



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

*“Redes de investigación y trayectorias formativas específicas
del estudiante de pedagogía. Un caso de apropiación
de los espacios formativos”*

TESINA

Que para obtener el título de licenciada en Pedagogía presenta

Corina Arriaga Marín

Asesora: Inés Castro López

Octubre de 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Utopía

Ella está en el horizonte -dice Fernando Birri-. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y en el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca lograré alcanzarla (Para qué sirve la utopía?) Para eso sirve: para caminar.

"Ventana sobre la utopía", Eduardo Galeano.

Dedico este trabajo, con inmenso cariño y agradecimiento, a mis papás Francisco Arriaga y Josefina Marín.

A Tere Capó por su trabajo cuidadoso y comprometido, con el que hemos propiciado importantes cambios y alcanzado felices metas.

Agradezco a Inés Castro, una valiosa persona y una gran maestra, quien me obsequió su dedicación para llevar a buen puerto éste proyecto.

Índice de contenido

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| CAPÍTULO 1 LAS REDES DE INVESTIGACIÓN COMO ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS..... | 12 |
| 1. Qué es una red de investigación..... | 14 |
| 2. La investigación en la universidad pública | 19 |
| 3. Red de Investigadores en Educación, Cultura y Política en América Latina..... | 26 |
| CAPÍTULO 2 EL CONOCIMIENTO DE LO EDUCATIVO..... | 38 |
| 1. La profesión académica..... | 41 |
| <i>Campo de producción de conocimientos sobre educación</i> | <i>49</i> |
| 2. La infancia escolarizada..... | 50 |
| <i>Saberes disciplinarios centrados en la infancia.....</i> | <i>53</i> |
| <i>Estados-Nacionales y disciplinas sociales</i> | <i>55</i> |
| 3. Educación para la Ciudadanía, cuestiones curriculares | 56 |
| 4. El sujeto en la educación | 62 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 3 LA TRAYECTORIA FORMATIVA ESPECÍFICA | 67 |
| 1. La formación del estudiante de pedagogía | 70 |
| 2. Proceso formativo del estudiante de pedagogía | 76 |
| 3. La apropiación del campo de la Pedagogía | 84 |
| <i>La exigencia de apropiación y construcción de conocimiento</i> | 89 |
| 4. La trayectoria formativa específica | 93 |
| CONCLUSIONES | 102 |

INTRODUCCIÓN

I

El pedagogo es el profesional que con una sólida formación humanística y sociológica, analiza el contexto social, económico, político y cultural en que se encuentra la educación nacional así como sus fundamentos filosóficos y políticos para la solución de problemas que ella entraña (UNAM - plan de estudios- 2009).

La formación profesional del estudiante de pedagogía implica cursar a lo largo de cuatro años un plan de estudios con el propósito fundamental de adquirir conocimientos sobre este campo; estudiar integralmente la educación, con la finalidad de describir, comprender, explicar, evaluar e intervenir para el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos (UNAM - plan de estudios- 2009).

El proceso formativo del estudiante de pedagogía está proyectado para concretar tanto en el plan de estudios como en las dos prácticas obligatorias de la carrera, el servicio social y el proyecto de titulación, tres ejes imprescindibles: la formación teórica, la formación práctica, y la formación metodológica (Bicecci 1988).

Para obtener el título de licenciado en pedagogía se deben acreditar las asignaturas obligatorias y optativas que integran el plan de estudios, cubrir el servicio social, acreditar el examen de traducción de una lengua extranjera, presentar trabajo recepcional¹ y sustentar el examen profesional. El cumplimiento de estos requisitos permite que el alumno

¹ De conformidad con el Reglamento General de Exámenes de la UNAM, comprende una réplica oral y un trabajo escrito, de acuerdo con alguna de las modalidades siguientes: Tesis, Tesina, Informe académico por actividad profesional, por artículo académico, de investigación, por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia, por servicio social y por trabajo de campo (Consulta en Página Web <http://www.filos.unam.mx/estudiantes/titulacion/> realizada el 08/10/2012).

despliegue procesos formativos en espacios universitarios, principalmente, y a partir de la interacción con otros actores de esta casa de estudios, tales experiencias resulten en ejercicios de apropiación del conocimiento y en la construcción de circuitos formativos.

Desde nuestro punto de vista, la formación instituida por el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se complementa con los procesos formativos del servicio social, las prácticas profesionales, los programas de apoyo a la titulación, así como con diversos programas de vinculación con la investigación, la difusión cultural, ferias de empleo, entre otras expresiones de la vida universitaria donde el estudiante tiene la oportunidad de participar.

Tomando en cuenta las pautas del plan de estudios y los diversos programas de vinculación y otras expresiones de la vida universitaria, podemos establecer que el alumno emprende proyectos y procesos formativos propios a partir de la elección de materias optativas del plan de estudios, de la incorporación a espacios diversos para realizar el servicio social y de la construcción de un proyecto de titulación donde las propias proyecciones e inquietudes se materializan. Lo que supone que el estudiante tenga ciertos márgenes de autonomía para delinear su proceso de formación y determinar sus espacios – de acuerdo a las oportunidades reales- para construir su *“trayectoria formativa específica”*.

La noción de la trayectoria formativa específica se construye con dos supuestos: la posición que el alumno va definiendo respecto al campo de conocimiento, y la idea de una formación profesional que se consolida a través de la vida universitaria. En un sentido amplio, la Universidad como casa de estudios que articula en sus diferentes facultades, centros de investigación, bibliotecas, museos, centros culturales... a partir de un objetivo central: propiciar la vinculación entre conocimiento y sociedad (Furlán 1988, Sánchez Puentes 2010, Tenti Fanfani 2010, Zarzar Charur 2003).

De tal manera que la formación universitaria expresa el sentido histórico y social de la educación y del conocimiento por lo que es válido y necesario reflexionar cómo el estudiante de pedagogía se ha implicado en la vida universitaria, qué dificultades enfrenta en su formación y qué potencialidades lo definen (Furlán 1988).

Nuestra mirada hacia el *proceso formativo del estudiante de pedagogía* apunta a la idea de un perfil profesional común para los egresados de la carrera, sustentado en el plan de estudios de 1966 y construido en un proceso de formación que debiera ser integral, es decir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo que establezca una relación directa entre los intereses del estudiante y el *corpus* programático (Zarzar Charur 2003).

Esta formación es la base de la *trayectoria formativa específica*, cuyas notas distintivas son los proyectos formativos que el estudiante en particular fue eligiendo, lo que refuerza la idea de una experiencia formativa única y personal, que junto a otros fue construyendo, y que es por medio de la *reflexión* como ejercicio de apropiación, elaboración y síntesis como pueden destacarse las continuidades y rupturas que le dan sentido.

En esta tesina revisaremos la posibilidad que tiene el propio estudiante de ampliar la visión sobre lo educativo a través de las actividades vinculadas a los espacios de investigación.

Nosotros fundamentaremos el supuesto de que el estudiante al ir al encuentro de sus espacios y oportunidades dota de sentido los procesos de aprendizaje, las relaciones pedagógicas y el propósito de las instancias académicas a las que se incorpora (Freire 1970, Barba Martín 2002, Furlán 1988, Zarzar Charur 2003).

Finalmente esta construcción nos permitirá acercamientos particulares hacia los procesos de aprendizaje, de reflexión, de autoafirmación, y así mismo, nos conducirá a indagar y entender la dificultad general, señalada por Furlán (1988, 50) que expresa: “los estudiantes arriban al final de la carrera sin sentirse suficientemente abiertos a la experiencia de la complejidad y sin que se pueda apreciar totalmente el modo en que están implicados”.

En el caso de esta tesina fue posible recuperar la experiencia de aprendizaje, de quien esto escribe, derivada de la participación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) mediante la vinculación que se tuvo a lo largo de dos años con el Seminario Permanente de Investigación en Educación y Ciudadanía, integrado a la Red de Investigadores en Educación, Cultura y Política en América Latina (RED).

La participación en el Seminario Permanente propició la asistencia a conferencias impartidas por académicos como Juan Carlos Geneyro, Juan Carlos Cullen, Ana María Salmerón, entre otros, así como a la presentación de libros derivados del mismo seminario. Además de la realización del servicio social, la participación como becaria en el IISUE dentro del proyecto de investigación “La práctica docente y la formación ciudadana, el caso de la educación media superior en la UNAM”. También resultó significativa desde la perspectiva formativa profesional y social la participación en las tareas de organización del Sexto Encuentro Internacional de la RED, que se llevó a cabo en marzo de 2010.

Tales actividades están vinculadas directamente con procesos de investigación, de socialización de resultados, de planteamiento de ideas, etc. Que dan cuenta de un entramado de posiciones teóricas, ideológicas y metodológicas que ayudan a avanzar en nuestras preguntas. Por lo tanto, se recupera la *propia experiencia formativa* ya que fue significativa en el sentido de desplegar aproximaciones particulares al fenómeno de la educación.

Ya que en este proceso formativo se desplegó el interés por las líneas de investigación derivadas de la articulación entre educación, cultura y política desde una visión latinoamericana y permitió enriquecer la comprensión de la educación como hecho, como problema y como fenómeno histórico-social así como propiciar un entendimiento del amplio panorama de la práctica del investigador, comprobando que:

La educación y su reflexión, práctica y teórica, conforman una realidad de tensiones en donde se sacude la vida humana a través de cada poro. Pensar o actuar en el contexto pedagógico, ya sea para afirmar o negar, normar o dialogar, demanda un nivel de implicación muy alto, pues pone siempre en juego la capacidad de pensarse uno mismo y aceptar al otro (Furlán 1988, 50).

Desde otra óptica, esta experiencia formativa contribuyó al ejercicio de pensar sobre la educación y la cultura desde las coincidencias encontradas entre las lecturas de los trabajos publicados por los miembros de la RED y los acercamientos a escritores latinoamericanos como Gabriel García Márquez, Eduardo Galeano, Octavio Paz y la pedagogía de Paulo

Freire. De sus narrativas lúcidas y denunciadoras se desprende una idea particular sobre los problemas de la región, así como particularmente de lo que es la educación.

Es a partir de los textos de Paulo Freire, que nos inclinamos a entender a la educación, como política, como arte y como conocimiento. Freire decía, asumiendo un compromiso personal, que la educación es:

[...] simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político y un acto artístico. [...] (No hablaba de) una dimensión política de la educación ni de una dimensión cognitiva de la educación. Así como tampoco (hablaba) de una educación a través del arte. Por el contrario, [...] (afirmaba) educación es política, arte y conocimiento (Freire 1970, 101).

Así en esta tesina se expone la trayectoria formativa específica de un estudiante de pedagogía a partir de la descripción y discusión sobre el quehacer universitario de dos instancias: el Colegio de Pedagogía y la RED, cada una con diferentes propósitos que sin embargo convergen en la tarea de investigación sobre el campo de la educación y los problemas educativos, planteados como procesos históricos-sociales.

¿Cuál es el vínculo entre la RED y la formación del estudiante de pedagogía? El problema común es la construcción del conocimiento sobre la educación. La RED construye un conocimiento desde la práctica de la investigación institucionalizada. En tanto que el problema de la construcción del conocimiento que enfrenta el estudiante de pedagogía, se orienta hacia la apropiación del mismo y gira en torno al proceso de la formación profesional que permita tener un conocimiento integrado sobre la educación.

II

El objetivo general de esta tesina es correlacionar la formación del estudiante instituida por el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM con los vínculos académicos generados con la RED, para dar cuenta de la posibilidad que tiene el propio estudiante de ampliar la visión acerca de lo educativo, a través de la práctica de investigación.

El propósito de esta tesina es indagar ¿Qué es un pedagogo? ¿Qué dificultades enfrenta el estudiante de pedagogía en su formación? Y ¿Qué potencialidades tiene para lograr su objetivo de formación? Estas preguntas se responderán a partir de tres ejes académicos sustantivos:

- ***La investigación como un proceso de construcción de conocimientos*** y de apropiación del campo de la pedagogía, en el que se reconocen distintas formas de abordar la realidad, y por tanto, las múltiples formas de estudiar el fenómeno educativo. La investigación es una de las actividades sustantivas tanto para el pedagogo como para otros profesionales del campo educativo. Abordaremos esta actividad a partir del análisis de ***la Red de Investigadores en Educación, Cultura y Política en América Latina (RED)*** –como un espacio académico idóneo para complementar, desde la investigación, la trayectoria formativa específica-.
- ***La reflexión en torno a la educación.*** Reconocemos que la formación del estudiante de pedagogía busca explorar el campo de lo educativo en su complejidad, con saberes básicos y necesarios sobre la educación, proyectados hacia el ejercicio profesional. Los ***productos de investigación de la RED*** articulan la educación con lo social, lo político, lo artístico y lo cultural, ésta lectura integral nos aporta al entendimiento del campo educativo desde múltiples formas de pensar la educación en un marco de pensamiento latinoamericano.
- ***La apropiación y construcción del conocimiento*** a través de la ***trayectoria formativa específica*** –que el propio estudiante construye- implica analizar ***a formación del estudiante de pedagogía*** –tal como se propone en el plan de estudios de 1966- y articular la experiencia formativa desarrollada en el IISUE donde se han dado prácticas formativas transformadoras mediadas por relaciones pedagógicas que permiten reconocer qué es un pedagogo y qué hace en la práctica.

Estos tres ejes académicos sustantivos: la investigación como un proceso de construcción de conocimientos, la reflexión en torno a la educación y la apropiación y construcción del conocimiento serán abordados con los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el proceso de configuración de la RED, respondiendo a las preguntas ¿qué es una red? ¿Por qué y para qué configurar esta red de investigadores? ¿Qué es la investigación?

2. Analizar el trabajo de cuatro investigadores de la RED cuya línea de investigación contribuya a entender la educación desde una perspectiva integral, es decir como simultáneamente un acto político, artístico y cognitivo.

3. Analizar el plan de estudios de 1966 de la licenciatura en Pedagogía y contextualizar la formación del estudiante con relación a la apropiación del campo de la educación, para construir las nociones de proceso formativo del estudiante de pedagogía y de trayectoria formativa específica.

4. Recuperar desde la reflexión la experiencia formativa llevada a cabo en el IISUE, dando cuenta de las relaciones pedagógicas, el contacto con el conocimiento y los estilos de investigación que permitieron una práctica educativa transformadora y que contribuyeron a construir la *trayectoria formativa específica*.

Para el desarrollo de esta tesina se ha optado por una revisión documental y bibliográfica, es una investigación exploratoria que permite generar conocimientos, en el siguiente sentido: “el conocimiento producido no tiende a ser innovador, pero si permite movilizar conceptos y posturas en la tesis, es decir, poner en movimiento significados” (Calvo López 2009, 26).

La tesina se estructura en tres capítulos, a continuación describiremos el contenido de cada uno.

En el primer capítulo se desarrollará el eje de *la investigación como un proceso de construcción de conocimientos mediante el análisis de la RED* para ello exploraremos cómo la organización académica en redes propicia nuevos lenguajes y estructuras a favor de este quehacer. Fundamentalmente desde las universidades públicas la investigación educativa, es esencialmente un bien público, por lo tanto nos interesa indagar cómo se traduce este propósito en la RED, mediante la sistematización de su historia, señalando sus orígenes académicos, ideológicos, así como su evolución, desarrollo y consolidación.

Para describir y analizar la configuración, desarrollo y productos que convergen en la RED, utilizaremos las fuentes documentales de los *Encuentros internacionales de investigadores de la RED*, llamados *Anales*, los cuales constituirán el material empírico. El recorte temporal para el análisis de la RED será de 1998 a 2010. Para abordar el tema de la investigación nos basaremos en los textos de Sánchez Puentes (2010) y Paulo Freire (1970 y 2001).

El segundo capítulo se estructura con base en el eje de *la reflexión sobre la educación* y sustentado en la práctica de investigación de la RED. Analizaremos cuatro productos de investigación de la RED que den cuenta de diferentes abordajes sobre la educación en América Latina. La elección de los textos tiene el propósito de aportar al entendimiento de las siguientes cuestiones: qué es una profesión; cómo la pedagogía se ha inscrito en la lógica del campo educativo; qué implicaciones tiene el currículum en la práctica docente y qué lugar ocupan los sujetos en los procesos y discursos educativos; por qué es necesario rescatar la presencia del sujeto en el proceso de apropiación del conocimiento. Recurriremos a los textos publicados por la RED y nos apoyaremos en textos de Tenti Fanfani (2010) y Paulo Freire (1970).

En el tercer capítulo se desarrollará el eje de *la apropiación y construcción del conocimiento*, expresado como la principal tarea del estudiante de pedagogía. En la formación del estudiante de pedagogía se evidencian diversos obstáculos; algunos referidos al propio *campo disciplinar de la pedagogía* y otros vinculados con los *procesos de formación*. Entre los primeros, referidos al campo disciplinar, podemos mencionar los siguientes: la dificultad de apropiación del campo de conocimiento y la difícil articulación entre teoría y práctica. Y en los segundos, referidos a *la formación* señalamos dos problemas: el primero, la dificultad de encontrar puntos de confluencia entre las asignaturas y los proyectos de servicio social y titulación; el segundo se refiere específicamente a la difícil comprensión de la investigación como un proceso de reelaboración de conocimientos y de experiencias formativas (Furlán 1988, Tenti Fanfani 2010, Calvo López 2009, P. E. Ducoing Watty 1988, Sánchez Puentes 2010).

Para lograr la apropiación de conocimientos de su campo de estudios es necesario que el alumno se imbuya en el campo de conocimientos sobre la educación y encare la práctica de investigación –necesaria para elaborar el trabajo recepcional de la licenciatura-. Con relación a estos objetivos de formación es determinante que el estudiante sea el sujeto activo de su proceso educativo; este modo de actuar resuena en la elección de materias optativas del plan de estudios y en la apropiación de los espacios universitarios donde el estudiante construye una *trayectoria formativa específica*, que refleja el modo como el sujeto edifica circuitos que le permiten responder *quién es como profesional y cuál es su práctica*.

El capítulo se estructura con base en la experiencia formativa desarrollada en el Colegio de Pedagogía y en el IISUE, reconociendo en primera instancia las particularidades que tienen cada una e indagando cómo en su articulación se constituye un referente de la formación del estudiante de pedagogía en particular. Para sustentar cómo es la *formación del estudiante de pedagogía* nos basaremos en el plan de estudios de 1966. Para construir la noción de *trayectoria formativa específica* trabajaremos con las elaboraciones teóricas y conceptuales de autores como Furlán (1988) Barba Martín (2002), Freire (1970) y Zarzar Charur (2003).

CAPÍTULO 1

LAS REDES DE INVESTIGACIÓN COMO ESPACIOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

En esta tesina abordaremos el quehacer de la investigación reconociendo dos diferencias: la primera, es la investigación como práctica social que se realiza en el plano institucional, fundamentalmente en el marco de institutos y centros de investigación, y la segunda es la formación en investigación ligada a la tarea pedagógica de enseñanza-aprendizaje para producir conocimientos, en esta última esfera, nos encontramos los estudiantes de la carrera de pedagogía (Ducoing Watty P. E., 1988, Sánchez Puentes, 2010).

Al reconocer esta diferencia, tenemos el propósito de articular la práctica de investigación y el análisis del conocimiento sobre lo educativo que se desarrolla en dos entidades distintas. La primera de ellas es el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, y la segunda, es la Red de Investigadores en Educación, Cultura y Política en América Latina (RED).

El objetivo general de esta tesina es correlacionar la formación del estudiante instituida por el Colegio de Pedagogía de la FFyL con los vínculos académicos generados con RED, para dar cuenta de la posibilidad que tiene el propio estudiante de ampliar la visión acerca de lo educativo, a través de la práctica de investigación.

El objetivo de este capítulo es describir el proceso de configuración de la RED. Las preguntas que responderemos en este capítulo son las siguientes: ¿Qué es una red² de investigación? ¿Por qué y para qué configurar esta red de investigadores? Y ¿Cómo se encara la investigación en el contexto de la universidad pública?

² Distinguiremos en este capítulo a la Red de Investigadores en Educación, Cultura y Política en América Latina (RED) de los términos red o redes que aluden a la estructura genérica.

Nuestro interés es indagar cómo el Colegio de Pedagogía y la RED abordan los problemas educativos, para ampliar la idea que tenemos sobre este fenómeno, hecho y problema –en la perspectiva de su interpretación histórica y social-. Lo cual puede ser un precedente para constatar que la reflexión en torno a la educación es una tarea compleja pues implica un amplio debate y la confrontación de ideas, posiciones teóricas, epistemológicas, políticas y también requiere un estudio con ciertos recortes de orden disciplinar, filosófico, temporal y cultural, por lo que es una de las experiencias de pensamiento más apasionantes.

Además de indagar como cada una de las entidades que acabamos de mencionar elabora el conocimiento sobre lo educativo, realizaremos un ejercicio de integración de estos saberes, partiendo de tres ejes académicos sustantivos que guían el desarrollo de esta tesina: el primero es el de la aproximación al proceso de investigación reconociendo que este quehacer favorece diversas formas de estudiar e interpretar el fenómeno educativo; como segundo eje proponemos la reflexión sobre la educación; y el tercero analiza el proceso formativo del estudiante de pedagogía, donde se plantea la necesidad de potenciar el proceso de apropiación del plan de estudios y reconocer aquellos intereses personales que impulsan el acercamiento a instancias universitarias para cubrir necesidades formativas propias.

De los ejes académicos sustantivos que dan estructura al trabajo, en este capítulo se abordará el eje de la investigación, tomando como referente empírico a la RED. Revisaremos el enfoque descriptivo de redes, que permita sustentar las características e indagar los fines que impulsan su existencia y organización. Presentaremos una descripción de la RED señalando el contexto político-educativo en el que surgió el proyecto, los procesos de integración de sus profesores e investigadores y el entramado de sus líneas de investigación.

Recuperamos el sentido heurístico de la *metáfora* para el estudio de lo educativo dentro de la RED, pues señalamos que esta actividad se asemeja al hilado de un telar, donde se cruzan la trama y la urdimbre, configurando un mapa de conocimientos, guiados por

múltiples preguntas y orientados por diversos enfoques. El entramado de distintas posiciones teóricas, atravesadas por distintos ángulos de mirada, configura el tejido que representa la construcción del conocimiento.

En seguida, discutiremos sobre el sentido social de la investigación en el contexto de la universidad pública, presentando los argumentos que apoyen la idea de la investigación como un bien público. Sustentamos estas ideas en los aportes de Didriksson (2011), Paulo Freire (1970 y 2001) y Ricardo Sánchez Puentes (2010).

Finalmente, abordaremos un tema importante tanto para entender el sentido de las redes de investigación como para atender nuestra preocupación de *cómo se construye el conocimiento en el campo de la educación*: la investigación, vista como un oficio que implica un proceso complejo y una actividad ampliamente diversificada. Apoyándonos en el trabajo de Ricardo Sánchez Puentes (2010), rescataremos la idea de que la investigación es un quehacer realizado en la práctica concreta y en los procesos efectivos de generación de conocimiento.

1. Qué es una red de investigación

Para dar respuesta a nuestra primera interrogante nos dimos a la tarea de explorar cómo ha sido tratado el tema de las redes de investigación. Hallamos que las redes están integradas a un grupo de organismos donde se encuentran también asociaciones de intelectuales y profesionales que constituyen una parte significativa de la vida intelectual dedicada a la investigación, Las sociedades doctas desempeñan, aunque no siempre, un papel relevante en la formación o institucionalización de una empresa intelectual o de una disciplina (Blanco 2005 y Platt 2002).

En una exploración inicial encontramos la historia de algunas organizaciones dedicadas a la investigación como son la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana (RICYT), International Studies Association (ISA) y la Asociación Latinoamericana de Sociología –ALAS-, esta última que data de al menos cinco décadas.

La asociación llamada ALAS surgió en el año 1950, fue la primera asociación de carácter regional en el mundo y cuenta ya con más de cincuenta años de existencia, sin embargo, la sistematización de su historia es incipiente. Tal como señalan los autores que la han estudiado “esta no es una particularidad latinoamericana, sin embargo, su estudio ha sido abordado con mayor frecuencia con fines celebratorios por encima de los analíticos” (Blanco 2005, 22).

A pesar de ser insuficientes los elementos para aproximarse al tema, los trabajos de Blanco (2005) y Platt (2002) –con los que han elaborado la historia de ALAS- aportan enfoques que describen los contextos académicos e históricos en que los organismos como las redes surgen, los cuáles nos permiten indagar cómo se han configurado, con el fin de responder ¿qué es una red de investigación?

En la revisión del tema han sido de utilidad algunos artículos publicados en revistas especializadas en donde encontramos que las redes se inscriben en el contexto de la sociedad del conocimiento. El conocimiento se ha convertido en el motor principal de cambio de las sociedades y las economías en las últimas décadas. La ciencia y la tecnología son reconocidas actualmente, con mayor claridad que en otros momentos históricos, como factores decisivos para la transformación económica y social (Albornoz 2006)

De la mano de la mayor relevancia del conocimiento como fuerza de producción, los propios modos de creación del saber atraviesan transformaciones. La producción de conocimiento tiende a desarrollarse en el marco de nuevas formas de organización, más flexibles y dinámicas como las redes en las que participan científicos, académicos, y aquellas personas que mediante la aplicación de los conocimientos buscan soluciones a problemas específicos. Junto con ello, la internacionalización de la ciencia, potenciada por la aplicación a gran escala de tecnologías de la información y de la comunicación, constituyen el marco general en el que han sido creadas y se han desarrollado las redes de conocimiento (Albornoz 2006).

El trabajo en red es el resultado de la adopción de formas flexibles y participativas de organización, implementadas a la hora de crear y aplicar los conocimientos, en estas

organizaciones se conjugan actores de diversas procedencias que se relacionan e interactúan a fin de abordar problemas concretos y proponer soluciones, poniendo en juego sus capacidades y buscando, por este medio, complementarlas.

Las redes académicas son el soporte de la sociedad del conocimiento en la medida en que su propia estructura y forma de organización irrumpe en la organización vertical de las instituciones dedicadas a la generación del conocimiento, articulando formas de trabajo más horizontales y democráticas, más participativas y flexibles. En ellas tienen lugar renovadas formas de producción, distribución y circulación del conocimiento que inciden directamente en las prácticas habituales y consolidadas a partir de una estructura jerárquica (Chehaibar Nader 2008).

En las redes de investigación los actores provenientes de diferentes disciplinas y con particulares trayectorias profesionales, se enfrentan a la necesidad de un trabajo transdisciplinar al abordar un proyecto o programa donde las fronteras disciplinares se desdibujan, la rígida división del trabajo y las especializaciones *per se* quedan diluidas.

Hasta aquí comprendemos que las redes generan una organización flexible para el trabajo intelectual, nuestro interés en responder ¿qué es una red? nos llevó a considerar los enfoques conceptuales sobre esta estructura. Encontramos el enfoque *descriptivo* (Blanco 2005 y Platt 2002) y el *analítico* (Ficella 2008), para los fines de nuestro trabajo el *enfoque descriptivo* tiene mayor potencial explicativo sobre las redes en comparación con el *enfoque analítico* de redes que genera un tipo de indicadores apoyados en técnicas estadísticas.

En cambio, con el *enfoque descriptivo* encontramos que cada red se estructura en función de los propósitos que se plantea: “su carácter, composición y el contexto en que ellas opera difieren significativamente. Algunas son sociedades doctas en el sentido estricto de la palabra, mientras que otras son asociaciones profesionales [...] Algunas actúan como clubes de debates mientras que otras operan como focos de cultivo de una profesión” (Platt 2002, 22-23).

De acuerdo con Didriksson Takayanagui (2011) y Blanco (2005) la estructura red se define en función de cinco ejes: arquitectura, distribución, interacción, integración y planeación. La red tiene una arquitectura distributiva horizontal, sus principales recursos son humanos, tecnológicos y cognitivos.

Las redes de conocimiento se distinguen de otros modos de coordinación del trabajo científico –por ejemplo, laboratorios de estructura jerárquica o foros de discusión descentralizados– por su alto nivel de complejidad, derivada de la heterogeneidad y diferenciación de sus integrantes; y por otra parte, de la forma participativa y deliberativa que adquiere en ellas la toma de decisiones (Ficella 2008).

