roles de los agentes educativos en el aprendizaje colaborativo

Dimensión	Rol del docente	Rol del estudiante
Planificación	<p>Pre-estructurar las actividades de aprendizaje intencional.</p> <p>Diseñar estrategias para ambientes colaborativos propias o buscar la adecuada para el grupo y objetivo de aprendizaje y socializarlas con los estudiantes</p> <p>Construir las rutas de razonamiento, diálogo e investigación.</p> <p>-Gestionar los espacios para los momentos y ritmos de aprendizaje</p>	<p>Revisar la propuesta curricular y aportar con sus intereses y expectativas para el planteamiento de objetivos comunes.</p> <p>Asumir la responsabilidad individual en las actividades planificadas.</p>

<p>Desarrollo de actividades</p>	<p>Generar los espacios de reflexión, debate.</p> <p>Mediar la interacción e intercambio de información.</p> <p>Incentivar las intervenciones de diferente tipo en el grupo de trabajo.</p>	<p>-Incorporar sus aportes para la construcción del conocimiento.</p> <p>- respetar los espacios de interacción de todos los miembros del grupo.</p>
<p>Información y Recursos</p>	<p>Proveer de diversas fuentes de información en diferentes formatos: físicas, digitales, simbólicas o Humanas.</p>	<p>Revisar individualmente la bibliografía científica.</p> <p>Interactuar con las ideas, posturas, argumentos, entre otros de las diferentes fuentes de información</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Pre diseñar instrumentos de evaluación para valorar el desempeño grupal, individual y el producto creado.</p> <p>Incorporar aportes de los estudiantes para el proceso de evaluación.</p> <p>Observar sistemáticamente la adquisición de competencias académicas y sociales de los estudiantes</p>	<p>Aportar sobre los criterios y dimensiones de evaluación al proceso</p> <p>Evaluar su desempeño individual.</p> <p>Asumir su responsabilidad en la evaluación final del proceso (producto)</p>

Fuente: (Barkley 2012) (Collazos y Mendoza 2006)

Elaboración: La autora

Capítulo Segundo

Poder y niveles de jerarquización en la formación de la carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales de la Universidad Central del Ecuador.

En este capítulo se describe la realidad investigada. En primer lugar, se realiza un acercamiento a la realidad institucional en relación al aspecto curricular y de evaluación para posteriormente analizar en el contexto de las encuestas aplicadas a los estudiantes de octavo y noveno semestre con el fin de conocer las interpretaciones en relación a los niveles de jerarquización en su proceso educativo.

1. Generalidades

La carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador ubicada en Quito, tiene una antigüedad aproximada de 80 años tiempo en el que se ha convertido en uno de los referentes de formación docente de gran parte del magisterio ecuatoriano, actualmente cinco instituciones de Educación Superior ofertan la misma carrera, de las cuales tres son públicas.

Su misión es desarrollar procesos de formación profesional y discusión permanente de problemas educativos e histórico-sociales a través de actividades de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, con rigurosidad y profundo compromiso con el país, desde una perspectiva humanística y crítica, con la visión de ser reconocida por la calidad de sus procesos y resultados alcanzados en la formación de talentos humanos (Misión y Visión 2017 s.f.)

En el perfil de egreso de los estudiantes de esta carrera se destaca las capacidades de reflexión autocrítica y de participación en prácticas investigativas. También se menciona su capacidad de liderazgo comunitario con identidad nacional, mundial y ecológica, que sea capaz de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica diaria así como el manejo de la planificación docente; consideran importante formar docentes innovadores, creativos y dinámicos que reconozcan los factores que inciden en el proceso de enseñanza –aprendizaje de las Ciencias Sociales, así como la implementación de técnicas, procedimientos y recursos didácticos que faciliten el aprendizaje, potenciando las habilidades de pensamiento de forma crítica, reflexiva y creativa (Perfil de Egreso Carrera de Pedagogía de las Ciencias Sociales 2017)

La modalidad de estudios es presencial con un horario de seis horas diarias de trabajo en los primeros semestres, entre cinco y cuatro diarias conforme se finaliza el plan de estudios. El Horario es matutino y vespertino, la carrera tiene una duración de ocho semestres sin contar el tiempo dedicado al trabajo de titulación. Al finalizar otorga el título de Licenciado en Pedagogía de las Ciencias Sociales.

A partir del 2014 inició el proceso de calificación y categorización según lo establecía la legislación nacional, por lo que se realizó el rediseño de su malla curricular, razón por la que pasó de denominarse carrera de Licenciatura en ciencias de la Educación mención ciencias Sociales a Pedagogía de las Ciencias Sociales. La malla curricular posee una clara inclinación hacia el estudio disciplinar de la historia y la geografía, luego hacia la investigación y la filosofía, mientras que en los últimos semestres se establecen asignaturas de formación docente como didáctica, currículo y evaluación. (Anexo 2)

En cuanto la planificación curricular los docentes de las asignaturas realizan un syllabus al inicio del periodo académico. En los instrumentos revisados disponibles en el sitio web de la carrera de Pedagogía de las Historia y las Ciencias Sociales, se observa que existe la flexibilidad para la programación de actividades y contenidos por lo que en ciertos casos se evidencia que los docentes plantean la socialización del Syllabus y recepción de sugerencias para el mismo, esta información es un elemento de análisis que se realizará con los datos recolectados en los instrumentos de investigación.

La Universidad Central posee un estatuto que regula el proceso de evaluación educativa. Dicho cuerpo legal establece que el periodo académico se divide en dos hemisemestres. Cada periodo debe ser calificado de manera cuantitativa con una nota sobre veinte. Para aprobar el semestre deberá obtenerse una suma mínima de 28 entre los dos periodos. La evaluación de cada periodo debe estar compuesta de al menos dos evaluaciones de diferente tipo (trabajo de investigación, lecciones, trabajos grupales, entre otros) y una evaluación sumativa (examen final). Esta última equivale al 40% de la nota final del hemi-semester, mientras que las otras dos equivalen al 30% dando como resultado un 60% para concluir la sumatoria final.

En lo que respecta los tipos de evaluación que los docentes planifican en los syllabus de la carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales que se expresan en la sección de técnicas de evaluación de la planificación son rúbricas de calificación, exposiciones individuales y grupales, consultas bibliográficas. En muy contados escenarios se plantean mesas redondas, debates y discusiones. Hay que destacar

que no se aprecia en los documentos revisados técnicas evaluativas como la coevaluación o autoevaluación.

2. Instrumento de recolección de datos

Con el fin de conocer los niveles de jerarquización y el aprendizaje colaborativo en la formación del pregrado docente de la carrera de Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía letras y ciencias de la Educación, se realizó la aplicación de una encuesta a los 50 estudiantes de los dos últimos niveles de formación (octavo y noveno semestre), por lo que no se tomó muestra de la población. Se seleccionó este grupo porque han atravesado los diferentes niveles de formación de la carrera y tienen un conocimiento más amplio en relación a las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios de su carrera.

Las categorías centrales para evidenciar el ejercicio del poder son vigilancia, control y papnotismo, relacionadas a la posición que tienen docentes y estudiantes en las practicas pedagógicas, discursos, saberes, evaluación y uso de espacios como dispositivos de control y finalmente se obtiene datos sobre el conocimiento de los estudiantes para aplicar principios del aprendizaje colaborativo.

Tabla N^a 3
Estructura del instrumento de recolección de Datos

Nivel	Indicador	Ítems
Transmisión	Docentes y estudiantes en relación al Saber pedagógico	Niveles de participación de docentes y estudiantes en la planificación curricular de las asignaturas: objetivos, contenidos, tiempos Niveles de participación de docentes y estudiantes en las actividades de aprendizaje (Estrategias metodológicas utilizadas en el aula) Niveles de interacción entre docente-estudiantes y entre estudiantes
Control de Rendimiento (inclusión – exclusión)	Docentes y estudiantes en relación a los procesos de evaluación	Tipos, criterios y actividades de evaluación. Aprobación de asignaturas Valoración de aprendizajes Técnicas de evaluación (porcentajes)

Control y autoridad	Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Niveles de dominio de la comunicación entre docentes y estudiantes. Espacios para la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes. Establecimiento de reglas en el aula Formas de monitoreo de actividades de aprendizaje e interacción entre estudiantes.
Vigilancia	Ubicación y espacios de aprendizaje	Disposición del mobiliario Ubicación de docentes y estudiantes Designación de espacios de aprendizaje (aulas y otros espacios)
Entornos colaborativos	Nivel de competencias didácticas para generar espacios colaborativos de aprendizaje.	Planificación, ejecución y evaluación. Técnicas y estrategias. Promover la inclusión de otros actores al proceso educativo en diferentes espacios de aprendizaje.

Elaboración: La autora

Al considerar los niveles e indicadores que se deseaban mediar en la realidad, se instrumentalizaron los ítems a través de niveles de frecuencia de cumplimiento de diferentes escenarios, con el fin de conocer la significación que tiene para los estudiantes las prácticas docentes en su proceso de formación, por ello en el análisis de datos se va a considerar la información dispuesta en las encuestas aplicadas y elementos que se observaron en el ambiente de aprendizaje, mediante los cuales se determinarán los niveles de jerarquización en las relaciones de poder que se dan en el proceso de formación docente desde las perspectivas teóricas expuestas en el primer capítulo.

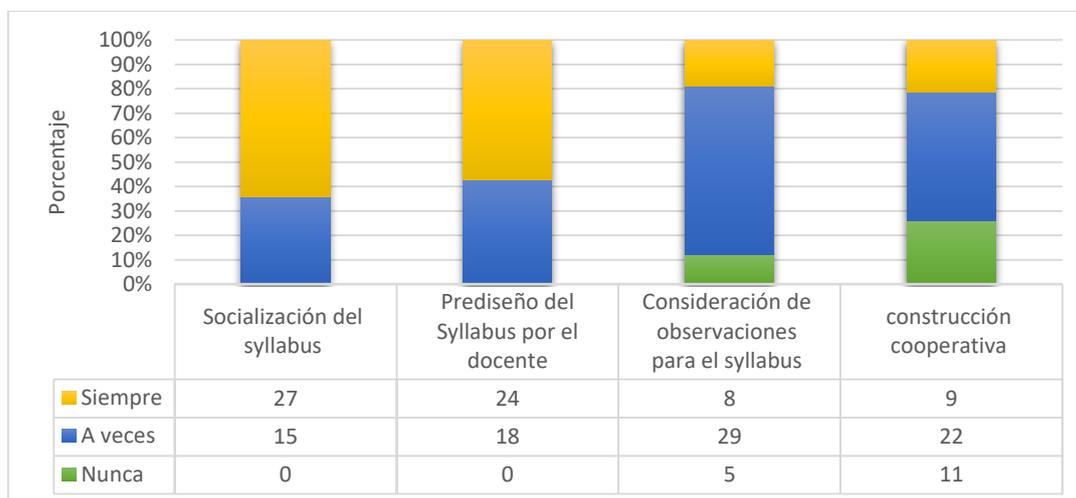
3. Análisis de datos

3.1. Docentes y estudiantes en Relación al saber pedagógico

En este ámbito se mide el nivel de participación de formadores docentes y estudiantes-docentes en la construcción del plan de estudios de la asignatura, se pretende determinar si los formadores docentes hacen partícipes a los estudiantes –docentes del proceso de aprendizaje, considerando los intereses, motivaciones o expectativas sobre la

asignatura, al respecto frente a los ítems que hacen referencia a la planificación del syllabus se obtiene los siguientes datos:

Gráfico N° 6

Planificación del Syllabus

Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

Del total de estudiantes encuestados el 70 % coinciden en que los docentes socializan un syllabus prediseñado, pero de ese porcentaje, solo el 20% considera que se toma en cuenta los aportes de los estudiantes para la delimitación de contenidos, objetivos, tiempos y espacios de aprendizaje; sin embargo, casi el 30 % considera que no se realiza una planificación colaborativa, es decir tanto docentes como estudiantes no construyen la planificación de la asignatura.

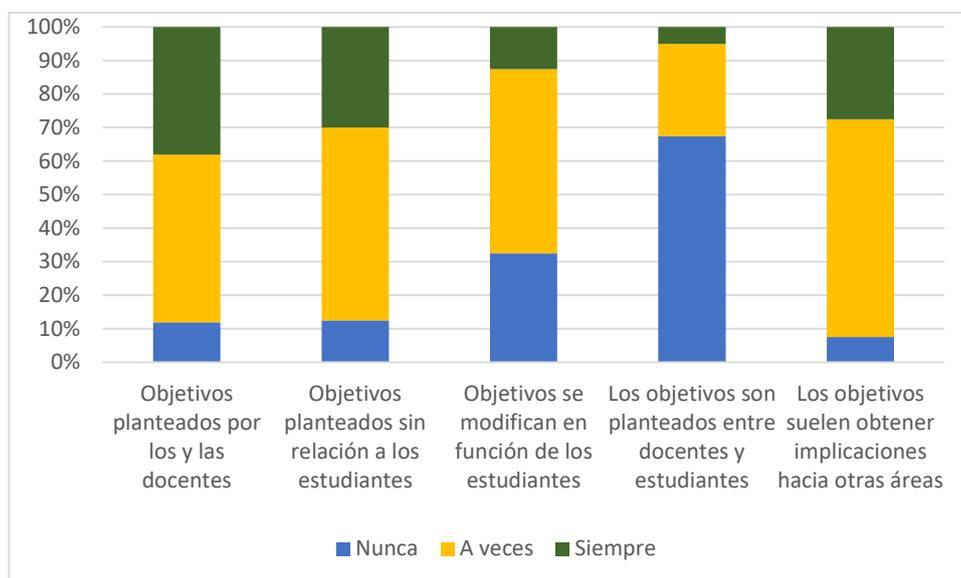
Al analizar este escenario se observa el ejercicio de control de los saberes socialmente aceptados que serán transmitidos por los agentes socializadores, a pesar de que el espacio educativo se muestre medianamente abierto hacia la construcción participativa la figura de autoridad pedagógica dispone en función de su rol los criterios, secuencias, ritmos de la práctica pedagógica.

En relación a estos criterios, la planificación de los objetivos de aprendizaje muestra un panorama similar, con estos ítems se busca medir el sentido que encuentran los estudiantes en relación a los objetivos de las asignaturas. En la siguiente gráfica se puede evidenciar que a medida que se incluye una mayor participación de los estudiantes

en los escenarios presentados, existe una menor frecuencia en la práctica educativa estudiada.

Gráfico N° 7

Planificación de Objetivos



Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

Del total de estudiantes-docentes encuestados alrededor del 40% afirma que los objetivos son planteados por los formadores-docentes, de este porcentaje el 62% considera que estos objetivos no se relacionan con sus intereses, es así que existe un reducido proceso de modificación y menos del 5% afirma que se realiza una planificación conjunta entre formadores –docentes y estudiantes docentes de los objetivos.

