



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

LA EXPERIENCIA SUBJETIVA DEL MAESTRANTE DURANTE  
EL PROCESO DE GETIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN  
DEL CONOCIMIENTO EN EL CAMPO PEDAGÓGICO.  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN FORMACIÓN Y POSGRADO,  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FES-A UNAM

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR

TUTORA:

DRA. OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ  
(FES-IZTACALA)

COMITÉ-TUTOR

DRA. ANDREA OLMOS ROA  
(FES-ZARAGOZA)

DRA. ROSA M. MARTÍNEZ MEDRANO  
(FES-ARAGÓN)

DRA. NORMA G. GUTIÉRREZ SERRANO  
(CRIM/UNAM)

DR. EUGENIO CAMARENA OCAMPO  
(FES-IZTACALA)



FES Aragón

MÉXICO, D. F. NOVIEMBRE 2012



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*AGRADECIMIENTOS*

*Con la mano en mi corazón doy Gracias al Creador  
por darme la oportunidad de plasmar en estas hojas mi pensamiento.*

*Gracias a los ojos, las manos, los pensamientos, los pies,  
la palabra, todos y todo cuanto contribuyó para hacer realidad  
el deseo de escribir la experiencia vivida.*

*Amor, Gratitude, Admiración, a todos mis Gigantes que permitieron  
subiera a sus hombros y, desde ellos, dar luz, ver y caminar la vida.*

*Esta tesis es de ustedes, porque aquí se encuentran las horas,  
los días que les quedo a deber en esta vida  
y por lo que hoy pido perdón.*

*Gracias por el conocimiento, la experiencia, el tiempo compartido  
a mis Maestras y Maestros no sólo de la academia, sino de vida.*

*Gratitude a la UNAM que me observa, que cree y confía en mí.  
Plataforma firme que equilibra y fortalece mi paso.*

*A ti, que dibujas con tu voz el sentido del amor.*

*GRACIAS POR EL SUEÑO CUMPLIDO*

## ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo I	12
<b>EL DEVENIR DEL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS DE LA GESTIÓN DE CONOCIMIENTO EN GRUPOS DE TRABAJO. DEL CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL AL CONTEXTO PEDAGÓGICO</b>	
Devenir de la condición del conocimiento: Del placer de saber a la necesidad de procesar datos	14
Territorio donde tiene lugar el discurso y la práctica de gestión de conocimiento	21
Condición del sujeto social ante la paradoja del individualismo en el mundo globalizado	29
Un escenario de investigación: Los estudios de posgrado	33
Problemas del posgrado, el caso de la UNAM	36
El posgrado en el marco de la globalización	39
La investigación y la formación en investigación en el posgrado de la UNAM	42
La pedagogía en la FES Aragón, un Programa de posgrado en la UNAM	47
Capítulo II	53
<b>CONSTRUCCIÓN DE LA DUDA EN EL CONTEXTO DE LA FES ARAGÓN ¿CÓMO CONSTRUYE EL MAESTRANTE DE PEDAGOGÍA EL PROCESO DE GESTIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO, RESPECTO DE SU FORMACIÓN DE INICIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DENTRO DE UN GRUPO DE TRABAJO?</b>	
Primer nivel de realidad: Proyecto Institucional Académico en la base del Plan de estudios 1999	58
Segundo nivel de realidad: El inicio de la experiencia vivida por maestrantes ante la propuesta institucional	62
<i>“Ninguno sabíamos bien a bien en qué línea habíamos ingresado, en qué campo nos habíamos quedado”</i>	65
<i>“El sujeto no tiene en definitiva una capacidad de elección, más bien una capacidad de adaptación...”</i>	68
<i>“Mi idea era profesionalizar mi práctica”</i>	73
<i>La construcción de conocimiento, producto de una práctica grupal.</i>	80
<i>“Aquí el que se inserta eres tú, no el objeto, así como que te está esperando... Ven por mí!!”</i>	
Supuesto de investigación	84
Objetivos generales	85
Objetivos particulares	
La particularidad del espacio a investigar	86
Los sujetos de investigación	88
Zonas no exploradas del objeto a investigar: El vacío en la producción de conocimiento en torno a la gestión del conocimiento y conformación de grupos de trabajo para acompañar el proceso de formación para la investigación	95
<i>Formación para la investigación</i>	96
<i>El no lugar de la gestión del conocimiento en el lugar de la gestión pedagógica</i>	99

<i>Producción en torno al campo de la gestión de conocimiento</i>	107
<i>Producción en el terreno de la conformación de grupos de trabajo</i>	114
<i>Diseño de entornos colectivos para gestionar prácticas académicas</i>	118
<b>Fundamento teórico – epistemológico del proceso de construcción</b>	125
<b>Artesanía del método de investigación: Fenomenología con enfoque narrativo</b>	134
<i>Primeros indicios que condujeron a la construcción del objeto de estudio</i>	135
<i>Significar la oralidad del otro: encuentro con categoría-eje y método de investigación</i>	145
<i>Regresar al campo, tomar decisiones al significar la oralidad</i>	147
<i>El diseño que teje el relato del proceso de gestión en la construcción de conocimiento</i>	164
<b>Capítulo III</b>	169
<b>LAS INSTITUCIONES COMO PROYECTOS HISTÓRICOS. GESTIONAR LA INSCRIPCIÓN DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y GRUPOS DE TRABAJO EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN</b>	
<i>“Las instituciones son proyectos históricos, yo no tengo derecho de borrón y cuenta nueva”</i>	174
Los actores que con su historia y al hacer escuchar su voz edifican la institución	181
<i>“El posgrado no puede vivir si no se impulsa la práctica de investigación”</i>	185
<i>“El desafío principal era configurar un Programa de Pedagogía en Investigación”</i>	189
Pensar la estrategia para lograr el ideal: <i>“Del trabajo individual al trabajo colectivo, la conformación de grupos de trabajo que permitan la construcción del propio sujeto”</i>	195
El contexto y la experiencia vivida, elementos que influyen en la toma de decisiones	200
<i>“La incorporación de nuevos integrantes ha sido en función de las nuevas temáticas, estamos rompiendo la lógica de que cada quien investigue en lo individual”</i>	206
Hacer investigación en el Programa de pedagogía de la FES-A, la iniciativa por cerrar fronteras entre docencia-investigación-profesionalización	213
<b>Capítulo IV</b>	219
<b>EL GRUPO DE TRABAJO COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN PARA GESTIONAR EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE EL SIGNIFICADO-SUBJETIVIDAD DE DOCENTES-TUTORES</b>	
<b>De Grupo de trabajo a Dispositivo de formación</b>	220
<i>“Surge la propuesta: Abrir la línea de formación y posgrado” El lugar de la gestión de conocimiento en el campo de la gestión pedagógica</i>	223
<i>Tránsito de línea de trabajo a línea de investigación</i>	228
<b>La línea de Investigación Formación y posgrado inscrita en el campo de conocimiento Construcción de Saberes pedagógicos: Un observatorio</b>	236

<b>para el mismo Programa de pedagogía</b>	
<b>El proyecto de cada una de las etapas que diseñó el grupo</b>	241
<b>¿Desde dónde comienza el grupo de docentes-tutores a gestionar la iniciación en la formación para la investigación?</b>	248
<b>Lo que el docente-tutor encuentra en el lugar para construir el vínculo y sentido de pertenencia en el allí: “algo que nos mantiene es la utopía...”</b>	251
<i>“Somos contemporáneos”</i>	253
<i>“Un proyecto utópico”</i>	256
<i>“El eje que nos mantiene ha sido la formación: la pedagogía”</i>	257
<b>Configuración del dispositivo de formación</b>	259
<i>Diseño del dispositivo de formación a partir del significado de hacer investigación: “Dominio de saberes teóricos, metodológicos, técnico-instrumentales y significativos”</i>	261
<i>Vivir el significado de investigación en la dinámica propuesta para configurar el dispositivo de formación</i>	267
<b>¿Cómo iniciar la formación para la investigación? Propuesta del grupo de trabajo-dispositivo de formación: “No hay modelo a seguir, no hay una receta”</b>	269
<b>Conformación y producción del grupo de trabajo-dispositivo de formación</b>	275
<b>Vivir la gestión durante el proceso de construcción de conocimiento</b>	279
<b>Capítulo V</b>	286
<b>LA EXPERIENCIA SUBJETIVA DEL MAESTRANTE DURANTE EL PROCESO DE GESTIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DENTRO DE UN GRUPO DE TRABAJO</b>	
<b>¿Desde dónde el maestrante se sitúa en el lugar-dispositivo de formación?</b>	291
<i>La filosofía... una pregunta constante “¿por qué? ¿por qué? ¿por qué?”</i>	292
<i>La pedagogía... “flexibilidad para construir nuevos escenarios”</i>	295
<i>La sociología... “hacer diagnóstico para crear un modelo de atención en comunidad de calle”</i>	302
<b>Proceso de adaptación del maestrante con el tema de investigación para construir su objeto de estudio. Tránsito de la falta de sentido a un para qué y porqué lo investigan</b>	305
<i>“Se trata de una incorporación completa y encontrarle la razón de ser”</i>	306
<i>Uso de estrategias a nivel objetivo y subjetivo</i>	311
<b>Cómo se conduce el maestrante ante la demanda: “Construye un objeto, problematiza la realidad...”</b>	317
<i>Contextualización de sí mismos: “reconocerse en el lugar, apropiarse del espacio” para contextualizar el objeto de estudio en el lugar donde se estudia</i>	319
<b>Ante la propuesta del dispositivo de formación: Construir conocimiento en el marco del paradigma cualitativo de la investigación científica</b>	323
<i>Dudar de la legitimidad del método... “¿es ciencia?” Tránsito para re-conocer y aceptar</i>	326
<i>Ante el desconocimiento de la ruta propuesta, la construcción de estrategias: Lectura para conocer y tiempo para comprender</i>	330
<b>Dinámica dentro del grupo de trabajo-dispositivo de formación que coadyuva a la construcción de una cultura</b>	335
<i>Coloquios y comités tutorales: Espacios para hacer pública la producción de conocimiento</i>	337

<b>El lugar de la emoción durante los procesos de construcción de conocimiento: <i>Apatía, frustración, sentirse violentado...</i></b>	342
<i>Estrategias de sobrevivencia: Diálogos internos para reconstruirse después de la devolución... "No, tengo que sacar lo que soy, tengo que salir adelante"</i>	358
<b>Lo que encuentra el maestrante en el grupo de trabajo-dispositivo de formación</b>	362
<i>El grupo ayuda a entender para entonces decidir ¿en qué momento comenzar a escribir?</i>	365
<i>Tú decides cómo aprovechar el recurso humano que brinda el dispositivo en la grupalidad: construir con el otro-grupo de aprendizaje o en solitario</i>	368
<i>La grupalidad: sentido de humanidad</i>	377
<b>El maestrante toma agencia/gerencia de su proceso formativo</b>	384
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	397
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	418
<b>ANEXOS</b>	429

## Introducción

Los objetivos generales de la presente investigación son: Resignificar a través de la experiencia vivida de funcionarios, docentes-tutores y maestrantes, el discurso de gestión en la construcción de conocimiento dentro de un grupo de trabajo dirigido a la formación para la investigación en el campo pedagógico, a fin de reconocerlo en la complejidad de aquello que le constituye, al trascender el discurso administrativo empresarial y atender la dimensión subjetiva que involucran los actores al vivirlo. Así como, comprender la experiencia que vive el maestrante de pedagogía durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento, para preparar la base sobre la que se sostengan propuestas de intervención que coadyuven a la formación para la investigación en grupos de trabajo, donde se atiendan primeramente los sentidos y significados construidos por los maestrantes al ser ellos los actores sobre los que giran las propuestas curriculares.

Objetivos que devienen del proceso de construcción del problema de investigación, cuya tensión la reconozco entre los dos niveles de realidad que ubico en el hacer de la gestión dentro del Programa de Maestría en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón: Desencuentro entre la gestión administrativo-institucional para atender uno de los objetivos del Proyecto institucional, orientado hacia la formación para la investigación y el Proyecto personal y académico del maestrante. En este sentido, la duda que teje el contenido de la investigación es *¿Cómo construye el maestrante de pedagogía el proceso de gestión en la construcción de conocimiento, respecto de su formación para la investigación dentro de un grupo de trabajo?*

Pregunta que permite dar a conocer el supuesto de la investigación: La gestión de conocimiento está permeada por discursos que le han dotado de identidad durante su práctica, ubicándole como un discurso territorializado, es decir, que ha tenido lugar en el campo administrativo-empresarial. En la práctica educativa, la tradición para gestionar conocimiento es desde el individualismo, condición que va en contra de la naturaleza social tanto del ser humano, como del conocimiento; reconoce prioritariamente procesos cognitivos y racionales, olvidando la emotividad del sujeto que también le es propia, lo que conlleva a invisibilizar procesos subjetivos del maestrante durante la gestión del conocimiento. Por lo que asumo que tal constructo no involucra sólo la visión economicista – empresarial, sino que también en este proceso intervienen elementos subjetivos e intersubjetivos de los maestrantes que participan de él. Que la construcción de conocimiento es resultado de la interacción en grupos y en él es posible gestionar, conducir la producción de conocimiento y son



los maestrantes quienes instituyen sus propias dinámicas y agencias para construirlo.

El contexto que da la particularidad es el caso del Programa de posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A), donde se inscribe el grupo de trabajo que conforma la línea de investigación *Formación y posgrado*, dentro del campo de conocimiento *Construcción de saberes pedagógicos*.

El método que guía el proceso de construcción de la investigación es el fenomenológico, con un enfoque narrativo, cuyo objetivo es comprender la *experiencia* que vive el maestrante durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento dentro de un grupo de trabajo, interpretar los procesos de resignificación de su propio discurso en razón de su vivencia, en confrontación consigo mismo y con los otros. Los hallazgos constituyen el producto de interpretación de la oralidad compartida en sesiones de entrevista por maestrantes, docentes-tutores y funcionarios del Programa de posgrado entre 2008 y 2010, lo que permitió la identificación de tres de niveles de gestión durante la construcción de conocimiento y ahora es pretexto del contenido de la tesis, pues al significarlos y otorgarles su lugar es con el propósito de resignificar *la gestión* y complejizarla a partir de la vivencia del actor-maestrante, como persona, configurándole no sólo la dimensión cognitiva , racional e individualista, sino cargado de emotividad, constituyéndose un ámbito relevante que atraviesa las formas en que se relaciona con el conocimiento.

El proceso de gestión de conocimiento lo concibo como la artesanía que conduce el recorrido que realiza un actor para edificar su obra construida a partir de la interpretación de la realidad que desea comprender. Al hablar de artesanía, considero elementos que son visibles cuando se construye, me refiero a los materiales de los que el actor hace uso, así como los procedimientos que atraviesa para elaborar, diseñar la obra durante el trayecto; o bien, aquellos que forman parte de un plan previamente programado.

Además de estos visibles, los invisibles que están presentes y que competen a hablar de la subjetividad que interviene cuando el actor toma una decisión para dirigirse por uno u otro camino, para elegir uno u otro recurso, para construir sus estrategias y lograr el objetivo previsto. Subjetividad concebida como la construcción que cada actor hace de su realidad, el significado que le otorga y la forma en que la vive y construye de acuerdo a su propia historia de vida configurada por las personas que le han acompañado, los saberes construidos a lo largo de su trayecto profesional

y académico, los roles que ha jugado, su condición de género. Invisibles que son captados a través del lenguaje que objetiva la forma en que el actor subjetiva su realidad. Son los significados construidos desde los principios de realidad que cada uno se apropia y, desde ellos, construyen su artesanía.

Los tres niveles de gestión del conocimiento quedan definidos en el siguiente orden: Reconozco el primer nivel administrativo-institucional del proceso de gestión, en donde destaca la preocupación institucional por conducir la operación de la producción. En el segundo nivel, la gestión toca la parte práctica académica colectiva en su orientación hacia la investigación como proyecto, dentro de los grupos de trabajo y a la que categorizo como gestión pedagógica. El último nivel compromete procesos de construcción de conocimiento que implican directamente la subjetividad del maestrante. Realizo el abordaje de cada uno de ellos en la construcción de los capítulos tres, cuatro y cinco respectivamente.

Con el objetivo de comprender la acción de los actores que dan vida al Programa en pedagogía en términos de gestión, doy apertura al capítulo I. El propósito es ubicar los diferentes niveles del contexto en que toma dimensión el proceso de gestión en la construcción de conocimiento de maestrantes de pedagogía dentro de un grupo de trabajo. Exploro desde el terreno de la sociedad del s. XXI el discurso de la gestión de conocimiento, al considerarlo proceso ineludible de la producción de conocimiento durante la formación para la investigación educativa.

Frente a este campo problemático en torno a la gestión de conocimiento y que comienza a dibujarse desde el contexto socio-político, inicio a particularizar el contexto inmediato que rodea el objeto de estudio: Los estudios de posgrado, como una realidad que vive el problema de fragmentación de conocimiento, su construcción desde la práctica individualista, así como la carga ideológica no sólo en lo discursivo, sino ya operado en la práctica de su acción enfocada básicamente en lo administrativo-institucional. Se trata de un momento que intenta no sólo identificar funciones y roles, sino también critica la dinámica en la que entran los procesos formativos, porque si bien existe una clara demanda en tanto calidad, producción, eficiencia terminal y se logra, habría que cuestionar los procesos de formación, así como los resultados de éstos.

El capítulo II tiene como objetivo develar el proceso de construcción del problema de investigación y objeto de estudio, enfocado directamente al proceso de gestión en la construcción de conocimiento que realizan los maestrantes de pedagogía. En este mismo capítulo tiene espacio la construcción del estado del arte que justifica la

pertinencia del objeto de estudio investigado. El ejercicio que presento toma cuerpo en dos direcciones: El punto de origen es lo que corresponde a producciones cuyo objeto es la formación para la investigación, paso posteriormente a los productos que tienen cabida en el campo de la gestión del conocimiento para cerrar finalmente con investigaciones cuyo objeto de estudio es el trabajo en grupos para acompañar la formación de sujetos en el ámbito de investigación.

Otro momento en el presente capítulo es la construcción del método, desde su fundamento teórico-epistemológico hasta la artesanía, como proceso que guía la investigación. Hago de la fenomenología, el método que guía la investigación.

Paso entonces al capítulo III, cuyo objetivo es reconstruir el primero de los tres niveles de gestión en el proceso de construcción de conocimiento y que corresponde al administrativo-institucional. Metodológicamente hablando, significo la oralidad de dos funcionarios para reconstruir dicho nivel: Jefe de división y Secretario técnico, quienes hicieron de su voz, la oralidad que narra y graba la memoria del proceder institucional para vivir un Programa de posgrado en el marco de lo institucionalmente dado. Además de recuperar, como fuentes secundarias, el Cuaderno de posgrado *Hacia la construcción de una visión compartida del posgrado en pedagogía de la FES Aragón* (2008), que es el Documento interno que establece, en la particularidad del Programa de maestría en pedagogía de la FES-A, el fundamento político educativo de la propuesta de trabajo. Así también recurro al Proyecto Académico de Mejoramiento Institucional para el posgrado de Maestría en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, construido al inicio de la administración 2009-2013. Otra fuente la constituyeron los Documentos fundacionales de cada una de las líneas de investigación que conforman los campos de conocimiento.

Con apoyo de las fuentes en mención, la intención consiste, en términos de Butelman (1998), tejer la trama donde se dinamiza la vida del posgrado y, como parte de los procesos que lo hacen, identifico la gestión de conocimiento en su nivel administrativo-institucional para lograr los objetivos del Proyecto Institucional Académico en correspondencia con el Programa de maestría en pedagogía.

El segundo nivel de gestión compete hablar de la práctica de gestión dentro del grupo de trabajo que incorpora la línea de investigación *Formación y posgrado*, cuya función como ordenamiento institucional es acompañar tanto la práctica de formación en el posgrado, como la producción de conocimiento en el campo de la investigación educativa. En este sentido, las interrogantes que resuelve el capítulo son ¿Cómo se conforman los grupos de trabajo? ¿Qué hay detrás de los grupos de trabajo? ¿Cómo

gestiona el grupo de docentes-tutores el conocimiento? Cuestionamientos que dan cuerpo al contenido del capítulo IV, donde significo la subjetividad de los docentes-tutores, en voz de la Coordinadora del grupo, cuyos significados construidos a lo largo de su trayectoria de formación constituyen el sedimento desde donde proponen las dinámicas del trabajo dentro del grupo.

Considero este momento, un espacio interesante en la construcción de la tesis, pues al hacer un intento por reconstruir la historia que la línea de investigación tiene en relación con la formación del grupo que lo conforma, con la finalidad de comprender la dinámica que a día de hoy sugiere, transita por nombrarle de diferentes maneras: *Grupo de trabajo, la construcción del lugar como territorio-tribu académica, hasta llegar a su configuración como dispositivo de formación.*

Finalmente el capítulo V, espera cumplir con el objetivo de interpretar para comprender la experiencia subjetiva que vive el maestrante durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento. En este momento de la investigación considero que la gestión ya no es sólo un movimiento que viene del exterior, desde los otros, sino al cambiar de lente desde el que ahora observo, comprendo que la gestión es construida desde el interior. Es decir, desde el *yo del sujeto* de la realidad objetiva y vivida que interviene y permea la forma en que los actores-maestranes se conducen en determinado proceso. Ante todo ello, la pregunta a la que da respuesta el contenido del capítulo es ¿Cómo el maestrante gestiona y vive construcción de conocimiento? Duda que ahora desdoble un poco más porque la oralidad del actor me refiere no sólo a la vivencia, sino a través de ella, ¿cómo se da el proceso de gestión durante la construcción de conocimiento?

Si bien hablo de gestión de conocimiento, ha sido necesario desdoblar la categoría para ubicar dentro de este campo la producción y construcción de conocimiento y ello con el objetivo de revelar que los procesos de gestión, como acto de conducir, programar, diseñar, crear, son posibles en el nivel de producción en tanto dan respuesta al ¿qué? ¿para qué? ¿con qué? ¿por qué? ¿cómo? para derivar en un producto; no obstante, en lo que concierne a procesos de construcción, involucran la subjetividad del actor; es decir, es él quien toma decisiones, negocia, elige, se conduce –por supuesto está el referente social- pero es él quien lo vive y, a partir de allí, es que considero la gestión de conocimiento en este nivel de construcción compete sólo al sujeto-actor que la vive y, a través de ello la construye, sin olvidar la relación intersubjetiva.

## Capítulo I

### EL DEVENIR DEL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS DE LA GESTIÓN DE CONOCIMIENTO EN GRUPOS DE TRABAJO. DEL CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL AL CONTEXTO PEDAGÓGICO

*El cuerpo humano es el carruaje;  
el yo, el hombre que lo conduce;  
el pensamiento son las riendas,  
y los sentimientos los caballos.  
-Platón-*

Uno de los objetivos de la investigación que desarrollo es interpretar los significados que un grupo de actores tuvieron a bien compartir, al objetivar la experiencia vivida a través de su oralidad, respecto al proceso de gestión en la construcción de conocimiento durante su trayecto de formación que pretende iniciarlos para la investigación<sup>1</sup> en el campo pedagógico. La especificidad del contexto es el Programa de maestría en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A). Desde este marco, es importante recordar que la práctica de interpretar conduce a comprender y ello supone conocer el contexto donde se mueven los actores, contexto que se complejiza al ubicarlo en sus diferentes niveles para multireferenciar el fenómeno estudiado desde diferentes aristas; por tanto, y desde esta lógica, el objetivo del capítulo es ubicar los diferentes niveles del contexto en que toma dimensión el proceso de gestión en la construcción de conocimiento de maestrantes de pedagogía dentro de un grupo de trabajo, a fin de comprender las prácticas propuestas por el Programa en FES-A, al explorar desde el terreno de la sociedad del S. XXI el discurso de la gestión de conocimiento y considerarlo proceso ineludible de la producción de conocimiento durante la formación para la investigación educativa.

El objeto de estudio cobra sentido al imprimirle la acción del sujeto. Es decir, todo fenómeno, como práctica que conforma la vida social y cotidiana tiene un nombre porque el ser humano los nombra y dinamiza confinándoles ciertas formas. Además, porque tienen una historia que se hace memoria sedimentada en el pasado, pero

---

<sup>1</sup>Iniciar para la investigación educativa, como objetivo de la línea de investigación *Formación y posgrado*, implica acercarse a los maestrantes en la práctica de construir conocimiento, fomentándoles el hábito de observar para problematizar la realidad educativa, como una de las primeras tareas para construir objetos de estudio. Iniciarlos en investigación tiene que ver con las dinámicas sugeridas dentro del grupo de trabajo, al tener como eje rector el proyecto de investigación de los maestrantes y atender los niveles teórico, metodológico, contextual y significativo, como parte de los contenidos a trabajar dentro de los seminarios que orientan la formación de los maestrantes en pedagogía. Desde esta propuesta de trabajo, la intención es que docentes-tutores de la línea y maestrantes permanezcan en la tarea de hacer investigación, apoyados de los diferentes espacios que brinda la vida académica del posgrado en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

dibujada en el presente y recuperada para el futuro. Por ello, al hablar tanto de gestión de conocimiento –constructo para hacer el seguimiento contextual-<sup>2</sup> como de grupo de trabajo que vienen a conformar los ejes de la investigación y con el objetivo de comprender porqué los lenguajes, procesos y prácticas que les identifican, fue importante reconocer que tienen una carga ideológica que les hace trascender al presente no sólo en discurso, sino en la forma en que ese discurso cobra vida dentro de la realidad que se objetiva. En consecuencia, resultó imposible separar los diferentes niveles de contexto trabajados, pues conforme avanzó la construcción, los engranajes, si así fuera posible llamarlos, fueron coincidiendo e interconectándose uno con el otro.

Indudablemente, los discursos y las prácticas son hijos de un espacio histórico y social. Menester a ello y, desde un enfoque genealógico<sup>3</sup> ubico dos momentos históricamente relevantes donde la condición del conocimiento tiene connotaciones particulares, de acuerdo al contexto en que se vive: la época griega y la sociedad del siglo XXI. Si bien son dos momentos, en tiempo y espacio bastante distanciados, el objetivo es responder cómo ha sido la relación sujeto – conocimiento, de tal forma que hoy día (principios del siglo XXI), sea posible recurrir a modelos y formas para gestionarlo dentro del territorio empresarial.

Existe un vínculo firmemente visible entre escuela – sociedad, si así lo deseáramos, sería posible ver a la escuela como una caricatura de la sociedad. El objeto de estudio que guía esta investigación se construye en la institución educativa, por tanto, al haber categorizado el proceso y las prácticas que conducen y guían a los maestrantes en formación a la construcción de conocimiento, como práctica de gestión, implicó, después del recorrido histórico y social, trasladar los discursos al campo pedagógico, conocer en qué términos se piensa la gestión de conocimiento y cómo se constituye en una visión simplificada.

---

<sup>2</sup> Realizo la acotación “gestión de conocimiento, como constructo que permitió realizar el seguimiento contextual”, ya que la construcción teórica propuesta –eje de la investigación- es proceso de gestión *en la construcción de conocimiento* y como tal, no existe tratamiento, por ello la decisión de recurrir al constructo que más se acercó al objeto de estudio.

<sup>3</sup> Es necesario hacer la aclaración que el método de trabajo a partir del cual construyo el proceso de la investigación es el fenomenológico bajo un enfoque narrativo. Uno de sus fundamentos teórico-epistemológicos es la comprensión de las acciones humanas, personales o colectivas – *verstehen*- lo que hace necesario contar una historia. (Bolívar, 2002) Comprender el presente de la acción humana, implica reconocer su pasado: presente y pasado enmarcados en un contexto que da sentido a la práctica; por ello la importancia de abordar, desde un enfoque –como perspectiva- genealógica el devenir histórico en lo social de prácticas y discursos que dan cuerpo al hecho educativo y confieren una condición al sujeto.



Un siguiente momento lo conforma el mirar la condición del sujeto-persona en el contexto social del S. XXI, donde el individualismo pareciera ser el proyecto en que se encamina su forma de estar en el mundo. Ello con la intención de explicar y comprender el porqué de las prácticas que contradicen tanto la condición del ser humano, como los procesos de construcción de conocimiento en tanto formas de gestionarlo en lo individual vs su carácter social. En este sentido, intento hacer evidentes las paradojas entre naturaleza social y las dinámicas de organización; es decir, dinámicas de gestión que propone el sistema político-económico en que se inscribe, impactando las formas de conducción y organización dentro de los espacios institucionales educativos. Si en un primer momento intento explicar porqué la reducción de la gestión de conocimiento, al definirse como la transformación de información a conocimiento, lo que pretendo posteriormente es explicar para comprender porqué la simplificación de la práctica en torno al trabajo en grupo, como un medio para gestionar el conocimiento en territorio educativo.

Doy paso al siguiente nivel contextual para abordar la política nacional e internacional en que está inscrito el nivel educativo de posgrado, quien al conferirle entre sus objetivos, la producción de conocimiento, resultado de tareas investigativas, es atendida dentro de los procesos formativos la construcción de conocimiento. Es el espacio donde continúo problematizando la forma en que, desde las instituciones educativas, se gestiona el conocimiento y, de manera particular, dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para posteriormente atender la forma de operar en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A), el Programa de Maestría en pedagogía.

### **Devenir de la condición del conocimiento: Del placer de saber a la necesidad de procesar datos**

Para hacer el abordaje de lo que he decidido llamar *“el devenir de la condición del conocimiento: Del placer por saber a la necesidad de procesar datos”* hago el siguiente planteamiento ¿cuál ha sido la situación del ser humano frente al conocimiento? Porque si bien, el objetivo es tejer una trama textual y contextual para comprender por qué la gestión del conocimiento en el terreno educativo está impregnada de tintes empresariales e intenciones por diseñar modelos que lleven al sujeto a transformar la información en conocimiento, me es preciso el estudio de su condición a través de la historia en tanto formas en que el ser humano se ha relacionado, se ha acercado a él y con él.

El ser humano en sociedad, hace uso y se relaciona con el conocimiento según el momento histórico en que se encuentra. Toda práctica, como acción con intención es hija de un contexto, así como los discursos que de ella emanan. A partir de este entendimiento resulta necesario conocer la relevancia que ha tenido el conocimiento en la sociedad y cómo ésta ha marcado las pautas para darle un uso, haciendo del sujeto un ser que encuentra a través de él y , entre otras: el medio para emanciparse de lógicas dominantes, una forma de vida para comprender la realidad y atender a nuevas formas de relacionarse con ella; también para comprobar que la naturaleza física y humana está regida por leyes que tienden a perpetuarse a través del tiempo, que cambia la materia pero no la sustancia. Cantidad de usos y significados que se le atribuyen legitimando su validez de acuerdo a la utilidad, funcionalidad que en el momento posee; por supuesto y sin dejar de mencionar, según el paradigma predominante de la época.

En la historia de la humanidad el ser humano ha buscado siempre conocer. Decir que hoy día el conocimiento constituye el principal medio para hacerse de una gama de habilidades competitivas que permitan sostenerse en el tiempo no es una utopía es una realidad. Asumir que el lenguaje al que debemos asirnos es la competitividad, supone reconocerlo como fuente, mayor activo que puede generar dicha ventaja competitiva. Señala Isaret Páez Urdaneta: “en la antigüedad, el hombre occidental quería ser sabio; luego el hombre moderno quiso ser conocedor; el hombre contemporáneo parece contentarse con estar informado y posiblemente el hombre del futuro no esté interesado en otra cosa que en tener datos” (En, Sakaiya, T. 1995: 57) Tal vez sea importante asumir una postura que me posicione en el concepto de conocimiento para entonces direccionar su devenir en el tiempo.

La palabra conocimiento, en idioma español se refiere a la acción y efecto de conocer (Casares, J.)<sup>4</sup>. El verbo conocer, por su parte, significa averiguar por medio de la inteligencia, la naturaleza, las cualidades y las relaciones de las cosas. El concepto conocimiento puede abarcar dos niveles: la acción de conocer en lo cotidiano para lo cual no es necesario esforzarse, intelectualmente hablando, y en el segundo plano, la acción de conocer donde se presenta el proceso racional de comprender las cosas. Otra palabra de significado similar es *saber*, que se refiere a tener noticia de una cosa, ser docto en alguna materia. Remite asimismo al término *sabiduría*, que quiere decir conocimiento profundo en las ciencias, las artes o las letras.

---

<sup>4</sup> En Casares, Julio. *Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona.



Como acción, es producto de un “proceso psíquico que acontece en la mente de un hombre; es también un producto colectivo, social que comparten muchos individuos.” (Villoro, 1996) Considera Villoro que es tarea del filósofo analizar el concepto, hacer reflexión que aclare y lo diferencie –por ejemplo- de saber y creencia; a la fisiología y a la psicología correspondería determinar los principios que explicaran el conjunto de procesos causales que originan el conocimiento, así como su función en la estructura de la personalidad. A las ciencias sociales interesaría descubrir los condicionamientos sociales de los conocimientos compartidos y analizar las funciones que cumplen en el mantenimiento o transformación de las estructuras sociales. Recorrido a través de lo que compete a algunos campos científicos respecto al tratamiento del conocimiento y detona en la reflexión para cuestionarle a la pedagogía cuál su competencia respecto al estudio del conocimiento. Una posible respuesta es su pertinencia de intervención y análisis en los procesos de construcción, es decir, problematizar en torno a lo que implica para el sujeto construirlo; considerar incluso los fines, el por qué y para qué del conocimiento en razón de la idea que se tiene de ser humano, sociedad, cultura, trabajo, escuela. Vayamos a la ubicación de dos momentos históricamente relevantes que marcan la condición del conocimiento, la época griega y la sociedad del siglo XXI.

El conocimiento fue enfocado durante muchos siglos desde una perspectiva epistemológica, relacionado sólo con el desarrollo intelectual de las personas. Sus orígenes datan de la antigüedad clásica donde los pensadores y filósofos occidentales tuvieron como objetivo común el conocimiento de la realidad total. Con los filósofos presocráticos nació el saber y la ciencia, se abordó el conocimiento como un todo. Se emplearon términos como: saber, ciencia y episteme, por una parte y, conocimiento o logos, por otra. En esta tradición clásica griega se abordó el problema de lo que es el conocimiento en estrecha relación con la cuestión acerca de lo que es la realidad. Lo podemos ver en el mito de la caverna de Platón. (Valhondo, 2003).

El mito de la caverna es el mito más famoso de Platón, en el que explica su teoría de las ideas, su teoría epistemológica y su teoría antropológica. En el relato nos sitúa en una cueva donde hay unos prisioneros que durante toda su vida han sido obligados a mirar unas sombras provocadas por un fuego y unos objetos que se mueven. Con esta primer metáfora, el autor identifica a los prisioneros encadenados con el alma humana, que está atada a un cuerpo terrenal y que pertenece al mundo de las cosas, y es por tanto, imperfecto y sensible, cuyos conocimientos son meras sombras de la realidad.

En el mito, Platón se pregunta qué pasaría si uno de los prisioneros se levantase y fuera capaz de ver el fuego y los objetos reales, afirmando que sentiría dolor y se daría cuenta de que lo que veía antes no eran más que sombras de la realidad. Y si ascendiese hacia la superficie, le ocurriría algo similar. Esta liberación es la que permite al ser humano liberarse del mundo sensible para así alcanzar el mundo ideal, que es perfecto, eterno e inmutable, y al que sólo se puede acceder mediante el alma y la razón.

En el aspecto epistemológico, el mito identifica a la caverna como el mundo de las cosas. En ella, existen imitaciones de la superficie (el mundo de las ideas), pero son imperfectas y engañosas: las sombras en la pared son imitaciones de las sombras de los objetos de la superficie, el fuego es la imitación del Sol, etc. Ante este panorama, los prisioneros sólo pueden conocer lo que ven, es decir, sólo son capaces de ver sombras en la pared, y ellos las identifican con la realidad. Por eso, cuando uno de ellos es liberado, y es capaz de ver el fuego, y el resto de elementos de la caverna, estaría más cerca del conocimiento verdadero. Sin embargo, éste conocimiento no sería completo, sino que sería lo que Platón denomina *Doxa* u opinión.

Si el prisionero es obligado a ascender a la superficie, allí puede observar y contemplar el mundo exterior, el mundo de las ideas. Poco a poco iría viendo los objetos que lo componen: primero las sombras, más tarde objetos reflejados en el agua, luego los objetos mismos, el cielo nocturno y, por último, el Sol, que se identifica con la idea suprema del Bien.<sup>5</sup> El conocimiento aquí adquirido sería conocimiento verdadero, aquél que Platón llama *Episteme*.

Para los griegos, la búsqueda del conocimiento tenía como base una mejor vida, más plena. Constituyó el conocimiento el “punto más alto del saber porque concierne a la razón en vez de a la experiencia. La razón utilizada de forma debida, conduce a ideas que son ciertas y los objetos de esas ideas racionales, son las universales verdaderas, las formas eternas o sustancias y constituyen el mundo real” (Valhondo, 2003: 2). Rechazan el empirismo que concibe que todo conocimiento deriva de la experiencia, su defensor en esa época fue Aristóteles quien consideraba “que la investigación científica daba comienzo allí donde se percataba la existencia de ciertos fenómenos. Es decir, para Aristóteles al principio está la observación.” (Mardones, 1996: 16) Cuando el hombre observa la realidad, le es posible percatarse de ella y explicarla. Acercarse al conocimiento representó un placer, se trató de buscar el conocimiento como tal y no como un medio que permitía otras cosas. Es

---

<sup>5</sup> En, <http://milucha.org/showthread.php?2013-El-Mito-de-la-Caverna-%28Plat%F3n%29>. Consultado 25 de mayo de 2010.

interesante pensar que la palabra filosofía signifique amor a la sabiduría, lo cual nos muestra nítidamente que el amor en el ámbito de la filosofía ha estado presente desde sus orígenes como el camino por medio del que se accede a la sabiduría.

Después de una larga trayectoria donde se destacan tradiciones de pensamiento, que configuran concepciones propias sobre qué es el conocimiento y cuyo contenido alude a la forma en que el sujeto construye y explica la realidad, también se le reconoce en su tránsito hacia la postmodernidad. Después de concebirse en lo meramente objetivable, en razón de lo que se puede comprobar, desde la perspectiva positivista y posteriormente confrontado con una visión fenomenológica (Husserl), plantea un giro de esa objetividad, racionalidad y cognoscibilidad añadiendo que nada es ajeno a su proceso ni a su tiempo. Fundamento para considerar que nada es totalmente objetivable, ni se construye en el rechazo de una idea incognoscible. Abarca un rechazo de lo moderno como lo único valioso incluyendo nuevos valores estéticos, culturales, sociales y económicos.

Ello confluye en el total asentamiento del conocimiento artificial, lo que significa que la posmodernidad se construye en el nuevo universo tecnológico, virtual y de la información mundial, así el tránsito del concepto tradicional de conocimiento se ha visto imbuido en el procesamiento de la información electrónica. En nuestra tradición cultural, el conocimiento se ha vuelto información interiorizada, o sea, integrada en estructuras cognitivas del sujeto; afirmación seguida es “sin sujeto del conocimiento no puede haber conocimiento”, “el conocimiento es información ordenada y estructurada; y para que la información se transforme en conocimiento se requiere de la presencia de estructuras preexistentes de entendimiento en la memoria, que sean capaces de retener determinada información para que llegue a formar parte del conocimiento de una persona” (Sanz, 1994. En Carrión, M. s/a: 37).

La seriedad con que se trate al conocimiento será, considero, el compromiso hacia él así como la forma en que se le presente, construya y produzca. Reconozco la tendencia de quienes, preocupados y ocupados por el estudio de nuestra sociedad y las dinámicas generadas entran en debate al cuestionar: ¿cómo se entiende al conocimiento, cuando lo que inunda la mente es la información difundida a través de múltiples aparatos y vías, resultado de la última revolución tecnológica, expandiendo y difundiendo información, no conocimiento?, la duda que surge ¿sociedad de información o sociedad del conocimiento? (Rodríguez, C. I., García, D. C., Lozano, J. I. 2008, Meneses, D. 2007, UNESCO 2005, en Tobón, 2009).

Pareciera entenderse que debido a que el conocimiento se encuentra y difunde por todo el mundo, al hablar de la aldea global a que refiere Castells (2000), donde “no caben las desigualdades”, pues la equidad debe hacerse presente al llevar a todos el saber, es lo que permite adjetivar en nombre del conocimiento la realidad social actual. Inclusive por las demandas que ésa acarrea, por ejemplo, conocer acerca del funcionamiento de las nuevas tecnologías para acceder a él, o algo más complejo, entrar en procesos de investigación a fin de generar recursos de innovación que vayan a la vanguardia de la sociedad global.

Resulta imperioso anotar que “la noción de sociedad de la información, se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de la sociedad del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más bastas” (UNESCO; 2005)<sup>6</sup> y con estas dimensiones se alude a sociedades de lo humano donde el sujeto debe seguir siendo el protagonista de su propia historia. Lamentablemente la información, los medios, el conocimiento, la internet, juegan un papel protagónico donde no entra el sujeto, se le ve entonces como ejecutor, receptor, mediador, ¿obrero del conocimiento?, pero no constructor. “El sujeto está tan amenazado en el mundo de hoy día por la sociedad de consumo que nos manipula o por la búsqueda de un placer que nos encierra en nuestras pasiones como lo estaba en el pasado por la sumisión a la ley de Dios o la sociedad” (Touraine, 1997: 63). Tres conceptos que emergen del proyecto económico global: conocimiento, información, consumo.

En efecto, el conocimiento permea cualquier rincón de nuestra vida con todas las herramientas que hoy día poseemos; si bien es lo que flota en el ambiente, no es algo legítimo, irrevocable. Está a la luz de poderse cuestionar, debatir, construir y/o reconstruir<sup>7</sup> y es aquí donde cobra presencia el sujeto, en la forma que tiene de intervenir sobre él. Anotaba, desde la perspectiva de Touraine, la amenaza que le aqueja al ser en una sociedad de consumo: un consumidor; a ello sumo, en una

---

<sup>6</sup> Concebida la UNESCO, como un “foro y una encrucijada de encuentros, intercambios y debates, cuya vocación es hallar las vías que nos conduzcan hacia horizontes comunes presentando al mismo tiempo la diversidad de los ritmos y métodos” (UNESCO, 2005).

<sup>7</sup> “Un conocimiento no es el espejo de las cosas del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones o reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos; de ahí es bien sabido, los innumerables errores de percepción que, sin embargo nos llegan de nuestro sentido más fiable, el de la visión. Al error de percepción se agrega el error intelectual. El conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y, por ende, conoce el riesgo del error. Este conocimiento en tanto que traducción y reconstrucción implica la interpretación, lo que introduce el riesgo de error al interior de la subjetividad del consciente, de su dimensión del mundo, de sus principios de conocimiento. De ahí provienen los innumerables errores de concepción y de ideas que sobrevienen a pesar de nuestros controles racionales”. (Morín, 2001: 21 y 22).

sociedad de información, un ordenador de datos; no obstante, en una sociedad del conocimiento debe connotarse como constructor del saber.

La información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. La información que nace del deseo de intercambiar los conocimientos y hacer más eficaz su transmisión, es una forma fija y estabilizada de éstos que depende del tiempo y de su usuario: una noticia es “fresca” o no lo es. La información es en potencia una mercancía que se compra y vende en un mercado y cuya economía se basa en la rareza, mientras que un conocimiento -pese a determinadas limitaciones: secreto de estado y formas tradicionales de conocimientos esotéricos, por ejemplo- pertenece legítimamente a cualquier mente razonable, sin que ello contradiga la necesidad de proteger la propiedad intelectual. La excesiva importancia concedida a las informaciones con respecto a los conocimientos pone de manifiesto hasta qué punto nuestra relación con el saber se ha visto considerablemente modificada por la difusión de los modelos de economía de conocimiento” (UNESCO; 2005: 19).

La sociedad posmoderna<sup>8</sup>, terreno fértil de cambios cuyo centro de transición hacia nuevas formas de pensamiento, cultura, organización está en la globalización de la actividad económica, las relaciones políticas, las comunicaciones y la tecnología; donde el conocimiento y la información son sus productos primordiales, basando la economía prioritariamente en ello, conduce al sujeto estar en una constante productividad e innovación. “El reto económico será, por tanto, la productividad del trabajo del conocimiento y del trabajador del conocimiento.” (Hargreaves, 2003: 25) La innovación en este terreno se piensa como aprovechamiento de los recursos existentes de manera creativa para lograr un cambio; son dos las palabras claves para lograrlo: creatividad y cambio. Una mente que crea es aquella poseedora de iniciativa e imaginación; crear es diseñar, proyectar; inclusive me es posible hablar de un trabajo artesanal donde quien decide producir una obra requiere desde la búsqueda del material necesario para iniciar su trabajo, hasta las herramientas, instrumentos que le auxilien para llevarlo a cabo. Lo más importante (considero), es el gusto, la emoción, interés, motivación generada al observar en qué se va transformando eso que, con sus propias manos, comenzó a construir.

---

<sup>8</sup> Se seguirá la perspectiva y posición de Hargreaves, A. para trabajar el término de posmodernidad quien en primer momento lo aborda estableciendo la diferencia entre posmodernismo y posmodernidad. “El posmodernismo es un fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y fórmulas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y el discurso intelectual en general. En cambio, la posmodernidad, es una condición social que comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales”. (Hargreaves, 2003: 64)

Alejados completamente de esos discursos que conducen a pensar que la innovación es proponer “cosas nuevas”, decir lo que nunca se ha dicho, hacer lo nunca antes hecho, es una posición que nos coloca en los hechos a través de las acciones. Probablemente se ponga en práctica lo que alguien ya propuso hace algún tiempo; lo importante será cómo se ejecuta y los cambios que genera; por tanto, la oportunidad de estos tiempos es crear y recrear a partir del devenir. La connotación que de conocimiento caracteriza nuestra sociedad es necesario resignificarse; no es el conocimiento la cantidad de información que circula, es el pretexto para cuestionar, reflexionar, interpretar y comprender una realidad actual.

### **Territorio donde tiene lugar el discurso y la práctica de Gestión de conocimiento**

Si me permitieran hacer una analogía entre la realidad social que vivimos hoy día con la composición poética hecha canción, elegiría de Silvio Rodríguez *Sueño con serpientes*.

*Sueño con serpientes, con serpientes de mar  
con cierto mar, ay, de serpientes sueño yo.  
Largas, transparentes y en sus barrigas llevan  
lo que puedan arrebatarse al amor.  
Oh, la mato y aparece una mayor,  
oh, con mucho más infierno en digestión.  
No quepo en su boca, me trata de tragar  
pero se atora con un trébol de mi sien.  
Creo que está loca, le doy de masticar  
una paloma y la enveneno de mi bien.  
Oh, la mato y aparece una mayor,  
oh, con mucho más infierno en digestión.  
Ésta al fin me engulle y mientras por su esófago  
paseo, voy pensando en qué vendrá.  
Pero se destruye cuando llego a su estómago  
y planteo con un verso una verdad.  
Oh, la mato y aparece una mayor,  
oh, con mucho más infierno en digestión.*

Serpiente que simboliza el sistema, plataforma de la actividad de la vida social, política, económica, educativa. Hoy la sociedad habla en nombre de un sistema de ideología neoliberal que sacraliza el poder de los mercados en nombre de la eficacia económica; exige el levantamiento de barreras administrativas o políticas, capaces de molestar a los detentores de capitales en su búsqueda puramente individual de la maximización del lucro personal instituido en un modelo de racionalidad. Desean bancos centrales autónomos que preconizan la subordinación de estados nacionales a las exigencias de más libertad económica para los amos de la economía, con la supresión de cualquier reglamentación que pueda distorsionar algún mercado,



comenzando por el mercado de trabajo, la privatización generalizada de los servicios públicos, la reducción del gasto público y social. (Bourdieu, 1998. En, Porta y Sarasa; 2006)

Lo material subordina la esencia de la humanidad, *eres en la medida que tienes*, porque al ser la economía la base de la sociedad, el consumismo es la atmósfera que se respira. Hablo de un consumismo en el sentido amplio del concepto, donde el sujeto se alimenta de modas, estereotipos, comida, programas televisivos, música, tecnología que el medio le ofrece, en gran medida de forma pasiva al dejarse guiar por la corriente, algunas otras -las menos considero- consciente, pero al fin dispuesto a ser parte del mundo. Lipovetsky (1986) alude a las paradojas de la felicidad, con referencia justamente a la supuesta *felicidad*, placer hedónico que deja esta forma de vida: satisfacción momentánea, instantánea, sólo para sí al poseer algo, porque se tuvo la posibilidad de adquirirlo. La idea de consumidor es crucial. Para los neoliberales, el mundo es, en esencia, un vasto supermercado, “la elección del consumidor es garante de la democracia.” (Apple 2006, en Porta y Sarasa, 2006)

Los amos de la economía, quienes poseen el mayor poder adquisitivo son el elemento más poderoso dentro de la alianza promotora de la modernización. Son guiados por la visión de un estado débil; la forma en que se relacionan con él deja ver el concepto que de sujeto tienen: pasivo, conformista, falta de conciencia histórica, acrílicos, alineados y es así como ellos responden: ven, escuchan, obedecen y callan.

Esta clase a la que bien se podría llamar hegemónica, consideran a lo privado como necesariamente bueno y a lo público, necesariamente malo. Las instituciones públicas como las escuelas son *agujeros negros*, donde el dinero se vierte –y aparentemente desaparece- sin que aporte nada que se asemeje siquiera remotamente a resultados adecuados. Ello se explica en el marco de saber que para ellos hay una racionalidad mucho más poderosa que cualquier otra: la económica. La eficiencia y una ética de análisis costo-beneficio son las normas dominantes; todas las personas deben actuar para maximizar sus propios beneficios personales, en lugar de ser una descripción neutral del mundo de las motivaciones sociales, ésta es una realidad, una construcción del mundo con base a las características valorativas de un tipo de clase eficientemente adquisitiva. (Apple, 2006, en Porta y Sarasa, 2006).

Pareciera paradójico, así lo afirman los datos que “México es uno de los países que más recursos destina a la formación educativa en el mundo, con 5 por ciento de su

producto interno bruto (PIB), incluso por encima de Estados Unidos, cuyo porcentaje se ubica en 4.8, y Alemania, con 4.2.” (Garduño y Méndez, 2010)<sup>9</sup> no obstante, señalan los políticos que “a mayor gasto erogado empeora la calidad educativa en todos los ámbitos de la vida nacional”. Es urgente reconocer que para los altos ejecutivos, dirigentes de nuestro país –actores en quienes se centra el poder y capital- el beneficio que genera la educación no es inmediato. Lamentablemente todos los eslabones que entrelazan la cadena educativa parecieran impregnarse de esta ideología: *“la escuela-educación como agujero negro”*, desde la política nacional y burócratas educativos, hasta los estudiantes quienes ahora muestran un notable desencanto por la escuela al concluir sus estudios de nivel básico, *“¿seguir estudiando?, ¿para qué?”*. Se respira una atmósfera de insatisfacción, consecuencia de ello, el grave problema que enfrenta México al elevar las cifras a 7 millones de la población entre 17 y 21 años, que *ni estudia, ni trabaja (ninis)*.

¿Cuántos son los Ni-Nis? Se repite desde hace algunos meses, como si se tratara de una realidad estática. Estamos ante una mancha que está en movimiento perpetuo. Podrían ser más que 7 millones. El INEA asegura que 17 millones de personas han dejado los estudios por dificultades económicas (no en esta crisis, hay que aclarar). La última Encuesta Nacional de la Juventud, hecha en el 2005, registra que 33.7% de los jóvenes de 20 a 24 años no había trabajado jamás. En el caso de los de 25 a 29 años es 21.3 por ciento. El desempleo abierto de los jóvenes es el doble que en la población general. (González, 2010)<sup>10</sup>

Población que se constituye con un alto nivel de vulnerabilidad para actividades delictivas. La educación no es del interés económico de los neoliberales, pues su interés está centrado en el campo de la ciencia económica y, por supuesto, pierden de vista los campos de acción que constituyen la plataforma-base de la dinámica social.

El sistema neoliberal queda envuelto en el sistema internacional globalizador, éste último, a su vez condicionado a la ideología político-económica del neoliberalismo, mostrándose como posibilidad de homogeneización cultural. Se trata de un fenómeno que, como bien señala Bauman, está en boca de todos, “es la palabra de moda, se transforma rápidamente en conjuro mágico, una llave destinada a abrir las puertas de todos los misterios presentes y futuros” (2001: 7). Siguiendo con la

---

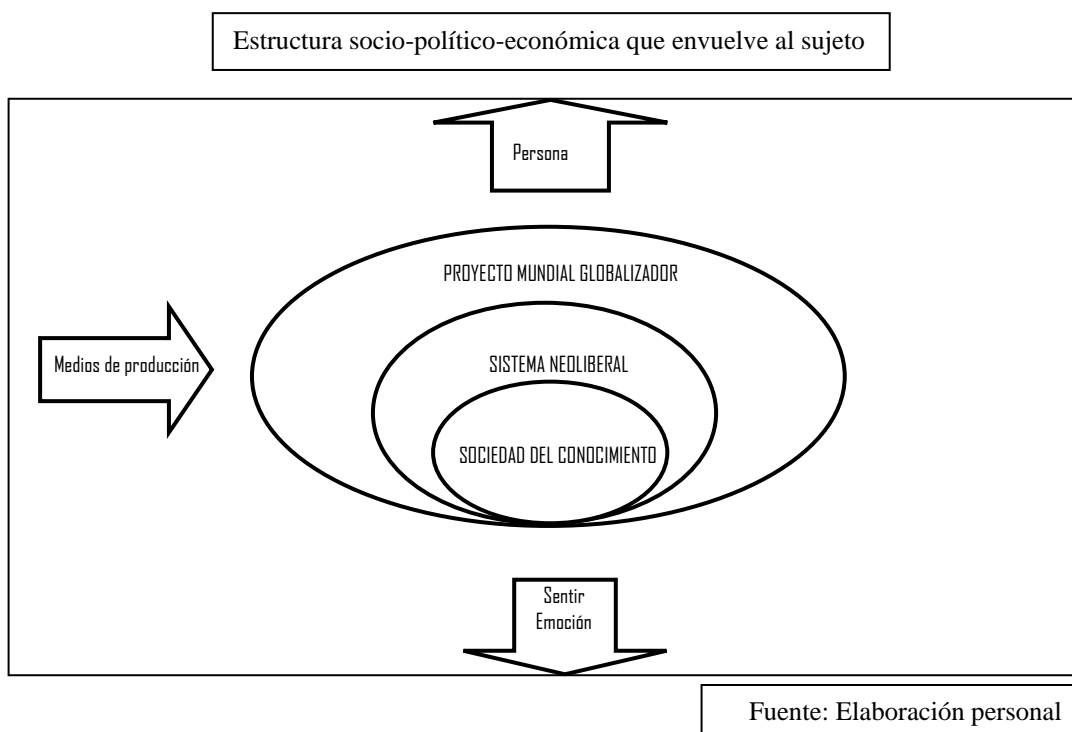
<sup>9</sup> En, Garduño y Méndez (2010, 4 de abril). “México gasta mucho en educación, pero no mejora la calidad: Cámara de Diputados”. La Jornada. p. 31.

<sup>10</sup> En, González, (2010, 12 de febrero). “Generación Ni-Ni: una estampa del limbo”. El Economista.mx. México.



perspectiva del autor, ser globalizado significa *mas o menos lo mismo para todos* los que están sometidos a esos procesos y en la misma medida que une, también divide.

Representado gráficamente, así es como dibujo la estructura socio-político-económica que actualmente envuelve a cada sujeto, con su respectiva persona: encumbra la técnica que garantiza la productividad económica para entrar en competitividad a nivel mundial; mientras la persona que siente, se emociona, vive, observa y ejecuta en la periferia.



Así como Bourdieu refiere a la utopía del neoliberalismo, en el sentido de que el libre mercado posibilita la apertura y hace de las fronteras, barreras permeables para acceder y comunicarnos con las esferas mundiales, también se experimentan barreras más sólidas entre el capitalista y el obrero, la desigualdad, pobreza, marginación, ignorancia ha sido la constante. Es una realidad muy parecida al hablar del fenómeno de globalización, como una utopía que pareciera haber marcado el “fin de la geografía” donde las distancias ya no importan y la idea del límite geofísico es cada vez más difícil de sustentar en el mundo real. Sin embargo, los procesos globalizadores incluyen una separación, segregación y marginación social progresiva (Bauman, 2001). Une en el sentido que las distancias no existen, el uso de la tecnología es elemento determinante; divide porque la particularidad de los seres

humanos y comunidades pierden su capacidad de negociar su valor y dependen cada vez más de acciones que otros otorgan el valor, esas sobre las cuales no ejercen el menor control.

Al constituirse en población menor, los empleados no son ellos quienes tienen la voz. Proveedores y voceros de la comunidad no tienen voz en las decisiones que puedan tomar los inversores, los verdaderos tomadores de decisiones son aquellos que dirigen la empresa. Resulta más complejo de lo que se pueda imaginar, y es que cuando hago mención a *la empresa*, no es en su acepción simplificada como organización, infraestructura que invierte grandes cantidades de capital para generar riqueza. No, lo refiero como acto humano de emprendimiento, mentes emprendedoras con iniciativa y visión de generar proyectos desde los muy personales, donde se ubican por ejemplo los proyectos de vida, hasta los que involucran a la colectividad. En este sentido, la vida del sujeto como persona, representa su propia empresa, donde lamentablemente su voz la ha entregado al otro, porque ha aprendido sólo a obedecer mandatos, ha aprendido a esclavizarse al amo, es otro quien toma el control de su vida. Pensamiento que no se aleja mucho de lo que en su momento escribió Bachelard, refiriéndose a la actitud pasiva, sólo contemplativa que toma el hombre ante el conocimiento “Alma pueril o mundana, animada por la curiosidad ingenua, llena de asombro ante el menor fenómeno instrumentado, jugando a la física para distraerse, para tener el pretexto de una actitud seria, acogiendo las acciones de coleccionista, pasiva hasta en la dicha de pensar.” (Bachelard, 2007: 12).

Con un ánimo de contemplación y sorpresa ante el alimento que le ofrece el mundo, el sujeto oprimido<sup>11</sup> es pasivo ante la clase hegemónica. Consiste en una relación opresor-oprimido, como lo habla Freire en su *Pedagogía del oprimido* (1973). En este sentido, el acto de gestión se encumbra en los dones de líderes empresariales, como práctica de administración del capital humano, material y tecnológico porque bien lo señala Baccin “la tecnología es el pilar del continente de la globalización.” (2004: 45)<sup>12</sup> El desarrollo de las tecnologías se produce a partir de intencionalidades de

---

<sup>11</sup> Cfr. Freire (1973)

<sup>12</sup> A decir de Baccin (2004), el continente de la globalización no es algo invisible ni ubicuo, sino que sostiene su contenido en una serie de desigualdades que avanzan en un crescendo geométrico afectando profundamente las vidas y los tiempos de las personas. Dichas desigualdades son sostenidas a través de la mundialización del neoliberalismo, cuyas características Pierre Bourdieu (1998) desguaza del siguiente modo: el neoliberalismo “sacraliza el poder de los mexicanos en nombre de la eficacia económica; exige el levantamiento de barreras administrativas o políticas capaces de molestar a los detentores de capitales en su búsqueda puramente individual de la maximización del lucro personal instituido en modelo de racionalidad; desean bancos centrales autónomos que preconizan la subordinación de los estados nacionales a las exigencias de más libertad económica para los amos de la economía, con la supresión de cualquier reglamentación que pueda distorsionar algún mercado,

poder mundial, donde el dominio se pretende ejercer a través de diferentes modalidades de control. La revolución tecnológica es el instrumento estratégico de la nueva distribución del poder en el mundo (Argumedo, 1997, en Baccin, 2004). Revolución enfocada a nuevas tecnologías de información que constituye el punto de encuentro con la sociedad a nivel mundial.

Revolución porque viene a generar cambios drásticos en la movilidad de la sociedad. Hay quienes hablan de lo inesperado como este cambio drástico, (Castells, 2000), aún cuando se reconoce antecedente del avance tecnológico la Revolución Industrial; no obstante, el hecho de tecnificarlo todo trae como consecuencia una nueva estructura social. Esta nueva estructura está asociada con el surgimiento de un modo de desarrollo, el informacionalismo, definido históricamente por la estructura nación del modo capitalista de producción hacia finales del S. XX (Castells, 2000).

Los grados de productividad dependen de la relación entre mano de obra y materia, como una función del empleo de los modos de producción por la aplicación de energía y el conocimiento. Este proceso se caracteriza por las relaciones técnicas de producción y define los modos de desarrollo. Así pues, los modos de desarrollo son los dispositivos tecnológicos mediante los cuales el trabajo actúa sobre la materia para generar el producto... En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación de conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Sin duda, el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, ya que el proceso de producción siempre se basa sobre cierto grado de conocimiento y en el procesamiento de la información. (Castells, 2000: 42 y 43)

Debido a que el industrialismo se orienta hacia el crecimiento económico para la maximización del producto y el informacionalismo hacia el desarrollo tecnológico, es decir, hacia la acumulación de conocimiento y hacia los grados más elevados de complejidad en el procesamiento de la información, la búsqueda de conocimiento e información es lo que caracteriza a la función de la producción tecnológica en el informacionalismo. Es justo cuando afirma Castells que un interés central de las grandes esferas capitalistas es la productividad, resultado de la relación entre mano de obra y materia, del diseño de modelos, procesos que respondan a cómo hacer uso de la energía mecánica y humana, así como del conocimiento.

---

comenzando por el mercado del trabajo, la privatización generalizada de los servicios públicos, la reducción del gasto público y social.

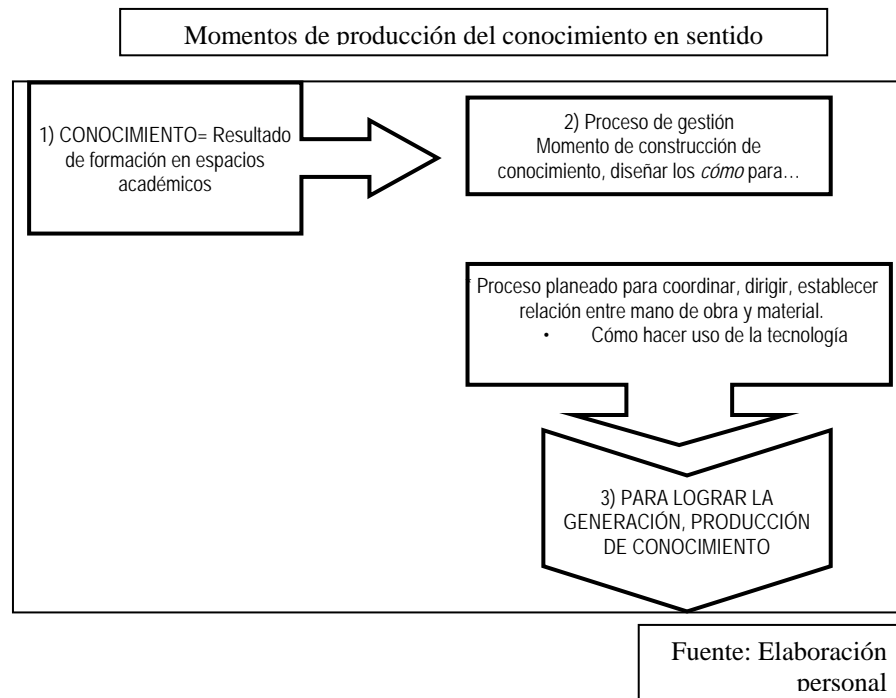
Los inversores podrían tener la tecnología y el recurso económico, pero si pierden de vista el recurso humano, la producción como objetivo prioritario pierde garantía. Habría que acotar para reflexionar lo paradójico que resulta al respecto, en este mundo de informacionalismo que antes del ser humano, se prioriza el producto y constituye el centro de atención, es la fuente garante del crecimiento capital y competitividad de la industria mundialmente. Se menciona la mano de obra porque, finalmente, el hombre es quien pone en movimiento, sea como técnico o intelectual, es él quien diseña, crea, maneja, organiza, distribuye, opera; también es necesario mencionar, constituye un engranaje mas de la maquinaria que funciona para obtener el resultado en cantidad y calidad deseado.

Además de las fronteras ya señaladas, una que se agudiza en el silencio y que genera el ruido de la información es la tecnología, incluso cabe señalar a la violencia como eventos que colocan límites entre la sociedad con el sujeto-persona.<sup>13</sup> Es otra paradoja, pues ¿quién integra la sociedad sino los sujetos? Realizo el planteamiento en el sentido de que la persona se invisibiliza, sus afectos, sus pasiones, sus sentires en torno a cómo vive todo esto que el mundo le ofrece. Posiblemente también su subjetividad sea considerada un *agujero negro* que, al no retribuir en beneficio productivo cuantificable y visible a los proyectos de productividad; contrariamente, se considera obstáculo que resta seriedad al proceso ejecutado para la obtención del producto, lo más viable y razonable será descalificarlo.

Ahora bien, la información y el conocimiento juegan un papel trascendente en el medio, como nombra Castells, del informacionalismo, la era de la información, la revolución tecnológica. Recordemos una de sus características es la aplicación de conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de información y para ello el diseño de dispositivos tecnológicos como *medio para*. La tecnología es “la forma en que se da uso al conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de manera reproducible” (Brooks, 1971 y Bell, 1976, en Castells, 2000); en este marco, el conocimiento adquiere un sentido práctico, si pudiese representarlo gráficamente, consistiría en tres momentos:

---

<sup>13</sup> Trabajo el constructo sujeto-persona al reconocer al ser humano en su condición de sujeto, desde la visión que comparto con Touraine (1997) quien lo concibe como protagonista, actor de su propia historia. Un sujeto con identidad, con posibilidad de crearse y re-crearse en la producción de la vida cotidiana e involucra lo propiamente humano: sentimientos, emociones, afectos, que al entendimiento de Maffesoli (2004) se hace llamar persona, por ser quien juega un rol dentro de la sociedad, de acuerdo al lugar donde se encuentra. Según el rol que le toque jugar, será la máscara que se coloque en los contextos donde se sitúe y en relación a los otros que lo acompañen.



Dentro de la figura, el primer momento implica considerar el conocimiento que posee el hombre, resultado de su formación, dentro de espacios académicos, en el campo científico con especificidad en el terreno de las ciencias exactas: matemáticas, física, química (campos de la ingeniería) en virtud de que se trata del mundo tecnológico. El segundo momento da respuesta al proceso planeado para coordinar, dirigir estableciendo la relación entre mano de obra y material; es decir, se trata del momento de gestión, lugar también del uso de la tecnología y procesamiento de información para finalmente y, como tercer momento, ser transformada en la *generación de conocimiento*.

Es este último momento el que me resulta difícil entender, cuando se hace uso del constructo *generación del conocimiento*, porque no encuentro el vínculo entre el discurso manejado con lo que tradicionalmente entendemos por conocimiento, un acto de construcción de significados socialmente construidos, donde se ponen en juego procesos de objetividad, subjetividad e intersubjetividad de quienes lo construyen. Se trata de un espacio donde el sujeto entra en crisis, se emociona, sufre; demanda romper hábitos intelectuales e iniciar con la des-habitualización de prácticas que se vuelven obstáculos para la construcción; porque el conocimiento implica develar y dar otro sentido a la realidad que, al presentarse en inicio como verdadera y legítima, después se cuestiona, lo que puede llegar a ocasionar que el

sujeto experimente lo que en su momento consideró Kant (1995), un sentimiento de infelicidad, pues se es más feliz, al no ser consciente, al no conocer.

### **Condición del sujeto social ante la paradoja del individualismo en el mundo globalizado**

Las condiciones que hoy día se experimentan en el terreno social respecto a la tendencia de prácticas individualistas del sujeto, resulta en prácticas de convivencia y relación en la era de la información.<sup>14</sup> la interacción humana sustituida por interacciones virtuales, los contactos cara a cara por contactos máquina-máquina, la comunicación personal por comunicación llena de tecnología; pese a ello y aún en estos días, el ser humano tiene la necesidad de ceñirse y codearse unos con otros. Pensar en las grandes ciudades, como lo es la ciudad de México, y haciendo referencia a lo que Maffesoli llama la “jungla de asfalto”, “es evidente observar cómo se estructuran esas pequeñas entidades grupales. Estas selvas de piedra no son más que una de tantos ejemplos, en donde se observa que la dinámica social se da más que nada en el interior de las mismas sociedades, dentro de las mismas megalópolis” (2004: 10), apuntando que emergen fervientemente dinámicas tan importantes como el sentimiento de pertenencia, el reconocimiento mutuo, la necesidad de vivir solidariamente y en compañía del otro.

Dentro de las grandes instituciones, continúa el autor, lo que prevalece son los “microgrupos” que emergen en los diferentes campos, trátase en el terreno sexual, deportivo, religioso, musical, posible agregar el educativo, entre otros. Su fin es reagruparse para luchar contra cierta adversidad que les rodea. Son éstas las reagrupaciones que prevalecen y no las grandes instituciones, pues se van alimentando de su diario vivir, de la vida cotidiana que les fundamenta, haciendo de

---

<sup>14</sup>Manuel Castells dice que “La Era de la Información” es nuestra era: “Es un periodo histórico caracterizado por una revolución tecnológica centrada en las digitales de información y comunicación, concomitante, pero no causante, con la emergencia de una estructura social en red, en todos los ámbitos de la actividad humana, y con la interdependencia global de dicha actividad. Es un proceso de transformación multidimensional que es a la vez incluyente y excluyente en función de los valores e intereses dominantes en cada proceso, en cada país y en cada organización social. Como todo proceso de transformación histórica, la era de la información no determina un curso único de la historia humana. Sus consecuencias, sus características dependen del poder de quienes se benefician en cada una de las múltiples opciones que se presentan a la voluntad humana. Pero la ideología tecnocrática futuroológica trata de presentar la revolución la ley del mercado se refuerzan la una a la otra. En ambos casos, desaparece la sociedad como proceso autónomo de decisión en función de los intereses y valores de sus miembros, sometidos a las fuerzas externas del mercado y la tecnología”. Cfr. Castells, M. (2000).

ellas innumerables formas en las que es posible producirse y reproducirse como seres humanos en relación con el otro.

La base sobre la que se teje la vida de estos grupos es la sociedad, entendida como red compleja al trazar hilos con los diferentes sectores que de ella se derivan, dando paso a la diversidad. Hoy, por ejemplo, ya no es posible hablar de una sola cultura, son culturas que se generan de la riqueza según la filosofía de vida en cada sector. A su vez, la sociedad se ve edificada por sus instituciones, entre otras, políticas, religiosas, educativas, que se constituyen instituciones de existencia al integrarse por seres humanos quienes las tornan complejas debido a las prácticas, procesos, relaciones, interacciones que en un diario intervenir las dinamizan. Es hablar de la vida cotidiana que, en su sentido amplio, se vive dentro y fuera de ellas en un dinamismo infinito. "La vida cotidiana, es, de hecho, una vida en que cada uno juega varios roles sociales de acuerdo a quien sea en soledad, en su trabajo, con amigos o con desconocidos. Vemos así que cada ser tiene una multiplicidad de identidades, una multiplicidad de personalidades en sí mismo, un mundo de fantasmas y de sueños que acompañan su vida." (Morín, 2007: 87)

Es hoy uno de los temas que sobresalen al hablar de la condición del sujeto: la falta de identidad. Un mundo donde la diversidad es enorme, hablando de raza, género, etnia, color, ideología; se dan lugar esas pequeñas agrupaciones cuya ubicación en la sociedad las coloca en situación, pareciera, desterritorializada al sentirse fuera de lugar por lo que es necesario congregarse y hacerse de ritos, prácticas que les identifica con el otro. La sociedad define, según la institución, la función que se debe cumplir, el rol que es preciso jugar para asistir a las demandas y objetivos a los que se confina el sujeto; sin embargo, y en muchas ocasiones, estas agrupaciones de las que se habla, pensadas como *tribus*, desde la perspectiva de Maffesoli (2004), son ajenas al mandato social, se alejan de la función que le impone la sociedad para instituir sus propias reglas.

Me es preciso destacar tal denominación sobre *lo tribal* que apuntala apasionadamente Maffesoli para explicar y comprender las nuevas formas de socialidad en la actualidad, lo que atiende a la necesidad del ser humano por agruparse ya sea en lo instituido o en lo instituyente.

Las formaciones en grupos pequeños que se abren un espacio en el devenir masificador, globalizador, no definidos por una identidad, sino en busca de ella, al no haber sólo una sino muchas hacia las que es posible encaminar el sentido de la vida y, a lo que Maffesoli llama *tribus*, constituye la característica en tanto las formas de socialidad de estos tiempos: microgrupos, que hacen acto de presencia en busca de



reterritorialización donde, pareciera, no encuentran lugar al compartir estilos, una idea de vida diferente a lo que establece el mundo globalizado, donde la idea es compartir un “pensamiento único”.

Esta es la atmósfera social que nos rodea, pero no únicamente en el mundo del cotidiano, donde la masa social busca espacios alejados de lo que se dicta.

Habiendo vendido su alma por un plato de lentejas, esta generación se encuentra, de manera más o menos consciente, amargada, triste e infecunda. Se conforma con repetir las recetas filosófico-políticas que la conducen al poder. Recetas republicanas, ciudadanas, democráticas: la lista de encantamiento es bastante larga y que culmina en el “pensamiento único”, conformista, moralizador que dicta y repite *ad nauseum* lo que convendría hacer, lo que las cosas tendrían que ser. El pensamiento sobre esta lógica del “deber ser” en la que se cimenta el resentimiento y la rabia del policía, del juez y del cura dormitando en todos aquellos que quieren, o que afirman querer la felicidad de los demás en su lugar y, a veces, en contra de ellos... Amargados, de hecho tristes aquellos que traicionan un bello sueño. (Maffesoli, 2004: 24)

¿Alejarse de un sueño? ¿conformarse? ¿someterse al deber ser? No para todos es la vía. Ciertamente el sistema del que se forma parte<sup>15</sup> conduce la vida haciendo uso de las instituciones, apoya en éstas su legado y función; a su vez, éstas instituyen hacia los sujetos que las integran, pautas y normas para actuar conformándose posteriormente en lo instituido; no obstante, los sujetos entran en un proceso de recreación, trascendiendo a instituyente las prácticas que se gestan durante la interacción. Por tanto, es pensar en un proceso cíclico que va reformando el hacer. La sociedad no es estática, la producción y reproducción de la vida fluye, no se detiene con lo dado, existe la posibilidad de lo dándose, como bien lo afirma Zemelman, por lo que considera a la realidad no como algo dado, sino dándose (1992).<sup>16</sup>

Siendo así ese “plato de lentejas”, al que refiere Maffesoli y que se ha cambiado por la libertad, por ser nuestro sistema quien elija, por su independencia en relación a otros para conservar su status de sistema y no subsistema al formar parte y depender de otros. Son las lentejas las que nosotros consumimos, metafóricamente hablando, se les puede agregar otros ingredientes para hacer un plato distinto. Aun

---

<sup>15</sup> Sistema definido por la organización en relación a otros lo que le dota de una complejidad al establecer vínculo con los subsistemas que de él se derivan (político, económico, religioso, educativo), entre cuyos objetivos es la reproducción de lo que sostiene en pie a la sociedad, piénsese valores, normas, ideología, tipo de educación, estructuras que le otorgan cuerpo y dinamismo.

<sup>16</sup> En, Johanes y Cabrolíé (Coords.) (2000).



cuando puede estar segura cierta ración, no basta para las mentes creativas e inquietas, pues ellas resignifican lo que se les presenta.

Remito a dicho individualismo al que nos ha conducido el proyecto económico que ahora nos rige, porque lo considero otro elemento que escasamente favorece la construcción de conocimiento en dinámicas colegiadas. En este sentido, atenta incluso sobre la naturaleza social del conocimiento, a decir, que es resultado de la interacción entre los sujetos, del intercambio, de la socialización, de la compañía con el otro; la gestión de conocimiento opera hoy día a nivel económico empresarial para la generación de saber a través del aprovechamiento de recursos tecnológicos. Hoy el ser humano habla de la construcción de conocimiento como la generación de él en el hecho de transformar la información que circula en el mundo mediante el diseño de ordenadores que facilitan la tarea para organizarlo, hacer uso de él con el hecho de instalar softwares y sea la máquina quien procese información.

Es el modelo en que el proyecto económico diseña las formas para producir conocimiento y son políticas que permean el campo educativo, pues al ser una de las instituciones que contribuyen a la reproducción de un sistema, la forma en que se conduce el conocimiento dentro de las instituciones refleja, en gran medida, el contexto macro que envuelve la dinámica social. A decir de ello, los espacios educativos son organizaciones pensadas para colectividades, pero curiosamente a los estudiantes se les enseña a trabajar individualmente, aún cuando pertenecen a grupos escolares, la dinámica es el trabajo individual, en pocas ocasiones tiene lugar la propuesta docente de hacer de los grupos una forma de vida, una cultura dentro de los espacios educativos. Así también y hablando ya de los niveles educativos más altos en la pirámide del Sistema Educativo Nacional, me refiero a los posgrados y, nombro el caso particular de la Universidad Nacional Autónoma de México, la gestión de conocimiento está permeada por discursos económicos de: a mayor producción de conocimiento, mejor calidad educativa; por tanto, puedes portar una estafeta incluso de excelencia por parte de las instituciones evaluadoras. Las tareas de producción de conocimiento han sido otorgadas a instituciones de mayor estatus social, hablo de los institutos de investigación, contribuyendo a una fragmentación del conocimiento al considerar la producción por un lado y la operación, como práctica del hacer que le corresponde a la docencia por otro (es tarea otorgada a las Facultades de Estudios).

Es necesario re-significar tanto el discurso como la práctica de la gestión de conocimiento, pues afortunadamente aún somos los seres humanos quienes operamos sobre él y somos humanos quienes lo vivimos. Si bien existe toda una

estructura más allá sobre la que fincamos nuestra realidad social en lo inmediato, no podemos dejar de ser sujetos-protagonistas de nuestra propia historia, por lo que es importante continuar nombrándonos a nosotros mismos desde las formas en que nos enfrentamos, significamos y vivimos la realidad.