La construcción de redes se ha convertido en una estrategia de organización académica a la que se atribuye mayor eficacia en el desarrollo de capacidades o atributos de carácter tecnológicos, innovadores, económicos y de producción de conocimiento, entre otros.

Las principales redes de investigación, de acuerdo con la descripción de Chehaibar Nader (2008) Albornoz (2006) y Blanco (2005) son:

Redes de gestión de conocimiento interno: que se constituyen para maximizar la aplicación del conocimiento individual a los objetivos de la organización.

Comunidades de práctica profesional: Cumplen el objetivo de reforzar competencias académicas personales, son redes informales y voluntarias que se conforman con dos o más individuos, en espacios de conversación e intercambio de información que guían el posible desarrollo de nuevas ideas y procesos.

Redes de expertos: promueven estratégicamente hallazgos de investigación hacia instituciones de mayor prestigio y visibilidad. Estas redes invitan a expertos reconocidos de un campo a reuniones y trabajo interactivo por medios electrónicos.

Redes académicas: son grupos de académicos con singular procedencia disciplinar, especialización profesional y trayectoria que se congregan a la realización de un propósito compartido para cuyo logro ponen en juego recursos y estrategias negociadas y consensuadas, pero también expresan una opción de cada uno de sus integrantes, una voluntad explícita de formar parte de la red.

La organización en red depende de una planeación y un sistema de presupuestación fuerte pero flexible, así como de incentivos comunes, la integración se facilita a través de los valores compartidos, los estándares de producción comunes, la comunicación horizontal extensa y la socialización de los conocimientos.

Las redes académicas se definen en la apuesta colectiva por un ejercicio de proyección social donde la experiencia, las habilidades, el compromiso que se asume y los vínculos de cada uno de sus integrantes redundan en el crecimiento, en la consolidación del propio grupo y en la gestión de sus recursos (Didriksson Takayanagui 2011, Chehaibar Nader 2008 y Blanco 2005)

Las redes de colaboración científica son el medio para identificar las relaciones existentes entre los diversos actores que intervienen en el desarrollo científico en la medida en que se establecen mecanismos de colaboración de investigadores que pertenecen a instituciones diferentes pero que tienen objetos de investigación en común (Sánchez Puentes 2010).

La socialización de la producción científica es una modalidad operativa que tiende a generalizarse poco a poco. Y lo importante es que, por ahora, es inseparable de la multidisciplina y de la colaboración académica institucional. De esta manera, los convenios académicos, el trabajo regional y los proyectos interinstitucionales son iniciativas y procedimientos de la práctica colegiada de la investigación científica (Sánchez Puentes 2010).

La producción de una red puede girar en torno a la integración en una sola investigación de varios estudios o investigaciones que mantienen cada uno su autonomía, las modalidades son numerosas: unas pueden imaginarse teóricamente, otras serán resultado de una práctica vigilante. Ejemplos de esta integración resultan los proyectos que 1) comparten un mismo tema de investigación, aunque abordándolo desde perspectivas teóricas diferentes; 2) estudian el mismo objeto pero en diferente nivel de concreción; 3) analizan uno entre un conjunto articulado de problemas; 4) comparten el mismo problema de investigación, así

como los mismos marcos teóricos de análisis, aunque ponen el énfasis en aspectos y perfiles distintos, etc. (Sánchez Puentes 2010).

De manera general, las redes aluden a formas de organización propias de las sociedad civil, y su riqueza de explicación ha abierto investigaciones sugerentes en distintos ámbitos de la producción del conocimiento cuyo foco de atención es la complejidad de las relaciones que se dan en torno a un proyecto, el lugar que ocupan los protagonistas, el sentido de los nudos que se tejen en el proceso (Chehaibar Nader 2008).

2. La investigación en la universidad pública

Además de responder *qué es una red de investigación*, basándonos en los enfoques conceptuales sobre las redes, ahora exploramos el sentido que guarda la *investigación* con respecto a la universidad pública.

De acuerdo con Didriksson (2011) en América Latina es posible reivindicar la identidad histórica y mantener la raíz de la integración regional desde la educación, la ciencia y la cultura teniendo como actores fundamentales a las universidades, sobre todo públicas, que son quienes han conquistado el carácter del conocimiento como un bien público, concentrando los mejores esfuerzos en la producción y transferencia de conocimientos.

El origen de las redes de investigación en las universidades públicas de la región se ubica, como señala Didriksson (2011), durante la década de los noventa cuando la cooperación regional en y desde la educación superior se intensificó notablemente. Con éxitos relativos y con muchos programas y proyectos en marcha, el establecimiento de redes y de programas de trabajo multilaterales, empezaron a cobrar gran actualidad y desde entonces se convirtieron en parte de la agenda prioritaria de las instituciones de educación superior en el nivel regional

Habrá que destacar que los nuevos patrones sociales, tecnológicos y productivos globales han propiciado la emergencia de redes, estructuras de cooperación y nuevos marcos de integración en el nivel regional e interinstitucional, que tienden

a construir un escenario alternativo o paralelo al de la competitividad institucionalizada y a la lógica del modelo del mercado (Didriksson Takayanagui 2011, 71).

Siguiendo al autor, el impacto del trabajo en redes se trata de un cambio de modelo pedagógico y organizacional que comprende que la acción educativa se sostiene en la unidad de lo diferente, en la construcción de nuevos objetivos de conocimiento, en el impulso a esquemas de aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad (Didriksson Takayanagui 2011).

En la década de los noventa, las universidades experimentaron una crisis debida al embate del mercado, el reforzamiento de tendencias utilitarias y pragmáticas que la conducían al agotamiento presupuestal. Las universidades y los centros de investigación figuran hasta el momento como uno de los lugares más atacados de entre los servicios públicos; esto no sólo ocurre en su dimensión de descapitalización de la educación superior, sino como una presión para que lo que ahí se produce adquiriera la forma de un activo susceptible de ser capitalizado.

Cuando el servicio educativo se procesa como mercancía y la innovación se legisla como patente y, en ese carácter se procede a su apropiación privada, desvirtuando con ello el propósito de procurar una mayor participación de la universidad en la sociedad, en tanto vehículo para la creación cultural, o en el sentido mismo de construir y re-construir a dicha institución como universidad participativa e incluyente (Gandarilla Salgado 2007).

La Universidad también enfrenta desafíos que cuestionan su significado y pertinencia, entre otros, la dirección relacionada con el saber y la producción de conocimiento. Como señala Gandarilla Salgado (2007), los sectores de las comunidades universitarias no sólo cuestionan los sesgos mercantiles, sino también el propio déficit de conocimiento, los cuales son atendidos con respuestas relacionadas con la interdisciplina, el caos, el eurocentrismo, y la ubicación contextual en la producción y apropiación de la cultura.

Ante el conjunto de imágenes y figuras metafóricas con las cuales, en el tránsito del siglo XX al XXI, se suele caracterizar a la institución universitaria (en ruinas, en naufragio, en la penumbra), [...] bien podríamos esgrimir una serie de alegorías de tonalidad positiva, que dependen de que quienes ejercitan y crean el pensamiento

crítico y los saberes, puedan establecer o restablecer lazos de comunicación con las fuerzas y los actores que buscan la transformación del orden social vigente.

Esto último adquiere la condición de requisito para que, a través de imaginativos procesos, se restituya el lugar y la pertinencia social de la universidad pública en la medida en que desde ella se impulse, *el conocimiento científico de la práctica transformadora y el conocimiento transformador de la práctica de investigación* (Gandarilla Salgado 2007).

Para restituir el lugar y la pertinencia social de la universidad pública a través de los procesos de investigación es necesario plantear esta tarea de la universidad desde una perspectiva más amplia sobre la producción de conocimiento, situando, tal como afirma Sánchez Puentes (2010, 187) que en tal práctica se conjugan las estrategias de producción de conocimientos con los objetivos y propósitos que la animan. “Si la investigación fuera solamente un proyecto independiente, cerrado sobre sí mismo, consistente y autónomo, la pregunta sobre los fines de la misma terminaría en respuestas tales como el dominio de la naturaleza, el logro de la verdad, la producción de conocimientos”.

En suma las redes de investigación son uno de los soportes clave de la sociedad del conocimiento, al constituir una forma de organización horizontal que impacta sobre las formas jerarquizadas y verticales de las instituciones, con sus esquemas de trabajo más democráticos, más participativos y flexibles, donde los académicos, investigadores encuentran un espacio propicio para involucrarse en proyectos compartidos, donde resuenen sus intereses y perspectivas. La modificación sustancial se da en el terreno de la organización del trabajo sin necesariamente modificar la estructura institucional como tal.

Una vez expuestas las ideas sustantivas acerca de que las redes de investigación son núcleos que permiten la colaboración y socialización de la producción intelectual en el marco de la universidad pública. Ahora centraremos nuestro enfoque de análisis a *la investigación*, cuestión que consideramos central, pues es el núcleo y la razón de ser de estas redes. Además que a partir de esta aproximación teórico y conceptual, tendremos elementos para discutir, en otros capítulos cómo el estudiante de pedagogía se inscribe en esta tarea institucional.

De acuerdo con los objetivos de este capítulo indagaremos ¿cuál es el propósito de la Red de Investigadores en Educación, Cultura y Política en América Latina (RED)? Es fundamental explorar a qué nos referimos con la investigación. Para ello nos apoyaremos en los trabajos de Sánchez Puentes (2010) y Paulo Freire (1970 y 2011).

Para apuntalar esta idea, de acuerdo con Sánchez Puentes (2010) la investigación es una práctica concreta, la investigación social y en humanidades se expresa por lo general en un producto, ya sea un informe, una monografía, un artículo, un libro, etc. Los referentes empíricos para su estudio son los procesos, prácticas y estrategias, pues estos dan cuenta del quehacer diversificado y diferenciado de la investigación: expresando que no hay una única manera, universal y general de concebir y producir conocimientos sociales y en humanidades. Hay de hecho métodos distintos para generar conocimientos de éste tipo. Basta con ello observar que cada campo científico particular tiene su manera específica de problematizar, de construir observables; de imaginar y construir teorías y marcos de fundamentación conceptual, así como de comprobar hipótesis.

La investigación se expresa en un conjunto articulado de acciones institucionales y personales que llevan implícitas la relación entre generación de conocimiento y aprendizaje. La investigación no es un acto aislado sino está en relación social e institucional. Al referirnos al quehacer de la universidad pública lo hacemos con referencia a sus tres principales tareas: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

Por lo que la investigación en sí misma es un proceso formativo. En los diferentes niveles educativos, es necesaria y está presente esta práctica; siendo el nivel de posgrado el que está abocado a la generación de conocimiento y por ello no se concibe sin relación con la investigación, de modo que la línea articuladora es la enseñanza y la práctica de la investigación (Sánchez Puentes 2010).

Investigar es un saber práctico que debe ser enseñado en la práctica, la experiencia ha demostrado a Sánchez Puentes que la generación de conocimiento, es el resultado del esfuerzo conjunto de un investigador noble que trabaja al lado de otro más experimentado en plena producción. En numerosas instituciones de educación superior, particularmente las

públicas hay una modalidad de enseñanza de investigación implementada en los institutos, centros, departamentos o unidades de investigación, entre el investigador titular y ayudantes o becarios.

Cuando la relación tutor-alumno se realiza sistemáticamente y de una manera institucional, los resultados son satisfactorios. Se considera como si fuese una relación pedagógica entre el tutor y el aprendiz, tal como sucede en la tradición de un oficio, de un saber práctico, que se enseña haciendo, corrigiendo y mostrado cómo. Esta enseñanza de la investigación sería práctica, no general ni abstracta, sino con base en situaciones y problemas reales y concretos (Sánchez Puentes 2010).

Para explicar que la investigación es una práctica, es necesario articularla a la transmisión de un oficio, aún cuando requiera ciertas precisiones. Comparar el quehacer del investigador –no el quehacer científico- al generar conocimientos con el quehacer del artesano sustenta la idea de que el investigador realiza las operaciones destinadas a la producción de una manera directa y personal, imprimiéndole su propia huella. El trabajo final es original, es una creación personal “hecha a mano”, distinta no sólo a los estudios realizados por otros autores sino a otros llevados a cabo por él mismo (Sánchez Puentes 2010).

Tal como afirma Sánchez Puentes (2010,11) en la investigación se unen tres dimensiones del *saber*: en primer lugar hay un *saber teórico*; en segundo lugar *saberes prácticos*, que están en el filo de la navaja entre la teoría y la práctica, son un saber-haciéndose, un saber que guía y regula el actuar; y por último, *el saber ético*, es un saber que explica el porqué o los para qué, de acuerdo con los significados y valores últimos de carácter ético-político.

Lo que nos interesa sin embargo es destacar que la investigación resiente el peso de dos demandas sobre el conocer inscritas en diferentes sistemas de teorías filosófico-científicas en contraposición. El primer sistema concibe el conocimiento como un *logos iluminador*, que encuentra razones e introduce el orden, y por ello marca sentidos y significados. De acuerdo con esta interpretación el conocimiento es un proyecto de verdad, que analiza y

sintetiza razones; explica y comprende las cosas; descubre lo esencial; reconoce sentidos y proyecta significados del actuar humano (Sánchez Puentes 2010, 60).

El segundo sistema o proyecto, por el contrario, concibe al conocimiento como *acción transformadora*, como tarea y quehacer. La premisa que define este sistema es que “conociendo, el hombre controla y domina lo que le rodea. Dominar es una manera de actuar y controlar no es posible sin intervenir. Por el conocimiento el hombre transforma la naturaleza para su desarrollo personal y social así como también transforma las relaciones sociales” (Sánchez Puentes 2010, 60).

En este sistema o proyecto, el conocimiento adquiere una importancia decisiva apoyándose en factores más centrados en el actuar orientado por una finalidad ético política, así el conocimiento es el motor de la transformación en las relaciones desiguales entre los seres humanos. Podemos enunciar particularmente cómo incide la investigación como acción transformación en las relaciones sociales en el ámbito laboral, modificando las relaciones de explotación o inequidad; y por otra parte en el ámbito educativo, donde la promoción integral de todas las capacidades del individuo como ser social y como persona es el propósito de cambio. En estos ejemplos de práctica de investigación el conocimiento se asocia con la formación del sujeto en el empleo correcto y ético del conocimiento (Sánchez Puentes 2010).

Resumiendo, la investigación es un quehacer social e histórico y es un proceso diferenciado que responde a las particularidades del campo disciplinar o de conocimientos donde se inscribe. Así mismo en la investigación convergen: la realización de un proceso, un documento o producto; la idea de una posición teórica relativa al conocimiento, que puede ser entendida en la dimensión del conocimiento como razón y *logos iluminador* o normativo; o desde la concepción del conocimiento como eje estructurante de la *transformación* y la liberación.

La investigación es un fenómeno social que trasciende el contexto espacio-temporal de una sociedad. Es un fenómeno social porque apunta al núcleo de valores y significados sociales y evoca la voluntad de ser de una comunidad concreta: universidades, centros de

investigación, redes, que sin embargo está atravesada de principio a fin por los significados sociales de su situación histórica (Sánchez Puentes 2010).

De tal manera la investigación no sólo busca describir la realidad para detectar regularidades en el comportamiento de la naturaleza y de los individuos; su finalidad además de hacer inteligible y aplicable el conocimiento está en construir conceptualmente sistemas de relaciones que nos permitan dominar y transformar la realidad natural y social en aras de un proyecto ético-político de liberación del ser humano (Sánchez Puentes 2010).

Tal como afirman Paulo Freire (1970) y Sánchez Puentes (2010) el ser humano al actuar en libertad deviene histórico. Su medio natural es más que un simple entorno, porque de allí surge un pensamiento capaz de problematizar y darle significado. Es problemático en el sentido de ser un horizonte de posibilidades de abstracción que se presenta como retos cognitivos; es significativo porque provoca tareas y quehaceres que dan sentido a los desafíos intelectuales.

El quehacer intelectual tiene en esencia el pensamiento evolutivo y el carácter ético comprometido. La presencia creadora del sujeto transforma el conjunto de sus relaciones, en tal sentido, el carácter dialéctico posibilita transformar el conjunto de relaciones: hombre-mundo, opresor-oprimido. El carácter histórico del ser humano, su compromiso transformador y su libertad creadora concurren en la realización de este proyecto.

En suma, en la práctica de la investigación convergen estrategias, quehaceres, prácticas, destrezas y habilidades. Al destacar la unión entre investigación y enseñanza, resalta que el proceso de producción conlleva la esencia de un oficio que se realiza y se aprende en la práctica, pausada y reflexivamente, por lo que acercarse a un investigador en plena producción es una experiencia enriquecedora para quien desea aprender a investigar. El hecho de que la investigación sea sustancial a la universidad pública, propicia acercamientos entre investigadores y becarios, que – de acuerdo a las condiciones reales – pueden impulsar la transmisión de este oficio.

A continuación vamos a desarrollar otro de los objetivos específicos de nuestra tesina: describir el proceso de configuración de la RED respondiendo a las preguntas ¿Por qué y para qué configurar la RED? Compartimos con Sánchez Puentes la idea de que acercarse a un investigador en plena producción es una experiencia enriquecedora para quien desea aprender a investigar. De acuerdo con éste autor Para comenzar a elaborar la historia de la RED recurrimos a algunos escritos de los investigadores que son integrantes de la misma.

3. Red de Investigadores en Educación, Cultura y Política en América Latina

A lo largo de este capítulo hemos reconocido que las redes de investigación ejemplifican la apuesta colectiva por un ejercicio académico donde la experiencia, las habilidades, el conocimiento, así como el compromiso con lo que se asume y los vínculos de cada uno de sus integrantes redundan en el crecimiento, en la consolidación del propio grupo y en la gestión de sus recursos, dando cuenta de cómo las redes permiten agregar capacidades, realizar acciones de cooperación y potenciar la creación y socialización de saberes.

América Latina tiene una experiencia interesante en materia de trabajo en redes de investigación, de acuerdo con Albornoz (2007) el atraso que en muchos casos muestran sus sistemas e instituciones de ciencia y tecnología potencia la puesta en común de capacidades para el abordaje y la resolución de inquietudes comunes.

Es en este contexto latinoamericano de surgimiento del trabajo en redes, que a principios de 1998 se constituye la Red de Investigadores en Educación, Cultura y Política en América Latina (RED). A partir de la inquietud académica de un grupo de profesores-investigadores que desarrollan sus actividades en universidades públicas de la región.

El proyecto académico de la RED comienza en un momento de fuertes cambios económicos, tecnológicos, económicos y culturales, tanto a nivel global como en el regional.

La idea que impulsó la creación de la RED giraba en torno a la conformación de un espacio de discusión y análisis y confrontación de resultados de investigaciones

que realizaban los miembros de la RED desde el campo de la educación, la política y la cultura, abordando diversas problemáticas de América Latina (Castro 2002).

Parte de los distintos significados que fue adquiriendo y persigue la RED se refiere a distintas formas para aproximarse –desde la investigación- a la educación, la cultura y la política, categorías analíticas que fueron escogidas como puntos de partida y de referencia en los días en que se esbozó el origen de esta red.

El sentido expresivo que tiene la metáfora ayuda a plantear que algunos investigadores de universidades públicas latinoamericanas (Universidad Estadual de Campinas, de Brasil; Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Nacional Pedagógica, de Colombia; y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina), quedaron enredados y continúan adscriptos bajo la convocatoria de estos vocablos polisémicos, que expresan un núcleo de relaciones altamente complejas (Corbalán 2005).

Dentro de la RED, como en un amplio entramado de líneas y enfoques, se abre una diversidad de intereses teóricos y metodológicos, al mismo tiempo que se aglutinan algunos puntos de confluencia, de orden temático y conceptual, a partir de los objetos de estudio seleccionados y de las problemáticas desarrolladas. Se construyen así múltiples visiones latinoamericanas que se despliegan, se superponen o se confrontan para analizar y debatir las problemáticas propias de la región (Castro 2002, 9).

Los investigadores de la RED van aportando desde distintos objetos de análisis miradas particulares sobre hechos pasados y en muchos casos actuales del contexto nacional de pertenencia, de modo que al estar en esta red se va gestando una familiarización con otras historias y realidades latinoamericanas que enriquecen no sólo el análisis particular de cada investigador sino que contribuye a reforzar la comprensión, difusión y cooperación entre investigadores y educadores latinoamericanos (Corbalán 2005).

Es importante resaltar que el proyecto de la RED recupera la idea del compromiso social que asumen las universidades, particularmente las públicas para la defensa y promoción de la educación como un bien social. Reconociendo que la investigación junto con la docencia y la difusión de la cultura son las tareas principales de la universidad pública, es por ello que su función se dirige hacia la transformación y la emancipación.

Lo que dio origen a la RED fue la oportunidad para configurar un equipo de trabajo intelectual, a partir de proyectos de investigación relacionados con el campo temático “Educación, Cultura y Política” con el propósito de integrar un espacio de discusión y análisis, interdisciplinar y con una visión latinoamericana.

La RED se configura como una invitación a reflexionar sobre América Latina como espacio geográfico y político donde surgen particulares problemas educativos. En la RED se articula un “amplio entramado de líneas y enfoques donde se abre una diversidad de intereses teóricos y metodológicos, al mismo tiempo que confluyen temáticas y abordajes teóricos a partir de los objetos de estudio seleccionados, y de las problemáticas desarrolladas (Castro 2002).

Como hemos visto en el apartado referente a las redes, el contexto de cambio organizacional y el impulso a la movilidad académica favorecía en la década de los noventa nuevas formas de trabajo de investigación. El surgimiento de la RED se favoreció del contexto de las políticas educativas implementadas en países como Brasil –de donde es originaria una de las investigadoras fundadoras-. En este país, dentro del marco del proyecto de modernización del sistema de educación superior, la ampliación del posgrado y el fomento a la investigación, redundaban en una infraestructura favorable. (Bittencourt 2008).

En un programa de posgrado en educación en la Universidad Estatal de Campinas (Brasil) el contexto del que hablamos propició el encuentro entre las investigadoras que proyectarían el surgimiento de la RED: Alejandra Corbalán, de Argentina; Martha Cecilia Herrera, de Colombia y la profesora del posgrado Águeda Bittencourt, de Brasil (Bittencourt 2008).

Estas investigadoras al ser colegas del posgrado en educación sostuvieron vínculos y alianzas políticas y académicas. Al finalizar el curso, anticipando las condiciones de trabajo sobre las cuales deberían ayudar a implementar nuevos programas de posgrado en sus países de origen, resolvieron crear una red de investigadores que pudiese promover

encuentros y colaboraciones parecidos a los que practicaban en el periodo de sus doctorados (Bittencourt 2008).

Las investigadoras mencionadas propusieron crear un espacio de discusión, debate y exposición de ideas, así como de proyectos de investigación continuos y profundos a través de lazos cooperativos. Anteriormente habían sostenido encuentros académicos y experiencias de investigación con Inés Castro, académica del entonces Centro de Estudios sobre la Universidad, (hoy IISUE). Además el trabajo realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México era un claro referente para articular una composición de universidades representativas de la región.

Las investigadoras fundadoras de la RED buscaron alternativas para seguir trabajando en un proyecto colaborativo. Partiendo del entendimiento de la lógica particular del campo de la investigación que señala sus reglas, códigos bien definidos que configuran un campo excepcional de juego político; lógica que se refleja en los formatos de la mayoría de los congresos nacionales e internacionales, marcados por su estructura jerárquica y abocados a propósitos de consagración y exposición de pocos intelectuales, con menores posibilidades para el debate y el análisis profundo sobre los problemas de investigación.

En la lógica del campo de la investigación es común que el trabajo intelectual se examine con valoraciones internacionales, indicadores de productividad, ranqueamiento de instituciones e investigadores, etc. Sin desconocer este sistema de reglas, el trabajo de la RED responde sin embargo a otras preocupaciones, vinculadas a la universidad pública y la defensa de la investigación como un bien socialmente necesario.

La propuesta de la RED responde a preocupaciones, que de ser arbitradas por la lógica de ranqueamiento serían difíciles de realizar como realmente sucede en la RED. De las preocupaciones que atiende este proyecto podemos enunciar: la articulación de la visión de América Latina desde tres esferas, primero, la visión que cada país aporta y expresa en las temáticas y problemáticas; segundo, cómo garantizar una composición que exprese mínimamente a América Latina; y tercero, en la recuperación de autores de la región.

De acuerdo con Águeda Bittencourt (2008), el siguiente texto presentado en la *Revista Proposições* muestra al conjunto de la RED que la idea integradora sobre la región fue paradójicamente el motor de la reflexión, ya que:

[La RED se configura como una invitación a] “reflexionar sobre América Latina como espacio geográfico y político, cuyo nombre se encuentra naturalizado pero que merece ser mejor comprendido. En momentos de una economía organizada en bloques, cuando las naciones se muestran debilitadas frente a los grupos económicos, se crean otros agentes o simplemente nuevos nombres y se habla de América Latina como una entidad “natural” que sustentado por un nombre que inventado reúne a un grupo de naciones también inventadas” (Bittencourt 2008).

Desde nuestro punto de vista la cuestión que la RED plantea de cómo garantizar una composición que expresara mínimamente a América Latina se vincula con la función que tiene el hecho de que

(La RED) reúne a un conjunto de profesores e investigadores que (...) se han dado a la tarea de construir un espacio que les permita poner en confrontación sus ideas, dar a conocer las investigaciones que desarrollan y discutir en torno a los distintos enfoques teóricos y metodológicos inherentes a las prácticas investigativas, así como entender las dinámicas propias de cada país, sus particularidades, pero también los aspectos que guardan en común en cuanto países que hacen parte del continente latinoamericano (Herrera 2007, 17).

Como parte de sus preocupaciones referidas a propiciar encuentros propicios para el debate y el ejercicio de la investigación y su socialización de resultados, periódicamente se organizan reuniones, denominadas *Encuentros internacionales de investigadores de la RED* con la finalidad de exponer y revisar los avances de las investigaciones en curso, y debatir sobre los aspectos teóricos, metodológicos y conceptuales que pueden confluir en torno a las problemáticas comunes (Castro 2002).

La práctica de la investigación de la RED es colegiada, cada país se articula internamente mediante uno o varios equipos de trabajo, de acuerdo a las universidades de adscripción. La configuración de la RED integra a los siguientes equipos:

El equipo argentino incorporado al Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la UNCPBA; el equipo colombiano de investigadores sobre Educación y Cultura Política de

la Universidad Pedagógica Nacional; el equipo brasileño, compuesto por investigadores adscritos a tres grupos, el primero denominado FOCUS, que estudia la institución escolar y las organizaciones familiares, adscrita a la Facultad de Educación de UNICAMP, grupo Memoria, dedicado a los estudios de memoria y enseñanza de la historia, y el grupo OLHO, convocado por los estudios de imagen y educación; y finalmente, el equipo mexicano organizado en torno al Seminario Permanente de Investigación en Educación y Ciudadanía, adscrito al IISUE se dedica al estudio histórico-social de la educación, la política y la cultura en México.

De tal modo, que la RED se constituye por investigadores-docentes, que pertenecen a equipos de investigación de cuatro universidades de la región. La estructura que tiene esta red es la siguiente: se estableció una coordinación por país y una coordinación general. La coordinación general tiene dos funciones específicas: organizar el *Encuentro Internacional* y publicar los resultados obtenidos, y se releva a partir del momento en que se halla en proceso de edición el libro del encuentro anterior.

Los equipos de investigación de la RED son:

1. Equipo argentino

Coordinación: María Alejandra Corbalán; Investigadores: Gabriel Huarte, Renata Giovine, Marcela Mastrocola, Liliana Martignoni, Lucía Beatriz García, Mabel Guidi, Marisa Zelaya, Ana María Montenegro, María Ana Manzione, Cecilia Di Marco.

2. Equipo brasileño

Coordinación: Agueda Bernardete Bittencourt; Investigadores: Milton José de Almeida, Vera Lúcia Sabongi De Rossi, Ernesta Zamboni, María do Carmo Martins, Raquel Viviani Silveira y Wenceslao Machado de Oliveira.

3. Equipo colombiano

Coordinación: Martha Cecilia Herrera Cortes; Investigadores: Alexis Vladimir Pinilla Díaz, Raúl Infante Acevedo, Carlos Jilmar Diaz Soler, Yeimy Cárdenas Palermo, Vladimir Olaya, Maria Cristina Martinez.