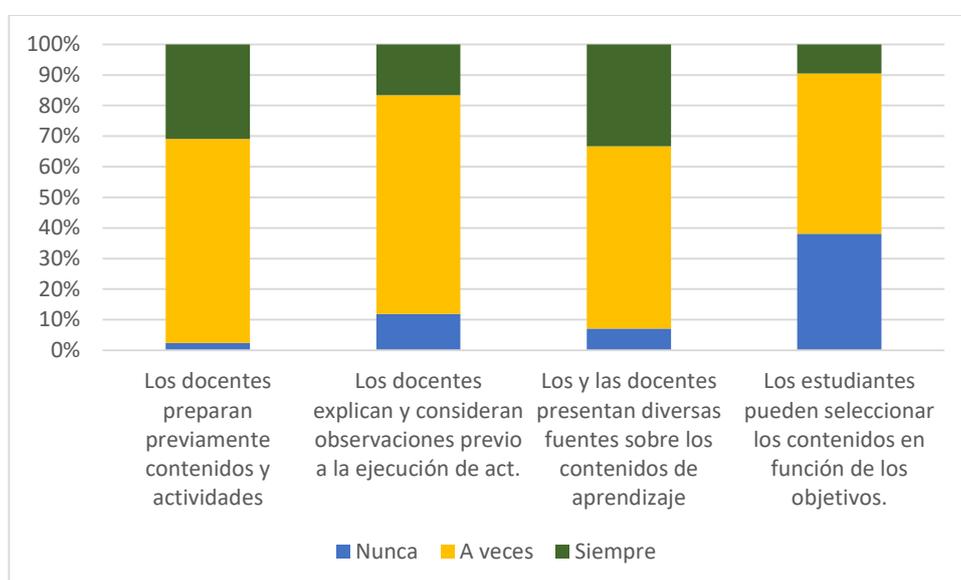
En los dos elementos revisados hasta el momento: planificación de syllabus y objetivos existe una estructura medianamente abierta, ya que permite a los estudiantes realizar observaciones o aprobar lo dispuesto por el formador docente, pero se mantiene discursos reguladores que permiten la adopción de estructuras jerárquicas, desde el rol que cumplen los actores en la planificación. En este nivel se evidencia el ejercicio del poder en el cuerpo social de forma inconsciente porque a pesar de que existe la oportunidad de democratizar el espacio de aprendizaje debido al denominado “fenómeno de la costumbre” se mantiene las disposiciones tradicionales.

La posición de formadores docentes y estudiantes docentes frente al dominio de los medios de información, es otro elemento para comprender el proceso de control según las funciones y roles asignados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediante el siguiente gráfico se analizará uno de los elementos imprescindibles para el discurso pedagógico que son las fuentes y contenidos de aprendizaje, que, mediante el mismo, como se lo explica en el Capítulo I, permiten el proceso de control simbólico en las relaciones en la práctica pedagógica.

Gráfico N° 8

Fuentes y actividades de aprendizaje



Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

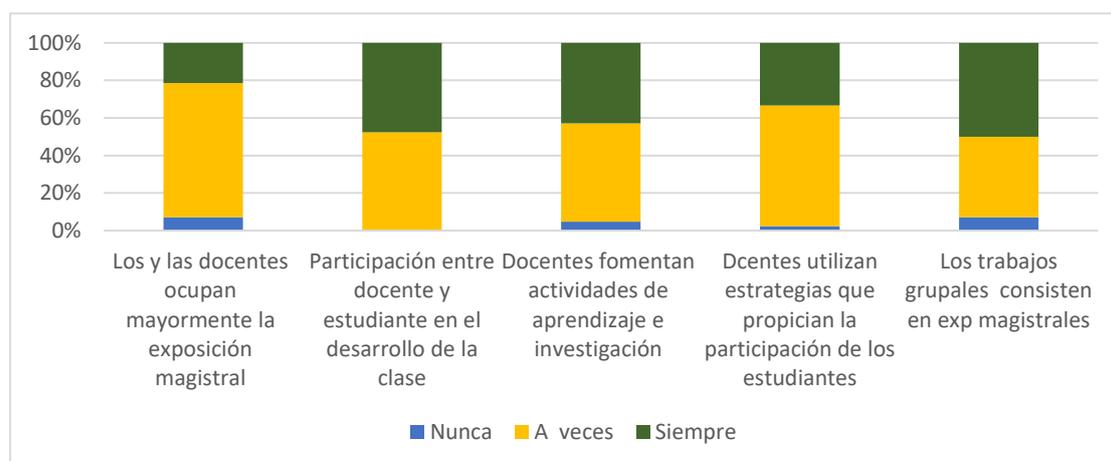
Del total de encuestados casi el 70% considera que a veces los docentes preparan previamente los contenidos y actividades de aprendizaje, lo que implica que su nivel de autoridad le permite en su práctica pedagógica guiar los procesos según él o ella lo considere adecuado, por otro lado un 16% de estudiantes afirman que los docentes consideran observaciones previo a la ejecución de actividades, lo que muestra un nivel de flexibilidad y participación de estudiantes en cuanto el desarrollo de actividades de aprendizaje, a pesar de ello el 38% de encuestados seleccionaron la frecuencia de nunca en el indicador de participación de los estudiantes para la selección de fuentes y contenidos de aprendizaje.

En relación a los datos arrojados, al considerar el enmarcamiento explicado por Bernstein, se concluye que en los escenarios de aprendizaje estudiados se regula lo que se puede transmitir, quien lo puede hacer y las condiciones en las que se pueden realizar. El poder se ejerce mediante la vigilancia de lo que se aprende y lo que se enseña. La construcción de los discursos pedagógicos conserva los rasgos de dominio de la autoridad pedagógica (reglas de recontextualización). En este caso son los docentes quienes posibilitan el mantenimiento de un sistema unidireccional y desigual.

Las prácticas pedagógicas como se ha explicado anteriormente se pueden dar desde la subordinación o liberación. El dominio en los procesos de enseñanza aprendizaje implica la posición de los actores frente al dominio del saber; es así que los docentes a través de las estrategias metodológicas y actividades aplicadas, controlan, incluyen o excluyen la participación de los estudiantes, al respecto en la realidad investigada se obtuvieron los siguientes datos:

Gráfico N° 9

Actividades y estrategias de aprendizaje



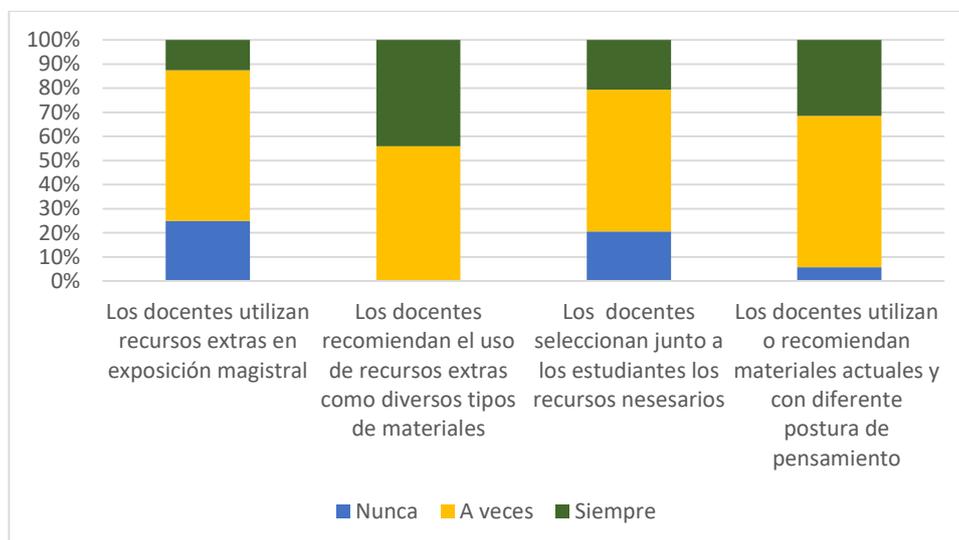
Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

A pesar de que solo el 20% afirma que la clase magistral es la estrategia más utilizada, el 48% considera que existe una interacción entre los docentes y estudiantes en el desarrollo de la clase frente a un 30% que considera que las actividades propuestas por los docentes son estrategias activas, esto se puede explicar porque a pesar de organizar trabajos grupales, el 50% de los mismos tienen el objetivo de realizar exposiciones magistrales por parte de los integrantes de los grupos. Para complementar estos

indicadores, los datos recabados sobre los recursos para el desarrollo de la clase muestran los siguientes hallazgos:

Gráfico N° 10
Uso de Recursos



Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

En relación a los recursos utilizados en la clase magistral, los estudiantes-docentes consideran que 12% de ocasiones los docentes utilizan materiales extras que contribuyen a la comprensión de las temáticas de la clase magistral, sin embargo, un 35% recomiendan recursos extras, pero no existe mayor participación de los estudiantes para la selección de los mismos (16%). No es una práctica institucionalizada la recomendación de recursos extras ya que más del 50% de estudiantes encuestados consideran que a veces los docentes utilizan o recomiendan materiales actuales y con diferentes posturas de pensamiento.

En este ámbito se evidencia las reglas distributivas del discurso pedagógico, en este caso es el docente decide quién y qué es lo que se transmite, el control simbólico regula las relaciones entre docentes, estudiantes y el saber.

En relación a estos criterios la ubicación de los docentes frente a los estudiantes es asimétrica, al utilizar mayormente la clase magistral y académica es el docente quien controla, organiza, examina, valora y problematiza sobre las temáticas de aprendizaje.

3.2. Docentes y estudiantes en relación a los procesos de evaluación

La evaluación como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje es un elemento primordial para determinar los niveles de cumplimiento en las metas de aprendizaje establecidas, sin embargo, como se explica en el capítulo I, la evaluación también es un dispositivo de control de rendimiento y permite la inclusión, exclusión según los parámetros de la normalidad, en este caso del nivel en el que se encuentren los estudiantes del capital cultural.

En este sentido en la carrera de pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales según los datos de la encuesta aplicada se obtienen los siguientes hallazgos para conocer cómo se concibe y se maneja la evaluación.

Tabla N^a 4

Modalidad, tipos y momentos de la Evaluación

Indicadores	Porcentaje		
	Nunca	A veces	siempre
Los docentes plantean las modalidades, criterios y tipos de evaluación	7,14	64,29	26,19
Los y las docentes diversifican actividades de evaluación, no solo examen final	7,14	71,43	21,43
Los y las docentes organizan con los estudiantes las evaluaciones como parte de proceso de aprendizaje	16,67	59,52	23,81
La principal actividad de evaluación es el examen final	2,38	42,86	52,38
La evaluación se da en el proceso de aprendizaje	16,67	50,00	33,33
Aplicación de hetero-evaluación	4,76	61,90	33,33
Co-evaluación al final del proceso de aprendizaje	21,43	61,90	16,67
Se promueve la autoevaluación y Co-evaluación durante todo el proceso de aprendizaje	19,05	64,29	16,67

Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

De los indicadores investigados se destaca que el examen final es la principal actividad de evaluación, según consideran los estudiantes encuestados los docentes diversifican las actividades siendo la heteroevaluación la que mayor porcentaje de aplicación mantiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Apenas el 23% de estudiantes afirman que se inmiscuyen en la planificación otro tipo de actividades de evaluación. Al revisar estos datos y la normativa de evaluación de la Facultad de Filosofía, expuestos en las generalidades de este capítulo se concluye que a la evaluación no se la considera como parte del proceso de aprendizaje sino como un elemento que

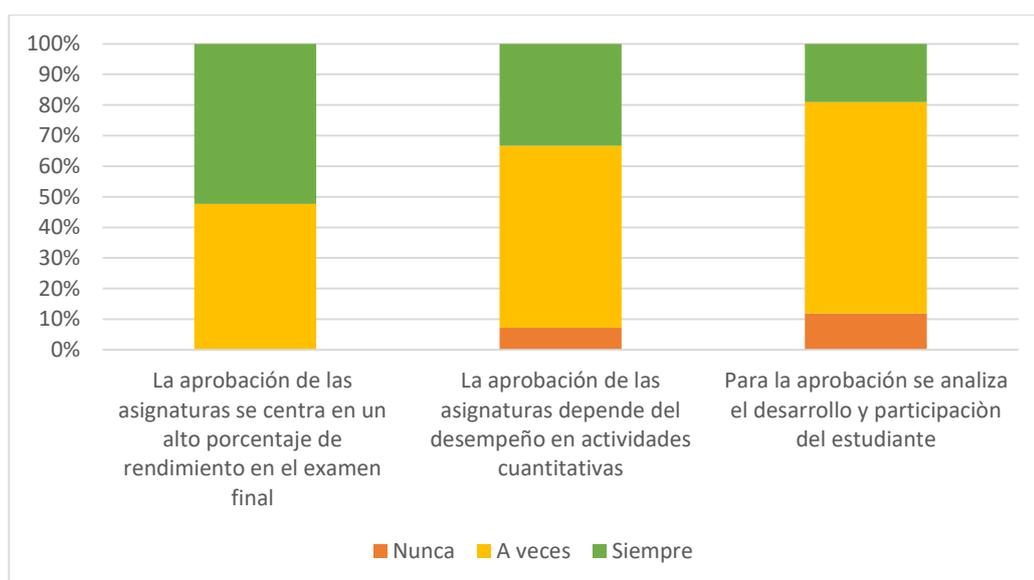
permite la aprobación de las asignaturas. El examen se convierte en el instrumento de medición para la aprobación o reprobación (exclusión) de las asignaturas. Las reglas evaluadoras de los dispositivos pedagógicos, especifican que los estudiantes se convierten en reproductores y adquirientes en función de su nivel de asimilación de los contenidos y saberes disciplinares. En este espacio educativo se considera este instrumento de evaluación como un elemento que reconstruye prácticas hegemónicas del poder al establecer etiquetamientos entre aprobados o suspendidos tal como se explica en la teoría de Bourdieu en el capítulo primero.

Al aplicar las encuestas se pudo evidenciar en la realidad investigada que los estudiantes-docentes al rendir las evaluaciones, disponen los espacios de forma vertical en columnas y el docente aplica las mismas, mientras vigila el rendimiento de los estudiantes.

La estructura de la evaluación no es el objetivo de esta investigación, sin embargo, es importante anotar en este criterio que los instrumentos de evaluación que fueron aplicados se basaban en la adquisición de conocimientos del semestre. Estos datos se relacionan con los indicadores considerados en la aprobación de asignaturas que muestran los siguientes resultados:

Gráfico N° 11

Aprobación de Asignaturas



Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

El 52 % de estudiantes consideran que la aprobación de la asignatura depende del rendimiento en un examen final, mientras que las actividades de evaluación cuantitativas tienen un 33% de aplicación para este criterio, mientras que apenas el 19% de estudiantes consideran que los docentes analizan el desarrollo y participación del estudiante como elemento para aprobar las asignaturas.