Desde esta lógica, me traslado a continuación al contexto político-educativo del nivel de estudios de posgrado, en cuyo seno ubico la gestión de conocimiento como práctica necesaria e innegociable al atender el objetivo de producción de conocimiento. Representa el espacio donde tuvo cabida la presente investigación, por lo que resulta importante enmarcar al Posgrado en su contexto político en tanto discursos nacionales e internacionales que le interpelan, antecedentes históricos que han marcado la forma en que a día de hoy se organiza, se conduce institucionalmente la producción de conocimiento. Cabe acotar, aun cuando lo hago de manera más amplia en adelante, que si bien hago uso del término producción de conocimiento, cuando me he comprometido con la construcción, como categoría eje y es la que trabajo con mayor amplitud, es porque considero que la producción se planea desde discursos político-institucionales, mientras la construcción se vive desde la acción del sujeto quien lo va tejiendo a través de todo un complejo de prácticas y ésta es indisociable de la producción. Es decir, para que haya producción, es necesario gestionar la construcción.

De esta manera, llego a un contexto muy específico: la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, quien en el área de posgrado vive una situación de tránsito al gestionar el conocimiento en la dinámica de grupos haciendo frente a las prácticas de individualismo, así como intentar el acercamiento de fronteras entre la investigación y la docencia, re significar el vínculo pedagogía-investigación, como práctica de construcción de conocimiento necesaria y viable dentro del campo educativo.

### **Un escenario de Investigación: Los estudios de posgrado**

Es momento de cuestionarnos cómo el contexto político-social que enmarca la gestión de conocimiento, permea la situación educativa en nuestro país, puntualizando enfáticamente el nivel de la Educación Superior (ES) y, de manera más específica, el subsistema del posgrado. Recordemos que una de las características del Sistema Educativo Mexicano (SEM) es su complejidad, al estar agrupado por niveles y por modalidades escolares, tecnológicas y generales, terminales y no terminales; por controles federales, estatales, autónomos y

particulares. En este sentido, hablamos de la educación básica que incorpora la educación preescolar, primaria y secundaria; le siguen, en un siguiente nivel, la educación media superior que incluye estudios de bachillerato, para llegar así a la ES que integra estudios de licenciatura, especialidades, maestría y doctorado.

Referir al nivel de Educación Superior, significa abordar, entre otros puntos, crisis económicas, crecimiento demográfico, expansión del nivel para atender necesidades sociales, máxime cuando la situación política de nuestro país, a finales de los años 60's atravesaba por un momento de restauración social, debido al movimiento estudiantil de 1968. Kent y Ramírez (En Latapí, P. 1998) señalan la expansión que tuvo el Sistema Educativo Superior (SES), producto de la expansión "espectacular" que experimentó la matrícula en dos décadas (60's y 70's). Al tiempo que crecía el número de estudiantes y aumentaban las dimensiones de cada institución, surgieron nuevos establecimientos de enseñanza superior, hasta integrar una extendida y diversificada base, que en la actualidad alcanza las 582 instituciones distribuidas en todas las regiones del país: universidades públicas y privadas, institutos tecnológicos, las escuelas normales y un grupo de instituciones especializadas asociadas con sectores de la administración pública federal.

Varios factores crearon las condiciones que llevarían a la expansión del sistema superior a partir de los 60's. El rápido proceso de industrialización, el crecimiento demográfico a tasas elevadas, el crecimiento y la creciente importancia del sector de la economía dedicado a los servicios, así como la concentración de la población en zonas urbanas –que en el caso del Distrito Federal fue de proporciones mayúsculas– fueron generando una elevada demanda de servicios educativos que iría presionando en forma progresiva cada uno de sus niveles, desde el básico hasta el superior.

Entre los periodos por los que ha transitado la evolución de la ES, el primero de ellos que abarca la última fase de los años 30 y se extiende hasta los 60's marca el predominio de tres modelos dominantes en la formación de los estudiantes, el de la Universidad Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y las escuelas normales. En esta lógica y, durante mucho tiempo, las universidades públicas fueron el prototipo de institución de educación superior, aún cuando ya existían otras instituciones, como el IPN, de carácter tecnológico; no obstante, su impacto en la población estudiantil no era tan fuerte. Los datos reportan que en 1960, el 79% de la matrícula nacional se inscribían en las universidades públicas, con el predominio en la UNAM, donde se concentraba el 50% del total nacional. (Kent y Ramírez, en Latapí, P. 1998)

Después de que en los años 60 la preocupación estuvo enfocada en la expansión de las instituciones a nivel superior para dar cobijo a toda la población juvenil de entonces, en los 90's la preocupación se centra en el análisis de la experiencia reveladora de que no basta admitir a muchos, que el objetivo debe ser formarlos adecuadamente, así entonces el valor se centra en la calidad educativa. Actualmente, hablo del S. XXI, donde imperan los discursos en torno al proyecto de globalización, la economía de conocimiento, productividad, competitividad, internacionalización, contexto de la sociedad del conocimiento en que queda inscrita la Educación superior y, de manera particular, el posgrado que está siendo objeto de la globalización. Los criterios de ésta, cuyos ejes principales se dan en la esfera económica y secundariamente en los aspectos culturales, hacen necesario contar con recursos humanos altamente calificados y un mayor desarrollo de la ciencia y de la tecnología para actuar competitivamente con los profesionales y expertos de los demás países del mundo.

Ahora bien, me ubico de manera particular en el nivel de posgrado por ser el espacio donde está inscrita la presente investigación y, para hacerlo, remitiré a algunos eventos históricos, como antecedente con la finalidad de ubicar su trayectoria y proceso de configuración atendiendo específicamente el caso de la UNAM; así entonces tener elementos contextuales para comprender la forma en que se dinamiza actualmente. Los antecedentes del posgrado se remontan a los inicios del siglo XX cuando al crearse la UNAM (1910), surge la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE) cuyo objetivo era perfeccionar y elevar, a nivel superior, los estudios que se realizaran en la Escuela Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Bellas Artes. En 1925, la Escuela Nacional de Altos Estudios "se transformó en Facultad de Filosofía y Letras. Normal Superior y Escuela de Estudios Superiores o Escuela de Graduados. En 1937 se separó la sección de Ciencias para convertirse en la Facultad de Ciencias, y aquélla continuó en lo que hoy es la Facultad de Filosofía y Letras" (Arredondo, 1998:356) Asimismo el desarrollo del posgrado ha estado asociado al de la educación superior y la ciencia y la tecnología. En 1935 se creó el Consejo Nacional de la Educación Superior la Investigación Científica (Conesic).

Por esa época se crearon en la UNAM los Institutos de Física, de Matemáticas y de Biología, además de la Facultad de Ciencias. Fuera de la UNAM, también se establecieron el Instituto Agropecuario y el de la Salud y Enfermedades Tropicales; en el área de las ciencias sociales se crearon el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Casa de España, que posteriormente se convertiría en el Colegio de

México (Arredondo, 1998; Domínguez *et al.* 1998; Alcántara 2004, en Ordorika, 2004: 115 y 116)

La UNAM creó la Escuela de Graduados en 1946, con el objetivo de coordinar la enseñanza de los estudios realizados después de la licenciatura. En esos años se definieron y distinguieron los “altos estudios” y “estudios superiores” de poslicenciatura, es decir, como estudios de posgrado. En 1956, el Consejo Universitario suprimió la Escuela de Graduados, creó el Consejo de Doctorado y confirió a las Facultades la atribución de ofrecer cursos y otorgar títulos de posgrado. En 1967, el Consejo de Doctorado se convirtió en el Consejo de Estudios de Posgrado.

A pesar de que la UNAM y el Instituto Politécnico han sido dos instituciones públicas con un importante papel en la formación de recursos, la Universidad Nacional, concentró el mayor volumen de matrícula de posgrado hasta los años setenta. Otro elemento importante en el impulso al Posgrado fue la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en 1970, mismo que se convirtió en el principal organismo para promover y fomentar la investigación científica y humanística. El Conacyt otorga también desde su fundación el mayor número de becas para realizar estudios de posgrado en el país y en el extranjero. Además es el organismo responsable de establecer los principales lineamientos de política para el posgrado.

### **Problemas del posgrado, el caso de la UNAM**

Desde mediados de los años ochenta, Conacyt, el principal organismo encargado de la política científica y tecnológica, impulsó la realización de diagnósticos sobre el posgrado en el país. Entre los resultados más sobresalientes destacó la necesidad de incrementar la matrícula, así como la calidad de los programas. Alcántara (En, Ordorika, 2004) destaca que, entre los problemas más graves se encuentra el bajo índice de titulación, la escasa productividad de algunos programas, por lo que la propuesta fue que Conacyt revisara y reorientara sus criterios para otorgar apoyos. En este sentido, una de las políticas más importantes para el caso del posgrado fue la puesta en marcha en 1991 del Padrón de Posgrados de Excelencia de Conacyt, cuya principal finalidad fue crear un sistema que permitiera discriminar la calidad de los múltiples programas de maestría y doctorado que habían proliferado en los años setenta y ochenta, producto de la expansión.

La preocupación es significativa cuando, al ser objetivo de los estudios de posgrado, el impulso de la ciencia y la tecnología objetivada en producción de conocimiento en lo teórico y práctico, algunos programas no lo estén cubriendo. Resulta además llamativo que los organismos de evaluación interna, en este caso Conacyt, pongan en marcha políticas para estimular los índices de titulación, graduación (según sea el caso), la misma producción, la competitividad, internacionalización, cuando las condiciones materiales e institucionales de las entidades, en ocasiones, no son tan favorables para ser considerados candidatos a la fila del Padrón de posgrados de excelencia. Importante reconocer que el ingreso o la exclusión depende de la valoración de distintos indicadores, tales como el personal académico encargado de impartir el programa con niveles de estudio en maestría y doctorado, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, clara ubicación de líneas de investigación desarrolladas, nivel alto de productividad. Otro ámbito a considerar es el índice de eficiencia terminal e infraestructura; no obstante, son parámetros que considero propios de lo que compete al área administrativa; es decir, una especie de requisitos a sumar y llenar con la finalidad de incorporarse a estos programas y ser beneficiados con los recursos que ofrecen, sin detenerse a pensar en re-conocer algunos de los motivos por los que la problemática de producción resulta ser compleja debido a las dimensiones que abarca en lo histórico, económico, político, social y el hecho de pertenecer y/o permanecer no significa que las necesidades formativas de los sujetos estén siendo atendidas con un sentido formativo, sino de acuerdo a necesidades e intereses de producción en serie, competitividad, calidad total, debido a la influencia de organismos a nivel internacional que rigen la política nacional, a su vez educativa de nuestro Sistema Educativo Nacional y que veremos en adelante.

A qué hago referencia cuando hablo de la complejidad que tiene la problemática que estudiosos ubican respecto al nivel de posgrado en torno a producción, eficiencia terminal, añadiría incluso los pocos espacios que existen para proyectar la formación de los estudiantes hacia la investigación y es tocar la dimensión histórica sobre las formas en que se ha gestionado el conocimiento dentro de los espacios universitarios.

Pacheco (2009) refiere a una progresiva fragmentación de la universidad no sólo de la misión que desde su origen la define como institución de cultura, sino esencialmente en la segregación de las funciones que tradicionalmente le han sido adjudicadas con respecto a la formación de profesionales y a la generación de conocimiento.



La idea de universidad entendida como un espacio coherente y unido internamente para dar cumplimiento a las tareas de vigencia y actualización de la cultura —encargada esta última de garantizar el progreso del conocimiento y de asegurar la formación y la preservación de las capacidades intelectuales de los individuos— ha sido sustituida por una realidad definida por sucesivos procesos de segmentación; tales procesos son el resultado de la presión ejercida sobre la universidad para atender una demanda masiva y diversa proveniente no sólo de la población estudiantil, sino también de los variados fines y requerimientos coyunturales y utilitarios procedentes del resto de las instituciones y de los actores sociales... Los cambios experimentados por la universidad se han manifestado en todos los órdenes institucionales pasando de los grandes propósitos a la distinción de funciones específicas: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, que progresivamente se han ido subdividiendo en universos cada vez más autónomos en cuanto a su concepción y funcionamiento, se reconocen como tales: la formación profesional, el posgrado, la investigación científica, la investigación social y la investigación en humanidades, entre otros. Segmentos y subdivisiones donde es difícil identificar con claridad los puntos de intersección y correspondencia entre ellos. Aún cuando el segmento del posgrado sea para algunos identificado de manera casi automática dentro de la órbita de la docencia, para otros lo será en el ámbito de la investigación; lo destacable es que como parte de las transformaciones de la institución universitaria, el posgrado se ha convertido en un fragmento más dentro de la realidad universitaria, cuya articulación o no con el resto de la estructura tiende más a explicarse en el terreno del discurso institucional que a resolverse en el plano de la práctica directa y cotidiana. (Pacheco, 2009: 19 y 20)

Coincido con Pacheco cuando, al tomar una postura crítica coloca el dedo en la yaga al considerar que el fenómeno de segmentación por el que atraviesa la universidad y, en consecuencia el posgrado, ha dado lugar no sólo a una desarticulación interna de su funcionamiento, sino incluso, a una contraposición de sus objetivos institucionales, así mientras el posgrado de profesores e investigadores intentan enfrentarse a la problemática e identificación de los criterios y mecanismos específicos a través de los cuales debiera articularse la tarea de la investigación con el papel integrador de la transmisión de conocimiento en los niveles de maestría y doctorado, en la administración académica lo prioritario reside en ajustar el patrón institucional establecido a las políticas nacionales y contar entonces con el respectivo reconocimiento oficial. Entre ambos sectores no existen indicios de congruencia lo suficientemente claros, como tampoco puntos de articulación entre ellos ni en las demandas y expectativas de orden social y científico.

En este sentido, los cambios experimentados por la universidad, así como la implantación de nuevos programas de posgrado son procesos que sólo pueden ser

explicados en función de las permanentes tensiones, contradicciones y ambigüedades por las que ha transitado la institución en su peculiar relación con la sociedad, frente a sus respectivos procesos de producción y consumo de los productos científicos, frente a la dinámica de la vida institucional, así como en su relación con los respectivos sistemas sociales incluidos en el mundo académico y científico. Señala Pacheco (2009) que, en detrimento de una formación abierta y crítica se tiende a privilegiar ideas de eficiencia, de validez teórica de las problemáticas estudiadas, de la experiencia inmediata, de lo coyuntural, de la pertinencia de las estrategias de control o, en su caso, de confiabilidad y previsión conferidas a los procedimientos técnicos, considerando a éstos como contenidos básicos de la formación. Idea que refuerza Pérez (2007), cuando al realizar una investigación sobre la intención formativa, desde el análisis curricular de planes y programas que ofertan hacia el campo educativo, señala que a partir de la década de los noventa, no sólo en las maestrías en educación, sino en general los estudios de posgrado, empezaron a experimentar una serie de cambios en relación con su crecimiento, diversificación, tipo de sostenimiento y organización, que permiten sostener que se ha iniciado un proceso de desestructuración o dislocación de la identidad social de este tipo de programas. Identificando así cinco nuevas características de este tipo de estudios: *Expansión, profesionalización, privatización, acreditación y tecnologización*; las que, a su vez, se podrían reconocer como elementos de lo que por ahora parece ser el nuevo contorno de este tipo de estudios: *la comercialización de la educación*. Situación que es posible entender a partir del reconocimiento del actual orden económico mundial que nos cobija, denominado globalización.

### **El posgrado en el marco de la globalización**

Paralelamente al proceso de redefinición de la participación de los estados nacionales en la economía, nos enfrentamos en los últimos años al fenómeno de la globalización, que bien puede reconocerse como un significativo vacío en tanto que ha sido construido a través de una diversidad de significados que han ido desde la tendencia universal y necesaria de la historia, o un imperialismo económico, ético y político, hasta el de una interconexión e hibridismo económico, político y cultural que permite conectar lo universal con lo particular y lo homogéneo con lo heterogéneo (Pérez, 2007). Hasta ahora la globalización se ha expresado más a partir de la promoción de nuevas formas de cooperación e intercambio en los diferentes ramos de la producción, auspiciados por los organismos internacionales financieros, entre ellos y por ser los que mayor influencia tienen sobre los estudios de posgrado: El



Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM).

Así vivimos en los últimos años la conformación de un nuevo orden social a través de la integración de grandes bloques como la Unión Europea, el grupo de la Cuenca del Pacífico, muy cerca de ellos los denominados “tigres” o “dragones” del Pacífico en el sur de Asia, y en América el Norte (TLCAN); liderados por algunas de las potencias mundiales, entre ellos, Estados Unidos, por lo que aunque la globalización se ha promovido más con una tendencia hacia la integración y homogenización, ésta se ha dado en condiciones desiguales, no sólo entre los grupos y países que conforman un nuevo orden social, sino aún entre los territorios de cada país. (Pérez, 2007)

Estos organismos internacionales operan con una lógica orientada fundamentalmente a la protección e incremento del capital, por lo que asignan a los sistemas educativos la tarea de potenciar los recursos humanos, de manera que una de las tesis fundamentales de la globalización es que la educación influye positivamente en el crecimiento económico, de manera tal, que para que una nación pueda competir en una economía global, tiene que hacer fuertes inversiones en la educación de su población (Dietrich, 1995: 18, en Pérez, 2007) recuperando así una nueva versión de la teoría del capital humano, en la que la calidad de éste tiene un efecto causal positivo sobre variables como el ingreso, el empleo y el crecimiento económico sólo que ahora se incorpora a la competitividad como el elemento fundamental de los programas económicos y educativos.

Todo esto ha generado en los estudios de posgrado en México:

- Se incorporen a procesos de evaluación internacional. Hablo, en este caso, de la incorporación de México a la OCDE a partir de 1994, donde nuestro país solicita a esa organización la evaluación de las políticas de ciencia y tecnología. De acuerdo con esta organización, los análisis del sector científico y tecnológico tienen un doble objetivo. En primer término, permitir que los países interesados puedan evaluar, en un plano a la vez político, económico y estructural, las medidas adoptadas para fortalecer el papel que desempeña la investigación científica y tecnológica en la realización de los objetivos nacionales. En segundo lugar, los análisis contribuyen a enriquecer el conjunto de conocimientos adquiridos acerca del contenido de las políticas científicas y tecnológicas y sobre su función como instrumento de gobierno. De esta manera, los miembros de la OCDE

pueden sacar provecho de una experiencia que los ayude a perfeccionar sus propios instrumentos científicos y tecnológicos y a mejorar sus métodos para tomar decisiones. (OCDE, 1994, en Ordorika, 2004)

En los últimos años, los organismos internacionales empiezan a dar mayor importancia al desarrollo científico y tecnológico en los nuevos procesos de producción, al reconocer que la producción de conocimiento es una actividad tan importante como la producción de bienes y otros servicios, por lo que su posesión se convierte en un nuevo instrumento que otorga poder a las naciones. Al mismo tiempo, se reconoce una polémica centrada en si la revolución científica y tecnológica puede mejorar no sólo los procesos de producción, sino favorecer la integración de los países en proceso de desarrollo, así como las formas de gobierno sustentadas en una mayor equidad, atendiendo las necesidades de los más pobres; o bien, en si lo que está promoviendo es la agudización de las desigualdades sociales, generando más relaciones de exclusión que de integración, a la vez que agudiza las diferencias entre los países desarrollados y los denominados en “vías de integración”.

En este sentido, sería complejo discernir qué tan eficientes resultan, por ejemplo, las estrategias sugeridas por el Banco Mundial para que los países en desarrollo superen la insuficiente capacidad científica al tiempo que disminuyan la brecha que los separa de los desarrollados, sobre todo cuando entre éstas se sugiere o recomienda que no todos los países tienen que realizar investigación básica en todos los campos, o que además deben fomentar la cooperación internacional, así como entre la industria y la universidad. “La cooperación regional es esencial para los países pequeños, donde no es práctico tener universidades dedicadas a la investigación, así como seleccionar determinadas disciplinas científicas y concentrar el esfuerzo del país en fortalecerlas” (Banco Mundial, 2000: 90, en Pérez, 2007)

- Desde este nuevo orden mundial, los estudios de posgrado se organizan más por la lógica de mercado que desplaza la autoridad académica por una autoridad externa, cuyas políticas y criterios de evaluación enfatizan más los productos que los procesos, tal como se expresa en los criterios definidos por Conacyt para incorporar los programas al antiguo Padrón Nacional de Excelencia y al Actual Padrón de Posgrado con un mercado sesgo empirista y formalista.
- Por su parte, para los sujetos, los estudios de posgrado dejan de relacionarse fundamentalmente con el interés de adquirir una formación para el ejercicio de una docencia de alto nivel, desarrollar una

investigación o lograr una especialización en un campo de conocimiento determinado, o con lo que Valenti (2002, en Pérez, 2007) ha denominado como “el responder al *ethos*” o la vida académica, cuyas preocupaciones y prioridades están determinadas por un interés por el desarrollo del conocimiento en sí mismo, más que condicionadas por las nuevas leyes del mercado, dejando incluso de vincularse con las posturas más cuestionables, como las que reducen este tipo de estudios al nivel de compensación de las creencias de formación generadas en el nivel anterior, o simplemente al de brindar una formación general.

### **La investigación y la formación en investigación en el posgrado de la UNAM**

Los estudios de posgrado se caracterizan por una gran diversidad de niveles, objetos de estudio y estructuras curriculares particulares; sin embargo existe en torno a ellos la presunción generalizada de que la investigación es la pauta que seguir para la formación de élites científicas y profesionales en todos los campos de conocimiento. Este supuesto difícilmente se cumple en la mayoría de los programas de posgrado, hablando específicamente en el campo de las ciencias sociales y humanidades –donde se ubican los relacionados con la educación- pues en ellos prevalece el interés por acumular una gran cantidad de conocimientos compactados en cursos que se limitan a una mera repetición de lo ya conocido y establecido, bajo una postura *a priori* del conocimiento, dinámica que se aparta de la posibilidad de profundizar en los procesos de construcción e innovación del conocimiento, ambos fundamentos indispensables de la investigación. (Pacheco, 2000: 19, en Pacheco, 2009)

El desarrollo de la investigación científica en México ha estado vinculado a las condiciones socio-históricas y políticas nacionales. De acuerdo con Fortes y Lomnitz (1991: 22) durante la colonia y prácticamente hasta el siglo XIX, la investigación científica fue casi inexistente en nuestro país debido principalmente a los conflictos sociales y políticos predominantes durante ese largo periodo.

Las limitaciones para el crecimiento científico alimentaron el tradicional desinterés de los estudiantes mexicanos por las carreras científicas; asimismo la reducción presupuestal para la investigación fomentó la pérdida de científicos valiosos, quienes por las pésimas condiciones laborales de la época, se vieron obligados a irse al

extranjero o se orientaron a otras áreas del mercado de trabajo en busca de mayores satisfacciones, aun cuando ello supusiera el abandono de las tareas de investigación. En estas circunstancias se creó, en 1984, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con la finalidad de otorgar suplementos salariales en forma de becas ligadas a la producción científica, con el objeto de arraigar a los investigadores a sus centros de trabajo, principalmente en instituciones de educación superior.

Uno de los rasgos importantes que es necesario continuar resaltando es que las políticas públicas para el fomento de la investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES), han impulsado la expansión de un peculiar tipo de investigación asociado a la docencia, que ha beneficiado de manera heterogénea la estructura del trabajo académico de estas instituciones. Entre los principales desafíos y limitaciones que ha enfrentado la función de la investigación en las IES, destacan los siguientes:

- Un buen número de universidades orientadas fundamentalmente a la docencia todavía no cuentan con una estructura institucional y normativa ni tampoco con las condiciones para impulsar el desarrollo de la investigación científica; entre otros problemas carecen de: profesores de tiempo completo, bibliotecas y laboratorios adecuados, departamentos académicos o institutos de investigación; criterios de contratación y promoción de investigadores, becas para los estudiantes, programas de posgrado orientados a la formación en investigación.
- El patrón seguido por las universidades para la incorporación de las áreas de investigación ha tenido como referente principal el modelo de la UNAM, el cual establece diferencias entre las dependencias dedicadas a la docencia (facultades y escuelas) y las de investigación (institutos y centros), lo que ha generado un incremento de tareas y funciones sin alterar su estructura original. (Pacheco, 2009)

La UNAM ha sido pieza fundamental en el desarrollo de la ciencia en nuestro país, ha compartido con ésta las particularidades y desafíos propios de su desarrollo histórico; sin embargo, la investigación y la formación de los investigadores han tenido características específicas debido a factores internos de su propio desarrollo educativo e institucional. A pesar de que en ella se realiza gran parte de la investigación científica nacional, la UNAM –al igual que la mayoría de las universidades mexicanas- ha estado orientada básicamente hacia la formación

profesional, por lo que el desarrollo de la investigación y de la formación de investigadores ha sido relativamente reciente.

Al obtener su autonomía en 1929 se incorporaron, a la que desde entonces se conoce como Universidad Nacional Autónoma de México, diversos institutos de investigación, además de incluir dentro de sus funciones sustantivas el desarrollo de la investigaciones en institutos separados y en paralelo a las facultades. En la década posterior se reorganizaron los estudios científicos y se establecieron las bases de institucionalización de las áreas científicas mediante la creación de varios institutos y de la Facultad de Ciencias; asimismo se abrieron espacios para el estudio de las disciplinas humanísticas y sociales; se fundaron a partir de 1930 diversos institutos con estos campos de conocimiento.

La trayectoria social de la investigación y su institucionalización en nuestro país, las políticas públicas han sido desarticuladas y sin una visión de largo plazo, por lo que los problemas y las condiciones desfavorables para el desarrollo de la investigación científica y la formación de investigadores sigue sin resolverse: prevalece hasta nuestros días la escasa contribución del sector productivo a la investigación los recursos públicos no sólo han sido insuficientes, sino que tampoco cuentan con fuentes permanentes y estables de financiamiento, por lo que cada año están sujetos a los vaivenes políticos y económicos; los procesos de formación para la investigación a través de los estudios de posgrado han sido erráticos e ineficientes; el crecimiento de la matrícula en dichos estudios no se ha acompañado de la creación de plazas suficientes para que se incorporen los nuevos investigadores y, en consecuencia, el crecimiento de la planta y la infraestructura científicas han sido escasos, al igual que su contribución a la solución de los grandes problemas nacionales. (Pacheco, 2009)

“La función formal y primaria del posgrado en México, como en muchos otros países, ha sido de corte académico, es decir, la de formar cuadros para las propias instituciones de educación superior para la realización de actividades de docencia e investigación” (Arredondo, 1997: 363). Resalta la proyección de formar cuadros académicos en razón, independientemente de las actividades de docencia e investigación que vayan los sujetos a desarrollar, de trabajar en equipo –cuadros-, en grupo con el fin de compartir la visión, fortaleciéndose con los aportes que cada integrante se vea en la posibilidad de hacer.

Si bien se atiende a la función que enmarca Arredondo, la formación de cuadros tiene lugar principalmente en espacios donde se fomenta la investigación, porque las

condiciones así lo permiten. Por ejemplo, en los Centros de Investigación e Institutos cuya función es la producción en el campo de la investigación educativa, dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, se posibilita la conformación de equipos o grupos de investigación, es el caso específico del IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación) donde se integran investigadores, académicos, estudiantes de posgrado en los niveles de maestría o doctorado (becarios) con un propósito bien definido: producir conocimiento. Se les connota como equipos o grupos de investigación porque además cubren una serie de requisitos que les demanda asumirse como tal: tiempos completos, tanto de los actores-investigadores, como de los estudiantes maestrantes o doctorantes que les permite hacer de la investigación su oficio, forma y estilo de vida; se encuentran dentro del Sindicato Nacional de Investigadores (SNI), por tanto, activos en publicación; su objetivo es desarrollar un proyecto y de acuerdo a las habilidades, aptitudes que cada investigador, académico y becario muestre es la tarea que abarca.<sup>17</sup> Desde esta lógica, la conducción en la construcción de conocimiento se hace en lo colectivo; no sucede lo mismo en todas las Facultades de Estudios Superiores, aun cuando sean compartidos los programas curriculares con los Institutos para dirigir la formación para la investigación educativa.

Señala Arredondo (1997) que un primer obstáculo a nivel institucional, son las tradiciones académicas imperantes en cada programa resultado de un largo proceso de conformación. Esto significa que es necesario considerar que no todos los programas de posgrado tienen las mismas condiciones para poder adecuarse, la heterogeneidad académica de éstos no responde a un capricho de los actores, sino a las condiciones institucionales particulares que ha tenido cada uno, terreno por el cual se han cultivado determinadas tradiciones académicas con las consecuentes prácticas y procesos de formación.

Deviene una fragmentación de funciones y formas de gestionar el conocimiento desde la definición de institutos, como espacios académicos universitarios donde se construye y produce conocimiento, resultado de procesos institucionales de investigación y hay mayor facilidad para la formación de cuadros académicos y/o grupos de investigación que en las Facultades, donde se practica la docencia con objetivos definidos de formación.

---

<sup>17</sup> Para atender a las formas de conducirse dentro de uno de los Institutos de Investigación dentro de la UNAM, el IISUE, fue necesario establecer contacto con uno de los investigadores, el Dr. Juan Manuel Piña Osorio, quien atentamente respondió a un guion de entrevista, durante el mes de septiembre de 2009, cuyo objetivo fue conocer las prácticas de investigación desarrolladas en ese espacio que los conducen a la producción de conocimiento en colectivo.



La formación de cuadros y/o grupos en estos espacios resulta más difícil al considerar las condiciones de los sujetos, tanto de académicos, como de estudiantes, lo que conlleva que el proceso de construcción de conocimiento se trabaje en el individualismo. Sucede algo semejante a lo que en párrafos anteriores ilustraba cuando aludí a la educación básica, donde pese a la organización institucional en grupos, la relación con el conocimiento es desde lo individual. El desarrollo de proyectos de investigación suele ser una práctica individual aún cuando la organización institucional es a través de grupos; metafóricamente podría ilustrarlo con la figura de un caracol donde cada quien carga con su “casa proyecto”, la cuida, la protege, la alimenta. Considero que desde esta lógica se atenta contra la naturaleza tanto del sujeto como ser social, como del conocimiento producto del movimiento de relación en lo social.

Esta forma de relación tan paradójica *en grupo – pero individualmente* llega a constituir una práctica habitualizada.<sup>18</sup> La forma de conducirnos desde los primeros años de escolaridad hasta los estudios de posgrado (cúspide del sistema educativo) se tiñe de estos tintes, trastocando otros ámbitos, por ejemplo, dentro de la misma cultura. Estudiosos en la materia hablan sobre la fragmentación de nuestra sociedad mexicana, no vemos por el bien común; la tendencia es trabajar individualmente “responsabilizándonos” con nosotros mismos y no con los demás; vemos por el interés personal ya que hemos aprendido a no compartir a que cada quien busque sus propios medios y recursos para resolver sus tareas. En este marco, a continuación abordo a la pedagogía dentro de los Programas de posgrado en la UNAM, como el contexto que inscribe la particularidad del lugar que intenta hacer del conocimiento una práctica social durante los procesos de formación para la investigación a través de la conformación de grupos de trabajo, me refiero a la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

---

<sup>18</sup> Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. Además, la habituación implica que la acción que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzo. La habituación comporta la gran ventaja psicológica de restringir las opciones; si bien en teoría pueden existir tal vez unas cien maneras de emprender la construcción de una canoa con ramas, la habituación las restringe a una sola, lo que libera al individuo de la carga de “todas esas decisiones”, proporcionando un alivio psicológico basado en la estructura de los instintos no dirigidos del hombre. (Berger y Luckmann, 1995: 74 y 75)



## **La pedagogía en la FES Aragón, un Programa de posgrado en la UNAM**

Con el objetivo de ubicar contextualmente el Programa de Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y, de manera específica en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A), me permito desarrollar este primer apartado que delinea el tránsito de la pedagogía, como campo de conocimiento dentro de la institución. Posibilitará ser el marco para reconstruir posteriormente la trama que teje la FES-Ar en su intención por conducir el Proyecto Institucional Académico que tiene como objetivo impulsar la producción de conocimiento, cuya condición necesaria para lograrlo es entrar en un proceso de construcción de conocimiento.

Es el año de 1910 cuando se crea la UNAM y con ella la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), institución promovida por el Maestro Justo Sierra en 1881, con el fin de formar profesores, perfeccionar los estudios realizados en las escuelas profesionales y crear especialistas, proporcionando conocimientos pedagógicos, literarios y científicos de un orden superior. La Universidad quedó organizada en tres secciones, siendo la primera de ellas la de Humanidades donde se inscribió la pedagogía como campo de estudio, además de lenguas clásicas, lenguas vivas, las literaturas, la filología, lógica, psicología, ética, estética, filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas.

En 1924, la ENAE se reorganizó estructurándose en tres dependencias: Las Facultades de Graduados, la de Filosofía y Letras (FFyL) y la Escuela Normal Superior (ENS), institución donde se ubicaron los estudios pedagógicos. Tiempo después (1934) ésta última se separó de la Universidad y quedó adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cabe destacar que en la FFyL se conservó un Departamento de Ciencias de la Educación (que perduró durante el periodo 1934-1955) en el que se continuó con la formación de profesores para los niveles medio superior y superior de la propia Universidad. Posteriormente, los Departamentos fueron transformados en Colegios, dando estatus y nivel diferente a la participación docente al impulsar la práctica colegiada, lo que derivó, en el caso de la pedagogía, en una reestructuración del enfoque epistemológico, disciplinario y profesional en la formación.

En este contexto, el Colegio de Pedagogía inició sus actividades en la FFyL el 11 de abril de 1955 atendiendo el nivel de Maestría en Pedagogía. Fue hasta 1966 que el Consejo Universitario aprobó un nuevo Plan de Estudios de Pedagogía para los niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado. Acto seguido a la adecuación, en

1960, en el seno de la FFyL, se da la apertura del nivel licenciatura para todas y cada una de las disciplinas que en aquel entonces se impartían en ella; esto condujo a una nueva reestructuración académica de toda la Facultad para ofrecer los niveles de licenciatura, Maestría y Doctorado. (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

Con la intención de ofrecer opciones para la formación profesional en los distintos programas que se impartían en Ciudad Universitaria (Campus Central, espacio donde se gesta el proyecto académico antes mencionado), descentralizar la acción educativa de la UNAM y atender a jóvenes de distintos puntos de la zona metropolitana de la Ciudad de México, en la década de los 70's se llevó a cabo un Programa de expansión. Se crearon las cinco unidades multidisciplinarias: Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza, denominadas Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP's), las que posteriormente y en diferentes momentos se configuraron Facultades de Estudios Superiores (FES), en razón de la implementación de Programas de Posgrado (Maestría y Doctorado) y, por ende, impulso a la investigación.

En Acatlán y Aragón se integraron las ciencias socioeconómicas y básicas para la solución de problemas urbanos; en Zaragoza e Iztacala las ciencias químico biológicas, para la solución de la problemática experimentada en le área de la salud; y en Cuautitlán las ciencias agropecuarias.

Después de este recorrido interesa centrar la atención en el Campus Aragón por ser el espacio donde se ubica la investigación; además de ser el contexto-pretexto que acoge la pedagogía como campo formativo a partir de 1976. Es el año en que bajo la rectoría del Dr. Guillermo Soberón Acevedo, se inaugura la ENEP-Aragón que comienza sus actividades con 2 122 alumnos y 81 profesores. La oferta educativa se constituyó por 10 licenciaturas: Arquitectura, Derecho, Economía, Diseño Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Periodismo, Sociología y Comunicación; a ellas se agregaron Planificación del Desarrollo Agropecuario e Ingeniería en Computación.

A día de hoy, semestre 2011-1, la FES-Ar<sup>19</sup> atiende a una población aproximada de 16 000 estudiantes en el nivel de licenciatura y a 94 en lo que corresponde a

---

<sup>19</sup> Encabezada durante el período gestivo 2001-2009 por la Arq. Lilia Turcott González -la primer mujer en estar al frente del Campus-. El logro más importante y valioso para la institución durante esta administración se dio el 31 de marzo de 2005 en sesión del Consejo Universitario, cuando al aprobarse por unanimidad la reforma del Estatuto General de la UNAM, se transforma nuestra institución de Escuela Nacional de Estudios Profesionales

posgrado (46 inscritos en la Maestría y 48 cursando estudios de Doctorado). A nivel licenciatura su oferta es de 15 carreras: Arquitectura, Comunicación y periodismo, Derecho, Diseño industrial, Economía, Ingeniería civil, Ingeniería industrial, Ingeniería eléctrica electrónica, Ingeniería en computación, Ingeniería mecánica, Ingeniería eléctrica, Pedagogía, Planificación para el desarrollo agropecuario, Relaciones Internacionales y Sociología.

A la FES-A se le reconoce una valiosa labor en el desarrollo y fortalecimiento académico a través de la instauración e integración del posgrado. La expansión de este nivel, cúspide de los Estudios de Educación Superior, dentro de la institución en cuestión se dio en un periodo relativamente corto (10 años aproximadamente). En 1980, el Consejo Universitario aprobó la Maestría en Educación Superior, antecedente del actual Programa en Pedagogía -Maestría y doctorado-. Además de este Programa, la División de Estudios de Posgrado e Investigación incluye los Programas de Derecho, Economía, Arquitectura, Especialización en Puentes, atendiendo una población de 94 estudiantes, de los cuales 71 corresponden al área de Pedagogía: 46 maestrantes y 15 doctorantes.

En lo que respecta al Programa de Maestría en Enseñanza Superior, antecedente del actual Programa en Pedagogía, el proyecto de formación se perfiló centralmente hacia la profesionalización de la práctica docente, pese a que los objetivos contemplaban la investigación. En 1999, cuando se transforma en Maestría y Doctorado en Pedagogía, se enfatiza el perfil de formación para la investigación; este énfasis en investigación formó parte de una tendencia de política educativa a nivel superior que, desde esa época, incidió tanto en la dinámica de la UNAM, como en el resto de las Universidades del país.

Es este el recorrido que, de manera general, pretende contextualizar la inscripción del Programa de Pedagogía en FES-A en el nivel de posgrado, donde la tarea investigación juega un papel relevante en la producción de conocimiento y para que ésta se de, la construcción de conocimiento es tarea innegociable. Si bien el carácter de Facultad que se le otorga recientemente (en 2005) es debido a su nivel de incidencia en el ámbito de la investigación, potenciarla ha constituido un reto constante, pues dicha tarea requiere, entre otros, de la presencia de académicos

---

(ENEP) Aragón, en Facultad de Estudios Superiores (FES). La conversión de ENEP a FES es una forma de avalar el trabajo que los docentes han realizado día con día desde su fundación en 1976, de reconocer las aportaciones de las investigaciones generadas en el plantel y de subrayar la importancia del papel jugado por la Escuela en otra de sus grandes tareas sustantivas, como lo ha sido la extensión y difusión de la cultura, aspectos que adquieren singular relevancia porque este plantel universitario ha sido un detonante educativo y cultural en la zona nororiental de la Ciudad de México.

con trayectorias en investigación, recursos materiales, tiempos de contratación para el desarrollo de la actividad, movilidad académica de docentes y estudiantes, estudiantes de tiempo completo, interacción e intercambio y la elaboración de productos específicos de publicación.

Ante ello es preciso señalar que, de acuerdo a la tradición académica de la UNAM, la tarea de investigación había quedado inscrita a los centros e institutos de investigación de las distintas áreas de conocimiento<sup>20</sup>. Por tanto, cabe considerar que las condiciones de uno y otra están influenciadas por factores políticos, históricos, económicos, sociales, culturales, inclusive geográficos. Señala Arredondo “no es lo mismo formar investigadores en un centro de investigación, que formar investigadores-docentes y profesionales en una escuela o facultad” (1997), cuando además lo que se busca en las facultades es la formación de uno de los tres perfiles de la maestría: investigación, docencia y ejercicio profesional, lo que genera que las políticas y dinámicas se limiten a condiciones institucionales.

En la actualidad, el Programa de posgrado en pedagogía se integra como Programa único en donde participa la FES-Ar, el IISUE, la FFyL y la FES-Acatlán. Los objetivos de formación giran en torno a:

- Propiciar la realización de investigaciones originales que favorezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan los problemas educativos, en particular los de México.
- Formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en alguna de las áreas de conocimiento o líneas de investigación que el programa ofrece.
- Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional del más alto nivel. (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999: 23)

Ante ello es posible rescatar un perfil del egresado (Maestría en Pedagogía) proyectado hacia la investigación educativa, así como hacia la resignificación del ejercicio docente y profesional, lo que coloca la dinámica de la vida académica en torno a los cuatro Campos de Conocimiento en lo que ha sido diseñado el programa:

---

<sup>20</sup> En el caso particular de pedagogía al Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) fundado en septiembre de 2006, en reconocimiento a la consolidación del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), durante un periodo de 30 años en razón de la producción de conocimientos en los temas de su competencia.

*I. Docencia Universitaria, II. Gestión Académica y Políticas Educativas, III. Educación y Diversidad Cultural y IV. Construcción de Saberes Pedagógicos*<sup>21</sup>

De acuerdo a los objetivos estipulados en el Reglamento de cada campo de conocimiento, en donde destaca la flexibilidad curricular, la propuesta es lograr su fortalecimiento a través de líneas de investigación y, a su vez, favorecer el desarrollo y cristalización de los diferentes proyectos de investigación desarrollados por los maestrantes. Se proponen para tal efecto diez líneas dentro del programa:

- 1) Antropología cultural
- 2) Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación
- 3) Política, economía y planeación educativa
- 4) Epistemología y metodología de la investigación pedagógica
- 5) Filosofía de la educación y teorías pedagógicas
- 6) Historia de la educación y la pedagogía
- 7) Desarrollo humano y aprendizaje
- 8) Sistemas educativos formales y no formales
- 9) Sociología de la educación
- 10) Teorías emergentes (Programa de maestría y doctorado en pedagogía; 1999:26)

Según los intereses institucionales y personales es posible dar apertura a nuevas líneas que atraviesen temas y problemáticas de frontera siempre y cuando se adscriban a los contenidos abordados en cada campo. Desde esta lógica, cuando el Programa remite a la posibilidad de dar apertura a otros espacios según intereses institucionales, Garay nos permite entender que “las instituciones desarrollan sus propias lógicas de acuerdo a la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores que las promueven y sostienen, como para los individuos singulares que son sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas las instituyen, las sostienen y las cambian”. (En Butelman, 1998:129)

Pensadas de tal manera, es posible decir que las instituciones poseen un juego de fuerzas. Por un lado encontraremos lo instituido que estará dado por lo establecido, lo determinado y representa una fuerza que tiende a perpetuarse de un modo

---

<sup>21</sup> Estos Campos de Conocimiento tienen el propósito de ofrecer a los maestrantes una pluralidad de opciones que les permitan construir el programa de estudios que les resulte más sólido y pertinente de acuerdo con sus intereses y necesidades concretas; esto implica poder ofrecer un currículum suficientemente flexible, que logre una combinación equilibrada de líneas de investigación y de formación compartidas, así como la especialización requerida de acuerdo con la orientación elegida en el caso de la maestría en Pedagogía. (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999: 24)

determinado; por el otro lado, se encuentra lo instituyente, como aquella fuerza que oponiéndose a lo instituido, será portadora de la innovación, el cambio y la renovación (Castoriadis, 1983). En este sentido, lo programado curricularmente, como lo establecido oficialmente dentro del programa de estudios de posgrado en pedagogía, se conjuga con un proyecto académico institucional que dinamiza la vida académica en la FES-A a partir de prácticas instituyentes y constituyen el pretexto para desarrollar el siguiente capítulo cuyo objetivo central es problematizar la realidad en el marco de las prácticas que se instituyen y cómo son vividas por los actores hacia quienes van destinadas.

## Capítulo II

### **CONSTRUCCIÓN DE LA DUDA EN EL CONTEXTO DE LA FES ARAGÓN ¿CÓMO CONSTRUYE EL MAESTRANTE DE PEDAGOGÍA EL PROCESO DE GESTIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO, RESPECTO DE SU FORMACIÓN DE INICIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DENTRO DE UN GRUPO DE TRABAJO?**

*Para un espíritu científico todo conocimiento  
es una respuesta a una pregunta.  
Si no hubo pregunta, no puede haber  
conocimiento científico.  
Nada es espontáneo. Nada está dado.  
Todo se construye.  
-Bachelard, G. 1988-*

Ubico una distancia entre hablar de problemática y problema de investigación, así como nos lo enseña Sánchez (1993); mientras el primero es accesible a las primeras observaciones y se le relaciona con carencias, limitaciones, obstáculos presentes en la realidad estudiada, el segundo tiene que ver con un proceso complejo<sup>22</sup> de problematización para construirlo. Hace necesario, entre otros, el cuestionamiento radical y la construcción del campo problemático<sup>23</sup>. El objetivo del capítulo es develar el proceso de construcción del problema de investigación y objeto de estudio, enfocado directamente a la gestión que realiza el maestrante durante el proceso de construcción de conocimiento, respecto de su formación que pretende iniciarlo para la investigación dentro de un grupo de trabajo.

---

<sup>22</sup> Anota Morín (2007) que el pensamiento complejo no puede resumirse al término de complejidad; no obstante considero, a partir de él es que es posible entender a qué se refiere cuando alude a pensamiento complejo. Veamos, complejidad “es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple... La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen fenoménico. Así que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden a los fenómenos rechazando el desorden, el descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar” (p. 32) En este sentido, el propósito de Morín sensibilizar a las carencias actuales de nuestro pensamiento, pues al hacer uso de la teoría como un adoctrinamiento y dogmatismo, o bien, al contribuir a la patología de la razón al tomarla como racionalización cuando sólo lo real, lo observable es legítimo, es verdadero cerrándose a un diálogo entre racionalidad-irracionalizable se afianza la ruta hacia “la ceguera del conocimiento”. La propuesta va encaminada a “tenemos que comprender que estamos siempre en la era bárbara de las ideas. Estamos siempre en la prehistoria del espíritu humano. Sólo el pensamiento complejo nos permitirá civilizar nuestro conocimiento.” (p.35) La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción.

<sup>23</sup> El campo problemático es el contexto del problema. Es el espacio global de su aparición. Un problema sin contexto está mal planteado y la razón de ello es que el problema se queda solo, sin respaldo alguno, lo cual equivale a dejarlo en lo aparente y meramente superficial. (Sánchez, 1993)



Procedo del campo de la educación, terreno que siempre me atrajo por el interés de saberme “maestra que enseña a los niños”. Una vez que mis estudios comienzan a afianzarse durante la licenciatura en educación en el año 1994, dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, el Plan de estudios (1994) invitaba a direccionar la formación hacia tres líneas: preescolar, primaria y gestión educativa. Ello permitía inscribirnos a seminarios de la línea que más nos interesara, mi inclinación fue hacia preescolar, por constituir el nivel en que me desenvolvía entonces profesionalmente y también me incorporé a los seminarios enfocados a primaria, pues una de mis expectativas al concluir la licenciatura era incorporarme al ejercicio del nivel y nunca elegí nada relacionado con la gestión. Se trataba de un espacio al que acudían maestras y maestros cuya labor educativa se centraba en el área de dirección y supervisión escolar, también se incorporaban quienes, como parte de su proyecto profesional, deseaban involucrarse en esos roles una vez concluidos los estudios de licenciatura.

Con ello quiero decir que el imaginario construido, hasta ese momento, respecto a los actores que hacen gestión en la escuela eran los directivos. Labor identificada con tareas administrativas, entre ellas: trámites, organización de recursos tanto materiales como humanos, asistencia a reuniones entre mismos directivos, resolver inconformidades con padres de familia, supervisar el trabajo del maestro frente a clase. Es decir, una idea donde los veía ajenos al proceso de aprendizaje de los estudiantes, motivo de la indiferencia que mostré hacia la línea de gestión, pues mi interés lo reconozco enfocado a la relación cara-cara de maestro - estudiante, lo que implica la participación más cercana durante los procesos formativos del sujeto. No obstante, ahora me es posible reconocer y hablar de la simplificación del campo al reducirlo al ámbito administrativo, cuando la gestión pedagógica es un campo epistémico a través del que es posible leer las diferentes prácticas y procesos que emprenden los actores que construyen el acto educativo; además de ser una tarea ejecutada no sólo por directivos, también los docentes y estudiantes hacen gestión desde la práctica que desarrollan. Resulta preocupante que mientras los actores: maestros y estudiantes que configuran la red de significados y arman la trama escolar no se vean como gestores, que no vean el conjunto, continuaremos en la falta de visión estratégica para actuar; en este sentido, resulta urgente pensar la educación de forma amplia desde varios actores que no sólo atienden, sino que viven y construyen los procesos de los que participan.

Después de mi trayectoria escolar a través de los estudios de maestría, donde el objeto de estudio se concentró en la re-construcción de prácticas de socialidad vividas por estudiantes de educación primaria, me incorporo durante el semestre

2008-I al Programa de doctorado en pedagogía con inscripción en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A). Paralelamente, inicia mi participación como docente-tutora en la misma entidad dentro de la línea de investigación *Formación y posgrado*, que corresponde al campo de conocimiento IV *Construcción de saberes pedagógicos*, uno de los cuatro que integran el Programa de maestría y doctorado en pedagogía de la UNAM.

A partir de tal semestre 2008-I (agosto-diciembre 2007) es posible hablar de un momento históricamente significativo de la vida institucional en el posgrado de pedagogía de la FES-A. Se trata de un momento de tránsito en la construcción de puentes que buscan trasladar de las prácticas de formación perfiladas a la profesionalización y mejora de la práctica docente, hacia la resignificación de la pedagogía en su relación con la investigación como campo de acción que complejiza la misma práctica al proponer el vínculo teoría – práctica y práctica – teoría. Esta idea constituyó un eje para los funcionarios: Jefe de la División del posgrado y Secretario Técnico del Programa de pedagogía al asumir la dirección en 2005.

Al inscribirme tanto como docente-tutora de la línea *Formación y posgrado*, dentro del campo de conocimiento *Construcción de saberes pedagógicos*, y en condición también de estudiante del Programa del doctorado en pedagogía, uno de los objetivos fue producir conocimiento sobre el proceso y las prácticas de formación del mismo posgrado. El objetivo de la línea se perfiló en problematizar y construir propuestas pedagógicas de intervención para optimizar las prácticas de formación dentro del mismo posgrado de dicha entidad (FES-A) y, con ello, atender al proyecto de investigación de la línea enmarcado con el título: *“El impacto de las políticas educativas en los procesos y las prácticas de formación en el posgrado en pedagogía”*. Desde esta lógica, mi objeto de estudio al inicio del doctorado comienza a girar en torno a la re-construcción de las prácticas de socialidad durante el proceso de conformación de los grupos de trabajo inscritas en las líneas de investigación dentro del Programa en pedagogía. La realidad me colocaba atenta al sujeto-maestrante<sup>24</sup> quien es el actor principal de la vida del posgrado y es quien vive las

---

<sup>24</sup> La categoría *sujeto* constituye un discurso constante durante el desarrollo de la investigación, por lo que es menester acotar el sentido y significado que le confiero. Comparto la visión de Touraine al construir la visión de sujeto, dentro del contexto de sociedades hipermodernas, en una constante lucha ante el sometimiento de fuerzas que lo someten a la dinámica del mercado –consumismo- y de la comunidad. “El sujeto se manifiesta en primer lugar y ante todo por la resistencia a ese desgarramiento, por el deseo de individualidad, es decir de reconocimiento de sí en cada conducta y relación social.” (1997: 85) No con ello, se está refiriendo a la lucha por ser un sujeto para sí, alejado y sin pensar en el otro, al contrario, se trata de un sujeto que en su búsqueda por la individualidad –en tanto particularidad como individuo dentro de una sociedad- tiene la apertura para reconstruirse en la acción colectiva y social dentro de los espacios a que pertenece, pues acota Touraine “no hay construcción posible del sujeto al margen de la referencia de una acción colectiva. La idea acota dos

políticas educativas traducidas en proyectos institucionales. El objeto de estudio se ve trastocado y comienzo a dibujar otro en atención al proceso y práctica de gestión en procesos de construcción de conocimiento, era como una especie de secreto a voces la necesidad de significar la palabra de los maestrantes quienes hacían latente su conflicto al vivir el Programa en pedagogía en los términos diseñados por la administración.

Entre los objetivos del Proyecto Institucional Académico sobre el que opera la vida dentro del Programa en pedagogía de FES-A, destacan contribuir a la formación para la investigación educativa dentro del campo pedagógico, romper con las lógicas de individualismo en procesos de construcción y producción del conocimiento para trascender a la grupalidad, así como hacer el vínculo entre las tareas de docencia e investigación en el campo pedagógico que han sido fragmentadas en la propia organización institucional –inscribiéndose en los institutos de investigación-.<sup>25</sup> Después de esta consideración, las preguntas de investigación que comienzan a detonar en razón a la construcción de un objeto de estudio enfocado a la gestión de conocimiento son ¿cómo se gestiona la construcción de conocimiento dentro de los grupos de trabajo? y ¿cómo viven los maestrantes el proceso de gestión de conocimiento dentro de los grupos de trabajo? Planteamientos, resultado del proceso de problematización al visibilizar la tensión<sup>26</sup> entre dos niveles de realidad vivida dentro del posgrado en pedagogía en la FES-A: Por un lado, la que los

---

afirmaciones, la primera es que el Sujeto es voluntad, resistencia y lucha, y no experiencia inmediata de sí; la segunda es que no hay movimiento social posible al margen de la voluntad de liberación del Sujeto... El Sujeto no es una reflexión del individuo sobre sí mismo, la imagen ideal de sí que dibuja en la intimidad, en los recovecos ocultos de su existencia social, es una acción, un trabajo, es por eso que nunca coincide con la experiencia individual” (ibid, págs. 85 y 86) Desde este marco, comparto el significar al Sujeto como actor, capaz de modificar su medio, de intervenir, dentro de las leyes del mercado y comunidad; sujeto – actor protagonista de su propia historia. Menester a ello, cabe señalar que durante la construcción y desarrollo del contenido de la tesis se hace uso de los términos *sujeto* y *actor* para referirme a las personas con quienes realicé la investigación que, si bien, preciso, no los recupero como sinonimias, sí atienden a discursos de separarlo de concepciones estructuralistas que atienden a un sujeto – sujeto a... hablar de sujetos y actores en este trabajo de investigación es desde un pensamiento crítico-reflexivo al concebirlos como protagonistas, agentes, constructores de su propia historia.

<sup>25</sup> Citar la particularidad de la intención que proyecta el Programa en pedagogía dentro del posgrado de la FES-Ar, es con base a la significación de la oralidad compartida por los gestores del Programa, Jefe de División y Secretario Técnico, durante el periodo 2005-2009, en sesiones de entrevista realizadas entre los semestres 2007-II y 2008-I.

<sup>26</sup> Apoyada en el discurso de LaClau (1996), al reflexionar sobre la estrecha relación que ubica entre política y hegemonía y que para poder comprenderla sugiere un análisis de la tensión entre lo universal y particular. Desde su marco de análisis, entiendo así la tensión, como la confrontación de dos discursos, como polos que se contraponen ante el carácter natural de un fenómeno; no obstante, tienen su legitimidad en el espacio histórico en que se desarrollan. A decir de ello, al remitir a la tensión entre los discursos social – individual, que se hacen práctica en la relación del sujeto con el conocimiento es en el sentido de dibujar una línea imaginaria en esta relación que se encuentra en constante lucha porque aún cuando el conocimiento tiene un carácter social y público, en la realidad educativa se le enmarca dentro de un matiz individualizado.

gestores construyen para optimizar la formación para la investigación dentro de grupos de trabajo en líneas de investigación, sobre la base del proyecto institucional y la otra, la que los maestrantes, actores hacia los que se proyecta la acción, viven durante su proceso de formación.

Desde este marco de referencia, a continuación desarrollaré ambos niveles de la realidad que problematizo. En inicio trabajaré el primer nivel de realidad gestionada por los funcionarios cuyo fin es conducir el programa educativo hacia los objetivos propuestos y su marco de expresión remite a la intencionalidad que encierra la propuesta desde el discurso curricular. Con ello deseo resaltar que dentro de las instituciones siempre existirán los discursos ya hechos, sin embargo, eso no quiere decir que sean los únicos, los que deben respetarse y seguirse a pie de letra pues devienen también los que surgen al vivirlos.

Un Plan de estudios se vive cuando el contenido curricular dimensiona la práctica educativa no sólo en razón de lo que la modela, es decir, de ejes temáticos, referentes teóricos que en conjunto vertebran la estructura explícita, sino en función de la concepción y vivencia del *currículum*.<sup>27</sup> Como campo de conocimiento, el currículum se constituye en espacio que permite diseñar el contenido que explícitamente corresponde a las necesidades imperantes dentro del contexto. En consecuencia, se configura proyecto de los sujetos que le dan existencia y movilidad, son ellos quienes lo vivirán; entonces es posible hablar de otra etapa del currículum, lo que se vive realmente, pues el proyecto resulta ser un ideal y la práctica es la objetivación de la realidad diseñada. Insisto en la importancia del referente del que se parte para hablar de currículum, ya que resulta un llamado para quienes participamos de la tarea educativa no sólo como “técnicos que tecnifican” la arquitectura intelectual de otros quienes, tal vez, carecen de la experiencia y, por ende, del referente a partir del que es urgente planear. Constituye, como bien lo expresa Stenhouse (1991), una oportunidad de toma de decisiones para participar activamente y propiciar el cambio.

---

<sup>27</sup> El currículum es un campo de conocimiento... proyecto a experimentar en la práctica, lejos de marcos institucionales rígidos, de políticas educativas dirigidas que no abren espacio a la participación, de profesores a los que se les sustrae la competencia profesional de modelar su propia práctica... La política curricular parte de un marco de definiciones básicas que permiten modelaciones particulares a medida que se realiza en contextos educativos concretos, obligando de alguna forma, por la necesidad misma que plantea ese proceso de concreción, a que todos los que tienen alguna responsabilidad en la decisión y realización del proyecto, tengan que participar activamente. (Stenhouse, 1991:11)

### **Primer nivel de realidad: Proyecto Institucional Académico en la base del Plan de estudios 1999**

El proyecto académico que hoy día opera en el posgrado de pedagogía en FES-A, es propio de la propuesta educativa durante la gestión que corresponde al periodo 2005-2009, donde la dinámica está orientada a la investigación, propone un impulso y fomento a la producción de conocimiento especializado tanto en Pedagogía como en el campo de la investigación educativa.

Menester a ello es preciso considerar que el campo pedagógico constituye un terreno fértil para la construcción de objetos de investigación. Reconozco que el objeto de la pedagogía no está construido de una vez y para siempre, sino que se va construyendo y abre el abanico a la diversidad de temáticas de acuerdo al ámbito, nivel, prácticas, procesos, actores, espacios, materiales, recursos, etc. desde donde se esté leyendo la realidad educativa.

“El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica o metahistórica. Son las intervenciones hechas para optimizar, en función de algún tipo de orientación, las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas” (Furlán, 1993). La pedagogía toma presencia en el acto de reflexionar sobre el hecho educativo y, como disciplina se le reconoce en su labor de intervenir no sólo discursiva, sino también argumentativamente al configurar un ideal educativo que considere los contextos histórico, social, político, económico, geográfico, así como los proyectos de la sociedad y en relación fundamentalmente a la filosofía de hombre que desea formarse.

Como campo disciplinar especializado, la pedagogía se extiende hacia la Investigación Educativa ya que aporta conocimiento a diversos ámbitos y no sólo al campo donde está inscrita. En esta lógica de pensamiento y con el objetivo de contribuir a la producción de conocimiento desde el campo pedagógico, los gestores del programa en pedagogía de la FES-A, fundamentan el Proyecto Institucional Académico correspondiente al periodo 2005-2009 en un diagnóstico situacional desarrollado en octubre del año 2005. Los objetivos consistieron en ubicar la problemática de la maestría en pedagogía, dar cuenta del estado que guardaba y realizar un ejercicio de autoevaluación.

Entre los ámbitos evaluados y, como parte de las funciones sustantivas de la Universidad, de manera particular en el posgrado de la FES-A, se consideró la investigación. Los resultados destacados en materia fueron:

- Inexistencia de actividades académicas que favorezcan una cultura de la investigación.
- Todos los integrantes del programa, apuestan a la imposibilidad de trabajar la investigación al demeritar la capacidad de los actores para dicha tarea.
- Algunos actores manifestaron que era imposible realizar investigación, por no contar con las condiciones, recursos, infraestructura y experiencia elementales para tal función.
- Por las características de los alumnos (la mayoría trabajaba en ese entonces; uno de cada cuatro contaba con beca) se dificulta la práctica de la investigación por las actividades que implica fuera de la institución: asistencia a congresos y/o eventos nacionales e internacionales. Consecuencia de ello, la actividad académica del posgrado se centra básicamente en el abordaje de contenidos desde la postura del profesor y desde el conocimiento del alumno.<sup>28</sup>

Uno de los problemas identificados a nivel institucional fue la carencia de la práctica de investigación en los estudios de posgrado de la entidad en mención, como proceso que coadyuva a la riqueza que debe emerger de toda institución cuyo eje de acción es enfáticamente la investigación. En consecuencia y respetando la intención del diagnóstico, la propuesta que surgió fue la reorganización de los campos de conocimiento y líneas de investigación, constituyéndose dimensión de trabajo en el aspecto institucional entre el académico, pedagógico y de gestión. El medio que los funcionarios promovieron para llevar a cabo la reorganización fue la conformación de grupos de trabajo, pensados primeramente como un proyecto para favorecer el acceso a la cultura de la colegialidad y contribuir a la producción de investigación desde las diferentes líneas de investigación.

Trazar proyectos de investigación de grupo en razón de la temática que haya definido la línea, significa pensar en la construcción de un proyecto en común donde los intereses de cada integrante del grupo sean compartidos. Desde esta lógica, las temáticas que los maestrantes desarrollen precisen sean en función de fortalecer y virar hacia el objetivo del proyecto grupal, no individual. Y, a partir de la dinámica planteada, los sujetos atiendan el proceso de construcción como práctica social, de relación e interacción con los otros.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Información obtenida del Diagnóstico Situacional del programa de maestría en pedagogía, 2005.

<sup>29</sup> Es la forma de re-significar el sentido de conformación de los grupos de trabajo en el posgrado en pedagogía de FES-Ar a partir de significar la voz de los funcionarios durante las entrevistas trabajadas durante 2008 - 2009 (Jefe de división y Secretario Técnico).



Al considerar el trabajo en grupos, la intención es aprender con otros y de otros. Se aprende en grupos de gran diversidad, edad, sexo, experiencia, cultura, en contextos-redes y virtuales, en comunidades de práctica (Wenger, Mc Dermott y Sydner, 2001). Deviene un problema fundamental en razón de que se han generado ideas de gestión para acompañar los procesos de construcción de conocimiento, como si fuese un proceso individualista, administrativo y que compete a un sujeto racional, dejando de lado los aspectos de carácter subjetivo, donde tiene lugar la emotividad del sujeto. (Gaulejac,2007; Kemper, 1978 y Scheff, 1979, En Taracena, 2002)

Es diferente la dinámica cuando la propuesta es gestionar el proceso a partir de la conformación de grupos, como lo es el caso del programa en pedagogía en la FES-A, espacio en que el maestrante, actor en formación, se inscribe a un grupo de trabajo que existe y está en proceso de conformación en razón a:

- Una normatividad del cómo gestionar el proceso de producción y construcción del conocimiento. Los grupos comienzan a configurar su propia historia y trayectoria de formación, permitiéndose instituir ordenamientos que orientan la práctica de los maestrantes y docentes-tutores que participan del grupo para el logro del objetivo. Ello se traduce en formas particulares de ver el mundo y experienciarlo, porque al recordar la intención de formación desde esta dinámica: *potenciar la práctica de investigación*, el enfoque metodológico para construir procesos de problematización, tienen ya una orientación que invita a leer la realidad desde posturas epistémicas muy específicas para construir conocimiento, en este caso, la inclinación es hacia el enfoque interpretativo de la investigación cualitativa.
- Cuando el maestrante se incorpora al grupo de trabajo, existe un proyecto de trabajo sugiriéndole definir prácticas, intereses, roles entre los sujetos que le integran. Incluso es posible nombrar ciertos ritos y rutinas que, al significarse, comienzan a conferirle una identidad que se construye y reconstruye continuamente por el tránsito de todos quienes le dinamizan (docentes-tutores, maestrantes y egresados).

Se trata de un primer nivel de realidad donde la institución dispone la dinámica de trabajo. Los funcionarios proyectan hacia la construcción de una cultura, la visión que se espera compartir al definir la investigación como práctica eje y vínculo con y entre los estudiantes, es la búsqueda en común de que los maestrantes se vayan realizando y reconstruyendo a partir de sus propias construcciones. Es necesario



precisar que cuando aludo a los funcionarios del Programa, lo hago en un sentido deliberado al intentar referir a su rol en el proceso de gestión al frente de la administración educativa en el nivel posgrado. La postura o visión que los funcionarios del Programa en cuestión asumen es *“hacer que las cosas sucedan”* (SACA09:05),<sup>30</sup> lo que les coloca en una posición de buscar medios, estrategias para lograr el objetivo. Interesa el producto que, traducido a la tarea de investigación, es la producción de conocimiento y el proyecto-propuesta para lograrlo es la conformación de grupos de trabajo.

Ello me sugiere considerar la presencia de procesos de gestión para la producción de conocimiento en el campo de investigación educativa. “La gestión es ampliamente concebida por los practicantes y por la mayoría de quienes la enseñan como un conjunto de técnicas destinadas a encontrar la organización para la mejor utilización de recursos financieros, materiales y humanos a fin de asegurar la perpetuidad de la empresa.” (Boulloud, 1994. En, Taracena, 2007) Concepción que se explica al reconocer el campo donde se gesta: el empresarial, por lo que llega a reducirse a lo meramente administrativo, trámites que se deben reunir y llevar a cabo para cumplir administrativamente la tarea y, como lo refiere Boulloud, perpetuar la empresa.

Ahora bien, cuando reconozco el proceso de gestión para la producción de conocimiento en el campo de la investigación educativa, es en el entendido de saberla como la conducción, organización y orden que se diseña hacia el logro de lo que se pretende. Desde esta lógica, la conformación de grupos de trabajo constituyen el ordenamiento institucional<sup>31</sup> a fin de conducir la formación para la investigación y, a su vez, la producción sea resultado de procesos grupales e individuales de construcción de conocimiento.

En este sentido, el nivel discursivo de la propuesta ahora requiere también de la visibilidad de las prácticas que la objetivan de tal forma que no quede en el plano de lo ideal, sino trascienda a lo real. Los grupos de trabajo pretenden enmarcar la dinámica académica para el fortalecimiento de las diferentes líneas de investigación,

---

<sup>30</sup> Testimonio recuperado de una de las entrevistas al Secretario Técnico del Programa en Pedagogía. Actor importante en la dirección que toma el Posgrado en pedagogía a partir del semestre 2005-II, con su participación en el diseño del Proyecto institucional.

<sup>31</sup> Remito a ordenamiento institucional, desde la concepción de Berger, P. y T. Luckmann (1995) quienes sugieren la herramienta conceptual al hablar de la construcción de ambientes sociales a través de la actuación e intervención del hombre en el mundo social. Para proporcionar estabilidad al comportamiento humano, la existencia se desarrolla en un contexto de orden, dirección y estabilidad. En este sentido, es necesario enfatizar que el orden social es una producción humana constante con la intención de conservar la vida dentro de las instituciones y asegurar su perpetuación.

favorecer el proceso de construcción de conocimiento y consecuentemente aportar al campo de la producción en materia educativa. Veamos a continuación el segundo nivel de realidad que visibiliza la vivencia de las y los maestrantes ante esta forma en que opera el programa de maestría en la FES Aragón.

### **Segundo nivel de realidad: El inicio de la experiencia vivida por maestrantes ante la propuesta institucional**

En el marco del referente institucional previo en un intento por reconstruir la trama institucional en la que se gestan los diferentes procesos y prácticas en el posgrado, constituye ahora la base para ubicar la tensión entre la realidad de un discurso fundado desde el proyecto académico institucional de la FES-A y la vivencia de los maestrantes al operarlo.

Considerar la naturaleza del ser humano como ser social, es significarlo a partir de la relación e interacción con los otros, sus semejantes, constituyéndose en un nosotros<sup>32</sup> y considerar la construcción de un sujeto que se...

va haciendo en un proceso donde se estructuran y cobran sentido los sistemas de necesidades que arman el andamio por donde circulan los dinamismos cotidianos. Esto quiere decir, un proceso de constitución donde se diferencian/integran, internalizan/externalizan, incluyen/excluyen los significados de lo que es prioritario, valioso o necesario de considerarse y hacerse para la reproducción y también para el cambio de los patrones que gestionan la vida social. (León, 1999: 85)

La vida social en tanto construcción, producto de la interacción entre los sujetos, coloca las pautas a seguir para que estos se incorporen a ella desde su ser específico y particular. Específico, por constituirse parte de un grupo, y particular, porque los hace únicos y al entrar en dinamismo dentro de alguna organización y/o institución va generando una red de significados de acuerdo a la cultura dentro del contexto.

El contexto que ahora nos detiene es el Programa en pedagogía de FES-A, institución que va tomando forma desde lo programado oficial y curricularmente; no

---

<sup>32</sup> Los procesos que tejen la vida del ser humano lo van conformando como ser social, en tanto el contacto establecido con su entorno inmediato, situación que permite confrontar su individualidad con la colectividad y pensarlo en el estatuto donde “no puede reducirse a un “yo” sometido a la disminución de sus apetitos intrínsecos, sino más bien a un tipo de entidad conformada en la trama de relaciones de socialidad en que median y definen las fronteras individuales y colectivas, las del “yo”, el “nosotros” y los “otros”. León (1999: 85).

obstante, se dinamiza y existe gracias a los procesos que, entre los sujetos se generan en su interior. Quienes deciden incorporarse a los estudios de maestría, se inscriben a un proceso de interacción y socialización<sup>33</sup>, que da forma de manera progresiva a la trama institucional<sup>34</sup> y, a su vez, contribuyen a la construcción de la cultura.<sup>35</sup>

Es posible considerar que la puesta en marcha del periodo gestivo en 2005, colocó al programa en Pedagogía de FES-A en un estado de transición respecto a sus prácticas de formación y la forma de hacer pedagogía. Recordemos que su antecedente más inmediato es el Programa de Maestría en Enseñanza Superior, que comenzó a impartirse en la Facultad de Filosofía y Letras en 1974, cuya función prioritaria fue: "la formación de investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación en el nivel terciario, particularmente en los aspectos relacionados con la enseñanza superior: "formar profesionistas aptos para el estudio y solución de los problemas de la educación superior en las diferentes profesiones universitarias, capacitándolos para la colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica y para las actividades de divulgación." (Programa de maestría y doctorado en pedagogía, 1999: 14)

Cuando hablo del estado de transición por el que atraviesa el Programa, es con referencia a lo que nos propone Gennep (1904) al hablar de ritos de paso, como un estado de transición al pasar de una etapa a otra.<sup>36</sup> Proceso que hace necesario un

---

<sup>33</sup> Desde la visión de León, la socialización se piensa para vincular los diferentes ámbitos y procesos de la vida cotidiana con la esfera de las determinaciones normativas que imponen los planos estructurales, ya que "ha sido puesta en juego para definir los vasos comunicantes que llevan a entender cómo el plano de la apropiación del mundo individualmente, se diluye y mezcla para devenir un marco normativo y de práctica grupal" (1999: 70), proceso que integra prácticas normativas en definición de una estructura y que, a través de él, es posible explicar el juego de interacción entre lo individual y lo grupal, una vez que se incorpora y se es parte del itinerario a seguir como se debe para pertenecer al grupo al que se ingresa.

<sup>34</sup> Trama concebida como "el tejido que se construye con el entrecruzamiento de hilos, de líneas que forman "la tela", "la urdimbre", "la novela", "el drama", de una institución en tanto conjunto organizado de personas, con una localización espacio-temporal que persiguen fines comunes" (Butelman, I. 1998: 80). Concepto que me permite ubicar lo complejo de los diferentes procesos que se gestan en su interior, pues la conforma no sólo normas, sistemas jurídicos, reglas, sino la interacción entre los sujetos y su relación con los anteriores; es decir, se crea entre lo que conecta lo propio de la institución, lo que le da identidad con lo propio del sujeto.

<sup>35</sup> La cultura, como resultado de la construcción social y movilidad entre los sujetos en su interior, sugiere un constante cambio dentro de las instituciones que, en su conjunto forman parte del entramado social.

<sup>36</sup> Gennep, V. (2008) aporta al campo de la antropología la categoría "ritos de paso", al agrupar secuencias ceremoniales que acompañan el paso de una situación a otra y de un mundo a otro. Categoría a través de la que explica el cambio de estado o el paso tanto de un individuo, de una sociedad, ideología, etc. a otra, descompuesta, a su vez, por tres categoría de ritos: de separación, de margen y de agregación. Aporte que más tarde será recuperada, entre otros, por Turner, V. (2000), quien realiza un análisis del periodo liminal en los ritos de paso. De ellos dice que son momentos ínterestructurales, caóticos y ambiguos y comunes a todas las sociedades. Este momento liminal es la máxima expresión de la dinámica social, queda representada también la idea de que la estructura social se mueve y se reproduce en una dialéctica de entrar y salir de la estructura social.

periodo intermediario donde se movilizan aprendizajes, representados en ceremonias rituales; sin dejar de reconocer que en todo paso, todo cambio en la situación comporta acciones y reacciones.<sup>37</sup> El estado de transición en la vida académica del posgrado en FES-A, lo veo en primer momento reflejado en discursos que soportan la estructura del Programa de estudios, cuyo paso va de ser Maestría en Educación Superior (1974) a Maestría en Pedagogía (1999) y, en este sentido, de las prácticas profesionalizantes de la práctica docente a la de investigación respectivamente.

Transitar de un lugar a otro en discursos y prácticas<sup>38</sup> de acuerdo a la propuesta de un Programa de estudios, implica considerar las acciones y reacciones que esto conlleva. Sobre todo, porque se trata de construir sobre una tradición hecha cultura; y ahora la cultura académica que desean fomentar los funcionarios en el posgrado de FES-A se encuentra permeada por discursos que colocan en el centro el trabajo de investigación en grupos y líneas de investigación. Sugiere entonces re-construirla desde quienes serán parte de ella; es decir, desde los actores que la vivirán, quienes le otorgarán movilidad social.

La cultura académica, producto de la “selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela; conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar” (Pérez, 1998: 253), constituye un proceso para la construcción de símbolos y significados compartidos. Y este proceso de tránsito hacia ella, implica –considero- todo un desajuste entre quienes se inscriben en su dinámica y comienzan a vivirla, sin hacer conscientes, en muchas ocasiones, que forman parte de un momento histórico dentro de la institución a la que se incorporan.

En este sentido, cuando el maestrante ya forma parte del Programa de Pedagogía en la FES-A, una vez aprobado el proceso de selección y se incorpora a las filas del posgrado, es parte tanto del Programa, como del proceso de socialización en tanto

---

<sup>37</sup> Más tarde Turner, V. hablará de momentos interestructurales, como los caóticos, ambiguos y además comunes a todas las sociedades por su capacidad de movilización. (En, Turner, V. 2000)

<sup>38</sup> Carr, realiza una interesante construcción del término *práctica* en virtud de complejizar la práctica educativa del ser docente. Desde este marco recupero el aporte, al pensar la *investigación como una práctica* en los términos propuestos por Carr: Práctica como algo construido, “aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como mera actividad, puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica –*de la investigación*- se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica, la práctica no es un mero hacer. No se trata de un tipo de acción técnica, instrumental, tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones; pero su sentido y significación no son sólo exclusivamente subjetivos, sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se encarnan en la historia y en la tradición, así como en la ideología.” (Carr, 1996: 23)

su ajuste a lineamientos institucionales. Anteriormente, en el Programa de Maestría de Pedagogía (así se realizaba hasta la puesta en marcha del proyecto académico que da inicio en el 2005, propuesto por la nueva gestión administrativa) y, siguiendo la lógica que marca el programa, de acuerdo a la temática de interés en el proyecto de investigación, el maestrante se incorporaba a uno de los cuatro campos de conocimiento, lo que le permitía seleccionar seminarios que, por su contenido, se pretendía contribuyeran al enriquecimiento teórico y/o metodológico del objeto de estudio a investigar. Además de atender a los lineamientos reglamentados para que concluidos los cuatro semestres correspondientes a dichos estudios, se hubiera obtenido la cantidad de créditos dispuestos, según el Art. 8 del reglamento (80 en total entre seminarios básicos, especializados y optativos, así como actividades de tutoría).

La dinámica se resignifica a partir de 2005. La propuesta es que docentes-tutores y maestrantes conformen grupos de trabajo inscritos en líneas de investigación, cuyos objetos de estudio respondan al objetivo general del proyecto de investigación que la línea haya construido. Es decir, el reto es producir conocimiento dentro del terreno educativo a partir de la definición de temáticas que configuran la línea de investigación, las que son asignadas a sus integrantes a fin de que juntos trabajen el proyecto general del grupo a través de la particularidad de los diferentes objetos de estudio que desarrolla cada maestrante y docente-tutor. Si bien son objetos de estudio diferentes, existe un punto en común y es justo el objetivo de la línea de investigación definido en el proyecto general del grupo; desde esta lógica, el propósito es que todos coadyuven a su desarrollo y a su vez, responda a los compromisos con la institución, extendiéndose a otras demandas en niveles políticos nacionales e internacionales. La interrogante que ello sugiere es ¿cómo lo comienzan a vivir los maestrantes?

*“Ninguno sabíamos bien a bien en qué línea habíamos ingresado, en qué campo nos habíamos quedado”*

Los maestrantes que ingresaron al programa en los semestres 2005, 2008 y 2009 (generaciones con quienes trabajé el objeto de estudio), no tenían conocimiento del proyecto académico que operaba dentro del programa: perfil de formación orientado hacia la formación para la investigación y la práctica de investigación desde la conformación de grupos de trabajo inscritos en líneas de investigación. Desconocimiento que genera en el proceso *malestar, desconcierto, desorientación, crisis, incertidumbre*.