4. Equipo mexicano

Coordinación: María Inés Castro López; Investigadoras: Leticia Barba Martín, Marcia Smith, Susana Aguirre y Rivera, Azucena Rodríguez Ousset, Leticia Moreno y María Elena Sánchez Sosa.

El conjunto de trabajos o productos son la expresión del quehacer de la investigación que da sentido a la RED, lo que ofrecen los investigadores en conjunto es una cobertura amplia y diversa de análisis y reflexiones sobre educación, política y cultura en América Latina. El propósito fundamental es plantear problemáticas, formular preguntas y sugerir métodos de análisis.

Los proyectos de cada autor dan cuenta de las líneas de investigación que configuran la trama de la RED, en este amplio tejido se observan sus propias problematizaciones, métodos y lenguajes. Estas líneas de investigación permanecen, dando la idea de continuidad en el trabajo de cada investigador, sin embargo, recuperando la idea de la investigación como un quehacer cotidiano, los proyectos de investigación han cambiado, pues se han concluido, y han surgido otros, dando la idea de ruptura y continuidad, que en suma expresan un quehacer dinámico, vivo.

En la primera década de funcionamiento de la RED se perciben líneas de investigación libres, los temas representativos, son por ejemplo, al margen de las posiciones teóricas, problematizaciones y usos del concepto ciudadanía, los investigadores expanden y consolidan abordajes sobre temas como memoria e imagen, políticas públicas, comunidades académicas, ciudad y escuela (Bittencourt 2008).

En el lapso que decidimos estudiar de la RED (1998-2010), se han realizado seis *Encuentros Internacionales de Investigadores de la RED*: el primer encuentro en Campinas, Brasil (1999); el segundo encuentro en Ciudad Universitaria, México (2000); el tercer encuentro en Tandil, Argentina (2002); el cuarto encuentro en Bogotá, Colombia (2005); el quinto encuentro en Ouro Preto, Brasil (2007); y el sexto encuentro en Puebla, México (2010) De cada encuentro se edita una publicación de trabajo interno, llamada Anales; y se publica un libro. Estas son las publicaciones de la RED:

Del Primer Encuentro: 1999 Brasil, Campinas

- a. Anais do Primeiro Encontro sobre Educação, Cultura e Políticas na América Latina. Campinas. UNICAMP. 1999.
- b. Número especial de la Revista Proposições- Faculdade de Educação. UNICAMP. Vol. 10, nº 2, 29 julho/1999.
- c. Dossier en la Revista Espacios en Blanco. NEES-UNCPBA. ISSN 1515-9485. Serie Indagaciones nº 9 - junio 1999.

Del Segundo Encuentro: 2000 México, Ciudad Universitaria

- a. Anales de II Encuentro Internacional de Investigadores de la Red de Educación, Cultura y Política en América Latina. CESU-UNAM. México, 2000.
- b. Castro López, Inés (Comp.) *Visiones Latinoamericanas. Educación, Política y Cultura*. Plaza y Valdés editores. México, 2002.

Del Tercer Encuentro: 2002 Argentina, Tandil

- a. Anales de III Encuentro Internacional de Investigadores de la Red de Educación, Cultura y Política en América Latina. Tandil. NEES-UNCPBA. 2002.
- b. Corbalán, María Alejandra (Comp.) *Enredados por la Educación, la cultura y la política*. Biblos. Buenos Aires, 2005.

Del Cuarto Encuentro: 2005 Colombia, Bogotá

- a. Anales del IV Encuentro Internacional de Investigadores de la Red de Educación, Cultura y Política en América Latina. Facultad de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2005.
- b. Herrera, Martha Cecilia (org.) *Encrucijadas e Indicios sobre América Latina*. Educación, Cultura y Política. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2007

Del Quinto Encuentro: 2007 Brasil, Ouro Preto

- a. Anais do Vto. Encontro sobre Educação, Cultura e Políticas na América Latina. Ouro Preto. Estado de Minas Gerais. Brasil.

- b. Bittencourt, Bernardete Agueda, Corbalán, María Alejandra (directoras) *Américas y culturas: Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires. Editorial Biblos. 2009

Del Sexto encuentro: 2010 México, Puebla

- a. Anales VI Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina, IISUE-UNAM, Puebla, México, 2010.
- b. Castro, María Inés (coordinadora) *Educación y cultura, un debate necesario en América Latina*. México. UNAM-IISUE. 2012

En resumen la RED ha convocado a profesores e investigadores de Argentina, Brasil, Colombia y México, que participen de los grupos de trabajo constituidos, con un proyecto de investigación para generar un espacio que facilite la continuidad y la permanencia de debates, análisis y confrontación de ideas con una lógica distinta de aquellos ofrecidos por los congresos tradicionales.

Es importante mencionar que una de las mayores riquezas que caracterizan a la RED es la presencia de investigadores que tienen diferente formación académica, que posibilita acercamientos de carácter interdisciplinar y transdisciplinar de los objetos y presupuestos abordados.

De esta manera la RED está conformada por historiadores, lingüistas, psicólogos, sociólogos y pedagogos que inciden en el supuesto de que entender los procesos educativos en cada sociedad implica pensar la producción y reproducción de la misma, lo que significa estar atentos a la duración o permanencia de organizaciones e instituciones, de ideas y conceptos.

La definición de la RED se configura como una invitación a reflexionar sobre América Latina como espacio geográfico y político. La *educación, la cultura y la política*, son categorías analíticas que fueron escogidas como puntos de partida y de referencia para pensar en la región y plantear preguntas. En este aspecto podemos señalar como positivo y enriquecedor en esta Red, la amplitud de los sentidos, significados, perspectivas, objetos de

análisis, épocas y lugares que contribuye a reforzar la comprensión, difusión y cooperación entre investigación y educadores latinoamericanos.

Dado que los trabajos de investigación son elaborados desde diversos enfoques y perspectivas de indagación, y tomando en cuenta la variedad de problemáticas consideradas, la Red ha ampliado en más de un sentido lo que un espacio como un congreso o coloquio daría para su tratamiento, socialización y discusión de los avances de investigación, estableciendo el *Encuentro Internacional de Investigadores* como el tiempo y lugar propicio para ello.

Podemos afirmar que a lo largo de doce años (1998-2010) la RED ha transitado por un camino complejo para realizar un trabajo comprometido con la educación, apostando a defender, desde la universidad pública éste bien socialmente necesario, este trayecto muestra continuidades y rupturas que sin embargo dan cuenta del arduo trabajo intelectual del oficio de la investigación, que de acuerdo con Sánchez Puentes, revela la posición teórica sobre el conocimiento entendido como la *Scientia-Fieri* o el conocimiento en construcción y movimiento.

Los Encuentros de la RED son muestra de esta perspectiva sobre el conocimiento, pues es en la realización de debates, en la socialización de la investigación que se recrean las dinámicas de interacción de la red de investigadores. Podemos afirmar que la RED ha cumplido su propósito de proponer en su conjunto una mirada amplia y atenta sobre el fenómeno educativo en la Región, comprobando que su historia analítica también tiene una perspectiva celebratoria pues a lo largo de doce años se ha consolidado, y ha abierto, mediante relaciones humanas y pedagógicas, la posibilidad de conjuntar el trabajo de investigadores con mayor experiencia que transmiten el oficio del investigador.

En cuanto al equipo mexicano podemos señalar que desde 1998, se han reunido las participantes en un seminario permanente, convocadas por la intención de configurar un núcleo de trabajo a partir de proyectos de investigación relacionados con el campo temático *educación, cultura y política*, para integrar un espacio amplio de discusión, análisis e investigación coordinado por Inés Castro.

El seminario estableció desde este año dos objetivos generales: uno de estos es conocer los avances individuales de las investigaciones, establecer sus vinculaciones con el campo semántico del seminario y discutir sobre los diversos aspectos del mismo. El otro objetivo, tal vez más complejo que el anterior, está orientado hacia la elaboración de un marco de referencia común que de alguna manera pueda reflejar cómo las integrantes del equipo entienden la educación, la cultura y la política, y sus múltiples articulaciones.

Para cumplir este segundo propósito el equipo de trabajo planteó la necesidad de analizar cada uno de los conceptos aglutinadores: “educación, política y cultura”. Así, el trabajo de discusión de ideas, se enfocó a dimensionar estos conceptos mediante la lectura y discusión de una selección de textos propuesta por las propias integrantes del Seminario.

Este segundo objetivo permitió integrar un acervo documental, bibliográfico y hemerográfico, que fue organizado como el Centro de Documentación del Seminario; en el que se articula un marco conceptual que sirve de referencia a los proyectos de investigación individuales y colectivos vinculados al Seminario.

A grandes rasgos, este centro documental permite diferentes lecturas en torno a cómo se conforman, a partir de diversos códigos y símbolos y de una determinada estructura las relaciones sociales, las identidades. Así como distintas aproximaciones al concepto cultura que permiten indagar ¿cómo juega lo individual y lo social en dicha conformación?; también como un planteamiento central se discute la función socializadora de la escuela, una de las instituciones que más contribuye en América Latina en la tarea asumida por los Estados nacionales, de conformar las identidades nacionales.

Para propiciar la difusión y el acercamiento entre el seminario y la comunidad universitaria del IISUE, a lo largo de estos años se han organizado diferentes actividades académicas: jornadas, presentaciones de libros, coloquios, entre otros; también se han desarrollado investigaciones en las que ha sido posible establecer vínculos con algunos alumnos de licenciatura y posgrado, mediante el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, y cuyas relaciones académicas han fructificado en tesis, libros e informes. Lo cual permite señalar que el resultado de las relaciones

pedagógicas entre el seminario y los alumnos –aún cuando las posibilidades reales de participación sean escasas- es beneficioso para ampliar las oportunidades de formación de los estudiantes.

Este seminario ha sido el espacio académico que permite contextualizar el vínculo con la RED, mediante la prestación del servicio social y la participación como becaria de la investigación “La práctica docente y la ciudadanía: el caso de la Educación Media Superior en la UNAM”, y que en el tercer capítulo de esta investigación analizaremos.

Resumiendo: la dinámica de trabajo del equipo de investigación de México se ha desarrollado en el cumplimiento de dos propósitos fundamentales: conocer los avances de las investigaciones de cada una de las integrantes del equipo, y configurar un marco teórico y de referencia común para la comprensión de la educación, la política y la cultura.

El equipo mexicano ha cumplido estos propósitos dentro del Seminario Permanente de Investigación en Educación y Ciudadanía, que desde 1998 se ha dado a la tarea de incentivar el dialogo y la discusión de ideas que nutren las líneas de investigación materializadas en investigaciones concluidas y en proceso. La muestra de estos esfuerzos por proponer un conjunto de miradas en torno a la educación, la cultura y la política está planteada en la publicación *Educación y Ciudadanía. Miradas múltiples* (2006).

Para concluir, la RED aglutina a profesores e investigadores adscritos a los equipos de investigación de Argentina, Brasil, Colombia y México, cada uno de estos grupos tiene su propia dinámica de trabajo interna y externa, razón por la cual existe una coordinación por país y una coordinación general, la vida académica de la RED se puede apreciar a través de los libros publicados y de los *Anales*, que dan cuenta de las investigaciones en proceso que se presentan en los *Encuentros Internacionales de Investigadores de la RED*.

CAPÍTULO 2

EL CONOCIMIENTO DE LO EDUCATIVO

La finalidad de la formación del estudiante de pedagogía es consolidar un entendimiento amplio y profundo sobre la educación, así como forjar una postura crítica frente al conocimiento producido en este campo. De acuerdo con diversos autores (Bicecci 1988, Calvo López 2009, Freire 2001, Furlán 1988, Zarzar Charur 2003) para lograr estas metas formativas es necesario que el alumno tenga experiencias de reelaboración, engarzadas a un ejercicio de acción-reflexión o praxis, que permitan tener un nivel de apropiación y síntesis. Lo que se busca con esta apropiación es tener bases sólidas para transformar el conocimiento en un problema, en interrogantes que lleven a la investigación, el cuestionamiento y la constatación crítica de la teoría en la práctica, ya sea a través de la docencia, la investigación, la administración escolar, o la orientación, entre otras actividades académicas del pedagogo.

En la formación de profesionales de la educación se constata que la Universidad Nacional Autónoma de México tiene la misión de articular, desde sus facultades, centros de investigación, institutos, bibliotecas y museos, entre otros espacios, el propósito institucional de vincular el conocimiento con la sociedad. Tal como sucede en la práctica del servicio social, la universidad tiene el compromiso de hacer posible para el estudiante de licenciatura la participación en instituciones diversas que ofrezcan experiencias alentadoras para integrar aprendizaje, práctica y conocimiento.

Cuando las posibilidades reales permiten la coincidencia de motivaciones e intereses personales para realizar el servicio social, así como para participar en programas de apoyo a la investigación, se pueden rescatar experiencias de aprendizaje significativas. Tal como sucedió desde nuestra experiencia. Al poder vincular los elementos formativos de la carrera de Pedagogía con los propios intereses, dirigidos a construir un entendimiento sobre lo que es la educación y el quehacer profesional del pedagogo, se ha potenciado el ejercicio de

reflexión acción o *praxis*, al plantear nuestras preguntas e interactuar con los resultados de investigación de algunos miembros de la RED.

Por ahora podemos señalar que el acercamiento a la RED permitió modificar la visión que sobre la investigación teníamos en momentos anteriores, derivada de una didáctica teórico-conceptual, documental y discursiva. El apoyo conceptual del trabajo de Sánchez Puentes (2010) orientó la reflexión en torno a la práctica de la RED, lo cual nos ha servido para explicar, en el primer capítulo de esta tesina, que la investigación es un proceso de construcción de conocimientos, a partir de la conjugación de saberes teóricos, metodológicos y prácticos; es un quehacer forjado en la práctica, equivalente a un oficio que se constata en la transmisión de saberes de este orden.

En este capítulo seleccionaremos cuatro textos de investigación, escritos por integrantes de la RED, con el fin de analizar algunas problemáticas sobre la educación. La revisión que haremos sobre estos textos estará orientada desde nuestras propias preguntas, lo cual puede implicar apartarnos de los propósitos centrales que sus autores tuvieron al elaborarlos. Con la revisión de estos textos comprenderemos determinados aspectos educativos, desde una multiplicidad de lecturas, que ofrecen puntos de orientación y caminos para transitar hacia nuevas preguntas. Nuestra intención es aportar a la reflexión sobre nuestro campo de conocimientos, entendiendo que:

Los hechos de la ciencia representan respuestas a las que los científicos han llegado después de estudiar el mundo que les rodea. Muchas de estas respuestas son muy interesantes, y algunas son sorprendentes. Pero entender la ciencia sólo como una manera de responder preguntas es confundir realmente la cuestión y desaprovechar una oportunidad para comprender por qué piensan los científicos que su profesión es la búsqueda más excitante y gratificante que puedan imaginar. La intriga y la maravilla de la ciencia no están tanto en las respuestas que proporciona como en el camino que conduce hacia ellas. En otras palabras, la esencia científica está en plantear preguntas. (Jonas 2007,13)

La lectura e interpretación que hacemos de los siguientes textos tiene la intención de aportar a la discusión de los siguientes problemas:

- Para indagar *qué es una profesión* recurrimos al texto “La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico”; cuya autora es Lucía Beatriz García (2002);
- Indagaremos *cómo la pedagogía se ha inscrito en la lógica del campo educativo*, a través del texto “La infancia escolarizada, la psicología y la pedagogía desde las revistas impresas "Educação", São Paulo y "Educación", Bogotá. Pensar la modernidad desde el ángulo de los saberes académicos de la educación” de Carlos Jilmar Díaz Soler (2010);
- Averiguaremos *qué implicaciones tiene el currículum en la práctica docente*, con el texto “El maestro y la educación ciudadana. Escenario e imaginarios” de Azucena Rodríguez Ousset (2010);
- Por último, para responder nuestra inquietud acerca de *qué lugar ocupan los sujetos en los procesos y discursos educativos, y por qué es necesario rescatar la presencia del sujeto en el proceso de apropiación del conocimiento* nos apoyaremos en el texto ““Eu me lembro que escolhi...” memória e poder na seleção dos conteúdos para o ensino. Abordagens no campo curricular”, de la autora Maria Do Carmo Martins (2005).

El conocimiento sobre la educación que plantean los cuatro investigadores, de la RED en los trabajos académicos seleccionados nos permitirá enriquecer el bagaje de interpretaciones sobre la educación. Realizar esta recuperación de autores que miran desde distintas perspectivas el fenómeno de la educación es la tarea que nos ayudará a fundamentar nuestro supuesto de que a través del quehacer de investigación que realiza la RED se enriquece la *trayectoria formativa específica* del estudiante de pedagogía.

En este capítulo engarzaremos las aportaciones de los autores de la RED y otros, para responder nuestras preocupaciones sobre la educación. Tal como hemos planteado con anterioridad, el poder explicativo de la metáfora es aprovechado para definir la producción

del conocimiento, el cual se construye con distintos anudamientos entre las líneas de pensamiento y el planteamiento de ideas, resaltamos la idea de un cruzamiento de preguntas, cuyas respuestas abrevan de distintos enfoques teóricos, que al tejerse o anudarse configuran la trama de reflexión sobre el fenómeno educativo. De tal manera que recuperar reflexivamente las tramas y nudos que en la RED se han configurado nos permite establecer marcos de referencia para pensar sobre la educación.

La reflexión en torno a la educación es una tarea compleja ceñida por múltiples orientaciones teóricas, que implica un proceso de debate, análisis y dimensionalidad epistemológicas, disciplinares, filosóficas, temporales y culturales, entre otras. Al hablar de reflexión nos referimos al acto de considerar y pensar detenidamente algo, ponderando un punto de vista que se adecúe sobre otro, lo que implica el ejercicio de evitar posiciones en extremo reductivas o totalizantes.

1. La profesión académica

Para entrar en materia iniciamos con el texto de Lucía García (2002) “La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico”³ con el objetivo de indagar en la relación existente entre *profesión*, *profesión académica* y *universidad* en el contexto latinoamericano.

Tal tema nos permite acercarnos a nuestra preocupación sobre la formación del pedagogo ya que las circunstancias históricas y sociales de los modelos profesionales explican el predominio de un determinado ejercicio de la práctica profesional, ya sea desde la docencia o desde la investigación, principalmente, y además ayudan a entrever que las prácticas profesionales son más amplias que el mercado ocupacional, sin embargo, ambas guardan una relación importante que es necesario puntualizar.

³ La intención principal de la autora es rastrear en los estudios sociológicos contemporáneos las principales contribuciones que han forjado la noción de “profesión académica” y que actualmente nutren el debate y la reflexión en el campo de la educación superior en América Latina (García 2002, 407)

Pues como lo afirma L. García (2002) sobre el estudio de las profesiones, el origen, naturaleza y multiplicidad, si bien han sido abordados desde diferentes perspectivas disciplinarias es un área de interés complejo pues las circunstancias históricas y sociales de los modelos profesionales explican el predominio de un determinado ejercicio de la práctica profesional, ya sea desde la docencia o desde la investigación, principalmente.

Con relación a nuestras preguntas *¿qué es un pedagogo?, ¿qué hace un pedagogo?* El texto de L. García (2002) contribuye a analizar la noción de *campo profesional*, elaborada por P. Bourdieu y reinterpretada en el contexto latinoamericano por Tenti Fanfani; la conceptualización del *mercado profesional* que realizan Bruner y Flisfish (citados por L. García 2002); y los componentes de docencia e investigación que configuran a la profesión académica particularmente, pero que en una óptica más amplia puede verse la incidencia de estas en la vida universitaria.

La autora recupera tres contextos, el europeo, el estadounidense y el latinoamericano dónde estos tres objetos de estudio (profesión, profesión académica y universidad) han sido teorizados. Así, las tradiciones sociológicas clásica, con los aportes de Weber y Durkheim; la teoría funcional estructuralista de Parsons; y la teoría crítica de los autores latinoamericanos: J. Bruner, Flisfish y Tenti Fanfani, construyen la trama argumentativa de la autora. Dado nuestros intereses de investigación, nos centraremos en destacar los argumentos de los autores latinoamericanos.

La construcción conceptual y teórica de estas tres nociones, es histórica y social, por lo que en cada latitud imperan condiciones específicas para la vida universitaria que se manifiestan en el actuar de las personas dedicadas a la profesión, así como las condiciones sociales e históricas repercuten en las demandas de profesionales, que a su vez modifican las condiciones institucionales. Por lo tanto este estudio es complejo, y conlleva la idea de una relación en constante transformación.

La universidad como institución estructurada tiene su origen en el siglo XII en la Europa occidental medieval, en ella surge el *“maestro universitario profesional”*, que es el primer antecedente del *profesional académico*; pues permitió que se reconociera a la docencia

como la actividad central mediante la cual se logra la formación de profesionales en la universidad. Aquí vemos como *la docencia* es una actividad central para formar profesionales (en cualquier disciplina) La ejercicio de la docencia es un requisito de todo *profesor universitario* (profesional de cualquier campo disciplinar) que se compromete en la tarea de formar profesionales (de cualquier disciplinar). (L. García 2002, 408).

Por otra parte, el fenómeno de las profesiones se vincula con la modernidad y el protestantismo. Es en la universidad moderna, que el *fenómeno de las profesiones*, diferente a la *profesión académica*, se inscribe, la profesión en general tiene, en el contexto de la universidad moderna, tres momentos clave: institucionalización; profesionalización y especialización (L. García 2002).

El primer momento clave es la *institucionalización* de la *profesión* ocurre al mismo tiempo que la institucionalización de la ciencia, por lo que la *profesión académica* está vinculada al ejercicio científico-docente; esta doble tarea para quien se dedica al trabajo científico le exige calificarse no sólo como investigador sino también como profesor. L. García señala que esta doble condición (investigación-docencia) no se encuentran reunidas necesariamente en una sola persona, lo cual implica un obstáculo, que generalmente se resuelve ejerciendo la docencia y no la investigación (L. García 2002).

El segundo momento clave es la *profesionalización* de la *profesión académica* ocurre en el momento en que la investigación deviene en la principal fuerza de la universidad, ya que los esfuerzos del trabajo científico en las principales ramas de la investigación científica cristalizaron en *disciplinas*.

A partir de la creación de disciplinas ocurrió un cambio importante en la concepción misma de la universidad, en la que el modelo de Humboldt propiciaba la “búsqueda de la verdad” y estaba sustentada en tres pilares: la investigación; la libertad de enseñanza y la libertad de aprendizaje. (L. García 2002).

El tercer y último momento clave es la *especialización* de la *profesión académica* representa un proceso de transformación de la ciencia que ocurrió a lo largo del siglo XIX

en Europa, con Alemania como pionera de la división del trabajo académico al desarticular la unidad enseñanza-investigación, “puesto que el científico académico se vio obligado a especializarse en una investigación y aislarse de la disciplina que debía enseñar” (L. García 2002).

Los procesos de profesionalización que se van consolidando desde finales del siglo XIX están ligados a la diferenciación-especialización del conocimiento científico, cuando un progresivo proceso de cambios cuanti-cualitativos y diferenciación de los objetos de investigación convierten al trabajo del investigador en una profesión, con códigos accesibles a un restringido número de personas. En dicho contexto se da el fenómeno de la transformación de las universidades en centros de producción institucionalizada del conocimiento. Tan estrecho es el vínculo entre la institucionalización de especialidades científicas, que aquellas no adquieren el carácter de tales hasta estas no le reconocen la importancia y le asignan puestos estables a los científicos.

Es en este sentido que al hablar de la función social de la universidad, en nuestro primer capítulo hacíamos referencia a la investigación, junto con la docencia y la difusión de la cultura como principales tareas de las instituciones públicas.

Para L. García en la carrera académica y la constitución de planteles docentes en nuestro contexto latinoamericana es visible un problema central: habilitar como docente a todo científico legítimamente capacitado; o considerar las necesidades particulares de la enseñanza, dando a los profesores existentes el monopolio de la enseñanza. Este dilema es intrínseco al significado propio del término “profesión académica”, y tal dilema se resuelve generalmente dando a los profesores existentes la tarea docente.

El estudio de las profesiones, y la profesión académica, donde sus miembros son reconocidos como un tipo específico de intelectual, de acuerdo con Bruner y Flisfish, ha sido abordado desde tres tradiciones principales en el contexto de Europa y Estados Unidos: la primera enunciada por Weber describe a los intelectuales, como un grupo que posee ciertos logros considerados como valores de la cultura, usa como valor diferencial la escolaridad y la cultura.

La segunda tradición se adjudica a Gramsci, según la cual los intelectuales, al igual que todo grupo social que surge de una función esencial para la producción económica se establecen para homogeneizar los campos económicos, sociales y políticos.

Mientras que la tercer y última tradición enunciada por L. García corresponde a Parsons, quien analiza a los intelectuales como élite modernizadora, realzando la posición diferencial de la cultura bajo la justificación del valor intrínseco de la actividad que realizan para reivindicar el trabajo intelectual frente a la sociedad y al poder político.

El enfoque sociológico que se ha construido desde el contexto latinoamericano, principalmente desde las aportaciones de Tenti Fanfani, Bruner y Flisfish, teóricos críticos que rompen con la interpretación de la imagen pacífica de la comunidad científica y contribuyen a señalar las relaciones de competencia entre dominantes y dominados, entre centro y periferia, Así mismo, sus aportes permiten entender que en el campo científico no pueden aislarse determinaciones propiamente científicas y propiamente sociales respecto de prácticas que son esencialmente sobredeterminadas, así como tampoco pueden dissociarse aspectos sociales de la actividad científica respecto de los aspectos cognitivos.

En América Latina, de acuerdo con Tenti Fanfani (citado por García) para captar los elementos constitutivos de los campos profesionales, y entender las profesiones, es necesario acudir a una interpretación teórica que dé cabida a la lectura de las posiciones de lucha, y a la interpretación de un campo profesional que se desarrolla a partir de la búsqueda por la movilidad y el reconocimiento, más que por los consensos y la estabilidad.

Esta confrontación de ideas e intereses establece que la visión de Durkheim, marcada por la imagen pacífica de la comunidad científica es lejana a la idea contraria, desarrollada por Bourdieu, a través de la noción de *campo de producción simbólica* para indicar que en las profesiones el elemento lucha tiene tanto o más peso que el elemento consenso en los espacios profesionales concretos.

Bourdieu define los campos de producción simbólica –que se especifican como campo político, económico, religioso, cultural, científico, entre otros- como espacios de juego

históricamente constituidos, con intereses, agentes, instituciones específicas y leyes de funcionamiento propio. En particular el campo científico, es entendido como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, y lugar de competencia por el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y poder social (L. García 2002).

Esta noción de campos de producción científica es una herramienta para conceptualizar espacios sociales demarcados por el juego de relaciones de fuerza entre agentes e instituciones que luchan por formas específicas de poder, los campos funcionan mediante dinámicas de cooperación y conflicto (Palamidessi 2007 citado en L. García 2002).

Los aportes críticos de Emilio Tenti Fanfani (1989) se basan en la noción del campo académico desarrollado por P. Bourdieu para comprender las múltiples determinaciones que contribuyen a dar forma y sentido al campo de los profesionales. Como espacios sociales e institucionales no son neutrales ni ajenos a la competencia, aunque prevalece el cumplimiento de reglas y lenguajes compartidos y respetados, coexiste con más fuerza la lucha por el reconocimiento, la visibilidad, la autoridad, como principales motores de la actividad de los agentes (L. García 2002).

En el estudio de las profesiones, el concepto de autonomía es clave pues es un indicador para medir el grado de profesionalización existente en un ámbito particular. En la medida en que las profesiones van desarrollando niveles crecientes de autonomía se transforman en asociaciones corporativas, es decir, se constituyen en un círculo de gente privilegiada que monopoliza la disposición sobre bienes ideales, sociales, y económicos, y sobre obligaciones y posiciones de vida (Tenti Fanfani 1989, citado en L. García 2002).

En esta perspectiva crítica Tenti Fanfani y Brunner analizan la universidad como una de las instituciones más importantes en la conformación del espacio cultural y de los académicos profesionales desde dos dimensiones: la certificación profesional a partir de la cual es posible la relación universidad-medio social, pues es a partir de la certificación que se puede acceder a la oferta y demanda de profesionales; y la profesionalización académica –la universidad como medio profesional interno- (L. García 2002).