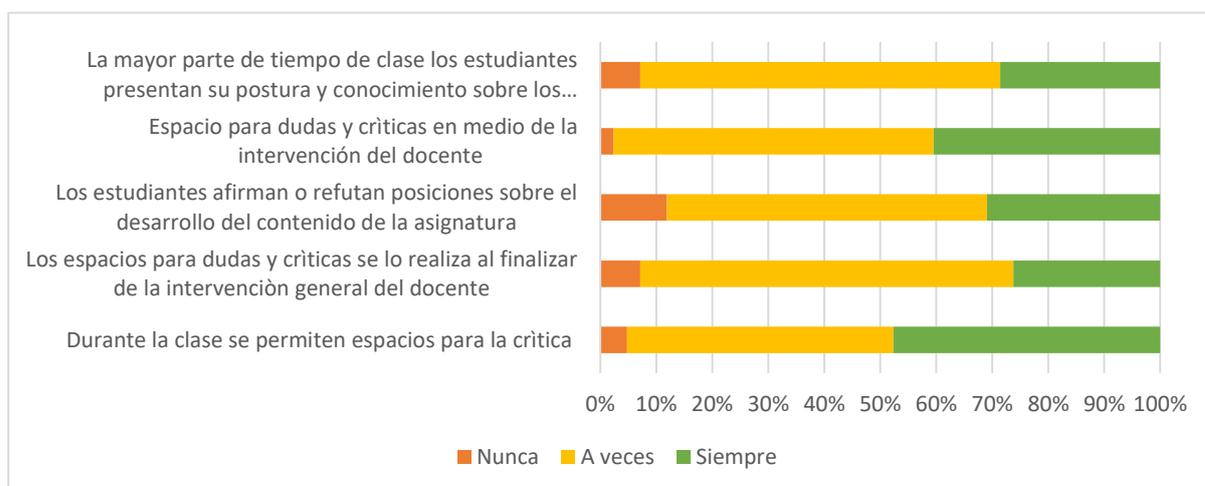
Al revisar los datos arrojados en estos criterios se determina que existe un nivel de categorización fuerte para el aspecto de la evaluación, la cual está enfocada a medir el nivel de la asimilación de los contenidos impartidos, al relacionar esta realidad con los lineamientos de aprobación de la Facultad de Filosofía, se nota una marcada valoración cuantitativa, busca el rendimiento académico en cuanto contenidos y no existe una guía clara para la aplicación de coevaluación y autoevaluación en el proceso de aprendizaje, es decir los docentes de alguna manera cumplen el rol de normalizadores competentes, rectores del conocimiento académico y pedagógico.

3.3.Comunicación e interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Un elemento de análisis en las relaciones de poder son las formas de interacción y el dominio en la comunicación de los actores educativos, la posición que asuma el docente frente a sus estudiantes determina si asume un rol de mediador, guía, facilitador o normalizador competente.

Gráfico N° 12

Control e interacción en los espacios de aprendizaje



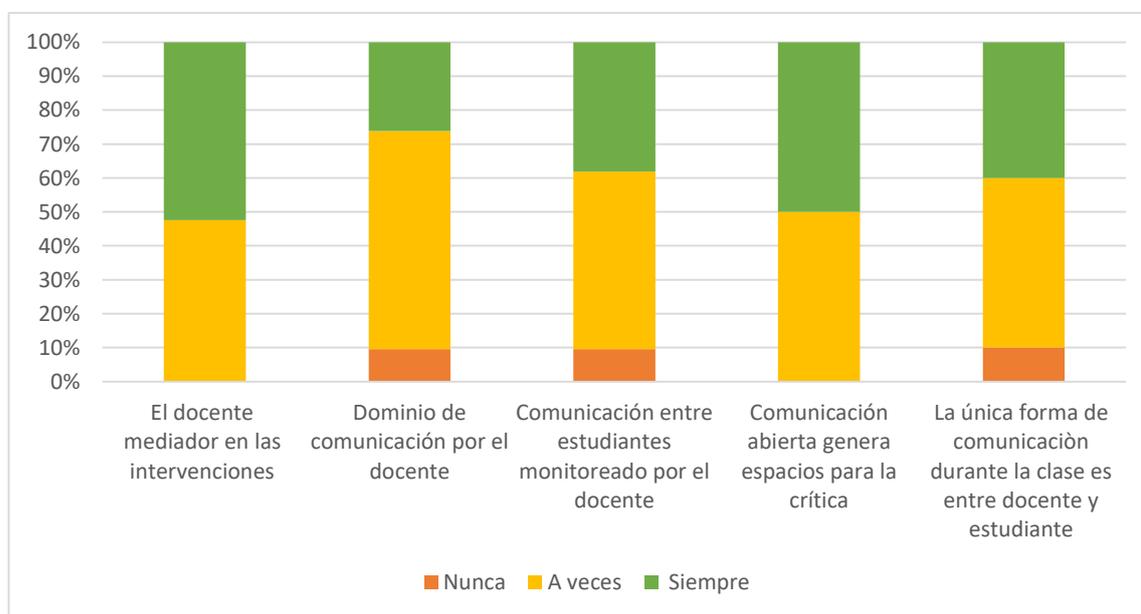
Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

En la gráfica presentada se puede observar que en los procesos de aprendizaje existe la posibilidad de interacción entre docentes estudiantes, además que es posible generar críticas u observaciones a los contenidos desarrollados en la clase cuando el docente permite estos espacios. Estos datos muestran una disposición horizontal en la forma de interactuar en la clase, a pesar de que la estrategia sea magistral. Si bien es cierto los docentes son los que permiten la intervención de estudiantes en medio de sus exposiciones o conferencias, el hecho de que permitan interrumpir su cátedra de alguna manera permite des hegemonizar el dominio del discurso y dinamizan las opiniones o puntos de vista con la interacción de los estudiantes. Los docentes en este caso a pesar de ser considerados normalizadores competentes por la legitimidad de la institución, logran gran medida ser facilitares en los proceso de comunicación pedagógica, se recuerda que el poder se expresa en relaciones socialmente construidas entre sujetos libres, por lo que en este nivel los docentes a pesar de que tiene la potestad de ejercer su poder desde la autoridad y dominio, democratizan los espacios de diálogo, pero esto no trasciende en los proceso de construcción de los discursos pedagógicos.

Gráfico N° 13

Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

En el Gráfico N° 13 se destaca el rol del docente como mediador del proceso de aprendizaje ya que permite mayormente la comunicación abierta y genera espacios para la crítica, permite la comunicación entre docentes –estudiantes y entre estudiantes. La organización de la comunicación e interacción a pesar de ser dirigida desde el docente, rompe la rigurosidad y control al dinamizar el hecho comunicativo en el aula.

Una posibilidad de análisis con estos datos es la determinación de los mecanismos de control de la comunicación entre estudiantes o cuando los docentes permiten la intervención de los estudiantes.

En ese criterio se muestra que los docentes a pesar de la estructura jerárquica en cuanto la planificación, dominio del saber, estrategias y evaluación mantienen un sistema de comunicación abierta con los estudiantes; sin embargo, esta es una apreciación considerando las respuestas de las encuestas aplicadas.

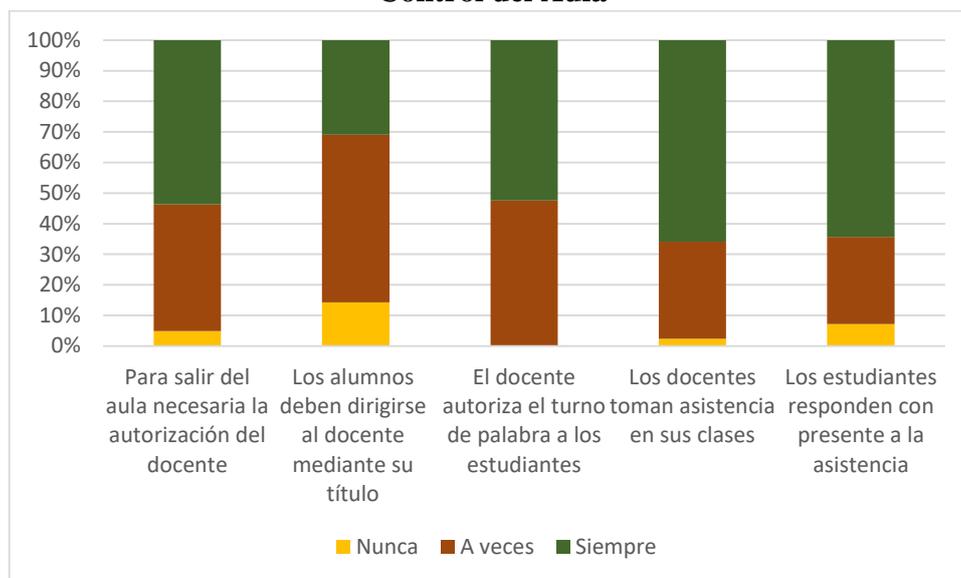
En relación al discurso pedagógico como se describe en educación y reproducción social, se manifiesta la separación de funciones ya que es el docente quien regula las relaciones, estableciendo un orden y se muestra que en el proceso de construcción del mismo, los estudiantes mantienen el silencio frente a la autoridad pedagógica. Por otro lado, el enmarcamiento de estos discursos se manifiesta en las reglas de orden social en la comunicación (participación).

3.4.Ubicación y espacios de aprendizaje

Uno de los elementos que permiten medir los niveles de jerarquización es la ubicación y asignación de espacios para los actores educativos, así como las actividades que se les permite realizar o no a los estudiantes mientras se encuentran en una hora de clase asignada a un docente.

En este ámbito se ejerce el poder desde la vigilancia (Papotismo), autoridad y control de comportamientos, en referencia a estos criterios en la realidad investigada se recoge los siguientes datos:

Gráfico N° 14
Control del Aula



Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

Entre los datos que se destaca es que a pesar de ser un nivel de educación superior se mantiene la tradición de pedir autorización para salir del aula al docente que en este caso se convierte nuevamente en el normalizador competente que logra organizar el orden del aula según el orden social: quien tiene el dominio económico, puede decidir sobre los tiempos y espacios en los que se encuentran aquellos que carecen del mismo.

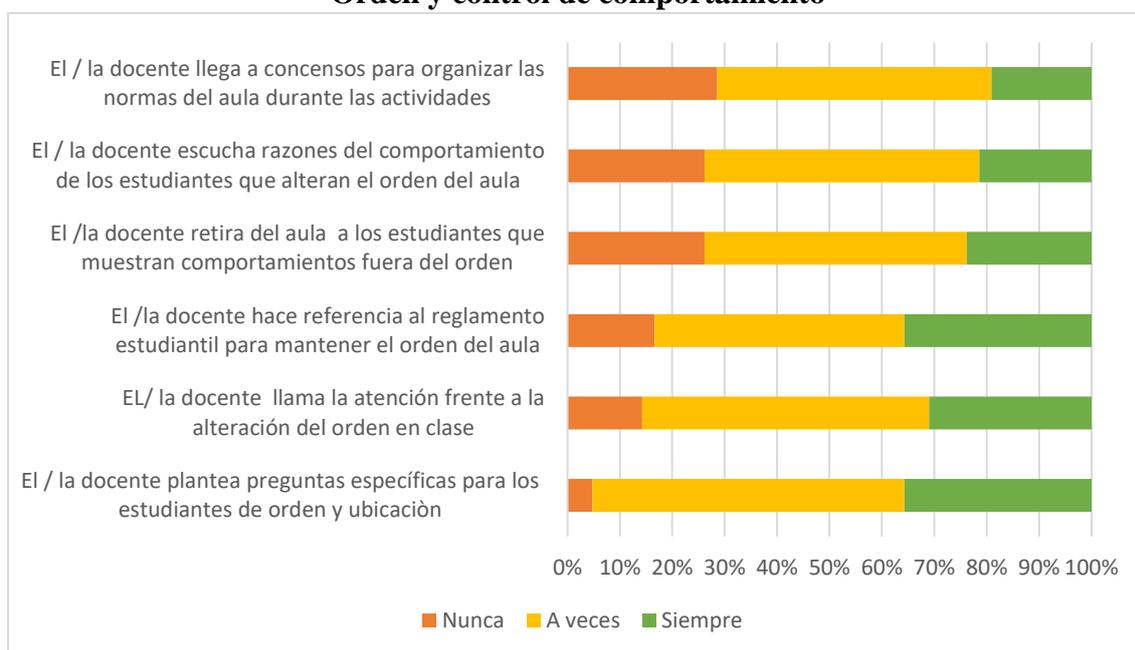
En el caso del aula universitaria, quien se posiciona en una relación de poder de autoridad frente al dominio del saber condiciona las actividades que el resto del grupo puede realizar, ya que mantiene el control de dispositivos como la aprobación de la asignatura, evaluación, designación de funciones, entre otros elementos que se han analizado en este capítulo.

Al docente se le da un nivel de autoridad por el título que ostenta y rol que cumple como el de tomar asistencia, la práctica de la respuesta “presente” representa la condición de subordinación de los estudiantes frente al control que el docente debe llevar para condicionar la aprobación de las asignaturas. Otros elementos que permiten profundizar sobre estas condiciones es la disposición del mobiliario de las aulas, en este momento cabe una aclaración, a pesar de que en la encuesta existe ambigüedad en relación al uso de bancas, pizarrones y asignación de espacios para los actores educativos, al realizar una observación de las aulas de la carrera se puede identificar la disposición de las bancas en

columnas, con vista al pizarrón en cuyo costado se encuentra un escritorio con similares dimensiones a las mesas de trabajo para los estudiantes (para dos personas).

En las encuestas los estudiantes afirman que las bancas se disponen dependiendo de las actividades que se desarrollan, pero cabe recalcar que la clase magistral fue la estrategia que tiene una mayor frecuencia de uso según los encuestados, por lo que se concluye que los docentes en cuanto el control de espacios, mobiliarios, permisos para actividades dentro y fuera del aula son los que mantienen el dominio.

Gráfico N° 15
Orden y control de comportamiento



Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

En relación al comportamiento de los estudiantes no existen mayores niveles de normalización y exclusión, porcentajes como el de llegar a consensos entre la frecuencia de a veces y siempre (70%), denota que las relaciones interpersonales no son un problema en el aula, de igual forma el porcentaje de frecuencia con el que el docente escucha razones sobre el comportamiento de los estudiantes (75%) es alto por lo que la alusión a reglamentos estudiantiles o llamados de atención drástica en este nivel de formación no son un parámetro de inclusión o exclusión que los docentes pueden utilizar como mecanismo de poder.

Es importante recordar que los mecanismos de la nueva física del poder desarrollada por Foucault determina que la observación, el fichaje, la individualización y la aplicación de medidas correctivas permiten el ejercicio del poder sobre los cuerpos. Si se toma como referencia los datos en relación al discurso pedagógico y evaluación en las encuestas aplicadas en relación a la gráfica de orden y comportamiento se entiende que las dinámicas de relación frente a la normalización del comportamiento son diferentes ya que otros dispositivos como el de aprobación, participación, examen (Control de rendimiento) se efectivizan en las prácticas pedagógicas por lo que los mecanismos de exclusión en relación al comportamiento y control del aula son menos evidentes.