*“...pues, yo entiendo que porque era la línea que estaba trabajando en ese momento, **no sé que haya más líneas dentro del campo de la docencia, desconozco si hay otras líneas de investigación** y, porque cuando yo me incorporé, yo entré en un semestre par y mis compañeros, entonces ya estaban adelante de mí un semestre; y yo ingresé cuando una promoción o salgo así, para personas que querían ingresar a la maestría, pero que venían de Iztacala, un grupo grande de psicología entonces, **yo me entero que va haber ingreso, me meto, y entonces me dicen estás en expediciones, pero me lo dijeron un mes después, una cosa así.** Cuando yo entré aquí, entré con un proyecto del campo de la docencia, **pero no sabía que tenía que inscribirme dentro de lo de expediciones. Ahora ya no me molesta porque, al principio sí estaba yo, estaba como incómoda porque yo no sabía que tenía que estar aquí, pero bueno, mi malestar realmente ya se anuló cuando me di cuenta que podía yo hacer lo que yo quería hacer e incluso, todavía pretendí encajonar mi proyecto dentro de esta línea de investigación,** pretendiendo ver cuáles eran los saberes construidos por los alumnos exitosos y los no exitosos, o sea, hablar de todas maneras del éxito, pero no, en realidad no, simplemente “quiero saber cuáles son los saberes que se construyen a partir de la práctica clínica” Y no quiero saber si son exitosos o no son exitosos, o sea...” (E1LSCi08:2)*

Inscribirse a uno de los campos de conocimiento, desarrollar investigaciones en el individualismo, trabajar desde intereses personales sin involucrar los grupales fue parte de la cultura académica en el posgrado de FES-A. Al estar dentro de la escuela, como bien lo señala Pérez (1998) es encontrarse con un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados una vez cuestionada la que ha hecho tradición. Testimonio que me permite hablar del cruce de la cultura de la persona (experiencial) con la académica y, además con la institucional, donde la crisis generada se refleja producto del choque entre intereses institucionales e individuales. En este sentido, es necesario considerar que el significado compartido se construye en el proceso de vida dentro de los espacios, que la cultura se hace en la interacción de quienes viven el proceso y se flexibilizan a los cambios; por lo que es posible entender que las tensiones, crisis, malestares surgidos durante el tránsito de una a otra forma de vida dentro de las instituciones es natural y requiere de tiempo que después será re-construido y narrado como intermedio en el trayecto de un lugar a otro.

El pretexto para conformar líneas de investigación es una temática en común, inscrita a su vez en proyectos de investigación. Cuando la oralidad del actor manifiesta: *“mi malestar realmente ya se anuló cuando me di cuenta que podía yo hacer lo que yo quería hacer e incluso, todavía pretendí encajonar mi proyecto dentro de esta línea de investigación...”* es posible hablar de una no apropiación del significado por parte del maestrante respecto al proyecto de institución que pretende dar forma a la cultura institucional. Parecieran ser proyectos ajenos el del maestrante con el institucional, aún cuando éste último tiene vida a partir de la producción de los primeros.



El desconocimiento se revela producto de lo no explorado, lo no dicho, no comunicado. La sugerencia o invitación estaría enfocada a revelar lo importante de hacer uso del lenguaje, como medio que objetiva la realidad y posibilita el intercambio de subjetividades (Berger y Luckmann, 1995). Si bien puede entenderse que es el inicio de reconstrucción de significados en la cultura académica e institucional, exige la práctica de comunicación que clarifique la continuidad de los procesos en ésta; reconocer la compleja herencia social de saberes y prácticas que influyen en la textura de la vida de los individuos y grupos humanos por lo que dentro de lo dado está lo dándose, ello representaría alejarnos de supuestos al creer que las personas que recién se incorporan a una institución de trabajo ya conocen la dinámica o confiar que el tiempo es el encargado de aclarar dudas. Los actores se dejaron escuchar:

*“...en los primeros días, que yo me integré al trabajo, estuve en contacto con varios compañeros porque **ninguno sabíamos bien a bien en que línea habíamos ingresado en qué campo nos habíamos quedado.***

*En esos primeros días, **se había dado un curso de manera general para todos los de nuevo ingreso y en ese curso comenzamos a establecer algunas relaciones de acuerdo, conforme íbamos llegando, coincidíamos algunos. Recuerdo que había mucha confusión, no sabíamos hacia dónde dirigirnos específicamente por el campo donde estuviésemos escritos.** En general, sabíamos quién era el coordinador, donde estaba su espacio y el personal de apoyo era de ayuda realmente porque ellos nos iban diciendo, cuando nosotros acudíamos a ellos. Qué era lo que teníamos que hacer, a donde asistir, etc. **Sin embargo, yo nunca tuve contacto con mis dos compañeros del campo hasta que no me acuerdo bien si fue la segunda o tercera semana que ya empezamos a ubicar que pertenecíamos al mismo campo, que pertenecíamos a un grupo de trabajo y, sobre todo, después de la charla que tuvimos con los maestros ya nos identificamos plenamente, no? Porque si bien nos habíamos encontrado por allí en algún momento, no nos habíamos visto como compañeros del mismo grupo.** (E1SHCiv08:14)*

Iniciar con la identificación del otro dentro de sí mismo, de un yo dentro de un nosotros, se torna parte del proceso de la construcción de la cultura, en una especie de nacimiento junto con ella. Habla Genep (1904) que durante el proceso de transición, están los ritos de paso, traducidos por ejemplo, entre otros, en ceremonias; aquí es posible transferir el discurso en los cursos que la institución prepara para incorporar a los maestrantes en los estudios de posgrado, pero sin clarificar la dinámica de la que ya eran parte. El curso diseñado se gesta en la idea de introducir a los futuros maestrantes a la dinámica del posgrado, es el rito que pretende ordenar y dibujar el proceso que recorrerán los iniciados; se construye como un acercamiento al reconocimiento de los espacios, acompañarlos en el proceso de apropiación desde el compartir un lenguaje común respecto a la práctica y forma de hacer pedagogía dentro del posgrado de la FES-A.



“...encontrarse por allí en algún momento” al participar de uno de estos ritos de iniciación, como lo fue el curso introductorio y que los convocó a concentrarse en un solo espacio mientras tanto, no terminó de aclarar la duda ¿a qué grupo pertenecemos? Es hasta el momento de inscribirse y comenzar a vivir ya dentro de la dinámica del grupo que se va dando el entendimiento; es en el momento de verse como compañeros del mismo grupo, porque se encuentran *in situ*, en intercambio más directo. Lo que deseo resaltar es la importancia de reconocer es que para poder entender los espacios es necesario vivirlos, estar allí.

*“El sujeto no tiene en definitiva una capacidad de elección, más bien una capacidad de adaptación...”*

La iniciativa de los funcionarios del Programa de pedagogía en FES-A por romper el paradigma del individualismo para proponer formas grupales de trabajo, representa enfrentar situaciones adversas que se podrían considerar poco favorables durante el proceso de formación de los maestrantes. Hablar en un sentido estricto sobre la conformación de grupos, representaría inclusive cuestionar ¿cuáles son los criterios para hacerlo y cómo se está haciendo? ¿cómo se gestiona el proceso de incorporación a los diferentes grupos de trabajo? una más ¿son verdaderamente grupos de trabajo? Quienes toman la decisión para orientar a los maestrantes a los diferentes grupos que integran las líneas y, a su vez, los campos de conocimiento, son las autoridades académicas del Programa: Jefe de la División del Posgrado, Secretario Académico, Secretario Técnico con apoyo de Profesores-Tutores, teniendo como orientación el proyecto de investigación que cada uno realiza. Sin embargo, al diversificarse las líneas por la cantidad de temáticas propuestas a trabajar en cada campo de conocimiento es necesario entonces equilibrar, en tanto número de maestrantes que participan de ellas a fin de mantenerlas e ir conformando un *habitus*<sup>39</sup> que les confiera solidez, identidad, tradición, para así, trascender posteriormente a la institución y sea el proceso que contribuya a la construcción de la cultura que se pretende construir, en voz de los funcionarios es: *Cultura de la investigación y grupos de trabajo en líneas de investigación*.

---

<sup>39</sup> Desde el discurso de Bourdieu, (1990), el *habitus* refiere al sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores que, a su vez, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas con este fin. Cuando se habla del *habitus* construido dentro del campo, es remitir a lo que dentro de él le va caracterizando trascendido en los sujetos; es como una práctica dialógica donde, a través del aprendizaje, uno es parte del otro y viceversa a fin de compartir un mismo sentido.

Durante el proceso de inscripción de los maestrantes al Programa, es importante reconocer que una cantidad significativa de ellos sugiere incorporarse al campo de conocimiento I: Docencia universitaria. Argumentan dicho interés debido a la trayectoria profesional y práctica en el ámbito de la docencia. Son actores que, aún cuando su formación de origen no es del campo pedagógico, se ejercen regularmente en la docencia; por tanto, el objetivo es profesionalizar su práctica, no así iniciarse en investigación, que representa ahora el perfil de formación que cobra mayor fuerza en el Programa en pedagogía de la FES-A. Son casos muy particulares donde el maestrante ve una posibilidad, por ejemplo, en el campo de Construcción de Saberes Pedagógicos (CSP), pues el imaginario construido de éste y dan a conocer durante las entrevistas, es que se trata de un campo *“muy difícil” “relacionado con cuestiones de epistemología e investigación”*; y debido a la demanda de cada campo, los administrativos se ven en la necesidad de distribuir a la población en los diferentes espacios-líneas de investigación. Ante esta acción, la reacción de los maestrantes:

***“... yo quería el campo IV, que es Construcción de saberes pedagógicos, porque según, como lo pensaba yo, había un amplio margen para investigar lo que a mí me llamaba la atención, o más bien, lo que me llama la atención, en este caso tiene que ver con las teorías de modernidad y las cuestiones de la universidad; en este sentido, fue la elección del campo IV... sin embargo, ya cuando estoy en la maestría no me asignan ese campo, me asignan el dos y el campo de gestión académica también tiene dos líneas de investigación, tiene una que es educación secundaria y otra que es educación superior. A mí me pusieron en educación secundaria, francamente no me agradó, sin embargo, decir no lo acepto y me salgo de la maestría, pues mejor continúo, aunque haya ciertas renuencias... (Comenta los diferentes momentos por los que tuvo que atravesar al intentar ubicarse en el campo y línea que más se aproximara a su temática de interés).”***  
(EEGEYPELESCE08)

Siguiendo a Fernández (1994), la institución educativa es un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Se trata de un conjunto de seres humanos que poseen una particular forma de organizarse con el objeto de satisfacer necesidades básicas y asegurar producciones culturales. La institución se sostiene en tanto es útil para los procesos de socialización y control social; esto significa que la tensión que se produce entre los deseos de los individuos y la necesidad de adecuarlos a las formas sociales admitidas, a través de las producciones culturales, es con el objetivo de convencerlos de la necesidad de sacrificar los deseos individuales en virtud de la estabilidad colectiva.

La cultura que se desea producir en el posgrado es la de investigación, donde uno de los elementos primordiales sea la tradición compartida por los sujetos, a través de los grupos de trabajo inscritos a las líneas de investigación. Es posible leer que cuando los actores refieren a su experiencia de incorporación a los diferentes grupos

de trabajo, se enfrentan a eventos que les exigen la toma de decisión: “...*decir no lo acepto y me salgo de la maestría, pues mejor continúo, aunque haya ciertas renuncias*”, es esta decisión la que sí les compete, ya que otro (s) ha (n) decidido cuál será el campo, línea donde deben inscribirse, otros son quienes asignan el lugar al que deben incorporarse. Considero entonces que, si bien se pronuncia la gestión como acto externo que programa al otro para realizar una actividad determinada, también el maestrante asume la agencia en su propio proceso; es decir, hace gestión durante su formación académica, por lo que la gestión resignifica su sentido de ser una acción de afuera hacia adentro, ahora la observamos en movimiento de adentro hacia fuera.

Dentro el proceso de gestión institucional, identifiqué el proceso de socialización al que el maestrante se inscribe como adaptación a las formas de trabajo del grupo, donde hay estructuras ya definidas y establecidas. Estructuras que se constituyen en “un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orientan estrategias ulteriores” (Bourdieu, 1990: 136). El mismo capital acumulado dentro de cada uno de los actores y que va solidificando la estructura que los constituye, será el que permita posiblemente connotarlos en la flexibilidad o rigidez para que las tensiones generadas, desde una u otra postura, permitan finalmente no sólo la conservación de los bienes culturales, sino su consolidación y riqueza y que no son ajenos a los maestrantes que contribuyen a construirlos, finalmente ellos son la manifestación de la cultura.

El proceso de socialización se ve en continua tensión entre el deber ser que demanda la institución y el interés del maestrante. Las funciones mediadoras de la institución,<sup>40</sup> en este caso el Programa en pedagogía, están orientadas a vincular la percepción de los maestrantes de que se es una unidad con los demás, el sentir y saber que uno determina a otros, y es, a su vez, determinado por ellos dentro de lo

---

<sup>40</sup> En el intento por reconstruir el concepto de socialización, se destacan sus funciones mediadoras, donde se reconoce una dirección de *internalización* de los marcos normativos socioculturales que devienen en mecanismos de control y autorregulación internos de los individuos, grupos y colectivos que los llevan a pensar, sentir y actuar de determinada manera. Un ejemplo de ello, es la aceptación de socialización como la adopción y apropiación de los valores, creencias, hábitos y costumbres que llevan al sujeto a insertarse en la sociedad mediante la operación de ciertos agentes como la familia, escuela, religión, etc. O sea, el complejo total de procesos por medio del cual las personas se convierten en miembros de la comunidad societaria y mantienen su posición como tales. Se reconoce así también, una dirección de *externalización*, en donde las pautas internalizadas son explicitadas y difundidas entre los miembros de un grupo para conformar verdaderas redes de comunalidad y legitimadas que dan cuerpo a la normatividad social. En este caso el movimiento central radica en el mecanismo de compartir con otros los contenidos sociales ya interiorizados y objetivados. (León, 1999: 71)

que en la institución se hace llamar líneas de investigación; el propósito es hacer la unidad, que los puntos trazados en su conformación constituyan un nosotros. “El estatuto de los sujetos no puede reducirse a un “yo” sometido a la comunicación de sus apetitos intrínsecos, sino más bien a un tipo de entidad conformada en la trama de relaciones de socialidad en que se median y definen las fronteras individuales y colectivas; las del “yo”, el “nosotros” y los “otros” (León, 1999: 85). Es decir, como seres humanos en sociedad, difícilmente podremos pensarnos en el límite de la relación con nosotros mismos; somos testigos de la permeabilidad entre la frontera individual y la colectiva desde el momento de nuestra concepción al estar dentro del vientre materno, dependemos del otro para vivir, además de constituirnos un nosotros al ser parte del entorno que nos rodea.

En los procesos de gestión institucional, el otro es quien dirige al yo, el otro es quien diseña los modelos, proyectos a seguir para administrar recursos materiales y humanos. La pregunta que sugiere la voz de quienes viven la práctica de gestión, los maestrantes en este caso es: ¿quién elige? ¿quién decide por ti? ¿de qué o quién te haces esclavo?

*“...Finalmente me ponen en el campo de Construcción de Saberes Pedagógicos (CSP), veía los seminarios, me llamaban muchísimo la atención y aún con esos **sentimientos encontrados**, me incorporo al campo de SP. Pero ahí viene un segundo momento, ese momento consiste en que en que CSP también está trabajando sobre determinadas líneas, de tal manera y no es tan libre como lo creía, o no sólo como lo creía, como aparecía en los documentos. Cuando revisas la convocatoria de la Maestría en Pedagogía (M-P) sí hay una mayor apertura mucho mayor en los campos, y aquí finalmente, a lo mejor me equivoco, nada más trabajan una línea que es Formación en el Posgrado, sí hay una delimitación conceptual, teórica, , circunstancial bastante específica, y en ese sentido ahora sí que sí cambiaba el carácter sustancial de mi trabajo prácticamente, eso no me quedaba bien...” (E1CHCii08:8y9)*

Sentimientos encontrados que vive el maestrante al ser él quien debe ajustarse a las decisiones de otros sobre su lugar en la institución. Lo que logro entender es que el malestar, desconcierto y sentimientos experimentados se deben a varias razones que bien podría enmarcar en los siguientes términos:

- La especificidad de trabajar dentro de una línea de investigación, para el maestrante representa una limitante tanto para el abordaje de contenidos, como en la metodología propuesta para hacer investigación.
- Resulta ser limitante formar parte de una línea cuyo objetivo no es compartido por el maestrante. Ellos reconocen que las distancias se hacen más grandes cuando, al no tener la formación como pedagogos, se les inscribe a un campo que no es la docencia, campo elegido en inicio por ser el área donde se

desempeñan. La distancia es más grande aún cuando el objeto de estudio es completamente desconocido para ellos.

- Representa un conflicto porque, independientemente del lugar al que fueron asignados, en algunos casos lo ven con poca posibilidad para desarrollar el objeto de su interés, construir conocimiento en virtud de lo que ellos desean resolver para sí, a partir de la propuesta individual con que llegan a la maestría objetivada en el proyecto de investigación.

Ahora bien, el hecho de que el maestrante tenga claridad y firmeza sobre el objeto de estudio que desea desarrollar al ingresar a la maestría, es –considero- lo que hasta cierto grado les otorga seguridad para comenzar a gestionar un cambio buscando los espacios que les ubique en líneas de investigación con posibilidad de satisfacer su interés. Al no ser así, al no tener definido su objeto es visto por ellos *una mera adaptación* al lugar donde les han asignado; incluso podría considerar que los hace vulnerables y tener altas posibilidades de ser maestrantes quienes tengan que aceptar la oferta de investigación que la línea les propone. En adelante retomaré esta idea, pues considero que desde el significado que el maestrante construye sobre el proceso de formación para la investigación dentro de los grupos de trabajo, es posible considerar otro tipo de motivos que les flexibiliza durante la incorporación a estos; es decir, motivos por los que deciden permanecer en el grupo y dar un giro relativo o completo al tema de investigación con el que se incorporan al programa. Deseo destacar esta voz:

*“Ahora, también conozco muchos compañeros y que incluso están en mi campo y en mi línea que no es lo que deseaban y, **sin embargo, se quedaron ahí, entonces eso es una desventaja, si es una desventaja porque finalmente el sujeto no tiene en definitiva una capacidad de elección, más bien una capacidad de adaptación, entonces por eso me parece que podría ser una de las lógicas a partir de las cuales pues muchos compañeros continúan**”.* (E1CHCii08:9)

¿En qué momento deja de ser elección y se convierte en adaptación? Apunta Savater que la elección tiene que ver con nuestra esencia como seres humanos – hombres y mujeres- al tener la capacidad de acción; somos seres práxicos que actuamos y actuar “no es sólo ponerse en movimiento para satisfacer un instinto, sino llevar a cabo un proyecto que trasciende lo instintivo hasta volverlo irreconocible o suplir su carencia” (2003: 18). Es decir, la acción propiamente humana ocurre cuando está de por medio el por qué y para qué lo que aleja de actuar por instinto, pues existe una intención hacia el cumplimiento de objetivos desde lo que hemos proyectado a partir de lo que somos y en el lugar donde nos movemos.

El por qué y para qué los maestrantes ingresaron al programa y deciden quedarse o retirarse, después de vivir un proceso de elección difícil que genera angustia, crisis, me es posible explicarlo a partir de la filosofía de Savater. Aun cuando para algunos maestrantes se trate de *adaptación* al pensar en quienes no buscan un cambio de espacio que les permita desarrollar su objeto de estudio, lo que a su vez los reduciría como humanos, pues se muestran atentos por responder a diseños ya programados, bajo un mismo modelo, sí los puedo llamar sujetos-agentes, porque eligen quedarse en el grupo que otro eligió para ellos. Reconozco la intención que uno y otro tienen para gestionar la forma en que lo hacen. Para los funcionarios es atender el cumplimiento de su proyecto institucional a fin de contribuir a la construcción de la cultura, responder así a las demandas de organismos de evaluación nacionales e internacionales y, para el maestrante su *motivo porque* es realizar una maestría.

“Lo propio de los seres humanos, es de vez en cuando ser agentes de acontecimientos, dar origen voluntario a lo que no ocurriría si no hubiésemos querido que sucediese...” (Savater, 2003:44) Se es agente cuando se es capaz de responder al para qué y por qué de lo que ha hecho. En este sentido, los actores que dan vida al Programa en pedagogía dentro de la FES-A, responden claramente a ello, ninguno se queda absorto ante esta interrogante y la respuesta coincide con lo anteriormente dicho: “hacer una maestría”. Ante ello deviene su práctica de gestión respecto al cómo procederán para no quedarse en el límite de intereses personales y ver alejados los institucionales, sino para comenzar a construir el puente que los haga coincidir y les acerque.

*“Mi idea era profesionalizar mi práctica”*

Cuando por decisión administrativo-institucional los gestores del Programa en pedagogía de FES-A, ubican a los maestrantes de las generaciones 2005-2007, 2008-2010, 2009-2011 –actores con quienes desarrollo la investigación- en las diferentes líneas de investigación, configurados en los cuatro campos de conocimiento que integran el programa, constituye un momento trascendente, pues podría considerarlo indicio de la presente investigación, pero además el momento para re-significar la gestión de conocimiento en el proceso de construcción de la misma.

Deseo enfatizar la particularidad con que remitiré la voz del testimonio-voz oralidad de los actores que han participado del campo IV, cuyo grupo de trabajo incorpora la línea de investigación *Formación y posgrado*. Actores que pertenecieron a las



generaciones 2005-2007, por constituir los habitantes –así como los llamaría Augé al referirse a la configuración de lugares- que pisaron la tierra de este lugar-grupo por primera vez. La segunda generación 2008-2010 y la 2009-2011 (las tres consecutivas) con la finalidad de vigilar el seguimiento del grupo como dispositivo de iniciación a la formación para la investigación y cómo viven los sujetos a lo largo de tres momentos la propuesta de formación dentro del grupo. Porque además es participar del tránsito a lo largo de tres generaciones, ya que si bien uno de los objetivos del Proyecto Institucional al nivel del programa es que los grupos y las líneas de investigación se conformen parte de la cultura del posgrado, parte del interés entonces es conocer justo este tránsito donde se institucionalizan prácticas a lo largo de grandes periodos de tiempo, se construye identidad de los espacios.

En la particularidad del grupo de trabajo que incorpora la línea de investigación Formación y posgrado, inscrita al campo de conocimiento IV: Construcción de saberes pedagógicos, los integrantes: docentes-tutores y maestrantes se pronuncian por tener como enfoque de formación *Iniciar la formación del maestrante para la investigación*, intención compartida con los objetivos del programa, así como de otras líneas que lo configuran dentro del posgrado en FES-A. Dejaré escuchar la voz de los maestrantes que son ubicados en este campo y cuya expectativa, identifico, no es hacer investigación o iniciarse en ella por lo que resulta un tanto paradójica la idea de algunos estudiantes quienes se disponen a realizar estudios de posgrado y el propósito del nivel; pareciera no ser parte de los códigos culturales del pedagogo, es decir, pensarse en tareas de construcción de conocimiento, o bien, el imaginario de hacer investigación los distancia, por no decir limita, en posibilidad de verse involucrados en esta tarea. Así lo expresa la voz:

*“Sí, pero al principio dije: “esto no se vale”, yo al principio lloré, lloré, yo no quería, no quería, yo quería docencia, porque como les digo: “es un proyecto de vida”, dije: “termino mi maestría”, y mi idea era irme a escuelas, a universidades particulares, privadas, y entonces yo decía: “qué voy a ser de investigadora, si mi formación nunca ha sido para tal y menos a un nivel teórico”. (E1GBCiv08:3y4)*

Para leer esta voz, considero necesario reconocer nuestra memoria histórica, la trascendencia al formar parte de la red humana que configura el campo de la pedagogía. La pedagogía, como campo de formación disciplinar,<sup>41</sup> en los estudios de

---

<sup>41</sup> Ubicar a la pedagogía como un campo de formación disciplinar, implica considerar la apertura que posee al hacerse de herramientas conceptuales y metodológicas de otras áreas de conocimiento –sociología, psicología, antropología, filosofía-para explicar y construir su objeto de estudio. Además por el campo que abre a la formación de sujetos para intervenir con propuestas reflexivas, a partir del vínculo teoría-práctica en espacios universitarios, producto de la relación entre docencia e investigación, cuyo propósito es precisamente guiar la formación en torno al eje articulador docencia-investigación a fin de optimizar la intervención en la base de



posgrado, es acreedora de una tradición institucional, particularizada en contextos académicos que deviene en tendencias de formación. Cabe acotar que la tradición no surge espontáneamente, antes bien, es resultado de la permanencia o reiteración de una práctica en el tiempo, tendiente a favorecer la relación con los modos del hacer social (MacIntyre, 1987, en Serrano, 2008). Ante ello los autores admiten y comparto la idea que las tradiciones dan cuerpo a los campos de conocimiento, en tanto la actuación que los sujetos tienen al modificar, recrear, alterar la práctica social; también es donde se ponen en juego las referencias cognitivas, valorativas y experienciales, de tal suerte que los campos son producto de una construcción que a largo plazo configura incluso hasta la identidad que le caracteriza.

Y son discursos que se van engarzando, porque al hablar de campo, a partir del referente que comparte Bourdieu, es entenderlo como la construcción de un espacio a partir de la existencia de sujetos que colocan en juego intereses, conocimientos, saberes, etc. En conjunto, capital cultural que al entrar en relación con el otro configuran el espacio de lucha y confrontación a fin de conservarse, perpetuarse en la tradición pues ante todo hay intereses comunes que lo direccionan. “Toda la gente comprometida en un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes... todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo; de allí que surja una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos.” (Bourdieu, 1990: 157). En este sentido, para configurar un campo es necesario reconocer el proceso por el que los sujetos transitan para constituirse dentro de él, ya sea con el objetivo de perpetuar la tradición o bien, como en el caso del posgrado en pedagogía, resignificar su tradición de formación, resignificando no sólo un programa, sino el campo de acción de la pedagogía en su extensión hacia los sujetos-actores que se construyen en él.

¿A qué me refiero? En el caso de la pedagogía, distingo que la tradición de formación y su campo de acción actualmente se encuentra orientado más hacia la docencia. Condición que fragmenta la relación teoría-práctica como producto de la investigación y que constituye otro de los campos tanto de formación como de acción dentro de la disciplina.<sup>42</sup> Consecuentemente, las formas de conducir el conocimiento, de gestionarlo para dirigir el proceso de construcción en las instituciones educativas

---

procesos metodológicos, por ejemplo de la investigación-acción, investigación participante, análisis de la práctica docente.

<sup>42</sup> Discurso la pedagogía como disciplina, desde la perspectiva de Furlán y Pasillas (1993), al atribuirle un carácter de intervención en el diseño de propuestas que permitan optimizar prácticas educativas dentro de espacios educativos.

han abierto una brecha entre conocimiento práctico -saber hacer- y conocimiento científico -saber conocer y saber ser -.

Entre los discursos que permean la tendencia de formación hacia la docencia en el campo pedagógico ubico y, en primer orden, las tradiciones académico-disciplinares que delimitan el contenido del campo, según el contexto, proyección en el ámbito social y filosofía de formación. En segundo término, la inclinación hacia la práctica del *hacer pragmático* en la educación lo que deriva en una simplificación del campo de acción de la pedagogía hacia la docencia, fragmentando la relación estrecha que ésta guarda entre teoría-práctica; a su vez explicado por un tercer discurso que tiene que ver con el antecedente histórico de quién era nombrado pedagogo.

Las tradiciones académico disciplinares convencionalmente ubicadas<sup>43</sup> *anglosajona, alemana y francesa*, marcaron históricamente las prácticas pedagógicas dentro de los espacios universitarios. La alemana, ligada a la tradición de la filosofía idealista e historicista, concibió la posibilidad de constituir a la pedagogía en ciencia de la educación, enraizada en la filosofía y en las ciencias experimentales, o bien en las ciencias de la historia (en este contexto se polemizó sobre el carácter universal o nacional de esta ciencia). (Furlán, 1993; Serrano, A. y Pasillas, M. A. 1993)

La tradición francesa impactada por el positivismo comtiano y por el trabajo de Durkheim, diferenció el terreno de las ciencias de la educación (conformado por la sociología y la psicología) y el de la pedagogía, “teoría práctica”, cuya misión no es explicativa sino normativa, enlace entre la ciencia, la filosofía, la política y la práctica. Con Durkheim, señala Serrano, A. y Pasillas, M. A. (1993), encontramos un esfuerzo de racionalización que complejiza el campo, al hacer la relación entre la sociología como ciencia que explica los hechos sociales con el discurso educativo al que le confiere una función eminentemente de socialización. En este sentido, la pedagogía sería la reflexión de la intervención sobre los programas de acción denominados educativos, cuyo objeto es vigilar el proceso que permite al sujeto hacerse de herramientas para poder incorporarse satisfactoriamente a las instituciones sociales de las que participe. (Furlán, 1993; Serrano, A. y Pasillas, M. A. 1993) Finalmente, la tradición anglosajona caracterizada por una mirada evolucionista, empirista y pragmática, no tuvo mayores contratiempos para encuadrar como ciencia a una

---

<sup>43</sup> Cuando enuncio textualmente: “convencionalmente ubicadas tres”, es porque reconozco el análisis que académicos y estudiosos del campo han realizado e independientemente a las tres tradiciones de formación *Anglosajona, francesa y alemana*, distinguen otras. Es el caso Rojas (2005), quien durante su investigación doctoral, ubica también la *tradición latinoamericana* configurada hacia los años setenta, “la cual se delimita a partir de los planteamientos críticos y alternativos sobre pedagogía.

teoría educativa profundamente emparentada con la psicología experimental y la sociología funcionalista.

Las tradiciones han trascendido a espacios institucionales universitarios, logrando inscribirse en los programas de formación que perpetúan la práctica ideológica y la inclinación hacia la docencia o investigación, ello en función de la tradición e identidad institucional con base a lo curricularmente explicitado y vivido. Se reconocen actualmente programas a nivel superior y posgrado que delinean un perfil de formación en Ciencias de la Educación, Pedagogía, Educación y que, independientemente la forma en que se nombre para justificar un plan de estudios y el perfil de egreso de los estudiantes, la pedagogía constituye el antecedente, como campo formativo a partir del que se comienzan a gestar otros discursos cuyo punto en común es el estudio e investigación dentro del terreno educativo.

Ahora bien, para comprender el porqué la tendencia de formación que expectan los maestrantes que acceden a un posgrado en pedagogía inclina la balanza hacia la docencia, exige reconocer que históricamente cuando la pedagogía se sitúa en el ámbito universitario, la preparación ofertada en las tres entidades académicas donde se comienza a impartir: Escuela Nacional de Altos Estudios (1910-1924), Escuela Normal Superior (1924-1934) y el Departamento de Ciencias de la Educación (1934-1954) consistió en una formación orientada hacia el ejercicio de la docencia en los niveles medio superior y superior. Ello permite comprender porqué sobrevive esa tradición que se vuelve tendencia; a su vez, reflexionar sobre la brecha entre formación para la profesionalización de la práctica y formación para la investigación en espacios de posgrado.

Importante también señalar otro factor que trastoca la tradición: *el rol del pedagogo en la antigüedad*. Actualmente es posible identificar estudios en la materia por resignificar la práctica docente (Carr, 1996; Imbernón, 1997) como un hacer complejo, distanciado de la imagen reducida al considerarla *mero hacer*. Desde este entendido, pareciera sólo es necesario el saber experiencial del sujeto para enseñar al otro un conocimiento ya terminado. Esta forma de entender y conducirse puede tener su explicación en la figura que tenía el pedagogo en la antigüedad (*paidagogo*), él era el personaje que cuidaba al niño y que en estricto sentido era el esclavo que velaba por su integridad; no era el maestro, sino el esclavo que conducía a los niños al maestro encargado de su enseñanza. Sin poseer mayor función que la de cuidar, proteger, acompañar y estar atento a los designios del *amo*, pareciera encarnar la herencia que a día de hoy aún se experimenta: El pedagogo en las escuelas como

técnico de la educación, dispuesto a ejecutar la tarea de educar a partir de los diseños de quien previamente la pensó.

En este marco muy general de carácter histórico, cuando la voz del relato pronuncia *“qué voy hacer de investigadora, si mi formación nunca ha sido para tal, menos a un nivel teórico”* deja ver la ruptura existente entre teoría y práctica al hacer educación. La praxis, en los términos que Freire la trabaja *“reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”* (1973: 43), cuya expresión ha constituido un discurso constante para pensarnos más conscientes de lo que hacemos –como educadoras y educadores- considero demanda implícitamente y, al remitir a reflexión, de la práctica de investigación entendida como construcción de conocimiento. Ello implica, en el terreno educativo, leer la realidad a través de la teoría, pues es ésta la que nos permite distanciarnos de ella y problematizarla, cuestionarla, extrañarla en el sentido de hacer extraño lo cotidiano, desnaturalizar lo normal y cotidiano. Además de escribir esta realidad pensada y reflexionada; sistematizarla, objetivarla a través de la escritura como un acto de distanciamiento y concienciación al pronunciarla.

Los maestros-educadores hablamos de hacer reflexión, de mejorar prácticas, buenos deseos estampados en el discurso y cuando tenemos oportunidad de incorporarnos a las filas de estudios de posgrado, pareciera que pesa más el hábito, la tradición que la construcción de nuevos escenarios para actuar. Se prefiere lo conocido, aún cuando sea una visión muy simplificada del hacer, veamos:

***“Llego aquí, y me encuentro que me hace falta rigor, un proceso de formación más teórica.,, un proceso cognitivo más teórico, , eso me hace entrar en cierta crisis. Y Por un momento dije: “Ay! Yo quería docencia, (se ríe) qué pasó no?” (E1GBCiv08:2)***

Voz que me permite significar la relación que la maestrante establece entre hacer investigación con teoría y docencia con el hacer práctico. Hemos dejado de teorizar el hacer educativo y cuando las voces refieren a la docencia es en un sentido tan simplificado que, pareciera, ser práctica ajena a lo pedagógico y, agregaría, a la didáctica, campos epistémicos en cuyo seno se construyen metodologías de acción hacia el logro de experiencias de aprendizaje con significado por quienes las viven.

Sumada a la reducción y fragmentación entre docencia e investigación, significo el desconocimiento del maestrante por el que-hacer en un posgrado. ¿a qué se llega? ¿qué se hace a un posgrado? Y es nuestra memoria histórica la que sigue hablando, memoria histórica recordada en la trayectoria académica -antecedente de los estudios de maestría-:

*“...de hecho cuando la maestra Sol me entrevistó, sí me dijo –Tú sabes qué es esto de la maestría, los campos que tenemos? las líneas de investigación, ya unas cuestiones sí las sabía, las había investigado por Internet, pero no mucho! Dice, no pues es que aquí trabajamos... yo! lo pensaba más como una especialidad, los contenidos, pero veo que aquí lo que importa mucho es la investigación! Entonces yo digo –Ah! La investigación (sonriendo) o sea, veía a la investigación como... algo no fuerte dentro de mí, como que yo no soy para la investigación! porque incluso desde la licenciatura yo, en segundo semestre tuve epistemología y en esa materia fue donde me fue mas mal porque no le entendí nada y que, de hecho, la calificación mas baja que tengo es un seis (ríe) que me da hasta vergüenza (ríe) y que las materias de investigación las tuve era porque eran obligatorias! Optativas de investigación casi no tomé, mmm me gustó mucho en unas clases que era de investigación en el aula y algunas que me ayudaron a entender la investigación y bueno! Que yo, como eran semestres, digo como eran asignaturas que iban en el semestre en relación con el taller de titulación, la relacioné mucho! entonces le encontré sentido a la investigación, mas o menos cómo investigar, no tanto los teóricos, sino también en lo práctico, entonces es como yo mas o menos digo –bueno! la investigación a la vez no es tan difícil, a la vez sí, yo creo que es más de dedicación!, pero sí! antes me espantaba mucho lo que era la investigación, yo decía –“cómo es posible que esté en la maestría, (sonriendo) y luego en el campo de investigación! (sonriendo) que no es mi fuerte! Y digo, -bueno, haber cómo me va!, y digo –bueno! Pues ya ni modo! Pero sí, no sabía bien, así bien, a qué venía, pero ahí voy!! (Ríe)”*  
(CIVYeE\_G2009: 3 y 4)

¿Qué implica ser parte de un posgrado? ¿A qué llegas a un posgrado? ¿Cuál será la tarea a desarrollar durante el proceso formativo en la maestría en pedagogía? Son interrogantes que no siempre son respondidas con certeza por parte de los maestrantes. Hoy en día, los estudios de posgrado vienen a cubrir la función de credencialización y ser necesidad urgente incorporarse a las listas de estudiantes de maestría, doctorado, se trata de responder a una demanda institucional donde entre más grados académicos, mayor capital simbólico y, a su vez, mayor posibilidad de competir con el otro. En esta sociedad del S. XXI ya no basta con estudios de licenciatura, pues se exigen otros niveles para que la persona sea candidata a ocupar “x” puesto dentro del mercado laboral. A su vez, pareciera que también a la persona interesa ir con el flujo de la vida académica; es decir, una vez que, en el caso de los maestrantes, concluyen la licenciatura, la idea que deviene es ir con la inercia del sistema e incorporarse a la maestría, una vez concluida, proyectarse para el doctorado. Además también porque debido a la problemática de desempleo que experimentamos a nivel nacional o empleos donde la remuneración no satisface las necesidades del egresado, algunos llegan a considerar el posgrado una vía de ingreso económico y muy satisfactorio.

Hablé anteriormente sobre la desvinculación entre pedagogía-investigación, como un problema a nivel institucional disciplinario y la voz que ahora muestro, hace visible el antecedente con el que llegan algunos maestrantes al Programa en pedagogía, donde pareciera, la idea es perpetuar la tradición del campo de acción de ésta, es decir, la proyección hacia la docencia. La investigación no constituye algún eje sobre

el que el estudiante de licenciatura pueda dirigir su interés profesional, la voz lo expresa “... desde la licenciatura yo, en segundo semestre tuve epistemología y en esa materia fue donde me fue mas mal porque no le entendí nada y que, de hecho, la calificación mas baja que tengo es un seis (ríe) que me da hasta vergüenza (ríe) y que las materias de investigación las tuve era porque eran obligatorias! Optativas de investigación casi no tomé, mmm...” la estudiante se incorpora a los seminarios de investigación, epistemología, porque al tener el carácter de obligatorios en la currícula, no tiene opción; no obstante, cuando la tiene, y son los seminarios de carácter optativo la decisión es no tomarla. Se pone en juego asimismo la representación que la –ahora- maestrante ha construido sobre qué es la investigación. Hay un imaginario social construido desde la experiencia: Hacen investigación los científicos, la investigación es producto de llevar a efecto todos los pasos del método científico, finalmente “yo no soy para la investigación”, se torna un campo alejado de sus expectativas al no haber tenido relación previa con ella.

*La construcción de conocimiento, producto de una práctica grupal. “Aquí el que se inserta eres tú, no el objeto, así como que te está esperando... Ven por mí!!”*

Una vez que los maestrantes se incorporan al grupo de trabajo, es la vivencia que comienzan a experimentar:

*“...fue muy difícil para nosotros porque (...) este, cuando tu entras, entras con un proyecto y (...) supones que ese proyecto lo vas a desarrollar a lo largo de la maestría, o sea y ya está casi casi como si estuvieras caminando en la mitad de tu tesis... pues ya nosotros lo que nos encontramos fue que cuando entramos al campo, se nos planteó desde el principio que si queríamos permanecer en el campo, las temáticas iban a salir por parte de nuestro comité. A Mendoza le tocó lo de que es la tutoría, a Lola lo tocó lo que era la comunicación y a mí lo que me tocó ver fue qué era un estado del conocimiento, o sea que (sonríe) como quien dice imagínate! yo venía con un proyecto de los altos índices de reprobación en el bachillerato, si no me equivoco, ya no me acuerdo del proyecto Y hacer un estado del conocimiento o sea que (sonríe) nada que ver!, o sea casi casi (sonríe) estábamos hablando de otro polo, no? Así fue, así como muy, muy difícil!, pero sí se nos planteó desde el inicio e incluso se nos dio la opción; habló con nosotros el maestro Santiago y nos dijo: -“miren muchachos, no hay ningún problema, si ustedes deciden que por su trabajo o por cualquier cuestión familiar no van a desarrollar el tema por los tiempos o por lo que ustedes deciden, pueden cambiarse a otro campo” -dice-, no va haber ningún problema, ninguna sanción, nada”. (E1MRCiv09:1)*

Para efectos de análisis de este testimonio me es necesario remitir al antecedente que permea la connotación de los discursos y trascienden a la práctica de gestión durante el proceso de construcción de conocimiento. Abordo en inicio la tensión entre el carácter social del conocimiento y la práctica individualista para construirlo y conducirlo entre quienes lo hacen posible.



Nuestras instituciones, en la medida en que abordan explícitamente cuestiones relacionadas con el aprendizaje, se basan principalmente en el supuesto de que aprender es un proceso individual, que tiene un principio y un final, que es mejor separarlo de nuestras actividades y que es el resultado de nuestra enseñanza... ¿Qué ocurriría si, además supusiéramos que el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer? (Wenger, 2001:19)

Destaco la crítica hacia nuestras instituciones, donde si bien Wenger remite a las que conforman su contexto de estudio. En un contexto mexicano, dentro de nuestras instituciones llamadas escuelas, los procesos de aprendizaje también suelen constituir producto de procesos individuales. La construcción de conocimiento que está íntimamente relacionada con el aprendizaje es producto de la acción individual. Pensemos en un aula escolar en nivel primaria o secundaria, donde al entrar en ella, lo primero que observamos es la distribución del espacio en filas; las butacas se encuentran alineadas de tal manera que al ser ocupadas por los estudiantes lo que ven frente a ellos es sólo la espalda de su compañera (o). Un lugar aparte lo ocupa el escritorio del maestro que, regularmente se encuentra al frente, marcando una distancia simbólica entre su estatus con respecto al resto del grupo.<sup>44</sup>

La organización del espacio así dibujada sugiere dinámicas donde cada estudiante es responsable de sus propias tareas dentro de la institución;<sup>45</sup> hállese de la escuela en general, como del grupo que lo concibo también institución al integrarse por

---

<sup>44</sup> En una de las investigaciones que desarrolla McLaren (1995), dentro del contexto educativo, escuela católica de nivel medio de StRyan, Toronto Canadá, muestra su preocupación por cuestionar vía el lenguaje de la crítica el supuesto tradicional que coloca a las escuelas como mecanismo principal para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario. En este sentido McLaren intenta describir cómo funcionan las escuelas en tanto que espacios culturales contradictorios, comprometidos en el proceso dialéctico de producir subjetividades y reproducir el orden social dominante; muestra entonces, después de un trabajo etnográfico, las formas mediante las cuales las ideologías se incrustan en los diversos rituales, capta la multitud de significados que componen los gestos ritualistas presentes en la vida escolar y que proporcionan los modos de dominación y resistencia. Desde este marco de referencia, concibo el espacio áulico como un lugar que reproduce dinámicas para perpetuar ideologías de un sistema que fragmenta, coarta, limita y lo hace a través del poder que ejerce la figura del docente, quien dicta las reglas del juego, haciendo de la dinámica un ritual para disciplinar y ordenar la experiencia dentro de la escuela.

<sup>45</sup> Entiendo a la institución en su dimensión histórico-social, deja de ser la estructura arquitectónica para dimensionarse en Instituciones de existencia. Al respecto señala Enríquez, a diferencia de las organizaciones cuyo objetivo es una producción limitada, cifrada, fechada; por ejemplo una empresa puede nacer o morir sin que su nacimiento o desaparición impliquen consecuencias notables en la dinámica social. Por su parte las instituciones tienen como finalidad el colaborar con el mantenimiento o la renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y, tal vez, crear a un mundo a su imagen. Su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben y no en las relaciones económicas. (Enríquez, en Butelman, 1998)



sujetos, poseer su propia dinámica y organización. Simbólicamente hablando, el espacio que ocupa una butaca y la postura que *debe* adoptar el estudiante al ocuparla, marca en inicio un aislamiento en relación al grupo donde se encuentra. Ahora, si hablamos de la relación e interacción entre los estudiantes y docentes, es común la práctica que sanciona los intercambios por parte de estos últimos: -“Hazlo tú solo, es tu trabajo”, -“No le preguntes a tu compañero, para eso estoy yo (docente) aquí”, -“Cada quien su trabajo”

Curiosamente la organización institucional la encontramos integrada en grupos. El docente se enfrenta dentro de las aulas de clase con un grupo humano, es el grupo de personas que ocupan un espacio, comparten características específicas e institucionalmente se les proyecta hacia un mismo objetivo. No obstante, pese a que son escenarios que se nos muestran en lo grupal, podríamos leer la dinámica desde el individualismo, dando la posibilidad de cuestionar la vida en grupo, como una manera de conducirse en el proceso de construcción de conocimiento. El grupo se torna sólo una estrategia para concentrar un determinado número de personas dentro de un espacio específico.

Dentro del discurso que nos comparte Panikkar (2006) sobre la armonía que es necesario encontrar entre la realidad y la ciencia donde se inserta, alude al contexto como ámbito urgente por conocer para saber desde qué lugar se construye la ciencia, Y, en este sentido, hace una crítica a la globalización que deseo retomar.

Se dice que somos un único mundo, una sola aldea, donde naturalmente uno sobre cien va a la universidad, el 20% de la población consume el 82% de los recursos disponibles y el 20% de los “ricos” consume 30 veces más que aquellos que no tienen ni siquiera la posibilidad de “desarrollarse”. Son estadísticas bien conocidas, pero parece que no es “elegante” mencionarlas demasiado a menudo. En una aldea real esto no sería tolerable. Evidentemente no existe un única aldea, sino tantas como culturas humanas y el gran problema es cómo encontrar la armonía.

Occidente siempre ha oscilado entre la heteronomía del cesaropapismo, de la monarquía absoluta, del dominio del más fuerte o de la mayoría y la autonomía del individuo que le gustaría hacer lo que él quiere. Esta última actitud representa la caída en el individualismo más feroz y se expresa en la dictadura del número (de individuos) (Panikkar. En, Ortiz-Osés y Lanceros, P. 2006 )

Panikkar cuestiona dónde o cómo encontrar la armonía primeramente en razón de la relación entre realidad y ciencia, yo lo recupero para cuestionar cómo encontrar la

armonía, el equilibrio entre las formas de nombrar la realidad y la práctica real. Hoy hablamos y parte del lenguaje que incorporamos para hablar sobre el contexto que nos rodea es “aldea global” aun cuando las relaciones de verticalidad, el uso del poder del más fuerte, la opresión sobre el más débil; es decir, cuando el individualismo es lo que prima en los estilos de vida.

Debo detenerme un momento en la relación que establezco entre esta cultura que nos envuelve y las prácticas de relación con el conocimiento desde la lógica del individualismo. Reflexiono en torno a qué trastoca qué; es decir, ¿las prácticas en espacios educativos trascienden a la cultura?, o bien, ¿la cultura impacta y trasciende en espacios educativos? En un intento por dar respuesta, considero que no se trata de una relación unidireccional como determinante, sino de una relación dialéctica donde una entra en juego con la otra, es decir, hay un diálogo entre cultura e institución educativa. El intercambio continuo de la acción en un ámbito y otro están estrechamente vinculados; el contexto socio-cultural integra las prácticas construidas en las instituciones, a su vez, éstas configuran el texto del contexto donde se desenvuelven.

Desde este marco pedagógico-social, entiendo la crisis y desajuste que vive el maestrante al trastocar la cultura con que se inscribe a otra dinámica de trabajo. En este sentido, cuando el maestrante se sabe parte de las líneas de investigación en que está organizado el Programa, resalta:

*Inscribirse también en una práctica de simulación, al pronunciar “estuve satelitalmente ahí, intenté o intentaron que yo formara parte del grupo, pero a mí no me interesaban los docentes, a mí me interesan los alumnos, entonces, bueno...” (E1LSCi08:4)*

Identifico que, dentro de lo que implica toda esta forma de conducirse, de gestionar los espacios en pro de la formación para la investigación, práctica que involucra la construcción y producción de conocimiento, existe un motivo clave que trastoca el estar del maestrante dentro de este espacio: Ver afectado su tema de investigación. Hubo voces que pronunciaron: *“No me interesa en qué línea finalmente quieran ponerme, mientras me permita desarrollar lo que yo quiero, no hay problema...”* Cuando ello lo ven trastocado por la práctica que deviene al estar dentro de un grupo de trabajo, además en atención a una línea de investigación, es lo que rompe sus esquemas y su primer impresión es que ellos son quienes se insertan a un espacio donde ya hay objetos diseñados que los están esperando: *“Aquí el que se inserta eres tú, no el objeto, así como que te está esperando: Ven por mí!!”* .

En el devenir de la propuesta institucional, reconozco la tensión entre los dos niveles de realidad que manejo expresada en los siguientes términos: Desencuentro entre la gestión administrativo-institucional para atender el objetivo del Proyecto institucional orientado hacia la formación para la investigación y el Proyecto personal y académico del maestrante. En este sentido, surge la duda de mi investigación, *¿Cómo gestiona el maestrante de pedagogía el proceso de construcción de conocimiento, respecto de su formación de iniciación para la investigación dentro de un grupo de trabajo?*

Las preguntas que apoyan el planteamiento central son:

¿Cómo los elementos subjetivos impactan la gestión en el proceso de construcción del conocimiento dentro del grupo de trabajo que configura la línea de investigación formación y posgrado, en el Programa de maestría en pedagogía, en la FES-Ar?

¿Cuál es la influencia que ejerce la normatividad de los grupos en la gestión del conocimiento y la construcción del propio sujeto?

¿Cuál es el impacto en el proyecto de vida del maestrante cuando se inserta a un proyecto de grupo?

¿Cómo, a través del grupo, el sujeto se va construyendo y reconstruyendo personal y académicamente?

¿Cómo se va negociando el proceso hacia la construcción de objetos de estudio?

### **Supuesto de investigación**

La gestión de conocimiento está permeada por discursos que le han dotado de identidad durante su práctica, se trata de un discurso territorializado en el campo administrativo-empresarial; en la práctica, está construido desde el individualismo vs la naturaleza social tanto del ser humano, como del conocimiento; reconoce prioritariamente procesos cognitivos y racionales, olvidando la emotividad del sujeto que también le es propia, lo que conlleva a invisibilizar procesos subjetivos del maestrante durante la gestión del conocimiento. Por lo que asumo que la gestión de conocimiento es un constructo permeado no sólo por la visión economicista – empresarial, sino que también en este proceso intervienen elementos subjetivos e intersubjetivos de los maestrantes que participan de él. Que la construcción de conocimiento es resultado de la interacción en grupos y en él es posible gestionar, conducir la producción de conocimiento y son los maestrantes quienes instituyen sus propias dinámicas y agencias en el proceso de su construcción.

### **Objetivos generales**

Resignificar a través de la experiencia vivida de funcionarios, docentes-tutores y maestrantes, el discurso de gestión en la construcción de conocimiento dentro de una dinámica grupal dirigida a la formación de iniciación para la investigación en el campo pedagógico, para reconocerlo en la complejidad de su configuración, al trascender el discurso administrativo empresarial y atender la dimensión subjetiva que involucran los actores al vivirlo.

Comprender la experiencia que vive el maestrante de pedagogía durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento, para construir la base sobre la que se sostengan propuestas de intervención que coadyuven a la formación para la investigación en dinámicas grupales, donde se atiendan primeramente los sentidos y significados construidos por los maestrantes al ser ellos los actores sobre los que giran las propuestas curriculares.

### **Objetivos particulares**

Reconstruir el proceso de gestión en la construcción de conocimiento durante la formación de iniciación para la investigación en tres niveles: Gestión administrativo-institucional, gestión pedagógica y gestión subjetiva para territorializar la gestión de conocimiento dentro del campo pedagógico.

Interpretar los tres niveles del proceso de gestión en la construcción de conocimiento para comprender el porqué cada uno de los actores: funcionarios, docentes-tutores, maestrantes, se dirigen como lo hacen durante la construcción de conocimiento durante un trayecto formativo para la investigación.

Identificar los elementos a través de los que es posible significar la experiencia subjetiva durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento, para atender la parte humana que se pone en juego durante dicho proceso, trascendiendo el discurso administrativo.

Identificar durante el proceso de reconstrucción de los tres niveles de gestión cómo atraviesa lo administrativo-institucional, lo pedagógico y lo subjetivo en cada uno de ellos, pues aún cuando cada nivel será tratado de manera independiente, los tres están interconectados en una red compleja que les integra.

## La particularidad del espacio a investigar

La particularidad del espacio para realizar la investigación queda delimitado en el grupo que actualmente (semestre 2009-I-2010-II) conforma la línea de investigación *Formación y posgrado*, inscrita al campo de conocimiento IV, Construcción de Saberes Pedagógicos. Decisión tomada por varias razones:

1º. En primer lugar, porque la investigación forma parte de dicha línea, del proyecto que la configura titulado: “El impacto de las políticas educativas en los procesos y prácticas de formación en el posgrado”. Su objetivo es crear espejos que reflejen las prácticas del mismo grupo, a fin de auto reflexionar sobre lo que se está haciendo en su interior. La investigación realizada por quienes conforman la línea tienen la responsabilidad de producir conocimiento desde dentro del posgrado; es decir, a través de la problematización y construcción de objetos que del mismo es posible investigar (políticas del posgrado, procesos y prácticas de formación en investigación, prácticas y procesos en la construcción de saberes tanto de profesores, como de estudiantes, entre otros). La intención consiste en generar insumos que permitan construir la base de diagnósticos para hacer propuestas de intervención que favorezcan el cambio y mejora dentro del posgrado. En este sentido, reitero que soy parte de esta línea de investigación, por lo que el objeto de estudio responde a una demanda institucional, no así el tratamiento que hago de él; situación que posibilita hablar de una investigación, no sólo de un estudio. A decir de ello, Ardoino (1988) plantea la diferencia entre una y otro; mientras el estudio responde a un encargo, la investigación involucra la implicación del sujeto que la realiza, entre otras cosas.

2º. La línea de investigación que en el Campo IV se inscribe, es acreedora de una trayectoria dentro de la institución. Se inició desde que existía la maestría en Enseñanza Superior de la entonces ENEP-Aragón. Surge en una coyuntura en la que confluyeron por una parte, la demanda de hacer una evaluación y la reestructuración de la mencionada maestría y, por otra, la necesidad de producir conocimiento sobre el campo del posgrado. Actualmente, desde aquel entonces, es posible visualizar 3 etapas por las que ha atravesado:

- La primera, entre 1994 – 2000, con un proceso de evaluación en Enseñanza Superior.
- La segunda, 2000 – 2004, en donde se implementó un proyecto piloto que buscó articular docencia e investigación y

- La tercera, iniciada en 2005, con la nueva administración hasta la fecha con nuevos integrantes. Cabe aclarar que a partir de esta última etapa, la línea de investigación apoyó la apertura del campo IV que no se encontraba abierto en la Maestría en pedagogía de la FES-A y que tiene su fundamento en el programa único, motivo que se suma también a la justificación del trabajo directo con ésta.

Trayectoria que, en comparación a otras líneas que tuvieron su apertura a partir del semestre 2008-II y se pueden considerar realmente muy jóvenes, ésta tiene una existencia más larga dentro de la institución. Reconocer su trayectoria la hace acreedora de una historicidad en tanto conformación del grupo al que se inscribe la línea de investigación, pensando en los sujetos y formas de trabajo que le han dinamizado. La historia debe escribirse como la vida que ya pasó; no obstante el pasado cobra sentido al momento de re-construir el presente y proyectar hacia el futuro.

Debido a que la investigación tiene como objetivo la resignificación del proceso de gestión en la construcción de conocimiento dentro de un grupo de trabajo, respecto de la formación de maestrantes de pedagogía para la investigación dentro del campo, es necesario tener cuidado cuando remito a *grupo*, como término que me permite nombrar y re-nombrar la forma en que, institucionalmente se diseña como medio para potenciar prácticas. Anzieu, (1971) refiere a las resistencias a nivel epistemológico que deben considerarse al referir al grupo, pues pensar en su conformación es hacerlo característico de los diferentes momentos y eventos en los que se involucra el sujeto, al grado de connotarse en la colectividad, renunciando en cierto grado a su propia identidad e individualidad; renunciando inclusive a sus propios intereses. Cuando pertenecer a un grupo implica toda una ruptura de pensamiento y acción, es porque existe ya un proyecto cimentado en la historia que le soporta y al permanecer supone pensar que han comenzado a solidificarse algunos cimientos haciendo posible su continua edificación. En este sentido, ya no resultaría tan arriesgado remitir al concepto de grupo al referirme a mi espacio de investigación, pues con este referente se aleja de connotaciones como “amontonamiento” de sujetos que no tienen un fin, un proyecto en común.

No es posible hablar de la existencia de grupos, como acto de la espontánea creación. Implica todo un proceso y entramados en su interior; reafirma Fernández (1989) desde la concepción etimológica del concepto, es producto de anudamientos, relación, interacción, negociación de acuerdo a los intereses que se ponen en juego. Ahora lo importante es develar quién es el grupo en tanto lo que se mueve en su

interior, desentrañar los significados que construye el maestrante al dinamizarse en él; cómo trasciende a su vez, desde esta dinámica de trabajo, su vivencia en la gestión del proceso de construcción del conocimiento. Se trata entonces, metafóricamente hablando, de visibilizar la carne que da vida al grupo.

3º. Finalmente, y no por ello menos importante, al contrario constituye uno de los motivos de mayor peso, decido trabajar con el grupo inscrito en el campo de Construcción de saberes pedagógicos porque se le identifica, aun cuando no es el único que se pronuncia por la investigación dentro del posgrado en FES-A, ya que varios comparten el objetivo y lo veremos más adelante, como espacio que contribuye al objetivo de iniciar al maestrante en la formación para la investigación. Implica considerar que existen procesos de gestión que orientan tanto la producción como la construcción de conocimiento, relación indisoluble con la formación del maestrante en los términos de interiorización de saberes, según formas de apropiación y significación del contenido que obedece al para qué. En estos términos constituye un terreno fértil para visibilizar la vivencia del proceso de gestión del conocimiento y significarla en la oralidad de los sujetos que la experimentan.

### **Los sujetos de investigación**

El presente apartado lo abro con la intención de dar a conocer quiénes fueron los sujetos de investigación. El universo de estudio estuvo constituido por tres generaciones de maestrantes inscritos en la línea de investigación *Formación y posgrado*, el grupo de docentes – tutores que la conforman, recuperando principalmente la voz de la Coordinadora, quien ha participado desde la creación de ésta a la fecha y los funcionarios del Programa que asumieron el cargo durante la administración 2005-2009. Con el pretexto al considerar que objeto de estudio está configurado en torno a la gestión que realiza el maestrante en pedagogía durante el proceso de construcción de conocimiento, respecto a su iniciación en la formación para la investigación dentro de un grupo de trabajo, es menester contextualizar su presencia en torno a las características que les hacen específicos en la particularidad del campo de estudio. Cuando hablo en estos términos, es en referencia a Heller, quien define al ser humano con características únicas confiriéndole individualidad, especificidad en la particularidad con los otros; es decir, comparte un mundo común con quienes no sólo reproduce, sino se produce *con* la vida cotidiana.

El universo de estudio está conformado por 12 sujetos:



- ✓ 2 funcionarios del Programa en pedagogía: Jefe de División y Secretario Técnico
- ✓ 3 docentes-tutores, una de ellas la Coordinadora de la línea en cuestión y de quien recupero mayormente su voz.
- ✓ 7 maestrantes de pedagogía
  - Generación 2005-2007: 1
  - Generación 2008-2010: 3
  - Generación 2009-2011: 3

En este sentido, y al identificar diferentes rasgos a través de los que recupero su subjetividad: edad, formación, género, experiencia personal, laboral, académica hablaré de los sujetos en el orden con que comencé a hacer contacto con ellos.

Funcionarios del Programa en pedagogía (periodo 2005-2009):

<i>Rol dentro del Programa en pedagogía</i>	<i>Caracterización</i>
<p><i>Jefe de la División de Estudios de posgrado (E1JDSF09:p)</i></p>	<p>De formación sociólogo, Maestro en Sociología política y doctor en Ciencias Políticas. Como parte de su trayectoria profesional destaca el haber sido Secretario particular del Sub-secretario de Educación Básica, Director de área y subdirector de área en la coordinación general de representantes de la SEP, que es una instancia que coordina las 31 Delegaciones Federales de dicha Secretaría.</p> <p>Antes de ello, coordinador de asesores del Licenciado Argüelles en CONALEP, después de haber sido sub coordinador nacional del Programa de atención a zonas marginadas.</p> <p>Se desempeñó asimismo como investigador-académico en el Instituto de Investigaciones Sindicales Educativas de América Latina.</p> <p>Docente de Maestría, con una experiencia de 12 años. Así también de otros niveles: Licenciatura, Educación básica (primaria y secundaria).</p> <p>* Al momento de la entrevista, 42 años de edad.</p>
<p><i>Secretario Técnico del Programa en Pedagogía</i></p>	<p>Licenciado en Pedagogía, Maestría y Doctorado en Ciencias Antropológicas.</p> <p>Algunos cargos que configuran parte de su trayectoria académica</p>

(E1ISACA08:p)	<p>y profesional, señala el haberse desempeñado como docente en el área de licenciatura de la misma FES-A; Secretario general de la Delegación en las Normales, así como Responsable del área de academias en dichas escuelas.</p> <p>Como estudiante en el CCH y, al momento de elegir una carrera, significa un momento que influye en la decisión por estudiar pedagogía: La respuesta que una Maestra le ofrece al cuestionarle:</p> <p>- <i>“para usted, ¿cuál es el problema más grande que tiene el país?”, la Maestra responde: -“La ignorancia”.</i></p> <p>Acontecimiento que marcó, pues vio en la pedagogía una opción al concebirla abarcativa, pues veía filtrados discursos teóricos, filosóficos, ontológicos.</p> <p>Una característica que me interesa señalar es el haber transitado de ser “niño aislado” a “organizador de trabajo en equipo” durante su estancia en la educación media superior, cuyo primer motor fue elevar su rendimiento académico y verse reflejado en las calificaciones.</p> <p>Tiene experiencias significativas al haberse integrado al trabajo de Escuelas Normales, encabezadas por mujeres, que promovieron el trabajo en equipo dentro de la institución a la que pertenecían para desarrollar los proyectos que, como institución, forjaron.</p>
---------------	--

#### Docentes-tutores

<i>Rol dentro del Programa en pedagogía</i>	<i>Caracterización</i>
<p><i>Coordinadora de la línea de investigación Formación y posgrado</i> (CIVA_P2010_E:p)</p>	<p>Licenciada, Maestra, Candidata a Doctora en Pedagogía por la UNAM.</p> <p>Durante su formación en la Maestría participa con un equipo de investigadores en lo que anteriormente era el IISUE, CESU, en la construcción de proyectos e investigaciones, con objetos de estudio centrados en los procesos y prácticas de formación en varios espacios de posgrado de la UNAM.</p> <p>El haber participado con el equipo de investigación en el IISUE, tiene experiencia de lo que implica hacer investigación dentro de un equipo ya consolidado, producir conocimiento y publicar –</p>

	<p>como parte de un equipo de investigación- así como tener conocimiento de lo que implica el trabajo con estudiantes de posgrado.</p> <p>El tránsito a través de la Licenciatura en la FES-A, le proporciona experiencias que significan su posicionamiento y concepción respecto a la pedagogía como un campo que va más allá de la docencia e implica también otros rubros: investigación, planeación, evaluación...</p>
<i>Docente tutor (CIV_GP2010)</i>	<p>De formación normalista y con estudios de Licenciatura en pedagogía en la UNAM. Maestro en por la Universidad Iberoamericana (IBERO), Doctor en pedagogía por la UNAM.</p> <p>Su experiencia profesional está inscrita en la educación básica (Maestro de primaria) y superior (licenciatura y posgrado).</p> <p>El campo de investigación educativa donde ha incursionado es el de la gestión y cultura académica.</p>
<i>Docente-tutora (CIV_GS2010)</i>	<p>Licenciada en psicología, Maestría en psicología, campo de la educación especial. Candida a Doctora en pedagogía por la UNAM.</p> <p>Es docente de Educación superior (licenciatura y posgrado) en Instituciones de carácter público (FES Aragón y Zaragoza) y privado.</p> <p>La línea de investigación de su interés y donde ha incursionado: <i>Educación a distancia.</i></p>

#### Maestranter Generación 2008-II

<i>Maestrante</i>	<i>Caracterización</i>
<i>SHB</i>	<p>Con una edad de 43 años, en su condición de mujer casada, es docente de formación normalista y estudios de Licenciatura en pedagogía por la UNAM (FES Acatlán). Ingresó a la Maestría en pedagogía de la UNAM, ya con otra maestría cursada en la UVM (Universidad del Valle de México), donde reconoce que la institución no tenía la finalidad de formar en investigación y la acreditación fue por promedio.</p> <p>Obtuvo el título de Licenciada en pedagogía a través de la</p>

	<p>modalidad de tesis. Transcurrieron 15 años para incorporarse a la Maestría de la UNAM, después de haber egresado de la licenciatura en la misma casa de estudios.</p> <p>La experiencia que posee en el terreno profesional se inscribe como docente de primaria, secundaria; docente y orientadora en bachillerato; asesora académica; coordinadora en diferentes áreas de Educación Normal, así como docente de posgrado en la misma institución. Reconoce su trabajo siempre le ha implicado un trabajo fuerte de indagación.</p> <p>Interesada en la investigación, más que en la docencia, mantiene la convicción que <i>“los seres humanos aprendemos y que la investigación es un medio”</i>.</p>
<p>JAV</p>	<p>-Edad: 40 años. -Casado -Estudiante de CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades), interesado por las ciencias humanas. Reconoce que durante este trayecto formativo tiene una importante incursión en la investigación, debido a las dinámicas de trabajo propuestas por la institución, al ser los estudiantes los que debían investigar lo relacionado a algún tema sugerido por los docentes para discutir, analizar en sesiones de clase.</p> <p>Continúa su contacto con la investigación una vez que ingresa a realizar estudios en Filosofía en la FFyL de la UNAM, donde al desarrollar su tesis, surge la necesidad de continuar indagando e investigando respecto a grandes sistemas filosóficos que repositionen su postura. Muestra afinidad con la práctica de investigación, más que con la docencia, por lo que su prioridad es construir su trayectoria en la academia.</p> <p>Tiene experiencia profesional en sector de la educación media superior: Preparatoria abierta, Escuela Nacional Preparatoria y Preparatorias del D.F.</p> <p>Transcurren X años entre su egreso de la licenciatura e ingreso a la Maestría en pedagogía.</p> <p>Entre los temas que más llamado su interés: El lenguaje como proceso de comunicación y Humanismo.</p>
<p>GBC</p>	<p>Edad: 25 años Soltera</p> <p>Licenciada en Pedagogía por la FES Aragón, logra el título a</p>

	<p>través de la modalidad de examen por conocimientos. Su incorporación al posgrado es después de 2 años, una vez que egresa de la Universidad.</p> <p>Su experiencia laboral está centrada en la Educación Media Superior, como orientadora en Preparatorias del Estado de México.</p> <p>Reconoce su inclinación más hacia la docencia que a la investigación debido a la concepción y experiencia (por comentarios de otros durante su trayecto formativo) de ésta última.</p>
--	---

### Maestranter Generación 2009-2011

<i>Maestrante</i>	<i>Caracterización</i>
<i>YE</i>	<p>Licenciada en Pedagogía por la FES Aragón. Obtiene su título por promedio, lo que le permite incorporarse a la maestría inmediatamente después de que concluye los estudios de licenciatura.</p> <p>Dedicada exclusivamente a la academia, con 23 años de edad y en su condición de soltera, comienza a abrir su campo de estudio en la Orientación educativa y tutoría en nivel superior.</p> <p>Tiene una concepción de la práctica de investigación –al incursionar a la maestría- como “<i>algo no fuerte para mí</i>”, “<i>como que yo no soy para la investigación</i>”, de tal suerte que durante sus estudios de licenciatura fue prácticamente nula su relación con dicha práctica. Su interés, reconoce, está centrado en la docencia; además de ser parte de su expectativa desde temprana edad fincada.</p>
<i>ECC</i>	<p>41 años de edad. Casado</p> <p>Licenciado en sociología por la FES Aragón, UNAM.</p> <p>Una primer experiencia en la práctica de investigación la obtiene cuando concluye la licenciatura y decide licenciarse a través de la realización de tesis.</p> <p>Son aproximadamente 14 años los transcurridos entre el egreso de la licenciatura y su ingreso a la Maestría en pedagogía.</p> <p>Los objetos de estudio abordados en diferentes proyectos sociales</p>

	<p>donde ha participado, como experiencia profesional, están relacionados con “población en situación de calle” “atención a población vulnerable”.</p> <p>Manifiesta un interés particular por la investigación de corte antropológica, con enfoque etnográfico.</p>
<i>GTB</i>	<p>46 años de edad.</p> <p>Casada</p> <p>Licenciada en Pedagogía por la FES-A, se incorpora a los estudios de maestría después de transcurridos 20 años.</p> <p>Desarrolla su tesis para obtener el título de licenciatura respecto a Metodología de procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Su interés por la investigación durante la licenciatura la llevaron a considerar esta práctica como posible línea a través de la que podría incursionar. También tuvo atracción en todo momento por la docencia.</p> <p>En tanto experiencia profesional, está centrada en educación básica: Escuela telesecundarias, donde desempeña la función de docente frente a grupo en el área de computación.</p>

Maestranter generación 2005-II

<i>Maestrante</i>	<i>Caracterización</i>
<i>MR</i>	<p>34 años de edad.</p> <p>Soltera</p> <p>Licenciada en Pedagogía por la FES-A Obtiene el título con la elaboración de tesis.</p> <p>Su incorporación a la maestría es debido al no cumplimiento de su proyecto de vida que consistía en terminar la carrera, casarse y tener hijos. Consecuencia de que los planes no resultan como los había previsto, decide incursionar a los estudios de posgrado.</p> <p>Su experiencia laboral es en el nivel medio superior (preparatoria) como orientadora. No tiene expectativas de continuar con los estudios doctorales, hasta haber cumplido su proyecto de vida.</p>



### **Zonas no exploradas del objeto a investigar: El vacío en la producción de conocimiento en torno a la gestión del conocimiento y conformación de grupos de trabajo para acompañar el proceso de formación para la investigación**

Dar cuenta del estado actual que guarda un objeto de estudio, supone conocer los resultados de investigaciones más recientes que dan novedad, claridad a un área en específico y, a partir de ellas, ubicar cuáles las zonas de penumbra que han quedado sin alumbrar y explorar para justificar la pertinencia y trascendencia del objeto en el campo pedagógico. El ejercicio que presento toma cuerpo en dos direcciones aparentemente diferentes, gráficamente representadas son como dos vectores paralelos cuyo punto de origen es el mismo y durante sus trayectorias hay varios puntos de convergencia.

Con fines de construir el estado del arte en paralelo a los marcos teóricos, como elementos centrales por ser las categorías teóricas de la investigación, el punto de origen es lo que corresponde a producciones cuyo objeto es la formación para la investigación: Proceso complejo en tanto la diversidad de vínculos, redes, orientaciones a través de las que se puede estudiar. En este sentido, enfoco la atención en la ubicación de lo que en los diferentes productos implica hablar de formación para la investigación, cuáles los procesos, las prácticas, quiénes los sujetos involucrados para su estudio.

Posterior a la revisión de este primer escenario, hago un intento por construir en torno a productos que, derivados del punto de origen señalado, tengan cabida en el campo de la gestión del conocimiento. Cabe anticipar que si bien este último no es abordado desde la perspectiva que propongo, es posible destacarlo de entre el contenido de investigaciones por aludir a formas de coordinar, organizar, dirigir, sin remitir a la categoría teórico-conceptual propuesta: como parte de los procesos que involucran la formación donde uno de los propósitos es producir conocimiento, resultado del trabajo durante la trayectoria académica en los estudios de posgrado y para que éste sea posible innegablemente lo antecede y es paralelo al proceso y prácticas de construcción de conocimiento, que implica a su vez, un proceso de gestión.

Aun cuando a la gestión de conocimiento se le llega a tratar como objeto de estudio, se pierden de vista sus dimensiones de análisis, según el nivel desde donde se está abordando y es justamente lo que propone mi investigación ubicada en la zona no explorada: el reconocimiento de tres niveles durante el proceso de gestión en la

construcción de conocimiento a decir, el administrativo, pedagógico y subjetivo, analizados desde una lectura transversal que conlleva a destacar las implicaciones dialécticas que entre ellos existen. El objetivo es resignificar el discurso que de gestión en la construcción de conocimiento se ha instituido, pues así como veremos en el desarrollo del estado del arte, es objeto escasamente abordado en el campo pedagógico ya que su lugar corresponde prioritariamente al territorio administrativo-empresarial.

Finalmente, abro un tercer escenario para trabajar productos donde el tratamiento se enfoca a grupos de trabajo para dirigir la formación para la investigación. La justificación y pertinencia de este apartado la reconozco en virtud de que el proceso de gestión durante la construcción de conocimiento, como objeto de estudio en el contexto del Programa de Maestría en FES-A, se dinamiza en lo grupal. La propuesta institucional para trabajar la investigación es a través de la formación de grupos inscritos en líneas de investigación dentro de cada uno de los campos de conocimiento que integran el programa para gestionar el conocimiento. El interés durante el tratamiento de los resultados está centrado en responder cuál es el papel, la función que representa el trabajo grupal durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento como parte de la formación del sujeto.

### *Formación para la investigación*

Entre los campos temáticos que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) definió para organizar los estados de conocimiento durante la década de 1992 a 2002 se encuentra *La formación para la investigación*. Los hallazgos que destacan se organizan en las categorías: construcciones conceptuales, actores, procesos y prácticas, condiciones institucionales, programas y experiencias.

Un dato importante a destacar y que aporta al campo es el análisis realizado de la conceptualización del campo, al definir el constructo *formación para la investigación*, pues los resultados apuntan la falta de precisión que existe en el concepto de las producciones que conforman el acervo documental. Suele tratarse sin distinción con *formación en la investigación*, *formación de investigadores*, *enseñanza de la investigación*. Una vez desarrollos algunos conceptos en torno a la categoría central, me es posible visualizar la complejidad del campo al estar relacionado con discursos, entre ellos: investigación, actores de la investigación, formación, práctica de formación, proceso de formación, habilidades investigativas, didáctica de la investigación, desarrollo de habilidades, destreza, competencia, tutoría, condiciones

institucionales, discursos que no sólo involucran la esfera teórica, se trasladan a la vivencia y por ello son objetivados en la realidad.

Resulta interesante en la investigación precisar el concepto de *formación para la investigación*, al constituir el campo que permite el andamiaje con otros conceptos hasta arribar al objeto de estudio referente a la gestión en la construcción del conocimiento.

La formación para la investigación es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en la que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación, entendida esta en coincidencia con De Ipola y Castells (1975:41), como todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales. (Moreno, et. al. 2003:52 y 53. En, Ducoing; 2003)

Formar para la investigación a diferencia de formación en investigación que implica el proceso donde los sujetos habrán de dedicarse a la investigación como actividad profesional, se comprende como un apoyo para el mejor desempeño profesional del sujeto. Trasciende la práctica de enseñanza de la investigación, que en forma simplificada pudiera entenderse transmitir el cómo de la investigación; cuando recupero el término formación, considero el impacto que tendría en la persona en su trans-formación de hábitos, formas de apropiación del saber, conducción en la práctica, internalización de valores, lectura crítica y reconstructiva de la realidad, que en su conjunto podrían ubicarse como tareas que conducen a la práctica de investigación.

Incluye aprendizajes, actitudes, hábitos, habilidades, su objetivo es que el sujeto en proceso de formación genere conocimiento y no funja solamente, así como lo anota Moreno (2000b) como un operario aprendiz. Es decir, situaciones donde únicamente colabora con investigadores; no obstante, son escasas las experiencias de formación en las que participa de todo el proceso de generación de conocimiento.

La práctica de investigación, como todo un conjunto de procesos de producción de conocimiento, así definida por De Ipola y Castells (1975), se objetiva en los productos, es una objetivación de conocimientos. A su vez, la producción es

resultado del proceso de construcción de conocimiento que implica, además de procesos cognitivos, una acción subjetiva e intersubjetiva; es decir, la forma en cómo el sujeto construye y reconstruye el saber a partir de su propia lectura y entendimiento de la realidad<sup>46</sup> al establecer un diálogo entre ésta y la teoría. Intersubjetiva, al concebir que el conocimiento es relación, “se moviliza en la relación, es siempre inacabado, infinito y el sujeto que conoce y desea conocer siempre se enfrentará a la incertidumbre, a la falta, a la insatisfacción”. (Ardoino, 2005)

La construcción de conocimiento hace necesaria la relación, el intercambio con el otro; llámese desde una persona en físico, hasta un discurso teórico e incluso con uno mismo para atender su carácter socio-histórico que le define y la acción intersubjetiva que favorece la reconstrucción y apropiación de significados (Berger y Luckmann; 1995). Representa una especie de movimiento dialéctico, donde la subjetivación del proceso de construcción se objetiva tanto en la acción de plasmar el conocimiento a través del lenguaje escrito, como en la práctica del lenguaje verbal. En esta última el sujeto socializa con el otro en la discusión, análisis, reflexión y no necesariamente concluye en la escritura; sin embargo, también constituye una forma de objetivación al reconocer que el pensamiento se objetiva en el lenguaje.

Las zonas exploradas a través de los diferentes estudios e investigaciones, posibilitan pensar la categoría central desde una lógica deconstructiva para después, reconstruirla en los ámbitos teórico-prácticos, lo que implica reconstruirla en segmentos conceptuales para hablar de formación e investigación como dos constructos que merecen ser tratados independientemente.

En el cuerpo de cada uno de los discursos que configuran el campo, conformados a su vez por la significación de hallazgos durante la revisión de los productos, destaca que:

- El proceso de formación involucra considerar los actores que dinamizan el campo: formadores y formandos, así como las formas de interacción que entre

---

<sup>46</sup> *Realidad* concebida como una construcción social, cualidad propia de los fenómenos independientes y dependientes de nuestra propia volición. Realidad inscrita en la vida cotidiana que se presenta por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente; el mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real para éstos. Ver Berger, y Luckmann, (1995)

ellos se establecen. En la relación con los formados se valoran diversos textos centrales que tienen que ver con el sujeto en proceso de formación, sea como perfil de ingreso o antecedentes de formación; sea como motivación del sujeto, condiciones o rasgos que habrían de desarrollarse, rasgos de conducta o actitudes deseables o bien, habilidades de pensamiento.