Desde la perspectiva de Brunner la universidad moderna se ha transformado debido a la conformación de un mercado académico acompañado de procesos de burocratización anárquica, masificación y politización. Para este autor comprender la universidad latinoamericana compromete entender las diferentes y desiguales condiciones como se enfrentaron los desafíos de la universidad moderna además de analizar las visiones ideológicas-normativas y políticas del cambio social y del futuro que tal universidad proyecta, es decir sus modelos de universidad-desarrollo (L. García 2002).

La *profesión académica* está inscrita a) en un sistema de competencia por el prestigio y por la distribución del mismo al interior de una comunidad; b) en la lógica del mercado profesional constituido internamente por parámetros definidos formalmente en la universidad que establecen criterios de posición, jerarquía y prestigio; y c) en los procesos de vacancia que se regulan por posiciones entre académicos y por la competencia por académicos entre las universidades (L. García 2002).

El *académico profesional* se define como una persona que vive del quehacer docente en la enseñanza superior, o de hacer investigación en un sentido amplio o de ambas cosas a la vez. El empleador por excelencia es la universidad, y en el contexto contemporáneo, las instituciones universitarias estructuran y de ellas depende la demanda de trabajo en el mercado de trabajo académico. Esa es la regla general en América Latina, sin perjuicio de que el problema del mercado ocupacional para el académico sea un asunto relativamente más complejo (L. García 2002).

La sociología de las profesiones que desarrollan Brunner y Flisfish (1983, citados por L. García 2002) recupera un nivel general de análisis de las profesiones en el marco de un sistema de división del trabajo, atendiendo a la dualidad de profesionistas y estructuras, implica por un lado que la profesión es un conjunto de posiciones estables, permanentes y específicas insertas formalmente en la economía.

De esta delimitación, el mercado profesional es el conjunto de posiciones en la economía, en tal mercado la creación de nuevas posiciones, la ocupación y la vacancia es diferente que en el mercado clásico porque supone que a) las posiciones pueden ser escasas

en relación con el total de los profesionales; b) la propia profesión establece una jerarquía entre las posiciones, asignando diferenciales de prestigio y c) la ocupación de posiciones vacantes tiende a ser competitiva (L. García 2002).

Además existe “autonomía” respecto a las normas que rigen el adiestramiento y desempeño de sus miembros, sea respecto a las exigencias de certificación formal como en las posibilidades que las normas o criterios de evaluación otorgan al distribuir prestigios. En suma, la profesión académica que describen estos autores se inscribe en la estructura y relación entre mercado académico y comunidad académica (L. García 2002).

Bruner y Flisfish (1983) definen la profesión como un conjunto de posiciones definidas formalmente en la economía, las cuales gozan particularmente de estabilidad, permanencia y especificidad, mediante mecanismos propios como acreditación, jerarquía y prestigio. Además un factor decisivo es la existencia de un *ethos* profesional o control social sobre la incorporación de nuevos miembros que posibilitan una homogeneidad de valores entre los integrantes de una profesión.

En resumen, para captar los elementos constitutivos de los campos profesionales es importante señalar que en éstos, además de reglas y lenguajes comunes, existen mecanismos que impulsan la visibilidad y la superioridad de una profesión sobre otra, razón por la cual el poder explicativo de la teoría del campo, elaborada por Bourdieu y reinterpretada por Tenti Fanfani, incide en el entendimiento de las relaciones asentadas por la lucha, que movilizan a las profesiones. Desde esta posición teórica se analiza a la universidad para certificar profesionales que sean el enlace con la sociedad.

El término “campo” hace referencia a un espacio estructurado, constituido por instituciones entendidas como sistema de reglas y recursos que facilitan y estructuran las prácticas de determinados agentes protagonistas de diferentes prácticas específicas (profesiones, investigación, docencia, desarrollo institucional) En los campos científicos, las instituciones están estructuradas en forma jerárquicas, desde un polo dominante hacia un polo dominado. Las que ocupan posiciones con mayor ventaja acumulan y concentran más recursos (financieros, intelectuales, simbólicos) lo que hacen y producen tiende a ser

más valorado en el “mercado” donde se determinan los premios y recompensas (títulos, certificaciones, prestigio intelectual, dinero) (Tenti Fanfani 2010).

En la medida en que la profesión se considera un campo, delimita quienes son profesionales y quienes no profesionales, a partir de un control de ingreso y ascenso profesional por parte de quienes ocupan las posiciones dominantes.

Por último nos queremos referir a que cada campo intelectual tiene su historia y su dinámica de desarrollo. Nos interesa desde luego abordar el campo de producción de conocimientos sobre Educación. A partir de los textos de L. B. García (2010), Tenti Fanfani (2010), introduciremos este tema y posteriormente lo ligaremos a los textos de Díaz Soler (2010) y Rodríguez Ousset (2010)

Campo de producción de conocimientos sobre educación

Los estudios sobre educación, a partir del surgimiento del Estado moderno y de la generalización de los sistemas nacionales de educación, han estado centrados en gran medida por el estudio de la escolarización, la cobertura de la oferta y los métodos de enseñanza. Ello resulta comprensible si consideramos que pedagogos, psicólogos, sociólogos, historiadores, filósofos de la educación fueron construyendo el campo de las ciencias de la educación, preocupadas por comprender la educación como proceso individual y social, mientras que en la práctica de la investigación se gestó de forma relativamente autónoma.

García (2010) apoyándose en autores como Palamidessi (2006) y Suasnábar (2004) sostiene que el campo de conocimiento de la educación tiene dos raíces de origen: el campo burocrático estatal y la universidad. El *campo de conocimiento educativo legitimado socialmente* supone el proceso de transformación de un *cuero de saberes referidos a la educación*, desarrollado en tres grandes periodos temporales.

El primer periodo, al que nos referiremos, data de 1880 a 1960 está signado por la centralidad del Estado en la construcción del campo y los inicios de su institucionalización en la universidad. La burocratización es entendida en el contexto de la configuración de los sistemas de instrucción pública, lo que demandó conocimiento experto para conducir y regular la formación docente y la de los alumnos del sistema educativo. Así en este periodo emergió el campo de saberes técnico-pedagógicos, los inspectores y funcionarios de la burocracia educativa fueron los principales agentes productores.

Desde el ámbito académico, -la segunda fuente de origen de construcción del campo-, a finales del siglo XIX se inició un proceso de institucionalización de producción de conocimientos sobre la educación en las universidades. Esta tarea estuvo estrechamente vinculada con la tarea de construcción del sistema educativo, pues se trataba de formar docentes para la escuela, -tal como señala Díaz Soler- .

La creación de instancias específicas para la formación del magisterio marca un hito en la profesionalización docente. El acercamiento a los procesos de profesionalización de los que habla García (2002 y 2010) nos permitirá analizar en un contexto específico lo que sucede en la configuración de los sistemas educativos nacionales, a los que Díaz Soler (2010) se refiere.

2. La infancia escolarizada

A continuación abordaremos el texto del investigador de la RED, Carlos Jilmar Díaz Soler, “La infancia escolarizada, la psicología y la pedagogía desde las revistas impresas "Educação", São Paulo y "Educación", Bogotá. Pensar la modernidad desde el ángulo de los saberes académicos de la educación”.

Este texto ofrece diferentes lecturas a partir del análisis que el autor realiza sobre dos revistas pedagógicas que circularon en la década de 1930 en Colombia y en Brasil. Ambas se llamaron “Educación” y fueron referentes centrales en la formación del magisterio de dichos países. Estas revistas se apoyaban en la tácita aceptación de dos principios. El

primero tiene que ver con que los estudios pedagógicos son alimentados por varias disciplinas auxiliares. Segundo, la práctica pedagógica se vuelca, junto con la psicología, a los procedimientos experimentales, para actuar sobre su objeto destinatario privilegiado: la infancia.

Desde nuestra preocupación por explorar el desarrollo disciplinar de la pedagogía, nos parece necesario recurrir a los registros oficiales que exponen ciertas aristas: cómo la pedagogía se centra en el estudio de la infancia y en el proceso escolarizado, que exigen una interpretación teórica del sujeto y del conocimiento, y de la relación entre ambos mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual significa replantear el significado del conocimiento, a partir de cuestionar desde qué enfoque disciplinar ha de ser elaborado. Es decir, las preocupaciones teóricas de la filosofía en torno al conocimiento van en la dirección de los fines últimos del conocimiento, en cambio, desde la psicología se perfila la cuestión del conocimiento apuntando en las formas de adquirir el conocimiento.

Así, a través de referentes bibliográficos emprendemos una exploración histórica de la pedagogía y podremos comprender desde qué contextos socio-históricos tal disciplina se construye y se consolida, pudiendo además explorar de dónde viene la idea generalizada de que la pedagogía se aboca al estudio de la infancia.

A partir del texto de Díaz Soler analizaremos cómo las políticas educativas han orientado y definido cuál es el concepto de educación y cuáles son modelos teóricos y pedagógicos que estima aconsejables para formar a los docentes y a la población escolarizada. De manera que podamos comprender el papel que juegan grupos políticos específicos en la configuración de un universo simbólico, entendido como el amplio conjunto de sistemas ideológico y teóricos que norman el actuar a través del debate entre diferentes concepciones pedagógicas que buscan definir la función y el sentido de la educación. Veremos también cómo se instituye la idea de la infancia como eje toral del sistema educativo del Estado en donde la pedagogía y la psicología constituyen el principal apoyo disciplinar para lograr el cometido de la escolarización.

De acuerdo con el Díaz Soler en el contexto colombiano la agenda política de la década del treinta se enfrentó a una cuestión problemática: definir las instancias apropiadas para la instrucción y la formación de los maestros; para lograr este propósito fue necesario definir dos asuntos, primero, las instituciones encargadas de formar a los aspirantes al magisterio, y segundo, definir los conocimientos necesarios para el ejercicio docente. “Se trataba de designar los estamentos, que a través de unas instituciones y por medio de específicos conocimientos serían los responsables de arbitrar la pretensión de monopolio educativo por parte del Estado” (Díaz Soler 2010,75).

La definición de las instituciones encargadas de la formación magisterial, se concretó en 1932 con la apertura de la Facultad de Ciencias de la Educación (Colombia) El Estado definiría, por medio de esta institución “cuál es su concepto, y cuáles las normas que estiman aconsejables, lo mismo en la escuela primaria que en la complementaria y en aquellas de segunda enseñanza que preparan de manera uniforme para todas las carreras”. (Díaz Soler 2010,75) De esta manera se establecen los conocimientos universitarios como los necesarios para el ejercicio magisterial. Este hecho marca un horizonte en la modernización y profesionalización de la instrucción y la formación en las escuelas.

La creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia, se dio en el marco de un debate entre diferentes concepciones pedagógicas que buscaban definir la función y el sentido de la educación. (Díaz Soler 2010) La creación de esta facultad buscó vincular el devenir de la universidad a los propósitos políticos del Estado, en la tarea de difundir y definir los saberes educativos necesarios para el ejercicio del magisterio, disputándole con esto a la iglesia católica el monopolio de la educación.

En este ejercicio político de institucionalización universitaria de unos saberes que contribuirían a las prácticas educativas se destaca la prioridad que tuvieron los saberes sociales modernos, saberes, que circularon en la revista “Educación” se convirtieron en saberes soporte de los saberes educativos (Díaz Soler 2010).

Saberes disciplinarios centrados en la infancia

Los discursos y prácticas colocan a la *infancia* en el centro del debate social, cultural y político, proyectando transformaciones importantes en las sociedades occidentales. Como construcción histórico-social el conocimiento sobre la infancia se ha producido desde la psicología, a través de diferentes perspectivas y debates en torno a la escuela sobre qué enseñar y cómo educar a los niños, aspectos que han contribuido también a difundir imágenes a la sociedad en general sobre lo que es un niño (Díaz Soler 2010).

La centralidad de la infancia marca un giro importante con relación a las disciplinas que se ocupaban del estudio sobre el conocimiento, como en el caso de la filosofía. Recordemos que los intereses de la filosofía radican en indagar la posibilidad del conocimiento; la pedagogía depende de la filosofía en tanto los discursos sobre la educación están subsidiados por una concepción general –filosófica– sobre el ser humano, la naturaleza, el pensamiento y la sociedad. Es el lenguaje con que la filosofía se expresa de lo educativo.

En tanto, las aportaciones de la psicología están centradas en otras perspectivas, en determinar *inteligencia* y *aprendizaje*, se enfatiza la adquisición de conocimientos ya producidos. Los problemas se refieren a conductas, hábitos, procesos adaptativos, fases del desarrollo cognitivo, entre otros.

Los estudios sobre la inteligencia desde el inicio del siglo XX observan dos perspectivas, la primera, aglutina estudios interesados en la inteligencia como un proceso diferenciado de otros que ocurren en el comportamiento. Claparede, Piaget, Köeler y Wertheimer, principalmente, describen y caracterizan el comportamiento inteligente y sus etapas. La segunda perspectiva, reúne los estudios preocupados en distinguir o comparar la inteligencia de diferentes individuos. Galton, Catell, Binet, Stern y Spearman, entre otros, discutían en cómo medir la inteligencia.

Siguiendo el propósito del autor de detectar los discursos de la psicología como saber que desde las revistas “Educación” y “Educação” difunden una determinada mirada sobre la comprensión de algunos aspectos de la infancia, por ejemplo el desarrollo, la

inteligencia, la forma en que se aprende y la manera “adecuada” de enseñar, aspectos que han contribuido a instaurar la centralidad que en nuestras sociedades tiene el niño.

Vemos que la pedagogía y la psicología construyen saberes prescriptivos dominantes sobre cómo mejorar la vida humana. Desde la autoridad disciplinaria de esos saberes, se propusieron reformas a la enseñanza, a la vida familiar y a las formas de organizar el trabajo. Como señala Díaz Soler:

(...) se asume que los conceptos que circulaban sobre la infancia y el desarrollo fueron apropiados por los educadores en la primera mitad del siglo XX. Las apropiaciones y usos diferenciados de la psicología en el periodo señalado se relacionan con dos elementos estrechamente vinculados de la práctica pedagógica: las concepciones de lo humano y de los fines de la pedagogía. Las concepciones sobre lo que significa ser humano –sobre los límites y posibilidades de lo humano- han circulado discursivamente y se han articulado a las esperanzas que se pueden tener sobre el tipo de sujeto que la escuela podría formar (Díaz Soler 2010, 78).

En este contexto y con las salvedades del caso, los pedagogos reformistas de las primeras décadas del siglo XX colocaron su fe en el progreso, basados en la apropiación de los conceptos y prescripciones de la psicología, optimismo que duró hasta la década del sesenta, aproximadamente. En este sentido se puede decir que la psicología se convirtió en la ciencia de la educación por excelencia.

En resumen como fuentes documentales para la investigación en historia de la educación, las revistas pedagógicas; tales como las que analiza Díaz Soler (2010) en su texto; constituyen un referente que traspasa las páginas de las mismas y permiten extraer un análisis sobre los discursos, las prácticas docentes y relaciones que contribuyen a modelar el campo educacional, en su materialidad como en sus contenidos.

A través de estas páginas hemos podido constatar que las revistas de educación dirigidas al magisterio, fueron vehículos de difusión de los saberes disciplinares de la pedagogía y la psicología, en el marco de los propósitos del Estado nacional por institucionalizar la escolarización. Estas disciplinas enfrentan debates muy importantes, como por ejemplo, definir ¿qué es el conocimiento?, ¿qué es el ser humano?, ¿cómo aprende? Y ¿cuáles son los conocimientos necesarios para su formación? Para la pedagogía en particular este

contexto significa tomar una postura referente a desde dónde pensar la educación, si desde la filosofía y su búsqueda de verdad, o desde la psicología y su búsqueda de practicidad.

Estados-Nacionales y disciplinas sociales

Tal como hemos visto a través de los trabajos de investigación de L. B García (2010) y Díaz Soler (2010) la construcción de los sistemas nacionales de educación y con ello de la escuela pública, son proyectos educativos impulsados por el Estado nacional para homologar la instrucción y con ello quitarle el monopolio educativo a la iglesia católica.

Pudimos ver que este esfuerzo educativo requirió dos construcciones importantes, la primera fue el sistema de instituciones con su respectiva burocracia, que regularan el desarrollo, la cobertura y las estrategias para la escolarización; y por otra parte la construcción de saberes especializados para la formación magisterial y para la población, especialmente la infancia.

Expondremos brevemente, cómo estas dos construcciones suponen una relación entre el Estado nacional y las disciplinas humanísticas y sociales, con base en las aportaciones de L. B. García (2010), Díaz Soler (2010) y Rodríguez Ousset (2010), nosotros establecemos que tales disciplinas apoyan la tarea educativa para responder a las necesidades educativas y a su vez, el Estado impulsa el desarrollo de estas disciplinas.

Las *Ciencias Sociales*, se fueron definiendo desde el siglo XVII con el propósito fundamental de desarrollar un conocimiento laico sistemático sobre la realidad con algún tipo de validación empírica. A través de sus diferentes disciplinas; la pedagogía, la historia, la sociología, la antropología y la psicología, entre otras; han contribuido a incorporar nuevos conocimientos expertos y a proveer de teorías y de herramientas metodológicas para conocer y actuar sobre la “realidad”.

Especialmente, desde mediados del siglo XIX, la especialización del conocimiento ha posibilitado importantes aportes a la discusión del mundo social, así como al discernimiento de lo político y de lo social.

La consolidación de las Ciencias Sociales opera en dos dimensiones: institucional y cognitiva, contribuye a cristalizar imágenes sobre el mundo posibles de ser transmitidas y de resistir alteraciones sustanciales. Como vimos con anterioridad, la instauración de instituciones educativas como proyecto del Estado, y la vinculación directa de las universidades en la producción del conocimiento, adoptan estos cometidos.

Desde una perspectiva socio-política, la organización de los sistemas educativos nacionales de instrucción pública, ha creado un marco institucional para atender a la población, en especial a los niños, en las escuelas. En cuanto a la dimensión cognitiva, la necesidad de un determinado conocimiento científico sobre el cual basar sus decisiones, contribuyó al resurgimiento de las universidades para la creación y la formación de asuntos en las diferentes disciplinas y la reproducción del conocimiento (Díaz Soler 2010, 79).

De esta manera el ejercicio del poder y el proceso de gubernamentalización están vinculados estrechamente al papel de los expertos en la creación y la administración de las distintas tecnologías para configurar subjetividades.

3. Educación para la Ciudadanía, cuestiones curriculares

La educación para la ciudadanía como tarea para la escuela ha constituido una principal demanda del Estado Nación, que en México se ha acompañado con el surgimiento de la escuela pública y del sistema educativo nacional.

A continuación, basándonos en el trabajo de investigación de Rodríguez Ousset (2010) “El maestro y la Educación ciudadana. Escenario e imaginarios” expondremos que los sistemas educativos son la principal fuerza de cohesión y de construcción de la identidad nacional a través de la educación ciudadana. Esta idea de formación es clave del proyecto educativo vinculado al Estado mexicano. Tenemos los siguientes propósitos para trabajar con el texto de la autora: analizar la operatividad institucional y cognitiva de la educación

ciudadana, explicita la relación entre política educativa, profesionalización docente y currículum.⁴

La educación para la ciudadanía como tarea para la escuela no constituye una demanda nueva, ya que desde su institucionalización, la escuela pública se vinculó a las necesidades y requerimientos del Estado Nación en lo relativo a la conformación del ciudadano nacional. La educación ciudadana tiene dos cometidos esenciales: conciliar el desarrollo de la subjetividad con el sentido de la pertenencia a un todo común (Rodríguez Ousset 2010).

La escuela pública, laica y gratuita se edificó en los ideales del poder absoluto de la razón; recordemos en este sentido el aporte de las ciencias sociales en la configuración de un saber laico y sistemático; para derribar obstáculos, remover prejuicios, promover el espíritu científico y conducir la humanidad hacia el progreso y la felicidad (Rodríguez Ousset 2010).

Las diversas maneras como el Estado Mexicano ha abordado la tarea de la educación ciudadana están marcadas por diferentes preocupaciones y prioridades tanto del ámbito nacional como internacional, como señala Rodríguez Ousset (2010).

En el caso de la educación ciudadana, las orientaciones curriculares más significativas han transitado por una visión formal de la ciudadanía, con énfasis en el nacionalismo y lo jurídico, siguiendo a un énfasis por la educación en valores y los derechos humanos, que a su vez dan paso a la importancia de la reflexión ética y el reconocimiento, siempre en el nivel curricular, o de contenido, de una educación cívica y ética de carácter integral, que comprometa a la institución escolar, al docente, entre otras (Rodríguez Ousset 2010).

⁴ Señalamos que el uso que daremos en este capítulo al término *currículum* atañe al desarrollo conceptual que Rodríguez Ousset presenta en su trabajo académico, alusivo a los currícula de educación cívica y ética, y de educación ciudadana. Nosotros emplearemos en otro momento el término *plan de estudio*, para referirnos concretamente al de 1966 de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Revisando la variedad de propuestas curriculares para encarar la formación ciudadana, la autora advierte que el diseño curricular está desligado de las discusiones que dan sentido a dicha formación:

La ausencia en las propuestas oficiales de la temática del conflicto social, de la violencia y la extrema desigualdad que caracteriza a la sociedad mexicana, así como de sus causas, el difícil tránsito hacia la democracia plena y al estado de derecho permiten interpretar que la intencionalidad predominante es crear condiciones idóneas para la gobernabilidad, la cual requiere ciudadanos conocedores y respetuosos de la ley, sujetos morales y celosos del cumplimiento de los derechos humanos, sujetos democráticos, morales y competentes y consumidores responsables (Rodríguez Ousset 2010, 173-174).

Otro autor que apoya estas ideas es Silvia L. Conde, quien afirma que para desplegar en las escuelas procesos de educación ciudadana congruentes, sistemáticos y consistentes, basados en la reflexión crítica, en la práctica y en el compromiso para la transformación del entorno, se requiere de un conjunto de condiciones: Maestros actualizados en el campo pedagógico y en su disciplina; Maestros que establezcan una nueva relación pedagógica, dialógica, participativa, constructiva, de confianza y compromiso; Maestros que posean las competencias necesarias para desplegar procesos formativos congruentes y consistentes (Conde 2006, 110).

Revisemos junto a Rodríguez Ousset las condiciones formativas e institucionales para la docencia en educación ciudadana. Las diversas perspectivas teóricas desde donde se ha elaborado y se aborda el tema de la profesionalización del docente, indican al maestro como profesional técnico, el docente investigador, el profesor reflexivo, el maestro artista, artesano, hasta llegar en este contexto, al maestro experto o competente.

Es necesario develar la mirada normativa del hacer del maestro y que parecen pretender que la teoría bien implementada modificará positivamente su oficio. Por lo que es tan significativo revisar el cambio de la *vocación* al *oficio* por que representa el tránsito en la valoración del conocimiento experto y la competencia. Francois Dubet (2007, citado en Rodríguez Ousset 2010) al referirse a la forma institucional de la educación escolar sostiene que esta construcción conformó un programa institucional de una economía simbólica

caracterizada por cuatro principios: valores “sagrados”, vocación de los maestros, santuario escolar y liberación y autonomía a través del disciplinamiento.

En el programa institucional, la principal virtud del docente no es su competencia técnica y profesional, sino la vocación, sus convicciones y su moralidad personal por encima de sus competencias pedagógicas. Al decaer este programa institucional la vocación se transforma. Pierde su carácter casi “religioso”. Al individuo le interesa estar debidamente preparado y también ser competente.

Este desplazamiento de la vocación a la profesión y esta laicización de la profesión están asociados a una transferencia de legitimidad. La autoridad del docente proviene de sus competencias, de sus cualificaciones, de su eficacia, por tanto, su experticia y competencia deben ser demostrables y que estén sujetas a evaluaciones y a rendición de cuentas (Rodríguez Ousset 2010).

Uno de los elementos centrales en la experticia del oficio docente lo constituye la *competencia*, concepto de amplia difusión y empleo que parecería “garantizar” por su sola mención la calidad de los procesos formativos y en especial su posibilidad de puesta en marcha en situaciones problemáticas.

El concepto competencia no es nuevo, los antecedentes teóricos más representativos son los desarrollados por Chomsky con relación a las competencias lingüísticas; y por Piaget en la definición de inteligencia como la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Sin embargo, su uso más difundido y el que opera en el planteamiento curricular de la educación ciudadana que nos interesa revisar proviene de las transmisiones operadas en el mundo del trabajo. (Rodríguez Ousset 2010).

Existe un posible riesgo de abordar las prácticas de formación en competencias desde una perspectiva tecnicista en detrimento de una visión más amplia y centrada en la persona del docente y sobre su capacidad para desarrollar su práctica y no solamente para realizar las tareas preescritas en el currículum.

Como afirma la autora, es importante reconocer en el discurso de las competencias el modelo dominante, pues es probable que se defina la competencia de manera individual y cognitiva, enfatizando las características individuales y omitiendo toda dimensión sociológica, histórica o colectiva. O bien que –apoyado en la sociología francófona- subraye el componente social de la competencia. Sobre todo porque debe retomarse claramente la noción holística de competencia la cual no se reduce a la dimensión cognitiva, por el contrario, designa un conjunto de acciones que encierran cierta complejidad y que engloba habilidades intelectuales y otros elementos no cognitivos. Al mismo tiempo que esclarecen que las competencias no operan en el vacío social (Rodríguez Ousset 2010).

En el plano didáctico los contenidos curriculares –involucrando habilidades, competencias, actitudes, valores, información- se caracterizan por su naturaleza compleja y amplia y ponen de manifiesto la necesaria visión integradora de los problemas, lo cual requiere experticia y competencia por parte de los docentes (Rodríguez Ousset 2010).

La interpretación crítica de los currícula para la formación ciudadana, enfatiza el propósito de normar el actuar docente a través de tareas prescritas que en general se conciben de forma simplista, que se limitan a informar a los docentes de los nuevos enfoques y proporcionarles algunas técnicas didácticas y sugerencias de actividades a “aplicar” en su salón de clases.

El texto de Rodríguez Ousset permite establecer la importante revisión de las propuestas curriculares en términos de las demandas que establecen para el docente, tales como habilidades complejas y visiones integradoras de los problemas. No obstante la formación docente, en el caso particular de la educación media superior es disciplinaria, por lo tanto existe una brecha formativa respecto a la educativa o pedagógica; así, la integración de los conocimientos y la adecuación del currículum supone todo un reto para la profesionalidad del maestro.

Hasta aquí hemos trabajado los textos de García (2002), Díaz Soler (20210) y Rodríguez Ousset (2010), a través del diálogo con los investigaciones de los autores de la RED, hemos

construido un entramado sobre tres importantes cuestiones del campo educativo: las profesiones, la construcción histórico-social de las disciplinas humanas, y el currículum, para continuar con la importancia del sujeto en el fenómeno educativo.

Hasta este momento podemos señalar que una corriente de interpretación que ha resultado sumamente útil para este entramado es la *teoría de los campos* de P. Bourdieu (1930-2002), citado en García (2002) y Tenti Fanfani (2010) pues dicha teoría explica que la construcción de un campo académico o disciplinar está envuelto en dinámicas de lucha interna y externa por lograr visibilidad, reconocimiento o posiciones de poder, ya sea con relación a otro campo o ya sea en el mercado que demande la producción simbólica, principalmente.

Además la teoría del campo ha sido explícita para abordar la construcción del campo de conocimientos en educación. Señalando dos vertientes significativas para su desarrollo: la vinculación con los sistemas nacionales de educación; y la relación con los sistemas nacionales de investigación (L. B. García 2010).

Nosotros hemos explorado la construcción del campo de conocimientos sobre la educación y el desarrollo de las disciplinas sociales y humanas en el contexto de la institucionalización de la formación docente y de los proyectos de educación pública, centrada en la infancia, y en la educación ciudadana., como referentes directos del vínculo entre los Estados nacionales y las disciplinas sociales y humanísticas. Lo cual nos ha permitido imbuirnos en el contexto histórico que definió un imaginario colectivo en torno al quehacer de la pedagogía, el estudio de la infancia escolarizada y la relación entre ambas.