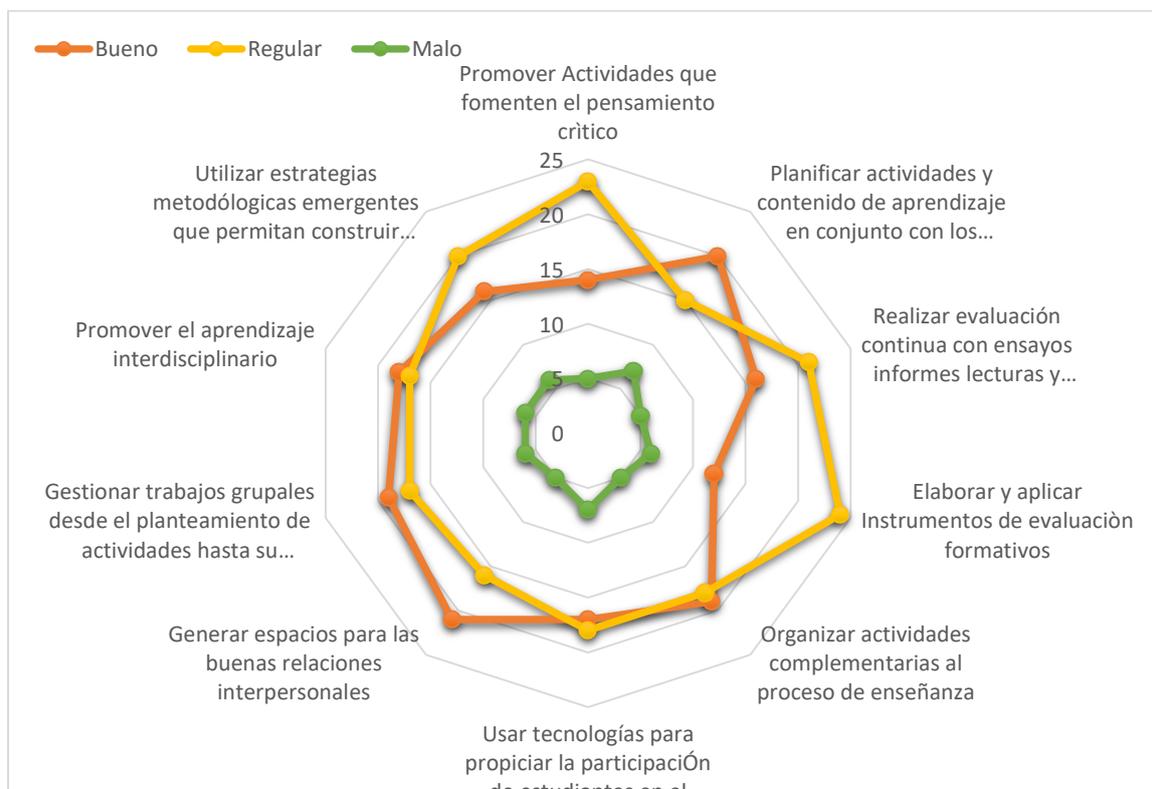
3.5. Nivel de competencias didácticas para generar espacios colaborativos de aprendizaje.

Es importante recalcar que al ser una investigación cualitativa se busca encontrar los significados que tienen los estudiantes de la realidad estudiada para interpretarlos en relación a las categorías y principios seleccionados de los fundamentos teóricos, por lo que en los Ítems de nivel de conocimiento (Gráfico N° 16) sobre la planificación y ejecución de actividades propias del aprendizaje colaborativo, los estudiantes consideran que se encuentran entre los niveles de bueno y regular, siendo el segundo el que sobresalen aspectos como la promoción de espacios para el pensamiento crítico, uso de estrategias metodológicas para la construcción colaborativa del conocimiento, realizar evaluación continua con proyectos, uso de tecnologías para propiciar la colaboración de los estudiantes. El indicador que sobresale en el nivel de Regular es la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación formativos.

Por otro lado, el en el nivel de bueno, según el criterio de los estudiantes encuestados se encuentran indicadores como la planificación de contenidos en conjunto con los estudiantes, la promoción del aprendizaje interdisciplinario, generar espacios de buenas relaciones interpersonales.

Gráfico N° 16

Nivel de Conocimiento de los estudiantes



Fuente: Encuestas aplicadas en la Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales, 2019

Elaboración: La autora

Al comparar los datos de este ámbito frente a los que buscan medir los niveles de jerarquización en el aula, se puede observar que existe una relación entre el nivel de competencias adquiridas por los estudiantes-docentes y las prácticas que se desarrollan en las aulas del formación docente, es así que el nivel regular en el conocimiento para aplicar técnicas activas de aprendizaje, evaluación formativa y actividades para el aprendizaje colaborativo guarda coherencia con la posición de docentes y estudiantes frente al saber pedagógico, la evaluación y la dirección de actividades de aprendizaje. Pero por otro lado también muestra la capacidad de los estudiantes para la creación de espacios de aprendizaje en su propia práctica pedagógica, por lo que según lo explica Apple, existe la posibilidad de democratizar los espacios educativos. Existe la posibilidad de construir una autoridad pedagógica desde la autonomía de los estudiantes y la bidireccionalidad en la comunicación y los multiliderazgos en el aula.

Capítulo Tercero

Propuesta de innovación: Redes de aprendizaje en la formación del pregrado docente

El sistema educativo en cualquiera de sus niveles es una estructura compleja y dinámica relacionada con la realidad cambiante e imprescindible, por lo que la constante reflexión en cuanto al ajuste de los enfoques pedagógicos y prácticas educativas en los diferentes niveles es inminente.

El cambio de paradigma y práctica docente en las aulas o espacios de aprendizaje, permitirá la verdadera innovación en educación, porque los recursos y tecnologías no dan por sí mismas cambios ni conocimiento, sino son herramientas que logran potenciar habilidades en entornos de aprendizaje que actualmente son variados,

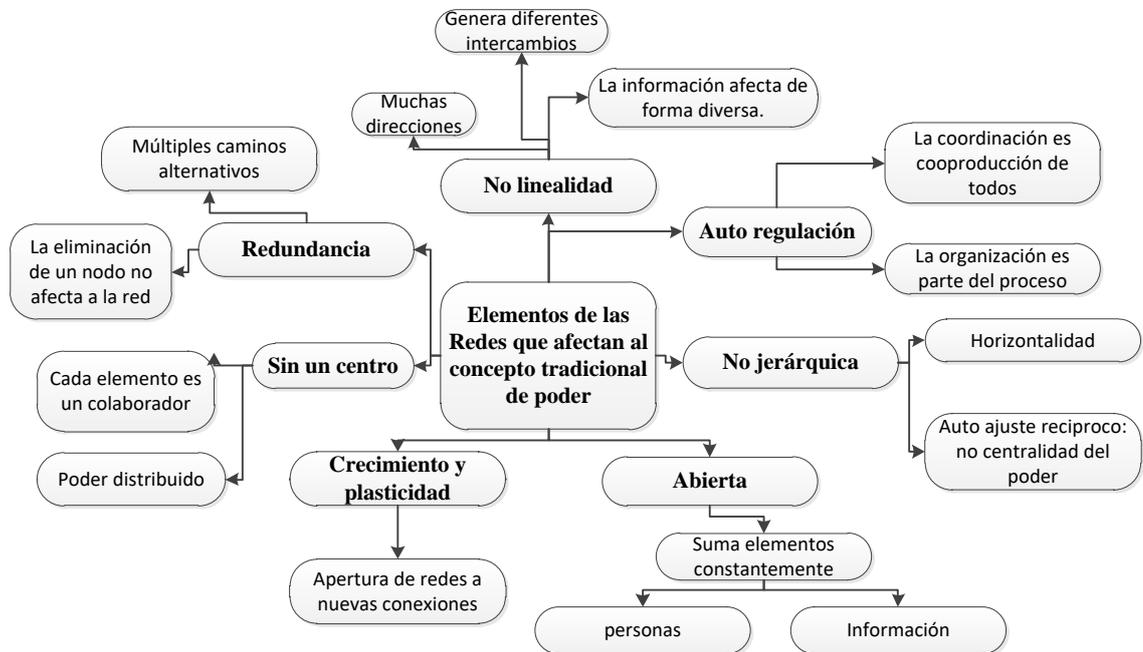
Para proponer una educación que se relacione con la experiencia, razón, emoción, conocimiento y creación, se requiere una escuela nueva que no esquematice el proceso de creación del conocimiento, sino que sistematice el conjunto de experiencias, técnicas y pensamientos de los actores educativos, logrando que se interrelacionen con la vida y la acción,

El replanteamiento de la estructura y práctica educativa, debe considerar como centro del proceso al estudiante a sus deseos y experiencias y a la comunidad como parte imprescindible en el aprendizaje, con el fin de evitar la reproducción de contenidos sin sentido, sino empezar a generar espacios de liberación y creación de conocimiento para cambiar las realidades de dominación.

La presente propuesta de innovación busca la creación de espacios colaborativos de aprendizaje en la formación del pregrado docente, con el fin de transformar las estructuras tradicionales de poder y autoridad en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el nivel del pregrado docente. La finalidad de la propuesta es dar una alternativa para la democratización de los espacios, saberes, discursos, estructuras y prácticas docentes, a través de la aplicación de redes de aprendizaje.

El sentido de una red de aprendizaje permite divisar un tipo de organización que se estructure en función de intereses comunes, interrelacionada a través de diferentes nodos de conexión, las redes son características de los sistemas complejos y quienes son parte de ella permanecen en un flujo permanente de información. (Montbrun 2010, 380)

Gráfico N° 17

Elementos de las Redes que afectan al concepto tradicional de Poder

Fuente: (Montbrun 2010)

Elaboración: La autora

Para desarrollar las dimensiones de la propuesta de innovación se utilizará la perspectiva de innovación y calidad de Aguerrondo, I. (2002), quien considera las siguientes dimensiones:

1. Primer Nivel: Definiciones Político Ideológicas
2. Segundo Nivel: Opciones Técnico Pedagógicas
3. Tercer Nivel: Estructura Organizativa.

1. Definiciones Político Ideológicas

La reestructuración de la educación parte desde el cambio de paradigma educativo, la definición de roles y fines que tanto estudiantes como docentes deben cumplir en las aulas. El cambio de las representaciones sobre la inteligencia, el aprendizaje y la enseñanza permite incorporar diferentes formas de interacción entre estudiantes y profesores. (Bruer 1995). Un entorno de aprendizaje efectivo parte desde el principio que el conocimiento no es aprendido sino construido, es decir la educación es

acción, reciprocidad, creación, para ello se requiere superar ciertos paradigmas educativos en los que la escuela y las prácticas educativas se encuentran inmersas como la hegemonía del discurso del docente, el trabajo individual, evaluación única de conocimientos mediante test o alcance de estándares homogéneos que responden a una visión diferente de lo que la sociedad requiere en la actualidad.

Para mejorar e innovar los procesos de enseñanza aprendizaje en los niveles elementales y medios es imprescindible un cambio de perspectiva de enseñanza en la profesionalización docente, ya que como se expone en el Capítulo I de esta investigación, la educación como campo es un medio de reproducción social, pero también desde la perspectiva de Apple puede lograr la creación y transformación.

En este sentido la propuesta de Redes de aprendizaje parte de los principios expresos en la pedagogía crítica y desde allí se replantea la situación del poder y educación para la transformación social considerando los tres aspectos:

Integración y cohesión social que contribuya a la identidad nacional.

La premisa debe ser clara, sin educación será difícil avanzar a un proceso de cohesión social, pues la misma se constituye en una pieza medular para el desarrollo de este tejido social; el mismo que se fortalecerá con el desarrollo de capacidades ciudadanas, como un elemento de igualdad de oportunidades, que ayude a disminuir la gran brecha social y de desigualdad que existe en nuestras sociedades.

A su vez, la relación entre la cohesión social y el proceso educativo, se enmarca en que la educación debe promover la construcción de un nuevo tipo de cultura, permitiendo que la educación se convierta en una experiencia del aprendizaje que respeta la diversidad y fomente una cultura de nuevo tipo que ponga en disputa el sentido común.

La identidad nacional partirá del conocimiento y reapropiación no solamente de nuestros conocimientos, cultura y saberes ancestrales, sino comprendiendo la verdadera dimensión del dialogo de saberes, no como un hecho aislado, sino más bien, comprendiendo que desde la diversidad podemos avanzar en la construcción de una cultura que promueva una verdadera identidad (CEPAL 2007); desde esta propuesta de aprendizaje se establece los siguientes puntos:

- Fomentar actividades que no se reduzcan a la visión academicista, sino prácticas reales en las diferentes áreas académicas promoviendo la medicación cultural.

- Redefinir los espacios como: instituciones, museos, teatros, parques temáticos, etc., como espacios vivos y activos del aprendizaje que fomenten a la construcción de la identidad nacional, pues no se ama y valora lo que no se conoce.
- Recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo a través de la literatura, el cine, los museos, instituciones, barrios, fabricas como espacios de aprendizaje vivo.

Sin una sólida identidad nacional, que vaya más allá de los simbolismos no se puede dar una ruptura epistemológica en el sentido común de las y los estudiantes y el profesorado; la educación se convertirá en fiel promotora de la cohesión social como herramienta de transformación e integración real.

1.2. Democracia externa e interna para el ejercicio pleno de las libertades

La educación al ser un proceso interestructurante, donde educandos y educadores juegan un rol protagónico la participación en la toma y ejecución de decisiones debe ser un proceso real y práctico dentro de los espacios de aprendizaje.

Repensar al proceso educativo como una oportunidad fundamental para la construcción de una democracia participativa deberá partir no solo por la toma de decisiones, sino más bien por el cumplimiento que se le dé a las mismas. La disyuntiva será en como verdaderamente democratizar el proceso educativo y que las prácticas educativas sean espacios de cohesión social permitiendo en fomento de las libertades.

Si bien es cierto podemos hablar de una democratización externa en términos formales: ampliando el acceso a la educación pública y promoviendo a la educación como un derecho humano para la igualdad de oportunidades, pero dentro del aula no hemos podido verdaderamente ejercer una democracia interna y peor aún fomentar la libertad para la construcción de una ciudadanía responsable en la toma decisiones.

Para democratizar los espacios dentro de los espacios de aprendizaje es necesario plantear las siguientes iniciativas:

- El juego de roles entre todos los actores del proceso.
- Designar responsabilidades por un determinado tiempo entre todos los actores, para que desde su perspectiva puedan ejercer liderazgo, fomentando la responsabilidad en la toma de decisiones.