- En torno al formador, se alude a aquellos académicos o docentes que han asumido una responsabilidad institucional en la tarea de formación para la investigación. La figura del tutor-asesor es reconceptualizada. La noción de tutoría se configura como modalidad específica de relación entre formando y formador en el marco de los procesos institucionales y de formación de investigadores.
- En lo que corresponde al proceso de formación para la investigación, se abordan las experiencias de aprendizaje tendientes a la formación para la investigación y se revelan desde la óptica de los actores, las bondades de diversas experiencias tales como residir en centros de investigación, participar en espacios colectivos de investigación: seminarios, talleres, participar como ayudante en proyectos de investigación.
- Los trabajos también abordan las condiciones institucionales, donde se aborda la oferta de posgrados, concebidos como estrategia para formar en investigación, así como factores vinculados con el clima organizacional, el régimen institucional de investigación, la reglamentación, las condiciones laborales.
- Otro de los discursos a destacar en los productos es lo que se trabaja en torno a programas y experiencias. En las experiencias de formación para la investigación, se consideran no sólo las vividas en los programas de posgrado, sino también las relativas a la conformación de grupos de investigación en torno a un proyecto o incluso aquellas correspondientes a seminarios, cursos o talleres destinados a la formación de investigación o bien, a la vinculación de la docencia con la investigación.

*El no lugar de la gestión del conocimiento en el lugar de la gestión pedagógica*

Hoy día todo se gestiona, la carrera, el tiempo, la salud, la familia, el stress. Asistimos a una inflación del término en todo el registro de la vida social, síntoma de la influencia que engendra a la empresa sobre las otras esferas de la sociedad. La gestión se ha vuelto la ideología dominante de nuestro tiempo, ideología difícil de combatir en tanto se presenta sobre la pertinencia de las ideas. (Gaulejac, en Taracena, 2007: 235).

Debido a que la vida social toma cuerpo con la acción de los sujetos que le integran, es posible hablar de una relación dialéctica entre sujeto y medio. Así como el hombre transforma la sociedad, la sociedad también lo transforma; entre otras, una forma de intervenir es haberle dado cuerpo y dinamismo a través de la actividad que, en gran medida se encuentra ceñida a ordenamientos diseñados, aprehendidos e interiorizados para guiar la conducta dentro de las instituciones en las que el hombre participa. Como señala Gaulejac, la gestión toma presencia en todos los ámbitos, somos sujetos que todo organizamos a través del lenguaje, el tiempo, la moda, los espacios, nuestros cuerpos y, en conjunto, contribuyen a la permanencia de estructuras sociales porque gestionamos todas las formas en que nos relacionamos con ellas.

El campo de la gestión, representa un espacio complejo, en tanto la cantidad de ámbitos a partir de los que es posible estudiarse. De cada uno de los escenarios ubicados dentro del campo de la gestión, con la salvedad de acotar que no incluyen la totalidad, es posible considerar la construcción de su propio sub-campo donde se implican procesos, prácticas, actores, discursos y constructos teóricos; además de la relación, interacción e interconexión establecida entre ellos. No se constituyen en aislado, existe una red de significados que les configura; independientemente del espacio desde donde se aborde la gestión, uno es el punto en común y es precisamente la categoría *gestión* que va adquiriendo su propia identidad e ideología<sup>47</sup> con base a los elementos discursivos de la realidad a partir de donde se lee.

Como parte del trayecto que me condujo al arribo de productos cuyo eje central fuera la gestión de conocimiento, como constructo más próximo al objeto de estudio de mi investigación que, con mayor precisión es el proceso de gestión durante la construcción de conocimiento, primero exploré dentro del ámbito educativo cómo y en qué términos se trabaja la gestión. La intención, subrayar la necesidad de resignificar el concepto dentro del campo pedagógico durante la formación de los sujetos al iniciarse para la investigación en el nivel de posgrado; se trata de un trayecto que, entre otros, implica la gestión de construcción de conocimiento. Sin embargo, debido a la habitualidad con que se ha tratado a la gestión, por su parte, el reduccionismo que ha sufrido hablar de *conocimiento* en la llamada sociedad de

---

<sup>47</sup> Designar el carácter ideológico de la gestión es mostrar que, tras las herramientas, los procedimientos, los dispositivos de información y de comunicación, está actuando una cierta visión del mundo y un sistema de creencias. Como lo subraya J. Chasseguet Smirgel, la ideología es igualmente “un sistema de pensamiento, aparentemente racional, que pregona de hecho la realización de la ilusión” (Chasseguet, 1981). Ilusión de una potencia total, de la maestría absoluta, de la neutralidad de técnicas y de la modelización de conductas humanas. (Gaulejac, en Taracena (Coord.) 2007)



conocimiento, resulta ser una zona sin explorar en estos procesos de formación, donde el sujeto es quien construye, quien negocia, quien decide, quien diseña durante el trayecto y no en aislado, sino como parte de un entramado institucional que direcciona y señala la forma de proceder.

Resulta importante destacar en este sentido la subjetividad que envuelve todo el proceso de gestión en la construcción del conocimiento porque, además y por el tratamiento que se le ha dado, pareciera ser una acción de dirección que proviene del exterior hacia el interior. Es decir, entiendo que gestionar es la acción que realiza el otro para coordinar, administrar determinado proceso, es el otro quien diseña la estructura bajo la que se mueven las partes; es el otro quien programa al sujeto, a ello me refiero cuando manejo la idea *del exterior al interior*. No obstante, desde otra lectura, lo concibo como un movimiento dialógico que se genera desde dentro del sujeto (*in*), se proyecta hacia su medio (*ex*) y al influirse el uno con el otro, resulta en la acción de lo que se objetiva. Es entonces donde encuentra cabida la gerencia del propio sujeto que es actor y protagonista de su propio proceso de formación.

Otra de las intenciones al explorar en inicio la producción en el campo educativo, consistió en intentar ubicar a la gestión del conocimiento como parte de los discursos de la gestión pedagógica. Me encuentro con cuatro niveles conceptuales de discusión que si bien, cada uno constituye un engranaje en la complejidad del campo y aun cuando están en estrecha relación, tienen tratamientos independientes. Los niveles referidos son: *gestión educativa, escolar, pedagógica y gestión de conocimiento*, al respecto es menester aclarar que éste último tiene un tratamiento ajeno a los anteriores, construyéndose en un territorio independiente; no obstante, el punto de coincidencia es su abordaje estrechamente relacionado con el concepto administrativo y burocrático de gestión. Al respecto señalan Ezpeleta y Furlán “los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores”. (1992: 17) Revisaré a continuación el marco conceptual sobre el que se mueve cada uno de estos niveles, pues uno de los objetivos al término de la investigación es conceder un lugar de práctica a la gestión de conocimiento dentro de la gestión pedagógica.

Furlán y Rodríguez describen a la *gestión educativa* como “la actuación integrada de los miembros de la institución con respecto a los programas y a los recursos para la consecución de los objetivos de un plan a un plazo determinado; esto incluye la evaluación y retroalimentación de las acciones para la planeación futura.” (1993:

11)<sup>48</sup> Considero que es el nivel que involucra el ámbito curricular, al abarcar prácticas de organización y planificación de programas; atender incluso el cómo administrar los contenidos durante cierto lapso de tiempo a fin de concluir en los tiempos reglamentados y cubrir los objetivos propuestos. Se trata de gestionar en el marco educativo de lo ideal, pues se explicita formalmente en un documento como intencionalidad.

Al respecto, Barrientos, (En Taracena, 2007), quien realiza una revisión general de la investigación sobre gestión escolar en el nivel secundaria y la manera cómo ésta ha sido estudiada a través de métodos y aproximaciones afines al enfoque clínico, después de revisar la producción existente respecto del campo de la gestión educativa, anota que este concepto se ve explicitado el de gestión pedagógica. En éste se especifica, de manera clara, que el eje de la gestión en instituciones educativas es lo pedagógico y que esta dimensión debe marcar las pautas de las acciones administrativas; es decir, son constructos relacionados dialécticamente. La gestión pedagógica, como propuesta teórica que construye Pacheco, Ducoing y Navarro es concebida como “estrategia de impacto en la calidad de los sistemas de enseñanza, recoge la función que juega el establecimiento escolar en su conjunto y en su especificidad local y regional para incorporar, propiciar y desarrollar acciones tendientes a mejorar las prácticas educativas vigentes.”<sup>49</sup>

Desde esta misma perspectiva, el plano pedagógico de la práctica educativa, consideran los autores, supone la existencia de un conjunto de condiciones institucionales que rebasan un ambiente propiamente escolar para tocar esferas de poder formales y no formales que atañen a autoridades, funcionarios y sujetos interactuantes como procesos de interacción e intercambio. Lo pedagógico incluye e implica no sólo la parte educativa, sino se dimensiona a lo institucional, político, económico, histórico para construir y planear estrategias proyectadas a la mejora de la práctica educativa en contextos específicos. La existencia de necesidades es diferente para cada caso, los sujetos de relación poseen características particulares, por ende, los grupos en que participan también se dinamizan en la especificidad del campo donde se desenvuelven.

En este sentido, cuando se hace alusión a que la gestión educativa tiene explícito el lenguaje de la gestión pedagógica y debe marcar las pautas organizacionales y administrativas de lo curricular, significa reconocer la relación e interacción dialéctica

---

<sup>48</sup> Citado en Barrientos, en Taracena, E. (Coord.) (2007 pp. 259-277)

<sup>49</sup> En, [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm)

que se establece entre ellas. Es difícil pensar que una institución educativa diseña dispositivos y modelos para conducir procesos sin considerar al sujeto como centro y eje de la escena, pues los objetivos se diseñan en razón de la incidencia que tendrán, por ejemplo, durante el proceso de formación. Por tanto, la institución se recrea con base a la filosofía que de sujeto se ha construido, a su vez, él configura una identidad de acuerdo a las formas y prácticas en que se modela la estructura.

Lo pedagógico se encuentra en el rol que asume el educador como gestor de las prácticas que dinamiza directamente con los sujetos que se involucran en su labor, en la participación que pueda tener al gestar proyectos y acciones alternativas desde la perspectiva de la especificidad institucional y del grupo de alumnos con quienes, de manera más específica trabaja. La intención es buscar salidas a los problemas, crisis que viven en espacios inmediatos; no obstante, se dimensionan en el tipo de gestiones tecnócratas que han sido diseñadas y sólo impuestas sin mayores investigaciones para atender condiciones, sentidos y significados de quienes dinamizan la acción.

Finalmente, *la gestión escolar*, así como la definen Cantero y Celman (1999, en Taracena, 2007) es un “proceso interactivo e intersubjetivo que, orientado al gobierno de la escuela, incluye dinámicas institucionales, grupales e interpersonales de tipo reflexivo e intencional que combinan diferentes estrategias para la satisfacción de determinados intereses y el logro de objetivos.” Definición que conduce a pensar en la gestión escolar como proceso construido socialmente que, más allá de las acciones, incluye intenciones derivadas de la interacción entre los actores y el centro escolar, la interacción de los actores con la institución y de éstos con la sociedad. Propuesta que no sólo otorga a los actores un papel activo, sino también los concibe seres reflexivos con capacidad de conducir sus acciones teniendo como base determinados intereses u objetivos. (Barrientos, en Taracena, 2007).

Considero que ello es en virtud de que lo escolar tiende al cumplimiento de objetivos comunes, por tanto, los actores que se mueven en la esfera escolar necesitan compartir ideales, inscribirse en una misma cultura para que, al compartir códigos, utilicen y comprendan los lenguajes y capital que se juega para hacer posible la interacción entre ellos. Constituye un elemento básico para gestionar la práctica educativa incluyente de discursos de calidad, innovación, transformación.

Independiente a este engranaje es el tratamiento y territorio desde donde se aborda la *gestión de conocimiento*, que en términos de Goñi “es una corriente modeladora de la transformación de las empresas, introduciendo la consideración de otro recurso

más: el conocimiento, para dar respuesta a las nuevas demandas de cambio y mejora y para lograr mantener posiciones competitivas empleando de manera intensiva las capacidades de las personas y de las tecnologías de la información”. (En Sakaiya, 1995).

Por tanto, la gestión del conocimiento crea valor con los activos intangibles de la organización. La sabiduría individual se convierte en colectiva, se captura y se distribuye hacia las áreas de la organización donde se necesite; es decir, persigue trasladar el conocimiento con un emisor que lo posee a un receptor que lo requiere. Esta se proyecta al futuro mirando el pasado: los conocimientos que, a su vez se utilizaron en los diferentes procesos organizacionales, pueden reutilizarse en el futuro de manera que se minimice el consumo de recursos materiales y humanos en su realización.

Después de la revisión de varias perspectivas respecto a la gestión de conocimiento, podría considerarse la existencia y relación estrecha entre Información más recursos humanos. Se trata de desarrollar un conjunto de actuaciones y procedimientos que aporten valor añadido a las actividades de las organizaciones y generalicen las mejores prácticas en cada uno de los procesos de su actividad.

La particularidad en el tratamiento del concepto, del contexto desde donde se le aborda, son elementos que dibujan la frontera en relación con el campo educativo, escolar y pedagógico. A decir de ello, Farjat, realiza un ejercicio interesante de *re-formar* los conceptos, atendiendo este último término como *formar nuevamente, reparar, enmendar, corregir, rehacer* (1998: 9) y entonces después de remitirse a la búsqueda de conceptos en el diccionario propios del campo de la gestión, como son *empresa, cliente, organización, marketing, calidad, feed back*, y llevarlos al campo educativo plantea:

- Nuestras escuelas son empresas, nadie puede quitarles el carácter de emprendimiento que tienen. Si volvemos al diccionario, *empresa es la acción ardua y dificultosa que se encara con decisión. Empezar es acometer y empezar una obra, un negocio o un empeño*. Por tanto, las escuelas poseen un carácter empresarial, no hace falta nada para dudar al respecto.
- Al hablar de empresa, hace su aparición otro término *cliente*. Si vamos al diccionario, *cliente: respecto de quien ejerce una profesión, persona que utiliza sus servicios*. Los médicos, los psicólogos, las escuelas tienen clientes y están allí porque valoran ese servicio, porque, en el caso de los establecimientos educativos es el que eligen para educar a sus hijos, porque

lo consideran el mejor, el más adecuado, el de mayor calidad. De modo que, si trasladamos esta reflexión a nuestros establecimientos educativos, no está mal llamar clientes a quienes utilizan los servicios que brindan, ya sea para educarse o, en el caso de los docentes, para contribuir a la satisfacción de necesidades de otro orden. (Farjat, 1998: 10 y 11).

Enfoco estos dos conceptos particularmente, pues constituyen la constante cuando se alude a la gestión de conocimiento, al ser el campo empresarial el contexto donde tiene lugar, el de las grandes organizaciones, administraciones, donde la tecnología hace acto de presencia, donde se mueve la información y ahora la apuesta es transformarla en conocimiento. Es esta la frontera, porque en lo que compete a tareas dentro de instituciones educativas, sin dudar de su carácter empresarial, aún se pretende sean los sujetos quienes construyan su conocimiento y, a partir de él, como nos lo enseñó Morín, citado por Tobón (2009), se encuentren y recreen consigo mismos a diferencia de la búsqueda y diseño de propuestas para gestionar el conocimiento en las empresas, donde el medio y quien construye es la tecnología.

Al ubicar esta frontera, tiene pertinencia uno de los objetivos ya enunciados en la presente investigación: otorgar un lugar a la gestión del conocimiento dentro de la gestión pedagógica, como proceso que experimenta el sujeto, constructor de conocimiento. En ese sentido, el sujeto implicado no sólo es quien funge un rol como aprendiz, también se encuentra el educador y todos quienes participan de la tarea educativa. Ahora bien, al otorgarle su lugar en el terreno de la gestión pedagógica, se estarían resignificando ambos campos, al re-conocer la presencia del sujeto-persona, quien involucra emoción y razón, objetividad y subjetividad, haciendo del conocimiento el resultado de la acción intersubjetiva entre los involucrados.

Minakata (2009), desarrolla el significado de la gestión del conocimiento en terreno educativo, sin dejar de reconocer por supuesto su antecedente en lo administrativo empresarial, movido desde el supuesto de que será en el futuro un elemento central en la transformación institucional de los planteles del Sistema Educativo escolar en México al incorporarse a las dinámicas de la sociedad del conocimiento. Después de la revisión y análisis sobre las formas que adquiere la gestión del conocimiento, reconoce que se trata de un fenómeno del que se está tomando conciencia y del que aún no se puede hablar como un campo de conocimiento y práctica ya constituido; lo que me permite argumentar el por qué es importante configurar el campo para comprender su proceso de incorporación al ámbito educativo.

A la luz de lo que plantean Pacheco, Ducoing y Navarro, (s/a) respecto a la gestión del conocimiento en terreno pedagógico, sitúan que

...El punto de partida que permite situar nuestro planteamiento consiste en asumir que los procesos de gestión no son exclusivos del plano pedagógico, sino que abarcan dimensiones de la realidad educativa que guardan una relación de implicación; se trata de los planos político, institucional, organizacional, de las prácticas educativas (en donde situamos al propiamente pedagógico), de las relaciones interpersonales y el del sujeto.<sup>50</sup>

Las prácticas educativas se ven resignificadas constantemente porque es el sujeto quien se presenta como centro de la acción. La gestión pedagógica es la que permite direccionar el sentido y contenido de dicha acción a fin de articular los diversos planos educativos para lo cual se vale de estrategias, medios, recursos que le permitan atender las necesidades más imperantes. El objetivo que se desea alcanzar al construir propuestas es “propiciar y desarrollar acciones tendientes a mejorar las prácticas educativas vigentes” (Pacheco, et. al.) importante resaltar que si bien, a la gestión se le ha ubicado en terrenos propiamente empresariales, administrativos para optimizar recursos y al sujeto se le concibe como medio para efficientarlos; las instituciones educativas no han quedado exentas de ello, pues ahora con estos discursos en boga, como la calidad por ejemplo, se busca también la eficiencia y eficacia de procesos educativos. No obstante, debe hacerse un reconocimiento especial ya que aquí nos ubicamos en terreno pedagógico, por tanto, el concepto *sujeto* y la visión de él debe constituir el eje sobre el que transite cualquier propuesta diseñada. Es decir, en la medida que se atienda el sentido que el sujeto otorga a su propio proceso educativo, en tanto forma de dirigirlo u orientarlo, la trascendencia de éste en su formación personal y profesional posiblemente tendrá mayor significado. Así entonces, la gestión pedagógica, toma una connotación de estrategia para impactar procesos en el sujeto en tanto a la forma de dirigirlos.

La propuesta remite a que para entender la gestión del conocimiento en la institución educativa, es necesario adoptar una perspectiva epistemológica que considere el conocimiento como acción, en un modelo de aprendizaje organizacional cuyo propósito central sea la mejora de los desempeños y el logro de los resultados (Minakata, 2009). En este sentido, el término se concibe como los procesos de creación y transformación del conocimiento, incorporando de manera dinámica y continua el saber hacer de las personas en el tejido narrativo-grupal-organizacional. Interesante resulta la propuesta al pensar en dar un viraje a los procesos de creación

---

<sup>50</sup> En, [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm)



y transformación por los que se ha conducido la construcción del conocimiento, aun cuando considero, que la propuesta se puede interpretar desde la necesidad de resignificar dichas prácticas pues la lógica de pensamiento está en la lógica del cómo hacer para que el conocimiento, la aplicación y significatividad tenga mayor trascendencia, que se ha hecho de manera fragmentada, es algo indudable. Pensemos, por ejemplo, cómo nos hemos relacionado con él en espacios educativos y que son ahora las prácticas que me interesa develar a fin de poder mirar, a través de ese espejo retrovisor, cuál ha sido el lugar del sujeto en los procesos de interacción.

### *Producción en torno al campo de la gestión de conocimiento*

Los primeros encuentros con investigaciones cuyo objeto de estudio es la gestión de conocimiento no correspondieron al campo educativo propiamente dicho, antes bien, a la ciencia política y administrativa, productos a nivel licenciatura de la UNAM. Ventura, (2007) presenta una investigación donde el eje se define en torno a la gestión del conocimiento y su impacto en las prácticas educativas innovadoras, centrándose en el nuevo modelo de formación continua de maestros en México. El propósito es demostrar que la sociedad del conocimiento determina la transformación de la administración pública contemporánea, dando lugar a la configuración de un nuevo paradigma de gestión pública a partir del que se considera factible integrar la gestión de conocimiento, entendida como herramienta que contribuye a la generación de prácticas innovadoras en el quehacer gubernamental, en la educación pública a través de la gestión de la formación.

Para arribar a esta definición, primero enfoca el concepto de conocimiento y que orienta hacia procesos cognitivos, desde la perspectiva pedagógica y didáctica. Posteriormente acude a la explicación del mismo constructo como herramienta gerencial que integra diversos conceptos que la enriquecen y proyectan hacia una alternativa que, afirma, permite mejorar el quehacer gubernamental a través de la gestión pública. Reconociéndole asimismo herramienta que se incorpora a la administración pública mexicana a través de procesos institucionales, enfoques y técnicas, entre ellas, gestión de la calidad, gestión de la información, reingeniería de procesos, planeación estratégica.

Uno de los vínculos que se visibilizan en la tesis y dirige la investigación es la relación entre Administración política y gestión de conocimiento. A partir de éste, el

problema que se ubica es considerar que a México inserto en la realidad mundial de la sociedad del conocimiento, se le exige su participación a nivel geopolítico y económico, demandando su integración en el desarrollo de políticas de gestión pública para acelerar la creación de condiciones que permitan abrir los espacios sociales, políticos, económicos, culturales, científicos y tecnológicos que le permitan transitar a este tipo de organización.

Entonces, la propuesta para generar las condiciones que posibiliten atender estas demandas y transitar hacia el nuevo modelo es a través de la gestión pública, como representación de un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos que aporten a la gestión de conocimiento los medios para incidir en ámbitos educativos como: formación continua, aprendizaje permanente, aprendizaje organizacional, innovación pedagógica, desarrollo humano y organizacional. Es decir, se le observa también como una alternativa viable para que las organizaciones públicas, privadas y sociales puedan administrar de manera estratégica la información, el conocimiento, la inteligencia y la sabiduría del principal recurso que está representado por el ser humano.

Entre las estrategias de organización propuestas está la organización del factor humano a partir de las individualidades, equipos, grupos y colectividades, pues reconoce Ventura, autor de la tesis, que estas formas generan amplias posibilidades de incidir no sólo en la productividad mediante novedosas formas de organización para el trabajo, sino para la formación continua y el aprendizaje permanente. Se habla de una propuesta en términos de gestión del conocimiento que permita fortalecer la formación continua de los maestros, con una interesante visión que los coloca como gestores del aprendizaje, mientras el papel del administrador público sea gestor de la información y el conocimiento en las organizaciones públicas; oportunidad que considera, permite construir, desde el campo político administrativo, un nuevo perfil profesional capaz de gestionar el principal recurso de las organizaciones: el conocimiento, concebido pilar fundamental para gestionar otros recursos.

En esta misma línea se ubica otra investigación inscrita en el campo de la administración, donde el problema que detona la construcción es pensar que las empresas han implementado o bien, inician a introducir un sistema que les ha brindado importantes beneficios organizacionales llamado gestión del conocimiento. (Olvera, 2006) Sin embargo, hace evidente el gran número de empresas que no tienen claridad sobre el tema, por tanto, hay un desconocimiento sobre la forma de operar y las ventajas que estos sistemas proporcionan.

El abordaje de la gestión del conocimiento es a partir de un tratamiento como técnica para alcanzar mayor eficacia y eficiencia en la organización; como un medio que ayuda a seleccionar, organizar, capturar, almacenar y transferir conocimiento. Además de reconocer que se da gracias a las tecnologías de información y de las comunicaciones, consideradas indispensables para ordenar y gestionar mejor sus diferentes niveles de conocimiento, éste como resultado de la transformación y difusión de la información. Bajo este marco de referencia se lleva a cabo la investigación con un carácter documental, cuyo objetivo es mostrar los beneficios de los sistemas de la gestión del conocimiento para las organizaciones de hoy. Para lograrlo exponen una serie de casos, tanto de empresas mexicanas como internacionales que utilizan alguna iniciativa de gestión del conocimiento, identificando los beneficios y ventajas que se obtienen al servirse de la técnica. Entre los resultados destaca el haberse percatado que todas las iniciativas de gestión del conocimiento apuntan al desarrollo de plataformas de tecnología, lo que es visto soporte elemental de cualquier iniciativa de gestión al permitir mejorar la forma de trabajo, logrando hacer más competitiva a la organización pues los tiempos en las tareas requeridas son notablemente disminuidos y el tiempo es un recurso generador de competitividad.

Destaca además que cada organización debe adaptar una iniciativa de acuerdo a sus necesidades, ya que cada una posee su propia personalidad. Se observó que la incorporación de tecnologías como Internet, correo electrónico, foros de discusión, conversaciones en línea, intranets, convierten a la información y el conocimiento en recursos valiosos y para que ello suceda, deben de ir acompañados de una estrategia empresarial propia, así como del fomento de una cultura organizacional que permita compartir el conocimiento en cada nivel de la organización. Afirma, que hoy en día las empresas con mayor desempeño y productividad son aquellas que saben utilizar el conocimiento como recurso transformable. Es el caso, sólo por citar un ejemplo, de Telmex, en donde la generación de riqueza es el resultado de la creación de conocimiento aplicado a sistemas tecnológicos, que pueden ser usados en cada una de las áreas de la empresa.

Finalmente, el autor invita a la reflexión externando que el gran reto que la época actual demanda para la administración es la presencia de la tecnología en todas las actividades de la organización, ya que una empresa no puede dejar de lado este recurso que está convertido en una herramienta fundamental para las organizaciones, de esta manera, al momento de planear no se debe olvidar revisar qué tecnología puede servir.

Resulta imposible dejar de aludir a la tecnología que facilitó el acercamiento a la producción en bastas cantidades. Habremos experimentado que los esfuerzos se economizan y entonces ya no es necesario trasladarnos a bibliotecas para hacer búsquedas, pues los buscadores en la Internet, se dice, proporcionan conocimiento llevándolo a todos los rincones del globo terráqueo. Además considero resultaría hasta paradójico dejar de enunciar los resultados que arrojó la búsqueda cuando el objeto es la gestión de conocimiento y la red constituye un dispositivo, a partir de los términos en que se concibe, para producirlo y administrarlo.

Otro de los resultados que arrojó la búsqueda y considero es tratado con seriedad al abrir posibilidad de debate y construcción es el representado por Tobón y Núñez (2009), quienes proponen el abordaje de la gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo. Se trata de un estudio sobre la actualidad de la gestión de conocimiento en un mundo que considera ha venido construyendo la sociedad del conocimiento y que ha desarrollado de manera increíble las tecnologías de la comunicación, generando un aumento sin precedentes de la información en el mundo.

Al reconocer los autores que de lo que se trata es de lograr que el conocimiento esté al servicio del desarrollo socio-ambiental, de manera sostenible y sustentable, consideran la necesidad de vincular la gestión del conocimiento con el paradigma del pensamiento complejo. Desde este marco, importante enfatizar sobre las diferentes posiciones que señalan, desde posiciones reduccionistas y ancladas bajo un modo de pensar simple a la gestión del conocimiento *versus* del pensamiento complejo que trabaja Morín (2007). La complejidad de un fenómeno se reduce a la simplificación y tratamiento simple, unidimensional de la condición humana, como punto de arranque de su análisis para después trasladarlo a fenómenos sociales. Estas posiciones reduccionistas respecto al campo que aquí nos compromete, quedan identificadas en los siguientes puntos:

- Tendencia a asimilar la gestión del conocimiento con la gestión de la información, lo que lleva a que se aborde el conocimiento como simple información. Esto suele darse en la sociedad, pero también en el mundo académico y científico.
- Se tiende a abordar el conocimiento como algo estático, fijo que no cambia, por primar en las personas un modo de pensar rígido y poco multidimensional.
- Dificultad para relacionar el conocimiento con los procesos psicosociales de las personas, que son la base de la misma construcción del conocimiento, por cuanto tiende a abordarse el conocimiento como algo exterior que se produce

y se sistematiza mediante un registro de él con el plano magnético o en papel, quedando así ausente el sujeto cognoscente.

- Asunción frecuente del conocimiento sin un compromiso ético con su producción, significación y empleo, sin analizar sus implicaciones personales, sociales y económicas.

El reto propuesto es analizar la importancia del pensamiento complejo para pensar algunos procesos de la gestión del conocimiento. En este sentido, aprender a gestionar con calidad el conocimiento, más allá de la información, con comprensión y significación, para llegar a saber, asumiendo los procesos personales, sociales, ambientales y económicos en tejido desde la búsqueda del bienestar personal y social, en equilibrio ecológico, con base en la ética.

Al aclarar en primer momento la gestión como el acto de predecir, controlar, administrar y reconociendo su impacto en la gestión organizacional, favoreciendo la industrialización, Tobón y Núñez (2009) ven la emergencia de lo importante que resulta generar conocimiento que permita crear e innovar los bienes y servicios producidos para la satisfacción de la sociedad. Menester a ello, pensar en una nueva epistemología para entender que la gestión y el conocimiento resulta ser la base de la ética en que se piensa. Para ello, realizan una diferenciación entre información y conocimiento; mientras el primero es la retroalimentación que se obtiene en torno a una realidad, que es procesada por la mente humana y que se comparte en espacios sociales; el conocimiento es un conjunto de representaciones entretejidas basadas en información, con análisis, síntesis, interpretación y argumentación, en determinado contexto, con significación y conciencia de las interrelaciones. (Tobón, 2009).

La nueva epistemología propuesta es leer a la gestión del conocimiento en el marco de un proceso complejo por las siguientes razones, propuesta a la que me sumo en pro de la resignificación de lo que implica hablar de conocimiento:

- El conocimiento está en continua evolución y cambio por el aumento progresivo de la información, acorde con el desarrollo de las diversas disciplinas y ciencias y la evolución de las tecnologías de la información y comunicación. Al convertirse el conocimiento en el capital central de la sociedad, lo que tiende a primar en éste es la inestabilidad, más que la estabilidad.
- El proceso de búsqueda, construcción, significación y aplicación del conocimiento requiere comprender, detectar y abordar la incertidumbre de

forma estratégica, con flexibilidad. La incertidumbre se da por el surgimiento continuo de nuevas realidades y cambios en la cultura tradicional.

- Se requiere del análisis inter y transdisciplinario para comprender todo conocimiento, y la forma cómo éste se imbrica en el contexto de las personas, de la sociedad y del entorno en general, tanto en el plano presente como en el plano prospectivo a largo plazo.
- Por último, la complejidad de la gestión del conocimiento se ve reflejada en el hecho de que buscar, construir, significar y aplicar el conocimiento en torno a una determinada realidad, es en sí encontrarnos a nosotros mismos, pues es a nosotros a quienes descubrimos y es con nosotros mismo con quienes contamos (Morín, 1995). Construir el conocimiento de cualquier realidad es a la vez dar cuenta de nuestras estructuras y procesos mentales y personales, por lo que el grado de significación y contextualización del conocimiento dependerá de cómo sea nuestra forma de pensar y sentir la realidad, y esto hace más compleja la gestión del conocimiento, pues es más que trabajar con la información y sistematizarla, tal y como muchas veces se entiende.

Estima Morín (2007), si nuestro pensamiento es simple, la realidad va a ser simple, si nuestro pensamiento es complejo, la realidad va a ser compleja. Esto implica hacer un alto para reflexionar sobre las razones que argumentan la pertinencia de la propuesta hecha por Tobón y Núñez (2009), en específico la última cuando anotan: *“la gestión del conocimiento se ve reflejada en el hecho de construir, buscar, significar y aplicar el conocimiento en torno a una determinada realidad”*. Entiendo que, si bien, identifican a la gestión como habitualmente se le ha tratado en los ámbitos industriales y empresariales, como el acto de controlar, administrar y predecir y eso trasladado al tratamiento que actualmente se hace de conocimiento, simplificando su contenido, incide en la perspectiva reducida y simplista del concepto y lo que implica. Al pensar complejamente, se resignifica el campo, al imprimirle entre otros, la práctica de construcción y es lo que deseo resaltar, pues es donde encuentro cabida y pertinencia a mi objeto de estudio.

Bajo ese mismo marco, señala Morín *“es en sí encontrarnos a nosotros mismos, pues es a nosotros a quienes descubrimos y con nosotros mismos con quienes contamos”*. La construcción de conocimiento corresponde al propio sujeto, protagonista de la acción; comprende la subjetividad,<sup>51</sup> la manera en cómo se orienta

---

<sup>51</sup> Considero que el constructo que propone Bolívar ayuda a comprender qué significado tiene hablar de subjetividad al concebirla: Construcción social intersubjetivamente conformada por discurso comunicativo. El juego de subjetividades es proceso dialógico y se convierte en modo privilegiado de construir conocimiento. (2002: 14)



en el conocer de la presencia o ausencia de esquemas rígidos y de su afectividad frente a la realidad. Encontrarse y descubrirse consigo mismo a través del proceso de construcción, tal vez implique hacerse y asirse del tipo de conocimiento que construye, lo que viene a constituir la riqueza al pensarse desde este fundamento epistemológico, porque entonces la homogenización que supone construirlo en los términos simplistas de transformar la información en conocimiento a través de recursos técnicos y tecnológicos, se complejiza y vuelve la cara para considerarle: sujeto constructor no sólo de conocimiento para el otro, constructor y arquitecto de sí mismo al resignificarse y reconstruirse durante el proceso de búsqueda, porque quien decide incursionar en este terreno de problematización, está problematizando primero su vida; a través de la duda que detona en una investigación, lo primero que intenta es encontrar respuesta a aquello que no ha encontrado una explicación y que compete a su propia existencia, su propia subjetividad.

Ello supone seguir diferentes rutas, diversificar la producción, si es que hubiera<sup>52</sup> y, sobre todo, complejizar también el proceso de gestión, alejándolo de miradas simplistas para volcarlo también a una cuestión de carácter personal donde el sujeto es quien diseña, coordina, organiza, negocia, vivencia en torno a lo que experimenta; es él agente que gerencia su vida y construye sus procesos, pero es necesario y urgente visibilizarlo.

Tobón y Núñez colocan la base para construir una nueva mirada epistemológica de la gestión del conocimiento, enfocándose prioritariamente a la resignificación del conocimiento. Y aun así lo enmarcan en un plan prescriptivo, lo que en términos ideales *debería* ser; queda la línea abierta para transitar de lo periférico a la investigación profunda y puntual. Ahora bien, la zona menos tratada, aun cuando menos en el plano discursivo, es la significación de la *gestión de conocimiento*, atendiendo decididamente el primero de estos dos términos, dejando un vacío en la configuración compleja del campo de la gestión, es el espacio que atiende mi investigación.

---

<sup>52</sup> Es necesario acotar que el proceso de construcción no siempre culmina en la producción de conocimiento. Es decir, objetivar el conocimiento en la escritura no es condición necesaria para considerar la práctica de construcción.

### *Producción en el terreno de la conformación de grupos de trabajo*

La producción más cercana en tanto la conformación de grupos de trabajo en espacios universitarios, donde la intención sea proyectarlos o bien, perfilarlos hacia la investigación, logrando conformarse grupos de investigación, se enfoca mayormente hacia la demanda, cuestionamiento y propuestas para su conformación, más que a las prácticas y procesos en tanto a las formas de gestionar el conocimiento en su interior.

Ibarra (2002), dentro de su publicación titulada *La universidad en México hoy: gobernabilidad y modernización*, producto de tesis y, desde el análisis que al respecto realiza Díaz Barriga, lo presenta como un libro que parte de la intención central de analizar y realizar un balance sobre las principales tendencias, actores, comunidades y temáticas con los cuales se elaboran los conocimientos (o los saberes) sobre la universidad, tomando como temporalidad lo que se ha producido entre 1986 – 1996. Con ello se induce que se trata de la elaboración de un estado del conocimiento cuyo objetivo es ofrecer una interpretación de la forma en que se construyen los “saberes” sobre la universidad, así como el responder a preguntas, entre otras, ¿cómo se conoce sobre la universidad?, ¿de qué problemas dan cuenta estos saberes?, ¿cómo adquieren existencia?, ¿cómo se produce el saber? y ¿qué características tiene ese saber? Resulta importante destacar que este tipo de investigaciones también las realiza el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa); no obstante la presente investigación, señala Díaz Barriga, aborda la temática de una forma más compleja.

Los temas identificados y que permiten realizar el análisis son: modos de ordenamiento de la universidad, rasgos de identidad de los actores y ausencia de la dimensión organizacional. Del primero de ellos, se destacan los estudios analizados sobre la universidad, entre estos, la centralidad de los saberes de la universidad como núcleo de la Educación Superior; “centralizada como estudios referidos a la institución del centro (UNAM, UAM); centralidad como doble centro que origina que los estudios no sólo sean de las instituciones del centro, sino se refieran a la UNAM como universidad del país; y centralidad que permita analizar el presente, el hoy de la universidad”.

Ante ello, Díaz se cuestiona ¿Cuáles son las razones que han llevado a que en la zona metropolitana y en las instituciones metropolitanas se hayan conformado grupos vinculados a los estudios de la universidad? A lo que alude posteriormente y es donde deseo centrar mi atención:

Los que trabajamos en estos ámbitos reconocemos que conformar un grupo de especialistas, establecer una dinámica de trabajo requiere de un significativo esfuerzo institucional. Si atendemos a las trayectorias de los diferentes grupos podemos llegar a la conclusión que no son el resultado de un esfuerzo aislado, que no son el resultado de uno o dos años de trabajo, sino que su conformación requiere de colocar institucionalmente miras de mediano plazo. En esta perspectiva quizá la falta de estudios organizacionales adquiera una dimensión importante. La conformación de estos trabajos requiere no sólo la formación de especialistas –tema de mediano plazo, sobre el cual existen cada vez más una serie de prescripciones- promover una formación temprana de estudios de doctorado, buscar la integración a una comunidad (seminario o grupo de trabajo) y proponer la contratación hasta que se ha obtenido el grado y se muestran rasgos de investigación. De la misma forma, esta dinámica institucional requiere de generar condiciones de infraestructura que permitan la realización de trabajos de investigación: biblioteca, cómputo, Internet; así como condiciones para asistir a congresos, encuentros, etc. Un tema fundamental es lograr una dinámica institucional que favorezca el trabajo de investigación: conformación de grupos, espacios institucionales para la definición de líneas de investigación, presentación y discusión de proyectos y avances, así como la dictaminación y publicación de resultados. En última instancia, la pregunta también es: ¿Por qué las instituciones de educación superior y, en particular, las universidades de las diversas entidades federativas no han logrado en conjunto promover todo ello? La respuesta no se puede reducir a la crisis de financiamiento –tema que ineludiblemente se encuentra presente- sino también a una definición de prioridades. (Díaz, en Ibarra, 2002)

Lograr el trabajo de investigación es ahora la preocupación y ocupación de varias instituciones a nivel superior y una dinámica a favorecer: la conformación de grupos de trabajo. Díaz Barriga habla sobre la dificultad que ello implica en conjunción con otros ámbitos; no obstante, mi intención al citarlo y colocarlo punto de lanza en este apartado es atender lo primero que mencionaba respecto a la cantidad de discursos que demandan la acción y la puesta en marcha de propuestas para atender a los objetivos de los estudios de posgrado referentes a la producción y construcción de conocimiento a través, sólo por mencionar uno, además de ser el objeto que aquí se trabaja, la conformación de grupos. En efecto, debe ser el resultado de esfuerzos institucionales, a nivel organizacional pero aquí lo que hace falta señalar es el proceso a través del cual el sujeto se va incorporando a los grupos cuando se están dando los primeros indicios dentro de las facultades, así como las formas de conducir el conocimiento al ser parte de ellos, no así de Centros o Institutos de investigación donde la institucionalización de la investigación representa una tarea consolidada.

Trabajar sobre una línea de investigación, en colaboración con un grupo de trabajo, no es tarea sencilla. La última pregunta que lanza Díaz Barriga en su escrito respecto al por qué no se han logrado promover las dinámicas para favorecer dicha tarea, propia y sustantiva de la universidad, queda abierta y muy posiblemente las respuestas emanen desde diferentes posturas pero es en este espacio donde encuentro cabida a mi investigación. El posgrado en pedagogía de la FES-A, está generando las condiciones, a nivel institucional para asistir a la demanda; no obstante, la complejidad en su puesta en acción se debe a que la institución es de existencia, es decir, se dinamiza y existe con la interacción e intervención de quienes participan en ella.

Lo complejo se torna ahora que se ponen en acción las propuestas, ¿cómo se conducen?, ¿cómo se les da dirección? Hablar de la conformación de grupos implica, en primera instancia, y de acuerdo a los hallazgos, resultado del trabajo que previamente se realizó para la problematización y construcción del objeto, implica un proceso de incorporación a éstos y en él todo un proceso de negociación en varios sentidos: de los profesores con maestrantes para realizar los ajustes a su tema de investigación, así como negociación de éstos últimos con ellos mismos, ya que se hablaba de la crisis reportada y de ello no hay estudio que lo reporte. ¿Cuál es el sentir de los sujetos?, una vez que forman parte del grupo, ¿a qué renuncian para ser parte de él?, pero sobre todo, ¿con qué expectativa entran y qué compromisos van asumiendo?, ¿qué situaciones, eventos se generan en su interior para favorecer, o no, su conformación? En conjunto y a través de una categoría que permite articular todas estas interrogantes, ¿Cómo se gestiona la construcción del conocimiento dentro de los grupos de trabajo, medio pensado para llegar a él?

Ahora bien, pensar un grupo de trabajo, donde formación del sujeto que lo integra se profile hacia la formación para la investigación, hace necesario priorizar saberes a nivel teórico, práctico, significativos, metodológicos propios de la tarea, así delimitados por Sánchez (En, Moreno, 2000b), lo que implica hablar también de las expectativas de cada sujeto, ¿qué prioridad de formación tiene?. Los datos reportan, de las entrevistas realizadas, que la mayor parte de la población que ingresa a la maestría su intención es la profesionalización de su práctica docente, no así la investigación, motivo por el cual tienen prioridad en elegir otros campos: Docencia universitaria o Gestión académica principalmente y, el de Construcción de saberes pedagógicos es poco elegido.

Responder cuestionamientos: ¿cómo se van tomando las decisiones?, ¿quién toma la decisión?, ¿quién elige en el proceso? Es muy cierto, hoy se demanda el trabajo

en grupos a lo que el Secretario técnico comentó: “*Supone un cambio de paradigma...*” y no únicamente por el modelo a nivel organizacional, sino un cambio de estructuras en la forma de actuar de cada sujeto, como individuo. Es hablar y escribir sobre esas confrontaciones entre lo individual y lo colectivo; pareciera ser más fácil actuar y tomar decisiones individualmente, comprometerse consigo mismo, pero no con los demás; caminar hacia el punto que cada uno ha decidido mirar, no así alinearse con el otro a fin de observar y transitar hacia el mismo punto y tener los mismos objetivos. El grupo de trabajo al que he aludido es heterogéneo, en tanto objetivos tiene cada integrante. No ha habido claridad, se torna borroso, ha faltado contundencia, ha sido así el proceso de esta conformación y de ello es imprescindible ahora investigar.

Otro documento que cobra presencia, en la lógica de demanda por la conformación de grupos a fin de favorecer la investigación, y de manera particular en la UNAM, es el que elaboran Silva Romo, Mendoza Rosales y Campos Madrigal (2007) del Departamento de Geología, Facultad de Ingeniería, Área: Ciencias Físico – Matemáticas e Ingeniería. Manejan como eje temático, las propuestas para favorecer la investigación sosteniendo que ésta se enriquecerá en la medida que se fortalezca la consolidación de grupos que se han comenzado a formar; y para propiciar que aumente la actividad, de manera significativa, es necesario propiciar la “conformación de grupos académicos interesados en una o varias líneas de investigación o de desarrollo”. Argumentan:

La investigación en cualquiera de sus ramas es una actividad que para que sea fructífera necesita transitar por un proceso de integración y maduración; debe desarrollarse en forma continua y constante. Debe basarse en líneas de investigación definidas que permanezcan constantes durante un lapso suficiente para avanzar en el conocimiento, y no depender de los modos o los caprichos de la burocracia universitaria.

Será ideal que la conformación de grupos de trabajo alrededor de las líneas de investigación definidas en el seno de los Colegios del Personal Académico de cada facultad, de tal forma que el perfil académico de las facultades estará implícito en sus líneas de investigación y desarrollo. (Silva, et. al. 2007)

La propuesta gira en torno a la producción de conocimiento, resultado de la investigación a través de la participación de varias personas, pues se parte de la idea que la suma de trabajo e ideas de un grupo de personas es más productivo que el trabajo individual. Se propone realizar la integración por profesores y técnicos académicos por áreas de conocimiento afines; necesariamente un líder académico por cada línea de investigación, así como estudiantes de licenciatura y posgrado. El

esquema de organización propuesto y que está basado en las formas de capacitación del personal académico y administrativo en la preparación de muestras, procesamiento de datos, así como en la distribución que deberá hacerse de ellos en las diferentes áreas, se considera lo ideal para el desarrollo de la actividad.

La proyección que de ello se tiene es potenciar la productividad en investigación del personal académico y convertir a los grupos en instancias de formación y perfeccionamiento académico...

proponemos la creación y registro por áreas de conocimiento, de grupos de trabajo con líneas de investigación claramente definidas, objetivos y metas por alcanzar a corto, mediano y largo plazo. La estrategia propuesta consolidará equipos de trabajo que además de investigar, formarán recursos humanos y materiales disponibles en las facultades. Este registro permitirá la divulgación del quehacer del grupo y la interrelación de investigadores, profesores y técnicos académicos a través de investigaciones multi e interdisciplinarias. (Ibid)

La apuesta es por los grupos y la pregunta que podría plantear al respecto, ¿cómo conformarlos?, ¿cómo gestionar su proceder una vez conformados para el logro de objetivos y qué implica este proceso de gestión? Y no se espera respuesta en tanto organización, sino en lo referente a las prácticas y procesos que deben fomentarse a fin de que, con su consolidación, se formen equipos que vayan legitimando la práctica de investigación en los espacios universitarios que fueron pensados, en un primero momento, para la docencia: las facultades. El objetivo de mi investigación no es llegar a plantear una propuesta, sobre la propuesta institucional en la conformación de grupos o sobre el modelo más favorable para gestionar la construcción de conocimiento dentro de estos espacios, pues considero no hay lineamientos generales para atender la diversidad de dinámicas generadas con determinado número de personas agrupadas, además de que es necesario resignificar las prácticas y discursos que coloquen al sujeto-persona como centro de la acción, quien vive y transita en el devenir de su propio proceso de gestión al construir conocimiento.

#### *Diseño de entornos colectivos para gestionar prácticas académicas*

La gestión de conocimiento, emigra al campo educativo de una forma todavía no muy tecnificada, por lo que me parece importante destacar la necesidad, a nivel de instituciones, de promover actualmente la formación de grupos para cumplir sus



objetivos, o bien, de los mismos sujetos de integrarse en grupos para gestionar procesos y lograr sus fines. Así como existe diversidad de ellos, diversos también son los objetivos que dependen necesariamente del por qué se conformaron. Ubicándonos en el terreno educativo, la institución-escuela constitutiva de la sociedad teje sus formas de organización en torno a agrupaciones, resultado de ello, la cantidad de términos con los que es posible dirigirnos a éstos: *comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje, comunidades colaborativas, redes de investigación, grupos académicos de investigación, grupos de investigación, grupos académicos, tribus académicas, grupos de trabajo*<sup>53</sup>, sólo por mencionar algunos y delimitando en el campo de la educación superior y posgrado únicamente.

La variedad radica en su foco de atención en tanto objetivos de formación persiguen. Dentro de los que en este espacio se enuncian, es posible ubicar dos básicamente: por un lado los centrados en el proceso de aprendizaje y, por otro, los que reconocen el proceso de investigación, ambos pensados en la práctica colectiva. Wenger, (2001) introduce el concepto de *Comunidades de práctica*, dotándolo de sentido desde el proceso de aprendizaje, ya mencionado anteriormente, y remitiéndolo a un contexto más amplio, más allá de la escuela, por ejemplo la casa, el trabajo donde sostiene que todos pertenecemos a comunidades por necesidad de sobrevivir conjuntamente, organizando la vida en colectivo para llevar a cabo las actividades lo que confiere, posteriormente, una identidad por la práctica, acciones que dentro de éstas se realizan. El análisis de dichas comunidades parte de cuatro componentes específicamente: significado, práctica, comunidad e identidad; ¿cómo entenderlos? El significado que el sujeto le otorga al hecho de experimentar el mundo de manera individual y colectiva, cuya capacidad permite recurrir a los recursos históricos y sociales para actuar dentro de la comunidad y, de acuerdo a la historia personal, prácticas de acción y forma de significar el aprendizaje, se va configurando una identidad resultado de dicho proceso dentro de un contexto comunitario.

Es posible anotar que nos encontramos, y siguiendo el curso de lo social, en una sociedad donde se organiza la vida con compañeros para llevar a cabo la actividad diaria. Se desarrolla “un sentido de sí mismos con el que poder vivir” (2001: 23), e independientemente del rol asumido dentro de las instituciones, se crea una práctica para hacer lo que es necesario hacer. El actuar se encamina no para la institución, sí en torno a un conjunto de personas más pequeño, como lo es la comunidad de la que se va formando parte.

---

<sup>53</sup> Categoría a la que se recurre en esta investigación para referir a las formas en que los profesores y estudiantes se agrupan para responder a los objetivos del proyecto educativo en una institución.

Un ejemplo,

Los estudiantes van a la escuela y, cuando se les reúne para tratar la agenda que les impone la institución y los perturbadores misterios de la juventud, brotan comunidades de práctica por todas partes: en el aula o en el patio de recreo, de una manera oficial o espontánea. Y, a pesar del currículo, la disciplina y la exhortación, el aprendizaje que es más transformador en el plano personal es el aprendizaje que se deriva de la afiliación a estas comunidades de práctica. (Wenger, 2001: 24)

Ciertamente, el hecho de pertenecer a una institución es el pretexto para la conformación de estas comunidades que, no obstante, a la intención con que se configuran, la persona es quien las integra y es ella, en un sentido particular, quien vive la experiencia. Los resultados, propios o no a los esperados institucionalmente, consecuencia de la práctica vivida, la estrategia, el proceso será producto de la comunidad reunida para el fin. Llevar a la reflexión el contenido que connota el concepto *Comunidad de práctica*, es reconocerla, como bien afirma Wenger, una parte integral de nuestra vida diaria pues somos parte de ellas en varios espacios: nuestro lugar de trabajo, de estudio, la familia, al estar con los amigos. Lo importante es mostrarse de acuerdo que para ser llamada de tal manera, se comparten ciertos significados entre los miembros lo que lleva a la construcción de una identidad; se tiene un punto en común, la existencia de sentidos que se conjugan en la práctica de la acción.

Maffesoli caracteriza la sociedad del siglo XXI, ubicada en el posmodernismo, dentro de su dimensión comunitaria de la socialidad, eje que me interesa continuar trazando a fin de significar lo trascendente que resulta al día de hoy mantenernos en contacto cara a cara con el otro. Es importante insistir sobre este punto, puesto que resulta tan frecuentemente leer y oír que el individuo y el individualismo serían la marca esencial de nuestro tiempo que, “bastaría ver la importancia de la moda, del instinto de imitación, de las pulsiones gregarias de todo tipo, de las múltiples histerias colectivas, de las muchedumbres musicales, deportivas, religiosas para convencerse de lo contrario” (2004: 32). Sin duda alguna, la vida universitaria no escapa a ello, sólo basta “echar un vistazo” a la gran cantidad de agrupaciones que surgen en su interior, sea dentro de los espacios formales (aulas de clase, auditorios, bibliotecas, salones de usos múltiples), o los informales (pasillos, patios, escaleras) donde a los sujetos se les ubica en un constante convivir; se trata de un gusto efervescente por estar juntos.

Menester a ello, es imperioso destacar que esta necesidad o bien se ciñe al logro de determinados objetivos educativos, como anteriormente se mencionó, o bien al gusto de estar-juntos. En este sentido, y siguiendo la lógica de las conformaciones y términos con que se les distingue, autoras como Olmos y Loo, trabajan sobre el concepto de *Comunidades de colaboración*, enmarcándolas en un contexto universitario donde al ubicar la problemática en torno a las prácticas de aprendizaje ceñidas a métodos tradicionalistas, ejercitando principalmente la “reptación”, “esto es la repetición mecánica de los contenidos de un texto o una exposición didáctica por parte del alumno, sin una comprensión significativa” (2002: 2) induciendo hacia la pasividad, se construye una propuesta para responder a la mejora de la formación profesional de los alumnos a través de la optimización de prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

La base de la propuesta, el enfoque histórico cultural donde “se evita centrarse sobre destrezas aisladas, al considerar que las educaciones deben desarrollar sus actividades como actividades integrales, a través de la creación de contextos sociales en los cuales los alumnos aprendan activamente a construir los conocimientos y habilidades con una implicación personal” (Olmos y Loo, 2002: 3). Es decir, se considera el desarrollo de habilidades a nivel cognitivo no de manera aislado, como si fuera independiente a la historia, a la cultura del desarrollo humano; es acudir a la interacción establecida entre sociedad – conciencia y psicología del alumno. No se deja de lado la innegable función de la universidad conferida a la formación de ciudadanos para su intervención en la vida pública, a razón de ello se plantea que el contexto universitario requiere de otras formas de organizar el espacio, otro tipo de relaciones en el aula y en contacto con el medio, ya que no es posible continuar actuando en la privacidad de los espacios cerrados que limitan las paredes de la institución-escuela; tampoco continuar en la lógica de un aprendizaje donde se involucra sólo el alumno. Se demanda una implicación con todos los actores de la educación, así como con sus ambientes externos afirmando: “Sólo viviendo de forma democrática, reflexiva e implicativa en la universidad se puede apropiar tanto los alumnos y profesores de los recursos y acciones necesarias para vivir y sentir la democracia, reflexión e implicación en la sociedad, lo cual consideramos, constituye la formación y construcción de una comunidad de aprendizaje mutuo y que constituye el aspecto fundamental de nuestra propuesta” (Olmos y Loo, 2002, 5).

Las comunidades de aprendizaje, fundamento de las comunidades de colaboración que proponen las autoras, se enfocan básicamente al fenómeno educativo donde la dinámica gira en torno a la integración y participación de todos quienes participan de

ellas, desde un paradigma de aprendizaje dialógico; es decir, donde la acción comunicativa entre las personas es básica.

Uno de los aspectos a considerar en una comunidad de aprendizaje mutuo, según Bruner, es que dicha comunidad proyecta y realiza productos y obras colectivas, que permiten al grupo producir y sostener la solidaridad colectiva. Ayudan a construir una comunidad y además promueven la idea de la división del trabajo que existe detrás de la producción de un producto” (Olmos y Loo, 2002: 28).

Grupo, comunidades, solidaridad, aprendizaje mutuo, colaboración, colectivo, términos que proyectan hacia un mismo punto: vivir y estar con el otro; aprovechar y hacer uso de la condición humano-social que poseemos los sujetos al estar en práctica continua entre nosotros. A fin de comprender la realidad social e histórica, distinguiendo al sujeto como centro de ésta y pensar en lo que sucede como fenómeno societal al transitar entre cantidad de grupos sectarios que van definiendo una identidad transitoria, según la moda del momento, una ideología compartida, se habla del regreso al tribalismo (Maffesoli, 2004; Becher, 2001) hablaría de las tribus académicas. Maffesoli remite a las tribus configuradas hoy día no para alcanzar una meta o realizar algún proyecto económico, político o social; se prefiere “entrar en” el placer de estar juntos, “entrar en” la intensidad del momento, “entrar en” el goce del mundo tal cual es. Se aleja la persona de la función social dentro de lo instituido; más bien se piensa en el rol que se juega al entrar en relación con el grupo; se devela la potencia instituyente, es decir, las nuevas formas de estar en llegan a romper las prácticas enmarcadas en el “deber ser” de lo instituido.

Hoy día se habla de las comunidades académicas interinstitucionales (Gutiérrez, 2003). Comunidades conformadas por académicos de distintas instituciones, con diferentes formaciones profesionales y trayectorias académicas, agrupados en torno a un mismo tema de interés y cuya función central es el desarrollo de investigación académica. Lo importante a destacar de estas es que son formas de organización propias; se trata de comunidades más amplias que los grupos académicos institucionales y con menos heterogeneidad interna que la que puede suponer una organización en red. “Comunidades que cada vez van logrando mayor presencia en el discurso, en el debate y en la actual organización del ámbito de la organización educativa”. (Gutiérrez, 2003: 152).

Dentro de dichas comunidades de investigación, el propósito es generar espacios fuera de las instituciones a las que cada miembro pertenece para debatir, construir sobre temáticas de interés común y no porque dentro de sus espacios no sea

posible, sino porque consideran, es viable flexibilizar todo el proceso, conjugando intereses personales y grupales. La práctica de investigación se proyecta en su ser colectivo, trasciende el individualismo pues aun cuando se esté en el área de conocimiento social o humana de la academia, quienes se conducen por la vía de la investigación, considero, es posible distinguir dos caminos trazados naturalmente por el hábito de la práctica: uno que lleva hacia el encierro en sí mismo, práctica aislada en la que se torna el acto investigador al alejarse del entorno social, paradójicamente al trabajo de construcción que en “terreno social” se esté realizando; es decir, la investigación como practica individual donde el debate, acuerdos, se toman entre el sujeto, el (los) teórico (s) y el (los) dato (s) empírico (s) si es que los recupera para la construcción. En efecto, pese a que una vez concluida la obra se abra al público, no dejará de ser producto individual.

¿Qué sucede cuando la opción es ir en la ruta del otro camino, cuando se hace de la investigación una práctica en colectivo? ¿Qué conduce al sujeto pensarse en la posibilidad de compartir un espacio con el otro? Dentro de dichas comunidades la producción de conocimiento “rebasas las fronteras institucionales y se instala en espacios construidos por las propias comunidades en las cuales se posibilita la interacción personal, directa, horizontal, flexible en cuanto a tiempos y formas de reunión, que permiten la profundización temática, ya sea de perspectivas metodológicas específicas o de distintos enfoques disciplinares” (Gutiérrez, 2003, 153)

Intentar dar respuesta a las interrogantes previas sobre el qué sucede cuando la elección es por el trabajo en colectivo sobrepasa, con base a la cita que antepongo, la idea de la interacción personal. Barbero (2004) asume una posición bastante interesante respecto a la condición social que vivimos, al asumirnos parte de una sociedad del conocimiento, sociedad occidentalizada que promueve la privatización del espacio público, los medios de comunicación; la pérdida de la memoria relacionada con el ritmo con que el sistema económico mundial impone la obsolescencia de las cosas y pese a todo ello, el autor sostiene que en América Latina se observa algo muy claro: “la gente disfruta compartiendo su entretenimiento, su diversión e incluso su mundo de preocupaciones. Todavía el espacio de encuentro colectivo es muy valorado por la mayoría” (2004). No es el individualismo el que tiene más peso, todavía la mayoría valora, goza mucho más en común que en privado.

He insistido sobre la satisfacción del ser humano al abrirse a un nosotros, rompiendo el yo que lo envuelve en sí mismo; la idea de que del proceso de socialización (al

incorporarse a cualquier institución, háblese de grupo, organización, empresa, eso que supone ajustarse a cierto itinerario para contribuir a su reproducción de pautas, normas, estatutos), emana el proceso y las prácticas de socialidad (en las que participa la persona<sup>54</sup> al entrar en contacto e intercambio con el otro, sin pensar en el deber ser, sino más bien en la parte lúdica de la socialización, asumiendo roles sin un fin de reproducción social) y ha venido a constituir eje para abordar una de las tantas características del sujeto del siglo XXI: su necesidad de vivir en común con el otro.

No obstante, a ello podemos agregar los beneficios, ganancias que se obtienen al aprovechar tal necesidad para el logro de fines en un mundo como hoy. En efecto, de la socialización emana la socialidad, pero el primero de estos procesos es el que marca el principio desde todos los tiempos, al existir un fin a nivel personal, grupal, institucional, organizacional, lo que considero importante señalar pues “el gusto por el gusto mismo” está acompañado del ¿para qué? ¿cómo beneficio determinada tarea al congregarme con un grupo de personas e intentar la unidad, la fuerza, la cooperación, solidaridad? ¿a qué intereses personales es necesario escapar, cuando la demanda por conformarnos en un nosotros es producto de aquel que observa, desde la perspectiva de la ganancia, al vislumbrar conservación, reproducción, o bien, alcance e cierto estatus?.

El ser humano se ha hecho de representaciones, imaginarios, una idea de lo que es con base en lo que tiene y el lugar donde se encuentra. Tal vez y a causa de esta situación, las nuevas formas de socialidad que refiere Maffesoli en la sociedad, tengan como marco de referencia, pensarlas como “tribus” donde, de lo que se gusta es compartirse, alejados de fines sociales e institucionales. Sea un vacío que se forma al no encontrarse, al saberse fuera de lugar, que entre las alternativas encontradas diseñadas es buscar nuevas posibilidades de vitalidad: afectos, pasiones, emociones, subjetividades, conjugados todos para hablar de socialidad, reinventarse en el paradigma de lo grupal.

De esta manera y al hablar de la socialidad, como práctica alternativa ante las formas institucionalizadas a las que el sujeto se debe confinar, constituye el primer referente, desde la condición humana, que me permite ubicar la existencia de los grupos en el mundo actual, destacando la carga afectiva que les caracteriza. Los seres humanos, independientemente a la época y, hasta ahora, no dejamos de ser emotivos.

---

<sup>54</sup> El proceso de socialidad asume al individuo como persona, pues le confiere un rol dentro de la sociedad, a diferencia del ser sujeto a quien se le confiere una función en torno al deber ser, según las instituciones donde se desenvuelve.



Se ha insistido tanto en la deshumanización, en el desencanto del mundo moderno y la soledad que engendra, que ya casi no podemos ver las redes de solidaridad que se constituyen en ella.

Por más de un concepto, la existencia social está alienada y sometida a órdenes de un poder multiforme, pero esto no impide que exista una potencia afirmativa que, a pesar de todo, reanuda siempre “el juego (siempre) recommenzado del solidarismo o de la reciprocidad”... Se puede decir que, según las épocas, predomina un determinado tipo de sensibilidad: un estilo que especifica las relaciones que entablamos con los demás. (Maffesoli, 2004: 145).

Sensibilidad, emotividad generada de la relación con los demás; efervescencia al conjugar la existencia de cada ser; sin embargo, ahora me pregunto, cuando se piensa en favorecer la conformación de grupos, equipos, comunidades, ¿qué es lo que interesa? ¿se estará preocupado por la solidaridad del ser humano uno en relación con el otro, o bien, se aprecia al grupo, por los resultados que pueda retribuir, como tal, a alguna institución? ¿qué se salva de la sociedad y social al hablar de grupos? Ahora que remitía a la cantidad de términos para definir al trabajo en colectivo, uno es el punto nodal: favorecer el conocimiento, ya sea como proceso de enseñanza y aprendizaje, o bien, como resultado proceso de construcción en la práctica de investigación conjugando lo potencial de la socialidad que les favorece.

### **Fundamento teórico – epistemológico del proceso de construcción**

Una de las primeras interrogantes que surgen al abordar el campo de la pedagogía, espacio de construcción y confrontación de saberes es ¿cómo se construye el conocimiento pedagógico, en tanto proceso a seguir para atender a su construcción? Ello sugiere la discusión que existe entre las dos tradiciones, llamaría Mardones y Ursua (1996), el ring donde se debate la fundamentación de las ciencias del hombre: Lo explicativo - Erklären y lo comprensivo - Verstehen. El primero de estos paradigmas epistemológicos es caracterizado por asumir una visión positivista, en donde el objeto –como la cosa de la ciencia- debe ser observable “si no es observable y medible, no es objeto de estudio de la ciencia” (Galileo). Su intención es encontrar leyes que gobiernen el fundamento de los fenómenos estudiados y que, al ser considerados “universales”, constituyan el marco de análisis para investigar y analizar casos particulares.<sup>55</sup> En este sentido, el investigador se acerca a la realidad

---

<sup>55</sup> Se trata de perspectivas como, por ejemplo, la nomológica-deductiva; nomológica porque la intención de la investigación científica es encontrar leyes y deductiva porque las leyes universales son el marco de análisis que permite investigar y entender los casos particulares cobijados por ellas. El tipo de relación que se desprende de

para demostrar la repetición de un fenómeno (natural), comprobar que efectivamente es válida la hipótesis planteada, legitimar el conocimiento como ciencia porque, además, respondió a la rigurosidad del seguimiento del método científico: observación, hipótesis, experimentación, teoría y ley. El paradigma responde bastante bien a las necesidades científicas del campo de las ciencias naturales.

La objetividad se constituye un problema para la construcción del conocimiento, según el racionalismo moderno, debido a que Descartes atribuía el logro de la verdad a quienes a partir del cogito "*Pienso luego existo*" seguían el camino solitario de la razón. Sin embargo no todo está perdido, reconociendo la subjetividad inherente al sujeto investigador, los cánones de científicidad de las ciencias sociales particularmente comienzan a ser trastocados.

Se reconoce el paradigma cuyo método se fundamenta en la utilización del método científico y en las propuestas teóricas positivistas en las que se trabaja con los hechos que son pensados como objetos externos, pero aprehensibles. Método que entra en lo que se ha denominado *el paradigma de la comprobación* al buscar medir, predecir, comprobar o falsear las hipótesis establecidas previamente por el investigador, así como describir las leyes sociales que ya están presentes en el grupo social. Este modelo/método se pone en duda como único posible a utilizar y como único portador de la científicidad en las ciencias sociales a partir del principios del S. XX, con el desarrollo de pensamientos teóricos nuevos tales como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, etnometodología, posicionamientos de la postura comprensiva – verstehen.

Esta nueva forma de concebir los estudios sociales, no sólo propone otras formas de acercamiento al objeto de estudio, sino que propone una nueva forma de percibir ese objeto, de construirlo, pues parte de bases epistemológicas diferentes. Estos métodos parten de un paradigma diferente que sostiene que la realidad social se construye de forma cotidiana por el grupo social y el pensamiento individual se construye contextualizado. (Mardones, 1996) Se reconoce que se trabaja con sujetos situados histórica y socialmente en una realidad intersubjetiva y múltiple.

---

las concepciones nomológico-deductivas es de aplicación y predicción, es decir, se trataría de aplicar las leyes científicas a la tarea educativa, y ello garantizaría que, si se dan las relaciones establecidas por las leyes, se obtendrían los mismos resultados en todos los casos.

La crítica a esta concepción naturalista, aunada al señalamiento que es necesario el estudio de lo particular, crea el efecto de asignarle a todo abordaje global, amplio, el carácter de nomológico-deductivo, al mismo tiempo que el estudio de lo concreto escaparía a esta visión positivista de la investigación. En, Serrano C. y Pasillas, V. (1993)

Un punto importante de la polémica es el papel del investigador y de su subjetividad. Qué tanto interviene esa subjetividad en los resultados del estudio y si esto le quita científicidad al mismo, sin dejar de lado que en las ciencias sociales la explicación de un fenómeno es en realidad una interpretación del mismo y que “algunas formas de interpretación son más conscientes que otras.” (Kouritzin, 2002, 127. En Bustos, S. 2008) Además, reconocer que se entra a una doble subjetividad, así como lo reconoce Bustos, S. la del otro estudiado y la propia del investigador.

La del otro estudiado porque los objetos construidos implica acceder a la vida del otro, a sus emociones, a su experiencia, a sus propias prácticas cotidianas, a su construcción simbólica de un tema o suceso. Es decir, en conocer cómo el otro construye sus significados sobre algo. Por su parte, la subjetividad del investigador se pone en duda al momento de elegir un tema de estudio, la manera de hacer la construcción del objeto, la formulación de la pregunta y forma de proceder para dar respuesta al planteamiento.

Este paradigma cualitativo, abre una beta importante al campo de la investigación educativa, como ciencia humana y social al atender a las formas de construcción de la realidad a partir de cómo nombra el sujeto lo que objetivamente está presente. De este análisis muy general en torno a lo que implica hablar de construcción de conocimiento, lo que deseo resaltar es la complejidad que le dimensiona. Es un campo que no se podría definir sin considerar su carácter histórico y humano.

Regreso al planteamiento inicial en este apartado, qué pasa cuando se trata del campo pedagógico, terreno de lo humano y lo social, donde los hechos como prácticas de la realidad social no son posibles someterlos a un examen de comprobación o demostración. Y no lo es porque la realidad siempre será diferente, es cambiante al ser el sujeto quien la dinamiza, al ser parte e intervenir en ella.

Me asumo en la postura que invita a pensar el proceso de construcción como un ir y venir de prácticas que el sujeto inserto en el campo emprende, el fin es construir conocimiento a partir de la relación con su realidad de estudio y el tratamiento de recursos teóricos para interpretarla y comprenderla. Resulta ser el paradigma, cuya base es la tradición aristotélica<sup>56</sup> que conduce hacia la comprensión e interpretación de un fenómeno; alejada de la intencionalidad por comprobar leyes, busca encontrar sentidos y significados que los sujetos crean al ser ellos el centro sobre el que gira la

---

<sup>56</sup> Cfr. Mardones, J. y N. Ursua (1996)

relación con los objetos, muy afín al campo pedagógico al ser también el sujeto el protagonista de la escena y en torno al cual gira el hecho educativo.

Son diferentes las interpretaciones al manejar esta última idea: “el centro no es el mundo, sino el hombre.” Desde una postura positivista, entenderíamos que al ser el hombre quien tiene el poder y dominio sobre fenómenos y objetos de la naturaleza, su mirada los cosifica, los reduce a objetos para sus necesidades y utilidades. Es un interés pragmático, mecánico, causalista que no pregunta el por qué y para que, sino el cómo más inmediato y práctico de los fenómenos y sus consecuencias (Mardones, 1996). Al ubicarnos desde la otra perspectiva, la de la comprensión, pone de relieve que el interés está centrado en la forma cómo el hombre vive y significa el mundo desde su sentido común.

Las ciencias sociales deben abordar la conducta humana y su interpretación de sentido común de la realidad social, la cual requiere del análisis que remite al punto de vista subjetivo; es decir, de la interpretación de la acción y su encuadre en términos del actor. Puesto que este postulado de la interpretación subjetiva es un principio general de construcción de tipos de cursos de acción en la experiencia de sentido común. (Schütz, 1995: 60).

La realidad a la que se integra el hombre desde su nacimiento es una realidad ya dada, construida, por tanto, objetivada. Lo interesante es que ésta es también construida y re-construida por el propio sujeto en tanto a las formas que tiene para subjetivarla; es decir, el cómo se apropia de ella en tanto significados construidos a partir de su condición como ser histórico, biográfico y social. Lo objetivo (visible, tangible, audible) se hace subjetivo (formas de apropiación de significados del mundo) a partir de la relación, la intersubjetividad con el mundo; lo importante ya no es responder al cómo inmediato y práctico que supone dictar recetas para intervenir en la realidad y modificarla, sino el por qué y para qué de la acción desde el propio sujeto que le da existencia: comprender para posteriormente intervenir.

La construcción de conocimiento en el campo pedagógico se abre a los métodos de la comprensión. Es un campo que demanda investigar para proponer e intervenir, ya no resulta suficiente decir qué tipo de hombre es el que desea formarse; ello exige tener conocimiento, por ejemplo, del contexto donde se desenvuelve para así argumentar qué tan deseable y pertinente es la propuesta sugerida, desde el mismo sujeto a quien se investiga. Resulta imperioso desentrañar las estructuras de significación que el sujeto ha construido de su realidad para atender a sus sentidos; así entonces, al diseñar propuestas de intervención pedagógica es necesario conocer cómo vive el sujeto la realidad, en tanto significados construidos, para poder

ser atendidos y tenga sentido para quien va dirigida. De lo contrario, nos quedaremos en la práctica de diseñar desde lo que “para mí es lo mejor”, “lo más asertivo y pertinente” y, finalmente, estaremos diseñando para nosotros al ser nuestra subjetividad la que gobierna el hecho ya que la voz del otro, su vivencia, nunca se dejó escuchar.

Lo específico de la pedagogía es armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de formación, de una manera convincente, racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social; para hacerlo reúne a los saberes socialmente disponibles que garanticen la tarea de racionalizar la educación de éstos. Presionada por la necesidad de lograr propuestas convincentes, deseables, realizables, ha configurado al campo pedagógico como un ámbito lleno de relieves, de discrepancias, de diferencias. Se trata de un espacio formado por distintos modos de ver, de analizar y de proponer la educación. (Furlán y Pasillas, 1993: 37)

Se ha respondido el cómo, ahora es necesario enfatizar en el por qué y para qué del contenido educativo. Es conocido el caso, dentro de nuestro entorno mexicano, la cantidad de propuestas a nivel sistema educativo e institucional que se retoman y son implantadas con el objetivo de atender las problemáticas que se ubican; no obstante, lo ha hecho en algunos momentos desde la inmediatez. Y en este sentido, la identidad de la pedagogía ha sido cuestionada y caracterizada de pragmática, pues únicamente remite a métodos de intervención a fin de optimizar la acción, concibiéndosele como mera técnica al servicio de la educación. Si bien se le reconoce como disciplina por su labor de intervenir, es una exigencia hacerlo argumentativamente configurando un ideal educativo que considere contextos (histórico, social, político, económico, geográfico) y, sobre todo, al sujeto; situación que podría cuestionarse a la intervención que se da en forma de propuestas objetivas guiadas en el “deber ser” por los discursos que dan legitimidad al campo, y en la exigencia de seguir los pasos para obtener resultados previstos con anterioridad.

La visión de Ardoino (1988) respecto a lo que implica hacer investigación como acto de producir conocimiento, *sobre y en educación*, me permite entender las distancias que existen entre teoría y práctica. Así también entre la simplificación del acto educativo, como proceso mecánico de construcción al no considerar los diferentes discursos que configuran al campo vs la complejidad que envuelve el considerar campos de referencia, entendidos como los diferentes discursos a través de los cuales se puede leer y explicar un objeto que merece ser estudiado al intentar

comprender una parte de la realidad, máxime cuando se intenta atender al reconocimiento de la subjetividad del otro para construir el conocimiento.

Y, en este sentido, resultaría difícil ubicar un método como secuencia de pasos a seguir de manera generalizada para ir reduciendo dichas distancias, como brechas que fragmentan el acto de investigar con el acto educativo. Menester a ello y atendiendo la importancia del reconocimiento de la subjetividad del otro, en tanto atención a sus sentidos y formas de apropiación –cómo nombra el mundo-, deseo centrarme ahora en el llamado que exige referirme a estos términos. Cito a continuación la forma en que Weber (1964), explica el *sentido*.

Comprendemos al leñador o al que apunta con un arma, no sólo de un modo actual, sino por sus motivos, cuando sabemos que el primero que ejecuta esa acción lo hace para ganarse un salario o para cubrir sus necesidades o por diversión (racional) o porque reaccionó de tal modo a una “excitación” (irracional), o que el que disparó el arma lo hace por una orden de ejecutar a alguien o de defensa contra el enemigo o bien por venganza. Comprendemos, por último, un acto de cólera por sus motivos cuando sabemos que detrás de él hay celos, vanidad enfermiza u honor lesionado. Todas estas representan conexiones de sentido comprensibles, la comprensión de las cuales tenemos por una explicación del desarrollo real de la acción... Comprensión equivale a captación interpretativa del sentido... (Weber, 1964: 9)

Atender el sentido de la acción de un sujeto, en tanto intencionalidad con respecto al otro, supone comprender el *por qué y para qué* de ésta; los motivos que le conducen para actuar de tal o cual manera. Ello exige, a su vez, captar estos motivos interpretativamente, es decir, evitando atribuir un juicio de valor al acto observado antes bien, reconociendo la diversidad de significación que un acto puede tener para determinado sujeto según su historia de vida, cultura, capitales culturales y que, a su vez, le confieren particularidad dentro de la especificidad desde lo que es, comprendiendo el porqué de su acción.

Aludir a la significación que el sujeto atribuye a su acción para ser interpretada, implica el reconocimiento de la estructura que intervino para atribuir el significado que se ha dado. Es decir, reconocer al sujeto como ser social con necesidad de estar en relación con los otros, de compartir códigos socialmente establecidos, al ser parte de una cultura<sup>57</sup> (Geertz, 2001) y, a su vez, sentirse identificado por haber

---

<sup>57</sup> Cultura concebida, desde la propuesta semiótica de Geertz, como urdimbre de tramas de significación que el hombre ha tejido y es necesario interpretarlas para significarlas. Geertz, C. (2001)



desarrollado sentidos de pertenencia al compartir un lenguaje común, así como significados en relación a los símbolos. No obstante, la forma de interpretarlos, por ende, de vivirlos resultan únicos en cada sujeto; comparte un mundo en común, una realidad común que es subjetivada de manera diferente y eso es lo que da pauta para hablar de realidades. Es ello lo interesante de estas formas de construir conocimiento, producto de la investigación en educación (Ardoino; 1988). Atender las distancias que anteriormente se citaron, en relación a las formas de producir conocimiento, una de las manifestaciones de los procesos de construcción del mismo y como bien aludía, resultaría difícil ubicar un método como secuencia de pasos a seguir para reducirlas, haciéndolas cada vez más estrechas, me lleva a adoptar la posición de pensar el método en el sentido que Bourdieu (2001) lo aborda, desde la complejidad, como “un sistema de hábitos intelectuales”.

A decir de ello, construir conocimiento supone explicar la realidad como acto de desdoblamiento desde la teoría al saber que ésta debe ser aterrizada en los hechos sociales para que cobre sentido y razón de ser (Geertz, 2001). La teoría permite, a su vez, pensar creativa e imaginativamente la práctica por lo que no es estática, se flexibiliza a la acción pues se trata de comprender la realidad desde la teoría y no la teoría desde la realidad. Bourdieu alude la obra de Bachelard, destacando “la epistemología se diferencia de una metodología abstracta en su esfuerzo por captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como esfuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente” (2001: 14).

Captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad; y me pregunto ¿cómo saber cuál es el error? ¿cuál es la verdad? ¿cuáles las verdades próximas a la ciencia? ¿cuál la verdad para ser expuesta en el campo pedagógico? Aludía al método como hábito intelectual, consecuencia de la disposición mental por investigar un objeto construido en el ámbito educativo específicamente, interiorizando no sólo la teoría para explicarlo, sino relacionándolo con la práctica. Ello conlleva a un acto de reflexión, de curiosidad, de preguntarse el por qué de las cosas y, como anotara Stuart Mill, “la invención puede ser cultivada”, es decir, que una explicitación de la lógica del descubrimiento, tan parcial como parezca, puede contribuir a la racionalización del aprendizaje de las aptitudes para la “creación” (En Bourdieu, 2001: 18) y el poder hacerlo implica un acto de supervisión, diría Bourdieu, de vigilancia epistemológica que supone:

Explicar cómo se construyó el objeto que se investiga, como si fuese una labor artesanal<sup>58</sup> a fin de validar el discurso al sistematizar la práctica, al nombrar los pasos que se dan para hacerlo, al crear los puentes para vincular teoría – práctica, al romper las lógicas del deber ser como parte del discurso pedagógico, en este caso, porque se está reconstruyendo desde la voz de quien lo vive en el presente y desde su propia subjetividad.

Es éste el descubrimiento de la verdad, pues no es la verdad para el que construye el conocimiento desde su propio saber, desde su propia experiencia, desde sus juicios y prejuicios; es producto de haberse flexibilizado a la escucha de quien, al disponerse a hacerlo, comparte su conocimiento a través de un texto (oral o escrito), su vivir y éste es interpretado desde el sentido que le confiere. ¿Cómo recuperar los sentidos y significados? ¿Cuál el mecanismo, la estrategia para hacerlo? El campo pedagógico es fuente inagotable de textos que se producen en el diario hacerlo. Los textos “aún cuando sean el producto de investigaciones, de observaciones y de prácticas, siguen siendo los relatos que se cuentan dentro de un medio... forman discursos sobre el otro...” (De Certeau, 1993:205). Discursos significados en la oralidad, el uso de la palabra (oral y escrita).

La palabra es el cuerpo que significa. El enunciado no se separa ni del acto social de enunciación, ni de una presencia que se da, se gasta o se pierde al nombrarla...”, por su parte “la escritura implica una transmisión fiel del origen, un estar ahí del comienzo que atraviesa, indemne, las vicisitudes de generaciones y de sociedades mortales. La escritura es en sí misma un cuerpo de verdad. (De Certeau, 1993: 212)

Palabra y escritura, dos manifestaciones de haber estado allí, dos cuerpos de verdad que bien, o pueden cobrar sentido para producir conocimiento al significarlas, o bien, pueden permanecer invisibilizadas y quedar ocultas detrás de la práctica diaria.

Hoy la apuesta es por producir conocimiento al visibilizarlas desde la recreación del texto leído en un espacio donde el objetivo es conducir el proceso de construcción de conocimiento en el campo pedagógico al inscribir al sujeto en un espacio grupal para favorecer y fortalecer dicha práctica. Existe todo un cuerpo detrás de la palabra enunciada por quienes significan la experiencia educativa de gestión del conocimiento, como una historia con pasado, un presente y proyectada hacia el futuro. La pregunta que surge entonces es ¿cómo significar el proceso?

---

<sup>58</sup> Interpretación del Dr. Eugenio Camarena Ocampo durante el Seminario “*La entrevista, reconstruyendo la oralidad*” (semestre 2010-I)

Menester a ello, la propuesta metodológica referida en este marco para dar seguimiento a la construcción de la presente investigación es la fenomenología, haciendo uso de la narrativa como enfoque. El objetivo es contar la historia desde la experiencia vivida, al ser cada uno de actores de la investigación: funcionarios, docentes-tutores y maestrantes, parte de un colectivo. Enfoque que permite resignificar la práctica como un relato en acción; narrar la experiencia humana es atender la propia naturaleza humana, pues su vida es un relato, es una historia, se es producto de ella. En este sentido, el objetivo al recuperar la mirada fenomenológica, es comprender la vivencia que experimenta el maestrante de pedagogía durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento, para construir la base sobre la que se sostengan propuestas de intervención que coadyuven a la formación para la investigación en grupos de trabajo, donde se atiendan primeramente los sentidos y significados construidos por los maestrantes al ser ellos los actores sobre los que giran las propuestas curriculares. Responder asimismo al cómo se ha gestionado el conocimiento en el grupo, desde su propia dinámica, y comprender los sentidos y significados que tanto los funcionarios, docentes y él como maestrante, construyen al ser parte de la dinámica grupal para trascender a la cultura institucional y académica donde el eje que rija la acción se pretende sea la investigación; reconstruirla así, haciendo uso de la narrativa de quienes han sido y son parte de este grupo.

La decisión por conducir la investigación a través de este marco es debido al referente empírico que, desde el inicio de su recuperación, me permitió leer la voz de los maestrantes quienes hablan de su experiencia al incorporarse a los distintos grupos de trabajo en el posgrado de pedagogía de la FES-A. Interpreté que esta vivencia, en un primer momento, es producto de su historia de vida, así como la forma en que se va dirigiendo al ser parte de la dinámica, conjugándose a su vez con el mismo proceso de conformación del grupo cuyo objetivo, es conducir la construcción del conocimiento, como práctica colectiva. A decir de ello, la fenomenología “considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con los objetos, personas, sucesos y situaciones”. (Álvarez-Gayou; 2003: 86)

Al ser el método fenomenológico el que guía la construcción de la investigación, a continuación me dispongo a re-construirlo. Si bien existe ya un basamento teórico-epistemológico que le confiere identidad en el campo humano y social de la ciencia, una de las bondades al inscribirse en el paradigma cualitativo es el poder de construirse en las lógicas que el investigador va accediendo a la configuración del

objeto de estudio, en la totalidad de la investigación, de acuerdo a la movilidad que le sugiere la significación del referente empírico. Desde esta perspectiva, el método no está dado, se construye.

### **Artesanía del método de investigación: Fenomenología con enfoque narrativo**

Hablar sobre la metodología de investigación en que he fundamentado mi búsqueda y construcción resulta ser una tarea atractiva y desafiante. Atractiva porque representa un espacio donde, como persona en este interminable proceso de formación, me permite hacer uso de mi propia oralidad para re-construir el camino recorrido en el hacer de la investigación. Entiendo la investigación, desde el referente que comparte Mills (2003), como la artesanía, producto intelectual sobre la que es posible trabajar y, en este sentido, cuando remito a lo atractivo que resulta trabajar la metodología artesanalmente, tiene que ver también con el poder objetivar en la escritura el cómo procedí, me impliqué, resolví, tropecé, avancé, retrocedí y aún me mantengo a veces en equilibrio y otras tantas (las mas) en una desestabilización tanto intelectual como emocional, pero que ahora entiendo es parte de la experiencia de esta elección por vivir.

Desafiante en el sentido de la responsabilidad que implica construir conocimiento en el campo pedagógico que responda a las exigencias teórico-epistemológicas, fundamento de un discurso propio del método de investigación. Bourdieu (2001) refiere al método como hábito intelectual que llega a ser parte del oficio del investigador en el campo social. Es hablar de un estilo de vida donde el estar registrando, sistematizando, significando la realidad estudiada forma parte de la práctica cotidiana del sujeto-investigador. Construir conocimiento supone explicar la realidad como un acto de desdoblamiento a través de la teoría, al considerar que ésta debe ser aterrizada en los hechos sociales para que cobre sentido y razón de ser (Geertz, 1992); la teoría permite, a su vez, pensar creativa e imaginativamente la práctica por lo que no es estática, se flexibiliza en la acción al tratar de comprender la realidad desde la teoría y no la teoría desde la realidad.

Desde esta lógica, el objetivo es desdoblar el proceso de construcción de la investigación en torno al proceso de gestión en la construcción de conocimiento que realizan los maestrantes, docentes y funcionarios del Programa en Pedagogía de la FES-A. Método que he definido como fenomenológico en reconocimiento al hábito que adquirí durante el tratamiento de la realidad estudiada y que está relacionado a

dos de las principales premisas que le caracterizan y son expuestas por Álvarez-Gayou:

La primera se refiere a que las percepciones de las personas evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; así el mundo vivido, la experiencia de vida constituyen elementos cruciales de la fenomenología. La segunda señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones. (2003: 86)

En este sentido, trabajar en el marco de la fenomenología permitió objetivar la subjetividad de los actores desde su yo construido a partir de su propia trayectoria biográfica, historia de vida, formación profesional, relación e interacción con los otros sus contemporáneos, antecesores, sucesores y asociados; contexto familiar, género, el medio en que se ha desenvuelto. Comprender así la forma en que viven su experiencia a partir de los significados y representaciones que, sobre trabajo en grupo, investigación, conocimiento, pedagogía han construido.

Desde este marco de referencia, el objetivo del texto es desdoblar el proceso que me condujo a la construcción desde el objeto de estudio, eje de la investigación, así como de las categorías de análisis para comprenderlo y configurarlo dentro del territorio pedagógico. Debo acotar que para aludir a esta relación entre objeto y categoría de análisis fue necesario comprender que es imprescindible lograr establecer un diálogo entre ellos, vigilando la coherencia entre el inicio de la investigación donde ubico –después del ejercicio de problematización- la construcción del objeto y los últimos capítulos donde tiene lugar la interpretación del dato empírico. A decir de ello la promesa de la tesis es, entre otras, conducir el discurso hacia la interpretación de la experiencia subjetiva que vive el maestrante en pedagogía durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento dentro de una dinámica grupal respecto de su formación para la investigación dentro del campo.

#### *Primeros indicios que condujeron a la construcción del objeto de estudio*

Actualmente (semestre 2011-I) y desde el semestre 2008-I participo como docente del Programa en pedagogía (Maestría) en el posgrado de la FES-Ar. El proyecto académico institucional del posgrado en pedagogía dinamiza su actuación en la

definición de líneas de investigación a partir de la conformación de grupos de trabajo. En cada campo de conocimiento se inscriben líneas de investigación que los docentes proponen, de acuerdo a los temas que ellos trabajan en sus investigaciones de doctorado, o bien, que ya concluidas les dan seguimiento. La acción que acompaña esta dinámica es la conformación de grupos para trabajar sobre dichas líneas y temáticas.

Inicio mi participación como docente del programa con el grupo que se integra durante el semestre 2008-II inscrito en la Línea *Formación y Posgrado*, dentro del Campo IV *Construcción de saberes pedagógicos*. Debo precisar que para entonces cursaba el segundo semestre del doctorado y mi tema de interés era investigar sobre las prácticas de socialidad entre los maestrantes de pedagogía.

Sin haber logrado cazar mi objeto de estudio, así como señala Sánchez (1993), durante la incorporación de la generación de estudiantes que ingresaron al Programa durante el semestre 2008-II, me sorprende atenta escucha a la voz de los maestrantes. Constantemente escuchaba:

-“Yo quería estar en el campo de docencia, no quería investigación”

-“No sé nada de “seminarios” (tema sobre el que giraría su investigación durante la maestría) y ahora es sobre el que voy a trabajar, ¿qué voy hacer si no se nada?...”<sup>59</sup>

Constituyen los primeros testimonios, voces indiciarias que significo de manera muy informal, pues aún no derivan de un instrumento construido para recuperar el dato empírico, sino son expresiones que escucho en conversaciones entre ellos durante su recorrido a los cubículos donde asisten a seminarios, o bien, durante las sesiones en éstos. Noto malestar, incertidumbre, crisis por dos razones principalmente, la primera, ser parte de un campo-línea y grupo que no responde a sus intereses personales; mientras las líneas de investigación tienen el objetivo de iniciarlos para la investigación, la mayoría deseaba incorporarse a una práctica de profesionalización de su práctica como docentes. Y la segunda, iniciar un proceso de investigación sobre una temática desconocida parcial o totalmente para ellos.

Atrapan mi atención estos primeros registros porque me invitan a proyectar una investigación donde tendría que involucrarme con cuestiones de *El valor de elegir*, como lo habla Savater (2003), *libertad y contundencia en la toma de decisiones, la implicación que tiene formar parte de un grupo, así como del proceso de*

---

<sup>59</sup> Testimonios de estudiantes maestrantes, primer semestre (2008-II). En Registro de observaciones.



*conformación de los grupos*. En ese entonces lo analizaba con mi tutora de la maestría y ella hizo un comentario que ahora significo por la relevancia que tuvo:

- *“Resulta interesante, tiene que ver con quién eres, ¿de quién eres esclavo o de quién te haces esclavo?”*

Ahora que hago consciente el proceso de construcción desde los primeros encuentros con lo que sería mi objeto de estudio, atiendo el porqué de seguimiento al problema que comencé a ubicar y a la fecha continúo trabajando sobre él. Tiene que ver con mi implicación al reconocer quién soy, en mi búsqueda constante por tomar mis propias decisiones tratando de ser yo; no obstante, sorprenderme también sujeta – esclava a varias situaciones tanto externas como internas, donde yo misma he construido los lazos que me atan, haciéndome entrar en una lucha no sólo con el otro, sino interna conmigo misma para intentar soltarme.

Posterior a significar esas primeras voces, di paso a la construcción de un guión para entrevistar a maestrantes de los diferentes campos de conocimiento, el anexo 1 muestra el guion que me permitió el primer intercambio con los maestrantes de las diferentes líneas que integran los campos de conocimiento del programa. Los objetivos consistieron en:

- Recuperar referente empírico para construir el objeto de estudio; en efecto, era posible hablar de los problemas que observaba durante la integración de los maestrantes a los grupos de trabajo, pero aún no me era posible hablar del problema de investigación. Al respecto, Sánchez (1993) hace la diferencia entre problema y problema de investigación; mientras el primero es accesible a las primeras observaciones y se relaciona con carencias, limitaciones, obstáculos presentes en la realidad estudiada, el segundo tiene que ver con un proceso complejo de problematización para construirlo.
  
- Delimitar espacio, tiempo y universo de estudio de la investigación.

La complejidad a que hace referencia la construcción del problema de investigación puedo explicarla desde la relación que tiene el objeto con el contexto donde se involucran otros sujetos y situaciones problemáticas; además porque se construye a partir de teorizar la realidad. Es decir, hacer uso de conceptos que permitan explicarla para que no quede impregnada de tanta subjetividad al leerla, independiente a la que *per se* le atraviesa al ser producto de la construcción de una persona con intereses y biografía propia.

Ante la necesidad de dar mayor rigurosidad a la recuperación del dato empírico, aplico una entrevista a 6 maestrantes inscritos en diferentes líneas de investigación:

Exploraciones pedagógicas: 1, Reforma educativa en escuela secundaria: 1, Políticas educativas en educación superior: 1, Formación y posgrado: 3. El objetivo, independiente a la construcción del objeto de estudio a partir del referente empírico, recuperar la vivencia que experimentaban en el proceso de integración a los grupos y el proceso que los condujo hacia éstos.

Las preguntas que guiaron la entrevista las enmarco en los siguientes planteamientos:

1. *¿Por qué tu decisión de incorporarte a los estudios de maestría en pedagogía?*
2. *¿Cómo llegas a ser parte de la línea a la que perteneces? ¿Cuál fue tu elección?*
3. *¿Cómo has vivido el proceso de integración al grupo del que formas parte?*
4. *¿Qué implica ser parte de un grupo de trabajo inscrito en una línea de investigación?*

Entre los problemas que detecté, como primeros indicios, fueron:

- Crisis al integrarse en los grupos de trabajo
- Tensión entre el proceso de socialización y la construcción de conocimiento
- Dificultades en el proceso de conformación de los grupos
- Desajustes a nivel interno

Son cuatro planteamientos en los que enmarqué el referente de las entrevistas para su lectura, significación y sistematización, cabe aclarar que son producto de un reordenamiento del guion en principio construido. Es necesario hacer un alto para hablar de los problemas que enfrenté en este momento de la investigación respecto a la construcción del instrumento, la intención al aplicarlos y el tratamiento del referente obtenido. En inicio, durante esta primera etapa de la investigación, el guion de entrevista tuvo un fundamento teórico-epistemológico muy frágil, desde el hecho de concebirla en términos simplificados, como instrumento para la recuperación de datos e información que proporcionaban los sujetos. Aun cuando uno de los objetivos para realizarla fue profundizar en la problemática que observaba, ahora reconozco que planteé las interrogantes para corroborar y tener más argumentos que apoyaran el decir que, efectivamente, los maestrantes atravesaban por una crisis al integrarse a los diferentes grupos de trabajo.

Al considerar la entrevista como un instrumento, las preguntas que conformaron el guion no pasaron por el análisis que merece al re-significarla como un campo epistémico. Así considerado al posibilitar la construcción de conocimiento, pues en ese contacto *bis a bis*, cara a cara del entrevistado con el entrevistador, lo que se comparten son significados construidos en la vivencia del sujeto, objetivados en la oralidad, en la narrativa que rememora el pasado para pronunciar su presente y proyectar hacia el futuro. Espacio también que da la posibilidad de construcción al sujeto mismo (entrevistado), al hacer consciente un proceso que tal vez no había sido nombrado, por ende, parte del repertorio que guarda los eventos de la vida cotidiana y no se reflexionan, no se extrañan y quedan así en su acepción más simple al concebirla “lo de siempre”, “lo mismo”, “lo cotidiano”. Sin embargo, al remembrarse, la experiencia puede tener otro significado tanto para quien la vivió, como para quien al recuperar los sentidos (entrevistador) los interpreta. Y es que el discurso se contextualiza en el yo del individuo, producto de la interacción consigo mismo y con el otro al constituirse ser humano en una realidad social. (Schütz, 1995 y Berger y Luckmann 1995). En este sentido, el sujeto significa el evento de su biografía, en su historia de vida, en el entramado de relaciones con su mundo de vida.

Cuando refiero a que el guion pasó desapercibido un ejercicio concienzudo para fundamentarle teórica y epistemológicamente, es en razón de no haber considerado dos preguntas básicas durante su diseño y para su aplicación: *¿Por qué es importante plantear la pregunta en razón de lo que deseo investigar? y ¿Qué espero obtener como respuesta?*<sup>60</sup> La primera con el objetivo de justificar cada planteamiento en virtud de la pertinencia con el objeto de estudio y, la segunda con el objetivo de proyectar el referente que esperaba obtener e ir delineando ejes de análisis. Ello derivó en una falta de apropiación y manejo de los datos recuperados.<sup>61</sup> Cabe señalar que durante ese primer acercamiento con los sujetos de investigación, los maestrantes, fueron diferentes las rutas por las que les dirigí. Una vez que concluí su aplicación y fue necesario proceder a la sistematización para ubicar ejes

---

<sup>60</sup> Durante el seminario *Entrevista: reconstruyendo la oralidad*, el Dr. Camarena, responsable del mismo, condujo a la construcción de la entrevista como un campo epistémico. Hace necesario resignificar la didáctica para su aplicación al posibilitar la construcción de conocimiento, a partir de significar la oralidad del otro y de uno mismo. Antes de llegar con el entrevistado, es imprescindible haber transitado por un camino de andamiaje teórico-epistemológico para fundamentar el guión con el que procederemos. Las interrogantes aquí planteadas son parte de este proceder y las recupero de las sesiones de trabajo durante el seminario. (Semestre 2010-I)

<sup>61</sup> Deseo resaltar el uso del lenguaje al referir a la entrevista: “datos recuperados”, pues en inicio así lo concebía. Significar su contenido durante un proceso de formación posterior, me permiten resignificar el tratamiento que hago tanto de los términos que utilizo, como el manejo del referente.

de análisis, la información era diversa en tanto preguntas planteadas, motivo por el que agrupé en las cuatro interrogantes anteriormente citadas.

La construcción del problema en ese entonces (semestre 2008-II, 2009-I) giraba en torno a la conformación de grupos de trabajo dentro de la institución. Supuso iniciar con la interpretación de datos para construir el problema a partir del referente empírico. Sin definir aún método de investigación, parecía apuntar a la teoría fundamentada, cuyos constructos teórico y conceptuales surgen de la interacción con los datos aportados por el trabajo de campo (Glaser & Strauss, 1967); no obstante, después dio un giro la definición del método aun cuando efectivamente construía a partir de la relación con el referente empírico.

Citaré a continuación un testimonio de ese primer ejercicio, son los inicios de lo que llamaba entonces interpretación a partir de significa la voz de una maestrante de la generación 2008-II:

*Mi incorporación fue llena de crisis (sonríe), entré en crisis por varias razones. Mi formación siento que fue más práctica, racional, siempre me enfoqué al área docente, algo más, no tan instrumentalista, pero sí como que mi reflexión estaba en torno a la realidad, -“¡ya!”, decía, -“rápido vamos hacer eso”, la llenaba de teorías, pero mi accionar era más la práctica. Llego a quí y me encuentro que me falta rigor, un proceso de formación más teórico, eso me hace entrar en cierta crisis y por un momento dije: -“Ay!, yo quería docencia (ríe) qué pasó, no? (ECSPLFYPG08)*

La interpretación que realicé la expongo en los siguientes renglones. Me interesa mostrarla, pues aún cuando todavía no identificaba el problema de investigación, el discurso comenzaba a dar indicios sobre los procesos de gestión y aquí lo marco en subrayado:

Desde la perspectiva de Garay, la cultura de la institución reprime la individuación del sujeto, como condición de su propia constitución. “¡La meta de autonomía institucional y social debe apoyarse en una autonomía (de los sujetos) aún inexistente!”. Me pregunto entonces, ¿Cómo lograr la pasión, el gusto por la construcción del conocimiento, tarea derivada de la práctica de investigación, cuando al sujeto se le incorpora a un grupo donde no coinciden sus intereses con los de éste?” (1994: 68)

Los individuos –Cornelius Castoriadis- devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; sabemos que esta interiorización no es en modo alguno superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y valores y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella. A consideración, me gustaría resaltar que esa identidad es la que se pretende construir, que el sujeto se sienta identificado con las prácticas de la institución

al saberse productor de ellas, reconociendo como suyo el proyecto del que forma parte y al cual está contribuyendo con la construcción de su propio proyecto de investigación. Es la proyección de la propuesta; sin embargo, iniciarla ha requerido actuar desde los parámetros dados a conocer, siendo la intención formar grupos y construir conocimiento en razón del abordaje de temáticas que se comienzan a trabajar en cada campo. Exige a los sujetos incorporarse e iniciarse en ellos, dirigirlos hacia la convergencia de un mismo punto que los haga ver un mismo objetivo.

En esta lógica fui armando un discurso donde los datos significados consideraban la problemática en torno a la incorporación de los maestrantes a los grupos de trabajo y el proceso de conformación de éstos dentro de la institución. Paralelo a ello, la construcción del estado del arte se hizo necesario. Con la finalidad de conocer el estado actual del objeto relacionado a los grupos de trabajo, hasta entonces así ubicado, documenté las investigaciones más cercanas: Fernández, 1989 y 2007; Souto, 1999 y 2000; Garay, 1994; Fernández, 1994; Butelman, 1998. Enmarcadas de esta forma, en un solo bloque, al identificarlas como una corriente de pensamiento latinoamericano, estudiosas de las conformaciones y dispositivos grupales (Fernández y Souto) como medio de formación, atendiendo a la construcción de la categoría *grupo* desde su etimología y en la complejidad del discurso al moverse en la interacción real entre los sujetos que le dan vida y existencia.

Discursos también para explicar la inscripción de los grupos dentro de las instituciones (Garay, Fernández y Bultelman), comprender las tramas y entramados que les configuran al ser parte de organizaciones institucionales complejas. En éstas, los anudamientos que resultan, producto de los conflictos y tensiones que en ellas se gestan al ser característica propia de los grupos.

Construí entonces un discurso donde los datos que significué anotaban sobre la problemática antes mencionada. El avance no fue muy fluido porque durante las sesiones de tutoría me hacían saber:

*“Aún no tienes problema de investigación, la conformación de grupos de trabajo en la institución no es el problema, es necesario que leas entre líneas lo que te dicen los entrevistados para ubicarlo”.*

De ello resultaron varios ensayos – error. Ahora comprendo que no fue error, así como en algún momento lo consideré, sino es parte de lo que debí vivir para arribar a la construcción del problema de investigación y planteamiento de la pregunta

generadora. Coincido con Bachelard, cuando afirma: “si no hay pregunta, no hay investigación” (2007)

El encuentro con investigaciones cuyo punto en común fue la conformación de grupos para acompañar el proceso de investigación en instituciones de educación superior, fue de gran relevancia: Ibarra, 2001, Mendoza, R. Campos, R. 2007, Chavoya, 2002; Gutiérrez, S. (2003) Aun cuando ninguna aborda el proceso de conformación del grupo o grupos que investigan, en tanto vivencia durante el proceso de incorporación de los sujetos, sí vinculan su conformación con procesos de formación. Hay desde quien propone la conformación de grupos de trabajo (Colado) para apoyar el trabajo de investigación y lograr mayor impacto, hasta quien investiga los procesos que guiaron la institucionalización de la investigación en una Universidad (Chavoya, 2002) y las formas de incorporarse a los grupos de investigación ya consolidados.

La revisión de estas investigaciones me permitió ver la conformación de los grupos en el posgrado de la FES-A, contexto de la investigación, como medio para potenciar la investigación, vislumbrando un problema social en donde la conducción para construir conocimiento, como práctica de la investigación, ha sido en lo individualista. Tenso así el discurso con el que fundamenta la construcción de conocimiento como producto de la actividad social.

Cuando en entrevista con una de mis co-tutoras le explicaba el problema en los términos como lo ejemplifico en el ejercicio anterior y entonces aludía a la construcción de conocimiento en la dinámica grupal, la afirmación se dejó escuchar: -“Ahora sí, estás encontrando el problema”

Ello implicó la ejecución de una serie de tareas paralelas, hasta el momento desarrolladas y que, en resumidas cuentas se ciñen a:

- Mi incorporación, en específico, a un seminario al que asistí 3 semestres continuos titulado *La entrevista: reconstruyendo la oralidad*.
- Revisión teórica que me permitiera apoyarme de conceptos para explicar la realidad que estudio.
- Construcción del estado del arte para justificar la pertinencia de mi investigación en el campo pedagógico, además de orientarme sobre el abordaje y tratamiento de información que realizan los investigadores.
- Ubicación de la metodología que guiaría el proceso de construcción.



Ante la necesidad de leer con mayor rigurosidad y minuciosidad las entrevistas trabajadas, construyo un cuadro de categorías, desde el referente que comparte Bertely (2001). El anexo 2 integra algunos de estos cuadros de sistematización. Ubico dos columnas: categorías sociales o empíricas y las del intérprete, a las que es posible llamar también categorías de análisis, pues el ejercicio de interpretación de cada testimonio empírico implicó analizar el intertexto del texto y que si bien, no hay categorías teóricas aún definidas en ese momento, recurro al referente teórico, como bagaje del que hasta el momento me he hecho para realizar dicho análisis. Respecto a la definición de categorías teóricas me es preciso anotar que no fue necesario definirlas dentro de los cuadros, pues si al inicio comencé a hacerlo, la decisión que tomé en adelante fue dejar de hacerlo; es decir, suspendí el ejercicio de señalar conceptos relacionados con la voz del relato allí narrado.

El motivo de la decisión fue que una vez que comienzo a recuperar el dato empírico para construir el tejido del discurso, la misma construcción sugiere –en el proceso- el andamiaje con la teoría *ad hoc* a la idea desarrollada, pues de lo contrario, y al continuar en esa lógica lo único que resulta es que en el desarrollo del texto al momento de anotar algún término se coloque entre paréntesis el nombre del teórico que hace uso de él. Y, desde esta lógica, lo que deriva es la fragmentación de sentido entre la interpretación de quien escribe por la intención con que trabaja el concepto en su discurso y el sentido con que el teórico lo trabajó durante su construcción.

Menester a ello, reconozco lo importante que resulta contar con un repertorio amplio en tanto capital teórico respecto al objeto de estudio, con la clara afirmación que no sea el objetivo encajonar las categorías empírico-sociales dentro de los conceptos ya hechos, sino para resignificar la categoría teórica al relacionarla con la empírico-social hasta lograr configurarla y leerla desde las distintas caras que la integran. Es decir, concibo la *categoría* como una especie de caleidoscopio: son diversas caras las que lo constituyen al significar un concepto a partir de la realidad que se estudia. Ahora bien, los ejes de análisis que resultaron de este ejercicio fueron:

- Capacidad de elección o adaptación al campo de conocimiento asignado.
- Expectativas de la maestría.
- Contribución del trabajo en grupo para la construcción del objeto de investigación de los maestrantes.
- Vivir el proceso de construcción de conocimiento dentro de la dinámica grupal.
- La vivencia del proceso en relación con la formación del sujeto.
- Relación del maestrante con el objeto de estudio, sus primeros acercamientos.

- Gestión del trabajo en grupo.
- Conducción en el proceso de construcción de conocimiento.

Ejes de análisis que quedaron finalmente integrados en cuatro grandes rubros y constituyeron, una vez que tenso dos realidades para problematizar, la realidad vivida de los maestrantes una vez que forman parte del Programa de pedagogía en el posgrado de la FES-A:

- *“Ninguno sabíamos bien a bien en qué línea habíamos ingresado, en qué campo nos habíamos quedado”*
- *“El sujeto no tiene en definitiva una capacidad de elección, más bien una capacidad de adaptación...”*
- *“Mi idea era profesionalizar mi práctica”*
- La construcción de conocimiento, producto de una práctica grupal. *“Aquí el que se inserta eres tú, no el objeto, así como que te está esperando... Ven por mí!!”*

Para dar nombre a los ejes recupero la voz, la forma en que los actores pronuncian su oralidad. El objetivo de ello es apegarme lo más posible al sentido del actor para realizar la interpretación, entendida como un acto de recolección y restauración. Es decir, intento mostrarme con los sentidos abiertos a la escucha de la voz que objetiva su sentir, ya en un primer nivel interpretativo pues el significado construido de una vivencia se deja escuchar ya interpretado por el actor mismo que lo vive y lo expresa; no es lo mismo que dice a cómo lo siente. En ese entendimiento, mi labor la esfuerzo en interpretar lo que deja a la escucha, vigilando epistémicamente, no atribuir códigos en términos de significado que difícilmente se encuentran en el intertexto del texto narrado.

Nombrar algunos apartados de la tesis directamente con el significado que atribuye el actor a determinado evento es con la intención de de-scifrar, de-codificar a partir de los propios códigos que el actor tiene, aun cuando estoy cierta, que eso difícilmente lo lograré. La interpretación que realizo está cargada ya de códigos y significados construidos como producto de mi historia de vida, lo que me hace ser y estar de la forma en que lo hago en este mundo y, obviamente, la interpretación siempre se verá impregnada por mi subjetividad como sujeto que construye a través de la realidad de otros.

Y bien, después de trazar los ejes, la incógnita permanecía, ¿cuál es el problema de investigación? y era la presa de mi acecho. Deseo destacar que atrajo mi atención, de manera muy considerable, el significar la vivencia del proceso de incorporación de

los maestrantes de acuerdo a su biografía, quiénes son ellos, cuál su historia de vida y trayectoria de formación de los maestrantes; representan los primeros indicios para considerar lo biográfico-narrativo como metodología de la investigación.

*Significar la oralidad del otro: encuentro con categoría-eje y método de investigación*

El proceder en la lectura del dato me sugirió diseñar un guion para entrevistar a los funcionarios del programa, responsables del proyecto académico institucional sobre el que se dinamizaba la vida en el posgrado. El anexo 3 muestra el guion de entrevista con que entré en intercambio con los funcionarios del programa. El objetivo, contextualizar el Programa en pedagogía y proyecto académico, así como conocer lo que había detrás de lo curricularmente diseñado en su forma explícita; las preguntas respondieron a: quiénes son los funcionarios del programa y por qué la toma de decisiones desde la lógica planteada (grupos de trabajo y líneas de investigación). Entrevisté en primer momento al Secretario Técnico y posteriormente al Jefe de División.

Entre las preguntas que dirigieron el encuentro destacaron los planteamientos:

- *¿Por qué (justificación) y para qué (objetivos) pensar en la conformación de grupos dentro de cada uno de los campos de conocimiento?*
- *¿En qué consistió su toma de decisión para la construcción de líneas de investigación dentro de cada uno de los campos?*
- *¿Qué implica hablar de línea de investigación dentro del posgrado en la FES-Ar?*

Deseo resaltar que atrae mi atención de manera particular la entrevista al Secretario, pues esperaba encontrar sólo datos que justificaran, a nivel administrativo, la toma de decisiones en la gestión del programa. Resulta que su voz se deja escuchar desde el momento que responde diciendo:

*-“pues se trata de una historia muy larga...” (E1SAAC08:1)*

Despliega toda una explicación donde habla de las experiencias que significaron su trayecto como académico y profesional; refiere también a datos de su biografía que le hacen interesarse en el trabajo en grupo. Ello permitió dar sentido al por qué de la propuesta del posgrado, así también da indicios para comprender la filosofía adoptada al asumir el rol como funcionario en el campo de la gestión, enunciada por él mismo: *“Gestionar es hacer que las cosas sucedan” (E1SAAC08:4)*. De este

discurso, aunado al que pronunció posteriormente el Jefe de división (en 2009), se hace manifiesto su propósito como funcionarios de “*vivenciar el Programa en pedagogía*”. Después de constantes lecturas de las entrevistas, de sistematizar en cuadros de categorías la oralidad que compartieron, significo que al hablar de la *práctica de gestión* implica:

- Asumir una postura y filosofía ante la práctica de gestión, constituye el fundamento que conduce la acción de los sujetos.
- Reconocer la trascendencia de la experiencia, trayectoria de formación académica y profesional de los sujetos en la toma de decisiones.
- Apropriación de una concepción sobre el significado de institución, qué y quiénes le configuran.
- Reconocimiento, atención a la voz y demandas de los otros en la toma de decisiones.
- Construir proyectos a partir del reconocimiento de la historia (pasado) y presente de la institución e integrando a todos quienes participan de ella.
- Formular propósitos a partir del estado, recursos y condiciones reales en que se encuentra la institución.
- Diseñar planes de organización para proceder en la ejecución de acciones.
- Generar estrategias para hacer que la gente se apropie y enamore de su proyecto.
- Conocer el campo de conocimiento para proponer actividades que lo fortalezcan dentro de la institución, potenciándolo a su vez, como espacio de posibilidad.
- Reconocer la biografía de los sujetos, cómo han subjetivado su experiencia objetivándola en la práctica de su hacer dentro de las instituciones.

Tarea paralela a la sistematización de las entrevistas al Secretario Técnico y Jefe de División del posgrado y las 6 dirigidas a maestrantes, tuvo lugar la ubicación de categorías teóricas para tener un eje de articulación de los discursos y configurar un tejido conceptual, como parte del campo problemático. La categoría que me permitió articular es *gestión de conocimiento*, al reflexionar que la intención de formar para la investigación incluye procesos para objetivar el producto de esta práctica, a decir, la producción de conocimiento y para que ésta sea posible es imprescindible la construcción del conocimiento que hace necesario también procesos de conducción, de gestión. El anexo 4 extiende dicha construcción para mostrar más ampliamente los ejes que constituyeron, en el cuerpo de la investigación, los ejes para re-construir el primer nivel de gestión que denomino *administrativo-institucional* y apoya no sólo en la re-construcción de la categoría a partir de la vivencia, sino que a través de ella

contextualizo el objeto de estudio y coadyuva, a su vez, a la comprensión del fenómeno por parte de los maestrantes dentro del contexto particular.

Plantear interrogantes como ¿de qué elementos te haces, cuáles tus estrategias para conducir un proceso? provocó el considerar que para comprender la práctica “x”, es necesario conocer la experiencia subjetiva, lo que está detrás de la persona que le soporta en su toma de decisiones, en su forma de proceder y conducirse no sólo al asumir una función dentro de la institución, sino al asumir su rol como persona que participa de un mundo de vida cotidiano.

Además de identificar la categoría-eje para dar dirección a la investigación, la lectura y sistematización de las entrevistas a los funcionarios posibilitó afirmar que lo fenomenológico atravesaba toda la construcción.

Administrativamente y con el objetivo de hacer que *las cosas sucedan*, los funcionarios del Programa en mención, propusieron la formación de grupos, como medio para gestionar el proceso de la investigación, para producir en lo grupal; ahora la interrogante construida fue ¿cómo se gestiona el proceso de construcción de conocimiento dentro de los grupos de trabajo? al considerar que no es lo mismo que al sujeto – maestrante se le entregue un manual para seguir las instrucciones a que se le inserte dentro de un grupo de trabajo, donde ya hay una forma de ver, de sentir, actuar, pensar; hay normas, creencias de las que es necesario apropiarse.

#### *Regresar al campo, tomar decisiones al significar la oralidad*

El primer contacto con los maestrantes bajo la guía de un guion de entrevista con el objetivo de problematizar la realidad del posgrado, condujo a la definición de quiénes serían los sujetos de investigación: Maestrantes inscritos al Campo de conocimiento IV: *Construcción de saberes pedagógicos* que incorpora la línea de investigación *Formación y posgrado*, en virtud de su reconocimiento por estar en un proceso que les inicia en la formación para la investigación. Para entonces, ya tenía la voz de los funcionarios e iniciaba a tejer la historia de forma más completa y, para lograr el objetivo de la investigación enfocado a comprender la experiencia que vive el maestrante durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento dentro de un grupo de trabajo, fue necesario significar:

1<sup>o</sup>. El diseño del proyecto académico que construye tanto la institución, como Programa de posgrado en pedagogía.

2º. La propuesta de formación que diseña el grupo de trabajo al que se inscriben los maestrantes.

3º. La experiencia que vive el maestrante durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento.

Tres momentos a fin de tener una visión más completa sobre la trama que teje la experiencia de gestión del maestrante, contar a sus vez con más elementos que permitieran comprender y reconstruir el proceso de gestión en la construcción de conocimiento.

Decidí trabajar al principio con dos generaciones: con la que dio apertura a la línea en 2005: Generación 2005-II y la que en ese entonces se encontraba en proceso de formación: 2008-II. El motivo de trabajar con ellas, fue porque eran dos generaciones que habían transitado por la dinámica de trabajo institucional, por tanto, resultó prometedor conocer cómo inició el planteamiento de la forma y prácticas de trabajo dentro de la línea y grupo del que formaron parte; así como develar la vivencia de los maestrantes a lo largo de la construcción de su producto de investigación. En esta lógica y con el objetivo paralelo de reconstruir el proceso de conformación del grupo y los sujetos que le integraban, fue que también contemplé a la siguiente generación inscrita en el periodo 2009-II, logrando entonces un recorte para significar las prácticas con los maestrantes, abarcando entonces hasta la tercera generación.

Además de contemplar la voz de maestrantes, decidí abordar a tres de los docentes-tutores y que formaron o bien, forman parte de la línea de investigación *Formación y posgrado*-. Uno de ellos es quien funge el rol de Coordinadora y ha participado del grupo desde el momento de su conformación hasta la fecha (semestre 2012-I); de los dos docentes-tutores, una de ellas participó durante el proceso formativo de la generación 2005-II, a la fecha es integrante de otra de las líneas de investigación que conforman el Programa. Mientras el otro docente-tutor se integró a partir del año 2005, momento en que tiene lugar la conformación de la línea como tal y a la fecha continúa participando en su dinámica. El objetivo de la entrevista fue de re-construir y significar el proceso de gestión que ellos proponen e instituyen dentro del grupo de trabajo, como respuesta al proyecto académico del Programa en pedagogía.



Muestra representativa de los sujetos de investigación

<b>Generación</b>	<b>Maestranter</b>	<b>Docentes</b>	<b>Funcionarios del Programa en pedagogía</b>
<i>2005-II</i>	<i>1</i>	<i>2 docentes-tutores y la Coordinadora de la línea de investigación</i>	<i>Jefe de la División Secretario Técnico (2005-2009)</i>
<i>2008-II</i>	<i>3</i>		
<i>2009-II</i>	<i>3</i>		
<i>Total</i>	<i>7</i>	<i>3</i>	<i>2</i>

En este momento del proceso de reconstrucción del método, me es preciso señalar que para relacionarme con la oralidad de los sujetos de investigación abarqué un tiempo aproximado de dos años, tiempo que dura el proceso de formación dentro de la institución para una generación completa en su trayecto por la maestría.

Durante dicho trayecto y con el objetivo de reconstruir la experiencia del proceso, programé 3 sesiones de entrevista con cada uno de los actores de la generación 2008-II. La primera, durante su proceso de incorporación al grupo de trabajo; la segunda, en el momento intermedio de su trayecto y la tercera al término del proceso. Respecto a los actores de la generación 2005-II y 2009-II sólo fue una sesión de entrevista debido a que no participé de todo el proceso de formación y al recorte metodológico que realicé en tanto tiempo para interactuar con los sujetos de investigación respectivamente.

Para construir la trama que teje el relato en donde la gestión de conocimiento es el eje articulador en los tres niveles que re-significo el proceso, fue necesario contar con todo el referente empírico transcrito y sistematizado. El guion de entrevista que muestra el anexo 5, fue aplicado a los docentes-tutores que han participado de la dinámica del grupo con el objetivo de conocer el proceso y las prácticas que han conducido el proceso de formación para la investigación a los maestrantes. La estructura del guion es posible concentrarla en los siguientes ámbitos:

- Dimensión personal de los docentes-tutores
- Trayectoria académica y profesional
- Momento de incorporación al Programa en pedagogía en FES-A
- Experiencia durante su estancia dentro del grupo en relación al proceso de formación para la investigación

A ellos sumo los que a continuación señalo, en el guion construido para la Coordinadora del grupo, pues debido a su participación desde el inicio de conformación de la línea, hasta el momento de la investigación (semestre 2010-II) la intención fue recuperar su experiencia para re-construir el proceso de conformación de la línea inscrita al grupo de trabajo dentro del Campo de conocimiento *Construcción de saberes pedagógicos*, así como para conocer el proceso a través del que se han conducido en la formación para la investigación, como objetivo formativo de la línea. Ver anexo 6.

- Proceso de conformación del grupo de trabajo.
- Participación de docentes-tutores durante el trayecto de construcción del grupo de trabajo.
- Proceso de apertura del campo de conocimiento IV dentro del Programa en pedagogía en FES-A.
- Vivencia durante el proceso de incorporación de las líneas de investigación, como parte de la dinámica de trabajo dentro del Programa.

Después del proceso de sistematización, donde ubico categorías empíricas y analíticas, estos son los ejes de análisis que trazo:

- Datos biográficos y trayectoria académico-profesional.
- Toma de decisión: La pedagogía como campo de formación profesional.
- Experiencia en el campo de investigación educativa.
- Motivos para pensar en la *formación para la investigación*, como proyecto formativo dentro de la línea *Formación y posgrado*.
- Proceso de conformación de la línea de investigación *Formación y posgrado*, respecto a su participación y estancia dentro de ella. Así como de las prácticas construidas, toma de decisiones, en torno al propósito de formación para la investigación como perfil del maestrante inscrito al Programa en pedagogía.
- Apertura del campo de conocimiento IV, *Construcción de saberes pedagógicos*, dentro del posgrado en FES-A.
- Proceso de conformación del grupo en relación a las personas, docentes-tutores que han sido parte de él.
- Construcción de significados en relación a los procesos de investigación, formación para la investigación, trabajo en grupo, construcción, producción de conocimiento dentro de un grupo de trabajo.
- Proceso de conducción en la formación para la investigación dentro de una dinámica de grupo.

Defino a los ejes de análisis como campos epistémicos conformados por categorías analíticas que le dan cuerpo a un tema u objeto de estudio. Se construyen cuando, una vez recuperado el dato empírico y, a través de la lectura constante, es posible ubicar el campo semántico del contenido del habla en razón al objeto – eje de la investigación. Una pregunta articuladora que siempre estuvo presente en mi pensamiento durante el proceso de sistematización, fungió además como termómetro para significar el testimonio en razón de mi búsqueda en él fue: *¿qué implica hablar del proceso de gestión en la construcción de conocimiento?* La incorporé a mis estructuras mentales, podría incluso decir, la encarné pues constituyó el límite para recuperar la oralidad de los sujetos de investigación. Desde estas lógicas los testimonios, una vez en los cuadros de construcción de categorías, fueron resaltados con colores diversos o remarcados con “negritas”, pues ello indicaba que allí había algo, el dato estaba hablando. Es lo que muestro en la siguiente tabla:

Construcción de un eje de análisis, durante el proceso de sistematización de la voz de la Coordinadora del grupo de trabajo con inscripción en la línea de investigación *Formación y posgrado*

Categoría empírica	Categoría analítica
<p>(ríe y una pausa) pues para mí hacer <i>investigación</i> significa muuuucha chamba! (ríe) podría yo, bueno es hacer mucha chamba, pero también es una actividad muy enriquecedora! (...) yo digo, yo no me considero, ni creo ser una investigadora, yo lo creo desde yo puedo hablar, es desde las experiencias que ahí sí han sido significativas y que tengo. Haber incursionado en el cesu no fue una tarea fácil, pero en lo absoluto espera un año, un año y medio, llegó la invitación, después empaparte fue un proceos de 6 años, o sea, una maestría y un doctorado fácil y aún así aprendes muchas cosas definitivamente, eso no está a discusión, esa es una experiencia tremenda y la otra experiencia la que obtuve en biomédicas, si uno fuera investigador, por experiencia pudiera decirme e investigadora, pero como la cosa no funciona así, pues no se puede. Sin embargo, sí tengo claro lo que implica hacer una actividad de investigación, o sea, lo que implica la tarea de la investigación, entonces tú me preguntas (...) ¿cómo me preguntaste? Que significa para mí hacer? Qué significa para mí hacer investigación? Yo lo voy a sintetizar recuperando las palabras de Sánchez Puentes, yo creo que hacer investigación implica dominar! (enfatisa) una serie de saberes que la investigación te demanda ¿Qué tipo de saberes? saberes teóricos, saberes metodológicos, saberes técnicos e instrumentales y también por ahí señala Ricardo, pues los saberes significativos y ¿qué quiere decir esto? Por</p>	<p><b>EL SIGNIFICADO DE HACER INVESTIGACIÓN</b></p> <p><b>CONSTRUYE EL SIGNIFICADO DESDE LA EXPERIENCIA DURANTE SU TRAYECTORIA RECORRIDA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- actividad enriquecedora.</li> </ul> <p><b>CONSTRUYE EL SIGNIFICADO A PARTIR DE SU EXPERIENCIA EN LOS DIFERENTES ESPACIOS DONDE SE HA PARTICIPADO. EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN TRES ESPACIOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- MAESTRÍA EN FFYL, CESU, BIOMÉDICAS</li> </ul> <p><b>EXPERIENCIAS QUE LE CLARIFICAN QUÉ IMPLICA LA TAREA DE INVESTIGACIÓN.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- SIGNIFICADO DE HACER INVESTIGACIÓN A PARTIR DEL REFERENTE DE SÁNCHEZ PUENTES: DOMINAR SABERES TEÓRICOS, METODOLÓGIOS, TÉCNICOS, INSTRUMENTALES Y SIGNIFICATIVOS.</li> </ul>

ejemplo, a lo mejor esto lo pueda ilustrar un poco con el propio proceso cuando yo entro al cesu, yo entro al cesu y estaba el equipo conformado por 4 investigadores un filósofo, dos sociólogos y una pedagoga, cada uno de ellos maneja un marco teórico, un capital cultural muy rico, muy significativo, pero en diferente área, por ejemplo, Sánchez Puentes, pues filosofía y metodología, Martiniano, pues el políticas y la parte como administrativa, la parte institucional y de políticas educativas, por ejemplo; Juan pues mas bien, más orientado a lo sociológico, a lo cualitativo a, digamos en ese rubro, Claudia mas como pedagoga, pero se interesaba en el rubro filosófico y pedagógico, en la vinculación estrecha. Cuando uno entra y te dicen –“Bueno, es que hay que apoyar en un proyecto de investigación y el proyecto se llama así!” sí, pero a partir de qué, entonces ves que en lugar de un marco teórico, tenes que conocer 4 grandes marcos teóricos, que era bagaje que cada uno traía; y que era el marco desde donde cada uno de ellos hablaba a la hora de querer explicar y comprender y querer dar cuenta de lo que se quería estudiar, no? entonces veías que Ricardo te trabajaba a ciertos autores, Martín te trabajaba otros autores y Claudia te trabajaba ciertos autores, obviamente uno veía así el panorama y decía -y, como para cuándo, para qué siglo, o para qué año (ríe) yo podré manejar o empaperme de todos estos autores, era así como tremendo! (16)

Entonces, yo creo que ese es el rubro teórico, ese saber, cómo manejar, cómo acercarte y no sólo cómo acercarte etc, etc, sino cómo hacerte de él, como aprenderlo con “h”, cómo poderlo regresar a esa realidad, o sea, no es una tarea fácil definitivamente, pero es muy importante tenerla clara! tenerla clara que para hacer investigación! es necesario tener un dominio de un saber teórico, de un saber conceptual, de que es necesaria la teoría, el uso de la teoría en la investigación. (16) El saber metodológico, por ejemplo, este (...) por ahí me acuerdo muy bien! y me gustaría recuperar lo que Sánchez decía en algún momento: “hablar de lo metodológico, es hablar de la lógica en la que uno construye y de dar sentido a todo lo que es una investigación porque la metodología te permite ordenar, te permite desde seleccionar hasta ordenar qué teóricos, pero no sólo eso, qué postura epistemológica, por qué esa y no otra, qué método, por qué ese y no otro, cuál es la coherencia con la teoría? Por qué esas técnicas, esos instrumentos, por qué una y no cuatro, por qué 2 y no 5? Entonces, como ir vigilando todo esto, entonces te permite ir seleccionando, ordenando; entonces lo epistemológico que te permite ir checando la coherencia, buscándole. Entonces, yo creo que la otra parte que se viene de los saberes a nivel técnico, o sea, no es hacer una guía de preguntas o de ideas que a ti se te ocurre y preguntarlas y ya! El instrumento también se madura, que el instrumento necesita discutirse muchísimas veces, necesita ir a la teoría, regresar, ir a los actores, regresar, o sea, es un trabajo de ir

**ILUSTRAR EN QUÉ CONSISTE LOS SABERES TEÓRICOS A TRAVÉS DE SU EXPERIENCIA EN CESU.**

**SABER TEÓRICO... CÓMO HACER USO DE LA TEORÍA??**

**SABER METODOLÓGICO... VIGILAR EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN EN SU TOTALIDAD.**

**SABERES TÉCNICOS...**

y venir; aquí la cuestión no es nada lineal! Y que no es una tarea, no es una tarea fácil y que a veces tampoco, más bien, no es una tarea solitaria, o sea la investigación, cuando se habla de tal! Es pues es producto de un trabajo colegiado, de un trabajo en grupo, o tendría que ser producto de un trabajo en grupo! ¿por qué digo en grupo? Porque el hecho de compartir con otros la experiencia, te permite confrontar tus propias ideas, tus propios juicios, tus propias decisiones, yo puedo decir y por eso decía, la investigación casera o la investigación por la libre que, al fin de cuentas si yo le quiero ponerle límites yo me los pongo, pero son mis límites! ¿qué es lo que pasa cuando lo expones y resulta que los otros, los que te escuchan, pues te lo desbaratan? qué es lo que nosotros hacemos con nuestro grupo y que no es fácil como tolerar que te desbaraten lo que te costó tres semanas hacer! Entonces, yo creo que esa es una tarea muy enriquecedora de confrontar, exponer, exponer y exponerte y que los otros te digan, te desbaraten, reconstruyas y retroalimentar lo que no en un momento señalabas. (17)

Cuando digo que tendría que ser una tarea, una producción de grupo, es por eso de exponerlo a los otros, de ponerlo a consideración de otros, de cómo ellos lo ven, como ellos ven tu construcción, por la complejidad que implica la preparación de los instrumentos dígame guión de cuestionario, el propio guión de la entrevista, o la encuesta o cédulas o cómo se va sistematizando y la otra, que yo creo que es una de las más fuertes, pues es la interpretativa, y bueno, la interpretativa que va amalgamada con las otras y faltaría la significativa que yo creo que es muy importante en el caso de la interpretativa, que es como que el talón de Aquiles de cómo yo hago que desaparezca de una estructura de tesis o una estructura de investigación un marco teórico y orquesto el uso de a teoría, la teoría, los conceptos, el bagaje teórico, con el bagaje empírico y cómo le hago para orquestar sin que, sin que parezca que le pusiste la camisa de fuerza y que realmente logres, como que darle la palabra a ese otro con todas sus prerrogativas sin que no termine uno interpretando lo que uno hubiera querido y se olvide el sentido de los actores, entonces yo creo que esto es una tarea muy compleja que incluso yo he visto a lo mejor con ojos muy criticones, muy juiciosos (ríe) pero que, a veces, ni los mismos investigadores, que se dicen investigadores, pues logran hacer esos trabajos muy complejos. Para mí la investigación es una tarea muy ardua, muy compleja y hablar, por ejemplo, de los saberes significativos, me resulta interesante en términos de que en algún momento, Sánchez Puentes decía –“es que el

**-Aprendidos en la práctica y desde la grupalidad**  
**- importancia del trabajo en grupo en el proceso de hacer investigación.**  
**- OJO!! NO SE TRATA DE SABERES TÉCNICOS EN EL SENTIDO DE NO REQUERIR ALGÚN TIPO DE FUNDAMENTO TEÓRICO. LOS SABERES TÉCNICOS SE FUNDAMENTAN EN LO TEÓRICO, FILOSÓFICO, METODOLÓGICO, PEDAGÓGICO... SOBRE TODO EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO.**

**¿por qué tendría que ser una producción en grupo?**

**OJO KÓ!! LA COORDINADORA DE LA LÍNEA TIENE UN ANTECEDENTE DE TRABAJO EN GRUPO. HAY EXPERIENCIA PREVIA DE TRABAJAR EN GRUPO EN EL CESU.**

**SABERES SIGNIFICATIVOS... REPRESENTAN COMO EL TALÓN DE AQUILES POR LA COMPLEJIDAD QUE ELLO IMPLICA Y QUE, EN MUCHAS OCASIONES, NI LOS MISMOS INVESTIGADORES LOGRAN.**

**- EN TANTO LOS SABERES SIGNIFICATIVOS, SIGNIFICADOS POR LA COORDINADORA POR LA**

<p>muchacho que se está formando en investigación, le tiene que aprender al investigador hasta las mañas! cómo tú significas cada proceso, cómo tú significas cada tarea? Por ejemplo, en nuestro caso, como becarias, era transcribir todas las entrevistas, otras transcribir todas la encuestas, otras sistematizar, otras intentar interpretar, ver los hallazgos, tratar de darles significado, o sea hablar de la tarea de la significación, como bien lo señala Sánchez, yo creo que es una tarea artesanal que amerita el dominio! (enfatisa) de esos diferentes saberes, hasta las propias mañas de cómo (...) darse a la tarea de presentar esos resultados. (17) (CIVA-P2010_E: 15-17)</p>	<p><b>EXPERIENCIA EN EL CESU CON SÁNCHEZ PUENTES: APRENDER LAS MAÑAS DEL INVESTIGADOR, ¿CÓMO SIGNIFICA EL INVESTIGADOR?</b></p> <p><b>LA SIGNIFICACIÓN... TAREA ARTESANAL QUE CONJUNTA DOMINIO DE TODA UNA SERIE DE SABERES.</b></p>
---	--

Con este referente fue posible considerar la construcción del segundo nivel del proceso de gestión de conocimiento. Posterior a ello en un lapso de un año y medio logré el contacto con los maestrantes para realizar las entrevistas en diferentes momentos de su proceso formativo. Cabe destacar que en todo momento estuvieron muy dispuestos en apoyar a excepción de un compañero de la generación 2009-II, quien nunca llegó a las sesiones programadas de entrevista. En varias ocasiones se reprogramó la cita, no obstante los intentos no tuvieron una respuesta favorable, un día antes u horas previas al encuentro llegaba el correo o mensaje a través del celular para disculparse, justificar su inasistencia a la sesión y solicitar una reprogramación, jamás fue posible la entrevista.

El siguiente cuadro muestra los momentos en que tuve contacto bis a bis en sesiones de entrevista con los maestrantes de las generaciones 2005-II, 2008-II y 2009-II:



<i>Generación</i>	<i>Maestranes-sujetos de investigación</i>	<i>Etapas/momentos de la entrevista</i>
2005-II	1. E1MRCiv09:7	Única entrevista en 2009
2008-II	1. E1JACiv08:1 2. E1GBCiv08:3y4 3. E1SHCiv08:15  1. CIVJAe_2;2009:1 2. CIVGBe_2;2009:9 3. CIVSHe_2;2009:7  1. CIVJAe_3;2009:15 2. CIVGBe-3;2009:23	Primera etapa: 2008  Segunda etapa: primer semestre del 2009  Tercera etapa: segundo semestre del 2009
2009-II	1. CIVYeE_G2009:9 y 10 2. CIVE3a_2009:18 3. CIVGuE_G2009:4	Única entrevista en segundo semestre del 2009
Total de entrevistas		12 entrevistas

Preciso aclarar que en la columna donde inscribo a los sujetos de investigación (maestranes), lo hago a través de los códigos que les identificó al momento de sistematizar en cuadros de categorías. Utilicé tres formas diferentes para codificar el testimonio, además destacar que por motivos de guardar la identidad de los diferentes sujetos de investigación utilicé otros nombres durante el testimonio que comparten los informantes. El significado de los códigos es el siguiente:

<i>Código:</i> E1MRCiv09:7	<i>Significado</i>
E1	Número de entrevista, en este caso, entrevista 1.
MR	Iniciales del nombre y primer apellido de la entrevistada.
Civ	Campo de conocimiento al que pertenece dentro del Programa: Campo IV, Construcción de saberes pedagógicos.
09: 7	Año de ejecución de la entrevista (primeros dígitos) y número de página donde se encuentra originalmente el testimonio dentro de la entrevista (segundo dígito, separado por los dos puntos).

<i>Código:</i> CIVJAe_2;2009:1	<i>Significado</i>
CIV	Campo de conocimiento al que pertenece dentro del Programa: Campo IV, Construcción de saberes pedagógicos.
JA	Iniciales del nombre y primer apellido del entrevistado.
e_2	Número de entrevista, en este caso, entrevista 1.
2009: 7	Año de ejecución de la entrevista (primeros dígitos) y número de página donde se encuentra originalmente el testimonio dentro de la entrevista (segundo dígito, separado por los dos puntos).

<i>Código:</i> CIVYeE_G2009:9 y 10	<i>Significado</i>
CIV	Campo de conocimiento al que pertenece dentro del Programa: Campo IV, Construcción de saberes pedagógicos.
YeE	Iniciales del nombre y primer apellido de la entrevistada.
_G2009:9 y 10	El guion separa la letra G que indica la Generación a la que pertenece el sujeto de investigación, es en este caso, Generación 2009 y los dígitos que separan los dos puntos señalan el número de las páginas donde se localiza originalmente el testimonio dentro de las entrevistas transcritas.

A continuación intentaré desdoblarse la forma en que procedí, respecto a la estructura de los guiones de entrevista, pues fueron varias sesiones y diferentes momentos de trabajo con los maestrantes inscritos al campo de conocimiento *Construcción de saberes pedagógicos*:

Con quien primero establecí contacto fue con los maestrantes que estaban inscritos en el Programa en pedagogía durante el año 2009, generación 2008-II, a través de un guion de entrevista cuyo objetivo consistió en conocer la vivencia del maestrante respecto al proceso de incorporación al grupo de trabajo que inscribe una línea de investigación y su experiencia del proceso que los inicia en la formación para la investigación dentro del campo pedagógico. Es el guion que corresponde a la primera etapa. Posterior a ello, hago contacto con la compañera que participó de la dinámica del grupo como maestrante de la generación 2005-II, primer generación con que trabaja el grupo como tal; es decir, desde una lógica institucional donde se da la reestructuración del proyecto académico y el propósito es re-significar la cultura académica del posgrado perfilado hacia la conformación de líneas de investigación para optimizar la práctica de investigación y, a su vez, la producción de conocimiento. El objetivo consistió en conocer la dinámica con que inició el proceso formativo el grupo de trabajo cuyo objetivo, a través del que se pronuncia, es iniciar a los maestrantes en el campo de investigación; así como tener conocimiento sobre la vivencia que comienza a experimentar el maestrante una vez que el proyecto académico del posgrado comienza a caminar en torno a la conformación de grupos de trabajo inscritos en líneas de investigación.

Además de los dos objetivos que pronuncio respecto a ambos guiones de entrevista, es posible sumar:

- Reconstruir el proceso que les guía y conduce para lograr la producción de sus investigaciones.
- Significar la forma en que los maestrantes se conducen dentro de su propio proceso de construcción de conocimiento a partir de la propuesta de formación que realiza el grupo de trabajo.

Una vez transcritas en su totalidad las 4 entrevistas: en su primera etapa para los 3 maestrantes de la generación 2009-II y única para la maestrante de la 2005-II, sistematicé el dato. Todo el proceso de sistematización lo realicé en la misma lógica, es decir, construcción de categorías analíticas a partir de la significación de categorías empíricas y teóricas, como parte del capital cultural hasta el momento acumulado y que me permitieron orquestar el testimonio de la oralidad con el

referente teórico en razón del análisis en torno al objeto de estudio: El proceso de gestión en la construcción de conocimiento.

<i>Categoría empírica</i>	<i>Categoría de análisis</i>
<p><i>¿En algún momento tú pensaste en abandonarlo? (me refiero a sus estudios de posgrado)</i> Te mentiría si te diría que no! (sonríe) Sí, sí te soy sincera (sonríe) <i>¿en qué momento?</i> –pregunto- A todos, a todos a todos nos llegó en un momento, después del primer coloquio. Porque Estuvo presente el doctor Antonio Carrillo (...) ay no! un desastre, fue un desastre! (angustiada) nos dimos cuenta que no, no, no, no, no estábamos muy mal, mal!!!, estábamos perdidos totalmente! y las sugerencias fueron muy fuertes, los comentarios fueron muy fuertes, casi casi, que... si pues que si no estábamos en (...) si no teníamos el compromiso con ese campo, pues que mejor nos cambiáramos se nos planteó o una de dos, o esa, o dejabas tu trabajo y pedías tu beca! definitivamente porque las temáticas eran de tiempo completo y me acuerdo que ese día (...) nos fue muy mal. Muy muy mal! (lo dice angustiada y con un tono más bajo). (E1MRCiv09:2y3)</p> <p>El tiempo, a sí! en ese coloquio, este (...) imagínate! nunca habíamos estado en un coloquio, ni idea de lo que era un coloquio! (...) Llegamos, nos sentamos (...) nos sentamos en círculo (sonríe) , pasó uno por uno, definitivamente era uno por uno, pero mira nos pusieron en un círculo y en medio! pusieron a la persona a exponer! (sonríe) todos rodeándolo imagínate!! (sonríe pero nerviosa). Estaban la Maestra Mary Paz, la maestra Andrea, la maestra Salinas, el maestro Antonio Carrillo (sonríe constantemente) (... suspira) Imagínate!, tu en medio (...) imagínate, tú sentías toda esa tensión, toda esa adrenalina, porque (...) pasó uno, o sea pasaba uno y les iban dando los comentarios; o sea imagínate cómo estabas cuando te iba a tocar a tí!, (...) <b>lbas ya predispuerto, decías: -no! a mi por qué me va ir bien no? Y estaban haciendo comentarios así muy atroces, y ya después decía, (...) pues sí tienen razón, estaba perdido, quién sabe qué andaba haciendo! Ando perdido!!</b> (E1MRCiv09:3)</p> <p><i>Los comentarios durante el primer coloquio giraron en torno a...</i> Definitivamente en cuanto a la construcción del objeto. <b>Imagínate! que yo planteaba un estado del conocimiento a nivel nacional! Imaginate estaba perdida totalmente! quien sabe dónde andaba yo! (sonríe).</b> O sea, <b>que no estaban delimitados los objetos de estudio definitivamente, entonces (...) nos acabaron, nos acabaron! Porque tú sabes que si no está delimitado un objeto pues para dónde vas? Para dónde vas, te puedes perder en muchos caminos.</b></p>	<p><b>UNA FORMA DE CONDUCIR: APOYARSE EN LOS COMITÉS-TUTOR</b> <b>¿CÓMO VIVEN EL ESPACIO DE UN COLOQUIO Y COMITÉ-TUTOR?</b></p> <p><i>-Espacio que incita a dejar el posgrado</i> <i>-Coloquio se vive como un DESASTRE.</i> <i>-Se vive MUY MAL, MUY MAL.</i> <i>*OJO! CONSIDERO QUE AL ESTAR TRATANDO UNA TEMÁTICA, CONSTRUYENDO UN OBJETO DE ESTUDIO DESCONOCIDO ES LA CONSECUENCIA QUE ACARREA, SENTIRSE PERDIDOS, SABER QUE ESTÁN MUY MAL, MUY MAL!</i></p> <p><i>-Vivir el espacio del coloquio en relación a su experiencia previa en este tipo de actividades.</i> <i>-Cómo se vive la organización que dinamiza la actividad del coloquio?</i></p> <p><i>-Tú, en medio, imagínate!!</i> <i>-La adrenalina!</i> <i>-Predisposición</i></p> <p><i>-Sentirse perdido</i></p> <p><i>Andar perdida por el tipo de comentarios que realizaron los tutores durante el coloquio.</i> <i>No estaban delimitados los objetos de estudio, motivo por el que LOS ACABARON!</i></p>

<p>Ese fue el evento más significativo que yo siento que nos marcó, principalmente; yo siento que a quien más le repercutió fue a esta Concepción que me acuerdo que salimos mal!! (...), salió muy mal, salió llorando, salimos mal! (...) imagínate que para que una persona de 45 años tenía creo 45 o 43 años, algo así saliera llorando, así, muy mal muy mal (...) salió, muy muy mal, muy mal! Incluso no acercamos, sentamos y le dijimos no te vayas a ir manejando, mejor ay que comentarlo y ella dijo es que "yo ya no regreso, ya no regreso (... hace pausas constantemente y su tono de voz baja) porque este (...) siento que los comentarios fueron muy fuertes hacia (...) (E1MRCiv09:4)</p> <p><b>¿Cómo eran los comentarios?</b> Mmm Es que como te diré (...), es que los comentarios sí (...) sí eran los acertados en determinado momento, pero... quizás (...) nosotros esperábamos un poco más de comprensión porque (...) era un proyecto nuevo (...), no nos conocíamos nosotros, estábamos en ese proceso de integrarnos como grupo, no me estoy justificando porque no tenía justificación el haber presentado unos proyectos tan pues tan deficientes!, pero (...) quizás esperábamos que después del regaño, pues nos dijeran (tono bajo y desmotivante...) pues vamos a vernos al otro día y vamos a trabajar una sesión, vamos a trabajar uno por uno, se me vienen uno por uno, así como niños de escuela y vamos a delimitar el objeto y vamos a ver en dónde andamos mal!, o sea, en ningún momento sentimos que (...) fuimos la crítica, o sea a lo mejor los compañeros te dicen otra cosa, pero yo siento que sí fueron muy duros con nosotros. (E1MRCiv09:4)</p> <p><b>¿Cómo fue posteriormente? ¿qué representó a un comité un coloquio?</b> (sonríe) Al principio (sonríe) te voy a ser sincera, al principio decir coloquio ya era un horror! (sonríe) y te lo juro que ya, o sea, ya era tu cuerpo que reaccionaban de esa manera y no te miento tres días no pude dormir!, tres días antes del coloquio no pude dormir, porque estaba muy tensa!!! (...) decía: "no no no no no, esto lo presento?, no no no no no o sea que no!!, una incertidumbre muy fea, muy tensa! (...) incluso lo vi con mis compañeros, lo viví, te digo fue una situación muy tensa (...) , muy difícil (...) porque no lográbamos delimitar el objeto, o sea ya mucho después logré delimitar el objeto pero con muchas dificultades. (E1MRCiv09:4)</p>	<p>-Coloquio= Evento que marca -Hay actores a los que marca e impacta más el evento.</p> <p>-La experiencia en el coloquio, evento que influye en la permanencia del actor: Renuncias o te quedas. ¿Por qué te vas? ¿Por qué te quedas? *CÓMO VIVEN LA EXPERIENCIA? TENDRÍA QUE REVISAR SU HISTORIA DE VIDA, SU BIOGRAFÍA, LAS FORMAS EN QUE SE HAN CONDUCTIDO DURANTE LAS DIFERENTES EXPERIENCIAS A LAS QUE SE HAN ENFRENTADO.</p> <p>-Lo que los actores esperan durante los coloquios vs la experiencia que viven.</p> <p>-Lo que se espera en el coloquio es en relación a la situación en que se encuentran como estudiantes de un campo donde la temática es desconocida y todo es prácticamente nuevo para ellos.</p> <p>-Sentir que fueron la crítica -Sentir que fueron muy duros con ellos.</p> <p>-Coloquio= horror -El cuerpo reacciona -Ya no se puede dormir -Sentirse muy tensa</p> <p>-Vivir una situación muy tensa</p>
---	--

Los ejes de análisis que resultaron de esta sistematización fueron:

- La implicación de estar dentro de una línea de investigación por parte del maestrante.
- Vivencia del proceso de incorporación al grupo de trabajo.
- La elección o adaptación al campo de conocimiento y línea de investigación a que fueron asignados.
- Demandas y necesidades, por parte del maestrante, en el proceso de conducción para la construcción de conocimiento.
- Significado de construir un objeto de estudio.
- Gestionar la construcción de un objeto de investigación desconocido.
- Vivir la práctica de investigación dentro del grupo de trabajo inscrito a la línea de investigación.
- Significado de estar dentro del campo de conocimiento Construcción de saberes pedagógicos.
- Significado e implicación de estar dentro de un grupo de trabajo.
- Vivencia en la dinámica de coloquios y comités tutorales.
- Biografía, proyecto de vida y expectativas de los maestrantes.

A ello procedió la segunda etapa de entrevista a los sujetos-maestranes de la generación 2008-II, durante el primer semestre del año 2009, mientras cursaban el tercer semestre (2009-II) de la maestría. El guion de entrevista tuvo como objetivo dar seguimiento al proceso de conducción y formación de los maestrantes en pedagogía dentro de la línea Formación y posgrado, así como el proceder durante su proceso de construcción de conocimiento en la producción de su investigación. De ello surgieron las siguientes líneas de análisis:

- Biografía, trayectoria académica y profesional del sujeto de investigación-maestrante.
- Experiencia del maestrante en el terreno de la investigación.
- Proceso de construcción del objeto de estudio.
- Conformación del Dispositivo-grupo de trabajo donde se inscribió la dinámica de formación de los maestrantes.
- Significado de Hacer pedagogía a través del trabajo dentro de los grupos.
- Proceso de conducción para la investigación dentro del grupo.
- Espacios en que se dinamiza el dispositivo grupal, cuyo objetivo es contribuir a la producción de conocimiento.
- Proceso de apropiación y construcción del objeto de estudio propio.

Finalmente, como parte de la tercera etapa de la aplicación de entrevistas, tuvo lugar el último encuentro con los sujetos de investigación-maestranes, generación 2008-II,



durante el segundo semestre del año 2009, fecha en que ellos cursaban el cuarto semestre y estaban inscritos al periodo semestral 2010-I. El objetivo de su aplicación fue continuar con el seguimiento al proceso de construcción de conocimiento y proceso de conducción, gestión del conocimiento dentro de la dinámica grupal. Ver anexo 7.

De este último ejercicio, los ejes de análisis que tracé fueron:

- Etapas en que reconstruye el/la maestrante su estancia dentro del grupo de trabajo.
- Configuración del proceso de gestión en la construcción de conocimiento.
- Forma en que interviene el grupo durante el proceso de construcción de conocimiento.
- Dinámica del grupo dentro de los espacios que dinamiza el grupo: seminarios, coloquios, comités tutorales y vivencia dentro de cada uno de ellos.
- Estrategias de conducción para el desarrollo de la investigación.
- Estrategias para optimizar la construcción de conocimiento por parte del maestrante.
- Proceso de apropiación e implicación con el objeto de estudio.
- Forma en que va cambiando el sentir durante el proceso de formación (antes y ahora).
- Proceso de conducción por docentes-tutores la producción y construcción de conocimiento dentro del grupo.
- Proceso de construcción del grupo de trabajo como dispositivo de formación.
- Lo que encuentra el maestrante dentro del grupo de trabajo.

Veamos la construcción de un eje dentro del cuadro de sistematización de categorías:

<i>Categoría empírica</i>	<i>Categoría analítica</i>
<p>Que esa es la otra parte del tema, cómo interviene el grupo en este proceso? En un primer momento, me... el pertenecer al campo 4, yo no sabía que era el campo 4, también este momento de lugares extraños! (LUGARES EXTRAÑOS!!) pero también el ser recibido y el ser, (...) digamos, el que hayamos integrado un grupo en donde hubiera comunicación abierta y amplia! me parece ser que fue lo más, pues vamos a decir, una de las partes mas ricas, porque vamos a suponer, yo nunca he tenido conflicto con mis compañeras de campo, es más yo diría que hasta nos llevamos demasiado bien! y cuando me refiero a relación de amistad, no nada mas de amistad, sino para el trabajo también o sea hablamos de las ideas, es más, la última vez</p>	<p>¿CÓMO INTERVIENE EL GRUPO EN ESTE PROCESO DE CONSTRUCCIÓN? <u>LA DINÁMICA DEL GRUPO</u></p> <p>DE SER EL CAMPO IV UN LUGAR EXTRAÑO A UN ESPACIO DE POSIBILIDAD DE PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ESPACIO DE COMUNICACIÓN ABIERTA Y AMPLIA</li> <li>- CONJUGACIÓN DE AMISTAD CON TRABAJO</li> </ul>

<p>que nos vimos, me pareció increíble que nos pasamos 3, 4 hora de la investigación! Bueno por que no hablamos de otras cosas? (ríe) Pero eso habla de que la preocupación por el trabajo de investigación ya no es nada mas una preocupación... como algunos lo quieran ver como de jovi, de distracción, sino de algo que ya esta muy interiorizado y estamos queriendo dar resultados, que estamos queriendo apropiarnos de esto, entonces igual si mi compañera, hablo de lupita o de Susi, si ellas me dicen una idea, entonces yo la entiendo y ah!... entonces la intento de ajustar y yo se que cuando les comento algo, igual hacen el mismo proceso, porque estamos como en le proceso de búsqueda, estamos en este proceso de incorporación, eso es con mis compañeras; de lado de mis profesores, este trabajo que se hace en comité y en el coloquio!... podemos decir que... , yo también hago entrevistas con los demás campos y cuando se les pregunta a los demás compañeros sobre el mismo proceso, a veces es como de fastidio, de enojo... si entiendo si es de fastidio, de enojo, porque en primera, no nos gusta ser sojuzgados en nuestro trabajo, además como estudiantes en nuestra licenciatura conservamos ciertas deficiencias, entonces las inseguridades están al orden del día y entiendo que cuando alguien llega y expone sus ideas hay inseguridades y hay como que encerramiento, y parece como que a veces estamos como en un campo de lucha, no? Y me defiendo no? si me atacan, pues me defiendo, pero yo creo que, al final de todo esto, no es la intención defenderse por defenderse y de tirar de loco al otro, sino de escuchar, porque asirse! de las ideas para seguir trabajando, entonces, yo he sido muy abierto en este punto. Entonces el trabajo de comité total y de coloquio, para mí ha sido... muy recreativo, porque en primera, me leen! en segunda, veo si se me esta entendiendo o no se esta entendiendo para rehacer el trabajo, ese trabajo de estar reconstruyendo las ideas, y reconstruyéndolas! al final si terminamos por estar convencidos de este proceso, necesariamente tenemos que observar, que hay un enriquecimiento del proceso! o sea, necesariamente vamos arribando a formas mas precisa, somos mas certeros, hacemos lecturas mas fina, entendemos por donde estamos trabajando Y, para mi esto ha sido muy beneficioso, o sea, yo lo veo fundamental! Vuelvo a repetir, lo que observo en compañeros de otros compañeros de otros campos cuando hago entrevistas, lo que observo en esto, observo en este proceso como un choque! Es, aunque no lo dicen, se transluce cuando dicen, -pues yo nada mas llego y ya!! que hagan lo que quieran, si lo van a criticar mi trabajo, que lo critiquen, yo de todas maneras hago lo que quiero! situaciones como estas, yo creo que lo que hacen es no arribar al objetivo fundamental, cual sería el objetivo fundamental? Pues es enriquecer este proceso, porque es un proceso! Yo he visto que en la maestría, lo que yo he vivido con los seminarios, principalmente los seminarios es un proceso, pero un proceso que tiene un</p>	<p>ACADÉMICO.</p> <p>FINALMENTE, LA INVESTIGACIÓN ES SUYA Y, LAS CONVERSACIONES TAN LARGAS PORQUE SE HA INTERIORIZADO, APROPIADO, SE DESEA DAR RESULTADOS.</p> <p>SE ESTÁ EN OTRO PROCESO DE INCORPORACIÓN PERO YA DE LA INVESTIGACIÓN COMO TAL. LA RELACIÓN CON LAS OTRAS DA IDEAS Y VAN INCORPORÁNDOLAS DONDE MÁS LES PARECE.</p> <p>EN COLOQUIOS, COMITÉS...</p> <p>Fastidio, enojo al ser sojuzgados en su propio trabajo.</p> <p>Inseguridades</p> <p>Encerramientos</p> <p>Parece se está en UN CAMPO DE LUCHA!!! OJO!!!! CLARO, ESE ES UN CAMPO UN ESPACIO DE LUCHA Y CONFRONTACIÓN, YA LO DIJO BOURDIEU</p> <p>MOMENTO DE ESCUCHAR</p> <p>-Espacio recreativo</p> <p>Espacio de choque... cuál la actitud que tomas?</p> <p>Cómo se programan los espacios para apoyar la producción de conocimiento? LO INTESANTE, CÓMO LOS VIVEN Y SE APROPIAN DE ELLOS LOS MAESTRANTES.</p>
--	--

<p>objetivo muy claro, que es esta idea de hacer una investigación! y creo que eso y siempre estar apoyando esta idea, que es el eje, digamos es el centro sobre el que giran todas las demás ideas, digamos a mí, no me ha permitido dispersión! y es posiblemente una de las explicaciones del porque no me he dispersado tanto! Porque, digamos en la ffyl son 6 materias! Y uno toma pues que... Antropología filosófica, introducción a la filosofía, filosofía presocrática, estética, ética!!! Entonces, si nos damos cuenta las temáticas, algunas temáticas son completamente distintas a la otra y no se nos esta enseñando el trabajo de la investigación, el trabajo de equipo y yo creo que lo que hemos logrado en le campo 4 es esa idea de trabajar en equipo, vuelvo a repetir, tal vez por la disposición, y tal vez estamos convencidos del proceso es que... para el propio campo ha dado resultados. En otros campos, lo que observo es eso, que, como está en choque, como que el encerramiento y nada mas es decir -no puedo, no puedo, no quiero, ya! O -que esto termine, no están convencidos del proceso, es lo que observo en las entrevistas que estoy haciendo, entonces así yo observaría mi incorporación al grupo... al campo 4 desde el principio hasta ahorita. (CIVJAe_3:2009:3)</p>	<p>VIVIR UN COLOQUIO</p> <p>VIVIR UN SEMINARIO</p> <p><u>OJO KÓ!! LA FORMA EN QUE SE HA GESTIONADO LA PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN, FAVORECIÓ QUE EL MAESTRANTE SE SIENTA CONVENCIDO DE SU PROCESO.</u> <u>EXCELENTE!!!!!!!!!!</u></p>
--	---

Llego así al momento de la entrevista con los sujetos de investigación, maestrantes inscritos en la generación 2009-II. El objetivo de su aplicación fue conocer el proceso de incorporación y gestión en la construcción de conocimiento dentro del grupo de trabajo que inscribe la línea de investigación Formación y posgrado del campo de conocimiento Construcción de saberes pedagógicos. El guion estuvo estructurado en seis grandes bloques:

- I. Datos personales e identificación del sujeto.
- II. Trayectoria académica y antecedentes en investigación.
- III. Vivencia durante el proceso de incorporación a la maestría.
- IV. Historia dentro del grupo.
- V. Proceso de investigación y construcción de conocimiento dentro del grupo de trabajo.
- VI. Dinámica de trabajo dentro del grupo, espacios que dan vida al proceso de formación para la investigación.