En el momento histórico en que sale del anonimato la infancia, desde finales del siglo XVII se coloca en el centro del debate social, cultural y político, desde entonces los discursos y prácticas sobre la infancia en general y los niños en particular han tenido el soporte teórico de la psicología y la pedagogía, que han contribuido a nutrir los debates de la escuela pública sobre qué enseñar y cómo educar a los niños. Así constatamos la construcción de un supuesto ampliamente difundido y aceptado: la educación es auxiliada por otras disciplinas para el estudio de su objeto privilegiado: la infancia.

En el plano de la configuración de la escuela pública cuyo principal propósito fue la socialización y dotar de un sentido de identidad y pertenencia a los educandos, las ciencias sociales asumieron la función de proveer conocimiento especializado para los fines educativos y para la formación magisterial. Así hemos constatado el aporte de las ciencias sociales en la institucionalización del sistema educativo.

4. El sujeto en la educación

Hemos revisado que el desarrollo de las ciencias sociales se vinculó directamente con la idea del conocimiento científico, racional y comprobable, estas condiciones, llevadas al estudio de los fenómenos educativos propician la búsqueda de leyes y propiedades –tal como puede ocurrir en el estudio de los fenómenos naturales-. A partir del texto de Maria Do Carmo Martins (2005) planteamos que esta característica del conocimiento científico aplicado en el campo de las prácticas educativas y en lo concerniente a la memoria docente y colectiva, nos lleva a confrontar una valoración creciente del conocimiento científico versus una valoración del propio sujeto.

En el texto de Martins (2005) se expone una de las características de la era de la información, la valoración del conocimiento, la información y el registro de los acontecimientos, como “una auténtica vocación por la memoria, especie de manía archivística que permea conjuntamente la cultura y la evolución tecnológica”. En esta era la sociedad tecnológica y de la información consigue producir la historia de las cosas y las ideas, como si en esas producciones no hubiese existido antes un sujeto. Se sustrae del contexto al sujeto, y en su lugar aparecen conceptos, tales como ciudadanía, derechos humanos, democracia, capital, trabajo, subjetividad y realidad, como si pudiésemos imaginar que estas cosas son más perennes que las experiencias que tiene el ser humano (Martins 2005, 106).

La autora expresa que retomar los debates sobre la memoria en el campo de la educación significa retomar el lugar del sujeto, ya que la memoria concebida como capacidad cognitiva o como función política nos permite repensar los sujetos directamente

involucrados en la educación, en especial si está planteada como una práctica interventora, institucional o reglamentada a través de dispositivos de regulación social (Martins 2005).

Los trabajos académicos de algunos autores revisados por Martins (Goodson 1995 y Holly 1995) se enfocan en la importancia de la vida profesional de los docentes, sus identidades y culturas ocultas que impactan en sus prácticas escolares y en la relación educativa con sus alumnos, es decir, resaltan la subjetividad; tema que ha sido desdeñado en aras de concretar un conocimiento científico.

Cuando exploramos el actuar del docente en su ejercicio cotidiano, en la práctica de su oficio, lo encontramos como ser humano activo que integra en su disciplina las identidades y capacidades construidas a lo largo de su vida. Muchas veces otorgando mayor importancia y valor a lo adquirido y vivido fuera del espacio profesional y de los espacios de regulación de su trabajo diario, por lo que desconocer esta realidad evidencia una cuestión relativa al poder (Martins 2005).

Los estudios sobre la profesionalización docente, presentan la importancia de considerar la docencia como una actividad profesional de alto nivel, con especialidades de saberes que definen la identidad de los profesores y que también les atribuyen legitimidad y reconocimiento social. Ciertos autores reconocen que las actitudes individuales de los docentes frente a las manifestaciones de poder que pretenden ir en contra de lo que son y de las manifestaciones de su subjetividad en su práctica, exigen que los docentes tomen una postura sobre su oficio, sobre su profesión y sus historias de vida, pues la cultura escolar y la práctica educativa lleva las marcas del contexto social y político.

Por otra parte, esta autora pone a discutir los juegos de poder que se cristalizan en el conocimiento y en la valoración de la memoria como principal eje de la historia, Martins sostiene que la memoria como fundamento del historiador que estudia la práctica docente ha de superar los discursos que la cristalizan como una memoria única, exclusiva, jerarquizada, descontextualizada, despoltizada (Martins 2005).

Además de cuestionar la dicotomía entre memoria e historia. La memoria como una tradición vivida *memória-vida*, es una actualización del eterno presente, espontánea y afectiva, múltiple y vulnerable. La historia es una reconstrucción intelectual, una representación sistemática y crítica del pasado (Martins 2005).

Esta división entre el conocimiento “vivido”, del dominio común frente al conocimiento científico, institucionalizado, nuevamente aparece en la discusión. Pensamos en el contexto escolar donde la subjetividad aparece oculta, ocupando su lugar en el currículum oculto, es decir apartado, no legitimado.

Cuando nos referimos al trabajo de los profesores, ubicamos el oficio docente destituido de subjetividad, esperamos de él una acción racional y eficiente en todos los procesos y prácticas de enseñanza, esperamos que toleren las críticas hechas a su trabajo cotidiano, que acepten la sugerencia de abandonar los conocimientos remotos. Pretendemos que se adhieran a las nuevas prescripciones curriculares, como si su oficio fuese reducido a una dimensión técnica o de aplicación de esas prescripciones. Evidentemente desconsideramos las historias de vida de los profesores, sus motivaciones y resistencias. Estaremos por limitar a priori parte de su autonomía en su ejercicio si permitimos políticas que reduzcan los espacios de acción de esos profesores (Martins 2005, 113).

El texto de Martins plasma las reflexiones de Ricoeur donde retoma sus relaciones con el conocimiento de su propia historia intelectual, afirma sobre los conflictos que tuvo con el estructuralismo:

La conciencia individual puede proyectar muy pocas cosas si la comparamos con esas grandes estructuras de mitos, de grandes composiciones narrativas de todo el mundo en la que el sujeto, más que el autor, es creado por el mito. Lo que constituía un problema para mí era esa especie de desdibujamiento de los sujetos por detrás de las estructuras., y fue entonces cuando concebí la idea de que el campo filosófico, esencialmente, y ello no tanto por debilidad y enfermedad [...] Y hay una idea a la que nunca he renunciado, que es la siguiente: siempre es posible, como se afirma actualmente a propósito de la historia y de la memoria, contar las cosas de otro modo (Martins 2005, 117).

“Me agrada saber que así también podemos pensar los profesores: portadores de memorias, cuyo oficio diario se configura un lugar para la memoria. Y que todo comienza cuando contamos la historia de otro modo” (Martins 2005, 117).

Resumiendo, en la era del conocimiento la historia en particular aparece como una historia acumulada de las ideas y las cosas, como si ningún sujeto las hubiera construido, como si ningún sujeto social junto con otros hubiera existido para producirlas. En la sociedad del conocimiento se asume como principal agente a la escuela y al docente, sin embargo a este sujeto se le pretende despojar de la subjetividad que ha permeado su profesión, su oficio y por tanto, su práctica docente y la relación educativa.

Reflexiones en torno a lo educativo

Con relación a nuestras preocupaciones por explorar cómo los investigadores de la RED y otros autores como Tenti Fanfani entienden e interpretan el fenómeno educativo, sostenemos que la educación es un campo de conocimiento complejo e interesante, cuyas dinámicas de poder se expresan las prácticas dominantes o hegemónicas pero también en las prácticas críticas o en las heterodoxas, donde siempre es posible pensar las cosas de otro modo, *más humano y más libre*, siguiendo una idea expresada por Rosario Castellanos.

Esta idea es la que nos interesa resaltar pues junto con Rodríguez Ousset (2010) y Martins (2005), que al explorar la práctica docente -uno de los posibles ejercicios profesionales del pedagogo- nos hicieron palpable la realidad sobre esta práctica profesional que se edifica en el entramado de subjetividad y saber disciplinario, donde no es posible hablar de una práctica profesional que niegue lo que el sujeto piensa y siente sobre sí mismo y sobre la realidad en la que se inscribe, puesto que las profesiones están marcadas por la historia social.

A través de los textos que analizamos en este capítulo fue posible configurar una trama explicativa sobre diferentes aspectos, tales como la profesión, los saberes disciplinares de la pedagogía centrados en el estudio sobre la infancia escolarizada, el quehacer de las Ciencias Sociales en la configuración de los sistemas educativos, la cuestión del currículum y del sujeto en el proceso de aprendizaje, que en suma inciden en las respuestas a las preguntas generales ¿qué es el pedagogo? y ¿qué hace un pedagogo?

Encontramos a través de los textos una comunicación entre los cuatro autores, pues cada uno, desde su particular enfoque y punto de partida, nos permitieron plantear una mirada general sobre nuestras propias preocupaciones en torno a ¿qué es la educación? dentro de un diálogo que demanda diferentes perspectivas, teóricas, disciplinares y contextuales, cuyo resultado comprueba, tal como afirma Paulo Freire (1970) que la educación no es únicamente un acto político, artístico o cultural, sino que por el contrario, la educación es al mismo tiempo, un acto político, un acto artístico y un acto cultural.

Para finalizar este capítulo apuntalaremos dos ideas, la primera tiene que ver con el proceso de la investigación, que hemos recuperado de Sánchez Puentes (2010), parafraseando al autor, en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades, el diálogo con la tradición es más válido, ya que incluso en la interpretación discontinuista del progreso de la ciencia, el autor con el que se “rompe” sigue siendo un autor vivo y vigente. Y la segunda idea tiene que ver con la práctica de la investigación propia de la RED en la cual es posible un encuentro de diferentes posiciones y miradas que convergen en la educación y en problemas comunes de la región latinoamericana.

En el marco de nuestra investigación, ocupada de enlazar la formación instituida por el Colegio de Pedagogía y la Red Educación, Política y Cultura en América latina (RED), en la coyuntura de la práctica formativa que se desplegó en ambas, no como una suma sino en la perspectiva de que el alumno que construyó en cada una de estas instancias un proyecto de formación y edificó una *trayectoria formativa específica*, guiada por el conocimiento disciplinar de la carrera de pedagogía y orientada por sus propias decisiones, sus propios intereses y por la relación educativa que sostuvo con los docentes-investigadores de estos espacios académicos.

CAPÍTULO 3

LA TRAYECTORIA FORMATIVA ESPECÍFICA

La formación profesional del estudiante de pedagogía implica cursar a lo largo de cuatro años un plan de estudios con el propósito fundamental de adquirir conocimientos sobre este campo; estudiar integralmente la educación, con la finalidad de describir, comprender, explicar, evaluar e intervenir para el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos.

El proceso de formación de la carrera está proyectado para concretar tanto en el plan de estudios como en el servicio social y el proyecto de titulación tres ejes imprescindibles: la formación teórica, la formación práctica, y la formación metodológica. De tal manera que este proceso condensa diversos trayectos académicos que en suma construyen una vida universitaria (Bicecci 1988).

Por lo que es válido y necesario reflexionar cómo el estudiante de pedagogía se implica en la vida universitaria, qué dificultades enfrenta, qué potencialidades lo definen. (Furlán 1988) Para afinar estas cuestiones proponemos una mirada hacia el *proceso formativo del pedagogo* que discuta la idea de un perfil profesional común para los egresados de la carrera, construido en un proceso de formación, que necesita ser integral (Zarzar Charur 2003).

Tal proceso de formación es la base de la “*trayectoria formativa específica*”, cuyas notas distintivas son las opciones que el estudiante en particular fue eligiendo, lo que refuerza la idea de una experiencia única y personal, que junto a otros fue construyendo, y es por medio de la *reflexión*, como ejercicio de apropiación, elaboración y definición como pueden destacarse las continuidades y rupturas que le dan sentido.

La trayectoria formativa específica que vamos a analizar en este capítulo constituye un caso de apropiación de los conocimientos adquiridos en la carrera de pedagogía de aquellos

que fueron incorporados en el proceso de participación como becaria y prestadora de servicio social dentro de programas vinculados con la RED.

¿Cuál es el vínculo entre la RED y la formación del estudiante de pedagogía? El problema común es la construcción del conocimiento sobre la educación. La RED construye un conocimiento desde la práctica de la investigación. En tanto que el problema de la construcción del conocimiento que enfrenta el estudiante de pedagogía, se orienta hacia la apropiación del mismo y gira en torno al proceso de la formación académica que permita tener un conocimiento sobre la educación como fenómeno y como problema atravesado por un contexto social determinado.

Nosotros fundamentaremos el supuesto de que el estudiante al ir al encuentro de sus espacios y oportunidades, dota de sentido los procesos de aprendizaje, las relaciones pedagógicas y el propósito de las instancias académicas a las que se incorpora. Y que finalmente permiten acercamientos particulares hacia los procesos de aprendizaje, de reflexión, de autoafirmación; así mismo nos permite indagar y entender la dificultad general, señalada por Furlán (1988) en la que “los estudiantes arriban al final de la carrera sin sentirse suficientemente abiertos a la experiencia de la complejidad y sin que se pueda apreciar totalmente el modo en que están implicados” (Freire 1970, Barba Martín 2002, Furlán 1988, Zarzar Charur 2003).

Nuestro proyecto de investigación tiene como propósito definir ¿qué es un pedagogo?, ¿qué dificultades enfrenta?, ¿qué potencialidades tiene para lograr su objetivo de formación? Para enunciar con claridad estos argumentos, en este trabajo de titulación hemos ido desarrollando tres ejes académicos sustantivos:

- La investigación como un proceso de construcción de conocimiento
- La reflexión en torno a la educación
- La apropiación y construcción del conocimiento –que realiza el estudiante de pedagogía-

El objetivo general de esta tesina es correlacionar la formación del estudiante instituida por el Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM con los vínculos académicos generados con la RED, para dar cuenta de la posibilidad que tiene el propio estudiante de ampliar la visión acerca de lo educativo, a través de la práctica de investigación.

Con este ejercicio de integración de saberes queremos propiciar la reflexión en torno al papel central que el estudiante de pedagogía tiene en su propia formación. Tal como lo señalan los autores Díaz Barriga (1988), Barrón Tirado (2002) y P. E. Ducoing Watty (1988), quienes analizan el plan de estudios, y cómo refieren otros autores (Barba Martin, (1990), Bicecci,(1988) y Furlán (1988)) a quienes recurrimos para analizar las problemáticas que enfrenta el alumno, no es suficiente con señalar las deficiencias de nuestra formación, sino que al reconocerlas podemos plantear caminos para que el estudiante enriquezca su formación y analice cuáles son las preguntas centrales que en su carrera profesional, dentro y fuera de las aulas, ha de ir resolviendo.

Los objetivos de este capítulo son, en primer lugar analizar el plan de estudios de 1966 de la licenciatura en Pedagogía y contextualizar la formación del estudiante de pedagogía con relación a la apropiación campo de la educación, para construir las nociones de proceso formativo del estudiante de pedagogía y de trayectoria formativa específica.

Y el siguiente objetivo es recuperar reflexivamente la experiencia formativa llevada a cabo en el IISUE, dando cuenta de las relaciones pedagógicas, el contacto con el conocimiento y los estilos de investigación que permitieron una práctica educativa transformadora.

Ya hemos avanzado en los dos capítulos anteriores de esta tesina en realizar el análisis de la investigación de la RED, en el primer capítulo tratando de visualizar el trabajo que realiza como una forma de pensar la educación, la cultura y la política. Y en el segundo mediante la aproximación a los productos de investigación en torno a la educación.

Para desarrollar este capítulo analizaremos tres aspectos: *la formación del estudiante de pedagogía, el proceso formativo del estudiante de pedagogía y la trayectoria formativa específica.*

- Para el desarrollo conceptual de *la formación del estudiante de pedagogía* construiremos la noción de “*el proyecto formativo de la carrera de Pedagogía*” que se refiere al marco normativo, el plan de estudios y la dinámica de formación que se plantea en los documentos oficiales de la UNAM y en diversos estudios que analizan la formación del pedagogo: Rojas y Sandoval (2005), y Díaz Barriga (1988) Barrón Tirado (2002), Ducoing Watty (1990a).
- Lo que definimos como *el proceso formativo del estudiante de pedagogía*: conjuga la visión crítica sobre el proceso educativo –que desarrolla en una investigación el autor Zarzar Charur (2004)- a la cual se le conoce como *formación integral* con el planteamiento de la relación educativa entre docentes y alumnos de la carrera de pedagogía. En este proceso formativo del estudiante se advierten dificultades así como potencialidades para lograr sus objetivos de formación y preparación para el ejercicio profesional, los cuales denominamos *desafíos del pedagogo* a partir de los siguientes supuestos *a) la apropiación del campo de la Pedagogía, b) la exigencia de apropiación y construcción de conocimiento.* Para su entendimiento nos apoyamos en los textos de Tenti Fanfani (2010) y Alfredo Furlán (1988).
- Así mismo, para elaborar el entramado conceptual correspondiente a la *trayectoria formativa específica* se mantienen estas ideas de formación integral como base, pero se le distingue por estar determinada a partir de las elecciones personales sobre el currículum, la experiencia del servicio social y la opción de titulación, lo que refuerza la idea de una experiencia formativa única y personal. Las bases teóricas en las que nos apoyamos se encuentran en los textos de Freire (1970), Barba Martín (2002), Zarzar Charur (2003) y Sánchez Puentes (2010) Su base empírica es la relación académica con la RED.

1. La formación del estudiante de pedagogía

De acuerdo con la División de Estudios Profesionales de la FFyL el objetivo de la licenciatura en Pedagogía es:

formar profesionales con sólidas y profundas bases teóricas, filosóficas, humanistas y científicas sobre la Pedagogía y la educación; con el dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para interpretar correctamente el devenir educativo -en términos nacionales e internacionales-, incidir en la solución

efectiva y oportuna de problemas pedagógicos y educativos, así como generar propuestas e innovaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales en los distintos campos y escenarios del quehacer pedagógico, con un profundo sentido ético del desempeño profesional (UNAM 2011).

Este profesionista analiza problemas relacionados con el campo educativo con el fin de proponer alternativas de solución y atender a diversos sectores de la población que requieren apoyo pedagógico: estudiantes, profesores, investigadores, orientadores, instructores, directivos, empresarios, padres de familia y sociedad en general (UNAM 2009).

El plan de estudios que analizaremos se generó en 1966⁵ con una orientación humanista-idealista, con base en una Pedagogía de corte filosófico, en el cual se resiente el proyecto pedagógico de Herbart (1776-1841) quien enfatizó la idea de que existiera una ciencia que fuese instrumento para develar lo que sucede en la educación, para este autor la noción de científicidad abarca la idea de reflexionar la forma en cómo se vincula la teoría y la práctica. Así para la construcción de conceptos propios y la sistematización de la práctica, la Pedagogía de acuerdo con el influjo de este autor, incorpora la filosofía para hacer teoría pedagógica y devela lo que sucede en la educación (Barrón Tirado 2002).

La tradición filosófica en la Pedagogía coexiste y se articula con la perspectiva científico-técnica, dominado por una razón instrumental que define el quehacer del pedagogo como el técnico en educación que puede realizar determinadas tareas específicas; planear la educación, hacer planes y programas de estudio, elaborar reactivos de evaluación, realizar programas diversos de entrenamiento para los docentes y para requerimientos de capacitación (Barrón Tirado 2002).

La estructura básica y los criterios de organización que fundamentaron el plan de estudios en 1966 no fueron alterados en lo sustancial, así como la concepción acerca de la profesión del pedagogo se mantuvo sin modificación alguna, entendiéndola como una formación filosófica-axiológica complementada con una

⁵ Para 2010 se propuso el tercer cambio curricular de la carrera de Pedagogía.

capacitación técnico-instrumental. Este plan de estudios se modificó veinticinco años después de su aprobación en el año de 1972 con la intención de flexibilizar y adecuar el plan de estudios a las necesidades y demandas que en ese momento surgían tanto en la universidad como en la sociedad en su conjunto, en tal modificación se incorporaron varias materias optativas (Castro s.f. ,4).

La idea de la formación del estudiante de pedagogía apunta a hacer posible *a)* el manejo de diversas teorías que permitan interpretar el fenómeno educativo, *b)* la formación en determinados saberes prácticos que posibiliten la incorporación del sujeto al mercado de trabajo. La serie de finalidades perfiladas en la línea de acción del pedagogo como profesionalista son docencia, administración e investigación (Pacheco y Díaz Barriga 1988).

La formación profesional se orienta a partir de la organización de dos grandes áreas académicas: 1) un área de carácter teórico, con la presentación, análisis y dominio, por parte del alumno, de cierto bagaje de conocimientos teórico-conceptuales y metodológicos-reflexivos y 2) un área de carácter instrumental en donde se brinda una capacitación para la práctica concreta, entendida como el *saber hacer* (Castro, s.f.).

La estructura del plan de estudios es por asignatura, el alumno debe cursar cincuenta en total, con treinta y dos asignaturas obligatorias y dieciocho optativas, seleccionadas a partir de aproximadamente sesenta y cinco materias. El mapa curricular responde a una estructura basada en contenidos teóricos, metodológicos y de aplicación concreta, que para fines explicativos son separados, pero en el conjunto de la formación expresan una necesaria articulación (P. E. Ducoing Watty 1988).

La lógica específica para la agrupación de las materias responde a una organización por líneas curriculares, las cuales se ubican en proporción porcentual del siguiente modo: didáctico-instrumental 16%, de investigación 6%, histórico-filosófica 35%, socio-pedagógica 11%, psicopedagógica 29%, de planeación y administración 3% (Rojas y Sandoval 2005, 35).

En el plan de estudios es visible la presencia de *contenidos teóricos* los cuales están destinados a lograr la formación teórica o conceptual en los alumnos, como elemento fundamental para el análisis y reflexión crítica de las construcciones que acerca de lo

educativo se han formulado para fines de explicación y comprensión, cuestionando sus fundamentos, su instrumental teórico-metodológico, en fin, la base epistemológica de cualquier práctica educativa (P. E. Ducoing Watty 1988).

Las materias que tienen esta finalidad son, psicología de la educación, teoría pedagógica, sociología de la educación, filosofía de la educación, etc., Para Ducoing, y otros autores que analizan el plan de estudios y los resultados de formación del alumno, cabe cuestionar si ante la ausencia de integraciones progresivas desde una perspectiva teórica, se logra la formación de un pensamiento sólido, coherente y fecundo en los estudiantes para la comprensión de la problemática educativa (P. E. Ducoing Watty 1988).

Los contenidos metodológicos tienen como finalidad la formación teórico-metodológica como base para el estudio sobre la realidad social, particularmente de la práctica educativa a partir de una formación teórica concreta. El aspecto teórico-metodológico implica la reflexión y discusión sobre los modos o formas como los enfoques teóricos abordan el estudio de los fenómenos, procesos o situaciones concretas, esto es, las vinculaciones con la realidad educativa en nuestro caso. Las materias relacionadas con estos contenidos construyen diferentes abordajes de la investigación y constituyen iniciaciones, prácticas, talleres y construcciones epistemológicas de la investigación.

Los contenidos de aplicación concreta se cristalizan en materias de carácter técnico-aplicativo que consignan el análisis del origen del contexto interpretativo de la educación y el devenir socio histórico del fenómeno educativo que en 1966 se asumió. Psicotécnica pedagógica, pedagogía experimental, didáctica, laboratorios, orientación educativa, vocacional y profesional, y estadística son las materias que se caracterizan por la formación en habilidades dirigidas hacia un saber hacer en el ámbito laboral, sustentada en el modelo empresarial.

En un trabajo realizado por Ducoing y otros (1988) se identificaron enfoques o perspectivas teóricas con mayor presencia en los contenidos, nosotros consideramos relevante indicar cuáles son, y cuál es la relación que guardan con el desarrollo disciplinar y cómo se relacionan con la formación del estudiante de pedagogía.

La perspectiva positivista se asocia a una racionalidad empírico-analítica basada en el paradigma científicista de las ciencias naturales, en el caso de las ciencias sociales, las aproximaciones teóricas relativas a diversos campos del saber configuran un intento por legitimar el conocimiento como científico, el objeto de estudio se convierte en algo cosificado y descontextualizado como producto de una concepción acrítica y parcializada de la realidad. Para el caso de la Pedagogía, este enfoque plasmado en los contenidos entraña una ausencia de cuestionamiento epistemológico, elude la reflexión teórica, esto es, el propio proceso de construcción del conocimiento.

En los contenidos metodológicos el enfoque positivista se traduce en el acento en los *aspectos formales de la investigación*, en lo que comúnmente se denomina “investigación documental o bibliográfica” que si bien constituye un elemento importante en el proceso de investigación no es privativo de la investigación pedagógica. La presencia del paradigma positivista en el proceso de investigación se presenta recurriendo a la enseñanza y la práctica de los pasos que “deben seguirse”. De este modo la investigación se presenta como un proceso mecánico con “itinerarios”, lo que hace de ello un proceso aséptico, acrítico, neutro, carente en la mayoría de reflexión y discusión sobre los procesos metodológicos que se practican y guardan relación con los objetos de estudio que se abordan (P. E. Ducoing Watty 1988, Sánchez Puentes 2010).

El segundo enfoque con el cual se aborda lo relativo al análisis epistemológico de la educación, los trabajos concretos y la investigación, es el *estudio crítico*. Este enfoque permite convertir dichas tareas en objetos de intención epistemológica. Su atención se centra en tratar de descubrir los conjuntos de relaciones y explicitar su articulación dinámica y específica (Ducoing, y otros 1988).

Esta tendencia incluye una *diversidad de corrientes interpretativas* cuyo elemento común se explicita por su posición crítica frente al positivismo reduccionista: el materialismo histórico, el psicoanálisis, la teoría crítica, la teoría hermenéutica, entre otras. Estas escuelas recontextualizan las ciencias sociales como disciplinas de análisis crítico teórico-metodológico de los procesos psicosociales, imprimiéndoles un carácter dialéctico,

subjetivo-objetivo e histórico, en oposición al científicismo positivista. Los hechos sociales y, por tanto, la educación son analizados en términos de una totalidad dialéctica (Ducoing, y otros 1988).

En los programas educativos que se apoyan en la vertiente crítica, la inquietud por el cuestionamiento epistemológico se hace presente como una legítima necesidad de esta posición, de manera que un análisis crítico se sustenta en los planteamientos relativos a la fundamentación de una ciencia, la determinación del objeto, la construcción del conocimiento pedagógico, psicológico, sociológico y antropológico.

El tercer enfoque que podemos distinguir es de corte *instrumentalista*, se observa con frecuencia en los contenidos de aplicación concreta, con énfasis en la tecnología educativa. Tal enfoque, de acuerdo con los autores que hemos seguido, conlleva el dominio acrítico de técnicas, sea para dar clases, valorar la personalidad, medir la inteligencia, producir material didáctico, formar profesores, ofrecer orientación vocacional, diseñar planes y programas de estudio, así como medir aptitudes, administrar una escuela, entre otras tareas, constituye el saber específico que, desarticulado y carente de todo cuerpo teórico hace de los contenidos de estas materias un fin en sí mismo y un obstáculo que impide el trabajo conceptual; la problematización, la reflexión y la transformación de lo educativo y lo pedagógico (Ducoing, y otros 1988).

Bajo la aparente modernización de las técnicas, el enfoque instrumentalista encubren los principios epistemológicos que definen una posición para emplear y diseñar dicha tecnología, apelando a la neutralidad, la unicidad del método, la condición empírica de los enunciados, la explicación causal, la ahistoricidad de lo social, la desvinculación del sujeto-objeto, el reduccionismo y la parcialización de la realidad, aludiendo la fundamentación teórica y evitando el desarrollo de un pensamiento crítico y creador en los alumnos (Ducoing, y otros 1988).

Hasta este momento podemos observar que *la formación del estudiante de pedagogía* contribuye a un entendimiento de lo educativo desde tres planos principales, *teóricos, metodológicos y de aplicación concreta*, que hacen posible una articulación teórico-

práctica. La formación de este profesional está sustentada en una idea teórico filosófica de la educación, por lo que se puede interpretar que el peso de los contenidos teóricos, respaldan el objetivo de lograr una formación conceptual como elemento principal para el análisis y reflexión de cualquier práctica educativa.