- La educación debe ser un espacio vivo, abierto a toda la comunidad o localidad, como espacio de encuentro y cohesión social donde se desarrollen una serie de actividades, como un espacio que piensa y trabaja de manera conjunta.
- Generar Redes de Aprendizaje, no solo como espacios de reflexión y de pensamiento, sino más bien espacios que generen acciones concretas para resolución de problemáticas locales.

La toma de decisiones no la debemos plantear desde el inmovilismo o la formalidad, sino más bien debemos generar preguntas concretas que nos permitan un proceso de reflexión y construcción en los estudiantes de nuevas e innovadoras respuestas, promoviendo el ejercicio pleno de las libertades, tanto individuales como colectivas.

1.3.Creación y creatividad para el desarrollo de habilidades para la vida

La gran disyuntiva que existe en la educación es pensar, si verdaderamente la educación que reciben los estudiantes en el aula les forma para la vida.

La educación si bien es cierto se plantea como una alternativa para romper el círculo vicioso de la pobreza, también puede convertirse en un dilema si la misma se convierte en mera repetidora de conocimientos, por ello la innovación y la creatividad deben surgir como alternativas innovadoras a las estrategias equivocadas que se han venido repitiendo.

El encasillar al proceso educativo como un ente tecnocrático, no permite fomentar la creación y la creatividad y peor aún desarrollar en los estudiantes habilidades para la vida y el ideal de justicia social y critico ante las estructuras sociales injustas.

Aquí algunos planteamientos para lograr superar esa visión en la educación:

- Interdisciplinariedad del desarrollo de proyectos educativos y resolución de problemas.
- Incentivar la construcción de proyectos de innovación que sean sustentables y sostenibles durante su ciclo educativo.
- Herramientas de coaching personal, fortaleciendo las cualidades y aptitudes de los estudiantes.

- Incubadoras de ideas, con el objetivo de generar redes de aprendizaje e intercambio en base a los planteamientos de los estudiantes.

Si queremos resultados distintos, es necesario ahondar esfuerzos en el fortalecimiento de actividades que fomenten la creación y la creatividad aun cuando nos encontremos con estrategias equivocadas, formaremos en los estudiantes en este caso futuros docentes habilidades para el desarrollo de su vida.

2. Definiciones Técnico Pedagógicas

Como se plantea en el capítulo I de esta investigación, el poder se manifiesta en diferentes estructuras escolares y en las relaciones sociales que se establecen entre los actores educativos. Al poder no lo podemos eliminar, pero si democratizar, cambiar las formas de relación social entre profesores y estudiantes desde la interrelación positiva en el proceso de aprendizaje transformando los roles tradicionales hacia la convergencia de nuevos modelos educativos que promueven la colaboración y el desarrollo de capacidades humanas encajadas en intereses sociales y personales.

En el acápite anterior se definieron los principios políticos e ideológicos que promueve esta propuesta, sin embargo la operatividad de los mismos en el proceso de enseñanza se declaran en las opciones técnico- pedagógicas, al respecto (Aguerrondo 2002) expresa:

Los fines de la educación, surgidos a partir de las demandas de la sociedad global y de los subsectores de la sociedad deben llevarlos a la práctica, para eso aparecen las opciones técnico-pedagógicas que modelan una forma concreta de responderlas. Ellas tienen que ver, sustantivamente, con cada uno de los vértices que definen el triángulo didáctico (conocimiento, alumno, docente) (pág.38)

En este segundo nivel se explica la estructura que seguirá el proceso educativo para lograr los principios expuestos en el primer nivel: integración y cohesión social que contribuye a la identidad nacional (ideológico); democratización externa e interna y ejercicio pleno de libertades (Política); desarrollo de creatividad, curiosidad y capacidades para el desempeño docente (Económico).

2.1.Eje epistemológico

El tipo de conocimiento que requiere el docente actual debe vincular la teoría y la práctica, por lo que la propuesta de innovación de Red de aprendizaje parte de la articulación del hacer pedagógico (teoría) y el hacer didáctico (práctico) una visión de educación en un sentido amplio que guarda coherencia con las necesidades sociales que supere el marco de la educación por transmisión hacia la educación para la transformación. Para lograr este principio se plantea que se supere la tradición academicista de la formación del pregrado docente hacia una formación teórica pedagógica y práctica pedagógica.

En primera instancia se explica la referencia de estos términos para luego enmarcarlos en una sugerencia de propuesta curricular en las asignaturas ya existentes en la realidad investigada, pero considerando estos elementos se podría plantear una estructura curricular diferente que no seccione la práctica pedagógica y didáctica de la académica, sino que la transverzalice con la propuesta metodológica de la red de aprendizaje.

La pedagogía es un saber científico, está determinada por la visión de educación que tiene una sociedad y explica la teoría que dirige la práctica educativa de la enseñanza institucionalizada en la escuela, mientras que la didáctica orienta los métodos, estrategias y su eficacia en los procesos y está orientada por un pensamiento pedagógico.

El conocimiento que los estudiantes del pregrado docente obtengan debe guardar relación entre lo académico, pedagógico y didáctico, por lo que el formador de docentes debe tener claridad en los términos señalados y manejar una estructura del proceso de aprendizaje que permita a los estudiantes ser parte de la construcción de contenidos de las asignaturas sean estas humanísticas, básicas o profesionales (Malla curricular, Carrera de pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales, UCE). El desarrollo de capacidades en cuanto la investigación y desarrollo es otro elemento que se debe considerar en cualquiera de los ámbitos, por lo que, para instrumentalizar estos conocimientos, los formadores de futuros docentes deben evidenciar su propuesta curricular bajo los siguientes criterios:

Tabla N^a 5**Propuesta curricular**

Ámbito	Pedagógico	Didáctico	Académico	Investigación y desarrollo
Asignatura de organización curricular (básica, humanístico o profesional)	¿Por qué educar?	¿Cómo enseñar?	¿Qué voy a enseñar?	¿Cómo orientar a los estudiantes – docentes para la generación de propuestas frente al ámbito académico?
	Porque y para qué de la educación Visión de la educación	Porque y para qué de la enseñanza	Propuesta de Competencias curriculares cercanas a la realidad de la práctica docente o campo científico que permitan la comprensión del mundo real	
	Objetivo del saber académico	Estrategias de mediación del saber académico		

Elaboración: la autora

El conocimiento desarrollado en la formación pre profesional docente debe enfocarse en el último ámbito que es el de investigación y desarrollo, el cual busca llevar a la práctica, resolver o generar nuevas ideas frente a la información que se logre recabar en las diversas fuentes de información, sean estas humanas o tecnológicas, lo primordial para que estos criterios se cristalicen en un mejor desempeño en la práctica de los estudiantes-docentes, es partir de los principios pedagógicos y didácticos del aprendizaje colaborativo que como se ha explicado horizontalizan las relaciones de poder en el aula y dinamizan la participación significativa de los actores educativos en los procesos de aprendizaje.

2.2.Eje pedagógico

El modelo pedagógico de la propuesta de innovación de Redes de aprendizaje es interestructurante ya que busca la interacción positiva y efectiva entre los actores educativos: estudiantes, docentes y comunidad en general, en este sentido la práctica educativa se basa en el diálogo y la mediación de las fuentes de información, en este caso el formador docente acompaña el proceso, pero el estudiante-docente es corresponsable

del aprendizaje y la aplicación de los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en su proceso de formación.

Tanto el formador docente como el estudiante-docente tienen un rol compartido en el proceso de enseñanza –aprendizaje, los cuales parten de los principios del aprendizaje colaborativo y elementos del Conectivismo.

En cuanto el aprendizaje colaborativo se plasman los principios propuestos en el capítulo I: interdependencia positiva, responsabilidad individual y proceso de conocimiento grupal, consenso, intercambio de información y negociación de significados como medios de apropiación cultural, la bidireccionalidad de las relaciones sociales, la actividad dialógica como estrategia de mediación para la información y construcción del conocimiento en diferentes espacios.

Para el Conectivismo, el centro del proceso de aprendizaje es el individuo, quien aprende según las redes y conexiones que él crea en medio de las actividades que realiza, por lo que el aprendizaje no se da solamente en un aula de clase, sino también en el contacto virtual, en imágenes, redes sociales, foros, videos en la web, información en internet; muchas de estas conexiones son débiles, el rol del docente y del sistema educativo es el utilizar estas conexiones para mediar la interacción entre los nodos de información y la construcción del conocimiento a través de la generación espacios de aprendizaje, “El valor del reconocimiento de patrones y de conectar nuestros, propios pequeños mundos del conocimiento, es aparente en el impacto exponencial que recibe nuestro aprendizaje personal”. (Siemens 2004)

Para el Conectivismo el aprendizaje es acción y el conocimiento parte de la experiencia creada en la red de comunicación personal. El aprendizaje de la era digital trae consigo retos que los actores educativos deben asumir, para empezar a generar nuevos conocimientos; sin embargo, hay que recalcar que el hecho de tener información, no trae consigo el conocimiento, este elemento conlleva otros procesos, al respecto en la pedagogía del ciberespacio se explica:

El acceso a la tecnología y la red internet no garantiza la obtención de conocimientos, ya que la ruta que los educandos deberán seguir para la consecución de aprendizajes significativos es el procesamiento, análisis, inferencia y reflexión de los datos e información hasta llegar al conocimiento a partir de un Entorno Virtual de Aprendizaje y ciberespacio como escenario donde es posible el encuentro social, cultural y educativo. (pág.84) (Hermann 2011)

El Conectivismo y la pedagogía del Ciberespacio se conjugan en la medida que se pueda generar espacios de aprendizaje basados en nuevas tecnologías de información y comunicación, tomar los datos e información que se den en los espacios de interacción, pero utilizar los mismos para crear conocimiento, como se lo plantea, mediante la reflexión, razonamiento, y la acción. El aprendizaje generado a partir de estos fundamentos puede ser diferentes en cada individuo, pero válido para cada realidad.

Al considerar estas teorías para la construcción de la propuesta metodológica de las Redes de aprendizaje, se plantea el rol que los docentes cumplen en el proceso de mediación pedagógica, en el que conecta fuentes de información, misma que puede residir en dispositivos virtuales, digitales o humanos, además considerando que el aprendizaje se da en una realidad cambiante por lo que el conocimiento debe ser preciso y actual.

En el contexto de las nuevas redes y espacios de comunicación, existe un sinnúmero de tecnologías basadas en la acumulación de datos y de información, así como también la transformación de las formas de relación social y acercamiento a la información a través de medios virtuales y digitales. Por lo que es preponderante que los docentes asuman esta nueva realidad como una oportunidad para aprender a enseñar desde y con las nuevas tecnologías de la comunicación, que no precisamente fueron creadas para la enseñanza, pero que actualmente, forman parte de procesos de aprendizaje formal e informal.

La educación actual está llamada a la comunicación y la tarea de los docentes es la mediación pedagógica y tecnológica (Castillo s.f.), esto implica hacer un acompañamiento y orientación a los procesos de aprendizaje generados desde las redes como: videos, imágenes, documentos digitales, juegos, presentaciones en diferentes plataformas, aplicaciones, entre otros.

Es necesario que el docente conozca de las herramientas actuales, tanto de sus beneficios como sus aspectos negativos, para guiar a los estudiantes en su uso no solo recreativo sino también creativo, de esta manera aprovecharlas en el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula. Por lo que, como se puede entrever la labor docente ya no está encaminada a entregar información sino a generar espacios en los que los estudiantes puedan encontrar datos en otros medios y orientar los mecanismos necesarios para analizar, reflexionar y construir conocimientos con la información que se encuentra en la realidad, (Castillo 2004).

Se tiende a creer que las nuevas tecnologías de la comunicación conllevan a los usuarios a deshumanizarse, debido a la fría relación que existe entre los cercanos y el

hecho de que se han perdido espacios de interrelación real, que ha sido sustituida por la comunicación virtual con los lejanos. Nuevamente, la educación como medio de socialización, debe aprovechar los recursos otorgados en la red para generar nuevas formas de cooperación que propendan a construir mejores enlaces entre humanos, ofrecer y acompañar a la comunicación asertiva en cualquier medio, sea este real o virtual, considerando que, el mundo virtual es cada vez más parecido al real (Aparici 2010) y el docente debe aprovechar el rompimiento de la temporalidad y espacialidad para cimentar un mejor proceso comunicativo apuntado hacia la multidimensionalidad.

La tarea del docente formador en relación a la mediación, tiene que ver con la generación de espacios de aprendizaje en donde se interrelacione la información recabada por los estudiantes en redes, plataformas virtuales y otros medios para la conceptualización de los ejes curriculares necesarios para la práctica educativa, así como la constante capacitación a los estudiantes sobre el buen uso de las tecnologías en el ámbito de la investigación, también el enriquecimiento de los materiales y recursos ocupados en la labor docente, para que los estudiantes-docentes usen estos medios para generar mejores productos de aprendizaje. (Castillo 2004)

La mediación de recursos, espacios e información es la labor del docente de este siglo, la propuesta de innovación de redes de aprendizaje pretende que el estudiante-docente se convierta en un gestor efectivo de la enseñanza a través de recursos tecnológicos pero también fomentando la participación de otros actores que tengan conocimiento o sean parte de la realidad que se pretende explicar, es decir el rol de los docentes en la Red de aprendizaje no solo tiene que ver con el uso de tecnologías, también deben reflexionar críticamente sobre su uso y gestionar espacios en donde converjan ideas, posturas de pensamiento, resultados de investigación y situaciones reales propias de la práctica educativa en las que se aprovechen los recursos para crear puentes de aprendizaje y enseñanza.

2.3.Eje didáctico

En este eje se explica los procesos y actividades de enseñanza que se plantean en la propuesta de innovación Redes de aprendizaje, en primera instancia como se ha explicado anteriormente, a pesar de que la denominación de la información tiene que ver con tecnologías de la información y comunicación, la metodología que se propone no se limita al uso de espacios virtuales como red sino a la unión de diferentes nodos de

información sean estos virtuales, reales o humanos para la construcción del conocimiento u orientación de la investigación y desarrollo de propuestas en función de los ámbitos académicos de la formación pre profesional docente.

El significado de red conlleva a la idea de conexión, multidireccionalidad, colaboración para el logro de fines de aprendizaje, busca la *des-hegemonización* de los escenarios de aprendizaje que se basan en la transmisión unidireccional del docente al estudiante de contenidos academicistas y técnicos, mediante relaciones verticales de poder basados en la tenencia del conocimiento, el control de resultados de aprendizaje hacia la construcción democrática, significativa y académica de la formación del estudiante-docente, el cual podrá reconocer los principios pedagógicos y didácticos del quehacer educativo mediante el uso de diferentes recursos, escenarios y medios de información.

La estrategia metodológica se plantea desde cuatro fases:

1. Planeación colaborativa
2. Orientación de medios, escenarios y recursos.
3. Presentación de resultados de investigación.
4. Propuestas de desarrollo.