El proceso de sistematización del testimonio, voz de los sujetos me condujo al trazo de los siguientes ejes de análisis:

- Biografía y trayectoria académica de los sujetos-maestranteros.
- Experiencia en investigación
- Expectativas al estudiar una maestría en pedagogía.
- Vivencia del proceso de incorporación al Programa y línea de investigación *Formación y posgrado*.
- La implicación de ser parte de un grupo de trabajo. Decisiones tomadas.
- Implicación con su objeto de estudio.
- Vivencia del proceso de gestión que proponen el grupo de docentes-tutores en la dinámica grupal.
- Dinámica de grupalidad dentro del dispositivo de formación.
- Significado de hacer investigación dentro del campo de conocimiento Construcción de saberes pedagógicos y la vivencia del proceso.
- La vivencia de los diferentes espacios en que se dinamiza el dispositivo: Seminarios, coloquios, comités tutorales.
- Estrategias de sobrevivencia durante el proceso de construcción de conocimiento ante la dinámica que genera el grupo-dispositivo de formación.
- Significado de ser parte de un grupo y línea de investigación.
- La emoción: Motor para continuar o desistir durante el trayecto formativo de la maestría.
- Proceso de construcción del objeto de estudio.

Invito a la revisión del anexo 8 con el fin de conocer el proceso de sistematización del dato empírico para construir los ejes de análisis configurados por categorías de análisis.

Una vez con el referente empírico, la pregunta a resolver fue: ¿Cómo reconstruir la historia a través del relato que narran los gestores, docentes-tutores y maestrantes del proceso de gestión en la construcción de conocimiento? ¿Cómo armar la trama de significados que re-significan el discurso de la gestión de conocimiento a partir de la experiencia vivida por los maestrantes?

*El diseño que teje el relato del proceso de gestión en la construcción de conocimiento*

Anotan Conelly y Clandinin (1995):

... el enfoque narrativo se centra en el relato o narración como género específico del discurso. No se debía entender narrativa en el sentido trivial de un texto en prosa con un conjunto enhebrado de enunciados; más bien es un

tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato: “la gente, por naturaleza, lleva vidas ‘relatadas’ y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia. (en Bolívar, 2001: 19)

Es decir, la narrativa como relato cuenta la historia de la vida a partir de la experiencia. Es la vida relatada la que se hace historia una vez objetivada a través del lenguaje. Desde esta perspectiva, hablo del enfoque narrativo, como el medio que permite re-construir y el método fenomenológico, como el proceso para comprender la experiencia que funcionarios, docentes-tutores y maestrantes narran, respecto al proceso de gestión en la construcción de conocimiento. El foco de atención consistió en armar una trama que engarzara el relato de los actores respecto a uno de los procesos que involucran la práctica de investigación: gestión en la construcción de conocimiento de acuerdo a su vivencia. La tarea fue todo un reto debido a la cantidad de sujetos entrevistados y los diferentes momentos en que tuvieron lugar los contactos. No se trató de re-construir el proceso de gestión a partir del relato de un solo actor-maestrante, como sujeto de investigación, sino que fue la vivencia compartida de tres generaciones en momentos de vida diferentes del grupo de trabajo, así como de dinámicas únicas de trabajo.

Hubo claridad, desde el momento que construí el objeto de estudio, que para hablar de la experiencia subjetiva del maestrante respecto al proceso de gestión en la construcción del conocimiento, necesitaba conocer –como antecedente- la gestión que realizaban los funcionarios del Programa, posteriormente, la forma y contenido en que era traducido el mandato institucional por el grupo de trabajo en particular y, entonces, llegar –como si fuese caída en cascada- a la construcción y vivencia que experimenta el maestrante de pedagogía. En este sentido, la tarea que siguió fue trazar esquemas para re-construir los tres niveles de gestión a través de los que resignifico la categoría.

Para re-construir el relato desde el primer nivel de gestión al que defino como administrativo-institucional, fue necesario reconocer el presente-acontecer del Programa en pedagogía a partir del pasado y su proyección hacia el futuro. Señala Bolívar “el relato narrativo es, entonces una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, como ha puesto de manifiesto Ricoeur, que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento”. (2001: 20) Desde esta lógica y con la construcción de los siguientes niveles de gestión: pedagógico y subjetivo atendiendo los principios en los que descansa la fenomenología: “temporalidad (el tiempo vivido), la

espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida). Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con los objetos, personas, sucesos y situaciones.” (Álvarez-Gayou; 2003: 85 y 86).

Deseo hacer presente la pregunta que mantuve en mi mente durante la construcción de la trama: *¿A partir de dónde, desde qué momento es posible contar la historia que conlleva resignificar el proceso de gestión de conocimiento?* La puedo considerar ahora como la estrategia que me permitió seguir un cauce, el de la gestión de conocimiento, para no perderme en el inmenso mar por las vertientes que se abren al estar trabajando sobre un objeto de estudio y que si bien, todas están relacionadas, los recortes de realidad se hacían necesarios porque de lo contrario continuaría aún en la construcción. Con esto no pretendo decir que la investigación está terminada, reconozco que se trata de un primer recorte y de aquí abre líneas de investigación pendientes a ser trabajadas posteriormente.

Recuerdo los seminarios de metodología donde un conflicto constante fue preguntarnos *¿cómo interpretar los datos?* Y para aprender a interpretar hubo necesidad de cursar seminarios completos durante varios semestres, hasta que en uno de ellos, el coordinador dijo: *“no hay recetas, nadie podría decirles cómo le hace para interpretar, el secreto es comenzar a hacerlo, atreverse a hacerlo y una vez hecho, creer en lo que estamos escribiendo...”* Ahora lo cito porque es mi turno para hablar sobre el proceder durante el momento de la interpretación y, en esta lógica que construyo, entiendo que la interpretación tuvo lugar desde antes de que comenzara a trabajar directamente con el referente empírico y sin la intención de determinar el momento en el que inicia, sí logro ubicar que comienza a surgir desde el momento en que asumimos una postura epistémica en donde antes de desear comprobar, verificar, legitimar leyes, la intención de la acción investigativa es comprender al sujeto de la realidad para entonces intervenir a partir de sus sentidos y significados construidos.

*¿Qué implicó interpretar los datos para reconstruir el campo de la gestión del conocimiento?*

- Claridad en la pregunta de investigación, pues todo cuando estuviera significando debería tener relación con los diferentes niveles de la construcción: contextual, teórico, metodológico; para el diseño de los guiones de entrevista y, por supuesto el interpretativo. La pregunta de investigación fungió como mi guía.



- Diseñar el medio, ahora me es posible llamarlo, método para la recuperación del dato empírico: La entrevista. Su contenido tanto en estructura como de lo que ella obtenía, enfocado hacia mi necesidad de investigación: Configurar el campo de la gestión de conocimiento.
- Sistematización del referente empírico y, paralelamente, lectura de textos teóricos que aportaran categorías teóricas cercanas a las categorías interpretativas que significaba durante el proceso de sistematización.
- La práctica de sistematización del referente empírico, su organización por categorías sociales (o empíricas), implican estar muy de cerca con los datos, lo que llevó a una especie de impregnación a mi cuerpo, metafóricamente hablando; incorporarlos a mi pensamiento, comérmelos, de tal forma que durante una charla con alguien o la participación en espacios académicos y que tuvieran que ver con la investigación, podía citar los testimonios textualmente sin tenerlos presentes físicamente. Allí entonces comencé a hacerme consciente de la forma en que podría trabajarlos ya en lo escrito, pues de estar analizando a algún autor respecto a una situación y tener la necesidad de aludirlos a ellos para ampliar o bien, para entender el suceso analizado, lograba entender que esa era la interpretación: analizar la voz a la luz de la teoría y no para afianzarla o afirmar una idea como verdadera o falsa, sino, lo llamaría Camarena (2010), como un *“fantasma teórico”* que ayuda a discutir, pero además, se enriquece con la construcción realizada al traer la realidad vivida en voz de los sujetos.
- Armar esquemas para organizar la información, con el apoyo de preguntas o metáforas que sirvieron como ordenamientos. Uno de ellos: *¿qué implica la gestión de conocimiento? ¿de qué se hace la gestión de conocimiento? ¿Qué hay detrás de la gestión de conocimiento?*

Es necesario detenerme más en este punto ya que durante los tres niveles de resignificación de la gestión, me hice de estrategias para interpretar. En primer momento, para trabajar la gestión administrativo-institucional, la pregunta orientadora fue *¿qué se pone en juego durante la toma de decisiones en un Programa de posgrado al gestionar la construcción de conocimiento?* Durante el segundo nivel, a lo que llamo: la gestión pedagógica *¿qué hay detrás de la gestión de conocimiento?* Para entonces arribar a las prácticas que define el grupo y conducir el proceso. Llegar así al tercer nivel con la pregunta *¿qué implica gestionar el conocimiento desde el maestrante?* Momento muy relevante durante la interpretación, pues aquí fue cuando me hice de metáforas, como figuras que ayudaron a organizar la gran cantidad de información por los actores compartida.

Una de ellas, relacionar la práctica de gestión de conocimiento en contextos académicos proyectados a la formación para la investigación, con la práctica de navegación. Coloqué la figura de una persona dispuesta a emprender un viaje a través del mar, cuyas condiciones le han sido dadas por quien organiza los destinos; con lo que quiero decir que no va sola, sino desde el inicio está acompañada. Una vez planeada desde el exterior la ruta, es a él –o a ella según el caso- a quien le corresponde hacerse a la mar o no. Si decide incorporarse, metafóricamente hablando, tendrá que comenzar a hacer uso, a gestionar los diferentes y diversos medios-recursos de los que se ha hecho durante el trayecto de su vida para ahora enfrentarse a lo que el mar te tiene deparado hasta llegar al puerto que deseas y, que este caso es la conclusión de sus estudios de maestría con el producto requerido. Sólo por citar y traer aquí una situación, pues ya se encuentra trabajado en el contenido de los capítulos, con el objetivo de organizar el relato desde la narrativa-oralidad compartida por los actores, un cuestionamiento que comienza a dirigir la aventura de navegación es: ¿cuáles son tus primeros recursos? Y la respuesta está enfocada al ropaje que enviste al maestrante para iniciar el viaje dado por la formación académico-profesional que tiene. El ser filósofo le proporciona, le ha hecho, le ha dado recursos, herramientas, una ideología y filosofía de vida. En este sentido, es el recurso del que echa mano una vez en el ancho mar, elemento del que se hace también la subjetividad y me permitió comprender la experiencia.

Antes de cerrar este apartado referido a la construcción metodológica, es preciso atender a la acción de violencia que sufre el dato empírico durante el proceso de interpretación. Leo y significo los datos desde mi propia subjetividad, es decir, desde lo que soy yo como persona, mujer, estudiante, con toda una carga ideológica que me identifica en y con el mundo; aun cuando trato de apegarme lo más posible a la voz de los sujetos de investigación al momento de la escritura, ya ha pasado por varios niveles de interpretación. En primer momento, la propia interpretación del sujeto-entrevistado al expresar no su primer deseo, sino el deseo que filtra su nivel consciente y la palabra que emite no corresponde a su primer sentido, el sentido del deseo, atraviesa por un nivel que filtra la realidad. Una vez compartida su voz, el siguiente momento interpretativo lo ocupa la interpretación con que es plasmado, al transcribirlo después de grabarlo; y un tercer nivel, al momento de significar lo que para quien sistematiza, recupera, ordena (me refiero al investigador) le resulta más apegado a la realidad que investiga y, para analizarlo, su subjetividad es la que habla pues es él quien decide cuál será el marco teórico desde el que analizará la realidad empírica objetivada en el lenguaje a través de lo que los actores compartieron.

### Capítulo III

## **LAS INSTITUCIONES COMO PROYECTOS HISTÓRICOS. GESTIONAR LA INSCRIPCIÓN DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y GRUPOS DE TRABAJO EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

*Y mi soledad no ataca más que la inteligibilidad de las cosas.  
Mina hasta el fundamento mismo de su existencia. Cada vez  
me asaltan más dudas sobre la veracidad del testimonio de mis  
sentidos. Sé ahora que la tierra sobre la que se apoyan mis dos  
pies necesitaría para no tambalearse que otros, distintos de los  
míos, la pisaran. Contra la ilusión óptica, el espejismo, la  
alucinación, el soñar despierto, el fantasma, el delirio, la  
perturbación del oído..., el baluarte más seguro es nuestro  
amigo o nuestro enemigo, pero... alguien, oh dioses, alguien.  
(Michael, 1986, en Fernández, 1989: 37)*

Pensar en el tercer capítulo de la investigación es con el objetivo de iniciar con la reconstrucción del primero de los tres niveles que dan cuerpo a la propuesta de resignificación del proceso de gestión en la construcción de conocimiento dentro del grupo de trabajo respecto a la iniciación en la formación de maestrantes de pedagogía para la investigación dentro del campo. Entiendo la categoría gestión de conocimiento como la conducción de procesos en que se sustenta la construcción y producción de conocimiento, con ello considero: toma de decisiones, apropiación de discursos, negociación de significados, procesos de organización, uso de estrategias que guían los pasos de los sujetos hacia la consecución de un objetivo.

Desde esta lógica, el primer nivel de gestión está configurado en el discurso administrativo-institucional de los funcionarios para diseñar el plan de acción que conduce la vida académica del posgrado. Menester a ello, es necesario recordar que el Proyecto Institucional Académico del Programa en pedagogía en la FES-A se perfila en dirección a la propuesta de impulsar y fomentar la producción de conocimiento especializado, tanto en Pedagogía como en el campo de la investigación educativa. El medio sugerido, como estrategia para gestionar el proceso, es la conformación de grupos de trabajo en las diferentes líneas de investigación que instituye el Programa, con base a la propuesta curricular presentada por el Programa de maestría y doctorado en Pedagogía (1999). Ello en atención al propósito formativo propuesto por la Comisión Internacional para la Educación del S. XXI de la UNESCO, quien convoca a privilegiar en las instituciones educativas dos ideales: “*aprender a aprender*” y “*aprender a convivir*”.

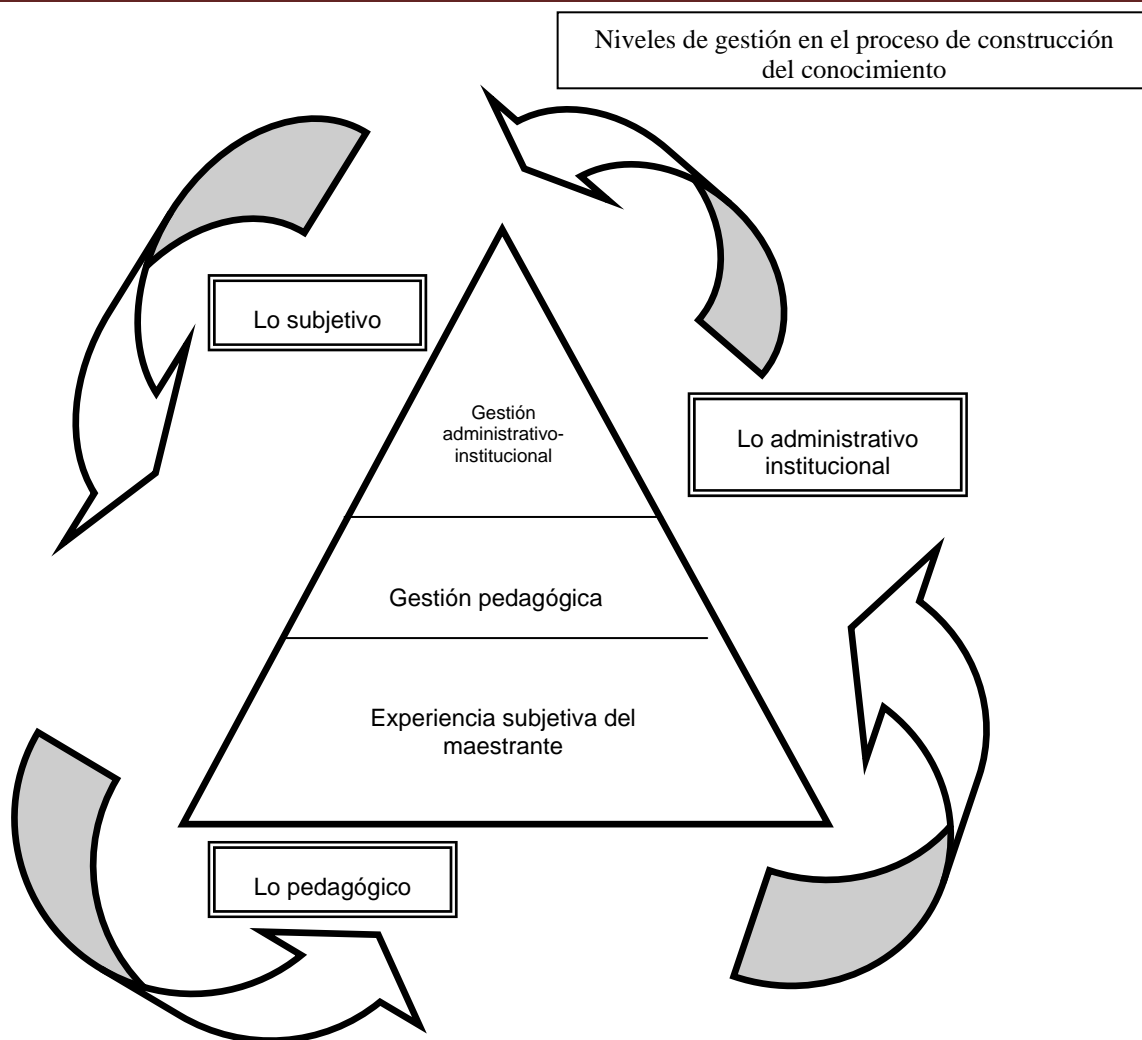
El fomento de estos ideales educativos significa revalorar y reorientar los sentidos y las formas tradicionales en que se viene trabajando en el campo de la educación. Si se quiere convertir a los alumnos en arquitectos de su propio proceso de formación, así como el construir un escenario social que permita la inclusión y construcción de sus proyectos como una práctica compartida, se debe cambiar a la institución escolar en un espacio contracultural que vigile la conformación de nuevos valores y principios que soporten dicho proyecto académico.<sup>62</sup>

Es el marco para considerar los diferentes niveles de gestión que atraviesan la acción y lograr obtener un producto que, en el caso del posgrado como “espacio que propicia la vinculación entre la investigación y los procesos de formación profesional avanzada...” (Preciado, 2004: 33), es producir conocimiento durante la formación del maestrante.

Implica primero reconocer el nivel administrativo-institucional de la gestión, en donde destaca la preocupación institucional por conducir la operación de la producción. En el segundo nivel, la gestión toca la parte práctica académica colectiva en su orientación hacia la investigación como proyecto, dentro de los grupos de trabajo y a la que categorizo como gestión pedagógica. El último nivel compromete procesos de construcción de conocimiento que implican directamente la subjetividad, al dotarle a este último proceso de carácter indispensable para atender el objetivo propuesto por el Programa en razón de las políticas del posgrado y que compete directamente al actor-maestrante, quien construye conocimiento. Realizaré el abordaje de cada uno, respetando su propio espacio y a los actores que les involucran, con la necesidad de puntualizar que si bien son niveles que ubico durante el proceso y a cada uno le configuran prácticas y discursos particulares, el análisis interpretativo que resulta atraviesa, de manera transversal, cada uno de ellos. Lo represento en el siguiente esquema donde si bien parecieran niveles independientes, cada uno está implicado en la dinámica del otro, existe permeabilidad e interconexión al hablar de ellos; además de encontrarlos influidos por las políticas nacionales, internacionales y por la subjetividad objetivada en significados, representaciones construidos por los actores que participan del proceso.

---

<sup>62</sup> Cfr. Proyecto académico de mejoramiento institucional para el posgrado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. s/a: 4



La intención al ubicarlos en su propio espacio es otorgarles un lugar, así como por ejemplo lo hacen los biólogos marinos al representar los diferentes niveles o zonas marítimas, el propósito en este caso también es visibilizar desde la zona más superficial, hasta la más profunda y de penumbra, aquella que pocos deciden explorar. El primer nivel queda dibujado como superficial, pues al constituirse por discursos de los actores que fungen como autoridades administrativas del Programa, se asumen a sí mismos en el rol de gestionar la actividad académica. Discurso dotado de tintes un tanto empresariales, atravesado asimismo por lo pedagógico e innegablemente lo subjetivo durante la toma de decisiones.

Con conocimiento del contexto político-institucional a partir de donde se considera a la pedagogía espacio de formación, reconstruyo el proceso que guía la gestión administrativa de FES-A, durante el periodo 2005-2009. Metodológicamente

hablando, significo la oralidad de dos actores para interpretar el primer nivel de gestión: Jefe de división y Secretario técnico, quienes hicieron de su voz, la oralidad que narra y graba la memoria del proceder institucional para vivir un Programa de posgrado en el marco de lo institucionalmente dado. Oralidad que funge como portavoz de los docentes-tutores al acompañar la labor del posgrado. Además de recuperar, como fuentes secundarias, el Cuaderno de posgrado *Hacia la construcción de una visión compartida del posgrado en pedagogía de la FES Aragón* (2008), que es el Documento interno que establece, en el particularidad del Programa de maestría en pedagogía de la FES-A, el fundamento político educativo de la propuesta de trabajo. Así también, el Proyecto Académico de Mejoramiento Institucional para el posgrado de Maestría en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, construido en inicio de la administración 2009-2013<sup>63</sup>. Cabe destacar y, en palabras textuales del Proyecto en mención que “el documento representa el esfuerzo conjunto de todos los involucrados en el programa para responder al compromiso de tener una propuesta educativa a la altura de las necesidades que exige nuestro tiempo” (p. 2) debido a que, si bien aludo a la voz de dos funcionarios, responsables del programa durante la gestión 2005-2009, por ser además quienes impulsaron el Plan de mejoramiento del posgrado en compañía del cuerpo docente, se trata de un esfuerzo conjunto de todos los involucrados y no sólo de los funcionarios en mención. Otra fuente la constituyeron los Documentos fundacionales de cada una de las líneas de investigación que conforman los campos de conocimiento.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Proyecto elaborado por el Secretario Técnico, responsable del Programa en pedagogía; con la participación de tres docentes-tutores, académicos de dicho Programa y el asistente del primero. El documento presenta una síntesis de las actividades contempladas para cumplir con los objetivos establecidos en el Plan de Desarrollo Institucional de la FES Aragón. Acciones que derivan del mandato establecido por el sentir del debate académico contemporáneo, expectativas de docentes y alumnos en relación con tener un posgrado con un alto nivel académico y una personalidad propia que lo distinga.

<sup>64</sup> Nombre que, en sesiones de colegiado entre docentes tutores y gestores del Programa, acordaron otorgar a la producción de la línea en términos de un documento cuyo objetivo prioritario fue sugerir a los integrantes de cada línea de investigación reflexionar sobre su práctica dentro del posgrado, teorizar su hacer a partir de re-construir la acción formativa, a su vez, promover la cohesión de los grupos que configuran cada línea. Otro objetivo al redactar este documento fue dejar testimonio del trabajo que fundamenta la propuesta institucional derivada del Diagnóstico situacional.

Desde la visión que los actores del Programa (decentes y administrativos) plasman en uno de sus Cuadernos del posgrado *Hacia la construcción de una visión compartida del posgrado en pedagogía de la Fes Aragón* (2008), el argumento que ofrecen en torno al por qué de la elaboración del Documento fundacional es en referencia a Antúñez y Gairin (2003:37). La idea es una oportunidad para que los docentes reflexionen, discutan y pongan en común sus planteamientos formativos y educativos; con el propósito de crear un proyecto propio autónomo y original que sirva de soporte a la formación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Fes-Aragón. Elaborar este documento, representa en los hechos un intento de pasar de una cultura de trabajo individualista a otra que implica el trabajo en equipo. (p. 7)



Es difícil imaginar al ser humano en aislado, alejado de las instituciones que configuran su cultura, identidad, pertenencia, hábitos, trayectoria, en fin, todo cuanto le hace ser y que, a su vez, también integran la sociedad. En su recorrido por esta vida se coloca frente a una serie de procesos cuyo fin se diversifica según la intención pretendida al ser parte de ellas. La Universidad, institución educativa cuyo propósito es dar continuidad al proceso de formación de los sujetos que a ella se incorporan, es producto de una organización que conforma la trama institucional en que se desenvuelve. Trama concebida como “el tejido que se construye con el entrecruzamiento de hilos, de líneas que forman “la tela”, “la urdimbre”, “la novela”, “el drama”, de una institución en tanto conjunto organizado de personas, con una localización espacio-temporal que persiguen fines comunes.” (Butelman, 1998: 80) Es el concepto que me permite ubicar lo complejo de los diferentes procesos que se gestan en su interior, pues la conforma no sólo normas, sistemas jurídicos, reglas, sino la interacción entre los sujetos y su relación con los anteriores; es decir, se crea entre lo que conecta lo propio de la institución, lo que le da identidad con lo propio del sujeto.

La función de los estudios de posgrado, como espacio que se pretende constituya el vínculo entre la investigación y los procesos de formación profesional, conforma uno de los pilares ante la exigencia de producción y construcción de conocimiento no sólo como respuesta a necesidades institucionales y/o sociales, sino también como una vía a través de la que el sujeto encuentra sentido a su vida al satisfacer su curiosidad.

Desde este cometido, cada institución teje su propia trama a partir de los elementos que le confieren una organización para el logro de sus objetivos. Si bien es cierto, los programas de posgrado que oferta la UNAM comparten una visión en tanto a la formación de los sujetos, es muy particular el contenido y sentido según el área de conocimiento<sup>65</sup> y, por supuesto, del proyecto institucional al que se adscriben. Así entonces, centro mi atención en el Programa de maestría en pedagogía de la FES-A con el objetivo de reconstruir la trama que configura la vida en el posgrado, significo así la forma de operar el Plan de estudios 1999 a partir de la toma de decisiones y estrategias que guiaron el proceso de conducción durante el periodo administrativo 2005-2009.

---

<sup>65</sup> La coordinación General de Estudios de Posgrado de la UNAM clasifica los estudios de posgrado en cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y de la Salud, Físico-Matemáticas e ingeniería; y Humanidades y Artes. Los objetivos que su función social le implica consisten en formar recursos, además de la generación de nuevos conocimientos y la conformación de nuevos valores sociales que hagan posible la incorporación y difusión del progreso técnico. (Villaseñor; 2003)

¿Qué le da existencia, vida, dinamismo a una institución? Institución enmarcada por aquello que le nombra para caracterizarla según su función en el entorno social que la tipifica,<sup>66</sup> como lo señalan Berger y Luckmann (1995) por las acciones compartidas entre quienes las integran con posibilidad de que lleguen a ser habitadas, por ende, incorporadas y a su vez exteriorizadas y objetivadas.

Un edificio, la empresa, la oficina, un salón de clase, es decir, la infraestructura es lo que podría relacionarse con la institución. No obstante, en un primer momento Enriquez, E. me permite comprender que a diferencia de una organización cuyo objetivo es la producción limitada, cifrada, fechada; la institución tiene una finalidad de *existencia*, posibilita a los seres humanos la “capacidad de vivir, amar, trabajar, cambiar y, tal vez, crear el mundo a su imagen.” (Käes, E. en Butelman, 1998:84) Las relaciones humanas que en ella se gestan es su cualidad de existencia. En este sentido, pensar el Programa de posgrado -Maestría en pedagogía- de la FES-A como una institución, implica reconocerlo desde quienes participan de él y que con su movilidad se le confiere una tradición, historia, una cultura y valores compartidos, motivo por el que recupero la voz tanto del Jefe de División, como del Secretario Técnico, portavoces a nivel administrativo de las necesidades de docentes-tutores, maestrantes; así como de otras fuentes –citadas anteriormente- para posibilitar la construcción de la trama a partir de significar su concepción sobre institución, comprender posteriormente la lógica que estructura su proceder en la toma de decisiones y la forma en que hacen gestión desde su rol administrativo en torno a la producción y construcción de conocimiento. Comprender entonces cómo bajan las políticas a espacios más concretos y de allí, cómo las experimentan los maestrantes, sujetos hacia quienes están pensadas.

***“Las instituciones son proyectos históricos, yo no tengo derecho de borrar y cuenta nueva”***

Asistimos hoy día a un mundo donde todo se gestiona y, considero, la explicación podría radicar en que el tiempo constituye un ordenamiento de la vida diaria del ser humano. Estiman Berger y Luckmann que “no existe un mundo del hombre en el mismo sentido en que es posible hablar de un mundo de los perros o de los caballos” (1995: 66), en el sentido de anotar que todos los animales no humanos viven en mundos cerrados, con estructuras predeterminadas por el capital biológico que

---

<sup>66</sup> La tipificación tiene que ver con los procesos de institucionalización a través de los cuales se designa la acción que debe reproducirse y producirse a través de los actores que la constituyen; se reafirma en la medida que los procesos de socialización a los que se incorpora el actor le significan y deviene por tanto, en apropiación de sentidos. Cfr. Berger y Luckmann (1995).

poseen; a decir de ello, los espacios que pueden ocupar en el territorio geográfico les restringe y limita a una especificidad. En el caso del ser humano, la relación con el ambiente se caracteriza por su apertura al mundo, razón de ello el reconocer su establecimiento sobre la mayor parte de la superficie terrestre.

No obstante, la condición citada de una y otra especie viviente permite ubicar la contradicción en el referente con que inicio la construcción de este apartado; sucede que si bien los límites o apertura para diseñar mundos de vida en que interviene el ser humano no están relacionados con su condición biológica, sí en torno a las formas de estructurar, de determinar, de predeterminar, de ordenar una institución según lineamientos que funcionen a su organización. Tal vez entonces, aun cuando la condición biológica del ser humano le abra la posibilidad de ubicarse en diferentes espacios, de jugar diversidad de roles a un mismo tiempo de su existencia, la condición social será la que marque restricciones o contribuya a que se inscriba en ellos con mayor facilidad.

Pareciera que la condición social del ser humano, como sujeto en sociedad, es constituirse en un ser programado porque desde antes de su nacimiento ya se encuentra dentro de una institución que programa su vida, por ejemplo, en la expectativa que generan los otros –padres, madres de familia-sobre él o ella en caso de ser niño o niña de acuerdo al contexto socio-histórico y cultura al que pertenezca-. Una vez que se incorpora a las instituciones, deberá guiar su acción en torno a la programación de su tiempo, los lugares, dinámicas que organizan la vida del mundo social.

La interrogante que detona el seguimiento en la construcción posterior es qué ámbitos atraviesan la práctica de gestión en el nivel administrativo-institucional para atender el proceso de producción de conocimiento, resultado de la construcción que el maestrante realiza dentro de un programa educativo de posgrado. Aún cuando he intentado puntualizar que este último compromete la subjetividad del maestrante del Programa en pedagogía, objetivada en la construcción de significados, representaciones en virtud de su formación de origen, expectativas de ingreso al posgrado; concepción del trabajo en grupo, de lo que es hacer investigación, el hacer de la pedagogía; de su edad, género, experiencia profesional y personal, y que constituyen elementos durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento, logro reconocer que al estimar que se gestiona también el conocimiento sólo es posible hacerlo de manera indirecta, como acto externo por parte de quien dirige la empresa de producción, no así como acto interno del actor-agente que protagoniza su propio proceso donde no sólo construye conocimiento, se

construye y re-construye a sí mismo. Pensar a las instituciones como proyectos históricos constituyó el primer referente del nivel de gestión administrativo, así lo hace saber el secretario técnico:

***Las instituciones son proyectos históricos y como son proyectos históricos, yo no tengo derecho de borrón y cuenta nueva, sino más bien es recuperar la historia de la institución y recuperar cuáles son los planteamientos de los profesores... se les preguntó entonces, ¿qué cosas ellos querían como ideal dentro del programa? Uno de los puntos donde la mayoría coincidía era el que querían tener líneas de investigación. Entonces digo, si ellos lo están pidiendo... o sea, yo no lo estoy imponiendo.*** (ESAACA08:5)

La historia es producto del hombre, es el pasado que sedimenta la experiencia que queda grabada en el recuerdo, haciéndose memorable no sólo en la individualidad, sino en lo colectivo para poder adoptar un carácter social y posibilitar la transmisión de una generación a otra, de un grupo de sujetos a otro. En este marco considero que por ello la voz enuncia “no tengo derecho de borrón y cuenta nueva, sino mas bien recuperar la historia de la institución...” pues podríamos considerar que se reconoce la memoria en relación a ¿quiénes son los actores que le han dado existencia? ¿cuál es la huella que marca el camino para, a partir de ella, trazar la ruta que deviene?

Desde esta concepción, hacen saber la forma en que procedieron para dinamizar el Programa:

***Lo primero que hicimos fue diagnosticar cuál era el estado que guardaba el plan de estudios con el que nos corresponde trabajar... Entre las conclusiones importantes que llegamos (docentes-tutores y gestores) son que es un plan de estudios impecable en cuanto a sus objetivos, sus contenidos curriculares y lo que veíamos es que teníamos un plan de estudios que no hemos vivenciado; es decir, que ha predominado la inercia del trabajo de la maestría en Enseñanza Superior... los maestros siguen trabajando con la misma dinámica, con la misma inercia de lo que se venía trabajando antes, es decir, trabajar con un solo campo de conocimiento en la Maestría en Pedagogía, que es docencia universitaria, lo que hacía perfilarse hacia la profesionalización de la práctica docente.*** (E1JDSF09:5)

*Diagnosticar* supone la acción de conocer el conjunto de signos que sirven para fijar el carácter peculiar de una enfermedad,<sup>67</sup> hablese desde el campo de la medicina; el término permea otros ámbitos donde es necesaria la ejecución de diagnósticos para poder actuar con conocimiento de causa. Práctica que se incorpora tanto en el discurso, como en la acción del terreno educativo y se trata de seguir todo un proceso de investigación para “analizar el origen, desarrollo y perspectiva de los

---

<sup>67</sup> La palabra diagnóstico proviene de dos vocablos griegos: *dia*, que significa *a través* y *gnóstco*, *conocer*. En Diccionario de la Real Academia Española (1970:475)

conflictos, dificultades o contrariedades.” (Arias, 1993: 41). Desde esta lógica, el primer paso que dan a conocer los actores, funcionarios del programa, significa desear conocer para posteriormente emprender.

Cabe mencionar que el Proyecto del Programa de Mejoramiento Institucional ubica dos eventos, como parte de los antecedentes que da origen a la propuesta instituida en el Programa en pedagogía:

1. La primer reunión que se realizó en 2003 con la finalidad de recuperar el sentir de sus académicos. En ella se llevó a cabo un curso sobre planeación estratégica, cuyo objetivo consistió en sistematizar la experiencia docente y aprovecharla para apropiarse de la metodología de trabajo en la elaboración de una propuesta académica. A partir de los insumos de los participantes y de sus discusiones plenarias se llegaron a acuerdos que identificaron como principal problema la falta de trabajo colegiado. Uno de los compromisos establecidos fue la elaboración de un proyecto académico que permitiera promover, desarrollar y consolidar a la maestría en pedagogía. La vía que observaron como posibilidad para lograr el objetivo fue la reestructuración del trabajo colegiado.
2. En virtud de que el sentido del trabajo académico que se pretendía instituir se había distorsionado, en 2005 se convoca al cuerpo docente a participar en el *Segundo curso-taller sobre sistematización de experiencias de trabajo desde la óptica de Planeación Estratégica*” (ENEP A, 2005). El propósito fue dar continuidad al trabajo realizado en el primer curso taller, efectuado en octubre de 2003 y en el cual se propuso la integración de un proyecto de renovación académica para la maestría en pedagogía, forjado a partir de la sistematización de la experiencia docente y la generación de propuestas dirigidas a establecer una metodología de trabajo académico más efectiva.<sup>68</sup>

El diagnóstico representa un siguiente momento de evaluación del programa. De los resultados obtenidos, los gestores significan: *“teníamos un plan de estudios que no habíamos vivenciado”*, además de destacar en el Proyecto del Programa de Mejoramiento Institucional, los problemas que sirvieron de base para la elaboración del proyecto académico (2009-2013):

---

<sup>68</sup> Cfr. Proyecto Académico de Mejoramiento Institucional para el Programa de posgrado en pedagogía (PAMI) de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón. (s/a)

- La cultura académica que vivía el Programa de posgrado en pedagogía (PPP) privilegiaba prácticas fragmentarias, tradicionales, individualistas; existían quejas serias por parte de los alumnos hacia el sentido con el que se venían trabajando las prácticas educativas formales: tutorías, seminarios, reuniones de comité y coloquios.
- Los docentes demandaban tiempos y espacios de participación para generar un cambio en las actividades académicas y educativas del programa.
- Falta de trabajo colegiado y formación de cuerpos académicos, atribuibles a las condiciones laborales-salariales del grueso de la planta de profesores y a las formas de trabajo tradicionales.
- Destaca una indefinición de campos, líneas de investigación, tutores y proyectos de investigación de los alumnos.
- Se destacó que en los hechos el plan y programas de estudio correspondiente trabajaba con la inercia de la antigua maestría en enseñanza superior.
- Se subrayaba la necesidad de un proyecto académico que solucionara los problemas más frecuentes del programa y, al mismo tiempo, ayudara a consolidar el posgrado.

Ello remitió pensar en un plan ¿Quién planea? Por ejemplo, un piloto al tomar el control de la nave que dirigirá, asume la responsabilidad de hacerlo y en el momento que se acerca a su destino, *planea* el aterrizaje, es él quien tiene el control en sus manos; por tanto, es él quien lo vive y experimenta, ¿Qué quiero decir con esto? Existe una distancia considerable entre el ejecutar, porque alguien ya lo estipuló y la acción cuando se es el autor – protagonista de lo que se crea.

En este sentido, dentro de las instituciones siempre existirán los discursos ya hechos y, sin embargo, eso no quiere decir que sean los únicos, los que deben respetarse y seguirse a pie de letra; devienen también los que surgen al vivirlos cuya exigencia primero es conocerlos. Un Plan se vive cuando el contenido curricular dimensiona la práctica educativa no sólo en razón de lo que la modela; es decir, de ejes temáticos, referentes teóricos que en conjunto vertebran la estructura explícita, sino en función de la concepción y vivencia del *currículum*.

Ahora bien, el hecho de continuar con *la misma inercia de trabajo*, aun cuando se estipulen cambios por escrito, es tal vez porque hacia quienes van dirigidos no se sienten parte de, ellos no participaron en la configuración del plan. Es importante considerar la idea de las prácticas que se habitúan rutinizando un hacer.



El pensamiento de Berger y Luckmann, permite comprender que “toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzo y que *ipso facto* es aprehendida como modelo por el que la ejecuta. Además, la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera con idéntica economía de esfuerzos.” (1995: 74) En este sentido, se adopta un ritmo, un estilo de pensamiento que al no ser cuestionado, es rutinizado, es una misma lógica que se está repitiendo en las formas.

La inercia de trabajo alude a la dinámica de la Maestría en Enseñanza Superior (MES), la voz pronuncia: “*Se trabaja con un solo campo de conocimiento en la Maestría en Pedagogía, que es docencia universitaria, lo que hacía perfilarse hacia la profesionalización de la práctica docente*”, situación que invita a considerar el antecedente del Plan inscrito en el Programa de Maestría en Pedagogía.

El Plan de la MES fue aprobado en 1980 y comenzó a operar en 1981 dentro de las instalaciones de posgrado de la FES-A. Por su parte, el Plan de estudios que corresponde a la Maestría en Pedagogía fue aprobado en enero de 1972, y en 1974 el Consejo Universitario aprueba la creación de la MES, es entonces la que comienza a funcionar en FFyL, posteriormente se abre en lo que fuera anteriormente ENEP-A; acción que se explica debido a la crisis financiera de los años 80’s en México, donde las Universidades públicas pierden legitimidad frente a la sociedad, quien proporciona los recursos para su operación, por lo que empezó a ponerse de moda la “profesionalización docente” pues se suponía que las instituciones educativas no cumplían con las demandas de la sociedad, aseverando que seguramente se debía a la falta de capacitación de los profesores criticados por ser “formados al vapor” y escogidos de entre los estudiantes de los últimos semestres de las licenciaturas.

Podría parecer una visión reducida del Plan que corresponde a la MES, al proponerse la capacitación de la labor docente y, en este sentido, dotar de estrategias prácticas para solucionar problemas educativos de forma inmediata; crear proyectos de intervención sin atender el ámbito pedagógico, es decir, el por qué y para qué –fines de la educación-. Es así como en 1999, el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP, 1999), da a conocer el Plan de Estudios en Pedagogía.

El perfil del egresado de la Maestría en Pedagogía se proyectó hacia la investigación educativa, así como hacia la resignificación del ejercicio docente y profesional, lo que

coloca la dinámica de la vida académica en torno a los cuatro Campos de Conocimiento que diseña el Programa: *I. Docencia Universitaria, II. Gestión Académica y Políticas Educativas, III. Educación y Diversidad Cultural y IV. Construcción de Saberes Pedagógicos.*

Se establece la organización de las actividades académicas en torno a dichos campos con la pretendida intención de conferir a la maestría flexibilidad, al mantener áreas de análisis y finalidades de aprendizaje que puedan cumplirse mediante los seminarios, cuya oferta y contenidos temáticos pueden actualizarse conforme al desarrollo de conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos, así como en respuesta a las políticas de modernización, donde las exigencias se proyectan hacia la satisfacción de necesidades en el sector educativo ante el constante cambio.

El objetivo de cada campo define, según se estipula en el programa, el perfil de egreso pues de acuerdo a éste, se estructuran los seminarios,<sup>69</sup> como parte de las actividades académicas en básicos, especializados y optativos que coadyuvan a la formación proyectada.

El campo I. *Docencia universitaria*, atiende básicamente los procesos que se llevan a cabo en el aula, entre los que destaca, los propios a la docencia áulica y universitaria, así como los referidos a la transmisión y apropiación del conocimiento en donde resulta imprescindible considerar la formación de los universitarios. Entre sus objetivos de análisis e intervención se ubican los propios a dar solución a la formación de los estudiantes, entre ellos, los sistemas educativos no presenciales, el recurso de las tecnologías de punta, incluidas así también las que se derivan de las ciencias de comunicación y la informática.

Campo II, *Gestión Académica y Políticas Educativas* establece, como objeto de estudio y ámbito de intervención la cultura académica generada en la institución educativa, desde el nivel que se esté estudiando. Cultura, resultado del ejercicio de la práctica docente la cual es depositaria de discursos impregnados por el ámbito político que orientan la labor. Orientación que se vincula con el diseño de políticas educativas, el problema del financiamiento, procesos de planeación, administración de recursos, procesos de reforma y recreación curricular, evaluación institucional, entre otros.

---

<sup>69</sup> La enseñanza dentro de cada campo de conocimiento se organiza en seminarios, cuya finalidad es facilitar al estudiante el estudio y comprensión de los elementos necesarios para desarrollar un proyecto de investigación que, de manera constante, lo conduzca a la tesis de grado.

En lo referente al campo III, *Educación y Diversidad Cultural*, se delimita como objeto de estudio y ámbito de intervención lo referente a procesos formativos no sólo en espacios educativos donde se lleva a cabo una “educación formal”, sino que lo rebasa, pensando así en la práctica docente efectuada como alternativa proyectándose hacia ámbitos, por ejemplo, del área de la salud, rezago educativo y la atención a éste en generaciones adultas, educación de mujeres, de grupos étnicos, etc.

Finalmente, el campo IV, *Construcción de Saberes Pedagógicos*, proyecta su objeto de estudio y ámbito de intervención profesional en la producción de conocimiento pedagógico, es decir, la teorización de la experiencia educativa cotidiana desde diferentes perspectivas, según la formación de los maestrantes, contribuyendo a la generación de conocimiento pedagógico, a fin de poder comprender la situación educativa que se vive tanto en México, como en Latinoamérica principalmente.

*Grosso modo* es como se configura el objeto de estudio y ámbito de intervención de cada campo, reglamentariamente establecidos. Al recordar que constituyen el eje sobre el que se direcciona y fundamenta el campo de la pedagogía, dentro del programa, me permite analizar la estructura y movilidad que les caracteriza; son dos momentos a revisar en cada uno de ellos: objeto de estudio y ámbito de intervención.

De manera general, es el marco que configura el Plan de estudios 1999 que los gestores llaman *impeccable* al continuar trabajando sobre la inercia del que le precede, el correspondiente a la MES. Asimismo se advierte la caracterización del perfil de formación de la planta docente, donde resalta la poca presencia de pedagogos en un programa en pedagogía.

### **Los actores que con su historia y al hacer escuchar su voz edifican la institución**

Para los funcionarios del Programa en pedagogía, atendiendo los acuerdos consensados con el cuerpo docente, hicieron necesario estimar el perfil de ellos a fin de considerar la parte medular que sostiene una institución y el proyecto que guiará la vida: los sujetos.

***“Sólo había dos pedagogos en el programa de maestría en pedagogía, así eran dos profesoras que eran pedagogas, el resto se dividía entre psicólogos, sociólogos y docentes de educación básica y maestros de enseñanza superior, odontólogos y médicos generales, no había el perfil del pedagogo”*** (E1JDSF09:6)

El nivel de posgrado no se exime de los espacios educativos que visibilizan la crisis del campo pedagógico donde, al parecer, quien posea estudios en alguna área disciplinar se le otorga la facultad y capacidad para colocarse frente a un grupo escolar y funja como docente para atender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sea también porque en su proceso de conformación como ciencia se le connota como “campo dentro del que se han consolidado vertientes claramente identificadas como campos de conocimiento fundados con un interés diferente al educativo” (Pasillas y Furlán, 1993: 9), lo que le confiere una identidad como espacio no homogéneo debido al tipo de conocimientos y métodos que utiliza de otros y así poder atender e intervenir en el hecho educativo. Es decir, la pedagogía usa conocimientos, métodos y hace suyas las finalidades que se han construido en otros ámbitos del saber para buscar la racionalización de la educación.

Usualmente se afirma que es el campo de aplicación de otras ciencias, más bien, al incorporarlas las ubica y resignifica dentro de una lógica diferente con el encargo y compromiso de mejorar la educación. “Así, otras disciplinas se *pedagogizan* en tanto adquieren el compromiso, cuando se ven involucradas en mecanismos de mejoramiento o crítica, de realce de lo educativo” (Pasillas y Furlán, 1993: 9 )

Lo ideal, considero, sería que las disciplinas se *pedagogizaran* así como bien lo señalan Pasillas y Furlán, haciendo un compromiso con la educación para reflexionar y actuar sobre los fenómenos que permiten u obstaculizan las prácticas. Contrario a pensarse como un espacio en donde el profesional al no tener otra opción para desarrollarse en ámbitos que verdaderamente le competen, según su formación de origen, opten por este campo sólo porque no tienen otra opción para ejercer y entonces hacen de él un ámbito de enajenamiento antes que posibilidad.

Resulta interesante cuando enfoco que el carácter fundamental –durante la dinámica de trabajo de la MES- era la docencia universitaria y, después del análisis en relación al Plan de la Maestría en Pedagogía (MP) resulta ser sólo un campo de conocimiento en el que se está incursionando. La conclusión, mientras la formación del maestrante en la primera se enfoca a un discurso de profesionalización, a la segunda se le perfila en co-relación a la investigación.

¿Profesionalización docente separada de investigación? Considero que lo predominante del discurso que *añejan* los docentes, por ende su práctica misma y a sí mismos es la simplificación y/o reducción que hacen de los mismos. Al concebir la profesionalización mera actualización y, a la investigación construcción - apropiación de saberes, los roles se designan de la siguiente manera: mientras el docente aplica,

el investigador educativo construye y produce; ello tiene una explicación en las tradiciones epistemológicas vinculadas a configuraciones culturales y estilos de pensamiento y práctica que caracterizan la formación académico disciplinar del campo pedagógico: *Tradición anglosajona, alemana y francesa*<sup>70</sup>, a las que Rojas, (2005) agrega una más reciente, así la considera, denominada *Tradición latinoamericana*, además de las tradiciones académico disciplinares que destaca la presencia del enfoque estadounidense.

En función de ello, es predominante la tradición francesa donde la normatividad y el *deber ser* se hace escuchar en los sujetos que, al desear intervenir en la escena educativa, lo hacen desde la práctica sin pretender explicar o comprender el fenómeno. Es lo que podría hacer la diferencia con el hecho de hacer investigación en el campo educativo, cuya tradición epistemológica se enfoca más al modelo alemán y, en esta lógica de construcción, el objetivo es develar el proceso que guía la forma de operar un plan de estudios que perfila precisamente la formación hacia la iniciación en investigación. ¿A partir de qué o quién se toman las decisiones?

***“...se les preguntó entonces ¿qué cosas ellos querían?, como ideal dentro del programa. Uno de los puntos donde la mayoría coincidía era que querían tener líneas de investigación. Entonces, digo, si ellos lo están pidiendo, o sea, yo no lo estoy imponiendo.”***  
(E1SACA08:5)

La posibilidad de trazar un camino se proyecta como *ideal*. Lo que se idealiza es aquello que se considera inalcanzable, sólo existe en la mente y es difícil saberlo objetivado en el acto. Desde esta lógica, *las líneas de investigación* parecieran pensarse en dicho marco, como algo que se encuentra por encima del mundo inferior al mundo superior de las ideas; en su momento lo diría Platón al reconocer que finalmente el que puede alcanzar el ideal es el hombre mismo por la posibilidad que le da su intelecto. Podría pensarse que la investigación se idealiza por dos razones, primero, al constituirse un campo de no tan fácil acceso por lo que implica y es que la complejidad se encuentra desde los términos en que se estaría pensando: Crear líneas de investigación, ¿en educación o sobre educación? ¿para qué y por qué pensar en líneas de investigación? ¿qué tipo de conocimiento se produciría? ¿cómo contribuir al campo pedagógico?

---

<sup>70</sup> La tradición anglosajona caracterizada por una mirada evolucionista, empirista y pragmática, encuentra como ciencia a una teoría educativa profundamente emparentada con la psicología experimental y la sociología funcionalista. La alemana, ligada a la tradición de la filosofía idealista e historicista, concibió la posibilidad de constituir a la pedagogía en ciencia de la educación, enraizada en la filosofía y en las ciencias experimentales o en las ciencias de la historia. Finalmente, la tradición francesa impactada por el positivismo compeatemo y por el trabajo de Durkheim, diferenció el terreno de las ciencias de la educación (conformado por la sociología y la psicología) y el de la pedagogía –teoría práctica-, cuya misión no es explicativa, sino normativa, enlace entre la ciencia, la filosofía y la práctica. (Furlán y Pasillas, 1993)

En segundo lugar es necesario considerar las condiciones en tanto recursos donde se desee operar un programa cuyo foco central es la investigación y es que no todos los programas de posgrado tienen las mismas condiciones para poder adecuarse. La heterogeneidad académica de éstos no responde a un capricho de los actores, sino a las condiciones institucionales particulares que ha tenido cada uno, terreno por el cual se han cultivado determinadas tradiciones académicas con las consecuentes prácticas y procesos de formación. (Arredondo, et. al. 2004: 102).

La práctica de investigación se copta en pequeños grupos, conformándose un gremio de jerarquía mayor al status de los docentes-maestros tanto en las instituciones, como en la sociedad. La exigencia para ser parte de uno y otro espacio es diferente aún cuando existe un estrecho vínculo entre ambas tareas. ¿Cómo pensar la docencia alejada de la investigación? cuando es necesario estar en una constante problematización de la realidad para poder explicarla y entonces intervenir sobre ella? Sin embargo, es necesario reconocer que ha constituido la forma de gestionar la construcción de conocimiento haciendo frontera entre la práctica de docencia en Facultades y la práctica de investigación en Institutos. Me parece muy acertado cuando se dice “investigadores de boutique” –dentro del campo educativo- haciendo referencia a aquellos que teorizan el acto educativo detrás de un escritorio, alejados del campo de acción, sin involucrarse o bien, sin ser parte del acontecer, porque entonces la intervención se hace en función del deseo e intención de quien construye, no a partir de la significación del sentido del otro (s) quien vive y es protagonista de la escena.

Posterior a significar la voz de los docentes-tutores, quienes interpelan por tener líneas de investigación, el gestor argumenta:

*“...por un lado los maestros querían eso y, por otro, el proyecto de la UNAM estaba pidiendo eso y entonces lo único que yo hice es hacerlo visible” (E1ISACA08:5)*

Es lo que constituyó el primer paso que condujo la dirección que tomaría el programa en Pedagogía. Ahora bien, también se consideró el resultado de lo que arrojó el diagnóstico en el ámbito de investigación que, en términos generales, se interpretó un campo poco favorecido. La valoración al respecto:

- Inexistencia de actividades académicas que favorezcan una cultura de la investigación.



- Todos los integrantes del programa, apuestan a la imposibilidad de trabajar la investigación al demeritar la capacidad de los actores para dicha tarea.
- Algunos actores manifestaron que era imposible realizar investigación, por no contar con las condiciones, recursos, infraestructura y experiencia elementales para tal función.
- Por las características de los alumnos (la mayoría trabajaba en ese entonces; uno de cada cuatro contaba con beca) se dificulta la práctica de la investigación por las actividades que implica fuera de la institución: asistencia a congresos y/o eventos nacionales e internacionales. Consecuencia de ello, la actividad académica del posgrado se centra básicamente en el abordaje de contenidos desde la postura del profesor y desde el conocimiento del alumno.<sup>71</sup>

***“El posgrado no puede vivir si no se impulsa la práctica de investigación”***

El posgrado actualmente es objeto de atención por parte de las universidades y de las instituciones responsables de conducir políticas públicas en materia de Ciencia y Tecnología. Esto se atribuye a dos razones principalmente: primeramente, por la necesidad de ampliar la base científica del país –considerada pequeña- en razón de todo lo que es posible producir y, en segundo, por el proceso de globalización económica que demanda a las instituciones de educación superior cubrir los requerimientos técnicos del aparato productivo y desarrollar actividades de investigación y desarrollo, en virtud de que el conocimiento científico se constituya, estratégicamente, en factor que impulse la economía y exista mayor vinculación con el ámbito industrial y de servicios.

La orientación que ha tenido el posgrado en general y la maestría en particular ha sido predominantemente profesionalizante, al proponerse suplir las deficiencias de formación de la licenciatura y obtener mejores condiciones de competencia en un mercado laboral cada vez más restrictivo. “Para un buen número de universidades y programas de posgrado, el papel de la investigación en la formación de doctores y especialmente de maestros, ha sido marginal, actividad que se reforzó a partir de 1992 con la operación del Padrón de Programas de Excelencia del CONACYT y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1984.” (Martuscelli, 2004:10. En, Bustos, 2008)

---

<sup>71</sup> Información obtenida del Diagnóstico Situacional del programa de maestría en pedagogía, 2005.

Desde esta perspectiva, la consideración es que la evolución del posgrado en México ha ido de la mano con el desarrollo que ha tenido en la UNAM, donde el nivel de doctorado tiene un papel muy importante pues se ha logrado integrar las actividades de investigación, enseñanza y aprendizaje en el que los tres ejes representan una unidad y la investigación sirve de medio de enseñanza y es instrumento privilegiado de aprendizaje. Es decir, la investigación representa el vehículo que conduce a la práctica de enseñanza, para hacer del aprendizaje el resultado de la construcción que el sujeto realiza al desarrollar un proyecto que él mismo configura y cuyos objetivos se diversifican de acuerdo al campo científico en donde interviene.

La investigación implica la recreación del conocimiento en contextos particulares para explicar una realidad. Constituyó así el eje central desde 1979 en los estudios de posgrado, hállese tanto de maestría como de doctorado en la UNAM, hecho estipulado en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP). En este contexto, en 1996, los estudios de posgrado se vincularon en un sistema articulado que incluye la participación de facultades, escuelas, institutos y centros con la intención de lograr una relación entre ellos a partir del interés con los proyectos de investigación que se estuvieron desarrollando.

La reglamentación queda estipulada en los documentos que orientan el proceder, según la función del nivel de estudios y constituye el inicio para re-plantear el proyecto institucional. Desde esta lógica y con la intención de continuar tejiendo la trama que dinamiza la vida en el posgrado con la particularidad en el programa señalado, es posible visibilizar una forma de gestión que, aún cuando no se tiene diseñada esquemáticamente previo a su puesta en marcha, ésta se puede ir trazando según la toma de decisiones, estrategias, proyectos que se planean impulsar para lograr el objetivo: *Configurar un Programa de Pedagogía en Investigación*, a decir de ello, donde la práctica de investigación sea el eje que articule el ejercicio de la docencia – profesionalización para evitar la fragmentación.

Cuando hablo de proyectos que se planean impulsar, me refiero a la formación de grupos cuya finalidad entre otras y, de acuerdo al significado que otorgaron los gestores, fue comenzar a generar una cultura de la colectividad. Señalan en el Cuaderno *Hacia la construcción de una visión compartida del posgrado en pedagogía de la Fes Aragón*, al concebir el momento en que se encuentran como una fase de transición:

Esta fase de transición se concibe como la creación de un proyecto académico propio que se va construyendo en la práctica. Uno de sus propósitos es la

reconstrucción de una cultura académica sustantiva en torno a la investigación de carácter interdisciplinar, con la idea de tener distintas experiencias formativas que sirven de apoyo a la creación de un proyecto académico diferenciado y compartido por sus integrantes. (2008: 7)

Más tarde y en la misma lógica, dentro del Proyecto del Programa de Mejoramiento Institucional (2009-2013) queda establecido:

Actualmente las prácticas cotidianas de formación en el PPP se vive un proceso de transitorio de la reproducción de un individualismo y la fragmentación académica instituidos en otros tiempos a la construcción de un proyecto académico compartido. Todavía se aprecia la existencia de docentes que imparten clases con un sentido mecánico en el que se reproducen saberes enciclopédicos alejados de los proyectos académicos de los demás docentes. El fomento de los seminarios como una estrategia distintiva del posgrado como destaca la propuesta curricular es letra muerta, si sus docentes continúan dando clases tradicionales. De igual modo, el trabajo del trabajo de tutoría, como recurso que favorece y consolida el trabajo autónomo de los alumnos, es un buen deseo en el contexto del plan de estudios si los alumnos por otra parte sólo están preocupados por asistir a clases y hacer su tesis alejados de un proyecto académico de formación.

Desde este discurso, la idea es que el trabajo en conjunto y compartido sea el medio para que los sujetos se apropien del discurso del otro y se sientan parte del proyecto. Cabe aclarar que se habla de un proyecto general, a nivel institución y dentro de éste, el proyecto que cada grupo vaya configurando. En este sentido, la intención de los gestores es que los sujetos que se incorporen al programa se comiencen a identificar como parte del proyecto institucional al saberse dentro de un grupo que, a su vez, tiene como finalidad responder a los intereses de éste a través del trabajo realizado en su interior. Ahora bien, la pretensión es que la identificación y apropiación de discursos compartidos sea a través de los grupos de trabajo, a partir de ellos también dar respuesta a las demandas de los profesores del Programa, aquellas que se recuperan del ejercicio diagnóstico: *la existencia de líneas de investigación*, sea el inicio de la cultura académica orientada a la investigación. ¿Cómo procedieron?

***Una de las características que yo veía aquí en principio ¿Quiénes somos? La mayor parte de los estudiantes y de los profesores están haciendo el doctorado, están haciendo investigación, al margen de que se le reconozca como parte institucional. Entonces la investigación es el centro de todo este proceso, lo que queda es potenciarla, lo que quedaba era organizar a la gente que estaba investigando con temas mas o menos cercanos en grupos de trabajo... A mí me interesaba mostrar: Sí hay investigación, la gente sí está haciendo investigación, el posgrado no puede vivir si no se impulsa la práctica de investigación... (ESAACA08:6)***

Desde esta lógica, como acción que detona toda una reorganización institucional, en tanto proyecto que reconoce un pasado, se inscribe en el presente pero también mira hacia el futuro, me pregunto ¿Qué supone vivir? Se vive cuando se respira, cuando se está de pie, cuando se disfruta, cuando existe un sentido, es decir, un por qué y para qué de lo que se hace; decir *“un posgrado no puede vivir si no se impulsa la práctica de investigación”* conduce a re-plantear ¿qué le da sentido? Y en un intento por responder, es favorecer la construcción de conocimiento que implica un proceso complejo de reconstrucción no únicamente de la realidad cuando se tensa al ser leída a través de referentes teóricos que permiten observarla no muy normal o cotidiana, sino del sujeto mismo quien coloca su subjetividad al interrogar aquello de la vida que no se ha podido explicar a sí mismo a partir de lo que otros han dicho, es la duda que se exterioriza al no poseer conocimiento certero, por lo que es necesario emprender la búsqueda que de respuesta a sus preguntas.

En este sentido, el conocimiento no está construido de una vez y para siempre, está en una constante reconstrucción, constituye así los *“pulmones”*, metafóricamente hablando, a través de los que respira el posgrado y le da vida. Ello hace necesaria la existencia de ordenamientos legitimados por sus actores en la cotidianidad estructurada: *“lo que quedaba entonces era organizar a la gente que estaba investigando con temas mas o menos cercanos en grupos de trabajo”*.

A decir de ello, nuevamente el pensamiento de Berger y Luckmann al plantear que la existencia humana se desarrolla empíricamente en un contexto de orden, dirección y estabilidad... *“el orden social es una producción humana constante realizada por el hombre en su continua externalización.”* (1995: 72 y 73) Situación que me permite comprender toda esa estructura que subyace ante una práctica y entender que no se trata únicamente de preguntar qué quieren y responder a ello, se hace necesaria la resignificación en tanto dinámicas de trabajo que permitan atender no sólo a las primeras demandas, sino también a favor de la sobrevivencia y supervivencia de la vida en el posgrado al existir una dirección que posibilite la estabilidad.

Menester a las demandas político, institucionales, además de sumar las voces de quienes dan vida a la institución durante el ejercicio diagnóstico, el desafío principal consistió en configurar un Programa en pedagogía en Investigación. Textualmente así lo advirtió la voz (2009): *“...el desafío principal era configurar un Programa de Pedagogía en Investigación”* (E1JDSF09:5)

### **“El desafío principal era configurar un Programa de Pedagogía en Investigación”**

¿Cuál es la apropiación que los funcionarios adoptan de “lo pedagógico”, como referente para proceder en la toma de decisiones en función de lograr el desafío?:

*... para mí lo pedagógico tiene que ver forzosamente con los fines de la educación y los valores de la educación... Para mí, la esencia del pedagogo es hacer estrategias de intervención o sea, propone. A lo largo de toda la historia de la carrera el pedagogo se ha distinguido por esas prácticas de intervención.*

*Lo pedagógico tiene que ver con esos dos niveles donde se articulan los fines, pero también los medios, pero esto reforzado a partir de planteamientos teóricos. (E11SACA08:7y8)*

*Yo la pedagógico lo veo en cuatro niveles, o sea, para mí, lo pedagógico tiene que ver forzosamente con los fines de la educación y lo valores de la educación. Que curiosamente en el discurso académico esto ha quedado reflejado, a cualquier persona que tu le preguntas qué es didáctica, te va a definir a partir de los medios: didáctica que es el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no ponen el para qué, entonces, para mí, el para qué es lo pedagógico. Pero ese para qué implica que son elementos propósitos, para mí, por ejemplo, lo importante que tiene el haber estudiado un posgrado en antropología es que me permite ver quiénes son los antropólogos y quienes pedagogos y dónde está la esencia de uno y del otro, y para mí la esencia del pedagogo, es qué hace estrategias de intervención, o sea propone, a lo largo de toda la historia de la carrera el pedagogo se ha distinguido por esas prácticas de intervención. Por ejemplo, al orientador educativo, que es una práctica pedagógica se le conoce porque el pedagogo dice como orientar a la gente, pero lo que no ha dicho, -estoy diciendo cuando dice esta estableciendo estrategias de intervención-, pero lo que no ha dicho es de donde lo está diciendo, cómo lo está diciendo, (p. 7) que si lo tienen las otras carreras, los otros elementos, entonces para mí lo pedagógico tienen ver con esos dos niveles donde se articulan los fines pero también los medios, pero esto reforzado a partir de planteamientos teóricos, se tiene que saber desde donde se está dando, porqué los fines sin un respaldo sin una mirada teórica, pues no se sabe. (E11SACA08:7)*

La apropiación de significados sobre el campo de conocimiento en que actuarán, como forma de apropiación de la realidad, subjetividad construida desde la experiencia formativa en el campo de origen, es lo que viene a influir en la propuesta que promueven entre el cuerpo docente dentro del posgrado. Cuando el gestor remite a lo pedagógico como un hacer reflexivo, pensado desde la teorización de la práctica, lo entiendo en los términos que nos enseñó Freire, una acción de praxis educativa. Trasciende la reflexión a la acción, es decir, a la intervención pensada. Lo pedagógico enmarcado en lo filosófico-social-ontológico de los procesos formativos y a los que innegablemente es necesario responda la pedagogía a través de proyectos de intervención; por ello, es posible comprender la ruta que abren, justificada y respaldada por la voz de quienes comparten el terreno con ellos: docentes tutores y maestrantes.

Ello se convierte en factores a tomar en cuenta para prever y generar las propuestas de acción:

***“Allí están los cuatro factores que yo he notado, el primer factor es: cómo pedirles a la gente que no es pedagogo que haga pedagogía, eso es un problema. La otra es cómo entender lo pedagógico y entonces lo pedagógico estaba dentro de este marco conjunto. Pero además, el tercer factor que hay que ver es cómo ha venido funcionando la pedagogía y que esos errores de la pedagogía, de alguna manera no los viniéramos nosotros arrastrando en este proceso, entonces es un punto que tenía que venir cuidando. En el cuarto nivel que yo estoy previendo las cosas es que esto se convierta en una cultura en donde, de alguna manera, estos fines, además no se conviertan en un discurso mío, sino en un discurso de los otros. Lo que yo estoy pidiendo es que cada profesor, cada cuerpo académico, cada línea tenga un para qué está haciendo lo que está haciendo; por qué está trabajando, hacia dónde va; esté generando la cultura de una práctica individual a una práctica colectiva, porque de alguna forma lo que hoy tendríamos que comenzar a construir es esa cultura pedagógica; o sea, es que el pedagogo genera cosas nuevas, cosas diferentes, entonces aquí la pregunta es ¿qué estás generando como cosas nuevas, como cosas diferentes, en qué estás interviniendo, qué estás haciendo?”*** (E1lsaca08:8)

Desde esta perspectiva es posible concebir que el proyecto consiste en configurar un posgrado donde se haga pedagogía, y no precisamente porque la presentación y estructuración de los contenidos curriculares esté permeada por la teoría pedagógica, sino por la apropiación de lo que implica hablar de *lo pedagógico*, y así trascender en el hacer mismo de la vivencia cotidiana dentro del programa. Vuelvo a insistir, esto que ahora muestro es la etapa de planeación que refleja las intenciones, los propósitos, la proyección de aquello que los administrativos desean hacer y las medidas vislumbradas, hasta el momento, al comenzar a tener conocimiento del terreno en que emprenderán la obra. Consiste en el plan curricular que, como lo teoriza Stenhouse (1991), tiene que ver con la síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas que se pretenden desarrollar a través de directrices metodológicas; en este sentido, modela muy decisivamente la práctica concreta.

En esta misma lógica del discurso, existe un proyecto curricular referido a la selección cuidadosa, articulada, por parte de los expertos para la definición del contenido del conocimiento y, éste, a su vez, exige un plan que ha de diseñarse a partir de un fundamento epistemológico y las condiciones del terreno donde se operará.

Planeación permeada, ya lo anotaba, de la significación que los funcionarios tienen sobre pedagogía y además atiende el discurso político de organismos internacionales respecto a la función educativa. Uno de ellos, los cuatro pilares de la educación que maneja la UNESCO (1996), donde la forma de intervenir, desde lo



educativo es “*enseñar a ser*”, como una práctica conjunta entre aprender a conocer, a hacer y convivir con los demás.

Recordemos al piloto: planea el aterrizaje en conjunto con su equipo de profesionales que le orientan a fin de prever cualquier situación que pueda impedir un aterrizaje exitoso. ¿Qué sucede en el campo educativo? Es algo muy parecido, me apoyo en Stenhouse al decir que la planeación es el momento de desarrollar las directrices metodológicas, y hablar de metodología es remitir a procesos pensados y sistematizados para dirigir una acción, para dar a conocer cuál el camino a seguir sin caer en la espontaneidad e improvisación; el plan del currículum invita a los actores a probar ideas y alternativas.

La alternativa que se vislumbra es la *construcción de una cultura pedagógica, un posgrado que retome la esencia de la pedagogía*. Si nos ponemos a analizar la connotación del discurso, hablar de cultura tiene que ver con lo que el mismo actor comenta: *que no se convierta en un discurso mío, sino en discurso de los otros*; no obstante, habría que tomar en cuenta los riesgos que esto implica, el discurso puede llegar a ser del *otro* sólo como un acto de reproducción y no de apropiación o internalización; aquí no es lo que se pretende desde el momento de remitir a *la cultura*.

La cultura se objetiva en actos que no siempre son conscientes, es decir, se desconoce el sentido de la acción; sin embargo, son producidos, pues los sujetos los incorporan a la realidad de las instituciones existentes, éstas ya estaban en el momento de encontrarse con ellas. Lo que sí destaco es que no son estáticas, “aunque las rutinas, una vez establecidas, comportan una tendencia a persistir, siempre existe en la conciencia la posibilidad de cambiarlas.” (Berger y Luckmann, 1995:81) La cultura que identifica las instituciones puede tornarse diferente una vez que los sujetos quienes las crean, comienzan a reflexionar sobre sus prácticas y su significado en relación a las consecuencias que generan. Es menester tener presente que la objetividad de producción es construcción humana y como el ser humano está en constante re-construcción, las formas de reproducirla son diversas.

Llegar a un momento de discursos compartidos por el colectivo académico del programa en pedagogía en FES-A, donde la urdimbre de significados se teja en el entendido de que *hacer pedagogía es articular los fines de la educación con los medios, reforzado de un fundamento teórico, con posibilidad de intervenir para hacer cosas nuevas y diferentes...* implica considerar el proceso de subjetivación por el que cada sujeto deberá atravesar para hacer suyo y significar, desde su propia biografía

y trayectoria académica, en este caso, el discurso que deberá operar en la objetivación para construir otra realidad en el programa. Posterior a ello, que sea algo compartido para que verdaderamente sea posible hablar de cultura, pues contrariamente, se reduce a una visión en aislado.

El Plan de Desarrollo del posgrado de la UNAM 2007-2012, documento que contextualiza los retos que enfrenta el nivel de estudios dentro del mundo globalizado en relación a su intervención en la creación y recreación del conocimiento, identifica como un de sus retos en los estudios de maestría se consideren dos enfoques, el que tiene que mejorar la actividad profesional y el que busca iniciar al estudiante en la investigación. Para llegar a esta concreción, se hizo necesario historizar los objetivos que perseguían en últimas décadas, donde destaca que en nuestro país, en particular dentro de la UNAM, no había distinción entre la maestría y el doctorado, ambos tenían como función la formación de investigadores, por lo que fue necesario definir el perfil de formación de cada uno.

*El desafío*, así como es enunciado por los funcionarios, era vivir el programa que se tenía. Idealmente, el currículum se enmarca en un plan de desarrollo que deliberadamente se ha construido en función de problemas concretos. Situaciones puntuales que reflejan una realidad; el desafío se hace presente cuando de lo planeado nacionalmente se debe concretar en prácticas reales dentro de un espacio físico en particular y es lo que constituye el pretexto de construcción del siguiente apartado: la toma de decisiones que tejen la urdimbre institucional en que se fundará la práctica para proceder y dar cabida al proceso de construcción del conocimiento. Además de ser el punto al que pretendo llegar, pues si bien es cierto se da todo un andamiaje de lo que acontece en tanto planeación y análisis curricular, revisión de antecedentes para atender el objetivo: *Configurar un programa de pedagogía en investigación*; ello implica objetivar las prácticas de construcción desde la lógica de concebir que el campo pedagógico debe trascender discursos dogmáticos donde se dicta la receta del *deber ser*, así como aquellos que teorizan en lo etéreo a la pedagogía evidenciado el vacío que deja con situaciones prácticas; hablo de su carácter ontológico y disciplinar que demanda la intervención y tener conciencia de los fines educativos en razón del conocimiento del contexto nacional, institucional, familiar, personal, que enmarca la vida del sujeto a quien va proyectado todo aquello que se diseñó.

Así como la influencia del significado que tiene la pedagogía para quienes organizan y toman decisiones, también lo es el significado que comparten de lo que implica hablar de gestión. En este sentido, los hilos que tejen hasta ahora el discurso,

metafóricamente hablando, son los que marcan el punto de partida de una gestión concebida como:

*“Para mí la gestión, yo la veo como el hacer que las cosas sucedan, porque además yo entiendo que a uno le toca ir a recuperar la historia, sus propios intereses, sus propias personas, sus propios grupos y entonces la historia es la que a uno le toca hacer que las cosas sucedan... la función de un gestor es esa: hacer que lo que no existe, suceda!”* (E2SECA09:11y12)

¿Quién es un gestor? ¿Quién hace gestión en las instituciones? ¿Qué se gestiona? Con objeto de caracterizar la función de los diferentes actores de acuerdo a las tareas a emprender y que demandan una especificidad, es que el campo de acción en el terreno educativo se diversifica. Háblese entonces de gestión, docencia, planeación, investigación, inclusive y como si fuesen independientes una de otra, por ejemplo, quien hace la práctica de la docencia difícilmente también se piensa como gestor y éste, a su vez, como docente. Ahora me atrevo a ponerlo en juicio porque, desde la visión que maneja el Secretario: *la función de un gestor es hacer que lo que no existe, suceda...* en este sentido, todo se gestiona dentro del ámbito de la vida social y no únicamente en lo que hace referencia a la situación académica.

Peter Drucker, citado por Farjat lo señala “el gerente –gestor- debe ser un artesano” y compara esa función con la del artista que moldea creativamente para descubrir lo mejor, lo más bello del material que trabaja, arcilla, madera o, como en nuestro caso, personas. Saber extraer de cada ser humano lo más positivo para integrarlo a un grupo de trabajo es un trabajo artesanal, creativo, artístico. “A esa altura nos encontramos con la gestión. Gestionar es dar pasos contundentes a la consecución de una cosa. Hacer diligencias para lograr algo, administrar.” (1998:12)

Devienen otras interrogantes, ¿qué administramos? Tiempos, contenidos curriculares, espacios físicos, equipos de personas, recursos, etc. Y desde esta lógica doy apertura a un siguiente momento donde la intención es, entre otras, evidenciar los pasos que se dieron, cuál el terreno que pisaron el cuerpo docente y funcionarios para atender la práctica de investigación y, como parte de ella, el proceso de construcción del conocimiento.

Escuchemos la otra voz que nombra la gestión, el significado desde el que los gestores la construyen ya en la práctica.

*...bueno de ahí sólo te puedo decir como paradigma ya se ha roto, antes la gestión se concebía con la administración de recursos, definitivamente yo creo la visión de gestión que tenemos no es esa, nuestra visión de gestión pasa por reconocer cuatro ámbitos. Primero bueno gestión la entendemos como la forma en que se organiza una*

***institución para lograr sus fines, bien, entonces el primer supuesto es como nos vamos a organizar curricularmente plan de estudios después como organizamos los recursos humanos de los cuales contamos después como distribuimos los gastos con los que contamos para apoyar a los docentes y alumnos y después tiene que ver con la forma que tomamos las decisiones, definitivamente la toma de decisiones y me parece que hoy en día la toma de decisiones no es de manera vertical ni se impone de arriba hacia abajo de los docentes lo que yo te decía, me parece que hoy en día los profesores consensan, son sabedores de su responsabilidad en el campo y eso es lo que nos permite promover y pedirnos a nosotros como institución, cuales son los apoyos que les debemos de brindar, yo creo que hoy hay una estructura horizontal en lo que respecta a ciertas decisiones o a la mayoría y aquellas decisiones de orden administrativo creo que son los que recaen en la institución, pero como tú te puedes dar cuenta ya no es una noción de supeditar la vida académica a los recursos financieros, creo que le hemos invertido, hoy los recursos financieros o lo poco que tenemos o hemos generado por conceptos de ciertas formas de financiamiento alternativo están supeditadas a la planeación académica que tenemos anualmente. Me parece que esa lógica se ha invertido.***

***Bueno yo creo que esta nueva forma de gestión no es un modelo feliz, no es un modelo de vida feliz y yo tengo la certeza de que no todos están felices, yo creo que lo que cambió es la manera para organizarnos para lograr objetivos, y esa manera implicó darle luz a los docentes, implicó darle participación al docente, implica retroalimentar con ellos los proyectos... (E1JDSF09:8y9)***

El significado de la gestión, como proceso que administra recurso en términos empresariales, se ve trastocado a través de estas voces. Representan dicha práctica como la forma en que se organiza una institución para lograr los fines. Una de las primeras acciones, considerar la organización curricularmente hablando, en torno a un plan de estudios y recursos humanos para entonces tomar decisiones. Desde esta lógica, me es preciso acotar que, cuando ubico los tres niveles de gestión en terrenos diferentes dentro del escrito, es sólo con el fin de que cada uno tenga un espacio de tratamiento, pues están permeados entre sí y la complejidad se hace en las redes de conexión que entre ellos existen. Lo enfatizo en este momento pues, al hablar desde el significado que el gestor enuncia, al remitir como eje lo curricular en el marco de los planes de estudio, considero es lo pedagógico lo que constituye la base, es decir, el contenido de los planes y programas es lo que soporta la formación de los maestrantes. De allí organizar las formas para el apoyo hacia los docentes y estudiantes.