Si bien es posible reconocer el esfuerzo por mantener vinculados estos tres tipos de contenidos, no siempre puede apreciarse la cohesión que guardan, tal es el caso de la aparente separación entre los contenidos teóricos y los de aplicación concreta, en los que unos y otros son materia de aprendizaje como un fin en sí mismo y no como un hilo conductor. Reforzando la idea de una formación fragmentaria o parcelaria del pedagogo.

Lo que también podemos observar es que se esperaría del pedagogo que a partir de estos conocimientos, maneje diversas corrientes de interpretación que le permitan conceptualizar la educación desde múltiples puntos de vista, pues las asignaturas apuntan en general a la reflexión crítica de las construcciones acerca de lo educativo, con fines de explicación-comprensión, cuestionando sus fundamentos e instrumentos teórico metodológicos.

En resumen, el plan de estudios de la carrera de Pedagogía de 1966 está dirigido a la formación del profesional capaz de analizar la realidad social, económica, política y cultural en que se encuentra la educación de nuestro país, así como sus bases filosóficas y políticas para mejorar los sistemas educativos en todos los niveles y modalidades.

2. Proceso formativo del estudiante de pedagogía

El conjunto de asignaturas del plan de estudios que acabamos de analizar permite ver desde diversos ángulos argumentativos e instrumentales, las construcciones teóricas de la educación, para que el alumno, a través del pensamiento crítico y reflexivo, tome una legítima postura frente al conocimiento. Sin embargo, tal como muestran Ducoing W., y otros (1988), existen prácticas de formación específica, es decir, contextos educativos en los que este cometido no se cumple, debido a las tendencias de formación o a las modalidades de enseñanza.

Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo para encarar el conocimiento no constituye un resultado del proceso formativo, es la condición necesaria de tal proceso. Sin embargo, se observa un atolladero para lograr este pensamiento. Carlos Zarzar Charur (2003, 9) lo presenta con estas palabras “parece que un gran número de alumnos, de todos los niveles educativos, terminan sus estudios sin haber obtenido el tipo y nivel de formación que se esperaría de ellos”.

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo se presentará según como lo favorezca e impulse la propia idea de *formación*. En tal sentido el texto de Carlos Zarzar Charur (2003) *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, constituye un referente crítico para abordar el proceso formativo del pedagogo vinculado a las exigencias profesionales de manejar conocimientos teóricos y prácticos sobre la educación.

Zarzar Charur indaga la causa por la que muchos alumnos no adquieren la formación que se esperaría de ellos, su primera respuesta es: “que tanto el sistema educativo como las instituciones que la imparten y los propios profesores en particular no están decidida, clara ni efectivamente orientados a la formación del alumno, debido a que todos los recursos institucionales (humanos, materiales y financieros) se estarían dedicando a otros fines” (Zarzar Charur 2003, 16).

La orientación hacia la formación es *decidida*, es decir, significa que tanto el sistema educativo como las instituciones y los profesores reconocen la formación del alumno como elemento sustancial de su misión y se comprometen a lograrla. La orientación *clara* implica que han conceptualizado adecuadamente el significado de formación que esperan proporcionar a sus alumnos. La orientación *efectiva* significa que estas ideas no se quedan en simples declaraciones, sino que se traducen en prácticas concretas mediante las cuales se logra realmente que el alumno egrese con la formación que se esperaría de él (Zarzar Charur 2003, 16-17).

La presencia de las estas tres condiciones que definen la formación puede constatarse de la siguiente manera: los principales actores educativos reconocen la formación del alumno como su principal misión y compromiso, por tanto tiene una orientación *decidida*; la orientación *clara*, se traduce en el perfil de egreso, que constituye el objetivo y define las estrategias que los docentes emprenden; La orientación *efectiva* opera a través de los planes

y programas de estudio, así como de las prácticas académicas en general (aquí se pueden incluir servicio social y proceso de titulación, por ejemplo)

El propio autor sostiene que “esto no quiere decir que ésta sea la única causa de las deficiencias en la formación de los alumnos, ya que aunque las instituciones y sus profesores estén decidida, clara y efectivamente orientados a la formación del alumno, ésta no podría alcanzarse debido a otras causas” (Zarzar Charur 2003, 16-17).

Es importante señalar que la formación que a menudo se observa en el campo educativo es de corte cuantitativo, extensivo o acumulativo. Debido a la valoración del conocimiento acumulado hemos llegado a una fragmentación del conocimiento en una infinidad de materias o asignaturas, y también y sobre todo, a la fragmentación de la persona y su desarrollo (Zarzar Charur 2003).

Ante esta manera de entender la formación, se contrapone una perspectiva de carácter integral que define la formación consistente en la adquisición de información, el desarrollo de las capacidades (habilidades intelectuales, destrezas físicas, y métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo) y el desarrollo de la subjetividad del alumno (hábitos, actitudes y valores), orientados a vivir en sociedad de manera inteligente, razonable, responsable y amorosa.

Este concepto de formación integral se relaciona con elementos pertenecientes a cuatro tipos: informativos, instrumentales, constitutivos de la subjetividad y teleológicos. Explicaremos a continuación en qué consisten y posteriormente los pondremos en el contexto de la formación del estudiante de pedagogía.

Los elementos informativos se refieren a lo que se conoce, comprende y es capaz de manejar o utilizar a partir de la información. Éste es el aspecto más visible de la formación de un individuo y a la que primordialmente se atiende desde las instituciones educativas, sin embargo, es el primer elemento o materia prima a partir del cual deben construir otros aprendizajes.

Los elementos instrumentales se refieren al desarrollo de capacidades, que son las herramientas psíquicas mediante las cuales la persona percibe, organiza, descubre, produce, manipula, utiliza y comunica esa información. Estos elementos

determinan la calidad, la profundidad y la utilidad de Hemos revisado que el desarrollo de las ciencias sociales se vinculó directamente con la idea del conocimiento científico, racional y comprobable, estas condiciones, llevadas al estudio de los fenómenos educativos propician la búsqueda de leyes y propiedades –tal como puede ocurrir en el estudio de los fenómenos naturales- .⁶

Los elementos constitutivos de la subjetividad, como los hábitos, las actitudes y los valores, los cuales forman la parte más interna y menos visible de la persona. Pues en estos elementos reside el significado que la vida tiene para cada individuo; a través de sus valores, de sus ideales, de sus aspiraciones, de su proyecto de vida, cada persona le imprime un significado a su actuar y a su ser en el mundo.

Los elementos teleológicos se refieren, precisamente, al para qué o al sentido de la formación integral que la escuela debe propiciar a sus alumnos. Ese para qué es la incorporación del alumno a la sociedad de manera atenta, inteligente, razonable y amorosa.

Esta explicación de la formación integral toma en cuenta que evidentemente el contenido específico de un plan de estudios, dependerá del nivel educativo y la orientación ideológica o filosófica de cada proyecto educativo.

Los *elementos informativos* son el primer elemento o materia prima a partir del cual deben construir otros aprendizajes. El objetivo de la formación del estudiante de pedagogía, apunta a que el egresado *a)* maneje diversas teorías que permitan interpretar el fenómeno educativo, *b)* la formación en determinados saberes prácticos que posibiliten la incorporación del sujeto al mercado de trabajo.

Los elementos informativos están presentes en el plan de estudios a través de las asignaturas y los contenidos destinados a lograr la formación teórica o conceptual en los alumnos, como elemento fundamental para el análisis y reflexión de cualquier práctica educativa.

⁶ A partir del texto de Maria Do Carmo Martins (2005) podemos situar esta característica del conocimiento científico en el campo de las prácticas educativas y en lo concerniente a la memoria docente y colectiva, en las que encontramos una valoración creciente del conocimiento científico versus una valoración del propio sujeto. la información que posee la persona. A partir de los elementos instrumentales es posible hacer cosas con lo que uno sabe, mediante la experiencia, el ingenio, la creatividad y la habilidad para utilizar al máximo los conocimientos.

Hemos señalado que los *contenidos teóricos* del plan de estudios de la carrera de Pedagogía resienten el peso de dos perspectivas, la primera es positivista, y la segunda perspectiva incluye una diversidad de corrientes interpretativas de carácter crítico frente al positivismo reduccionista. La perspectiva positivista ha sido criticada por evidenciar concepciones ahistóricas y apolíticas de la realidad educativa y, por lo tanto, de la realidad social. No obstante esta perspectiva, como hemos visto en el capítulo anterior a través del trabajo de Díaz Soler (2010), es resultado de un contexto histórico e ideológico, que es importante tener en cuenta.

Ya que desde nuestro punto de vista, la tarea de manejar diversas corrientes interpretativas y teóricas de la educación conlleva la capacidad de diferenciar y contextualizar determinadas tradiciones y escuelas de pensamiento. Esta tarea exige el cuestionamiento epistemológico, la reflexión teórica, esto es, un proceso de construcción del conocimiento.

La segunda perspectiva con que son abordados los conocimientos teóricos del plan de estudios incluye una diversidad de corrientes interpretativas: el materialismo histórico, el psicoanálisis, la teoría crítica, la teoría hermenéutica, entre otras. Estas escuelas recontextualizan las ciencias sociales como disciplinas de análisis crítico teórico-metodológico de los procesos psicosociales, imprimiéndoles un carácter dialéctico, subjetivo-objetivo e histórico, en oposición al cientificismo positivista.

En los programas didácticos podemos observar que el cuestionamiento epistemológico es una necesidad de analizar críticamente los planteamientos relativos a la fundamentación de una ciencia, la determinación del objeto, la construcción del conocimiento pedagógico, psicológico, sociológico y antropológico.

Podemos ver que los elementos informativos que señala Zarzar Charur, están presentes en el plan de estudios y signan la formación teórico-metodológica como base para el estudio sobre la realidad social, particularmente de la práctica educativa a partir de una formación teórica concreta. El aspecto teórico-metodológico implica la reflexión y discusión sobre los modos o formas como los enfoques teóricos abordan el estudio de los

fenómenos, procesos o situaciones concretas, esto es, las vinculaciones con la realidad educativa en nuestro caso.

Tal vez el aspecto más visible de la formación de una persona consista en la información que posea y maneje, además de la información de orden académico, se alude a la de tipo teórica, técnica, práctica, política, social, humanística, ética, tecnológica, entre otras que representen el acervo informativo con que cuente una persona (Zarzar Charur 2003).

La adquisición o el aprendizaje de la información se tiene que dar en tres niveles: el primero consiste en conocer y recordar, el segundo, consiste en comprender, ser capaz de explicar y parafrasear la información; requiere no sólo entrar en contacto con la información sino trabajar con ella, experienciarla, entenderla, criticarla y juzgarla. El tercer nivel consiste en saber manejar la información y ser capaz de utilizarla y aplicarla en la resolución de problemas teóricos o prácticos (Zarzar Charur 2003).

Para que el alumno sea capaz no sólo de adquirir la información, o conocerla sino de alcanzar niveles amplios de comprensión que reflejen cómo manejar y utilizar tal conocimiento, es imprescindible actuar a partir de capacidades y habilidades intelectuales, las cuales siguiendo el enfoque integral de la educación, configuran los elementos instrumentales (Zarzar Charur 2003).

Los elementos instrumentales se refieren al desarrollo de capacidades mediante las cuales la persona percibe, organiza, descubre, produce, manipula, utiliza y comunica esa información. A partir de los elementos instrumentales es posible hacer cosas con lo que uno sabe, mediante la experiencia, el ingenio, la creatividad y la habilidad para utilizar al máximo los conocimientos (Zarzar Charur 2003).

Es común referirse a las habilidades vinculándolas a la parte intelectual y a las destrezas con la parte física. De acuerdo con Bruner y Passmore (citados por Zarzar Charur 2003), son una parte conjunta presentes en las capacidades o competencias. En el nivel de enseñanza superior hay muchas asignaturas que tienen un alto componente de destrezas

físicas; por ejemplo la agilidad para el manejo de recursos electrónicos, la rapidez y exactitud para realizar algún trabajo técnico.

Todo aprendizaje en cualquier área requiere este componente aún en proporción mínima pero, hay muchas áreas en que este desarrollo debe darse en mayor medida como condición necesaria para la adquisición de aprendizajes efectivos, firmes o profundos. Autores como Piaget, Vigotsky y Lonergan según expresa Zarzar Charur (2003) coinciden en indicar que la principal capacidad o competencia necesaria para acceder, procesar y manejar la información es el lenguaje como herramienta comunicativa.

El dominio de la competencia lingüística debe incluir los cuatro aspectos comunicativos: el poder leerla de manera comprensiva, escribirla correcta y coherentemente, comprenderla auditivamente y hablarla con fluidez y corrección. El dominio del lenguaje es la base para desarrollar capacidades que conlleven la experiencia de entender, juzgar, y tomar decisiones fundamentadas. En la medida en que la persona desarrolle estas capacidades tendrá la posibilidad de comprender en mayor nivel de profundidad la información a la que acceda, que además será mayor (Zarzar Charur 2003).

Habrán momentos en que dicha información no le sea proporcionada de manera directa e inmediata por el profesor, sino que el alumno tenga que buscar y encontrar por su cuenta. Más aún, habrá ocasiones en que se requiera información no existente o no disponible, por lo que será necesario que él genere nueva información a partir de procesos de investigación⁷ (Zarzar Charur 2003).

En resumen, al hablar del *proceso formativo del estudiante de pedagogía* consideramos que desde el objetivo de formación, el plan de estudios y el trabajo docente, está orientado de manera *clara, decidida y efectiva* hacia la formación del alumno, lo cual coincide con el planteamiento de Zarzar Charur como una formación integral. Tal como lo detecta el autor

⁷ Más adelante expondremos el tema de la investigación recuperando el trabajo académico de Ricardo Sánchez Puentes.

los elementos informativos son el primer elemento o materia prima a partir del cual deben construirse otros aprendizajes, por lo que el egresado de Pedagogía se enfrenta a la tarea de manejar diversas corrientes interpretativas y teóricas de la educación, lo que conlleva la capacidad de diferenciar y contextualizar determinadas tradiciones y escuelas de pensamiento. Esta tarea exige el cuestionamiento epistemológico, la reflexión teórica, esto es, un proceso de construcción del conocimiento.

Para que el alumno sea capaz no sólo de adquirir la información, o conocerla sino de alcanzar niveles amplios de comprensión que reflejen cómo manejar y utilizar tal conocimiento, es imprescindible actuar a partir de capacidades y habilidades intelectuales, las cuales, siguiendo el enfoque integral de la educación, configuran los elementos instrumentales.

Estas bases conceptuales que ayudan a entender el proceso de formación del estudiante de pedagogía, permiten ubicar la formación no como una suma de conocimientos, sino como un proceso de adquisición y reformulación de la información, mediante el cuestionamiento, la reflexión, la contextualización. Al referirnos a la formación del estudiante de pedagogía lo hacemos desde el particular campo de conocimiento en que la disciplina se inscribe, así como de las principales problemáticas que hemos decidido enunciar en esta tesina: a) la apropiación del campo de la Pedagogía; b) la forma de entender la educación; c) la exigencia de apropiación y construcción de conocimiento.

Nosotros hemos sostenido que el objetivo de formación del estudiante de pedagogía apunta a que el egresado maneje diversas corrientes interpretativas del fenómeno educativo e incorpore diferentes saberes prácticos que posibilitan la incorporación al mercado de trabajo.

Lo cual ha llevado a un frecuente entendimiento de la teoría separada de la práctica, así como a pensar que la práctica garantiza la incorporación al mercado de trabajo. Por lo que es importante ubicar el contexto en que son señalados los conocimientos teóricos y prácticos de la Pedagogía, es decir el de la profesión inscrita en un campo de conocimiento particular.

3. La apropiación del campo de la Pedagogía

En el segundo capítulo de esta tesina hemos abordado el tema de la profesión y de la teoría del campo, de Bourdieu, reformulada por Tenti Fanfani, por lo que sin afán de ser reiterativos, aquí señalaremos en qué sentido el estudiante de pedagogía puede apropiarse de los conocimientos teóricos y prácticos que son incorporados en el plan de estudios de la carrera.

Es importante señalar dos esferas diferentes: la formación y la profesión. Entendiendo en un primer momento la formación como el conjunto de procesos de aprendizaje, experiencia y apropiación de conocimientos que plantea el plan de estudios, que exigen del alumno encarar diversos desafíos con la finalidad de egresar como sujeto capaz de ponderar situaciones, contextos y otros sujetos y de tomar decisiones congruentes, sustentables y comunicables (Pacheco y Díaz Barriga 1988).

La profesión alude a un quehacer social que representa al grupo de personas especializadas en un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales, habilidades prácticas y valores que objetiva y directamente quedan referidos a un determinado campo del saber, disciplina, quehacer o práctica profesional, estableciendo así cierta legitimidad (Rojas y Sandoval 2005).

En este sentido, el pedagogo es el profesional que con una sólida formación humanística y sociológica, analiza el contexto social, económico, político y cultural en el que se encuentra la educación nacional, así como sus fundamentos filosóficos y políticos para la solución de problemas que ella entraña (UNAM -Plan de estudios- 2009).

De acuerdo con Rojas y Sandoval el concepto de *formación* compromete tres dimensiones, cognitiva, histórica y social. Es *cognitiva* porque acrecienta las posibilidades del sujeto en procesos de capacitación y habilitación, integración y profundidad en el ejercicio intelectual para la construcción conceptual y la apropiación del conocimiento. Es *histórica* porque es un proceso esencialmente humano para la recuperación de la cultura y la trascendencia. Es *social* porque hace referencia al quehacer social que representa al

grupo de personas especializadas capaces de aplicar su conocimiento a la solución de problemas concretos en una sociedad dada (Rojas y Sandoval 2005).

La formación en Pedagogía está delimitada a partir del cuerpo de conocimientos y al campo de saberes, prácticas y valores que constituyen su objeto de estudio; así como la tradición académico-disciplinaria, definida como “una tradición intelectual asumida por un grupo de individuos que tienen en común, además de unos conceptos, unas técnicas y procedimientos explicativos, unos problemas teóricos y sus aplicaciones empíricas” (Brunner 1985 citado en Rojas y Sandoval 2005, 12).

La dimensión que señalamos como profesión alude a problemáticas de la naturaleza del campo de conocimiento y de la Pedagogía en tanto profesión. En esta esfera ubicamos principalmente la discusión en torno a las orientaciones disciplinarias, teóricas y metodológicas así como de la formación y el papel social que juega el pedagogo como profesionalista, en esta dimensión se reflejan diversos antagonismos conceptuales en relación a la forma de entender, explicar y construir lo pedagógico.

La constitución de disciplinas como Pedagogía, psicología, sociología, historia y filosofía de la educación fueron constituyendo el campo de las ciencias de la educación, preocupadas por comprender la educación como proceso individual y social, esta huella explica que se las considere como espacio de saber aplicado, explicativo y justificador de las condiciones que como territorio de investigación y comprensión de relaciones construidas social e históricamente (L. B. García 2010).

El hecho de que la existencia de productores de disciplinas muy distintas converja en un pluralismo disciplinario, en parte es una riqueza, pues la diversidad de lenguajes permite ver más dimensiones y matices del hecho educativo, sin embargo, la ausencia de un lenguaje común dificulta el diálogo y el control recíproco entre productores (Tenti Fanfani 2010, 62).

Lo que unifica a los agentes del campo educativo no es un objeto teórico sino un objeto empírico común: las instituciones, agentes, procesos y productos educativos. Este es el origen de un frecuente problema de integración entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico.

El desafío del estudiante de pedagogía es consolidar un saber a partir de las diferentes tradiciones disciplinarias que dan cuenta de estas dos posiciones conceptuales, la teórica y la práctica. Como primera acotación nos parece pertinente compartir la visión integradora que Emilio Tenti Fanfani (2010) elabora sobre ambos saberes.

Desde la polarización de los conocimientos, los investigadores hablarían el lenguaje de la teoría (genéricamente definida), mientras que los maestros en las aulas, los políticos y funcionarios en los ministerios de educación, son los protagonistas de la práctica (también genéricamente definida) Mientras no se expliciten los sentidos de estos términos, las discusiones serán estériles y no permitirán arribar a ningún acuerdo (Tenti Fanfani 2010, 70) .

Como señala Tenti Fanfani esta polémica reiterativa se despliega con los mismos argumentos y termina en los mismos callejones sin salida, por lo que habrá que cuestionarla. De acuerdo con un esquema tradicional estarían en lugares opuestos los teóricos y los prácticos. Estos últimos son los que producen la educación (alumnos, maestros, supervisores, directores) Para los teóricos, el mundo de la escuela es su objeto de investigación, para los otros es su lugar de trabajo. Unos “van a la escuela” para estudiarla, para explicarla, para interpretar lo que allí sucede. Los otros van con otro interés.

Esta distinta relación con el fenómeno educativo produce distintas visiones. El que mira a la escuela como objeto, podría decirse que la mira “de lejos”. Mientras que el que está allí todo el día la ve “de cerca”. Ambos tienen miradas distintas porque hay cosas que sólo se pueden ver de “lejos” y otras que sólo se pueden ver de “cerca”, es decir, “estando allí”. En vez de las estériles disputas entre los teóricos y la práctica, habría que reconocer el valor y la legitimidad del conocimiento que se genera a partir de las distintas posiciones. Si uno es consciente de su propio punto de vista (es decir del lugar desde donde ve las cosas de la educación), debe reconocer que existe una diversidad de posiciones desde donde se pueden mirar los fenómenos de la educación. Si se quiere tener una visión más integral y certera del mundo de la educación, lo mejor es el diálogo y el intercambio de miradas, sin pretender monopolios, exclusividades o puntos de vista hegemónicos y soberanos. (Tenti Fanfani 2010, 71)

Nos apoyamos en los enunciados de Tenti Fanfani que permiten la comprensión de la teoría como “el lenguaje con el que hablamos de las cosas sociales”. En un sentido dado, todas las personas tienen una idea del mundo social, el hecho de tener contacto directo con el hecho educativo, permite saber acerca de esta importante cuestión; sin embargo, a este

saber le falta rigor en la expresión, coherencia y una sistemática formulación. El saber experto (del sociólogo de la educación, o del profesor o del pedagogo) es distinto pues debe vehicularse con un lenguaje responsable, es decir que exprese una respuesta coherente con el sentido de los conceptos que usa (Tenti Fanfani 2010).

Lo fundamental es retener que la teoría no es más ni menos que el lenguaje que hablamos. Éste puede ser más o menos sistemático, y esta riqueza o sistematicidad del lenguaje lo que nos permite ver o no ciertas cosas sociales. En tanto nuestras categorías de percepción y valoración (otras categorías del lenguaje) nos permitan ver, es decir, articular el lenguaje que utilizamos para hablar de lo social, en la especificidad de un objeto o problema. De tal modo que objeto y construcción simbólica, teoría, y práctica no son independientes (Tenti Fanfani 2010).

Como podemos ver las dos tareas fundamentales del egresado en Pedagogía es manejar un cuerpo de conocimiento considerando los puntos de vista que bien pueden estar considerando al fenómeno educativo, con un lenguaje teórico o bien que tengan una relación más cercana con hechos, prácticas. Díaz Barriga (1988) apunta hacia el reconocimiento de la necesidad de lograr una articulación teórico-técnica tanto en un sentido hermenéutico-crítico que apunte el desarrollo intelectual como en su desarrollo de habilidades que posibiliten una inteligencia práctica o técnica (Pacheco y Díaz Barriga 1988).

Para comprender las múltiples determinaciones que contribuyen a dar forma y sentido al trabajo de los profesionales, intelectuales, especialistas e investigadores de la educación hemos considerado pertinente introducir la reelaboración de la teoría del campo de Bourdieu que presenta Emilio Tenti Fanfani (2010) Esta perspectiva introduce el componente de lucha y competencia al interior de una profesión.

La interpretación de Tenti Fanfani de los campos intelectuales –basado en la teoría del campo, elaborada por Bourdieu- sostiene que los campos no son espacios neutrales y ajenos a la competencia. Si bien existen reglas y lenguajes compartidos y respetados, las instituciones son espacios del campo en los que la lucha por el reconocimiento, la

visibilidad y la autoridad, son el principal motor de la actividad de los agentes. “El término “campo” hace referencia a un espacio constituido por un conjunto de instancias y agentes implicados en un juego particular que persigue objetos específicos” (Tenti Fanfani 2010, 58). Los campos están estructurados por instituciones u organizaciones entendidas también como sistema de reglas y recursos que facilitan y guían las prácticas de determinados agentes o investigadores, intelectuales y profesionales.

Cabe destacar que cada campo intelectual tiene su historia y su dinámica de desarrollo, lo que hace posible identificar en cada momento de su progreso determinadas tendencias teóricas o metodológicas, la preferencia por ciertas temáticas y lenguajes, etc. Este abanico de posibilidades teóricas no es infinito sino que evoluciona y cambia con el tiempo. De este modo pueden distinguirse lenguajes o enfoques tradicionales u ortodoxos y lenguajes heterodoxos o que cuestionan el orden teórico establecido (Tenti Fanfani 2010).

Los agentes habitan y dan vida a las instituciones y por lo tanto al campo intelectual, las características que les atribuye Bourdieu son capital social, capital cultural y hábitos: El capital social es la disposición de una red social con la que pueden tener contacto e intercambio con otros agentes, por ejemplo, colegas más distinguidos o reconocidos. La posesión de estos capitales visibiliza y hace posible el esfuerzo de los agentes por mantener o mejorar su posición en el campo. Los agentes tienen diferentes capitales culturales en tres sentidos: certificaciones, competencias incorporadas y tecnologías objetivadas, como acceso a libros, computadoras y otras tecnologías de producción intelectual (Tenti Fanfani 2010)

Además de un *habitus* es decir “el conjunto de esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción. El hábitus es una “estructura estructurante” gracias a la cual somos capaces de enfrentar, al precio de pequeñas acomodaciones, una gran diversidad de situaciones cotidianas.

En resumen, cada campo intelectual tiene su historia y su dinámica de desarrollo, lo que explica la evolución de determinadas tendencias teóricas o metodológicas, la preferencia

por ciertas temáticas y lenguajes, que reflejan la dinámica de los agentes y las instituciones en cada periodo socio histórico, sus grados de diferenciación y especialización.

Para entender qué es lo teórico y lo práctico, a grandes rasgos, consideramos junto con Tenti Fanfani no es más ni menos que el lenguaje que hablamos sobre el fenómeno educativo, este puede ser más o menos sistemático, y esta riqueza o sistematicidad del lenguaje lo que nos permite ver o no ciertas cosas sociales.

Es cotidiana la convivencia con el discurso de que la formación profesional debe estar exclusivamente ligada a las necesidades del mercado laboral, cuestión que discutiremos desde una postura crítica hacia la formación concebida como algo que puede dar respuestas al alumno sobre las necesidades que irá a enfrentar en el mercado laboral.

Puesto que la formación profesional está proyectada hacia el ejercicio profesional, idea que es más amplia que las demandas del mercado laboral, considerar que el sujeto estará listo después de su formación para llevar a cabo la simple reproducción de teorías o la implementación de prácticas, significa desestimar el significado del ejercicio profesional y aceptar que el ejercicio educativo es puramente instrumental, en los que sin mediar el ejercicio de la reflexión, se reproducen las acciones.

La exigencia de apropiación y construcción de conocimiento

La formación entendida como “un proceso comprometido con la transformación del conocimiento y la acción que integra y articula los casos de la práctica, sus problemas y dimensiones” (Zarzar Charur 2003, 200) tiene el soporte de los procesos de institucionalización, que en instancias académicas tales como Consejo Técnico, Coordinación de Pedagogía, Comisión de Servicio Social, todos de la Facultad de Filosofía y Letras pueden orientar y administrar el plan de estudios para el cumplimiento de este propósito pero que en el proceso formativo, la cotidianidad del propio plan se encuentra definida por las operaciones reales de maestros y alumnos. (Pacheco y Díaz Barriga 1988)

El proceso formativo se complementa con la realización del servicio social y la elaboración de un trabajo recepcional (informe académico, tesis o tesina) para obtener el grado de licenciatura. En términos general estas ideas encierran la idea de formación, aprendizaje y experiencia, para que esto ocurra, la presencia activa y efectiva del pasante en las tareas que le competen, involucra la motivación y la el planteamiento de los intereses personales.