Planeación Colaborativa

En esta fase el formador docente plantea la visión de educación, enseñanza, ejes curriculares y orientación para la generación de propuestas de investigación y desarrollo (plan de organización curricular), es importante recalcar que el docente en su rol de mediador realiza una propuesta en cuanto el ámbito académico ya que la definición de estos aspectos se lo debe realizar en conjunto con los estudiantes-docentes, considerando sus intereses y motivaciones.

En esta fase luego de la planificación por parte del formador docente, él o ella hace partícipe a los estudiantes-docentes los principios pedagógicos y didácticos de la asignatura dando un sentido y significado a los conocimientos que se pretenden desarrollar.

En plenaria se recogen las expectativas e intereses de aprendizaje en relación a los ejes curriculares de la asignatura y en función de ellos se organizan los grupos de trabajo colaborativo, mismos que deberán cumplir roles individuales y actividades grupales para la consecución de objetivos planteados.

El docente formador explica la estrategia que se aplicará para la construcción del conocimiento, sus fases y actividades que se realizarán con el fin de cumplir las expectativas de aprendizaje.

Tanto docentes-formadores como estudiantes- docentes organizan los tiempos, normas de convivencia, sistema de aprobación de la asignatura para lo cual se deben definir las capacidades que los estudiantes deben desarrollar en cada fase, es decir se deben determinar los criterios y actividades de evaluación diagnóstica, formativa y de resultados.

Para que esta fase sea afectiva, es necesario que los estudiantes-docentes tengan claridad en las actividades de aprendizaje, su rol en los grupos colaborativos y los indicadores de evaluación para la aprobación de la asignatura.

Después de realizar esta etapa colaborativa de planificación, el docente-formador estructura los recursos, medios y gestiona los espacios y dispositivos virtuales, reales y humanos para lograr cubrir las expectativas de aprendizaje de los estudiantes –docentes y los organiza en función de los tiempos consensuados por el grupo. En este caso el docente está en el centro, como el organizador de la planeación.



Elaboración: la autora

Orientación de Medios, escenarios y recursos

Para la ejecución de esta segunda fase, el docente formador debe partir del eje curricular, la organización de grupos colaborativos en función de intereses y

motivaciones sobre la temática a desarrollar considerando una pregunta de aprendizaje para cada grupo, es así que cada grupo realizará las actividades en referencia a su pregunta pero dentro de la misma línea temática, de tal manera que cuando se realice la socialización de los resultados de aprendizaje, no se repitan los hallazgos, no se redunde en las fuentes de información y se diversifique el conocimiento que se puede adquirir de los diferentes medios gestionados por el formador docente, para ello se plantean cuatro escenarios en los cuales todos los grupos pueden obtener la información y construir el conocimiento y posteriormente presentar sus propuestas en función de la investigación desarrollada

2.1.Revisión de las fuentes bibliográficas físicas y virtuales recomendadas por el docente o que se encuentren en repositorios académicos: en esta etapa los participantes de los grupos organizan sus roles para revisar los conceptos básicos que permitirán resolver la pregunta de aprendizaje, generan las ideas fuerza que guiarán su proceso de investigación y mediante las cuales analizarán una realidad, de esta manera definen las problemáticas detectadas relacionando la teoría y la experiencia de cada estudiante-docente.

Al finalizar esta etapa se realiza una plenaria grupal en donde se realiza la evaluación formativa de los grupos. Se explican las ideas fuerza y la problemática planteada para continuar con las otras fases.

El docente formador cumple el rol de orientador y mediador ya que durante la revisión bibliográfica realiza las tutorías necesarias para guiar la investigación y en la plenaria al igual que los estudiantes-docentes realizan recomendaciones para definir las problemáticas de estudio.

2.2.Interacción en Espacios Virtuales de Aprendizaje o Redes Sociales: una vez que los estudiantes-docentes tienen el conocimiento teórico de la problemática que buscan solucionar, el docente formador propone diferentes espacios para la interacción con otros actores, docentes, estudiantes, expertos o entidades que estén relacionados.

En el caso de ocupar un Espacio Virtual de aprendizaje, en esta etapa el formador docente explica el diseño instruccional y brinda las fuentes necesarias para participar en Chats, Debates, Foros Académicos; en el caso de plantear la creación de blogs o tweets, deberá establecer los mecanismos para

compartir y publicar la información para interrelacionarse con las instituciones u autores que se utilicen estas redes sociales.

Al finalizar esta etapa se debe realizar una evaluación de resultados de participación y la efectividad de las respuestas generadas en la interacción y los aportes que se incluirán en el proceso de investigación de la problemática de cada grupo.

2.3.Contextualización y construcción del conocimiento: en esta etapa se busca que los estudiantes-docentes consoliden el conocimiento teórico y práctico de las temáticas tratadas, por lo que el formador docente con cada grupo gestionará el apoyo de un experto, un docente del área, o fuentes primarias de información con los que se pueda realizar análisis de datos en relación a la información bibliográfica, opiniones y comentarios que realizaron estudiantes, docentes o expertos en la interacción virtual y generar conclusiones que aporten a las propuestas del grupo colaborativo.

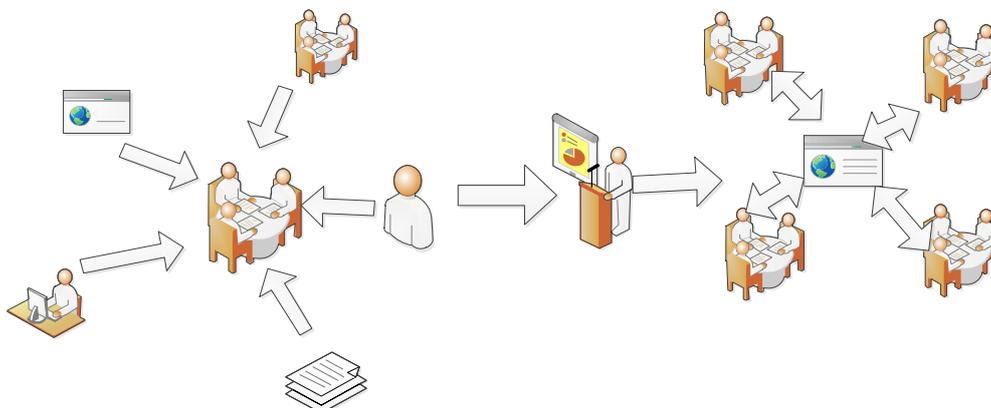
En esta etapa se puede promover el aprendizaje en otros espacios de aprendizaje: museos, bibliotecas, escuelas, seminarios, debates, escuelas, entrevistas a funcionarios educativos o expertos académicos

Antes de concluir esta etapa se realiza una plenaria general en la que se socializa el proceso de la investigación, los principales hallazgos y posibles propuestas para mejorar las problemáticas detectadas, al igual que en las otras plenarios todos los miembros del grupo pueden participar para recomendar o aportar en función de las investigaciones grupales o conocimientos individuales generados en el proceso de aprendizaje.

La participación del docente en estos casos se da en cada grupo colaborativo, por lo que la imagen del docente no aparece en el centro del proceso sino como parte de la construcción participativa del saber pedagógico y los discursos de los grupos.

Gráfico N° 19

Orientación en medios, escenarios y recursos



Elaboración: La autora

Presentación de los resultados de la investigación

Al concluir las fases de recolección de información, los grupos colaborativos empiezan la sistematización final de los resultados, para lo cual deberán utilizar su memoria colectiva, este recurso es un compendio de información generada desde la primera fase de la estrategia metodológica y estructurarán su resultado de aprendizaje a través de diferentes técnicas como SDA (¿Qué sabemos?, ¿Qué deseamos aprender? ¿Qué aprendimos?), mapas mentales, infografías u otras técnicas que permita hacer visible los saberes construidos guiados por las preguntas de aprendizaje y plantear un proyecto de desarrollo que logre mejorar la problemática identificada sea en el ámbito de la teoría educativa, práctica de enseñanza o ámbito académico.

Al concluir la sistematización se aplicará la interacción promotora del aprendizaje colaborativo: compartir recursos y estimular los esfuerzos grupales para cumplir los objetivos. Un miembro de cada grupo realizará la presentación de los hallazgos de la investigación a través de una ruleta de colaboradores (un estudiante-docente pasa de grupo en grupo intercambiando los resultados), al finalizar el colaborador que salió de cada grupo socializa la información de los otros grupos colaborativos y finalmente se realiza una plenaria grupal con el formador docente sobre la temática planteada desde las diversas perspectivas que los grupos desarrollaron.

En esta fase el docente realiza la valoración del grupo, colabora con el logro de objetivos y compromisos grupales, re direcciona los comportamientos en relación a la interdependencia positiva e interacción promotora. Por lo que, al igual que en la anterior fase aparece como parte de los grupos colaborativos como facilitador y guía en los espacios de aprendizaje.

Propuestas de desarrollo

Al concluir la presentación de resultados de investigación de los grupos colaborativos que no son exposiciones teóricas de autores, sino de los hallazgos que se encontraron en las diferentes fases, los estudiantes docentes deben proponer un medio en el que se pueda plantear soluciones a las problemáticas seleccionadas considerando los aspectos teóricos y prácticos estudiados, es importante que en esta fase participen otros estudiantes, docentes expertos en las áreas o perfiles que se requieran para debates, seminarios, mesas redondas, foros académicos en los que se presenten las soluciones que se proponen desde la perspectiva de los estudiantes, guiados por los formadores docentes.

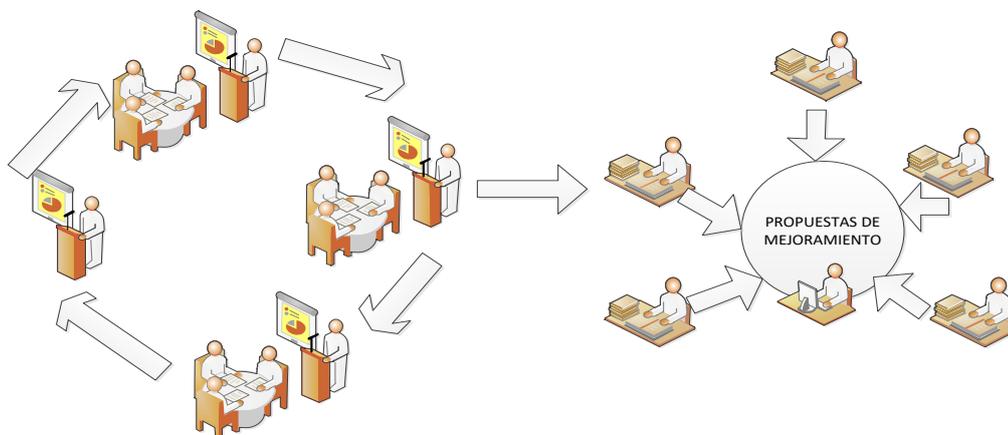
En el caso de que esta estrategia se la aplique en todos los niveles se debe organizar el tiempo en el que cada nivel puede presentar sus proyectos de desarrollo que se deben considerar en la práctica docente de los docentes formadores o estudiantes-docentes.

La información recabada, así como las propuestas de desarrollo se las debe colocar como fuente de información para la comunidad en general y otras redes de aprendizaje que se formen en otros niveles como línea base de investigación de esta manera se evita que en caso de que se traten las mismas problemáticas se redunde en proceso que ya se ha realizado, sino que se planten otras soluciones u otros puntos de vista sobre la temática.

En esta fase de la metodología el docente aparece en el centro, ya que ayudará a cohesionar las ideas y fundamentos de las propuestas desarrolladas por los estudiantes y gestionará los escenarios de presentación de los mismos.

Gráfico N° 20

Ruleta de colaboradores y propuestas de desarrollo



Elaboración: La autora

La propuesta de innovación, busca una mayor participación del estudiante-docente en la construcción del conocimiento para que de esta manera él o ella en su práctica educativa futura logre gestionar diferentes espacios y agentes de aprendizaje democratizando de esta manera el proceso de enseñanza aprendizaje y se logre trascender de la transmisión de contenidos hacia la creación de saberes socialmente construidos y a su vez el desarrollo de competencias sociales como el trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de problemas, empatía, autonomía en el aprendizaje y uso adecuado de los recursos tecnológicos.

En cuanto la evaluación que se realiza en todo el proceso de la implementación de la red de aprendizaje, el estudiante-docente practica los diferentes agentes de evaluación: autoevaluación, co-evaluación y finalmente la heteroevaluación considerando los criterios establecidos en conjunto con el formador docente para la aprobación de la asignatura.

Es importante recordar que el aprendizaje colaborativo busca la corresponsabilidad del aprendizaje por lo que es imprescindible el cumplimiento individual para el logro de los objetivos grupales, la pertenencia y responsabilidad de los miembros de los grupos colaborativos determinan el nivel de desarrollo de las capacidades que se plantearon en la fase de la planeación colaborativa.

La mediación es la clave para el éxito del proceso, el formador docente ya no tiene la responsabilidad de transmitir conocimientos sino de acompañar, guiar y fomentar las buenas prácticas de aprendizaje, de esta manera no solo se asegura el conocimiento

académico sino las practicas que los estudiantes –docentes aprenden para aplicarlas en su carrera, por lo que esta estrategia busca interrelacionar el ámbito pedagógico, didáctico, académico e investigativo como perfil que requiere un docente.

3. Estructura organizativa

Durante la práctica de la propuesta metodológica, los roles de formadores docentes y estudiantes-docentes varían según la fase, sin embargo, al considerar que es una propuesta basada en el aprendizaje colaborativo, los roles también son compartidos:

Tabla Nª 6

Roles compartidos en ambientes colaborativos

Planificación	Estructurar objetivos de aprendizaje comunes e indicadores de evaluación de capacidades a desarrollar
Desarrollo de actividades	Democratizar los espacios de interacción. Asumir responsabilidades para resolver situaciones desafiantes o de aprendizaje.
Información y Recursos	Compartir fuentes de información y recursos para el logro de objetivos. Aportar con el análisis grupal e individual de la información y recursos utilizados
Evaluación	Evaluación a las acciones del grupo para la lograr los objetivos comunes. Valoración de los aportes de los miembros del grupo. Evaluar las acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mantener aquellas que permiten llegar a las metas, eliminar las que disipan el logro de las mismas.

Elaboración: La autora

A pesar de que existen roles que deben cumplir formadores docentes y estudiantes docentes, al ser una estrategia para la profesionalización, es importante que se explique en cada fase las actividades que deben realizar quienes guían las actividades, ya que el fin no es solo efectivizar y dinamizar la relaciones en el aula, sino que este conocimiento se lo pueda aplicar en otros espacios de aprendizaje.

En cuanto las organizaciones de los espacios de aprendizaje deben ser flexibles y acoplarse a las actividades planificadas por lo que la disposición del mobiliario debe considerar la organización en Red, de tal manera que la disposición de áreas de trabajo

no depende de la posición del formador docente, sino de la participación de los grupos colaborativos. El aula de clase es un espacio para compartir las experiencias, hallazgos, dudas, sin embargo, no es el único lugar en el que pueden desarrollar las actividades.