Promueven, desde el significado al re-construir el discurso de la gestión, la horizontalidad en las relaciones, lo que implica y, como bien lo apunta la voz, el consenso, toma de acuerdos, entre los que participan del proyecto. Resulta interesante pensar de esta manera la organización institucional, pues cuando el docente se relaciona con la toma de decisiones, se crea un compromiso moral y ético con ellas; no fueron impuestas, al contrario, propuestas por ellos. Blejmar hablaría de un contrato psicológico, "es el que, subjetivamente, tiene cada integrante con la

organización, explícito o no, conocido o desconocido. Esta relación, más que un contrato explícito se arma sobre deseos, expectativas muy anudadas con la historia de cada sujeto y tiñe en el colectivo el clima de la escuela” (2005:54), y es que, continúa, el transportar estas expectativas, deseos, a un contrato, es diseñar una serie de conversaciones en espacios donde sea posible clarificar y poner en palabras el significado que tiene para cada uno de los que trabajan en el equipo docente su participación en el proyecto educativo.

La pregunta que surge es *¿de qué dependerá que este modelo de gestión represente un modelo de vida feliz o no y, además efectivo para lograr los objetivos institucionales?* Sin la intención de dar una respuesta definitiva o única, pero sí apegada al referente desde el que se mueven los funcionarios, tiene que ver con la toma de decisiones en virtud de las necesidades de la comunidad académica; es decir, mientras se de voz a la institución y, partir de ella, devengan los acuerdos y consensos para dar paso a decisiones que conlleven a la acción, la disposición y compromiso serán más favorables aún. Se trata de hacer partícipes a los demás, pues el proyecto no es individual, es una parte importante de lo que constituye y va dando forma a la cultura institucional. Es la palabra de los actores los que arman la cultura. Siguiendo a Blejmar, “nos constituimos como sujetos sociales a través de la palabra y, al mismo tiempo, constituimos mundo a través de esa misma palabra. De ahí que en la integridad y calidad de esa misma palabra y esas conversaciones en el seno de la organización resida simultáneamente la integridad y calidad de la misma organización” (2005: 38). Y es que escuchar la palabra del otro, funda un espacio de confianza, los climas institucionales son más favorables, la disposición de los actores permite la realización de proyectos que, incluso, podrían considerarse ideales. Hacer equipo con la gente es la estrategia para avanzar de la mano y contemplar objetivos comunes, es una forma de organización con miras a la calidad e integridad de la misma organización y que, en este caso tiene que ver con vivir un plan de estudios: organizarse en líneas de investigación dentro de cada uno de los campos de conocimiento, así como lo plantea el Plan 1999.

***Pensar la estrategia para lograr el ideal: “Del trabajo individual al trabajo colectivo, la conformación de grupos de trabajo que permitan la construcción del propio sujeto”***

Alguien que no sea yo, junto a quien apoyar mis pasos para evitar tambalearse; la claridad o transparencia con que es posible observar las cosas no siempre la proporciona la soledad, pues se entra en un diálogo con uno mismo y en relación con

lo que nos pone en contacto con el exterior, nuestros sentidos. La percepción del mundo, considero, es una de las condiciones de sabernos y sentirnos vivos. ¿Qué significa soñar despierto? Abrir los ojos al inconsciente, lugar donde quedan guardados los sueños, las fantasías, los anhelos más deseados para hacerlos conscientes y poder compartirlos. El sueño es de quien lo experimenta en la soledad, aun cuando su contenido gire en la colectividad, tornándose para el otro, cuando se decide abrirlo al oído del otro.

¿Qué otro testimonio independiente a nuestros sentidos para dar veracidad a las dudas? La duda es el pretexto del acto de buscar, de indagar; es la incertidumbre al no poseer un conocimiento amplio que de certeza a aquello que aún no se comprende para poder explicar. El objetivo es resolverla, aclararla, por tanto, comienza la relación con... fuentes de diferentes caracteres, textos, personas, archivos; la meta, encontrar indicios para comenzar a construir una posible respuesta.

La duda es un elemento constitutivo del trabajo de quien investiga, afirma Camarena, (2007:9) pensarse como elemento necesario donde al colocar al sujeto en tensión con la realidad que estudia puede ser el detonante que incita a la progresión del estudio, o bien, puede constituirse lo que inmoviliza al sujeto investigador para dinamizarse en la búsqueda. En este sentido, la duda existe por la existencia de una realidad construida socialmente, posible de ser estudiada en su particularidad de acuerdo a cómo cada sujeto la construye; no obstante, se tendrá que reconstruir a partir de su especificidad, es decir, de la forma en que se configura en relación con el entorno. Somos construcción social y aún en nuestra soledad, siempre está presente alguien.

Vivimos una realidad como cultura donde el ser individualistas pareciera ser la regla para dirigir la acción. Se atiende el valor único aun cuando el común quede en segundo plano, o bien, en el olvido; es posible diseñar proyectos *para mí, en beneficio propio*, pero cabe señalar que *soy en relación con los otros* y que ellos son la base para emprender lo proyectado. ¿Por qué hablar en este tono? Durante el apartado anterior referí en parte a los antecedentes de la puesta en marcha del programa en Pedagogía de FES-A y, al final de éste, la concepción que en discurso manejan de gestión para entrar en un proceso de comprensión sobre la toma de decisiones que derivan a ello. Los funcionarios, portavoz de las demandas de los docentes-tutores, estiman la reconstrucción del proyecto donde el reto es configurar un Programa de Pedagogía en Investigación, donde además sea un proyecto compartido y no sólo de quien está al frente de éste; posibilitar la conformación de



una *cultura* al compartir significados producto de la historia, tradición y aceptación de quienes la integran.

Desde esta lógica, significo la voz que interroga y propone:

***¿Cómo transformar una cultura fragmentada, individual, en una cultura colectiva donde el proyecto sea precisamente de los alumnos? Y al ser la investigación el vínculo con ellos se le considere realización de un sujeto, por tanto, lo que buscamos es que esos sujetos se vayan realizando a partir de sus propias concepciones.***

***Primero, tendremos que elaborar el proyecto para acceder a la cultura. Cultura es una forma de pensar compartida, lo que tenemos que hacer es que esos sujetos que tienen esa forma de pensar compartida se vinculen, se articulen en grupos de trabajo.***” (E1ISACA08:11)

Recordemos que el entendido para la toma de decisiones de los sujetos que gestionan y con el cometido de contribuir a la práctica de investigación, como sustancia del posgrado, es *crear condiciones para hacer que las cosas sucedan*. ¿Cómo trascender de la cultura individual a la colectiva? La respuesta, *primero tendrá que elaborar el proyecto para acceder a la cultura: los grupos de trabajo constituyen el proyecto*.

“El grupo marca relaciones de igualdad en la distribución y en la distancia entre los miembros. Señala también las interacciones, la mirada entre las personas que lo constituyen. Muestra también el anudamiento (nudo que enlaza, que liga y también que obtura).” (Souto, 1999: 35) Construcción que realiza la autora a partir del entendimiento de la etimología de la palabra<sup>72</sup> y lo recupero, pues me permite comprender la complejidad que implica aludir a la formación de los grupos como un campo que se construye en la relación e interacción de quienes participan de él. No es lo mismo un aglutinamiento o amontonadero de personas donde la igualdad es inexistente; si bien es cierto, y por ejemplo desde el campo de la psicología se habló de grupos como un medio para estudiar al sujeto en colectivo en respuesta a ¿cómo se guarda la individualidad aún en la relación con el otro? Y ¿cómo se es a partir del otro? Es necesario remitir *in estricto* “grupo”, siempre y cuando se configure en anudamiento; es decir, al no existir una linealidad en la relación entre los actores, devienen momentos de tensión al constituirse también como campo, espacio de confrontación de discursos y posturas en relación a un punto de encuentro; lo común entre los miembros resulta indispensable.

---

<sup>72</sup> Anzie y Martin (1971) dan a conocer, después de su indagación, que la palabra grupo deriva desde su origen etimológico del italiano *groppo o gruppo*. El sentido original era “nudo” y luego pasó a ser “reunión”, “conjunto”. (En, Souto, 1999:35)

Es necesario considerar la existencia de grupos, pero no siempre podrá hablarse de una cultura de grupos, ya que es posible considerar la existencia de momentos en que los miembros trabajen juntos para resolver una tarea en común a corto plazo y después desintegrarse. Entonces, simular es la acción que enmascara la figura del grupo. Los funcionarios proyectan hacia la construcción de una cultura, la visión que se espera compartir al definir la investigación como práctica eje, vínculo con los estudiantes y se le considere *realización de los sujetos*; por ende, la búsqueda en común es que esos sujetos se vayan realizando a partir de sus propias construcciones.

Me lleva a pensar en un acto de amor, ojalá no se leyera como un discurso romántico y de poco valor académico. Un acto de amor porque la visión hacia donde se perfila el camino por donde transitar no es sólo con el objeto de satisfacer la necesidad institucional, ciertamente la presión ejercida por el contexto es fuerte al estar respondiendo a demandas de calidad educativa, eficiencia terminal, producción de conocimiento. No obstante, en medio de todo ello, aquí el discurso gira en razón del actor-maestrante: *su realización a partir de la propia construcción que haga durante el proceso de investigación.*

Desde esta lógica, la investigación se entiende en beneficio de la humanidad, reconstruye al otro al reconstruir la realidad que cuestiona y cuando hablo del acto de amor es porque así como lo mencionó Freire, “la pedagogía del oprimido es un acto de amor” al hacerse a partir de él. La concienciación de la sociedad debe partir de la conciencia que haga el oprimido de su propia condición, pues liberándose a sí mismo, liberará también al opresor quien se vuelve oprimido de todo un sistema. La relación que realizo entre este discurso y lo que menciona el funcionario es en función de la creación de la pedagogía a partir de la construcción del propio sujeto, como un acto de liberación y auto-recreación.

La estrategia para iniciar con la conformación de agrupaciones fue: *la afinidad entre los docentes-tutores:*

***La planeación estratégica tiene que ver con lograr que las cosas sucedan y para lograr que las cosas sucedan, no se puede tener el concepto de planeación que se tenía anteriormente en donde de alguna forma yo hago el proyecto, y simplemente pido normativamente que se cumpla. Para mí la planeación estratégica es aquella donde de alguna manera se van perdiendo esas condiciones, entonces uno tiene que estudiar, que pensar cual es la mejor forma de que los grupos....***

***Precisamente esto. tratando de tomar en cuenta que en todo proceso institucional hay grupos. Pero que hay grupos que... que hay dos formas de armarlos, uno es hacerlos de manera artificial y otra de manera natural. Lo que yo hice, de alguna manera, hacer que estos grupos afloraran y que además se engarzaran estos grupos (E1SACA08:6)***

***Aquí lo que se hizo fue utilizar la estrategia del Estado, a nadie se le pidió opinión, lo que se les dijo: “organícense con quien quieran, como quieran, como puedan, y se pusieron a trabajar y si no quieren trabajar en equipo, no lo hagan, cada quien puede seguir trabando de la misma manera”***

*La forma en que permitió, sugirió la agrupación...entonces con quien se lleva bien, con quien está coordinando, entonces esas personas tiene que entrar, para que le meto a otro profesor. (E1iSACA08:6)*

*...Si de antemano van a hacer cortocircuito. Puede ser doctor y tener toda la trayectoria, pero de antemano van a estar haciendo cortocircuito, **porque no es cuestión de juntar cosas sino es cuestión de estrategia**, no sé si me explique. Entonces si un equipo está funcionando bien lo que hay que hacer es sumar más gente a ese equipo. (E1iSACA08:7)*

*...La clave que tienen es que estoy hablando con profesionistas, hay un capital de base, la otra es que estamos tomando como parte es que son equipos, o sea, la gente le gusta juntarse con eso... No es lo mimo que tú digas que tengo que soportar a esta persona, yo creo que en ese sentido, la gente se está reuniendo esta con sus pares. (E1iSACA08:15)*

***Bueno qué dice la teoría de grupos veamos eso qué es la cultura? La cultura de alguna manera es represiva que pasa cuando alguien no trabaja, no es lo mismo que yo le diga tú no estás trabajando, a qué el grupo le diga es que no estás trabajando, no se si me explico, y entonces quien va a dar la pauta de que hacer qué hacer o no hacer, es el mismo grupo en este proceso y ahí es dónde de alguna manera yo a eso le estoy apostando, no? No es lo mismo que cada equipo diga, sabes qué, yo con el ya no trabajo porque él no está colaborando, pero es diferente a que yo le diga, sabes qué, tú te sales, no? No. Quién me va dando ese apoyo y ese respaldo es el grupo y yo a eso a lo que le estoy apostando, en esta etapa***

*No, al interior de los grupos esto no les queda claro, pero ese es mi papel también como administrativo, o sea, que tienen que ir teorizando, por eso yo le veo valioso lo de Vivero Alto la función de Vivero Alto es que la gente vaya entendiendo que está pasando, **porqué está pasando**, porque sino nosotros caemos en un dogmatismo y aquí mi función es profesionalizar estas prácticas, la mejor forma de profesionalizar es en la medida de que la gente va entendiendo lo que esta pasando. (E1iSACA08:16)*

La estrategia está diseñada desde el significado que de planeación estratégica poseen. No se trata de diseñar un proyecto desde lo individual y el deseo particular, sino más bien, en torno al reconocimiento de las condiciones institucionales; en este sentido, me refiero a la institución de vida que se construye en la dinámica e interacción de quienes la constituyen. Si bien, y así como lo enuncia la voz, en toda institución hay grupos, es esta la paradoja de la teoría de grupos, reconocer que, en efecto, los existen, pero curiosamente no se trabaja como tal, resultan sólo como figuras virtuales. La estrategia consistió en dar libertad para agruparse, según la afinidad con el otro. Al hablar de los grupos como anudamientos de subjetividades, resulta interesante el concepto en el análisis de esta propuesta, pues forma parte de la compenetración con el otro, está muy influida con el capital emocional que en los lugares se juega.

El clima organizacional, como ámbito trascendente de las instituciones, ingrediente importante para optimizar las propuestas y prácticas de trabajo entre la comunidad académica, forma parte de uno de los retos de quienes son responsables de la gestión administrativa. Blejmar apunta, “el gran desafío de quien gestiona será la contribución al diseño de ambientes estimulantes haciendo de la emocionalidad un aliado en la búsqueda del logro colectivo” (2005: 64) Desde esta lógica, si bien la voz del gestor refiere a un *capital de base*, como lo es el ser profesionistas de la educación, otro que no se debe perder de vista es el *capital emocional*, definido por la energía, el deseo que circula en la organización para ser y producir juntos, pero además con quien se desee producir juntos y con miras a construirse como cultura y como tal, demande compromiso y responsabilidad con el otro.

### **El contexto y la experiencia vivida, elementos que influyen en la toma de decisiones**

Otro punto que deseo abordar es la relevancia que tiene para los funcionarios tomar como parámetro su experiencia, el referente contextual de lo que sucede o sucedió en otros entornos y pensar que al recuperar un modelo, también obtendrán resultados positivos dentro del espacio donde intervienen. El impacto de las políticas de estado sobre las educativas constituye otro argumento del por qué pensar en los grupos de trabajo como medio para re-orientar la práctica en el posgrado y caminar hacia el objetivo. Dicen vislumbrar un trasfondo de lo educativo en la política de Estado; en este sentido, se refieren al caso de la influencia de los modelos adoptados por grandes potencias, como los E. U., sobre países de América Latina, quien adoptó el modelo japonés como un cambio de paradigma a fin de reorientar su organización de prácticas sociales y económicas después de la caída del Muro de Berlín (80`s), motivo que lo llevó a enfocarse hacia las ideas de calidad total. Constituye a la postre una perspectiva que abarca no sólo el ámbito de la administración, economía y producción, sino también el educativo. Paradigma que atravesó toda América Latina, principalmente a partir de los 90`s, generando importantes efectos dentro de las Reformas educativas, uno de ellos, se cambiaron modelos educativos en tanto normatividad.

En México, el cambio se evidenció de manera significativa, al modificarse el artículo tercero constitucional y crearse la Ley General de Educación (de Ley Federal pasa a se Ley General de Educación). Uno de los puntos clave del modelo que, al inicio adopta E. U. como práctica hegemónica, es el trabajo centrado en los círculos de calidad, constituye entonces el eje rector del nuevo proceso educativo.

Los círculos de calidad suponen el trabajo en equipo, en contraste al modelo con el que se venía trabajando, mismo que fragmentaba las prácticas en barras sociales; por tanto, ya no se piensa en proyectos amplios, sino en proyectos locales. Se originan los cambios de un estado benefactor a un estado federal donde se crea la federalización, la responsabilidad recae sobre los diferentes Estados, los municipios y, en específico, en los padres de familia creando nuevos grupos hacia el interior; devienen por ejemplo, nuevos grupos dentro de la misma cultura por lo que ya no es posible hablar de cultura, sino culturas; grupos (indígenas, homosexuales, etc.). En los contextos educativos también el modelo causa su efecto pues se promueve el trabajo en equipo.<sup>73</sup>

Al respecto, afirma la voz:

*“Eso es un proyecto de Estado, del sistema y demás, pero yo decía: ¿nos conviene o no nos conviene este tipo de prácticas? ¿Nos favorece o no nos favorece? **Si lo vemos a la luz de este proceso, de este modelo sí nos conviene en el sentido de que se plantearía una nueva responsabilidad académica en comparación con otras prácticas en donde nadie se responsabiliza de nada; con este tipo de prácticas, la responsabilidad es de todos, si tú fallas, si tú repruebas, también es mi responsabilidad. En ese contexto yo dije, bueno, también nosotros debemos meternos a esta lógica porque no es cuestión que yo la esté implantando, sino que corresponde a una serie de modelos sobre los que hoy se trabaja.**”*  
(E1SACA09:3)

Castells, (2000) me permite dar sentido y significado al discurso cuando caracteriza el desarrollo de la economía informacional, según los contextos culturales/nacionales en donde se ubican de acuerdo a las formas organizativas que asumen estos contextos para los procesos de producción, consumo y distribución de bienes. Identifica entonces dispositivos específicos de los sistemas de recursos orientados hacia el aumento de la productividad y la competitividad en el nuevo paradigma tecnológico y en la nueva economía global. Entre otras, una de estas formas organizativas es el toyotismo, modelo al que se refiere el funcionario durante su discurso.

Trátase de un modelo de gestión originado en empresas japonesas. El éxito obtenido por firmas automovilísticas japonesas en productividad y competitividad se ha atribuido en buena medida a su revolución de gestión, de tal modo que en la literatura empresarial toyotismo se opone al fordismo como la nueva fórmula ganadora, adoptada a la economía global y al sistema de producción flexible. Algunos elementos de este modelo:

---

<sup>73</sup> Discurso que reconstruyo a partir de lo que el Secretario Técnico menciona durante una sesión de entrevista (2008).

- El sistema de suministros Kan-ban (o justo a tiempo) por lo cual los inventarios se eliminan o reducen considerablemente, puesto que los proveedores entregan aquello en el lugar de producción, en el momento exacto requerido y con las características específicas por la cadena de producción.
- El control de calidad total de los productos en el proceso de producción, que aspira a lograr que los defectos se acerquen a cero y el mejor empleo de los recursos.
- La participación de los trabajadores en el proceso de producción, mediante la utilización del trabajo en equipo, la iniciativa descentralizada, mayor autonomía del trabajador, recompensas por los logros del equipo y una jerarquía administrativa plena con escasos símbolos de posición en la vida cotidiana de la empresa. (Castells, 2000)

Algo a destacar para la generación del toyotismo, como cultura, es el modelo de trabajo adoptado: *el trabajo en equipo basado en el consenso y la colaboración*, aún cuando no sea un determinante.

En este marco contextual, es posible visibilizar la existencia de un sujeto producto de su historia social y de la forma en que la significa. Quien gestiona asume una visión contextualizada desde el espacio donde se ubica en relación a otras situaciones socio-culturales y, aun cuando las condiciones son diferentes y muy particulares en cada uno, finalmente se dice: "*sí nos conviene adoptar este tipo de prácticas*", al referirse principalmente al modelo de trabajo en equipo, en colaboración con el otro. No obstante, también es importante destacar la tendencia hacia el ámbito empresarial cuando se trata de gestionar la institución educativa, pues se adoptan modelos pensados para generar productividad y mayor consumo en la empresa, no así en la escuela, aun cuando Farjat hace el ejercicio de comparación y re-significa por qué sí es posible entender y dirigirnos hacia la escuela como empresa. Considero que estas prácticas vividas y experimentadas en torno a la gestión, son las que le dan un sentido de perpetuidad, no sólo al discurso, sino al cómo se vive y se le entiende.

Cabe mencionar también que el impacto de la conformación de equipos y grupos en el ámbito educativo se manifiesta en el diseño del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que la Secretaría de Educación Pública (SEP) da a conocer en 1996. Entre sus objetivos destacan:

- Mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones públicas de educación superior y



- Fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones y con ello sustentar la mejor formación de los estudiantes en el sistema público de Educación Superior. (PROMEP, 2006: IX)

Una vez que se caracteriza el Sistema de Educación Superior en México en su complejidad, por su heterogeneidad, diversidad, tamaño y particularidades de las instituciones; las características del profesorado, etc. se hace un análisis en tanto a la expansión del Sistema en ciertas décadas, destaca el crecimiento notable en las décadas de los años 60 y 70, la matrícula tiene un aumento del 87 al 215%, crecimiento que se acompaña con la creación de instituciones educativas, más de 1000 en cuatro décadas. Por tanto, el número de profesores aumentó y en consecuencia, la demanda para la creación de puestos de profesor fue en crecimiento. Esta aceleración tuvo serios efectos pues la demanda institucional era una y la realidad otra. Un mayor número de estudiantes en relación con la cantidad de profesores que, por formación podían incorporarse al sistema; ello obligó a buscar soluciones durante este periodo expansivo. Se contrató a un número considerable de personas que no contaban con el nivel de formación adecuado para desempeñar las funciones universitarias, lo que impactó negativamente en la calidad de la Educación Superior de nuestro país.

“En 1996, por ejemplo, de los 18,093 profesores de tiempo completo adscritos a las universidades públicas estatales, sólo 8% contaba con doctorado y 32% tenía especialidad o una maestría; el 60% restante poseía título de licenciatura.” (PROMEP; 2006:2) Ante esta situación, el análisis indica que la mayoría de profesores de licenciatura no contaban con los conocimientos que el nivel exige; por tanto, la función de aplicar innovadoramente el conocimiento no se estaba cumpliendo. En boga también el discurso de calidad educativa mermaba aún más la situación, ya que para atender a los estándares de calidad había la necesidad de que los profesores de carrera de las universidades públicas contasen con el doctorado, como nivel académico, para así poder desempeñarse en su campo y al no responder a ello, la calidad educativa en nivel superior se vio amenazada.

A fin de atender a esta problemática la SEP, con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), creó en 1996 el PROMEP. Funge como medio para elevar la calidad de Educación Superior a través del trabajo con cuerpos académicos; el supuesto en que se sustenta es que al elevar la calidad del profesor y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas

en la figura del profesor de tiempo completo como profesor-investigador, se reforzará la dinámica académica que constituye el eje de la educación superior.

Programas, modelos, alternativas, espacios que promueven el trabajo colectivo. Podría concebirse como una moda y, por tanto, ¿necesario adoptarla? Me es posible ubicar dos posturas de los sujetos que recuperan la forma de proceder institucional en relación a lo que otros hacen: Quienes lo realizan por automaticidad y aquellos que al tener un objetivo hacen más consciente su acción; es decir, la inercia, el dejarse llevar por lo que hacen los demás. El automatismo finalmente no constituye el motor, sino más bien el análisis que previo se haya considerado para saberse con la capacidad, según condiciones, de generar procesos dentro de una dinámica grupal, como fue la estrategia por la que se decidió en el Programa de Pedagogía en FES-A. Primero como un proyecto para promover la cultura de la colectividad vs las prácticas fragmentadas con que se trabajaba, responder asimismo a lo que sucedía en el contexto social-educativo-pedagógico donde se incorpora en un discurso que manifiesta: *“Ya no es posible trabajar por separado, en aislado, es necesario agruparse”*.

En conclusión y con el objetivo de reunir los aspectos que destacan, como argumento en la toma de decisión de los funcionarios del Programa en pedagogía de FES-A, al proponer la formación de grupos de trabajo dentro del programa, es posible señalar:

- Pensar en la formación de grupos como respuesta a la necesidad de interactuar entre quienes constituyen el programa: docentes y maestrantes.
- El grupo es un medio para adoptar una política institucional y generar compromiso con toda la gente que en la institución participa y, con ello, una cultura donde la gente se apropie e identifique con el proyecto de la institución.
- Se concibe que el grupo permite la organización de la gente para *“sacar tareas, limar indiferencias e intentar armar equipos de trabajo”*.
- El grupo permite la cohesión entre las actividades que los grupos realicen en función de las tareas propias de la maestría.
- Es una vía de responder y aportar al campo de la pedagogía en nivel de posgrado. Desde esta perspectiva y al tener la concepción que las instituciones son proyectos históricos, se hace saber *“algo tenemos que dejar a las instituciones a favor de ese proyecto histórico, algo nuevo”*, con base en ello y después de reconocer la forma de trabajo que imperaba en el posgrado,

lo nuevo que, a consideración de los gestores, vienen a aportar es el trabajo en grupo pues representaría algo diferente a lo que comúnmente se hacía.

El grupo de trabajo constituye la forma de ordenamiento institucional para potenciar la práctica de investigación, decisión permeada por la biografía de los sujetos a quienes se les asigna el rol de gestores. Es decir, la toma de decisiones en el posgrado de la FES-A está en relación, entre otras cosas, con quiénes son las personas. Al adentrarme un poco a la vida del gestor, significo que posee una experiencia interesante durante su formación académica con el trabajo de grupo, lo que le condujo posteriormente y una vez inscrito al campo pedagógico, a verlo como un espacio de posibilidad y oportunidad para cumplir objetivos.

***“Yo en la secundaria me caractericé por ser un niño aislado, yo vivía en las esquinas de los salones, me juntaba con los niños más callados... entonces, cuando entro al CCH, resulta que es todo lo contrario! Y entonces comienzo a reprobar porque como no participaba y cuando voy viendo que estoy siendo afectado por las calificaciones, eso a mí me obligó a decir “hoy, todos los días tengo que participar en el salón de clases” y lo que a mí me impactó mucho fue que los compañeros en principio no me aceptaban como compañero, o sea, formaban los equipos y yo era como relegado, pero después cuando decido participar todos los días, me doy cuenta de que ahora era al revés! Yo estaba formando ya los equipos y fue como “el burro que tomó la flauta” (ESA2ACA09:2-3)***

Pareciera que lo impactante para el actor es la aceptación del otro, donde su vivir en las esquinas, ser un niño aislado e invisibilizado a causa de no involucrarse, no participar de la actividad y al percatarse de la consecuencia en las evaluaciones le exige la toma de una decisión, *“hoy todos los días tengo que participar”*. Ello le implica socializar, compartir, sentirse parte de, al hacerse saber y al hacer saber al otro que se es parte del grupo en el reconocimiento también de sus compañeros. Ser parte de un grupo, en este caso del que formó parte como estudiante dentro de la institución, tiene sus implicaciones, se lucha por conservar la individualidad dentro de la colectividad. No obstante, si resulta una constante responder sólo a los intereses individuales lo que deviene es el aislamiento, el no desarrollar un sentido de pertenencia hacia alguien o algo *versus* cuando se comienza a ser en lo grupal donde es necesario negociar significados, pues se pretende dirigir la mirada hacia un mismo objetivo y esto supone inclusive renunciar, en algunas ocasiones, a lo que yo quiero o deseo de tal forma que haya consenso sobre la postura, hablese entonces de flexibilidad, más importante aún, dar lugar a las posturas de quienes configuran la dinámica grupal.

Ahora bien, hacer alusión metafóricamente hablando de ser “*el burro que toma la flauta*”, al saberse protagonista en la conformación de equipos<sup>74</sup> considero que tiene una fuerte implicación de significado en relación al poema de Tomás Iriarte “El burro flautista”, donde se alude acerca de la casualidad en el hacer certero de las cosas en la vida, cuando no se conoce el arte ni las reglas precisas para bien acabarlas. En este sentido, sin hacer consciente la consecuencia de una acción, las cosas suceden; no obstante, la experiencia trasciende cuando al ocupar un rol como funcionario, ya no se hace por casualidad, sin conocimiento o sin una intención. La toma de decisiones que implica la práctica de gestión está atravesada por la subjetividad del actor.

**“La incorporación de nuevos integrantes ha sido en función de las nuevas temáticas, estamos rompiendo la lógica de que cada quien investigue en lo individual”**

El grupo de trabajo constituye la forma de ordenamiento para potenciar la práctica y, a su vez, viene a ser legitimado por los actores. El objetivo del programa es proyectar los grupos de trabajo en *grupos de investigación*; sin embargo, en un primer momento le fue más factible denominarlos grupos de trabajo<sup>75</sup> a causa de lo que

---

<sup>74</sup> Es importante comenzar a aclarar las implicaciones que guarda el referirse a un *equipo*, con la intención de clarificar la connotación de *grupo*. *Un equipo* pretende alcanzar unas metas comunes. Se forma con la convicción de que las metas propuestas pueden ser conseguidas, poniendo en juego los conocimientos, capacidades, habilidades, información y, en general, las competencias de las distintas personas que lo integran. El término que se asocia con esta combinación de conocimientos, talentos y habilidades de los miembros del equipo en un esfuerzo común es la *sinergia*.

*Sinergia* significa que el resultado alcanzado por el trabajo de varias personas es superior a la simple suma de aportaciones de cada uno de ellos. Este es el objetivo del trabajo en equipo, cada uno pone a disposición de los otros sus conocimientos, habilidades y capacidades en general y tras un código abierto se ayudan mutuamente hasta alcanzar una comprensión más nítida de la naturaleza del problema y de su solución más eficaz.

<sup>75</sup> Es preciso hacer la diferencia entre grupos de investigación y grupos de trabajo a fin de justificar por qué la decisión de rescatar el segundo de éstos constructor. Existen muchas y diversas definiciones sobre grupos de investigación (Wick, 1979; McGrath y Kravitz, 1982; McGee y Howard, 1986; Bellavista, 1998; How y Tindale, 2001; Stengor, 2004, entre otros). A continuación una definición donde se conjuntan varias ideas, valores y tradiciones académicas.

Un grupo es una unidad básica de investigación de la institución universitaria conformada por agrupaciones naturales de investigadores, según intereses comunes de investigación (objetivos, temáticas, metodologías, técnicas) de publicación, difusión y que está ante la posibilidad de compartir infraestructuras y otros medios necesarios para sus actividades. Constituyen estructuras sociales más o menos estables e incluyen acciones más o menos complejas y continuadas en el tiempo que, bajo la línea de un(os) investigador (es) responsable (s), formulan uno o varios problemas de su interés; trazan un plan estratégico, de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen ciertos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. El objetivo final es imprimir un avance en el conocimiento y la técnica en un (as) área (s) determinada (s), que tenga (n) una repercusión social. En, Izquierdo, et. al. (2008). “Grupos de investigación en contextos organizacionales académicos: una reflexión sobre los procesos de cambio y los retos futuros. Investigación bibliotecológica, Vol. 22, núm. 44, enero-abril. México, pp. 103-141.

hablar de ellos implica y en relación a las prácticas que les dan existencia dentro de la Facultad.

Al pensar en la finalidad de las instituciones, Enríquez señala sobre el generar recursos para lograr su mantenimiento, posibilitando al sujeto “crear el mundo a su imagen” de lo que, considero se puede trascender de lo creado a lo recreado. El programa del posgrado en pedagogía (maestría) se piensa en la base de campos y líneas de investigación; no obstante, es menester recrearse para ser operable según las condiciones y contextos particulares. ¿Qué forma tomaría la dinámica?

***“Ahora la incorporación de nuevos integrantes ha sido en función de las nuevas temáticas, estamos rompiendo la lógica de que cada quien investigue en lo individual, aquí ya no es posible este tipo de prácticas. Ahora tenemos que investigar en función de lo que estamos haciendo, de una manera muy cruel si se quiere, pero que la idea es que estamos construyendo un espacio mucho más acorde a lo que nosotros queríamos o pensábamos que podía ser nuestro proyecto... El objetivo es consolidar lo que hasta ahorita se estaba trabajando, pero además verlo como una cultura; si lo vemos como una cultura, ésta no se cambia de la noche a la mañana. A mí me interesa que se trabaje en grupos y se consolide una cultura académica”*** (EJDSF08:3)

La institución que se configura en la organización de prácticas y eventos, así como las define Durkheim, como un orden instituido, por las pautas de ordenamiento que se deben seguir para continuar reproduciendo determinado orden social y que supone ciertos procesos para dar sentido a la trama que se va conformando dentro de ella, la hace ver como un espacio humanizado, un campo de acción de los sujetos individuales, los grupos y los actores.

*La incorporación* de nuevos integrantes al programa lleva a considerar uno de los procesos que permiten dar sentido a la trama: la socialización. En donde, tanto el actor-maestrante, como el docente-tutor debe guiarse a través del itinerario<sup>76</sup> al pasar por un mundo ya hecho a fin de ser parte de un proyecto en donde la intención es romper la lógica de que “cada quien investigue en lo individual”. Es decir, se arma toda una esfera de determinación normativa que supone planos estructurales a los sujetos, colocándolos peligrosamente justo, desde la concepción estructuralista, *sujetos* a el proyecto del otro y no de sí mismo. No obstante, la intención radica también en que se logre la apropiación e identificación de éste; me pregunto

---

A decir de este concepto, marca gran diferencia con los grupos que, hasta el momento, se han aludido y que se encuentran en proceso de conformación en el posgrado de la FES-A.

<sup>76</sup> León, señala en una relación entre socialización y violencia simbólica, que el primero de estos es ese cruel itinerario en donde la norma social no es más que la transformación de la violencia que reduce, analiza y distribuye forzosamente al eros del individuo, el cual tiene que ir sacrificándose, renunciando y alineando la violencia que reduce, ante las transformaciones de la estructura social que exigen mecanismo para conservarse. (1999: 2008)

entonces ¿a cambio de qué? ¿Cuál es el costo que se debe pagar para incorporarse a mundos ya diseñados y, donde pareciera, la regla es alinearse?

Hablar de líneas de investigación como una forma de construir en función de lo que se está haciendo a fin de que ya no sea la práctica de investigación producto de un proceso aislado, sino resultado del trabajo en grupo, implica tener presente la propia significación de lo que ello conlleva. Veamos, desde el lenguaje matemático, una línea es el resultado de la unión de varios puntos que llevan una misma dirección; por tanto, conformarse dentro de ella supone hacer coincidir los puntos que la constituyen, ubicarse en un mismo plano para así ser parte del juego y, en este sentido, me permito decir que es un juego al que no se está acostumbrado a jugar.

Aún cuando dentro de la institución se habla de líneas de investigación, aún no pueden considerárseles como tales; algunos docentes y también los funcionarios hablan y se refieren a ellas en un primer momento como “*líneas de trabajo*” con la intención de consolidarse en la investigación. Y, en este sentido, para poder hablar de líneas de investigación, en razón del fortalecimiento de la cultura académica, se tendrían que considerar prácticas que, a decir de los funcionarios, Secretario Técnico y Jefe de División, tienen que ver con:

- Llevar a cabo procesos y prácticas de investigación donde se involucren tanto profesores como estudiantes del posgrado en un mismo proyecto.
- Construir una identidad como investigadores, profesores principalmente, y al desarrollo de proyectos se sumen estudiantes que lo fortalezcan a través de sus propias construcciones.
- Trabajo con grupos, respetando la heterogeneidad de cada uno de ellos, según las prácticas que les son propias, perfilándose así a la conformación de equipos de investigación.
- Que los equipos comiencen a reflexionar y a teorizar sobre sus propias prácticas; es decir, sobre lo que ellos mismos están haciendo.
- Integradas por investigadores a fin de que los proyectos construidos se estructuren bajo lineamientos de un trabajo de investigación y se consoliden como tales.<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Caracterización que resulta de la entrevista al Secretario Técnico, atendiendo a la pregunta sobre lo necesario que se debe reunir para considerar una línea de investigación. (29 Agosto 2008)



En este entendimiento, hoy día (término del semestre 2009-I) es posible reconocer 10 líneas de trabajo, proyectadas a la investigación (son las instituidas a partir de la dinámica propuesta), distribuidas en los cuatro campos de conocimiento:

#### Campo I: Docencia Universitaria

- Comunicación, pedagogía y lenguaje
- Exploraciones pedagógicas. Posteriormente cambió al nombre Didácticas emergentes y alternativas en Educación Superior
- Nuevas tecnologías en educación
- Profesionalización docente

#### Campo II: Gestión académica y política educativa

- Reforma educativa en escuela secundaria, después fue nombrada Gestión para la Educación Media
- Políticas educativas en educación superior, quien posteriormente fue nombrada Gestión para la Educación Superior

#### Campo III: Educación y Diversidad Cultural

- Educación para la salud
- Educación y valores
- Interculturalidad y educación indígena

#### Campo IV: Construcción de Saberes Pedagógicos

- Formación y posgrado

Doy a conocer a continuación el objeto de estudio de algunas de las líneas de investigación que integran los cuatro campos de conocimiento en la particularidad de la FES-A. El objetivo es reconocer el campo formativo de cada uno de estos espacios, así como la mirada hacia donde proyectan, docentes-tutores, la formación de los maestrantes que participan de la dinámica en dichos espacios. Hablar entonces del posicionamiento que asumen docentes y funcionarios respecto al proyecto académico del posgrado en torno a la pretensión de cerrar fronteras entre docencia-investigación-profesionalización, como prácticas dialógicas que orquestan la vida de cada una de ellas y entre ellas.

Campo de Conocimiento I. *Docencia universitaria*

<i>Línea de investigación</i>	<i>Objeto de estudio</i>	<i>Proyección del perfil formativo del maestrante</i>
<i>Pedagogía y comunicación: Medios tradicionales y tecnologías de la información</i>	En el marco contextual de la revolución tecnológica, los procesos de enseñanza y aprendizaje asistidos por las tecnologías de la información, el grupo de docentes-tutores que conforman la línea, se ocupan en torno al papel de la comunicación en la educación y al aprovechamiento racional de los medios y las tecnologías de la información.	<p>* Formar docentes con un pensamiento crítico, dialógico, colaborativo, ético, investigativo y humanista.</p> <p>* Innovar e investigar en el campo de la pedagogía y la comunicación con el empleo de las TIC, a fin de crear soluciones adaptadas a las necesidades y posibilidades de diferentes centros educativos presenciales y a distancia.</p> <p>* Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico, docente y profesional.</p>
<i>Didácticas emergentes y alternativas en Educación Superior</i>	En reconocimiento de concebir a la escuela pública como un espacio de importancia académica para el desarrollo académico de una sociedad que desea ser más justa social y culturalmente, los integrantes de la línea ubican como objeto de estudio la construcción del saber didáctico, desde las prácticas educativas exitosas en el aula de educación superior, para documentar prácticas	<p>* Formar a los maestrantes en los aspectos pedagógico y de investigación en cuatro:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Escuela Normal del Desierto (San Luis Potosí)</i></li> <li>2) <i>Faculta de Estudios Superiores Zaragoza (Lic. en Odontología)</i></li> <li>3) <i>Escuela Normal de Nezahualcóyotl</i></li> <li>4) <i>Facultad de Estudios Superiores Aragón (licenciatura en Relaciones Internacionales)</i></li> </ol>

	emergentes y alternativas.	
<i>Profesionalización docente</i>	La línea se conforma como un espacio académico que permite incorporar a los docentes en ejercicio de las diferentes áreas de conocimiento y profesionales para comprender y ejercer con mayor responsabilidad la acción educativa y de docencia que ejercen.	<p>* Formar profesionales de las diversas áreas del conocimiento, en los fundamentos pedagógicos que contribuyen a mejorar su actividad docente y de investigación para que, de esta manera, les posibilite el desarrollo de proyectos de investigación educativa.</p> <p>* Desarrollar actividades de actualización de la planta docente de la línea de investigación.</p>

Campo de conocimiento II. *Gestión académica y políticas educativas*

<i>Línea de Investigación</i>	<i>Objeto de estudio</i>	<i>Proyección del perfil formativo del maestrante</i>
<i>Gestión para la educación media</i>	La línea de investigación se construyó por la necesidad de atender los problemas educativos que enfrenta la Educación media, como un problema de carácter estructural que implican desde la diversificación de los programas educativos de bachillerato, la forma de administración y organización institucional, hasta la formación de los docentes.	<p>* Generar procesos formativos de profesionalización e investigación de los actores de los niveles educativos de nivel medio y básico.</p> <p>* Investigar y documentar hallazgos materializándolos en tesis, artículos, libros, informes, reportes de investigación, para su difusión.</p>
<i>Gestión para la educación superior</i>		

Campo de conocimiento III. Educación y diversidad cultural

<i>Línea de Investigación</i>	<i>Objeto de estudio</i>	<i>Proyección del perfil formativo del maestrante</i>
<i>Educación para la interculturalidad</i>	Políticas y prácticas educativas de formación docente en México, Brasil y Argentina.	* Impulsar el conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la cultura sociocultural y lingüística, así como sus procesos de interacción presentes en el ámbito social a fin de formar a los alumnos en los procesos y prácticas educativas con base en dicha realidad.
<i>Educación para la salud</i>	El objeto de estudio de la línea de investigación, se enmarca en la discusión que coloca en el centro de nuestra educación que, al relegar el cuerpo contribuyó a asumir a la sociedad en grupos de sujetos sin proyectos claros. Aceptó la fragmentación del cuerpo, la desintegración de éste, siendo que en el planeta uno de los sujetos más integrados es el cuerpo humano. Por tanto, proponen ver el cuerpo como unidad y, a partir, de ahí, crear una nueva propuesta educativa integrada.	* Ofrecer los elementos necesarios para introducir al maestrante al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área.

Campo de conocimiento IV. *Construcción de saberes pedagógicos*

<i>Línea de investigación</i>	<i>Objeto de estudio</i>	<i>Proyección del perfil formativo del maestrante</i>
<i>Formación y posgrado</i>	La línea investiga las	* Formar recursos

	<p>formas en que las políticas nacionales e internacionales impactan las prácticas cotidianas de los agentes del posgrado. En este contexto, toma los estudios de posgrado, particularmente el caso de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, como objeto de conocimiento que requiere ser estudiado por las diferentes problemáticas que en él se suscriben.</p>	<p>humanos que desarrollen investigación en sus diferentes niveles educativos, con la incorporación al campo de alumnos de doctorado, maestría, licenciatura y servicio social interesados en esta tarea.</p> <p>* Fomentar la construcción de proyectos educativos para fortalecer la investigación en el posgrado y contribuir en las propuestas pedagógicas de intervención para mejorar los procesos estudiados.</p>
--	---	--

**Hacer investigación en el Programa de pedagogía de la FES-A, la iniciativa por cerrar fronteras entre docencia-investigación-profesionalización**

Es el espacio con el que deseo cerrar este capítulo, la intención es reconstruir la práctica de investigación desde la forma en que se vive en el programa en pedagogía dentro de la FES-A.

Ortega y Gasset responsabiliza a la universidad de la formación de profesionales y la transmisión del conocimiento, y separa la investigación de las funciones de los centros de enseñanza. La ciencia, dice, es cosa tan alta y delicadísima que excluye al hombre medio de la capacidad de su ejercicio (R. Glazman, 1990, p. 39)

La universidad es un centro docente, “debe limitarse a enseñar esa creación, transmitirla, inyectarla y dirigir a pugnar para que los estudiantes se enteren de la verdad, de poseerla una vez hecha, una vez lograda” (V. Scholts, citado en R. Glazman, 1990, p. 39). Esta perspectiva sitúa la formación del investigador en una etapa posterior a los estudios de licenciatura, dirigida a egresados que hayan demostrado superioridad y realizada en centros e institutos de investigación, cercanos, pero fuera de la universidad. (En, Morán, 2003: 35 y 36)

En coincidencia con el pensamiento de Morán, la docencia y la investigación tienen significados y ponderaciones diferentes en términos de las concepciones que entrañan y los procesos que implican, juegan papeles distintos según los tipos de universidad, y los campos de conocimiento varían en su origen e incorporación a las universidades y, consecuentemente, en el lugar que se les asigna. Las palabras de Gasset, citadas por Glazman, vienen a fortalecer el discurso extendido en la práctica actual sobre las formas de hacer investigación en la comunidad académica, me atrevo a decir, de México y es que, así como se cita, la ciencia se hace ver como cosa tan alta y delicadísima que excluye al hombre medio de la capacidad de su ejercicio. Ante ello, me es preciso y encuentro el lugar idóneo para exponer una experiencia cuando, al inicio de esta investigación y en la búsqueda, construcción del objeto de estudio como pretexto que me permitiera construir conocimiento en su torno, hablaba “ingenuamente” durante mis presentaciones en los comités académicos de la conformación de “grupos de investigación en FES-A”, discurso que fue severamente criticado por Doctores del IISUE.

Cuestionaron: “*¿Cómo es posible que hables de grupos de investigación aquí en FES-A? ¿Cuántas publicaciones tienen? ¿Cuáles las revistas y libros publicados por la entidad? ¿Cuántos y quiénes están en el SNI? ¿A cuántos congresos han asistido? ¿Cuántos han organizado...?, ¿cuáles las condiciones de Aragón para considerar que aquí se puede hacer investigación? las condiciones no ayudan, te sugiero vayas al IISUE, allí, sí se hace investigación, además busques a “x”, ella investigó al respecto...* Reconocí esas palabras, pues me invitaron a indagar al respecto, me abrió las puertas con doctoras y doctores que tuvieron el profesionalismo para enseñarme otro significado de la investigación por la forma en que ellos la viven. Y que no se trata de una infraestructura bien equipada, mensaje de primer momento que desee significar, sino del *poder compartir el conocimiento que les deja a las doctoras su trayectoria*. En este sentido, la investigación tiene que ver con reconocer las ideas que una manifiesta, darles forma, enmarcarlas metodológicamente desde alguna lógica para proceder con la sistematicidad y rigurosidad que la vigilancia epistemológica lo demanda y no necesariamente ser parte de un instituto de investigación para legitimar la práctica.

Después de los cuestionamientos, tuve cuidado en el uso de términos utilizados para dirigirme a las agrupaciones que, en FES-A comenzaban a formarse. Entonces hablé de “grupos de trabajo” proyectados hacia la investigación, apegada a la voz que compartieron en sesiones de entrevista, tanto funcionarios, como docentes-tutores y coordinadores de algunas líneas de investigación y que incluso, para dirigirse a éstas



últimas, también tuvieron sus matices al reconocer “líneas de trabajo”, pues no todas asumen que están haciendo o bien, formando para la investigación, una de las primeras condiciones para asumirse como tal, de acuerdo a sus propias consideraciones.

Deseo traer una vez más la voz institucional (docentes y funcionarios) respecto a la intención de trabajo en el posgrado de FES-A: *Configurar un Programa de Pedagogía en Investigación* donde la práctica de investigación sea el eje que articule el ejercicio de la docencia – profesionalización para evitar la fragmentación. Resulta interesante, pues las propuestas que algunos estudiosos en la materia hacen, en particular Morán (2003), quien aborda la problemática de fragmentación entre docencia e investigación desde un contexto histórico-institucional, enmarcado particularmente en la UNAM, expone que ante la urgencia de esta realidad educativa, la pregunta de donde parte para hacer una propuesta después de problematizar la realidad es: ¿cómo hacer del aprendizaje un proceso creador, individual, colectivo y sugerente mediante el cual el alumno se formule preguntas, busque respuestas, realice argumentaciones, formule hipótesis, elabore conclusiones y, en definitiva, piense y actúe? La forma de dar respuesta es a través de dos perspectivas sobre la formación de profesores para la universidad: La propuesta de una docencia en formación de investigación y, en un segundo momento, pensar en las posibilidades pedagógicas del vínculo docencia-investigación, poniendo el énfasis en la metodología de la investigación-acción, de las que deseo recuperar la primera de estas dos, *la propuesta de una docencia en forma de investigación*:

...es una de las estrategias pedagógicas que recoge, según nuestro parecer, lo más consolidado teórica y metodológicamente la experiencia del ex Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM... la concepción de docencia que subyace en dichos programas entiende la práctica educativa como una práctica social cuyos postulados rebasan con mucho los niveles del aula y de la institución. Se trata de una actividad compleja, con múltiples dimensiones y relaciones contextuales que la determinan, y la investigación *para y como* docencia, es una tarea de indagación necesaria que trasciende la naturaleza de un quehacer improvisado, intuitivo y rutinario, para orientarse hacia la formación de un docente problematizador, investigador y transformador de su propia práctica, lo cual no es fácil, pero éste es el reto si verdaderamente estamos interesados en mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta de docencia en forma de investigación que planteo recoge la esencia del programa de formación integral para el ejercicio de la docencia del ex CISE, cuyo propósito era contribuir a la profesionalización del ejercicio docente de los profesores universitarios por medio de su formación como

profesor reflexivo, crítico e innovador, en tanto que aportaba elementos para la construcción de un marco teórico del proceso educativo; asimismo que lo habilita para detectar problemas de la práctica docente, investigarlos, reflexionarlos y, con base en ello, proponer acciones de intervención, comprensión y posible solución a las tareas académicas propias de las instituciones de enseñanza media superior y superior. (2003: 156 y 157)

Es una propuesta cuya primer intención y, debido a ello es me atrevo a traer parte del texto fiel, es formar docentes para la universidad. Desde esta lógica, la acción para intervenir está enfocada a la docencia como eje; por tanto, el estar reflexionando, teorizando sobre el hacer de la práctica por parte de los docentes, trascendería, así considero lo expone, a problematizarla, volver extraño lo cotidiano, como nos lo enseña Rockwell y construir conocimiento desde a partir de ella. Bien lo señala Morán es una propuesta que contribuye a la profesionalización de la práctica docente.

Recupero esta propuesta como preámbulo, porque recupera la preocupación de cerrar la brecha entre docencia-investigación, a lo que en términos generales llama profesionalización.<sup>78</sup> Ello, como primer motivo, pero un segundo tiene que ver con enriquecer este tipo de propuestas, desde lo que se está haciendo en un contexto situado, pero ahora donde el eje sea la formación para la investigación, con características muy peculiares y que, muy seguramente no sólo uno cuestionaría, ¿es investigación lo que se hace, tomando en cuenta tan sólo las condiciones institucionales, recursos materiales y humanos? Situación que ahora deseo ver como oportunidad para construir una nueva forma de hacer investigación en contextos como una Facultad de estudios y no necesariamente dentro de un Instituto, ícono para potenciar dicha tarea.

Formar para la investigación y hacer investigación dentro de la FES-A, significa hacer de los recursos la posibilidad para emprender una práctica que, en teoría, requiere de toda una infraestructura bien pensada y construida. Significa compartir un proyecto de institución donde los actores se sientan identificados con el mismo, porque su voz, su deseo, su palabra está reflejada en los discursos escritos que van dando forma y legitimidad a la práctica; significa atrapar la experiencia y ser flexible al aprendizaje que el otro comparte con el colectivo; es decir, pensarnos como sujetos inacabados y que al ser docentes de posgrado, aún las posibilidades para

---

<sup>78</sup> Históricamente, esta última es concebida como una formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el ejercicio de la docencia

aprender son diversas e infinitas máxime cuando la realidad es cambiante y demanda otro tipo de saberes. Bien es cierto que no todo se trata de buenos deseos y palabras optimistas, pues la ciencia en el terreno social y humanístico padece la crítica de las formas en que, dentro del campo, se produce conocimiento; por tanto, es imperante hacer de la vigilancia epistemológica un hábito de construcción. Menester a ello, al querer reconstruir el concepto de investigación en el posgrado de una de las Facultades, requiere del conocimiento de quienes conducen la práctica y la tarea de investigación, desde el ámbito teórico hasta el práctico; estar en una constante construcción de saberes profesionales, desde la recuperación de los saberes experienciales que los docentes-tutores poseen. Que si bien, aquí los connoto así, experienciales, no es porque sean de sentido común, sino porque son producto de lo que la práctica les ha permitido en la base de un conocimiento científico aprendido e incorporado, consecuencia de la formación que poseen y me refiero a los docentes tutores que, a día de hoy, conforman la planta académica y son quienes impulsan esta nueva forma de hacer investigación en el Programa de pedagogía de FES-A.

Desde esta lógica, me permito proponer algunas de las acciones que demanda la realidad para lograr concretar esa cultura de la investigación que, dentro de la FES-A, desean lograr (funcionarios y profesores-tutores), desde la gestión en su nivel administrativo-institucional:

- Hacer equipo con personal que comparta el proyecto académico. En este sentido, involucrar a todos quienes hacen la institución a fin de lograr identidad institucional con ella, pues se estarían construyendo con ella y a través de ella.
- En este mismo sentido, procurar hacer equipo con quienes se sientan parte de la institución, afines a ella y con cierto grado de identidad. Considero que, mientras eso se defiende, los climas institucionales podrán ser favorables a las propuestas que devengan y la disposición por parte de la gente constituirá factor en donde no se tenga que invertir tiempo, sea a su vez, tiempo ganado para impulsar otro tipo de actividades que, en lugar de querer convencer, sea para consolidar proyectos iniciados.
- Favorecer la práctica de investigación con condiciones que así demanda:
- Ampliar la cantidad de horas de los docentes-tutores.
- Considerar que al optimizar el tiempo que, tanto docentes-tutores como estudiantes maestrantes, se estaría favoreciendo el tiempo para hacer

investigación, atendiendo de manera más directa la docencia y difusión de conocimiento como tareas sustantivas de la universidad.

- Promover una gestión que, además de atender las demandas políticas nacionales e internacionales de producción de conocimiento, en términos de culminación de tesis en tiempos y formas y/o cantidad de publicaciones en masa, resignifique el proceso y no se deje guiar tanto por la producción masiva sólo para responder intereses del mundo del mercado y, por ende, de la economía global.
- Respetar, más que los tiempos institucionales y de programas de evaluación, para concluir una investigación, los tiempos que implica el proceso de construcción de los maestrantes. Atendiendo necesidades de formación, canalizando capitales y sobre ellos trabajar a fin de partir de la, hablaría Vigotsky, zona de desarrollo real con visión a potenciarla.
- Tener presente que los sujetos involucrados en un posgrado, necesitan saberse escuchados y tomados en cuenta; por tanto, ser ellos quienes vayan dirigiendo su formación en los estudios de maestría en pedagogía, desde sentirse afines con el grupo y la línea de investigación donde se encuentren inscritos, hablese en particular del caso de la FES-A por el tipo de estrategia puesta en marcha para concretar la propuesta de cambio: optimizar la investigación.
- Optimizar los tiempos de estancia de los maestrantes dentro del posgrado, a fin de mantenerlos más tiempo involucrados con sus objetos de investigación, acompañados por tutores con miras a pensar que es posible hacer de la práctica investigativa un habitus y estilo de vida. Desde esta dinámica, considerar como eje articulador de contenidos la investigación de cada uno de los maestrantes.

## CAPÍTULO IV

### EL GRUPO DE TRABAJO COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN PARA GESTIONAR EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE EL SIGNIFICADO-SUBJETIVIDAD DE DOCENTES-TUTORES

*...no puede existir ninguna parte de la institucionalización de la caza sin el conocimiento particular producido socialmente y objetivado con referencia a esta actividad. Cazador y ser cazado implica existir en un mundo social definido y controlado por dicho cuerpo de conocimiento.*

*Berger, P. y Luckmann, T. 1995*

Es momento para atender el siguiente espacio al que se extiende la gestión administrativo-institucional antes de llegar a significar la experiencia que vive el actor–maestrante durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento, hacia quien se enfoca la intención formativa del posgrado de pedagogía en la FES-A. Me refiero al espacio representado por el grupo de trabajo, como ordenamiento institucional. Una vez que las políticas llegan a la institución, pareciera que los primeros en tener contacto con ellas son los funcionarios, actores que, en un esquema organizacional ocupan la jerarquía más alta, lo que les concede el poder de relacionarse con ellas, manipularlas y, en el marco de su discurso, organizar la dinámica escolar donde dichas políticas operen.

El proceso de gestión en la construcción de conocimiento como proceso artesanal que, en el mismo curso, teje la trama que conduce a la producción de conocimiento inicia en algún lugar. Ahora no me es posible ubicarlo porque después de hacer consciente la complejidad de este campo epistémico, sería muy aventurado e incluso irresponsable de mi parte definir algún punto de origen, además de que no es el objetivo de la investigación; no obstante, sí es el objetivo comenzar a reconstruirla desde algún lugar y éste queda representado desde el momento en que los funcionarios del programa se hacen del discurso político, inscrito en contenidos curriculares de Planes y Programas, para diseñar el Proyecto Institucional Académico. A él lo defino como primer nivel de gestión en la construcción de conocimiento y es el pretexto del capítulo III.

Al respecto cabe mencionar, que en inicio consideré este primer nivel de gestión como el más superficial por abarcar lo intencional del discurso curricular de quienes se pronuncian funcionarios del Programa. Ahora comprendo que no es así, puede

llegar a ser el más profundo según la óptica desde la que se observe; es decir, si mi punto de origen fuese el proyecto económico, nacional y me diera a la tarea de desdoblarlo en tanto procesos de gestión para configurarlo en el marco global, extenderlo posteriormente al Sistema Educativo Nacional, después de allí a las Entidades federativas, siguiente paso a las instituciones y posteriormente a la particularidad de los espacios para analizar cómo operan desde las prácticas y procesos de gestión administrativa, éste sería el nivel más profundo. Se abre todo un espectro de posibilidades para, si fuese el objetivo, entrar en capas más internas y llegar, por ejemplo, a cuestionar ¿cómo viven los gestores el proceso de gestión desde el lugar donde ellos se encuentran? Ahora podría abrir esta beta como línea de investigación que deja abierta mi tesis para aquellos interesados en explorarla.

El nivel más profundo que toca la presente investigación está orientado a contestar la pregunta ¿Cuál es la experiencia subjetiva que vive el maestrante de pedagogía durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento, respecto a su iniciación en la formación para la investigación dentro de un grupo de trabajo? Para ello, antes es necesario construir qué sucede en un segundo nivel de gestión en la construcción de conocimiento cuando de lo administrativo-institucional baja o se extiende a los grupos de trabajo, ordenamiento para acompañar tanto la práctica de formación en el posgrado, como la producción de conocimiento en el campo de la investigación educativa. En este sentido, las interrogantes que resuelve el capítulo son ¿Cómo se conforman los grupos de trabajo? ¿Qué hay detrás de los grupos de trabajo? ¿Cómo gestiona el grupo de docentes-tutores el conocimiento?

### **De Grupo de trabajo a Dispositivo de formación**

Comenzaré por ofrecer la resignificación de la categoría *grupo de trabajo* desde un ejercicio relacional entre la realidad vivida y el marco teórico, con la intención de re-configurarlo como Dispositivo de formación debido a la figura que adopta después de estudiar la dinámica que los actores viven. Grupos de trabajo, es la forma en que nombran dentro del posgrado en la FES-A a esas agrupaciones que incorporan las líneas de investigación y, a su vez, configuran el Programa de pedagogía. Souto (1999), desde un enfoque grupal diferencia tres tipos de didáctica: grupal, en grupos y no grupal.

La primera implica una concepción pedagógica y un enfoque que trabaja desde y en el campo de lo grupal, tanto para el análisis como para la operación e intervención en las situaciones de enseñanza. Facilita los



procesos grupales, crea situaciones para su análisis, se interesa por lo relacional y lo afectivo, plantea un rol docente como coordinador aunque se centre en la comunicación y apropiación de conocimiento por parte de los alumnos. La segunda es una forma de trabajo pedagógico basada en los principios de actividad y participación del alumno que incluye las técnicas grupales como medio para la enseñanza. Por último, la didáctica no grupal se dirige al individuo y no se interesa por las interacciones ni siquiera desde un ángulo técnico. (Souto, 1999: 43 y 44)

Desde esta forma de nombrar la didáctica en que toma cuerpo el trabajo con grupos, el grupo en sí constituye una forma de trabajo pedagógico que incluye técnicas grupales como medio para conducir a un fin. Desde esta concepción, el tiempo que dura es justo lo que dura la actividad para la que fue pensado; es decir, así como es posible conformarlo con la voz “agrúpanse”, también se puede romper cuando los integrantes concluyen la tarea que les fue asignada. No es la postura que acomoda en el proceso de re-construcción de la categoría que deseo realizar, más bien me inclino por la concepción que lo define a través de la figura de *nudo*. Con esta figura “se intenta subrayar los anudamientos y des-anudamientos de subjetividades, los enlaces-desenlaces diversos, puntuales, simultáneos, fugaces o duraderos de subjetividades que se producen en los espacios grupales.” (Fernández, 1989: 35) Connotación que marca la distancia entre la técnica de trabajo que responde a ejecutar una tarea en tiempos inmediatos y el proceso de construcción de un grupo que implica cohesión entre sus integrantes, producto de la trama de intersubjetividades que se tejen en la grupalidad.

Ante la pregunta ¿qué es lo que hace nudo? la respuesta que puedo ofrecer es: la grupalidad. Es decir, la movilidad, el dinamismo, intercambio, los afectos que allí se juegan; los roles definidos por cada integrante y el punto de enfoque orientado hacia un fin común.<sup>79</sup> Este es el marco a partir del que comienzo a inscribir la construcción

---

<sup>79</sup> Es importante comenzar a aclarar las implicaciones que guarda el referirse a un *equipo*, con la intención de clarificar la connotación de *grupo*. *Un equipo* pretende alcanzar unas metas comunes. Se forma con la convicción de que las metas propuestas pueden ser conseguidas, poniendo en juego los conocimientos, capacidades, habilidades, información y, en general, las competencias de las distintas personas que lo integran. El término que se asocia con esta combinación de conocimientos, talentos y habilidades de los miembros del equipo en un esfuerzo común es la *sinergia*.

*Sinergia* significa que el resultado alcanzado por el trabajo de varias personas es superior a la simple suma de aportaciones de cada uno de ellos. Este es el objetivo del trabajo en equipo, cada uno pone a disposición de los otros sus conocimientos, habilidades y capacidades en general y tras un código abierto se ayudan mutuamente hasta alcanzar una comprensión más nítida de la naturaleza del problema y de su solución más eficaz. Es preciso hacer la diferencia entre grupos de investigación y grupos de trabajo a fin de justificar por qué la decisión de rescatar el segundo de éstos constructor. Existen muchas y diversas definiciones sobre grupos de investigación (Wick, 1979; McGrath y Kravitz, 1982; McGee y Howard, 1986; Bellavista, 1998; How y Tindale, 2001; Stengor,

de la categoría eje del presente capítulo: Grupo de trabajo, como la figura que cobra existencia en el anudamiento y des-anudamiento de subjetividades al movilizarse en el intercambio e interacción dentro del espacio grupal. Representa la acepción que permite configurar el segundo nivel que ubico durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento.

Kaminsky (1990) dirá que en las instituciones podemos ver grupos objeto y grupos sujeto. Mientras que los primeros están sometidos a las consignas instituidas (jerarquización institucional / verticalidad) su acción es de lo que ellos se espera, estén satisfaciendo o no las expectativas institucionales. Los segundos pueden desprenderse de la jerarquización, por lo tanto son más flexibles respecto al interés personal. Estos grupos no pueden sostener una posición instituyente de forma permanente, pero tienen vocación de tomar palabra, algo que los grupos objeto no pueden hacer, en tanto sólo se limitan a “repetir al pie de la letra.”<sup>80</sup>

Como espacio donde construyo el segundo nivel del proceso de gestión en la construcción de conocimiento durante la iniciación en la formación para la investigación, el grupo de trabajo adquiere diferentes formas en la medida que es un ejercicio humanizado, donde se encarna la experiencia individual a través del lugar que ocupa cada uno de los actores que lo integran. Si bien son grupos que se encuentran en proceso de conformación dentro de la institución, desde ahora me atrevo a decir que se trata de grupos–sujeto, desde la perspectiva que ofrece Kaminsky (1990), por la libertad que tienen al proponer la dinámica de trabajo en el curso de la experiencia a través de la que cobra vida. La intención no es categorizar el grupo de trabajo donde desarrollo la investigación como sujeto u objeto, pues considero entraría en una lógica de querer comprobar en qué medida se cubren los criterios de uno u otro para determinar y nombrarlo de alguna manera; más bien, el propósito al nombrarlo es tejer la trama que hace la grupalidad dentro del espacio–

---

2004, entre otros). A continuación una definición donde se conjuntan varias ideas, valores y tradiciones académicas.

Ahora bien, en lo que respecta hablar de grupo de trabajo y grupo de investigación, preciso: Un grupo es una unidad básica de investigación de la institución universitaria conformada por agrupaciones naturales de investigadores, según intereses comunes de investigación (objetivos, temáticas, metodologías, técnicas) de publicación, difusión y que está ante la posibilidad de compartir infraestructuras y otros medios necesarios para sus actividades. Constituyen estructuras sociales mas o menos estables e incluyen acciones mas o menos complejas y continuadas en el tiempo que, bajo la línea de un(os) investigador (es) responsable (s), formulan uno o varios problemas de su interés; trazan un plan estratégico, de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen ciertos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. El objetivo final es imprimir un avance en el conocimiento y la técnica en un (as) área (s) determinada (s), que tenga (n) una repercusión social. En, Izquierdo, A. et. al. (2008).

A decir de este concepto, marca gran diferencia con los grupos que, hasta el momento, se han aludido y que se encuentran en proceso de conformación en el posgrado de la FES-A.

<sup>80</sup> Cfr. <http://psicologiasocial.idoneos.com/index.php/355166>

grupo y que me conduce a su configuración como dispositivo de formación durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento.

*“Surge la propuesta: abrir la línea de Formación y posgrado”* El lugar de la gestión de conocimiento en el campo de la gestión pedagógica

El grupo de trabajo que incorpora la línea de investigación *Formación y posgrado* está inscrita dentro del Campo de Conocimiento IV, *Construcción de Saberes Pedagógicos*. Cada uno de ellos conducen a la resignificación del campo de la pedagogía ante los objetivos de formación del maestrante: Profesionalización, docencia o investigación. Sin olvidar que el antecedente del Programa de pedagogía es el de Enseñanza Superior, y la herencia que deja permeada en prácticas por los sujetos es difícil de movilizar.

Hablé durante el proceso de problematización sobre momento de tránsito por el que atraviesa el posgrado en días presentes. Ahora lo recuerdo y traigo nuevamente a estas páginas porque es en ese tránsito de pasar de un Programa a otro, en este caso, de Maestría en Enseñanza Superior (1974) a Maestría en Pedagogía (1999) que surge la propuesta de agruparse. Es en el año 2000 cuando los docentes-tutores comienzan a concienciar y cuestionar el proceso de formación, desde la formación de origen de los maestrantes y sus prácticas académicas. Señala la voz de la actual Coordinadora del grupo (al semestre 2010-II):

***“Teníamos alumnos de diferentes áreas, nos costaba trabajo como llegar a acuerdos, ellos (se refiere a compañeros docentes) como que seguían con la idea que la maestría era en enseñanza superior, cuando la idea era profesionalizar a los profesores universitarios y no era así, no! No era el objetivo de la maestría en pedagogía. O sea, eran cosas diferentes, había reuniones al interior de los grupos de profesores donde nos dábamos cuenta que se iba haciendo necesario perfilar o, más bien, acordar cuáles iban a ser los perfiles de ingreso para la maestría en pedagogía porque no podía ser tan amplio ni tan abierto, cuando la experiencia nos estaba demostrando que los profesores que se estaban incorporando en la maestría estaban teniendo serios problemas a nivel teórico, a nivel metodológico y que no estaban salvando la situación en el programa...”***  
(CIVA\_P2010\_E:5)

¿En qué momento comienzan a surgir las agrupaciones en los espacios académicos dentro de la institución en mención? A la luz de esta voz, en el momento de pensarse y saberse como agentes de formación. Es decir, si bien, las Reformas educativas regularmente están enfocadas hacia la educación básica, la reconstrucción del Programa en el nivel superior invita también a la resignificación de prácticas desde las que se están formando a los actores-maestrantes para replantear el camino, porque los objetivos de formación son otros. Torres (2000) lo señala, hablar de

Reforma no es sinónimo de cambio, lo mismo sucede con el cambio de un Programa a otro, el hecho de tener un documento nuevo para fundamentar el actuar, no significa que verdaderamente se opere desde él y para él; quienes provocan este cambio son los agentes que lo viven.

Siguiendo a Torres y la crítica que hace sobre el diseño de Reformas educativas, anota que tradicionalmente éstas se caracterizan por delinearse en lógicas “desde fuera” y “desde arriba”, elitistas, tecnocráticas, homogeneizantes, sectoriales e intraescolares, parciales y sin visión sistemática, esporádicas, inconclusas” (2000: 2 y 3) y desde las esferas políticas que componen el sistema gubernamental se comienza la gestión de medios y recursos para garantizar su operación. ¿Qué sucede cuando un cambio de Programa incita a los docentes a reflexionar sobre procesos formativos? En respuesta a ello, considero que es posible decir que es donde comienza a hacerse presente la gestión pedagógica. Ezpeleta y Furlán la definen:

...un enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el *locus* de la interacción con los alumnos. Es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad. (Ezpeleta y Furlán, 1992: 17)

En este sentido, es posible comenzar a develar un espacio donde se inscribe la gestión de conocimiento dentro del campo de la gestión pedagógica; éste último como más amplio y complejo, en donde el locus de la interacción docentes-alumnos construyen en sí el campo de la formación por ser la arena donde se juega la intersubjetividad de ambos actores. Es en la relación cara a cara donde se posibilita conocer cuáles son los capitales culturales con que los estudiantes ingresan, en términos de saberes previos, para incorporarse en una dinámica de formación en posgrado que exige no sólo el saber teórico– conceptual del campo formativo al que pertenecen, sino saberes que le acerquen a la práctica de investigación, si es que el perfil de egreso del Programa tiene dicho objetivo.

Cuando escucho la voz del testimonio anterior *“la experiencia nos estaba demostrando que los profesores que se estaban incorporando en la maestría estaban teniendo serios problemas a nivel teórico, a nivel metodológico y que no estaban salvando la situación en el programa”*, hace referencia a la inscripción de estudiantes en el Programa de pedagogía, cuyo común denominador era la docencia como su campo de acción y el formativo cualquier otro: contaduría, arquitectura,

odontología, abriéndose un espacio en el pedagógico por la oportunidad de desenvolverse como docentes dentro de alguna estancia educativa.

Desde este momento es que visibilizo la gestión pedagógica, cuando el docente se cuestiona respecto a quiénes son los actores hacia los que va dirigida la propuesta formativa y qué es necesario resignificar, por el mandato mismo de lo que implica hablar de una maestría de pedagogía y el perfil de egreso que demanda. A partir de ello, otras interrogantes que surgen por los docentes-tutores del programa respecto al proceso formativo son:

*“... Yo me acuerdo que esto ha sido una tarea muy ... o sea de varios años! En términos de los profesores, o sea las reuniones, **cada reunión era la discusión ¿qué estamos formando? ¿qué se quiere formar?, ¿hacia dónde se pretende llevar a los alumnos?** Posturas diversificadas, entre... por ejemplo, sabemos que en el programa de profesores de las áreas biológicas, hay odontólogos! **entonces por la experiencia que ellos tienen, piensan que a lo mejor pedagogía, como una carrera de ciencias sociales y humanidades, pudiera tener una tendencia hacia los modelos, por llamarlos de alguna manera, de las biológicas, sabemos que en unas cosas sí se puede y que en otras no, que la cosa no es lineal, entonces ha habido discusiones así como acaloradas en términos de qué es lo que se pretende formar!”** (CIVA-P2010\_E: 8)*

Lo señalan Pacheco, Ducoing y Navarro<sup>81</sup> que el tema de la gestión pedagógica es ajeno a la discusión y el debate de la educación en México y el resto de los países latinoamericanos. Existe un acercamiento teórico y conceptual al tema que es relativamente nuevo en la calidad educativa, pero no así es la experiencia en los procesos de gestión en el plano de la práctica educativa; aun cuando dichos procesos abarcan dimensiones de la realidad educativa en los planos político, institucional, organizacional. En este sentido, la gestión así como la administración y la planeación tendría que representar la posibilidad estratégica para articular y dar sentido y contenido a la acción de y entre los diversos planos educativos. La gestión pedagógica es la articulación de los planos donde la plataforma de soporte es la propia formación del sujeto.

Cuando la voz del testimonio alude a las discusiones acaloradas que entre profesores emergían al cuestionar sobre el *por qué, para qué hacia dónde la formación de los estudiantes*, me permite considerar dos eventos importantes del proceso de gestión. Primero, una gestión institucional que se extiende a lo pedagógico cuando son los sujetos de la práctica los que cuestionan la arena de formación, aquí se ven involucrados los actores principales del hecho: docentes y maestrantes; y segundo, la gestión pedagógica es el campo que invita a la

---

<sup>81</sup> En, [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm)

agrupación de sujetos preocupados e interesados por un denominador común: la formación del maestrante.

Desde esta visión, el campo de la gestión pedagógica comienza a ampliarse, pues desde la perspectiva de Ezpeleta (1992), la problemática educativa particular que vive el maestro encuentra un lugar cuestionado exclusivamente para resolverlo. Se trata del espacio destinado para que cada maestro “cumpla” con su trabajo: las aulas. Espacio configurado como el horizonte de cada maestro con sus estudiantes; una vez que el maestro sale de su espacio para convocar a los suyos, la problemática se dimensiona hacia otros niveles, dejan de ser “mis estudiantes y yo” para trascender a un “nosotros”; desde esta lógica de pensamiento, en la cultura institucional se invita a pensar en colectivo. Continúa la voz:

*“Entonces, hubo una inquietud de... insisto, de sumar experiencias, se dijo –“Bueno, por qué no comenzar a trabajar como grupo o implementar el trabajo colegiado, no fue un proceso fácil! Nos sumamos algunos profesores, entre ellos pedagogos, normalistas, un antropólogo, un sociólogo y la idea era exactamente recuperar la experiencia que cada uno de ellos traía! había como que un común denominador, ellos habían hecho trabajos a nivel de posgrado para graduarse de maestros en la Fes Aragón y, en mi caso, algo muy similar! nos dimos cuenta que podría resultar interesante y pertinente también sumarnos este número de profesores y teníamos la inquietud de ver qué era lo que iba a salir de ahí! cada quien con su producción en términos de tesis, de experiencia y pues es así como se propone que se abra la línea de formación y posgrado, como una línea de trabajo! todavía de trabajo; sería hasta un año, dos años después cuando se comienza hablar de una línea de investigación, tuvo que pasar un tiempcito”. (CIVA-P2010\_E: 4 y 5)*

“Sumar experiencias, comenzar a trabajar como grupo, implementar el trabajo colegiado”, constituyen las propuestas de trabajo de los profesores-tutores. Representa un reconocimiento al legado histórico de la pedagogía, recordemos que la pedagogía propuesta por Makarenko (1888-1939) estaba basada en el principio “trabajar en colectivo”, romper con prácticas individualistas que llevan a pensar en el bien de uno solo y trasladarse al pensamiento donde impera el “bien común”. Lo individual resulta ser debilidad, pues sólo el trabajo en grupo da fortaleza a los hombres, significa conjuntar esfuerzos hacia un mismo fin; en ese momento para Makarenko y dentro del contexto de los años 20’s prerrevolucionarios, el objetivo educativo de formación era formar en la disciplina, la educación y el trabajo para que una vez egresados fuera posible incorporarse a los espacios laborales conscientes de la condición de su ser hombre.

Aludo esta experiencia de formación pedagógica por una razón principalmente: El ser humano es históricamente social y desde siempre ha vivido en la colectividad, de ahí las filosofías que rigen la vida política de los países. Fue admirable el sentimiento



comunista de este pedagogo, quien no olvida su origen obrero y como maestro se opone a que dentro de la educación se espere tanto del método individual y hace un gran énfasis en que se debe poner especial atención a la organización de la escuela como colectividad e insiste que en las escuelas no prestan la debida atención a la organización de la experiencia infantil, la experiencia de la vida, la experiencia comunista. En resumidas cuentas la filosofía compartida y heredada de este pedagogo es “todo para todos”. Hoy, Siglo XXI, nuestro contexto está enmarcado en un ideal político democrático donde lamentablemente nos hemos configurado como sociedad del individualismo; es un proyecto neoliberal donde son unos cuantos los que poseen el poder y son muy pocos los beneficiados. No obstante y en espacios pequeños resurge la naturaleza del ser humano: “pensarse a sí a través de los otros”, el objetivo en común es la formación del otro. La propuesta que hacen los docentes- tutores del programa en mención es, en inicio, identificar los comunes entre quienes integran el grupo; en este sentido, hablar de la configuración de sujetos dentro de un grupo no sólo implica tener objetivos comunes, sino puntos de encuentro con sus ideales durante su trayectoria académica que les hace coincidir por los capitales compartidos.

Compartir su experiencia por haber construido una tesis cuyo objeto de estudio gira en torno a los estudios de posgrado, supone considerar, entre el grupo de docentes-tutores, que es posible colocarse en un mismo lugar donde los lenguajes se encuentren al coincidir al plantear, por ejemplo, ¿qué implica el proceso de construcción de la tesis? Y dentro de ella, el uso y manejo de términos como: construcción de problemas de investigación, objeto de estudio, método de investigación, posturas epistémicas, lo que implica hablar del posgrado, como nivel cúspide de los estudios profesionales, entre otros. La propuesta se vuelve más compleja: *Conformar líneas de trabajo inscritos en los grupos de trabajo.*

*La experiencia* se constituye en saber construido a lo largo de la trayectoria académica y profesional de los docentes; deja de ser mera vivencia; toma cuerpo y fuerza al reconocerse investida de conocimiento con posibilidad de ser compartido. Es el eje sobre el que gira la justificación para agruparse, es el pretexto que les hace coincidir y compartir puntos de vista en común, resultado de la construcción de conocimiento y la práctica profesional.