A propósito de las elecciones del alumno sobre sus opciones curriculares, Bicecci sostiene que los criterios que imperan en la elección (no se restringen a un área en particular y) no parecen ser aquellos que respetarían una secuencia entre las optativas escogidas, ni el intento de integrar conocimientos en función de algún interés particular por un área; esto lleva a una situación extrema en los últimos semestres; el alumno continúa introduciéndose a nuevos conocimientos sin profundizar en ninguno de los ya adquiridos, y por lo tanto, sin pasar a un nivel diferente de síntesis que permitan luego la investigación, elaboración y constatación crítica en la práctica. Aparece entonces la precariedad de conocimientos que no las permitieron interiorizar, instrumentos de análisis, disciplina de trabajo, capacidad de formular hipótesis, incluidos los proyectos de titulación.

Esta situación de incertidumbre y desaliento del estudiante de pedagogía es señalada también por Alfredo Furlán (1988) quien sostiene:

Al terminar su carrera, los alumnos no reflejan haber asistido a debates estimulantes sobre la posición del pedagogo, al menos esta dimensión no está presente con la fuerza que debería tener en la autoconciencia sobre nuestra tarea [...] El presente próximo puede ser comprendido como una enorme convocatoria a la interrogación y a la búsqueda de respuestas. A la observación y al diálogo con los actores directos. Al estudio de los nexos entre la educación y los demás ámbitos que conforman la sociedad (Furlán 1988, 50-51).

Esta invitación a tomar una posición sobre la educación, y sobre lo que nos configura como pedagogos resuena en la idea de asumir una posición crítica hacia el conocimiento, cuestión que ha sido ampliamente trabajada por el planteamiento crítico de Paulo Freire, quien rechaza la práctica sin reflexión, convertida en activismo y la reflexión sin práctica, desvirtuada en subjetivismo. Para Freire la educación es un acto dialéctico de reflexión y la

acción, y es un acto de liberación de la palabra y del ser humano porque está en contra del silencio como aceptación del mundo como es (Saúl 2002).

Al introducir este pensamiento crítico queremos enfatizar la idea de que alumno será capaz de replantear los elementos de la formación: adquisición de información, desarrollo de habilidades, desarrollo de la subjetividad y sentido teleológico a partir de comprometerse en un ejercicio intelectual de reflexión y acción, es decir de *praxis*: entendida como “reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo” (Freire 1970).

Al hablar de reflexión nos referimos al acto de considerar y pensar detenidamente algo, ponderando un punto de vista que se adecúe sobre otro, lo que implica el ejercicio de evitar posiciones en extremo reductivas o totalizantes.

La reflexión en torno a la educación es una tarea compleja ceñida por múltiples orientaciones teóricas, que implica un proceso de debate, análisis y dimensionalidad epistemológicas, disciplinares, filosóficas, temporales y culturales, entre otras. Nosotros vinculamos la reflexión con el quehacer de la investigación, si bien reconocemos la diferencia que existe entre ambas tareas, las entendemos como el desafío de tomar una postura personal, profesional. Utilizando una frase de Leticia Barba Martín (2002), se enmarcan en el ejercicio analítico que implica grabar la huella de autor.

Y destacamos que “no es posible realizarla sin una concepción de la naturaleza del ser humano y las referencias valorativas que de esto se siguen. Son estas “opciones de valor” las que dan significado a los conocimientos sobre la educación. La investigación educativa no es, por tanto, una mera actividad técnica, sino un ejercicio que se integra en una visión holística de lo que somos como seres humanos” (Latapí Sarre y Quintanilla 2009, 58).

Cada campo de conocimiento, y cada investigador en particular, tienen una forma propia de plantear preguntas, construir observables y avanzar en el desarrollo científico. La construcción de conocimiento se asienta en buena medida en el poder de reflexionar, de conceptualizar, en la habilidad para formular enunciados sistemáticos y certeros. En suma,

en la facultad de conducir al pensamiento por los senderos de la producción rigurosa del conocimiento (Sánchez Puentes 2010).

Al respecto queremos señalar que el conocimiento que se construye no es obra de un instante, ni se presenta de golpe, en bloque o de una sola vez: más bien se va haciendo, se va gestando. Y es un desafío académico que no agota la formación en el nivel de licenciatura, razón por la cual constituye el sustrato de la formación de investigadores, lo cual explica que como tarea sustantiva de la universidad sea un proyecto de largo aliento. Por lo tanto, sostenemos que un desafío en la formación del estudiante de pedagogía es la apropiación del conocimiento.

Por lo que nuestra discusión en torno a la formación del estudiante de pedagogía tendrá que avanzar considerando que el contacto con el conocimiento sobre su campo disciplinario le permite reflexionar sobre la educación, plantear preguntas, y tomar posiciones teóricas a partir de las cuales despliegue ejercicios cognitivos de diálogo y ruptura con autores (Sánchez Puentes 2010, 11).

Hemos expresado quizás reiterativamente la necesidad de estudiar al fenómeno educativo desde múltiples miradas, pues esta amplitud proporciona perspectiva y profundidad. En la Red Educación, Cultura y Política en América Latina (RED) encontramos un ejemplo de esta expresión que nos propicia un diálogo y la posibilidad de reflexionar sobre el fenómeno educativo desde las aristas que ha decidido investigar, como lo constatamos en el capítulo dos de esta tesina.

El diálogo que podemos establecer con algunos autores de la RED nos propicia el entendimiento de la historia y dinámica de desarrollo del campo de conocimiento de la Pedagogía, de modo que podamos identificar determinadas tendencias teóricas y metodológicas, de temáticas y lenguajes que se inscriben en un proceso de evolución y cambio.

4. La trayectoria formativa específica

Hemos mencionado los elementos de formación del pedagogo, plasmados en el plan de estudios de 1966, indicando una problemática permanente, con relación al conocimiento de la educación y la apropiación del campo de conocimiento de la Pedagogía, el estudiante necesita imbuirse en experiencias de aprendizaje para incorporar el conocimiento, así como transformarlo en un ejercicio de reflexión o praxis.

A continuación abordaremos la trayectoria formativa específica que constituye nuestro referente empírico. Como hemos señalado, la trayectoria formativa específica se sustenta en los proyectos formativos que el estudiante fue eligiendo, con base en sus propias inquietudes y en las posibilidades reales para concretarlas tanto en la elección de materias optativas del plan de estudios de la carrera, en la realización del servicio social y en la elaboración del proyecto de titulación.

La formación profesional del estudiante de pedagogía está orientada tanto al aprendizaje, la adquisición y la transformación de saberes necesarios sobre la educación, como a la articulación imprescindible de teoría, práctica y metodología para manejar tales conocimientos y llevarlos a la práctica.

Ya que, de acuerdo con los trabajos de Pacheco y Díaz Barriga (1988) la formación profesional es considerada como un fenómeno sociocultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla. La cual se encuentra sometida a un constante cambio por su inserción en un campo ocupacional multideterminado y por el desarrollo propio de la disciplina.

El problema de formación del estudiante de pedagogía, de su inserción en espacios académicos en los que pueda construir el conocimiento apuntan a la idea de lo importante que es para el estudiante de pedagogía descubrir el modo en que se implica con los desafíos de su campo disciplinario.

A continuación, incorporaremos los fundamentos teóricos y conceptuales que nos ayuden a sostener cómo la participación en otros espacios universitarios amplía la propia experiencia y permiten visiones más amplias sobre nuestra carrera y su objeto de estudio.

El punto de referencia de este planteamiento es una concepción sobre la educación como al mismo tiempo cognitiva, política y artística, en este sentido, la educación no sólo integra estas visiones, sino parte del hecho que son insolubles; ésta concepción fue desarrollada por el pedagogo brasileño Paulo Freire (1970, 2001)

Segundo, la vinculación entre teoría, currículum y práctica, exigen al estudiante de pedagogía un ejercicio cognitivo mediante la reflexión y la transformación de su propio proceso de formación. De manera que es una forma de encarar la propia formación como profesional de la educación y es una opción frente al proceso de aprendizaje.

El sentido de la formación reflexiva para Freire (Freire 1994, Saúl 2002) se inscribe en el hecho de que la experiencia formativa puede ser entendida como un acto de conocer crítico, creativo, imaginativo, incluso placentero en que esa educación envuelve un acto de razón que necesitamos asumir en el transcurso de nuestra experiencia existencial como persona y profesional de la educación.

El gran desafío como profesional es aprender a conocer, a reflexionar, a dialogar, a interrogar y a actuar por nosotros mismos, junto con nuestros compañeros de profesión. También utilizar la experiencia de vida profesional con la finalidad de promover una experiencia pedagógica y política que sea resultado de esta reflexión y autorreflexión crítica. Nuestro desafío es aprender a pensar de otra forma, con la mente abierta, con la finalidad de dialogar de otro modo con el otro, asumiendo una relación pedagógica humana con el otro (Saúl 2002, 38).

Las ideas pedagógicas de Freire fundamentan el hecho de que el ser humano es proclive a satisfacer su necesidad de conocimiento, pues es un ser de búsqueda. La raíz de la educación está en la problematización de mujeres y hombres como seres inacabados y de constante cuestionamiento; a pesar de que las preguntas fundamentales sobre el mundo y sobre sí mismo, son las mismas, la pluralidad de respuestas da al conocimiento su carácter inacabado e infinito (Saúl 2002).

Es en este sentido que los sujetos son capaces de dialogar con la realidad, en su contexto histórico y social, para hacerla objeto de sus conocimientos. Respondiendo a los desafíos que la realidad les plantea, la objetivan y la transforman. Para Freire las notas distintivas del ser humano es tener la capacidad de ajustarse a la realidad, ser capaz de problematizarla y transformarla, mediante el ejercicio de reflexionar sobre la realidad. Mediante los actos de preguntar, reflexionar y sostener una mirada curiosa sobre el conocimiento, el sujeto inviste de significado a los contenidos, y al proceso de formación.

En esta tesina hacemos una interpretación de la Pedagogía de Paulo Freire respecto a la formación del estudiante de pedagogía; el enfoque que retomamos nos permite recuperar el sentido del proceso de búsqueda, de reelaboración de los conocimientos, como un ejercicio de reflexión. La formación del estudiante de pedagogía la podemos vislumbrar como un ejercicio constante de búsqueda, de interpretación, de cuestionamiento y de opción sobre los contenidos curriculares y sobre la historia de nuestra profesión.

Además de retomar principalmente las ideas de Freire, de manera complementaria Morín (2000) enuncia que el objetivo de la educación universitaria debe centrarse en el desarrollo de las capacidades y habilidades que permiten hacerse preguntas y abordar el conocimiento de forma crítica, como a las capacidades de síntesis que facilitarían encontrar los aspectos comunes de contenidos y conocimientos.

Para este autor, el pensamiento, la reflexión, la capacidad de análisis y síntesis no son competencias que los estudiantes deberían poseer necesariamente cuando inician sus estudios universitarios, sino competencias que la propia universidad debería desarrollar junto con la enseñanza de contenidos específicos de cada área o de manera más exacta, a través de ella (Pérez y Bautista 2009).

En tanto Perkins, otro autor que incide en estos planteamientos, indica que el conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en la educación, se espera de los egresados que concluyan experiencias de aprendizaje con un buen repertorio de conocimientos, habilidades bien desarrolladas y una comprensión del sentido, la significación y el uso de lo que han estudiado. “comprender quiere decir ni más

ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria” (Perkins 2003, 73).

Además de los supuestos teóricos de Freire, Morín y Perkins, el argumento de Sánchez Puentes nos parece propicio para expresar que la reflexión sobre el campo educativo es una condición de trabajo para el mediano y largo plazo pues son tantos los saberes teóricos, los saberes prácticos, las estrategias, las habilidades y las destrezas que asimilar que reflejan una formación compleja y delicada (Sánchez Puentes 2010, 10).

En resumen, la exigencia fundamental del pedagogo, compartida con otros profesionales, es apropiarse de su campo de conocimiento, definir quién es como profesional y cuál es su práctica. Desarrollar la capacidad de pensar sobre el fenómeno educativo; en un sentido amplio y complejo, ligado a dos referentes básicos, el conocimiento teórico y la práctica; como principal cometido por el cual cobra sentido apropiarse de la *praxis*.

La *praxis* como unidad indisoluble de reflexión y acción, en el sentido freireano del término, significa la vinculación entre currículum, teoría y práctica, ésta impulsa al pedagogo hacia una práctica transformadora, que le permitirá encarar el desafío de construir conocimiento y reflexionar sobre su práctica.

Sin embargo, el encuentro con esta tarea creadora y reflexiva donde se desplieguen tales recursos cognitivos no es lineal, y marca un atolladero en el proceso de inserción social y profesional del egresado de la licenciatura en Pedagogía. La formación universitaria permite, en el desempeño del servicio social y en el proceso de titulación, encuentros con diversas manifestaciones del quehacer intelectual que se ocupan de generar conocimientos. Ambos procesos permiten el uso y movilidad de nociones, conceptos y problemas con los que el pedagogo despliega una red de significaciones.

Para reconocer cuáles son las posibilidades reales para realizar el servicio social, partamos de señalar que la normativa establecida por la Comisión de Servicio Social del

Colegio de Pedagogía de la FFyL, se propone, a) buscar nuevas vías de acción dentro de la misma facultad para los pasantes del Colegio; b) coordinar y orientar a los alumnos que realizan su servicio social dentro de prácticas escolares, y c) abrir oportunidades para que en algunas instancias de la UNAM los prestadores del servicio social realicen un trabajo vinculado con la formación profesional que recibieron, que sea útil para la institución (Pacheco y Díaz Barriga 1988).

De acuerdo con el marco normativo, el servicio social es entendido como las acciones organizadas y sistemáticas que son realizadas por los estudiantes de acuerdo a planes y programas previamente establecidos, a fin de contribuir a su formación profesional mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos durante su vida escolar, retroalimentando al mismo tiempo a la institución y en beneficio de la comunidad (Pacheco y Díaz Barriga 1988).

Tal como lo señalan Álvarez y Casas (1988) el beneficio social y la promoción de una mejor formación integral del profesionista hace necesario reconceptualizar el servicio social dentro de un marco en donde esté siempre presente la vinculación que se debe dar entre teoría, currículum y práctica, que conduzcan finalmente a una praxis profesional y social.

Esto significa retornar al posible valor que puede tener esta práctica para los sujetos y la sociedad, ya que puede ser un espacio que sirva no sólo para poner en práctica nuestros conocimientos, sino además para crear alternativas transformadoras que favorezcan a la sociedad mediante acciones concientizadoras y renovadas.

Con la finalidad de fundamentar que la formación del estudiante de pedagogía se amplía en el contacto con el conocimiento y en sus prácticas académicas, tal como sucede en el servicio social, o en experiencias de participación en proyectos escolares alternos al de las asignaturas del plan de estudios, tomaremos como referente la propia experiencia de trabajo académico desarrollada en el IISUE, mediante la experiencia del servicio social y la vinculación con la RED, misma que permita analizar y avanzar algunas explicaciones sobre el proceso de formación del pedagogo y reflexionar sobre el propio proceso formativo.

La RED es un espacio de investigación donde confluye una diversidad de pensamiento que enriquece la comprensión de problemáticas relacionadas con la educación, la cultura y la política. Los entramados teóricos y conceptuales que se entretajan a partir de estos vocablos polisémicos propician la reflexión de la realidad geográfica y política de América Latina.

Los grupos de investigación que la RED aglutina responden a la convocatoria de ubicar sus temas de investigación sobre la región desde el espacio de la universidad pública. Es por ello que universidades de Argentina, Brasil, Colombia y México participan de este esfuerzo por construir un espacio que les permita poner en confrontación sus ideas, dar a conocer las investigaciones que desarrollan y que convergen en el entendimiento de las dinámicas propias de cada país en lo particular así como en su relación en cuanto a países que articulan la región.

Con relación al grupo de investigación de México, las integrantes de la RED son investigadoras-docentes, vinculadas a la UNAM; el primer contacto que se tuvo con tal grupo fue a partir de la relación académica con una de ellas. Así, esta experiencia surgió en 2008 en el marco de la realización del servicio social en el IISUE.

Las actividades desplegadas se relacionaron con el soporte técnico del Centro de Documentación Educación, Política y Cultura, realizando apoyos logísticos vinculados con la RED: eventos académicos, ponencias, presentaciones de libros, o bien sistematizando bancos de datos y en la organización de un soporte documental. No obstante el carácter técnico de estas actividades es importante señalar su aporte formativo, es decir, recuperar que estas actividades se vinculan a una práctica de investigación.

El proyecto de servicio social y más tarde la participación como becaria de la investigación “La práctica docente y la formación ciudadana. El caso de la educación media superior en la UNAM”, que contó con el financiamiento del Programa de Apoyo a la Investigación y la Innovación Tecnológica, fueron puntos de apoyo para dar continuidad a un ejercicio de reflexión sobre inquietudes e interrogantes en torno al campo de conocimientos de la educación; dirigidas fundamentalmente a comprender las siguientes

cuestiones: el objeto de estudio de la Pedagogía y la reconstrucción y apropiación del concepto de educación.

Tal como señala Furlán (1988, 50) “los alumnos que están por terminar su carrera aparecen como abortos náufragos en los descarriados islotes de la pedagogía”, por lo que la experiencia formativa permitió apuntalar concepciones sobre la educación y articular conocimientos dispersos, desde la aproximación, la observación y el diálogo con los actores directos que investigan los nexos entre la educación y los demás ámbitos que conforman la sociedad se han podido marcar pautas de entendimiento para nuestras inquietudes: qué es la educación, qué es el pedagogo y qué hace en la práctica.

De la participación en el IISUE, rescatamos los mecanismos de trabajo que siguen las integrantes del seminario para generar un espacio de discusión, por ejemplo, para abordar el problema de la Ciudadanía, las investigadoras integraron un referente mínimo de lecturas que pueden suscitar debates en torno al tema de educación ciudadana, tal como señalan en una publicación que los aglutina, “algunos de los principales autores y problemas relacionados con el tema han sido tratados en el Seminario Permanente de Educación y Ciudadanía. La finalidad de esta compilación de lecturas es servir de consulta para el seminario” (Antología “Construcción de Ciudadanía y Educación”, 2008, 1)

Lo aleccionador de tal experiencia es la necesidad de contar con una variedad de lecturas que ofrezcan su interpretación de la educación. Conlleva un aprendizaje para quienes pierden de vista la exigencia de ver una situación educativa desde múltiples aristas, desde diversos ángulos de lectura e interpretación, como una convocatoria tangible a la apertura, la interrogación y la búsqueda de claves de interpretación.

La RED como espacio de formación y los trabajos de algunos de sus integrantes permiten recuperar claves de entendimiento para las interrogantes iniciales. Cabe destacar que desde el ejercicio de reflexión hemos reconocido la exigencia de entender que

La educación, sin ser hacedora de todo, es un factor fundamental en la reinención del mundo. Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es

práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento” (Freire 2001, 16).

¿En qué contexto señalamos que la vinculación académica con la RED fue una práctica transformadora? Hemos sostenido a lo largo de esta tesina que el principal desafío para el estudiante de pedagogía es definir quién es como profesional y cuál es su práctica, desde el ángulo de la práctica, señalado en el término que plantea Tenti Fanfani, como un lenguaje que convive con lo teórico pero permite ver desde otro ángulo el conocimiento, así como desde los planteamientos de Sánchez Puentes, ligado a la investigación como un quehacer concreto.

La vinculación académica que tuve a lo largo de dos años con el Seminario Educación y Ciudadanía, adscrito a la RED me ha dado la oportunidad de transformar vínculos dependientes como alumna en vínculos cooperadores, gracias a la forma de ser como docentes de quienes estuvieron conmigo en este proceso, que me atribuyeron el papel de sujeto del propio proceso educativo y de actor que construye el propio aprendizaje, fue posible desplegar, a partir de un diálogo con el quehacer de la investigación, un entendimiento de lo que es la educación, de cuáles son los problemas educativos de la región así como cuáles son los planteamientos teóricos que han apoyado a las integrantes del seminario, a encarar sus problemas de investigación, sus proyectos.

Esta práctica ha permitido aún en el acercamiento menos próximo, por ejemplo desde la sistematización de bases de datos, o en la integración de centros de documentación, descubrir cómo se realiza la investigación; ha sido a partir de la explicación de Sánchez Puentes, que hemos aprehendido que la investigación está integrada por actos centrales y actos periféricos, los primeros configuran operaciones nucleares y constitutivas de la generación del conocimiento, son propiamente “actos epistemológicos”, sin los que sería imposible la producción científica, y hay otras tareas y quehaceres que nutren los actos centrales para acoger la información tales como el acopio, la síntesis y la integración de la información (Sánchez Puentes 2010).

De modo que esta vinculación académica ha sido un campo fértil para poner en práctica diversos conocimientos, habilidades y destrezas, así como he podido aquilatar el trabajo de investigación de la RED, comprobando que acercarse a un investigador en plena actividad es una experiencia única, sumamente enriquecedora para quien desea aprender a investigar.

Pero también esta vinculación con la RED ha permitido acercamientos con los actos centrales de la investigación. Ha sido a través de estas líneas que ha sido posible concretar los esfuerzos que enmarcan un proceso complejo y una actividad diversificada, que en suma son una práctica concreta: la investigación, realizada al lado de otra persona con mayor experiencia y en un espacio institucional en el que se promueve la investigación social y humanística.

En el contexto de la participación en un espacio universitario destinado a la investigación educativa como lo es el IISUE, la reflexión gira en torno al acercamiento a la práctica científica, a la producción de conocimiento y al proceso formativo que encuadra esas aproximaciones.

CONCLUSIONES

¿Sabemos qué es un Pedagogo?, ¿sabemos qué hace en la práctica? Indagar sobre estas dos preguntas es un tema sumamente interesante, al que nos hemos aproximado desde el ángulo de la formación universitaria del estudiante de pedagogía. Reconocemos desde luego la elemental diferencia, entre profesional y estudiante, sin embargo -como egresados de esta carrera- en la proximidad de la práctica profesional nos hemos interesado en explorar y reconstruir el trayecto que hemos recorrido a lo largo de un tiempo.

Esta búsqueda ha sido estimulante en el siguiente sentido, nos ha permitido *encontrarnos* como sujetos constructores de nuestro actuar cotidiano, como exploradores de un campo abierto, lleno de vida, donde las metáforas y su sentido explicativo nutren nuestro lenguaje y se apoderan de nosotros para contar nuestra historia, para decir quiénes somos y por qué. Finalmente, en este gran esfuerzo de integración de saberes nos reconocemos y reconocemos al otro.

En lo sustancial la concepción acerca de la profesión del pedagogo, fundamentada en el plan de estudios de 1966, se refleja con una formación filosófico-axiológica complementada con una capacitación técnico-instrumental. El perfil que se pretende lograr con dicha formación es posible inferirlo a partir del análisis de sus asignaturas, organizadas en dos grandes áreas académicas. La primera presenta cierto bagaje de conocimientos teórico-conceptuales y metodológico-reflexivos para la presentación, análisis y dominio, por parte del alumno, y la segunda área, de carácter instrumental brinda una capacitación para la práctica concreta.

De ahí que al finalizar la carrera, el estudiante de pedagogía sea capaz de manejar diversas teorías que permitan interpretar el fenómeno educativo, y determinados saberes prácticos que posibiliten las líneas de acción posibles para el ejercicio profesional, como la docencia, la administración educativa y la investigación.

Nuestra formación está marcada por la dificultad para conceptualizar la educación y con ello para definir lo que puede ser una formación básica sobre lo educativo, por lo que

nuestro propósito de formación se dirige a manejar diversas corrientes de interpretación que permitan entender distintas situaciones educativas desde múltiples puntos de vista.

Reconocemos claramente que la formación se nos presenta como un desafío para definir quienes somos como profesionales y cuál es nuestra práctica. Por un lado percibimos que la complejidad del *campo de conocimientos* entraña la dificultad para apropiarse de él, así como para articular la teoría y la práctica. Y por otra parte, con referencia a nuestra *formación* reconocemos una visión parcializada del Plan de estudios, la dificultad de encontrar puntos de confluencia entre las asignaturas y los proyectos de servicio social y titulación, así como específicamente la difícil comprensión de la investigación como un proceso de reelaboración de conocimiento y de experiencias formativas.

La complejidad del campo de conocimientos sobre la educación se debe, entre otras razones, a que la posibilidad de constitución de un campo propio y productivo para una ciencia (o alguna forma de reflexión sistemática) de la educación ha originado múltiples debates, pues aún no se deshace de su deuda con los territorios originarios de la filosofía, las ciencias políticas y de sus territorios superpuestos con la sociología y la psicología. El grado de precariedad es tal que aún ni siquiera pueden establecerse las deudas con la antropología y la lingüística. La mayor parte de lo que se piensa y se dice en educación es incomprensible si no se cuenta con un conocimiento suficiente de las configuraciones teóricas de los sectores del saber mencionado (Furlán 1988).

El corpus de la Pedagogía es amplio y sumamente complejo; demandante de una estrategia de pensamiento que no sea reductiva ni totalizante, sino reflexiva. El contexto de complejidad tanto de nuestro mundo como de la actual investigación científica en general, y científico-social en particular, demanda este tipo de análisis que ayude a adquirir ese archipiélago de certezas en el mar de incertidumbres de que habla Morín (citado por Monclús Estella 2004,9).

Lo cierto es que el esfuerzo de los estudiantes para integrar el conocimiento que aparece en los “descarriados islotes de la pedagogía”, –metáfora que emplea Furlán (1988)- tiende a perder fuerza frente a la urgente necesidad de descubrir qué podemos hacer en nuestra

práctica, qué debemos hacer como profesionales; por lo que pocas veces nos aproximamos con curiosidad al cúmulo de saberes en tensión sobre la Pedagogía.

Es cotidiana la convivencia con el discurso de que la formación profesional debe estar exclusivamente ligada a las necesidades del mercado laboral, afirmación que discutimos con una postura crítica, basada en las investigaciones de la RED, hacia la formación concebida como algo que puede dar respuestas al alumno sobre las necesidades que irá a enfrentar en el mercado laboral.

Sobre todo cuando se piensa en la práctica del profesional a partir de la noción de competencias laborales, pues el de *competencia* no es un concepto nuevo pero su uso reciente y generalizado proviene del lenguaje y las transformaciones operadas en el mundo del trabajo. Es de suma importancia considerar el riesgo de abordar la formación en competencias desde una perspectiva tecnicista en detrimento de una visión más amplia y más centrada sobre la persona y sobre su capacidad para desarrollar su práctica y no solamente para realizar las tareas preescritas (Rodríguez Ousset 2010).

Como vemos, la centralidad del conocimiento experto y el uso de nuevos conceptos para referirse a ideas que han estado presentes, muestra la adopción indiscriminada de lenguajes provenientes de la economía y el mercado, terrenos cuya naturaleza favorece a unos e introduce un fuerte componente social de lucha y desigualdad. Desde nuestro punto de vista, la educación como un bien socialmente necesario debe aportar opciones más alentadoras e igualitarias, por lo mismo, el lenguaje que use para referirse a sus actores y el lugar que les otorgue debe ser otro.

En la sociedad del conocimiento, esta sociedad que valora la memoria, los archivos, los museos, las bibliotecas, es al mismo tiempo una sociedad tecnológica e informatizada que busca al límite consignar la historia de las cosas y las ideas como si en esas producciones no hubiera existido antes un sujeto. Organismos internacionales como ONU, FMI, OCDE nombran conceptos como ciudadanía, derechos sociales, democracia, capital, trabajo, subjetividad o realidad como si esos conceptos fueran más perennes que el ser humano y sus experiencias (Martins 2005).

Puesto que la formación profesional está proyectada hacia el ejercicio profesional, idea que es más amplia que las demandas del mercado laboral, considerar que el sujeto estará listo después de su formación para llevar a cabo la simple reproducción de teorías o la implementación de prácticas, significa empobrecer y desestimar el significado del ejercicio profesional y aceptar que el ejercicio educativo es puramente instrumental, en los que sin mediar el ejercicio de la reflexión, se reproducen las acciones.

Hemos recuperado de algunos textos de Paulo Freire la idea de que la práctica sin reflexión se convierte en activismo y la reflexión sin práctica se desvirtúa en subjetivismo. Para Freire, la educación que sitúa a los sujetos en el ejercicio de la reflexión-acción, es decir en la *praxis* que es *la reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo* exige y permite, en el ejercicio dialéctico de la palabra, dar lugar a la existencia humana, y no en el silencio como aceptación del mundo tal como es (Freire 1970).