En las diferentes fases de la propuesta metodológica, se establecen sesiones de trabajo y otras para las plenarios de socialización, por lo que el aula de clase debe equiparse de diferentes dispositivos que serán fuentes de información, en el caso de que no exista esta posibilidad la organización de las sesiones de trabajo investigativo se lo puede realizar en otros espacios mientras se mantiene el contacto con el formador docente y los otros grupos colaborativos, a través de plataformas que le permitan acompañar el proceso de investigación y el cumplimiento de las metas de los grupos.

Las aulas se deben diseñar para pensar e investigar por lo que los recursos que se encuentren en ellas deben permitir visibilizar los progresos de las investigaciones y la publicación de los productos de aprendizaje, por lo que es recomendable tener a la par dos espacios uno real y otro virtual, en estos dos espacios tanto el formador docentes como los estudiantes –docentes podrán sumar aportes para enriquecer las fuentes de investigación y solventar inquietudes que surjan en el proceso, es decir se busca una estructura de aula abierta y compartida.

Conclusiones

- El poder se ejerce en las relaciones sociales para lo que se requiere de voluntades dominantes de individuos o instituciones sobre otros, quienes se ven influidos por las formas de pensar, sentir y actuar de aquellos que estructuralmente se superponen a través de diferentes mecanismos. Para ejercer el poder existen mecanismos, dispositivos e instituciones que legitiman prácticas en las que se lo puede ejercer hacia la subordinación o liberación, es decir desde la perspectiva de reproducción o cambio social.
- Los niveles de jerarquización como una categoría que permite observar las formas en las que se ejerce el poder en la educación se evidencia en las prácticas de normalización de los comportamientos y conocimientos socialmente aceptados y legitimados para las estructuras educativas en donde los agentes socializadores o normalizadores competentes (docentes) están dispuestos en un rol de autoridad pedagógica por lo que tienen la potestad de incluir, excluir, aprobar, desaprobado, aplicar medidas correctivas, observar y transmitir los saberes según sus propios criterios de secuenciación, ritmos y tiempos o los impuestos por la institución escolar.
- La educación es un aparato ideológico-político del Estado y como tal permite reproducir discursos que mantienen los sistemas productivos y culturales. Las instituciones educativas en cualquiera de sus niveles transmiten lo que se considera verdad, el contenido está decidido en las mallas curriculares y en las fuentes primarias de información con las que se construyen los saberes disciplinares. En relación a este ámbito el poder se ejerce desde quienes ostentan el conocimiento socialmente aceptado, por lo que la posición en la que se encuentren los actores educativos frente a esta denominada verdad determinará su ubicación en nivel de jerarquización de la relación educativa.
- La separación, limitación, y jerarquización de la organización del sistema de enseñanza determina los niveles de reproducción social que se transmite en los discursos pedagógicos. Las clasificaciones generadas trascienden de las relaciones hacia los espacios. Como lo establecía Foucault se practican acciones de vigilancia y control. Por lo tanto, las disposiciones de los agentes (docentes) en

el espacio permiten el control de la comunicación y los objetos que se encuentran incluidos en la práctica pedagógica.

- Las prácticas pedagógicas y los discursos pedagógicos son los dispositivos mediante los cuales se ejerce el poder en los procesos formativos, es así que mientras se mantenga una jerarquía representativa (estandarización) se regule los niveles de participación, las formas de conocimiento, la distribución de lo que se debe aprender y el dominio del discurso, las acciones pedagógicas impondrán una cultura legítima. Sin embargo, si estas prácticas y discursos permiten la ampliación de la participación de otros actores, escenarios y fuentes, así como de otros sistemas formativos y evaluativo no estandarizados posibilitarían la transformación de las relaciones sociales en la escuela.
- Las relaciones de poder no se pueden eliminar ya que son coextensivas a la interrelación humana pero sí se pueden ejercer hacia la liberación. En el ámbito educativo la interdependencia entre los discursos categorizados, la reducción de la enmarcación y reglas de orden discursivo y la aplicación de los principios del aprendizaje colaborativo permitirán transformar e innovar en las prácticas pedagógicas en los distintos niveles educativos.
- En el aprendizaje colaborativo la autoridad no desaparece al igual que las relaciones de poder, ya que la misma es recíproca en el conjunto de individuos, se negocia y busca el consenso del grupo. La autoridad se distribuye, las relaciones de poder se horizontalizan, cambian de relaciones de autoridad-subordinación a relaciones de comunicación –negociación.
- La posibilidad de transformar la escuela como sistema educativo se encuentra en las manos de los actores educativos, el cambio es esencial para responder a las necesidades políticas, económicas e ideológicas de la actualidad. La transformación en las relaciones sociales posibilitará el camino hacia una sociedad más justa y equitativa en la que prevalezca el desarrollo de las capacidades humanas en relación a sus propias necesidades.
- En relación a la formación del pregrado docente en la carrera de Pedagogía de la historia y las ciencias Sociales se concluye que existen diferentes niveles de jerarquización que en primera instancia las relaciones se manifiestan de forma vertical y unidireccional desde los formadores docentes hacia los estudiantes-

docentes en la estructura organizativa del aula y organización del proceso de enseñanza –aprendizaje.

- El discurso pedagógico se regula mediante reglas distributivas existe una estructura abierta en cuanto la comunicación en el aula, sin embargo, prevalece el dominio sobre el discurso por parte de los docentes o de los estudiantes asignados para realizarlo, así como el control de espacios de aprendizaje y ubicación en referencia a las fuentes de información, por lo que se mantienen roles de autoridad en el control de asistencia, ubicación, permisos y etiquetamiento.
- En relación a las reglas de recontextualización del discurso pedagógico los espacios de aprendizaje se organizan en función de las actividades de aprendizaje, prevalecen las actividades individuales de investigación y los trabajos grupales como medio para facilitar el cumplimiento de los objetivos, se ejerce la libertad de cátedra pero a pesar de ser una carrera de formación docente, los resultados en cuanto el conocimiento para aplicar estrategias metodológicas colaborativas necesarias para la actualidad no son favorables.
- Se especializan los significados de los discursos reguladores a través de la evaluación que se la aplica como es un dispositivo que permite mantener el control de rendimiento, desde la normativa de aplicación hasta los tipos, criterios y modalidades de evaluación, se realiza para medir la asimilación y reproducción de los contenidos establecidos en las asignaturas.

Recomendaciones

- Para innovar en las estructuras escolares se requiere revisar las formas de relación social que se establecen entre los actores educativos, así como las estrategias metodológicas utilizadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello es importante considerar que la escuela como institución social tiene la posibilidad de transformar y crear espacios más equitativos en la sociedad ya que está inmersa en los campo cultural y económico del Estado, pero a pesar de ser un aparato ideológico político son las personas que se inmiscuyen en este ámbito las que tiene la capacidad de generar capacidades críticas frente al sistema.
- Para implementar una innovación educativa se requiere realizar una evaluación sistemática a los diferentes componentes del sistema educativo, conocer la realidad permitirá establecer los mecanismos para fortalecer las buenas prácticas y transformar las que se requieren y de esta manera disminuir las resistencias que puedan existir.
- Como se lo manifiesta en experiencias de innovación educativa el eje central de transformación es el docente por lo que es importante capacitar a los docentes y hacerlos partícipes en las fases de implementación de la propuesta de innovación y permitirles contribuir desde su experiencia para el perfeccionamiento de las metodologías; es decir, es necesario realizar un acompañamiento al proceso no solo evaluar los resultados.
- En relación a la carrera de pedagogía en la Historia y Ciencias Sociales es necesario evaluar la estructura de la malla curricular para la formación docente, ya que existe prevalencia del academicismo y la categorización de los ámbitos de las asignaturas, lo que podría causar un desconocimiento pedagógico y didáctico del quehacer educativo de los estudiantes-docentes, por lo que los formadores docentes, cualquiera que sea el ámbito de sus asignaturas deben promover el conocimiento pedagógico de la enseñanza de la misma dando sentido y significado a las metas de aprendizaje planteadas, vincularlas con la práctica educativa, los intereses y motivaciones de los estudiantes.
- Previo a la implementación de la propuesta de innovación es necesario revisar las capacidades instaladas de los espacios educativos: conectividad, dispositivos,

espacios de aprendizaje, disponibilidad de movilidad, mobiliario ya que son necesarios para la aplicación de la metodología.

- Para democratizar los espacios de aprendizaje, durante la implementación se debe dar apertura para que los estudiantes-docentes participen desde la planificación hasta la evaluación de aprendizajes, realizar el acompañamiento, ajustar los tiempos y estrategias para cumplir los objetivos planteados. Promover el aprendizaje en grupos colaborativos que trasciendan de la exposición de contenidos, sino que muestren procesos de investigación y alternativas de solución a problemáticas desde su práctica educativa.
- Horizontalizar las relaciones de poder en el aula a través de la promoción de multi-liderazgos, difusión de fuentes de información y distribución de los conocimientos alcanzados en espacios colaborativos de aprendizaje con otras áreas de conocimiento.
- Previo a la implementación de la propuesta de innovación es necesario explicitar los principios del aprendizaje colaborativo, explicar las fases de la metodología y las formas de evaluación, su naturaleza y formas de aplicación.

Trabajos citados

- Aguerrondo, Inés. «El norte de la Innovación : Mayor calidad Educativa.» En *Las Escuelas del Futuro: Como piensan las escuelas que innovan*, de Inés Aguerrondo y Xifra Susana . Argentina: Papers, 2002.
- Aparici, Roberto. *Conectados en el Ciberespacio*. Madrid, 2010.
- Apple, Michael. *Educación y Poder* . Barcelona : Paidós, 1997.
- Arévalo, Andrés. «Las relaciones de poder y la comunicación en las organizaciones: fuentes de cambio.» 2014.
- Barkley, Elizabeth. *Técnicas de aprendizaje colaborativo : manual para el profesorado universitario*. segunda . Morata, 2012.
- Bernstein, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1996.
- Bourdieu, Pierre. «Estrategias de reproducción y modos de dominación .» En *Las estrategias de la Reproducción social*, de Pierre Bourdieu. Argentina: Siglo XXI, 2011.
- . *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular, 2001.
- Bruer, John. «Cambiando nuestras representaciones: Pensar la educación desde nuevas perspectivas. .» En *Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula*, de John Bruer. Barcelona: Paidós, 1995.
- Carrera, Consejo de. «Misión y Visión 2017.» *Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales*. s.f.
- Castillo, Daniel Prieto. «En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación .» *Aularia*, s.f.: 285.
- . *La comunicación en la Educación*. Buenos Aires: Stella, 2004.
- CEPAL. *Cohesión Social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2007.
- Chaile, Martha Ofelia. «Educação e Pesquisa.» *Retos y Tensiones de la Formación Docente en el actual proceso de transformaciones*. São Paulo, Mayo-agosto de 2007. p. 215-231,.
- Collazos, Cesar, y Jair Mendoza. «Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula.» *Educación y Educadores* 9, nº 2 (2006): 61-76.
- Deleuze, Gilles, y Michel Foucault. «Un diálogo sobre el poder .» En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, de Michel Foucault, 23-35. Madrid: Alianza Editorial, 1981.
- Díaz, Lidia Mercedes Lara. «Las relaciones de poder profesor alumno. Una reflexión desde la práctica.» *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 2016: 51-58.
- Duarte Carmona, Ana Laura Abreu Quintero, José Luis. *The Authority, Inside the Classroom; Absent in the Teaching-Learning*. México: Daena: International Journal of Good Conscience. 9(2)90-121., Agosto de 2014.
- Foucault, Michael. *El sujeto y el poder. Arte después de la modernidad*. Madrid: Akal., 1983.

- . *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta, 1992.
- . «Microfísica del Poder.» Madrid: La piqueta, 1992. 153-161.
- Foucault, Michel. «Como se ejerce el Poder.» *Un Parcours Philosophique*. Paris: Gallimard, 1984.
- Foucault, Michel, entrevista de Cristian Panier y Pierre Warré. *El Intelectual y los Poderes* (1981).
- Foucault, Michel, entrevista de Manuel Osorio. «El poder, una bestia magnífica.» *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*, traducido por Horacio Pons. Madrid : Siglo XXI, (1977): 35-39.
- . *La Sociedad Punitiva : Curso en el College de France (1972-1973)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1972-1973.
- Foucault, Michel, entrevista de Knut Boesers. *La tortura es la Razón* Editado por Edgardo Castro. Siglo XXI, (1977).
- Foucault, Michel. «La Voluntad de Saber.» En *Historia de la Sexualidad*, de Michel Foucault, 112-125. México: Siglo XXI, 1997.
- Foucault, Michel. «Poderes y estrategias .» En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, de Michel Foucault, 89-101. Madrid: Alianza, 1981.
- Foucault, Michel, entrevista de M Fontana. *Verdad y Poder* Madrid: Siglo XXI, (1981).
- Francés, Mercedes Ávila. «Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein.» *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2005: 159-174.
- Gallardo, Gonzalo, y Pablo Reyes. «Relación profesor alumno en la Universidad .» *Calidad en Educación*, 2010: 78-108.
- García, Ana Guadalupe Sánchez. «La relación Maestro Alumno : ejercicio del poder y saber en el aula universitaria .» *REvista de Educación y Desarrollo*, 2005: 22-27.
- García, Ana Guadalupe Sánchez. «La relación Maestro Alumno : ejercicio del poder y saber en el aula universitaria.» *Revista de Educación y Desarrollo*, 2005: 22-27.
- García, Ana Guadalupe Sánchez. «La relación maestro-alumno: ejercicio del saber y poder en el aula universitaria.» *Revista de educación y Desarrollo*, 2005: 21-27.
- García, Enrique Rivera, y Eduardo De la Torre Navarro. «Democratizar el aula Universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado .» *investigación en el escuela*, 2005: 85-95.
- Giacobbe, Claudia Daniela. «La autoridad en el aula: percepción de los profesores e escuelas secundarias en Córdoba. .» *Cuestiones de Sociología. Memoria Académica*, 2016.
- Gonzalez, Gustavo, y Luis Diaz. «Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias.» *Educación y Educadores* 8 (2005): 21-44.
- Hermann, Andres. *Pedagogía del Ciberespacio: hacia la construcción de un conocimiento colectivo en la sociedad red*. 2011.

- Hubert Deyfrus, Paul Radinow, y Foucault Michael . «Un parcours Philosophie.» *Cómo se ejerce el poder* . Paris: Gallimard, 1984.
- Imberón, F. *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. GRAÓ. Biblioteca del Aula, 1999.
- J. Esteve. «Identidad y desafíos de la condición docente.» *El oficio Docente: vocación trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires : UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores., 2006.
- Lillo, Felix. «Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado.» *Revista de Psicología (Universidad Viña del Mar)* 2, nº 4 (2013): 109-142.
- Lozano, Ángela Mena, y Ruth Quiroz Posada. «El conocimiento y las relaciones de poder en los procesos docentes educativos.» *Unipluriversidad: informes de investigación y ensayos inéditos*, 2006: 1-7.
- Maldonado, Luis Facundo. «Comunidades de aprendizaje mediadas por redes informáticas.» *Educación y Educadores (Universidad de la Sabana)* 11, nº 1 (2008): 199-224.
- Marimon, Marta. «Colaborar para aprender .» En *Enseñar y aprender en la Universidad : Claves y Retos para la mejora*, de Guillerermo Bautista, 47-72. Octaedro, 2014.
- Marimon, Marta. «Colaborar para Aprender .» En *Enseñar y aprender en la universidad: claves y retos para la mejora*, de Guillermo Perez, 47-72. Octaedro, 2014.
- Monrey, Miguel. *Un diálogo sobre poder y otras conversaciones* . Madrid: Alianza, 2001.
- Montbrun, Alberto. «Notas para una revisión crítica del poder .» *Polis*, 2010: 367-389.
- Moreno, Hugo César. « Voces y contextos .» *Bordeu, Foucault y el poder* . México, 2006.
- Moreno, Hugo César. «Bourdieu, Foucault y el poder .» *Voces y Contextos*, 2006: 1-14.
- Natacha, Mateo, y Melina Antonucci . «Una perspectiva del poder en Foucault y Bordieu.» *VII jornadas de jóvenes investigadores*. Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires, Instituto de investigaciones Gino Germani, 2013 .
- Olmedo, Francisco. *Introducción al pensamiento de Michel Foucault*. Cuenca: Universidad de Cuenca, 1988.
- Perfil de Egreso Carrera de Pedagogía de las Ciencias Sociales . 2017.
- Poblete, Guillermo Zamora, y Ana María Zerón Rodríguez. «Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes .» *Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1;* 2009: 171-180.
- Rego, Miguel Angel Santos. «Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en Educación.» *Revista Española de Pedagogía (Universidad Internacionla de la Rioja)* 48, nº 185 (1990): 53-78.
- Romo, B.R. *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociación y estrategias*. Guadalajara: Universidad De Guadalajara, 1993.
- Roselli, Nestor. «El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias.» *Propósitos y representaciones* 4, nº 1 (2016): 219-280.

- Roselli, Nestor. «El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación empírica.» *Propósitos y representaciones*, Mayo 2007: 219-280.
- Rubio, Andrés Barrios. «Las relaciones de Poder en el Aula.» *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui* (QUIPUS-CIESPAL), septiembre 2008.
- Siemens, George. *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. 12 de Diciembre de 2004.
- Sosa, Rosana. «La formación docente en las Universidades: Tensiones entre lo Viejo que permanece y lo nuevo que emerge.» *Pilquen, sección Psicopedagogía*, 2009.
- Strathern, Paul. *Foucault in 90 minutes*. Madrid: Siglo veintiuno, 2000.
- Valencia, Fabio Jurado. «Prefacio .» *Poder y Práctica Pedagógica* . 2005.
- Zea, L. *La organización como tejido conversacional*. Medellín : Universidad EAFIT, 2007.

Anexos

1. Encuesta sobre Niveles de jerarquización y formación docente

Objetivo:

La siguiente encuesta tiene como objetivo recabar información en espacios concretos sobre las manifestaciones de los niveles de jerarquización en la formación del pregrado docente y su práctica educativa. Los resultados de la misma serán utilizados con fines académicos y de investigación.

Indicaciones

Se solicita responder las preguntas con la mayor responsabilidad y honestidad, lea y conteste con una X en la frecuencia con la que se realizan los siguientes indicadores

A. Planificación de Contenidos, secuencia y tiempos	Siempre	A veces	Nunca
1. Los y las docentes entregan y socializan el syllabus de la asignatura			
Si la respuesta es nunca pase a la sección B, en el caso de que la respuesta sea siempre y a veces continúe con el siguiente ítem.			
2. Los y las docentes entregan el syllabus de la asignatura previamente diseñado con los contenidos, parámetros de evaluación, secuencia y tiempos.			
3. Los y las docentes consideran observaciones realizadas por los estudiantes sobre contenidos, formas de evaluación, secuencia y tiempos de aprendizaje para la elaboración del syllabus.			
4. Los y las docentes presentan una propuesta curricular de la asignatura y construyen los contenidos, formas de evaluación y secuencia de aprendizaje en relación a los intereses que se generan en el grupo de estudiantes.			
B. Planificación de Objetivos	Siempre	A veces	Nunca
5. Los y las docentes presentan los objetivos de la asignatura previo al desarrollo de la asignatura			
Si la respuesta es NUNCA pase a la sección C, en el caso de que la respuesta sea siempre y a veces continúe con el siguiente ítem.			
6. Los objetivos son planteados por los docentes sin relación a los intereses de los estudiantes.			
7. Los objetivos planteados por los docentes se modifican en función de las recomendaciones de los estudiantes.			
8. Los objetivos son planteados entre docentes y estudiantes.			
9. Los objetivos propuestos suelen tener implicaciones hacia otras áreas disciplinares.			
C. Desarrollo de contenidos de las asignaturas	Siempre	A veces	Nunca
10. Los y las docentes preparan previamente los contenidos y actividades de aprendizaje y los ejecutan en clase.			
11. Los y las docentes preparan previamente los contenidos y actividades de aprendizaje, los explican y consideran observaciones previo a la ejecución de los mismos.			

12. Los y las docentes presentan diversas fuentes sobre los contenidos de aprendizaje			
13. Los y las docentes permiten a los estudiantes seleccionar las actividades y contenidos en función de los objetivos planteados.			
D. Propuestas metodológicas	Siempre	A veces	Nunca
14. Los y las docentes ocupan mayormente la exposición magistral.			
15. Existe participación entre docente y estudiantes durante el desarrollo de clase.			
16. Los y las docentes fomentan actividades de aprendizaje e investigación como trabajos grupales, talleres, lecturas.			
17. Los y las docentes utilizan estrategias activas donde se propicia la participación de los estudiantes en el desarrollo de los contenidos de aprendizaje.			
18. Los y las docentes organizan trabajos grupales, los cuales consisten en exposiciones magistrales.			
E. Recursos	Siempre	A veces	Nunca
19. Los y las docentes utilizan recursos extras a la exposición magistral.			
Si la respuesta es NUNCA pase a la sección F, en el caso de que la respuesta sea siempre y a veces continúe con el siguiente ítem.			
20. Los y las docentes recomiendan el uso de recursos extras a la exposición magistral como materiales bibliográficos, electrónicos, galerías, museos, videos, conocimientos de otras personas, entre otros.			
21. Los y las docentes seleccionan junto a los estudiantes los recursos necesarios para el desarrollo de los contenidos.			
22. Los y las docentes utilizan o recomiendan materiales actuales y fuentes de consulta con diferentes posturas de pensamiento.			
F. Planificación de la evaluación	Siempre	A veces	Nunca
23. Los y las docentes plantean las modalidades, criterios y tipos de evaluación.			
24. En la planificación sobresale el examen final como forma de evaluación sumativa.			
25. Los y las docentes diversifican las actividades de evaluación y su valoración. (Se planifica otras actividades no solo el examen final)			
26. Los y las docentes organizan con los estudiantes las actividades de evaluación como parte del proceso de aprendizaje.			
G. Aplicación de la Evaluación	Siempre	A veces	Nunca
27. La principal actividad de evaluación es el examen final.			
28. La aprobación de las asignaturas se centra en un alto porcentaje de rendimiento en un examen final de contenidos.			
29. La aprobación de las asignaturas depende del desempeño en trabajos y actividades calificadas cuantitativamente.			

30. Para la aprobación de las asignaturas las y los docentes analizan el desarrollo y participación del estudiante en las actividades de aprendizaje.			
31. La evaluación se da en el proceso de aprendizaje.			
32. La evaluación es unidireccional desde los docentes hacia los estudiantes. (Heteroevaluación)			
33. Se promueve la Coevaluación al final del proceso de aprendizaje			
34. Se promueve la autoevaluación y Coevaluación durante todo el proceso de aprendizaje.			
H. Intervención de los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje	Siempre	A veces	Nunca
35. El /la docente mantiene el control de los tiempos y contenidos desarrollados en la clase.			
36. Durante la clase se permiten espacios para la crítica.			
37. La mayor parte de estudiantes reciben pasivamente los contenidos desarrollado por el /la docente			
38. Los espacios para dudas y críticas se lo realiza al finalizar la intervención general del docente.			
39. Los estudiantes afirman o refutan posiciones sobre el desarrollo de contenidos de la asignatura			
40. El /la docente permite espacio para dudas y críticas en medio de su intervención.			
41. La mayor parte de tiempo de clase los estudiantes presentan su postura y conocimiento sobre los contenidos desarrollados.			
42. El docente actúa como mediador en las intervenciones y genera espacios para las dudas y críticas.			
I. Comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje	Siempre	A veces	Nunca
43. Durante la clase, los docentes mantienen el dominio de la comunicación (clases magistrales) deja escaso espacio para la interacción entre docente y estudiante o entre estudiantes.			
44. Durante la clase el docente permite la comunicación entre estudiantes con el control y monitoreo del docente (se establecen reglas)			
45. Durante la clase el docente genera espacios de comunicación abierta sobre los contenidos de aprendizaje, propicia debates, discusiones y fomenta la actitud crítica en estas actividades.			
46. La única forma de comunicación durante la clase es entre docente y estudiante.			
J. Ubicación de docentes y estudiantes	Siempre	A veces	Nunca
47. El docente se ubica en la parte frontal del aula mientras que los estudiantes mantienen la forma tradicional de fila uniformes.			
48. El docente se traslada por toda el aula. Los estudiantes mantienen la forma tradicional de fila uniformes			

49. El docente se ubica en diferentes lugares del aula. Los estudiantes se ubican en función de la actividad de aprendizaje (Las bancas se ubican en círculo o grupos de trabajo)			
50. Existe desorganización en la posición de las bancas.			
K. Ubicación de docentes y estudiantes durante la realización de actividades académicas	Siempre	A veces	Nunca
51. Durante la clase se realizan actividades individuales y grupales.			
52. Predomina la clase magistral por lo que los estudiantes ocupan su espacio asignado durante toda la sesión.			
53. Durante la clase predominan los trabajos individuales. Los estudiantes lo realizan en un espacio asignado (bancas o mesas)			
54. Durante las clases se realizan trabajos individuales y grupales en ambos casos los estudiantes mantienen su espacio asignado (bancas y mesas)			
55. Durante las clases se realizan actividades grupales e individuales, los estudiantes utilizan el espacio asignado para el docente e interaccionan con él /ella			
L. Mobiliario de las aulas	Siempre	A veces	Nunca
56. Los espacios de las aulas y mobiliario (bancas, pizarrones, pisos, ventanas) permiten la agrupación efectiva de grupos de trabajo.			
57. Las bancas permiten a los estudiantes realizar diálogos, talleres, intercambiar puntos de vista y visibilizar a todos sus compañero/as			
58. La mesa del docente se ubica frente a toda la clase			
M. Espacios de aprendizaje	Siempre	A veces	Nunca
59. Los docentes promueven el uso de otros espacios de aprendizaje (bibliotecas, audiovisuales, laboratorios)			
60. Los docentes promueven la interacción con otros espacios y actores de la comunidad para el desarrollo de los contenidos (congresos, seminarios, conversatorios, debates).			
61. La mayor parte de actividades de aprendizaje se los desarrolla en el aula asignada para los estudiantes.			
N. Valoración de los aprendizajes	Siempre	A veces	Nunca
62. En las aulas de clase, los docentes identifican a los estudiantes como “buenos o malos”			
63. Los considerados “buenos estudiantes “ son los que tienen mayores espacios de intervención durante las clases			
O. Control y normas del aula	Siempre	A veces	Nunca
64. Para salir del aula es necesaria la autorización del docente.			

65. Los alumnos deben dirigirse al docente mediante su título.			
66. El docente autoriza el turno de palabra a los estudiantes.			
67. Los docentes toman asistencia en sus clases			
68. Los estudiantes responden con presente a la asistencia.			
69. El/la docente plantea preguntas específicas para los estudiantes en orden de ubicación.			
70. El/la docente llama la atención a los estudiantes de forma drástica frente a la alteración del orden de la clase.			
71. El/la docente hace referencia al reglamento estudiantil para mantener el orden el aula.			
72. El/la docente retira del aula a los estudiantes que muestran comportamientos fuera del orden establecido.			
73. El/la docente escucha las razones del comportamiento de los estudiantes que alteran el orden del aula			
74. El/la docente llega a consensos para organizar las normas del aula durante las actividades de aprendizaje.			
Indique su nivel de aprendizaje en relación a los siguientes indicadores	Malo	Regular	Bueno
75. Promover actividades que fomenten el pensamiento crítico(debates, mesas redondas, preguntas)			
76. Planificar actividades y contenidos de aprendizaje en conjunto con los estudiantes.			
77. Realizar evaluación continua con ensayos, informes, lecturas, proyectos.			
78. Elaborar y aplicar instrumentos de evaluación formativos como rúbricas, escalas de valoración, listas de cotejo.			
79. Organizar actividades complementarias al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula como visitas de personajes, exposiciones, seminarios.			
80. Usar tecnologías para propiciar la participación de estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.			
81. Generar espacios para las buenas relaciones interpersonales			
82. Gestionar trabajos grupales desde el planteamiento de actividades hasta su evaluación.			
83. Promover el aprendizaje interdisciplinario			
84. Utilizar estrategias metodológicas emergentes que permitan construir colaborativamente el conocimiento.			

**Malla Curricular Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias
Sociales**

	HUMANÍSTICO	BÁSICO	PROFESIONAL	VINCULACIÓN
1ero	Lenguaje y Comunicación	Investigación Pedagogía Historia I Geografía I Filosofía I	Ciencias Sociales	
2do	Realidad Socioeconómica	Investigación II Lógica I Sociología I Historia II Geografía II Filosofía II	Cartografía I	
3ero		Investigación III Lógica II Sociología II Historia III Geografía III	Cartografía II Arqueología I Filosofía de la Educación	Práctica Pre Profesional Docente I
4to		Historia IV Geografía IV	Arqueología II Psicología Educ. Currículo I Etnografía Cultural	Práctica Pre Profesional Docente II
5to	Real C- E		Currículo II Didáctica General Economía Política Administración Educ.	Práctica Pre Profesional Docente III
6to			Eval de Aprendizajes Didáctica General II Cartografía del Ecuador I	Práctica Pre Profesional Docente IV

			Historia del Ecuador I	
7mo	Deontología		Didáctica de la Historia Didáctica de la Geografía Geografía del Ecuador II Historia del Ecuador II	Práctica Pre Profesional Docente V
8vo		Investigación IV Estadística	Geopolítica Datación Geografía del Riesgo Sistemas de Inf. Geográfica	

Fuente y elaboración: Carrera de Pedagogía de la Historia y de las Ciencias Sociales