Por lo que para nosotros la praxis es un proceso de apropiación e integración que requiere la vinculación entre teoría y práctica; definida por Freire como *praxis*, en el cual reflexión y acción configuran la unidad indisoluble e imprescindible. Al situar la trayectoria formativa específica en el ejercicio de la praxis se asume que el proceso formativo implica esfuerzos de apropiación del conocimiento (Masi 2008).

Uno de los supuestos más frecuentes en nuestra formación es la separación entre teoría y práctica, como hemos señalado, con base en el trabajo de Tenti Fanfani (2010) la teoría es “el lenguaje con el que hablamos de las cosas sociales”. El hecho de que las personas hayan pasado por un proceso educativo les permite tener una idea de esta importante cuestión; sin embargo, a este saber le falta rigor en la expresión, en la problematización, coherencia y una sistemática formulación. El saber experto –como el del pedagogo- es distinto pues debe vehicularse con un lenguaje responsable, es decir que exprese una respuesta coherente con el sentido de los conceptos que usa.

Lo fundamental es retener que la teoría no es más ni menos que el lenguaje que hablamos. Éste puede ser más o menos sistemático, y esta riqueza o sistematicidad del lenguaje lo que nos permite ver o no ciertas cosas sociales. En tanto nuestras categorías de

percepción y valoración (otras categorías del lenguaje) nos permitan ver, es decir, articular el lenguaje que utilizamos para hablar de lo social, en la especificidad de un objeto o problema. De tal modo que objeto y construcción simbólica, teoría y práctica no son independientes (Tenti Fanfani 2010).

Reflexionar sobre el currículo de pedagogía, la práctica de formación del pedagogo y su ejercicio profesional, es un tema presente. Una carrera universitaria como la nuestra implica necesariamente una aproximación creciente hacia el momento de la práctica profesional. Considerando la preocupante estrechez del mercado ocupacional –que no de las prácticas o salidas profesionales- surge en nosotros el deseo de saber qué comenzará posteriormente, qué sucederá entre el deseo y la oportunidad, cómo y con qué energía pelearemos por la existencia misma de un “mercado de trabajo”.

Sostenemos junto con Furlán (1988), que las supuestas debilidades de nuestro ámbito podrían funcionar como motor a la apertura, a la capacidad de lectura, de escucha y de comprensión. Los conflictos que enfrentan nuestro país, el sistema escolar y la propia universidad son una enorme convocatoria a la interrogación y a la búsqueda de respuestas. A la observación y al diálogo con los actores directos. Al estudio de los nexos entre la educación y los demás ámbitos que conforman la sociedad.

Como hemos visto, la dificultad que enfrenta el estudiante de pedagogía es la apropiación de su campo de estudio, sin embargo, existe la posibilidad de que el conjunto de contenidos –incluyendo conocimientos teóricos, habilidades, actitudes- integrados en el Plan de estudios de la carrera se complementen con los adquiridos en otras instancias, en las que el estudiante forje su propia *trayectoria formativa específica*, de manera que pueda no sólo manejar diversas corrientes interpretativas de la educación sino contextualizarlas en proyectos concretos, como en el caso de la investigación.

Para nosotros, la investigación es un quehacer y una práctica. Es un proceso complejo y una actividad ampliamente diversificada, que da mejores resultados y es más productiva si tiene como referentes las prácticas concretas y los procesos efectivos de generación de conocimientos. Investigar es una práctica que se aprende y se desarrolla tal como sucede en

la práctica de un oficio, que se aprehende al lado de una persona con mayor experiencia. (Sánchez Puentes 2010)

En la búsqueda de espacios y oportunidades para enriquecer nuestro proceso de formación, la Universidad nos ofrece una amplia gama de lugares propicios, tales como centros de investigación, bibliotecas, museos, donde nuestras prácticas formativas se ensanchan y se nutren de oportunidades para imbuirnos en el conocimiento teórico, metodológico y práctico de nuestra disciplina y para incorporarlos en los presentes y futuros proyectos profesionales, ya sea a través de la docencia, la investigación, la administración educativa y la orientación educativa, vocacional y profesional, principalmente.

Lo anterior implica que el estudiante tenga cierta autonomía para ser el sujeto activo de su proceso de formación, por lo que en nuestra tesina fundamentamos que el alumno, al realizar las tareas formativas determina sus espacios y oportunidades y construye su *trayectoria formativa específica*. Pues es a partir de la elección de materias optativas del Plan de estudios, de la incorporación a un espacio académico para realizar el servicio social y la construcción de un proyecto de titulación, que las propias proyecciones e inquietudes del estudiante se materializan. En suma, las decisiones del alumno dotan de sentido los procesos de aprendizaje, las relaciones pedagógicas y el propósito de las instancias académicas a las que se incorpora.

Tal como señala Leticia Barba (2002), en la relación educativa la transformación de vínculos dependientes en vínculos cooperadores, necesarios para conducirse como sujeto activo de la propia formación, no es un asunto técnico ni normativo, o simplemente de voluntad, sino se trata de una cuestión compleja, que tiene que ver con la misma historia del docente y de la cultura escolar. El atribuir el papel de sujetos del proceso educativo y constructores de su propio aprendizaje al alumno es una cuestión central.

Basado en tal fundamento, en este trabajo de titulación recuperamos la propia experiencia de formación de la carrera de Pedagogía y de la construcción de una *trayectoria formativa específica*, para integrar el conocimiento sobre la educación. Esta tarea abrevia de

la experiencia de vinculación que se tuvo a lo largo de dos años con el Seminario Permanente de Investigación en Educación y Ciudadanía, integrado a la Red de Investigadores en Educación, Cultura y Política en América Latina (RED).

Si bien los propósitos del estudiante de pedagogía y los de la RED son diferentes, ambos convergen en la determinación de entender y explicar la educación, como proceso histórico-social.

Tal como pudimos constatar a través del análisis de la RED, el quehacer social de las redes académicas y de investigación se inscribe en las dinámicas de producción de la sociedad del conocimiento favoreciendo un trabajo horizontal, donde la aportación y participación de actores de diversas procedencias, al interactuar para abordar problemas y proponer soluciones, ponen en juego sus capacidades y buscan, por medio del trabajo colectivo, complementarlas.

La práctica de investigación de la RED permite la construcción de conocimiento sobre distintos objetos de análisis desde miradas particulares sobre hechos pasados y presentes del contexto de pertenencia de sus integrantes, que contribuye a reforzar la comprensión, difusión y cooperación entre investigadores y educadores latinoamericanos.

La RED surge en 1998, en un momento de fuertes cambios que se inscriben en un proceso de globalización, en el cual el Estado nacional como institución regulatoria y productora de bienes socialmente necesarios, como la educación, es fuertemente cuestionado y debilitado. En este momento surgían nuevas formas de trabajo de investigación mediante la organización en redes de investigadores y el impulso a la movilidad académica. Las nuevas tecnologías de la comunicación brindaban la posibilidad de la movilidad de los conocimientos. Frente a la complejidad de las temáticas se recurría a los enfoques transdisciplinarios.

La RED se constituyó a partir de la inquietud académica de un grupo de profesores-investigadores que desarrollan sus actividades en distintas universidades públicas de la región. La idea que impulsó su creación giraba en torno a integrar un espacio de discusión,

análisis y confrontación de resultados de las investigaciones desde el campo de la educación, la política y la cultura, abordando diversas problemáticas de América Latina.

Dentro de este espacio, como en un amplio entramado de líneas y enfoques, se abre una diversidad de intereses teóricos y metodológicos, al mismo tiempo que se aglutinan algunos puntos de confluencia, de orden temático y conceptual, a partir de los objetos de estudio seleccionados y de las problemáticas desarrolladas (Castro 2002, 9).

El propósito de investigación (de la RED) ha sido repensar la región y reflexionar sobre el papel de la educación en un momento de grandes transformaciones estructurales a nivel mundial y local. [...] El mundo cambiaba vertiginosamente y nuestro objeto de estudio, la educación, seguía siendo el mismo pero a la vez distinto. [...] Frente a un mundo globalizado cada vez más excluyente queríamos realizar un trabajo a la vez académico y “comprometido” con los problemas actuales de la educación en México (Castro López 2010,51).

En la RED se construyen múltiples *visiones latinoamericanas* que se despliegan, se superponen o se confrontan para analizar y debatir las problemáticas propias de la región. Sus investigadores se proponen plantear problemáticas, formular preguntas y sugerir métodos de análisis a partir de la revisión de los resultados de investigación en proceso. La preocupación que subyace es proponer una mirada amplia y atenta sobre distintos aspectos y circunstancias que en torno a su objeto de estudio permite la convergencia de *visiones* fundamentadas y enriquecedoras de la diversidad histórica, social y cultural de la región (Castro 2002).

Si bien la permanencia de investigadores de la RED no se ha mantenido intacta, se observa la presencia de integrantes con una trayectoria continua que además de concluir los proyectos iniciales han emprendido otros –mostrando la consolidación de líneas de investigación- y algunos de ellos han sido tutores de nuevos investigadores que se han integrado a la RED. Los programas de movilidad de estudiantes y académicos han impulsado carreras académicas, intercambios estudiantiles, proyectos conjuntos y dinámicas de producción de conocimiento y relaciones pedagógicas que muestran la vida académica que en más de una década ha consolidado la RED.

La determinación que el estudiante de pedagogía tiene para entender el fenómeno educativo gira en torno a la necesidad de ubicarla como un problema, un fenómeno y un hecho. Su estudio requiere recortes disciplinarios, temporales y contextuales. Es posible hablar de la educación desde un solo ángulo pero considerando que tal recorte excluye otras posibilidades de estudio.

Esto nos lleva a afirmar que de hecho en la formación del estudiante de pedagogía existe la unidad indisoluble entre teoría y práctica, en la que una determina a la otra en un proceso de interacción dialéctico, además de que en tal interacción se construye el conocimiento. En este proceso juegan un papel muy importante tanto la serie de discursos teóricos que problematizan el objeto de estudio, el papel del sujeto que construye el conocimiento y las relaciones sociales en que se encuentran inmersos.

Vemos entonces que el problema que planteamos, “los estudiantes arriban al final de la carrera sin sentirse suficientemente abiertos a la experiencia de la complejidad y sin que se pueda apreciar totalmente el modo en que están implicados.” (Furlán 1988, 50), fue desbrozándose al establecer que el estudiante emprende proyectos y procesos formativos a partir de la elección de materias optativas del plan de estudios, de la incorporación a diversos espacios académicos para realizar el servicio social y en la construcción del proyecto de titulación donde las propias proyecciones e inquietudes se materializan. Lo que supone que el estudiante tenga ciertos márgenes de autonomía para delinear su proceso de formación y elegir, de acuerdo a las posibilidades reales, sus espacios y oportunidades para construir su trayectoria formativa específica.

En la experiencia que presentamos, la trayectoria formativa específica resulta fuertemente apuntalada por la vinculación con la RED, ya que permitió tener una aproximación al quehacer de los investigadores, resaltando la idea de una construcción de conocimiento paulatina, exigente, reflexiva, que incluso “rompe” o abandona formas ya aprendidas, conceptos ya conocidos, que enfrenta la pérdida de claves de interpretación para entender los cambios sociales, porque reconoce que el mundo y los objetos de estudio cambian vertiginosamente (Castro López 2010).

Nuestra trayectoria formativa específica nos permitió además imbuirnos en un proceso de aprendizaje significativo consistente en reelaborar los conocimientos sobre el campo de la educación, a través de un proceso de adquisición de nuevos conocimientos, e incorporación a los que ya se tenían, pero que estaban dispersos y desarticulados y que era necesario trabajarlos, en un ejercicio de confrontación con otras formas de trabajo académico. Lo que llevó a articular y después dotar de significado, dando como resultado del proceso una apropiación de nuestro conocimiento.

Como resultado de este proceso se han podido articular ideas planteadas por autores latinoamericanos que resuenan en nuestra forma de entender la educación, no a partir de un conjunto de retazos que han podido engancharse en un discurso sino que bulle en interrogantes; tenemos la certeza de que hablar de educación es pensar en la articulación imprescindible de lo histórico y lo social, además que exige definir desde qué punto de vista vemos un problema educativo.

Como pudimos constatar en esta tesina, en realidad la cotidianidad del propio plan de estudios y del conjunto de la formación se encuentra definida por las operaciones concretas de maestros y alumnos, cuyo actuar está determinado por los vínculos pedagógicos y las distintas prácticas educativas, sus explicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y otros aspectos que tienen que ver con las realidades de las aulas en nuestros contextos escolares.

La construcción de la *trayectoria formativa específica* implica asumirnos como sujetos capaces de construir un proyecto académico propio y participar de la vida universitaria. En suma, significa reconocer dónde hemos estado, qué dificultades hemos enfrentado y cómo hemos superado las deficiencias. La trayectoria que hemos recorrido a lo largo de este tiempo nos permite darnos cuenta que la formación universitaria hace posible el contacto con el conocimiento, la relación con los otros y la transformación de nuestra persona.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Lora, María Esther. *rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Albornoz, Mario. «La RICYT como práctica del trabajo en red.» En *Redes de conocimiento: Construcción, dinámica y gestión*, de Mario Albornoz y Claudio Alfaráz, 129-144. Buenos Aires: RICYT, CYTED, UNESCO, 2006.
- Alvarado, María de Lourdes. «Ausencia y presencia de la universidad en México.» En *La Universidad en el Tiempo*, de Universidad Nacional Autónoma de México, 39-52. México: Dirección General de Publicaciones, 1985.
- Álvarez, Ma. del Carmen, y Blanca Casas. «Problemas y perspectivas actuales de la Comisión del Servicio Social del Colegio de Pedagogía.» *Cuadernos del CESU* (Universidad Nacional Autónoma de México), n° 9 (1988): 67-71.
- Arias C., Ana Beatriz, Enrique Luján, y Isabel Contreras L. «El plan de estudios de la licenciatura de pedagogía y el conocimiento de lo educativo.» *Cuadernos del CESU*, n° 9 (1988): 59-65.
- Barba Martin, Leticia. *Educación para la participación ciudadana. Una alternativa para los habitantes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*. México: El autor, 1990.
- Barba Martín, Leticia. *Pedagogía y relación educativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, 2002.
- Barrón Tirado, Concepción. *Universidades privadas. Formación en educación*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés Editores, 2002.
- Bicecci, Mirta B. «Consideraciones acerca de la situación del pasante de la carrera de pedagogía.» *Cuadernos del CESU* (UNAM, CESU), n° 9 (1988): 35-39.
- Bittencourt, Agueda Bernardete. «Redes de pesquisadores e internacionalização das universidades.» En *Formação humana e gestão da educação. A arte de pensar ameaçada*, de Naura S. Ferreira y Agueda B. Bittencourt, 155-171. São Paulo: Cortez editora, 2008.
- Blanco, Alejandro. «La Asociación Latinoamericana de Sociología: una historia de sus primeros congresos.» *Sociologías*, n° 14 (julio-diciembre 2005): 22-49.

- Calvo López, Mónica. «La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento.» *Perfiles Educativos* (Universidad Nacional Autónoma de México) XXXI, n° 124 (2009): 22-41.
- Castro López, María Inés. «Eqüidade e Educação no México.» Editado por Agueda Bernardete Bittencourt. *Pro-Posições* (Universidade Estadual de Campinas) 10-2, n° 29 (julho 1999): 120-131.
- Castro López, María Inés. «Los procesos socio-culturales y la educación.» En *Anales VI Encuentro Internacional de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina*, de Red Educación Cultura y Política en América Latina, 50-60. Puebla: IISUE-UNAM, 2010.
- Castro, Inés. «Educación, Política y Cultura en México. Una aproximación histórico-social.» En *Anales II Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Educación, Política y Cultura en América Latina*, de Política y Cultura en América Latina Red Educación, 208-215. México, 2000.
- . *Visiones Latinoamericanas: Educación, Política y Cultura*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés editores, 2002.
- Castro, Inés, y Marcia Smith. «Construcción de la ciudadanía en la escuela: problemas del presente.» En *Américas y culturas*, de Agueda Bernardete Bittencourt y María Alejandra Corbalán, 133-148. Buenos Aires: Biblós, 2009.
- Chehaibar Nader, Lourdes. «Editorial Redes Académicas.» *Perfiles Educativos* (UNAM, IISUE) 30, n° 119 (2008): 3-6.
- Clark, B. *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen, Universidad Futura UAM-A, 1992.
- Conde, Silvia L. «La educación ciudadana: desafíos y huellas del camino andado.» En *Educación y Ciudadanía. Miradas múltiples*, de Inés Castro, 81-111. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés, 2006.
- Corbalán, María Alejandra. *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Buenos Aires: Biblós, 2005.
- Delval, Juan. *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI, 2004.
- Desatnik Miechimsky, Ofelia. «Construcción de conocimiento e identidad profesional.» *Perfiles Educativos* (IISUE-UNAM) XXXIII, n° 134 (2011): 198-201.

- Díaz Aguilar, J. *Redes de colaboración científica en México: 2001-2005*. México: El autor, 2011.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. «Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato.» *Perfiles Educativos* (Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad) 24, n° 97-98 (2002): 6-25.
- Díaz Barriga, Ángel. «Investigación, formación y currículum. Notas para una discusión.» *Cuadernos del CESU* (Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México), n° 31 (1993): 41-58.
- Díaz Barriga, Ángel. «La formación del pedagogo, un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos.» *Cuadernos del CESU*, n° 9 (1988): 11-21.
- Díaz Soler, Carlos Jilmar. «La infancia escolarizada, la psicología y la pedagogía desde las revistas impresas "Educação", São Paulo y "Educación", Bogotá. Pensar la modernidad desde el ángulo de los saberes académicos de la educación.» En *Anales VI Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina*, de Red Educación Cultura y Política en América Latina, 71-83. Puebla: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2010.
- Didier, Anzieu. *El cuerpo de la obra. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador*. Madrid: Siglo XXI, 1993.
- Didriksson Takayanagui, Axel. «Universidad e integración regional: un escenario para la universidad latinoamericana.» En *Escenarios de la universidad pública latinoamericana*, de Rocío Amador Bautista y Axel Didriksson Takayanagui, 49-82. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Plaza y Valdés Editores, 2011.
- Ducoing Watty, Patricia. «Acerca de la historia de la pedagogía universitaria.» En *Formación de profesionales de la educación*, de Patricia Ducoing Watty y Azucena Rodríguez Ousset, 307-320. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1990a.
- Ducoing Watty, Patricia, Escudero Cabezudt y otros. «La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudios.» *Cuadernos del CESU* (Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México), n° 9 (1988): 71.

- Ducoing, Escudero, Pacheco, y Niño. «La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudios.» *Cuadernos del CESU*, n° 9 (1988): 23-30.
- Ficella, Gaette, José Manuel. «Conocimiento y estructura en la investigación académica: una aproximación desde el análisis de redes sociales.» *REDES Revista hispana para el análisis de redes sociales* 14, n° 5 (Junio 2008): 1-34.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del compromiso América Latina y educación popular*. Barcelona: Hipatía Editorial, 2009.
- . *Pedagogía del oprimido*. 13ª. México: Siglo XXI, 1970.
- . *Política y educación*. México: Siglo XXI, 2001.
- Furlán, Alfredo J. «Al final de la carrera.» *Cuadernos del CESU* (Universidad Nacional Autónoma de México), n° 9 (1988): 49-53.
- Gadotti, Moacir, y Carlos Alberto Torres. *Educação popular*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- Gandarilla Salgado, José Guadalupe. *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. México : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2007.
- García Márquez, Gabriel. *La soledad de América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1982, 7.
- García, L.B. «La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico.» En *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*, de Inés Castro, 407-440. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Univesidad, Plaza y Valdés editores, 2002.
- García, Lucía Beatriz. «Universidad, Campo académico educativo y producción de revistas en humanidades. Una visión desde Argentina.» En *Anales VI Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina*, de Grupo de investigación "Educación y Ciudadanía", 98-112. Puebla: Univesidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2010.
- García, Lucía Beatriz. «Universidad, cultura e imaginarios profesionales. Itinerarios en la construcción de la profesión académica en Argentina.» En *Américas y culturas*, de Agueda Bernardete Bittencourt y María Alejandra Corbalán, 315-330. Buenos Aires: Biblós, 2009.

- Gómez Campo, Víctor Manuel. «Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional.» *Pensamiento Universitario* (Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México), nº 60 (1983): 4-51.
- Gómez Campo, Víctor Manuel, y Emilio Tenti Fanfani. *Universidad y profesiones: Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1989.
- Grupo de investigación Educación, política y cultura en México. «El sistema nacional de educación y la formación ciudadana.» En *Anales II Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Educación, Política y Cultura en América Latina*, de Política y Cultura en América Latina Red Educación, 243-286. México, 2000.
- Guzmán Gómez, Carlota. *Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 1994.
- Herrera, Martha Cecilia. *Encrucijadas e indicios sobre América Latina*. Editado por Martha Cecilia Herrera. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
- Hopenhayn, Martín, y Ernesto Ottone. *El gran eslabón*. 2°. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Jonas, Ann Rae. *Las respuestas y las preguntas de la ciencia*. Barcelona: Crítica, 2007.
- Latapí Sarre, Pablo, y Susana Quintanilla. *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios de Pablo Latapí Sarre*. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Luengo Navas, J.J., y al. et. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 2008. <http://www.urg.es/> (último acceso: 17 de febrero de 2012).
- Martín, Jesús. «Ensanchando territorios en educación/comunicación.» Cap. 1 de *Visiones Latinoamericanas: Educación, política y cultura*, de Inés Castro López. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, 2002.
- Martins, María Do Carmo. «Eu me lembro que escolhi...» memória e poder na seleção dos conteúdos para o ensino. Abordagens no campo curricular.» En *Enredados por la educación, la cultura y la política*, de María Alejandra Corbalán, 105-118. Buenos Aires: Biblos, 2005.
- Martins, María Do Carmo. «Memórias e Educação dos sentidos.» En *Anales VI Encuentro Internacional de Investigadores Red Educación, Cultura y Política en América Latina*, de Red Educación Cultura y Política en América Latina, 141-149. Puebla: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2010.

- Masi, Ana. «El concepto de praxis en Paulo Freire.» En *Paulo Freire. Contribuciones para la Pedagogía*, de Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra y Anderson Fernandes de Alencar, 76-86. Buenos Aires: CLACSO, Buenos Aires, 2008.
- McLaren, Peter. *La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI editores, Centro de Estudios sobre la Universidad, 2003.
- . *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei Argentina S.A., Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor S.A., 1994.
- Monclús Estella, Antonio. *Educación y cruce de culturas*. México : Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO, 2000.
- Morin, Edgar, y Ane Brigitte Kern. *Tierra-Patria*. Barcelona : Kairós, 1993.
- NEES. <http://www.fch.unicen.edu.ar/nees/redes.html> . 2008. (último acceso: 29 de 09 de 2011).
- Oliver Costilla, Lucio Fernando. «O novo na sociología latino-americana.» *Sociologias*, n° Año 7, n. 14 (Jul.-dez 2005): 244-273.
- Pacheco Méndez, Teresa. «La profesionalización de la universidad. Su incidencia en la formación de profesionales y de científicos.» *"El concepto de formación en la educación universitaria" Cuadernos del CESU* (Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México), n° 31 (1993): 27-39.
- Pacheco Méndez, Teresa, y Ángel Díaz Barriga. *La profesión. Su condición social e institucional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa, 1997.
- Pacheco, Teresa, y Ángel Díaz Barriga. «La formación de profesionales para la educación.» n° 9. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1988. 71.
- Pérez Álvarez, Sergio. *Las investigaciones exploratorias y descriptivas en las ciencias de la educación*. Buenos Aires: Braga, 1992.
- Pérez, E., y Alfredo Bautista. «Aprender a pensar y argumentar.» Cap. IX de *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, de Juan Ignacio Pozo Muncio y María del Puy Pérez Echeverría. Madrid: Morata, 2009.

- Perkins, David. «¿Qué es la comprensión?» En *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, de Martha Stone Wiske, 95-127. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- Phillip, Elliot. *Sociología de las profesiones*. Madrid: Techo, 1975.
- Platt, Jennifer. «National Sociological Associations.» *International Sociology (ISA)* 17, n° 2 (2002).
- Ponce Miotti, Ana Luisa. *Redes epistémicas inter y transculturales*. México: el autor, 2008.
- Red Educación, Cultura y Política en América Latina. *Anales VI Encuentro Internacional de Investigadores Red Educación, Cultura y Política en América Latina*. Puebla, 2010.
- Red Educación, Cultura y Política en América Latina. *Anales II Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina*. México, 2000.
- Red Educación, Política y Cultura en América Latina. *Anales VI Encuentro Internacional de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2010.
- Reicher Madeira, F., y G. Namó de Mello. *Educação na América Latina os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortéz Editora, Editora Autores Asociados, 1985.
- Rodríguez Ousset, Azucena. «El maestro y la educación ciudadana. Escenario e imaginarios.» En *Anales VI Encuentro Internacional de Investigadores de la Red Educación, Cultura y Política en América Latina*, de Cultura y Política en América Latina Red de Investigadores en Educación, 172-183. Puebla: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2010.
- Rodríguez Ousset, Azucena. «Práctica docente reflexiva y construcción de ciudadanía.» En *Américas y culturas*, de Agueda Bernardete Bittencourt y María Alejandra Corbalán, 149-160. Buenos Aires: Biblós, 2009.
- Rodríguez Ousset, Azucena. «Problemas, desafíos y mitos en la profesión docente.» *Perfiles Educativos* (Universidad Nacional Autónoma de México), n° 63 (enero-marzo 1994).
- Rodríguez, Azucena. «La construcción de la ciudadanía en el pensamiento de J.J. Rousseau.» En *Visiones Latinoamericanas. Educación, política y cultura*, de Inés Castro,

- 37-60. México : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación, Plaza y Valdés Editores, 2002.
- Rojas M., Ileana, y Rosa María Sandoval M. «Formación en educación y procesos institucionales (universidades).» En *Sujetos, actores y procesos de formación (Tomo II)*, de Patricia Ducoing Watti, 467-526. México: COMIE, IPN, 2005.
- Sáiz Sáez, Ángel. *Freire comunicación y filosofía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores Acatlán, 2003.
- Salamón, Magdalena. «Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social.» *Perfiles Educativos*, n° 8 (abril-junio 1980): 3-24.
- Sánchez Puentes, Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Plaza y Valdés Editores, 2010.
- Sánchez Sierra, S., y Ariza de Ensinales. «Reflexionar para mejorar el acto educativo.» *Educación y educadores* (Universidad de la Sabana) 8 (2005): 145-159.
- Saúl, Ana María (coord.). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. México: Siglo XXI, 2002.
- Schmelkes, Corina, y Nora Elizondo Schmelkes. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación*. México: Oxford, 2010.
- Schon, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000.
- Tedesco, Juan Carlos. «Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina.» En *Educação na América Latina os modelos teóricos e a realidade social*, de Felícia Reicher Madeira y Giomar Namó de Mello, 33-60. Sao Paulo: Cortez Editora, 1985.
- Tenti Fanfani, Emilio. «Hacia una ciencia social histórica.» En *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, de María Esther Aguirre Lora, 177-193. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- . *La escuela vacía: deberes del estado y responsabilidades de la sociedad*. 4. Buenos Aires: UNICEF, Lozada, 1995.

—. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

Tenti Fanfani, Emilio. «Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación.» *Espacios en blanco* (NEES, UNCPBA), n° 20 (junio 2010): 57-79.

UNAM -Plan de estudios-. *Faculta de Filosofía y Letras, planes de estudios*. 2011. <http://www.filos.unam.mx/licenciatura-escolarizado> (último acceso: 3 de Agosto de 2012).

—. *Planes de estudio FFyL*. 2009. <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/descripcion.html#> (último acceso: 17 de noviembre de 2011).

UNAM, IISUE, Proyecto PAPIIT IN401907 "La práctica docente y la formación ciudadana. El caso de la educación media superior en la UNAM". *Antología. Construcción de ciudadanía y educación*. México: El autor, 2008.

Yurén Camarena, María Teresa. «Pedagogía y sujeto: una historia arqueológica.» En *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, de María Esther Aguirre Lora, 165-176. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Zarzar Charur, Carlos. *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.