El espectro de la gestión pedagógica se amplía cuando reconocemos “implica tender un puente hacia las cuestiones política, administrativa y técnica... es decir, aunque la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades

autosuficientes”. (Ezpeleta; 1992: 107) Ante ello surge la pregunta: ¿cómo opera la gestión en la construcción de conocimiento en el terreno de la gestión pedagógica, específicamente dentro de estas agrupaciones en un Programa de posgrado?

Una de las primeras reflexiones que incitaron a la discusión entre los docentes-tutores del Programa de pedagogía de la FES, durante el tránsito de un programa a otro fue “¿Qué estamos formando?” Lo que conduce a re-pensar la cultura académica que habían construido en la institución, proponer entonces la dinámica en grupos de trabajo y formación de líneas de trabajo con la finalidad de aclarar perfiles de formación de los maestrantes al egresar; es decir, resignificar el concepto del actor-maestrante en proceso de formación dentro del posgrado y re-configurar las prácticas educativas dentro de los espacios en que se dinamiza la vida académica del Programa de pedagogía. Es este el lugar donde visibilizo, comienza a tomar cuerpo la gestión de conocimiento y que atraviesa todo el proceso hasta el momento recorrido, desde el primer nivel de gestión administrativo-institucional, hasta que llega al maestrante y es quien entonces también toma gerencia en el proceso de formación a través de la construcción del conocimiento.

#### *Tránsito de línea de trabajo a línea de investigación*

Durante ésta, que podría ubicarse como la primera etapa de la trayectoria del grupo aproximadamente en el año 2000; no obstante, cabe aclarar, tiene presencia desde el momento en que comienza a reflexionar sobre procesos formativos, tuvieron lugar eventos como:

- Florecimiento de la idea de abrir la línea de investigación *Formación y posgrado* a quien primero se le reconoce como línea de trabajo.
- Necesidad de voltear la mirada hacia el Plan y Programa de estudios, como eje rector que debe orientar las prácticas.
- Reconocer la ausencia del Campo IV, Construcción de Saberes Pedagógicos en el posgrado de la FES-A, aun cuando es parte del Programa de maestría.
- Apertura de visión hacia los campos de formación que sugiere la pedagogía: gestión, diversidad, planeación, construcción.

Se trata de un movimiento paralelo de construcción entre el grupo y la línea, una se va dando en co-respondencia con el otro e inicia desde el momento en que los docentes-tutores del Programa hacen un alto para cuestionar el proceso de formación del maestrante. Es decir, a partir de que comienzo a otorgar un lugar a la

gestión del conocimiento en el lugar de la gestión pedagógica. Trascienden el espacio áulico, por ello es que inicio este apartado haciendo alusión al amplio espectro de la gestión pedagógica al dimensionar en lo político, social, pues durante esta primera etapa del grupo, existe la necesidad por revisar planes y programas, ver en su complejidad el campo de formación y acción que ofrece la pedagogía.

Es a lo que los actores denominan *línea de trabajo*, cuando reparan en lo que desde el relato se deja escuchar:

- **“...Lo que pasa es que tenemos el plan de estudios del programa de la maestría en pedagogía, que se supone es lo que nos rige, nos tendría que haber regido desde que se abrió la maestría! pero no era así! Se abre la maestría, se implementa, se echa andar y cada quien funge y hace su práctica como puede! No había... no se dio en ningún momento ese cuidado, como que esa vigilancia de –“miren vamos a abrir la maestría, el plan de estudios es este y vamos apegarnos a él!” No!..”.** (CIVA-P2010\_E:5)
- **“ Veníamos, mas bien venía, porque yo me sumo, se traía como una especie de inercia! era la maestría en enseñanza superior, era como cambiamos de programa y seguía funcionando igual! seguían desempeñándose con las mismas prácticas los profesores y el mismo programa, entonces será hasta por el 2000 yo creo que... como el 2002 donde de se empieza hacer una revisión y se dice -“bueno pero si hay un programa rector, ¿dónde está el programa rector? Por qué no ese está implementando? Por qué no se esta llevando a cabo?”** (CIVA-P2010\_E:5)
- **“Durante un buen tiempo en Aragón sólo se tenían abiertos tres campos de los cuatro que tiene. Sabemos que el programa de pedagogía tiene cuatro campos de conocimiento, pero en Aragón sólo funcionaban tres! no estaba abierto el campo IV a diferencia del FFyL que sí los tenía abiertos los 4, y entonces decíamos –“bueno y el campo IV?” no pues ese no esta abierto, aquí quien quiera incursionar en él, pues se tendrá que ir a la facultad porque aquí no está abierto, pero! yo creo que fue por las mismas condiciones institucionales de cada entidad, sabemos que el programa tiene varias entidades que participan en él! en le caso de la ffyl tiene una estructura, tiene ahí un contexto, una experiencia muy particular, Acatlán tiene otra, (5) Aragón tiene otra. En este caso... si no me equivoco, Aragón es el último, la ultima de las entidades que abre ese campo, que es el IV pero que, insisto, yo creo que tiene que ver con la inercia y la práctica que venía en Aragón desempeñándose y que tiene que también tiene que ver con los administrativos, no? porque en aquel entonces (...) creo que la secretaria técnica (...) de la maestría en pedagogía era una socióloga! Entonces, pues no es que a uno (ríe) quiera ver problemas con los perfiles de formación, pero definitivamente yo creo que si son problemas, sí son importantes los perfiles, porque tiene que ver con las expectativas, con la experiencia de cómo organizar, cómo echar andar, de cómo implementar! y eso ha sido muy obvio en estos últimos semestres. Había una socióloga, entonces, una maestra en sociología! entonces pareciera ser que ahí el objetivo era... pues que el programa se moviera, que funcionara, pero nooo con un eje rector, no con una finalidad clara, etc! Que se ve hasta unos años después donde se empiezan hacer jornadas de trabajo con todos los profesores, que nos empezamos a cuestionar los mismos profesores y a confrontamos entre los mismos profesores de ¿qué es lo que estamos formando?”** (CIVA-P2010\_E:5 y 6)
- **“Entonces es cuando se empieza hacer la revisión detallada de lo que es el plan de estudios y nos damos cuenta que hay una gran riqueza, que había! (enfatisa) que hay!**

*Que había y que hay una gran riqueza en el plan de estudios pero que, pareciera ser que nadie se había dado cuenta, entonces se comienza a revisar y decimos: -“Es que podríamos formar en docencia, pero también podemos formar en diversidad, pero también podemos formar en gestión, construcción! y entonces ahí de entrada y es ahí donde yo establezco la diferencia entre línea de trabajo y luego lo que podría ser una línea de investigación, porque lo que pretendíamos en un primer momento, era tener la posibilidad de podernos agrupar! (enfatisa) ya no como investigadores, porque el término investigación genera mucho ruido, para ser en estricto sentido un investigador, uno tiene que tener un espacio, uno tiene que tener una formación y una experiencia que te avale ese proceso de ser investigador, estar en cierto espacio, etc. Sabemos que Aragón! y que la UNAM, la investigación se ubica en lo que es centros e institutos o institutos y centros y que las facultades se dedican a la docencia, eso ha sido tradicional y culturalmente la actividad en la UNAM, entonces, pensar que en Aragón hubiera investigadores, pues no! pensar que en Aragón se pudiera hacer investigación, pues tampoco! Entonces como que resultaba, entre comillas, atrevido decir que pues íbamos abrir así como que de la nada una línea de investigación, o sea con qué experiencia, con qué infraestructura, con qué recursos, etc. Entonces dijimos al principio -“bueno, pues hagamos una línea de trabajo, donde (...) recuperemos lo más inmediato, pues son las experiencias que cada uno trae de haber hecho un estudio de maestría y que por lo menos cada uno de nosotros, de los que estamos aquí y tuvimos que haber pasado por hacer una tesis, que implica hacer un trabajo de investigación y que ahí está un producto que se le puede demostrar y entonces decíamos -“pues una línea de trabajo!” que, en este caso, se hablaba de formación y posgrado, ya después continuando con la revisión, el análisis del plan de estudios, con los requerimientos de CONACYT, con una serie de políticas a nivel de posgrado, te das cuenta que que hay que irnos acercando a esta cuestión de la investigación, que hay que irse acercando y digo acercando porque implica entenderlo! Implica entender, implica sondear qué significa, qué es, cuáles son las implicaciones? qué tanto nosotros nos podemos acercar o no! cuando nos atrevemos así como a hablar de línea de investigación, yo creo que tiene que ver también con un autoreconocimiento, de que... un autoreconocimiento en qué sentido? En que la gente que se suma en esas líneas que se proponen sean de investigación ya no sean solo maestros y muchos graduados, sino que empiezan a ser estudiantes de doctorado, otros ya son doctores...” (CIVA-P2010\_E: 6 y 7).*

Se reconoce un tránsito de línea de trabajo a línea de investigación, mientras en la primera se inscriben prácticas que invitan a los actores a reconocer la posición que ocupan, a tomar decisiones que les conduzcan al reposicionamiento de sus prácticas; la segunda tiene que ver con asumirse en procesos formativos para la investigación. Asumir el compromiso, como Programa de posgrado de formar para la investigación educativa, fue producto de un proceso y que a últimas fechas (semestre 2011-I) se continúa madurando. Es lo que marca, de acuerdo a lo que dice la voz de los actores, la diferencia entre línea de trabajo y de investigación: el autoreconocimiento y posicionamiento al asumir que el proceso formativo del que se responsabilizan conducen a formar al maestrante para la investigación.

Sucede entonces que para gestionar el conocimiento, en términos de conducir hacia un perfil de formación para la investigación, el grupo de docentes consideran necesario, de acuerdo a lo que pronuncia la voz:

- Conocer Planes y programas que fundamentan la dirección de los objetivos de formación.
- Vigilar que las prácticas educativas sean coherentes y contribuyan al logro de objetivos formativos.
- Tener visión del amplio espectro de acción y formación que tiene el campo pedagógico.
- Auto-reconocimiento para asumir propuestas de formación para la investigación.

Esta primer discusión que abro es en razón del campo de acción de la pedagogía, enfatizando en la escisión entre dos de las prácticas donde al sujeto le es posible intervenir: docencia e investigación y me comprometen a recuperar el constructo de la pedagogía como campo epistémico y de formación. Epistémico en razón de los discursos que se entretajan en su configuración y hacen posible dar cuenta de procesos de construcción de conocimiento.<sup>82</sup> Campo de formación, porque constituye un espacio al que se incorpora el ser humano para acompañar su proceso de formación. No es mi intención encajonar este proceso en la dimensión personal o profesional para poder atender a un concepto que lo explique, ya Honore habla sobre este problema de separarlo al considerar que la problemática “formación profesional

---

<sup>82</sup> Para reflexionar sobre el término *campo epistémico*, se hace necesario recordar qué se entiende por *epistemología* y *episteme*. El epistemólogo Gregorio Kiimovsky refiere a la epistemología como el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico. Siguiendo al autor, entendemos la epistemología como una disciplina que adoptaría una postura de vigilancia crítica y de observación a todo el campo de producción de la ciencia. La tarea del epistemólogo sería examinar, de la forma más objetiva posible, cada teoría o conocimiento.

Por su parte, hacer referencia a la *episteme*, nos ubica en los inicios de la historia del conocimiento occidental (S. VI a IV a. C.) donde los griegos diferenciaban dos tipos de conocimiento: *episteme* y *doxa*. La *episteme* hacía referencia a un saber fundamentado, sistemático, reflexivo, verdadero, pero considerado desinteresado y alejado de cualquier forma de poder. Los filósofos que exaltaron “la razón” como forma de conocimiento, pertenecían a las clases altas de la población que representaba el poder. Las clases bajas no tenían acceso a la *episteme*, sino al otro conocimiento, la *doxa*, que se relacionaba con la opinión y que caracterizaba a un saber no fundamentado, espontáneo, no sistemático y acrítico. (En, Sulle, A.; 2003) Desde este referente, concebir la pedagogía como campo epistémico, significa prensarla en la posibilidad para construir saber fundamentado, sistemático y reflexivo; exigente de la vigilancia del proceso de construcción a partir del referente de observación, como acción necesaria para la producción de pensamiento epistémico. Al respecto, Zemelman (2001) remite a este tipo de pensamiento como aquel que se abre a la construcción creativa, alejada de pre-nociones y pre-concepciones que a lo largo de la trayectoria del sujeto ha acumulado y no permiten abrirse a lo nuevo, pues pareciera lo único que se desea es encajonar o encasillar la realidad en conceptos ya dados cuando la realidad desborda lo que puede expresarse en un concepto y éste sólo es para poder explicarla e interpretarla. El pensamiento epistémico es aquel que no tiene contenido, “significa no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar” (Zemelman, 2001: 24)

y/o personal se inscribe en lo más fundamental de las relaciones entre formación, trabajo y persona” (1980: 11)

Concebir la formación como una práctica que emana del exterior para actuar sobre la persona, separa la acción para entenderse como algo adquirido que se aprende, se conquista, se compra inclusive. Más bien me asumo desde la perspectiva que advierte Honore, quien reconoce:

La formación es mucho más raramente considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona. La formación, dice Lhotellier, “es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”. En este caso, no es algo que se posee, sino una aptitud o una función que se cultiva y puede eventualmente desarrollarse.

La formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido con significado en una nueva actividad. (Honore, 1980: 20)

La formación no depende de la acción del otro sobre el sujeto, sino del significado que él le atribuye al acontecimiento para apropiárselo, interiorizarlo y exteriorizarlo en la re-significación. Es remitir al movimiento dialéctico entre objetividad-subjetividad-objetividad que pone en juego la propia historia y biografía del sujeto en las formas de apropiación. En esta lógica, por ejemplo, la formación profesional que es una *formación para*, término que utiliza Honoré (1980), en el sentido de pensarse desde la programación de actividades y existir una intención de intervenir para suscitar cambios en el sujeto, no se podría estandarizar o generalizar en tanto al grado de formación como interiorización, pues dependerá de cómo la experiencia sea subjetivada de acuerdo a quién es el sujeto en el reconocimiento de su historia y biografía.

En esta lógica de *formación para*, como un acto externo al sujeto, intencionado y necesario para llegar a la interiorización, recupero el hilo conductor que me trajo hasta aquí: La pedagogía como un campo de formación y, entre sus vertientes, la formación para la investigación en los estudios de posgrado.



Me interesa enfatizar sobre la voz que narra el tránsito entre línea de trabajo y línea de investigación. Hay un énfasis contundente en nombrarlo todo como *proceso*, como un *estado de tránsito*, mas no como estados plenamente cristalizados. Un proceso hace alusión a recorridos ----y estado de tránsito...

Desde esta perspectiva, la voz considera el proceso de tránsito por el que atraviesa la línea al ser nombrado primero como *"línea de trabajo"*, al reconocer condiciones físicas, humanas e institucionales del posgrado, a *"línea de investigación"* debido al posicionamiento de nombrarse en el reto de *"formar para la investigación"*. Decisión que atraviesa principalmente: *"La experiencia de formación de quienes inician la travesía en el campo de investigación educativa, conocimiento de políticas educativas y auto-reconocimiento sobre el conocimiento en el campo investigativo"*.

Vivir los contextos implica construir experiencia por los aprendizajes que deja. La experiencia se relaciona con la práctica que desarrolla el sujeto-autor de su propia existencia; desde esta lógica, la práctica entendida como un "pensar en el hacer" trasciende al saber aprehendido, encarnado, incorporado por haberlo vivido y significado. En suma, otorga conocimiento y, a su vez, se extiende en el sujeto, ahora docente-tutor en la seguridad para asumir y defender el porqué y para qué de la toma de decisión.

Reconozco dos actores clave en la toma de decisión para pronunciarse por la *Formación para la investigación*, quien funge hoy día (semestre 2011-II) como Secretario Técnico del programa, pero que antes de llegar a asumir dicho cargo fue quien encabezó la dirección del grupo interesado en los procesos de formación de maestrantes inscritos en el Programa de Maestría en Pedagogía. Además, quien hoy día funge como Coordinadora de la línea e inició con ella; después de su trayecto a lo largo de 11 años, donde ha habido movilidad de profesores-tutores, es quien permanece.

Hay un cruce de experiencias: El Secretario Técnico, cuya formación académica está enmarcada por la pedagogía y antropología, campos que le otorgan capitales culturales muy significativos. El propone el trabajo en grupo, pues es parte del recorrido vivencial que marca su trayecto formativo en diferentes espacios: Como estudiante, en el CCH, estancia en la Facultad de Filosofía y Letras; ya como profesional, su participación en Escuelas Normales al Norte del país, su experiencia dentro de una Escuela en Puebla, otra en Morelos. Ello se conjuga con lo que coloca sobre la mesa la Coordinadora quien es pedagoga de formación y sus estudios de

posgrado también en dicho campo. Ella habla de “tres grandes sumas de experiencias”, escuchemos:

**“Haber ingresado de Aragón para mí fue muy significativo por el proyecto de formación que se tenía en ese entonces en la licenciatura, por lo que se privilegiaba en ese momento en términos formativos, que era lo teórico, lo metodológico, lo epistemológico y digamos que esa es una parte de la experiencia muy significativa en mi proceso. (1)**

**Después pues decidir incursionar en la ffyl que sabemos que no es fácil! Ser estudiante allá, incorporarme a una línea de posgrado, en este caso del cesu, pues ahí como que vengo a compilar otra parte importante también importante de experiencia con Sánchez Puentes, Matiniano, Juan, Claudia y el grupo de becarios, que también contribuyen y fortalecen el proceso de formación. Después de eso, como que hubo una reconsideración para hacer el doctorado; yo no notaba diferenciada entre hacerlo en la FFyL o hacerlo en Aragón, porque los tutores eran los mismos o se compartían, por tiempos distancias y demás decidí hacerlo en Aragón, pero eso implicó un reencuentro, en este caso con Carrillo, que fue profesor mío en la lic. pero que también al hacer separaciones, pues él como antropólogo también ya viene con todo un capital cultural muuuy significativo cuando nos reencontramos por ahí del 2000! y pues que también son retos! con cada grupo, con cada experiencia de los programas en los que uno está, son retos fuertes. Cómo en un primer momento, cómo incursionar en ellos, después cómo mantenerte, como tener un nivel de aceptación, de que te abran los espacios o que te permitan incorporarte a los espacios! y ya del 2000 que me reencuentro con Carrillo fue como desaprender algunas cosas, reaprender otras y se hace como tres grandes sumas de experiencias Aragón, Facultad, CESU y otra vez Aragón con experiencias”. (CIVA-P2010\_E:1)**

La suma de experiencias implica hablar de lo que provoca la licenciatura: Visión amplia del campo de la pedagogía: “Pensar que la pedagogía sí tiene que ver con la docencia, pero no únicamente, ni exclusivamente y que hay otros rubros que uno puede transitar, como puede ser la investigación, planeación, evaluación y otros tantos rubros...” Construcción derivada del impacto que tienen los profesores con quienes comparte esa etapa de vida, son los discursos pronunciados, los intereses conquistados al escuchar cómo y a favor de qué se pronuncian los otros (grupo de profesores) para hacer pedagogía; en suma, provoca la construcción del vínculo estrecho entre Pedagogía – Investigación. Otro momento significativo lo constituye su estancia en el CESU, durante los estudios de maestría, al compartir espacio con un equipo de investigación donde la intención es construir y producir conocimiento en equipo, desarrollando objetos de estudio –indicados por el grupo de investigadores– relacionados a prácticas y procesos formativos a nivel posgrado. Finalmente, los estudios doctorales donde el tema de investigación está relacionado a procesos formativos en el área de biomédicas dentro de la UNAM.

Es preciso destacar que no sólo es la experiencia en el área de posgrado, como nivel de estudios, sino también está presente la vivencia de lo que implica la práctica de investigación dentro y con un equipo de investigación. La coordinadora en otro

momento de su narrativa expresa: *“hacer investigación en grupo es estar en las manos del otro”*, significado que refleja y visibiliza la experiencia apropiada y, al ser compartida, es subjetiva porque constituye su punto de referencia para actuar en los espacios donde ahora se encuentra.

*“La experiencia nutre el programa”*, es decir, lo fortalece, vitaliza en conjugación con el grupo de maestros que viven este primer momento de la línea, donde ellos colocan el saber que les proporciona el haber construido una tesis en el marco de los estudios de posgrado. Hablar de “nutrir un programa”, implica considerar lo nutrido que debe estar primeramente el sujeto para entonces poder compartirlo desde el rol que ahora juega. Se extiende el saber apropiado en el acompañamiento con los otros y lo que está dispuesta a dar con el grupo del que ahora es parte, pues al haber vivido la experiencia de investigación conoce las implicaciones que ello tiene. En este sentido, hace explícita la complejidad que le implica hablar del propósito que se fincaron como línea y señala *“ya después continuando con la revisión, el análisis del plan de estudios, con los requerimientos de CONACYT, con una serie de políticas a nivel de posgrado, te das cuenta que hay que irnos acercando a esta cuestión de la investigación, que hay que irse acercando y digo acercando porque implica entenderlo! Implica entender, implica sondear qué significa, qué es, cuáles son las implicaciones? qué tanto nosotros nos podemos acercar o no! cuando nos atrevemos así como a hablar de línea de investigación, yo creo que tiene que ver también con un autoreconocimiento...”* Adquirir esta responsabilidad formativa demanda:

- Conocer exigencias políticas de un posgrado.
- Conocer los organismos e instituciones con quienes el nivel de posgrado establece vínculo estrecho para atender objetivos socio-formativos.
- Comprender que se trata de un proceso cuyo punto de partida podrían ser los acercamientos a la investigación para entender de qué se trata, qué significa y entonces decidir si es posible o no un acercamiento de acuerdo a condiciones y recursos.

La experiencia otorga confianza y posiciona a los sujetos dentro del territorio que pisan. Conocer el territorio ofrece la seguridad para *autoreconocerse* sabedores del campo y reconocer a quienes están alrededor de sí para hacer grupo en *“nosotros mismos”*. En el momento que la voz se pronuncia en el *autoreconocimiento*, lo hace en el sentido de:

***“...tiene que ver también con un autoreconocimiento, de que... un autoreconocimiento en qué sentido? En que la gente que se suma en esas líneas que se proponen sean de investigación ya no sean solo maestros y muchos graduados, sino que empiezan a ser estudiantes de doctorado, otros ya son doctores, como es el caso del Dr. Carrillo que, al ser doctores, o al ser estudiantes de doctorado, pues nos obliga! en el buen sentido de la palabra, a estar en contacto con esa actividad que es la investigación; obviamente, yo me atrevo a decir ahí, con un tipo de investigación! porque no es lo mismo hacer una investigación de doctorado por la libre, donde tu te vas monitoreando a hacer investigación, tener una producción significativa y hacer una investigación en un instituto o en un centro o... tener esa trayectoria de investigador donde, por lo menos, tú tienes una producción de 4, 5 artículos al año! O un libro al año o cada dos años, o sea hay criterios que nos van estipulando hasta dónde uno puede pensar la investigación”.***  
(CIVA-P2010\_E:6)

Autoreconocerse como línea de investigación, significa hacer investigación en los diferentes espacios que así lo permiten: estudios de doctorado, producir, aportar por hacer equipo con los otros antes de conducirse *“por la libre”*. Reconocer incluso los espacios desde donde se posicionan para hacerlo, pues si bien no es un instituto, no obstante, existe la experiencia-conocimiento que respalda la toma de decisión de los docentes-tutores por *“entrar en contacto con la práctica de investigación”* y comenzar a relacionarse con ella en la medida, dice la voz, en que los criterios lo vayan estipulando y *hasta donde uno puede pensarla*.

### **La línea de investigación Formación y posgrado inscrita en el campo de conocimiento Construcción de Saberes pedagógicos: Un observatorio para el mismo Programa en pedagogía**

La apertura del campo de conocimiento IV, *Construcción de Saberes Pedagógicos*, en la entidad del posgrado en la FES-A,<sup>83</sup> obedece a la decisión de los docentes (los iniciadores) de inscribir la línea de *Formación y posgrado* a este campo de conocimiento. Pronuncia la voz del relato:

***“...insisto- se van dando estas sesiones de manera continua de planeación estratégica donde se hace reflexión de dónde estaban los pedagogos, (8) donde hay un replanteamiento, donde hay ese acercamiento y reconocimiento del plan de estudios, que se lleva varios semestres de confrontaciones, invitar expertos, comentar, discutir y demás que dice –“bueno, por qué no se hace por ahí la propuesta de por qué no ya abrir el campo, pero obviamente de varios semestres de trabajo, se propone que esa línea de formación y posgrado se ubique en este campo, entonces yo creo que ahí hay que tener también cuidado! porque (...) la línea de formación y posgrado se crea, se abre, porque se considera que es una línea importante por el nivel de estudios en que nos encontramos, nos ubicamos en una maestría en pedagogía. Una maestría en pedagogía necesita generar sus propios insumos, en términos de sondeos, exploraciones, investigaciones, estudios, entonces, se plantea que abrir esa línea de formación y posgrado en el***

---

<sup>83</sup> El campo de conocimiento IV, *Construcción de saberes pedagógicos*, tiene su apertura en el posgrado de la FES-A al inicio del periodo gestivo que abarcó del 2005 al 2009.

***programa de pedagogía, puede ser muy acertado para empezar a indagar cuáles son los procesos y prácticas de la propia maestría, del posgrado y que eso vaya dando pauta para tomar decisiones de cambios, ajustes, mejoras en el propio programa". (CIVA-P2010\_E: 8-9)***

La pedagogía, como campo de acción es complejo "la singular promesa de la educación de abarcar todas las esferas humanas –morales, culturales, sexuales, artísticas, prácticas, físicas- y los distintos ámbitos de actuación social, técnicos, científicos, profesionales, de cultura general, ciudadanos, ha provocado que se reúnan indiferenciadamente bajo un mismo significante problemáticas muy diferentes." (Furlán y Pasillas, 1993: 13). Es la visión que me ayuda a explicar lo que sucedió en la conformación de la planta académica del Programa de pedagogía y comenzó a hacerse visible durante las sesiones de planeación estratégica, como recurso de la gestión administrativo-institucional con la intención de evaluar el Programa, dejándose escuchar: *"en la planta de profesores no había mucho pedagogo"* de ahí la pregunta planteada para incitar a la reflexión ¿dónde estaban los pedagogos? Ello parecía exigir de forma natural, la presencia de más pedagogos para construir el campo de la pedagogía en el espacio formativo del posgrado.

¿Cuál sería la relación entre la *construcción del saber pedagógico* y la línea de investigación *Formación y Posgrado* para ser parte de uno mismo? Colom (2002) conduce, a través de su discurso, a una crítica constructiva sobre el saber pedagógico al cuestionar ¿dónde se construye el saber? Resuelve, convencional y discursivamente el saber es construido dentro de los espacios educativos, son éstos los destinados institucionalmente para acercar a los sujetos al conocimiento; no obstante, no sucede así. Y, con énfasis en la afirmación de J. Trilla (1985) enuncia la paradoja que se procesa en los espacios escolares:

La transmisión del saber ocupa siempre un lugar o espacio, preguntándose a continuación, si realmente la escuela es el sitio idóneo para realizar la transmisión y construcción del conocimiento ya que en ella, en primer lugar, no se dan referentes reales del saber que se transmite, puesto que la escuela es un espacio artificial, aislado de la realidad. Además no es el lugar donde se produce el saber, por lo que está descontextualizado; por último, ni tan siquiera es el lugar donde el saber se aplica, por lo que difícilmente se instituye la necesidad del mismo. (En Colom, 2008: 10)

Es, entre otras, la identidad construida de la escuela como un lugar descontextualizado entre el saber que en su interior se trabaja y lo que sucede fuera de ella, en la realidad social. Lo lamentable es que no hacemos un alto para reparar

en ello, principalmente quienes nos desempeñamos en este ámbito. Conocemos – algunos- la problemática y, me atrevo a decir, continuamos en la inercia de las prácticas educativas que han proporcionado confort, seguridad, estabilidad, pues son funcionales para lo que las instituciones demandan en lo inmediato.

Al plantear la pregunta que exige establecer la relación entre el campo de conocimiento *Construcción de Saberes Pedagógicos* y la línea *Formación y posgrado*, es porque deseo construir el puente entre ambos espacios que tienen, sin duda, puntos de encuentro. Ubico que un mensaje implícito en la propuesta de los docentes-tutores, en voz del relato pronunciado previamente, por abrir el campo como espacio que acogerá la línea es en un afán de auto vigilar la práctica vivida dentro del posgrado y, a partir de allí, generar propuestas de mejora.

Ante la crítica de Colom y Trilla, a la línea de investigación ahora trabajada, la concibo como un observatorio del Programa, un especie de panóptico<sup>84</sup> bajo una connotación alejada a la que originalmente el término fue utilizado en la Francia del S. XVIII por Foucault: régimen de milicia, inspección al acecho, cada quien asomado en su jaula por la ventana, tomando nota de los internos para ser remitidos a intendentes y magistrados. Hago uso del término en el sentido de que la línea de investigación colocaría su ojo vigilante en procesos y prácticas del mismo Programa al que pertenece con la intención pedagógica de generar propuestas de intervención que optimicen la actuación de los actores que la hacen; que los insumos por la línea generados al observar, documentar la vida académica en sus diferentes espacios de desenvolvimiento sea la materia prima para reflexionar sobre el actuar; así también, crear espejos que reflejen la problemática y hacer altos que inviten a re-pensar lo que, en conjunto, administrativos, académicos, estudiantes maestrantes en formación están realizando.

Construir el saber pedagógico desde dentro, desde el interior de la vida académica objetivada en el currículum explícito en su forma de seminarios, comités – tutor,<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Si bien, el término “panóptico” está relacionado con la Francia del Siglo XVIII, mientras Foucault estudiaba los orígenes de la mediana clínica cuya intención consistió en hacer un análisis de la arquitectura de los hospitales en la segunda mitad del siglo XVIII, para lo que diseñó un proyecto arquitectónico con este nombre “panóptico”. Se trataba de una estructura semicircular con habitaciones abiertas hacia el interior de un patio y cerradas hacia fuera. En el patio, en el medio del diámetro, una torre de la que se ve hacia las habitaciones que dan al patio. En la torre se sitúa el vigilante que mirará constantemente, al menos esa sería la idea que tendrían las personas que están en las habitaciones. Por esta facilidad de contemplar a las personas de las habitaciones y, a su vez, la presión que crearía el sentirse vigilado, haría más económico este sistema sobre los otros.

<sup>85</sup> El comité-tutor funge como cuerpo académico, cuya función es acompañar el proceso de investigación del maestrante. Si bien, durante el Reglamento de Estudios de Posgrado (1999) se hablaba de Comité tutorial atribuyendo la responsabilidad en dicho proceso sólo al tutor principal, en este último periodo se le confiere el



coloquios, actividades co-curriculares, presentación de libros, conferencias, congresos constituyen las formas que adquiere el espacio a partir de la organización propuesta. Sin olvidar, por supuesto, los invisibles de estas formas; es decir, lo oculto que los actores viven y, a través de su experiencia, tejen la urdimbre de significados y hacen la cultura académica dentro del posgrado. No obstante, por no formar parte del currículum explícito no se nombran, pero sabemos existen porque se construyen en la movilidad de los actores y son, entre otros, los procesos, prácticas, formas que adquieren, actores que se involucran en la dinámica de la vida académica del posgrado. En su conjunto, configuran los textos–pretextos para desarrollar la investigación y construir el saber pedagógico en las entrañas del propio posgrado al diseñar espejos que visibilicen la vida académica dentro de la institución. Me atrevo a decir que es una línea de investigación que pretende proyectar y construir pedagogía al considerarlo campo epistémico que está en constante construcción de su objeto de estudio. Continuando con la voz del relato...

*“...Entonces, la línea de F y P se crea más en ese contexto de necesidad, mas que quererle ser fiel a lo que es el campo por sí mismo como puede serlo construcción de saberes pedagógicos, ¿qué quiero decir con esto? A lo mejor hablar del campo de saberes pedagógicos, va mucho más allá de lo que la propia línea de trabajo de investigación pueda estar generando, es muy amplio! si te das cuenta hablar de saberes pedagógicos, es hablar casi de todo! puedes hablar de saberes pedagógicos en la diversidad, puedes hablar de saberes pedagógicos en la gestión, puedes hablar de saberes pedagógicos en la docencia, puedes hablar de saberes pedagógicos en el posgrado, si? **Yo creo que ese es uno de los campos más, creo yo más complejo, más rico y que lo que hemos venido haciendo o se ha hecho hasta ahora, ha sido ir sorteando la situación y tratando de resolver y tratando de dar respuesta a las demandas que hay en el programa, de generar también propuestas porque al fin de cuentas esa línea se convierte en una propuesta de formación, pero yo me atrevería a decir que todavía falta trabajar más el propio campo y que incluso a lo mejor se pudieran incursionar al interior de ese mismo campo otras líneas que recuperaran más en esencia esto de los saberes pedagógicos, entonces no creo que la línea formación y posgrado se (...) incorpore al campo y que esto resuelva todo lo que el campo pueda hacer, definitivamente que no, yo creo que aquí mas bien ha sido una actuación por parte de, si me atrevería a decirlo de administrativos, profesores y de los mismos alumnos porque acceden a condensar y a registrarse en esta línea, **ha sido mas bien con el afán de responder a las necesidades inmediatas que tenemos**, que eso se me hace factible! porque qué pasaría si nosotros, por citar un ejemplo, lejos de trabajar cuestiones sobre posgrado, formación, cuáles son los problemas que ese están suscitando en el programa y tratar de devolverle propuestas de intervención, pues nos dedicáramos a hacer trabajos de filosofía o conceptuales que no se niega su importancia, **aquí la importancia es cómo resolvemos los problemas con la matrícula, con los alumnos que ingresan, con los saberes que traen, con las demandas que se les están haciendo a este nivel. Entonces, yo creo que no se trata de darle la vuelta a la vuelta, sino yo creo que se cubrieron varios objetivos ahí, una del campo, porque estaba cerrado, incursionar, abrir un*****

---

término de comité-tutor a fin de responsabilizar a todos quienes lo integran del seguimiento, evaluación y aportes al trabajo de investigación desarrollado, sin olvidar, la figura que representa el tutor principal.

*espacio; otra, generar una propuesta y otra mas, como que dejar el espacio abierto para la gente que esté interesada en incursionar en esos saberes pedagógicos". (CIVA-P2010\_E: 8-9)*

¿Qué representaría “*quererle ser fiel al campo de Construcción de Saberes Pedagógicos?*” La voz también sugiere cuestionar ¿desde dónde, cómo, a partir de qué se construye el saber pedagógico? Como constructo, es desarrollado por varios interesados en el terrero (Colom, 2008; Furlan y Pasillas, 1993; Baracaldo, 2007; Zapata, 2002).

Ante ello considero que lo más significativo en este momento será develar ¿cómo se construye el saber pedagógico en la vivencia del hacer dentro de los espacios institucionales educativos? En este sentido, si la línea de investigación la pronuncian como *propuesta de formación*, cuestiono ¿cómo se gestiona hacia la construcción del saber pedagógico? Resulta muy complejo poder hablar al respecto, comenzando por abordar el constructo de *campo de conocimiento*. El campo lo constituyen los espacios, el terreno donde se confronta la intersubjetividad de quien le da movimiento; y campo de construcción de saberes pedagógicos inscribe el discurso que así lo nombra como: la construcción del saber pedagógico que involucra procesos cognitivos, afectivos, psico-sociales, saberes que conducen a su aprehensión e incorporación dentro de los esquemas del actor que tiene relación con ellos; además y al significar la voz también considera:

- Toma de decisiones, producto de la práctica donde se va negociando entre docentes-tutores el proceso de formación.
- Consenso entre los actores que asumen el rol como formadores para *cubrir objetivos compartidos*. En este sentido y, en atención a la característica del conocimiento como acción social, de igual forma se trata de saberes socialmente compartidos para ser incorporados y apropiados en la especificidad de cada individuo.
- A este tercer y último punto me gustaría que el lector (a) concediera especial atención pues considero es digno de la crítica y el debate la interpretación que sugiero: Pensar en iniciar al maestrante en la formación para la investigación en el Campo de conocimiento *Construcción de Saberes Pedagógicos*, cuya particularidad del contexto para realizarlo, es el posgrado de la FES-A, considero que podría significar “construir epistemología” en un nivel muy concreto, donde es posible tocarla y observarla. Meneses define la epistemología tradicional como “reflexión de la ciencia desde la misma ciencia” (1997:7), discurso que traslado al proyecto que perfiló la línea de investigación en su objetivo general:

“Reflexionar las prácticas problemáticas del posgrado”. Con referencia a ello, estaría respondiendo a la reflexión del posgrado desde el mismo posgrado.

Para asumir esta postura respecto a cómo entender la epistemología me alejo de lo esencialmente retórico, desde donde regularmente ha sido discutido dicho campo. Y, en la lógica de Meneses (1997) como un espacio de conceptos sofisticados –y a menudo inútiles- de lo que se vale la ciencia para adornar una parte de sus afirmaciones. Me posiciono entonces en el lugar que me permite pensar el discurso de la epistemología como la vigilancia de procesos de construcción dentro de un contexto situado. En este entendido, concibo que el saber pedagógico, dentro del posgrado de pedagogía en FES-A, se construye a través de un espacio - panóptico que opera en forma de línea de investigación para vigilar cómo se construye el conocimiento dentro del mismo posgrado, a través de qué prácticas, qué procesos.

### **El proyecto de cada una de las etapas que diseñó el grupo**

Entiendo hasta el momento que la forma adoptada por la gestión de conocimiento en las líneas de investigación que incorporan los grupo de trabajo en el Programa de Maestría de pedagogía en la FES-A, está en estrecha relación con los actores que lo conforman, con lo que cada uno de ellos coloca durante el momento socio-histórico que lo viven, así como de la situación que guarda el contexto institucional en ese instante. En este sentido, el vínculo se establece entre el proceso formativo para la investigación y el que compete a la gestión en la construcción de conocimiento, como práctica necesaria para arribar a la primera; y con el objetivo de tejer dicha relación a continuación reconstruyo la trayectoria del grupo donde está inscrita la línea de investigación *Formación y posgrado*, a su vez, identificar la complejidad con que se va configurando el proceso de gestión desde la conformación del grupo. Un primer momento, “*la suma de profesores*”.

*...en un primer momento estuvimos (...) 6 profesores, estuvo actualmente el Dr. Andrade, el Dr. Santiago, Miranda, Dante Gómez y yo! **Dos profesoras, tres pedagogos, un sociólogo y un normalista! Y digo las profesiones porque es importante y porque eso es justamente fue lo que permitió y lo que le dio viabilidad o lo que en determinado momento se llegó a convertir en un obstáculo para que avanzáramos, fue la primer suma de profesores. (9) Así estuvimos trabajando, se presentó un borrador de un proyecto, empezamos a idear cómo trabajar los contenidos, tratamos de tomar acuerdos, yo creo que funcionamos así como... qué será? como dos años, una generación, de hecho tenemos una generación que forman 7 alumnos que egresaron de ese primer grupo de profesores, de los cuales si no mas recuerdo, 6 o 5 se han graduado a la fecha. (10) (CIVA-P2010\_E: 10)***

Deja de ser uno el docente que proyecta para trascender a un “*nosotros*” en la dinámica grupal. El grupo se construye en el proceso y es lo que le confiere su *carácter de grupalidad*, la interacción, toma de decisiones, consensos, acuerdos, negociación de puntos de vista hacia objetos compartidos. El lugar donde se materializan al objetivar el lenguaje pronunciado es el proyecto del grupo en pro de atender los objetivos de formación de la línea de investigación *Formación y posgrado*. Luis Aguilar, parafraseando a Massimo Cassiari, aporta elementos en torno al concepto de Proyecto penetrando en las contradicciones que le enmarcan; es decir, propone una concepción que supera la idea de anticipar algo para pensarlo hacia el futuro, mas bien y desde su sentido más común, proyecto tiene que ver con la producción, pro-ductible, como factible y, por tanto, implica también el conocimiento y la formulación de los fundamentos en los que se basa su posibilidad de ser efectivamente producido. (En, Hoyos; 1997)

En este sentido, todo proyecto es o implica una base y formulación científico-técnica, una proyección de las capacidades productivas de la técnica científica en tanto que por ella se constituye la disponibilidad del mundo. Es decir, se dispone con exactitud de las causas y se puede entonces calcular anticipadamente sus efectos. El aspecto fundamental del proyecto es la técnica, su asunto radica en la anticipación, la previsión y la concreta producción.

Bajo este concepto de proyecto, como producción factible productible, coloca un espejo en la actuación del grupo de trabajo en la primera etapa cuando la voz pronuncia: “*fue necesario presentar un borrador del proyecto*”. El objetivo que vislumbro es anticipar, desde el presente la producción deseada; entiendo que es una producción en términos del conocimiento que se busca construir y, a su vez, resultado de procesos formativos que colocan al maestrante en otros lugares que incitan a una epistemología de la pedagogía desde el vínculo pedagogía – investigación. Es decir, sí es necesario contemplar el producto, pero no se reduce a ello porque, la voz deja ver que los docentes tutores construyen el proceso a partir de ver los recursos que tienen; en este caso, el primer recurso en términos humanos: los actores, docentes de la planta académica del posgrado con una intención común al decidir formar parte del grupo.

Lo primero que enfocan es “*¿quiénes son ellos?*” Y, al respecto es posible decir que la figura que refleja al grupo es la transdisciplinariedad porque si bien la voz del testimonio habla “*somos una suma de profesores*”, en efecto, es suma de profesores pero en niveles de análisis más profundos, es suma de capitales al conjugar en un sólo espacio diversidad de puntos de vista debido a la amplia gama de formación de

origen de cada uno. Son quienes tejerán la red de significados que construyen subjetividades, a su vez, configuran la plataforma, el soporte de las prácticas pensadas para los maestrantes.

Siguiendo a Luis Aguilar, en su parafraseo de Máximo Cassari (En, Hoyos; 1997), por proyecto se entiende también libertad en el sentido de que la capacidad de articular y producir lo proyectado significa fundamentalmente una capacidad de libertad, la capacidad de liberarse de lo pre-dado, lo pre-existente, lo pre-supuesto y dominarlo. No se puede idear y realizar el futuro sin futuro sin ruptura y rebasamiento del presente y, desde este pensamiento, el proyecto significa ruptura de la continuidad incuestionada que, en lugar de liberar, oprime porque entonces estaría reproduciendo. Recordemos *pro-yecto*, que implica re-pensar al grupo como sujeto y no objeto, sujeto que protagoniza en un momento histórico la vida de la institución, es un proyecto en el *nosotros*.

El proyecto del grupo durante este primer momento estuvo enfocado al proceso de evaluación de la maestría en Enseñanza Superior.

Cabe resaltar que esta figura de grupo se construye en dos niveles, uno el grupo de docentes y otro, el grupo de maestrantes. Si bien ambos actores comparten el mismo espacio, cuando transita a la grupalidad que comprende la cohesión, el anudamiento-tejido de redes fuertes que involucran no sólo eventos académicos sino también personales, hace la separación entre grupo de docentes y grupo de maestrantes.

El segundo momento por la que transita el grupo está marcado por la movilidad de los actores docentes. Vienen entonces a constituirse en lo que Souto llama grupo como una virtualidad, escuchemos:

***...Después de eso, nos quedamos dos profesores y los otros se disgregaron, eso no es negativo, sino nos separamos pues por afinidades, por intereses, por objetivos, por necesidades y ellos incursionaron en otras líneas; abrieron otras líneas, una profesora esta en docencia, otro profesor está en tecnologías, otro profesor ya no labora ahí, el Dr. Carrillo está en diversidad, ha apoyado a varias líneas, o sea, ha sido enriquecedor, no terminamos mal! sino nos dimos cuenta que hubo un punto donde no se comparte todo un proyecto o hay otros intereses en términos de líneas o contenidos y se abrieron otros grupos, quedamos dos profesores, que fue el maestro Carrillo y yo y se sumaron dos profesoras, que son las dos de Zaragoza, la Dra. Andrea y la Mtra. Lupita Salinas, entonces éramos ya cuatro y cuando nos sumamos estos cuatro, que puede ser un segundo momento de la vida de este grupo (...) empezamos a sumar alumnos, empezamos a sumar alumnos de doctorado, sumamos alumnos de doctorado, a los alumnos de maestría y empezamos a como a empezar a modificar las formas de trabajo al interior del grupo y ¿qué quiere decir esto? Que si antes impartíamos seminarios semestrales, empezamos a pensar en módulos, empezamos a, si antes el maestro él***

***daba su clase en solitario, pues ahora no! ahora empezamos a asistir todos lo alumnos con todos los profesores con la intención de que haya mayor comunicación, mayor cercanía, comunicación, interacción, (...) y que surge así y que se van dando experiencias interesantes. A los alumnos les gusta, a los alumnos de maestría les gusta convivir, interactuar con los alumnos de doctorado, las sesiones se tornan más enriquecedoras, con más experiencia, con más cosas que discutir y les gusta también que los maestros estén en grupo, los ven mas de cerca, la cercanía es mas estrecha y se suscitan como canales de comunicación interesantes, se hacen foros vía Internet en esa segunda fase, digamos que así fungimos casi como una generación o sea, dos años mas!... (CIVA-P2010\_E: 9-10)***

Voz que me permite regresar al discurso anterior cuando refiero al lugar donde se materializa la intención del proyecto de grupo<sup>86</sup> y hablo de que primeramente se pone en juego para construirse como proyecto: lo técnico y, transferido posteriormente al cuerpo docente, lo encuentro reflejado en los capitales que aporta cada docente a partir de su formación de origen. Este segundo momento deja ver lo que hay detrás de la formación de ellos, materializado en el hacer y son los intereses, afinidades, objetivos, necesidades de los docentes lo que les permite moverse dentro de la misma institución. La voz lo expresa en otro momento *“las dos primeras agrupaciones respondieron a demandas institucionales”* motivo por el que una vez dentro de los espacios grupales comienzan a generarse otros intereses, entonces los intereses y necesidades son los que hablan, pues las opciones son diversas.

Es cuando lo pienso como virtualidad, es decir, “una posibilidad de aconteceres, de desarrollo de la grupalidad, un debate permanente en una totalidad en curso que siempre lucha entre la integración y la desintegración, entre la construcción nueva y la vuelta a la anterior. Es decir, una lucha por su existencia.” (Souto, 2000: 16) Es tan flexible, moldeable en sus primeras etapas que lo podemos manipular en tanto espacio mientras los actores que le dan vida no se lo hayan apropiado; virtual porque saben que existe, evidencia de ello, el proyecto del grupo, pero al no haber puntos de encuentro, al *“no compartir todo un proyecto”* se comienza a disgregar para reposicionarse.

*“Salen unos y se suman otros”* lo que sugiere otra figura en la grupalidad. Considero que se establece una relación dialéctica entre las formas que se construye el proceso de gestión de conocimiento en el terreno pedagógico y la figura que adquiere por el anudamiento y des-anudamiento durante la interacción entre los profesores-tutores y maestrantes, doctorantes, contenidos temáticos, etc. Es decir, al integrarse otros actores *“empezamos a sumar alumnos de doctorado con los alumnos de maestría y*

---

<sup>86</sup> Actualmente (semestre 2012-1) el proyecto se objetiva en lo que el cuerpo académico del Programa ha llamado Documento Fundacional. Es un cuadernillo que diseñan los integrantes de cada línea de investigación respecto al fundamento y tipo de producción que allí se genera.



*empezamos a modificar las formas de trabajo al interior”,* el conocimiento hace presencia como construcción social por la pedagogía que, dentro del grupo comienza a operar y donde la estrategia didáctica para llegar al fin fue, de acuerdo a lo que sugiere la voz:

- Diseño de la dinámica de trabajo en grupo a través de módulos para fortalecer canales de comunicación, interacción y reforzar la cercanía entre maestrantes y docentes-tutores.
- Enriquecer la dinámica de las sesiones de trabajo con la participación de compañeros, estudiantes del doctorado quienes compartirían su experiencia para acompañar el proceso formativo del maestrante.
- Uso de los medios electrónicos de comunicación en el diseño de foros vía Internet.

Para gestionar el conocimiento, el eje dentro del grupo es el Proyecto de la línea, como objetivo del grupo. La pregunta que surge es ¿cuál es el lugar que conceden al maestrante para la toma de decisiones y la dinámica propuesta para conducirse? Fueron dos años con una dinámica durante este segundo periodo que abarcó del año 2000 al 2004 e implementó el proyecto piloto cuya intención fue articular docencia e investigación.

Deviene un tercer momento en la trayectoria de la línea y grupo de trabajo marcado también por la movilidad de docentes-tutores en 2005, además también marcado por el inicio de la administración que abarcó el periodo 2005-2009: *Posicionamiento del lugar y encuentro de intereses compartidos.*

***“...después se vuelve a dar otro cambio de profesores por la misma situación, una de las doctoras estaba interesada en una cuestión de educación a distancia, bueno más bien las dos maestras estaban un una temática de educación a distancia y pues empiezan a darse situaciones así como de faltas de tiempo, comunicación, pero mas que no estoy hablando de este proceso comunicativo con los alumnos, sino mas bien de comunicación entre los profesores, vuelve a surgir este proyecto de proyectos personales, de compromisos también personales, de inquietudes también personales y entonces ahí como se vuelve a dar otro ajuste con los integrantes, para esto el Maestro Santiago pasa a ser secretario técnico y, entonces como que eso a él lo presiona más en términos, mas bien lo limita en términos de tiempos y él empieza como que a rolar en los diferentes grupos de trabajo para este caso, las dos maestras se van a otra área. Ya del grupo original nada mas me quedo yo y se empiezan a sumar otros profesores, en este caso, se le hace la invitación al Mtro. Dorantes, como pedagogo, pero que no es sólo en esta línea, sino que se empieza a dar en todas la líneas, como que la primera invitación como por el 2001 de ¡vamos agruparnos!, poco a poco se va haciendo una realidad, se va haciendo apertura de profesores, se comienza a invitar a otros profesores, se empieza a invitar a alumnos de la maestría egresados a que se incorporen a los proyectos y entonces es así como se va suscitando, tan es así, si al principio nos costaba trabajo pensar en una***

***línea de trabajo o de investigación, actualmente no tengo bien la cuenta, creo que son como 12 líneas las que hay! Entonces uno voltea y dice, si pero, ¿cuándo se formaron? Y de dónde salió tanta gente? Entonces se va como en bandada, hay una serie de invitaciones y se abren los grupos, obviamente se reagrupan, pero se hacen invitaciones y se hacen cambios, entonces en la línea de formación y posgrado, en este caso, la terminan conformando el maestro Dorantes, la Maestra Ámbar, que es egresada de la maestría, el Maestro. Dorantes, egresado de la Ibero, pero estudiante de doctorado y como que los grupos se empiezan a conformar de una manera muy peculiar, se empieza a hablar incluso de ciertos criterios. O sea, para ser maestro de maestría hay que ser estudiante del doctorado (...) hay que compartir los proyectos de investigación, las líneas de investigación como para que eso impacte a su interior los propios procesos, las prácticas, la comunicación con los alumnos, entonces se van tornando los grupos los grupos una dinámica muy sui géneris pero que permite crecer, permite ciertas consolidaciones”.*** (CIVA-P2010\_E: 10 y 11)

Ubico que la línea de investigación que acoge al grupo funge como punto de encuentro entre los intereses de docentes-tutores y espejo donde el otro se ve reflejado. En la medida que se encuentra en él, en que se ve reflejado permanecerá, de lo contrario, cuando no se encuentra, el docente se busca a través de otro reflejo. Sucede que involucra no únicamente el proyecto académico, sino también el personal que no están separados, uno es correspondencia del otro y al hablar de la vida en grupo requiere una “descentración consigo mismo” (Anzieu, 1971: 17) siendo necesario negociar significados, ceder, disponerse a vivir en la dinámica que exige por lo que habría que considerar la compatibilidad de tres proyectos identificados hasta el momento: Institucional – grupal – personal.

Pero además el grupo como parte de la institución y como institución en sí mismo, señalan Berger y Luckmann (1995: 87) pone en juego las diversas áreas que se conjugan en la colectividad “no tienen por qué integrarse en un solo sistema coherente; pueden seguir coexistiendo sobre la base de las realizaciones separadas. Si bien las realizaciones pueden separarse, los significados tienden por lo menos a un mínimo de cohesión”; de ahí entonces considerar la voz que me guía como testimonio para construir la trayectoria del grupo cuando pronuncia:

***“...Pareciera ser en un primer momento que el grupo se acabó! Y no es así, se quedan unas personas, otros se van, ya no pertenecen al grupo, generan o le dan lugar a la conformación de otro grupo, con otros integrantes, con otras temáticas, queda la comunicación, quedan los lazos comunicativos, pero los intereses se van movilizand, entonces a mí me parece que eso es interesante...”*** (CIVA-P2010\_E: 10)

La coexistencia sobre la base de realizaciones separadas de los docentes que integraron en un momento la línea y después se encuentran en otro espacio por el interés compartido y más afín al proyecto grupal que al personal que les invita a moverse, implica una extensión del significado del grupo. Es decir, luchan por su existencia tanto del espacio como de sí mismos como sujetos – agentes en la

dinámica institucional. ¿En qué momentos son ricos en significado y desencadenan cohesión entre los docentes-tutores? La voz de una de las integrantes del segundo momento narra:

*“...nos invitan al campo de CSP y pues ya! Entré, ya posteriormente, Sol y el Dr. Santiago dirigían la línea de conformación muy interesantes, **muy sistematizados, un grupo muy sólido, a mí me encantaba! esa solidez de cómo grupo, la aportación, el dinamismo, el compromiso, la responsabilidad, o sea eran reuniones de trabajo con discusiones académicas muy enriquecedoras** y de ahí empecé a tener grupos ya dentro del campo de construcción de saberes pero así fue como entré, tal vez fue un semestre o dos cuando mucho no creo sin docencia y ya de ahí me fui al de, a tener alumnos en el campo de CSP y ya de ahí en ese campo...” (CIVAGs\_E;2009:2)*

Significar la coincidencia, interés por discusiones académicas, ponerse de acuerdo, discutir la formación, constituyen discursos que los docentes se encargan de socializar en otros espacios de tal forma que el grupo trasciende en los significados que los docentes se apropiaron durante su estancia en él. El proyecto del grupo en constante de-construcción debate la formación del maestrante y el ideal continúa dentro del discurso que se va apropiando en el tránsito de conformación del grupo que acoge la línea *Formación y posgrado* y es formar para la investigación. Reconozco también que el ideal fincado por las personas que abren la idea, como objetivo de formación, es un proceso que se construye bajo certezas. Escuchemos la voz:

*“... el posicionamiento que, en este caso, tienen los actores respecto a connotaciones de formar para la investigación, tienen que ver definitivamente con las experiencias y la trayectoria de cada uno...” (CIVA-P2010\_E: 19)*

El posicionamiento de una persona y es quien llegado el tercer momento de vida del grupo permanece, se posiciona no sólo del proyecto, sino del espacio también al gestionar la dinámica grupal porque se ve envuelta en constante cambio.

Si fuese posible trasladar la trayectoria de conformación del grupo a una figura, lo instalaría en algo arquitectónico como lo es un edificio. La construcción no es construcción de un solo saber que aporta determinado grupo de sujetos formados en un mismo campo, es necesaria la presencia, por ejemplo, de topógrafos, arquitectos, personas que hacen el trabajo manual, diseñadores, electricistas; si por alguna razón las personas que iniciaron el proyecto lo dejan, quienes se incorporan para continuarlo no ven la obra como si la tuviesen que construir, fincar desde ceros, pues para entonces ya existirá parte, o bien, la base-cimiento de esta edificación. Trasladado al grupo de trabajo que nombro, identifiqué que los dos primeros

momentos que inscriben su historia dejan sedimentos<sup>87</sup> y sobre ellos se inicia la construcción de la memoria del grupo objetivada en las prácticas, en el rol de cada integrante; la construcción de argumentos más firmes sobre la ideología que le identifica, filosofía que, en su conjunto, delinean la ruta de formación enfocada no únicamente al maestrante, sino asumida primero por quienes, institucionalmente, se les ha conferido el rol de formadores: los docentes-tutores.

Cuando la voz de la Coordinadora pronuncia “*se empieza a hablar incluso de ciertos criterios... que permite ciertas consolidaciones*” inicia la pronunciación y apropiación de un lugar. “El lugar es descubierto por aquellos que lo reivindican como propio. Los relatos de fundación son raramente relatos de autoctonía; mas a menudo son, por el contrario relatos que integran a los genios del lugar y a los primeros habitantes a la aventura común del grupo en movimiento.” (Augé, 2000: 50) Motivo por el que para reconstruir el relato de la trayectoria del grupo de trabajo que integra la línea *Formación y Posgrado* recupero la voz de quien funge como Coordinadora a partir del tercer momento: semestre 2005-II (febrero-julio 2005). Es una de las primeras habitantes, permanece y se muestra apropiada del lugar.

Logro identificar que para gestionar el conocimiento dentro del grupo de trabajo, hace presencia la forma de conducción como programación de afuera hacia adentro; es decir, los docentes-tutores organizan el terreno en tiempos, dinámicas, sujetos a partir de ellos y para otros.

### **¿Desde dónde comienza el grupo de docentes-tutores a gestionar la iniciación en la formación para la investigación?**

El legado histórico que nos deja el saber, no sólo por lo dicho, sino también por lo vivido respecto a los lugares donde se hace investigación es, entre otros, y de manera particular en la UNAM: dentro de los Institutos, pues las condiciones favorecen el ejercicio de producción de conocimiento. Los investigadores están en un continuum de construcción de redes, vínculos, equipos para fortalecerse (Serrano,

---

<sup>87</sup> Me refiero a *sedimentos* en los términos que enseñan Berger y Luckmann (1995) al hablar de la experiencia humana que queda retenida en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. Se habla de sedimentación intersubjetiva construida socialmente cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, es decir, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas y, en ese sentido, hay la posibilidad de que esas experiencias se transmitan de una generación a otra y de una colectividad a otra. El lenguaje juega un papel muy importante al “objetivar las experiencias compartidas, haciéndolas accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad; además de que aporta los medios de objetivar nuevas experiencias, permitiendo que se incorporen al acopio de conocimiento ya existente y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas en la tradición de la colectividad de que se trate”. (p. 91 y 92)

1993) los tiempos y espacios tanto institucionales como personales parecen ser los óptimos, se busca la conjugación de la investigación – docencia – difusión – vinculación para poder hablar de una práctica más completa por la complejidad que representa.

Lo que quiero decir con ello es que, independiente a la historia que tiene el grupo, resultado de su trayectoria de vida, existe otra historia que se extiende a él por la práctica donde centra su actuación. En este caso, cabe referir nuevamente que el grupo de la línea *Formación y posgrado* se pronuncia por iniciar al maestrante en la formación para la investigación, entonces y así como refiere Augé respecto que “cada cuerpo ocupa su lugar” (2000, 59), así también “cada lugar es un pedazo de historia” (2000, 61). En este sentido, dentro de las Facultades las condiciones humanas, físicas, materiales son muy particulares según la conformación de la institución. Así lo relata:

***“...Aquí ahorita, actualmente en el grupo, yo diría que estamos en un proceso, es que (...) cómo digo? (...) cuando hablo yo de que nos hemos venido conformando de una manera sui géneris es porque es así! Y qué quiero decir con esto? Nosotros no somos un grupo de profesores que se nos contrate con un número de horas, con todos los apoyos, sólo te dediques a eso, aquí la cosa es muy sui generis, muy interesante y también muy compleja, ¿por qué? porque si bien es cierto desde el 2000 a la fecha son 10 años, uno podría decir, es que en 10 años a lo mejor ya deberíamos de ser un grupo consolidado! Sí, pero ese grupo que arrancó en el 2001 no es el mismo, los integrantes no son los mismos, las condiciones no han sido las mismas. (11)***

***...Cuando nosotros hablamos de promover de que los profesores de la maestría sean estudiantes de doctorado, eso tiene implicaciones muy fuertes y ¿qué quiere decir con ello? que si bien es cierto tenemos un integrante en la línea de trabajo, en el grupo de trabajo que es un profesor, que es maestro porque ya tienen el grado de maestro, pero que, a su vez, es estudiante de doctorado, ojo! Genera una dinámica muy peculiar! O sea, el maestro tiene un compromiso con sus alumnos, pero también tiene un compromiso con su proceso de formación como doctor! Pero también es tutor, entonces se diversifica mucho las actividades y eso de repente resulta caótico ¿Por qué? porque nosotros hemos hecho evaluaciones, nos hemos ido (...) organizando, consolidando nuestras formas de trabajo, creo que tenemos buenas propuestas, pero nos falta cristalizarlas, pulirlas mas ¿qué quiero decir con esto? Nosotros ubicamos que, como profesores universitarios, tenemos que recuperar las tareas sustantivas de la UNAM, que es la investigación, docencia, difusión y ya instalados en un programa como es en este caso el de la maestría en pedagogía, somos profesores, pero también somos tutores, pero también queremos producir; pero también tenemos que avanzar en una tesis de doctorado, pero también tenemos que dar la tutoría para que el muchacho avance en su tesis, entonces se diversifican las actividades, son muchas las actividades y lo que nos ocurre que de repente privilegiamos algunas actividades, como puede ser la misma docencia, la misma tutoría y descuidamos, por ejemplo, la producción sí! Entonces, cómo le pides tú, por ejemplo, en la línea tenemos un profesor, tiene cinco horas, cómo le pides tú a los profesores que esta comprometido laboralmente a desempeñarse por cinco horas (ríe) a que de una clase, a que de dos tutorías, a que haga una ponencia, mas aparte que haga una ponencia, mas aparte que***

***avance en su investigación de doctorado, mas aparte que asista a su coloquio, que asista sus seminarios, si me explico? (11)***

***O sea, una cosa que pudiera pensarse que no pasa en el IISUE, ahí se contratan investigadores! son investigadores de tiempo completo donde su labor eje es la investigación! Donde se sabe que sí se les pide la docencia, ellos tienen que tener impartir docencia y que la imparten, pero imparten una clase! y eso así como para cubrir un requisito, pero el eje es la investigación no la docencia, entonces, acá en Aragón y la experiencia que nosotros vivimos se torna interesante en esos términos, tenemos pocos recursos, tenemos pocas horas, somos profesores contratados por pocas horas y, sin embargo, nos debatimos entre hacer docencia, entre hacer tutoría; entre hacer una ponencia, entre avanzar para la investigación para el doctorado y de repente eso no permite llevar un mismo ritmo. (CIVA-P2010\_E: 11-13)***

Relato que me permite considerar que la dinámica del lugar está influida por las *condiciones del cuerpo docente* que le conforma, adquiere forma de acuerdo a su organización para diseñar procesos de formación desde las condiciones institucionales y humanas de cada docente. Son condiciones compartidas entre ellos, uno es espejo de los otros; son sabedores de los diferentes escenarios en que deben estar actuando a la vez. Mientras hacen el papel de docentes frente al grupo en posgrado, forman parte del grupo de estudiantes que asisten al seminario para apoyar su investigación doctoral, a su vez también concertan citas con sus tutorados en otra investigación de la que también son parte; además hay quienes se emplean en otras instituciones en el área docente.

Menester a ello, Berger y Luckmann hablan sobre la construcción de varias realidades en el mundo de la vida cotidiana, en este caso, profesional de los docentes, a ello lo llaman: el mundo de los juegos. Al respecto, el teatro proporciona una excelente ejemplificación, “la transición entre las realidades se señala con la subida y bajada del telón. Cuando se levanta el telón, el espectador se ve transportado a otro mundo” que tiene significados propios y a un orden que tendría o no mucho que ver con el orden de la vida cotidiana” (1995, 43); el docente se representa como actor de varias realidades con un guion de actuación diferente para cada una de las escenas.

El guion que escriben, libreto que orienta su actuación; es decir, la gestión en la escena particular cuando se es integrante del grupo de trabajo en el posgrado de FES-A, se escribe en consideración de varios factores donde uno de ellos es *el tiempo*. Debo recordar que para abordar la práctica de gestión de conocimiento dentro del grupo de trabajo, lo hablo desde el nivel de la producción; con ello quiero decir que es posible diseñar desde el lugar el *cómo proceder* para atender el proceso de iniciación en la formación para la investigación y ello se materialice en la



producción de conocimiento que lleva el nombre de “tesis”. Si bien reconozco que durante la formación del maestrante en sus estudios de posgrado de pedagogía, los docentes-tutores construyen conocimiento, mi foco de atención para significar la gestión durante la construcción de conocimiento son los maestrantes.

Podría entender en este momento la gestión de conocimiento como un ordenamiento que estructura, da forma a la dinámica grupal, donde los docentes se presentan bajo las condiciones personales que enuncian la voz del relato. Desde esta lógica, el argumento del porqué no han llegado a cristalizarse y consolidarse como grupo con modelos de actuación claros y definidos sobre cómo proceder es, entre otros, el tiempo de los actores que le conceden a este momento de su actuación en el posgrado de la FES-A, son cinco horas semanales por las que están contratados. Ello, dice la voz del relato limita lo que, a su vez, demanda la actividad dentro de los grupos para afianzarse más firmemente: sistematizar experiencias, tener más tiempo disponible para reflexionar, evaluar, valorar procesos, pulir la propuesta pedagógica dentro del grupo atravesado por los diferentes ejes que exige atender la Universidad que son docencia, investigación, vinculación, difusión. En este sentido, es necesario enfatizar que a diez años de haberse conformado, se piensa como grupo en proceso de conformación y consolidación que no está ni en el lugar de iniciación, tampoco en la cúspide que representa el escalón-puente para transitar de grupo de trabajo a grupo de investigación.

**Lo que el docente-tutor encuentra en el lugar para construir el vínculo y sentido de pertenencia en el allí: *“algo que nos mantiene es la utopía...”***

En este momento del relato, como historia que se construye al pronunciar la vida vivida en espacio y tiempo, me es posible decir que los grupos en el posgrado de FES-A no surgen de manera espontánea o por mandato institucional, los grupos se construyen configurándose “en lugares” donde el otro se reconoce en ellos. Primero, son agrupaciones que surgen como respuesta a la demanda institucional, podría hablar en los términos que propone Kaminski (1990)<sup>88</sup> son “grupos – objeto” porque, desde su acepción, son aquellos que están sometidos a consignas instituidas (jerarquización institucional/verticalidad), su acción es lo que de ellos se espera con la finalidad de satisfacer expectativas institucionales. Después de un proceso de reacomodación, movilidad por la movilidad misma de intereses, construyen el tránsito para configurarse como grupos – sujeto; es decir, desprendidos de la jerarquización y

---

<sup>88</sup> Citado en <http://psicologiasocial.idoneos.com/index.php/355166>

por tanto, existe mayor flexibilidad respecto al interés personal de sus integrantes y hay vocación de tomar la palabra. Escuchemos:

**“...En un primer momento la gente nos agrupamos por una demanda institucional, yo así la vi, lo viví, lo percibí! que era la demanda ¡agrúpense! Porque no es posible seguir trabajando por la libre! Entonces cuando tú dices -hay una demanda institucional, pues lo que tú haces es sumarte. Ahí ya no ves qué es lo que tú quieres, qué es lo que él quiere, si hay posibilidades de un consenso, tú te sumas porque es como una indicación, entonces uno asume la indicación de tu superior, de tu administrativo. Yo creo que eso fue lo que caracterizó a la primera agrupación! La segunda, yo me atrevería a decir que fue algo muy similar, al agruparse la primera, porque fue una indicación y porque no te quedaba de otra. Cuando tú vas trabajando y se va dando ese proceso, pues te das cuenta que no hay empatía! y que es una cosa natural! Cuanto te dicen –“agrúpate!” pues tu te agrupas, pero sin conocerte, sin saber quién eres, sin saber tus intereses y demás! Ya cuando se va dando el proceso, va siendo como la pareja (ríe) van surgiendo los defectos y ya no me gustó cómo eres! o ya no te gusta lo que tú estás haciendo, porque yo quiero que hagamos lo que yo quiero, entonces así como que se da esa disyuntiva, entonces a lo que se procede pues es a separarse, no?” (13)**

**“Cuando nos reagrupamos o se reagrupan otras personas, vuelve a ser algo similar a lo primero, como que lo primero era -pues vamos a probar! y eso tiene que ver con la maduración de las propias agrupaciones que se van generando, entonces cuando se agrupan las segundas personas, pues así como bueno nosotros somos externos, tenemos que agruparnos, no nos funcionó muy bien donde estábamos! A lo mejor ahora sí nos funciona, como que andamos en esta búsqueda de los intentos de condensar, no? Nos volvemos a reagrupar, pero vuelve a pasar lo mismo! como que no hay esa, no se da ese cruce de empatías, se habla mucho de la interdisciplinariedad! pero (...) pero pues ya en los hechos resulta que los pedagogos se rigen por ciertas formas de ser, lo psicólogos por ciertas formas, los comunicólogos por ciertas formas, Entonces se vuelve a dar como una especie de desencanto, como el no encontrar! y eso por decirlo de una manera, pues así como que rápida, porque, a veces también cabe la pregunta ¿qué estamos dispuestos a dar? ¿Qué estamos dispuestos a hacer?, a dar en términos de tiempo, de disposición, de búsquedas, de trabajo, o sea son muchas cosas las que se ponen un juego para que un equipo se mantenga, se conforme y que se consolide, no es una tarea nada fácil...” (CIVA-P2010\_E: 13)**

Vemos a través de la voz primeramente que existe una distancia muy considerable entre las agrupaciones que surgen como estrategia de trabajo para optimizar el producto de una tarea y lo que implica hablar de grupalidad como cultura, tejido de significados y símbolos entre los sujetos. “Se ha visto que el mero juntarse no constituye un grupo” (Fernández, 1989: 36) es necesario tener algo en común que de paso a los anudamientos y des-anudamientos en la grupalidad.

Formar grupos es complejo, ya lo dice la voz:

**“... la vida en un grupo es muy compleja y que necesita de varios actores determinantes, desde un coordinador, desde alguien que planee, desde alguien que evalúe, que permita que la comunicación se de, etc., es sumamente complejo y uno cuando se agrupa lo que menos tiene en la cabeza es eso! O sea, uno va y ya! a la hora que te dicen, -“oye, ¿hiciste eso?” Y vamos a vernos y vamos a programar y necesitas**

*entregar esto, para el otro mes, pues hay que entregar esto otro, entonces dices –“qué, qué, qué, -qué, qué, qué???!?! o sea, no era nada mas ver venir y ya!” o sea, uno tiene el esquema nada mas de la docencia. O sea, yo vengo a dar mi clase, si quieres te enseño mi programa, pero a veces ni siquiera los programas se entregan! entonces nos damos cuenta que organizarnos a nivel grupal y organizar el grupo, implica también el dominio de saberes, desde la tolerancia, respeto, fomentar la comunicación, la colaboración; que hablar del trabajo en grupo implica disposición para conocer estas actividades, estos saberes y estas formas de conducirse”. (CIVA-P2010\_E: 14)*

Organizarse a nivel grupal implica dentro de esta figura de nudo un entrelazado de hilos, nudos por el entramado de subjetividades, también implica el dominio de saberes y la disposición para estar construyéndolos y re-construyéndolos para ser parte del entramado. Podría categorizar los saberes en la voz que pronuncia como “*saberes de lo humano*”, éstos que significan la trayectoria experiencial de los sujetos: tolerancia, respeto, comunicación, alguien podría llamarlos “valores” que hacen necesario aprenderse para después vivirse.

Culturalmente la escuela ha fungido un rol muy importante en nuestras formas de conducción hacia el individualismo de tal suerte que cuando el compromiso no es sólo con nosotros mismos, sino con los otros, la respuesta es “*qué? qué? qué? qué? O sea, no nada más era venir y ya?*” ¿Lo vemos? Entiendo entonces que la gestión, como tarea que apoya la tarea para trazar el mapa en la conducción de procesos formativos no es resultado de la construcción en el discurso de un sujeto, sino que se pone en juego la disposición, el saber, la apertura y claridad de todos quienes participan; significa reflexionar en torno a *¿Qué estoy dispuesto a dar al grupo?* Disposición derivada, considero, de la identificación en y con él al compartir intereses; el otro puede llegar a ser el espejo a través del que se observan para comenzar a construirse en el lugar que les reúne y les une.

### *“Somos contemporáneos”*

Los momentos que pronuncia la voz de quien funge como Coordinadora de la línea, relato de autoctonía que nombra Augé por estar impregnado de la experiencia, vivencia, al ser una de las primeras habitantes del grupo son tres hasta el día de hoy (semestre 2011-I). Recordemos que éstos han estado definidos por la movilidad de sus actores y con ello el ajuste del proyecto de la línea de investigación que construyen y deriva, a su vez, en las diferentes formas que ha tenido por la movilidad y dinámica vivida. La transición hacia el tercer momento y la estancia de los docentes–tutores en éste corresponde a una trayectoria más larga en comparación con el tiempo que le antecede –dos años- tanto en el primero como en

el segundo momento; este tercero ya habla de 6 años; ello sugiere preguntar ¿qué encuentran los actores – habitantes dentro del grupo? La voz se escucha:

*“... Ahora con las personas, digamos en esta última fase, yo creo que hemos podido clarificar cosas, pero algo que mantiene al grupo, yo me atrevería a decir primero, una característica, es que somos cuatro gentes que mas o menos somos contemporáneas, porque, una de las características con los otros grupos, había diferencia de edades y a lo mejor eso tiene que ver! Las edades con los intereses, por ejemplo, pues tenemos una doctora de tiempo completo, entonces ella anda en otra dinámica que no es la misma que un doctorando o profesor de maestría por los requerimientos, o sea, los intereses no son, la compatibilidad, ni siquiera a veces, ni siquiera los tiempos coinciden, entonces ahí, ¿Cómo le haces para que funcione el grupo si unos tienen sus tiempos así? Y otros los tienen así y otros la prioridad es el doctorado, y otros la prioridad es la necesidad de cubrir lo que te pide PRIDE no? por ejemplo. Entonces, no hay una compatibilidad, se empieza a dar un forcejeo, no hay esa comunicación, yo creo si ahorita yo hablara del grupo que está ahorita actualmente con 4 integrantes, hablaría de que son mas o menos contemporáneos en edad, por un lado, por otro, dos son de formación de origen pedagogos, uno es socio-pedagogo, otra compañera es licenciada en educación, pero también es pedagoga; yo creo que también eso va posibilitando cierta empatía, cierta afinidad, ser contemporáneos, la formación y algo que es determinante es, que yo me atrevería a decir: en los 4 hay un compromiso con la institución, o sea con el programa, porque tres de ellos son egresados de la Fes, hay un compromiso con el programa, con la UNAM, con la institución, con la Fes Aragón, pero también yo me atrevería a decir que, por la misma contemporaneidad en edades, ellos tienen un proyecto que a lo mejor pudiera llamarse utópico pero creen que sí pueden incidir y están en las condiciones de (...) de aportar y dar! Dar de si, ¿qué quiero decir con esto? Cuando hablo de la contemporaneidad que, pareciera, no tienen importancia, yo creo que ese es el punto de partida de todo! cuando hablamos que hay profesores que son doctores y que sus intereses son otros, es por que muchos tienen requerimientos económicos fuertes!” (CIVA-P2010\_E: 14 y 15)*

Al momento en que los tres docentes-tutores (suman cuatro al formar parte de ellos la Coordinadora) se incorporan al grupo, el lugar ya existía, ya tenía una historia antes de su incorporación a la escena. Cada uno coloca en el lugar su biografía, su historia de vida que le hace actuar de una manera específica. Entrar en relación con el otro, establecer contacto cara a cara significa comenzar a construir mundos de vida a través de la intersubjetividad. Formar parte de un grupo, considero, significa estar dispuesto a reconocer lo que Schütz denomina “el aquí y el allí del otro” (1995); se trata de un juego interesante que sugiere al definir el aquí en relación a la posición de “mi cuerpo”, relación con el otro que ocupa un “allí” y que, si bien, no podemos situarnos directamente en la perspectiva del aquí del otro, sí es posible una reciprocidad de perspectivas, pues hay algo en común entre los diversos cuerpos: el mundo del sentido común. Lo que es puesto en juego al integrar espacios compartidos es nuestra capacidad de negociar significados a partir del reconocimiento del otro que implica reconocer su allí, producto y re-construcción continua de su biografía.

En la trayectoria de construcción de nuestra biografía estamos en relación con gran cantidad de personas, nuestros semejantes, por lo que la experiencia es construida a partir del otro vivido. Schütz refiere a los contemporáneos como al que “vive ahora y con quien comparto una realidad temporal (ambos vivimos la misma época)” (1995: 21) y aquí lo remito para intentar comprender la característica que pronuncia la voz del relato al decir: *“una de las características compartidas entre los integrantes del grupo: somos contemporáneos”* a lo primero que se refiere es a las edades, entre 33 y 45 años. Schütz aclara el término aludiendo a vivir en una misma época y, en este sentido, me es más pertinente recuperar la categoría que también nos ofrece de “asociado” como un contemporáneo con quien comparto, además, una relación cara a cara: vivimos en el mismo fragmento espacial del mundo.

Quienes comparten el fragmento espacial en el mundo del grupo son contemporáneos no sólo por la edad, sino por lo que comparten, a su vez, les asocia colocándoles en la contemporaneidad de un lugar. Lo relaciono con una escalera, cada peldaño representa un nivel, si llegado un momento todos quienes conforman el grupo se posicionan en el mismo, las posibilidades de compatibilidad serán mayores, más posible la construcción de lazos comunicativos al compartir intereses y lenguajes. Además también la capacidad de compartir significados porque hablaba de la historia y trayectoria que la llegada del tercer momento tiene en el grupo.

La contemporaneidad que los asocia, está influida también por su formación, comparten significados al coincidir en lenguajes que se hacen códigos por pertenecer a un campo de formación común: La educación. Al ser asociados los cuatro integrantes –docentes tutores- del grupo por la contemporaneidad que comparten, al estar parados en un mismo campo de conocimiento no sólo en el hoy sino desde tiempo atrás, pues es en el terreno educativo donde se construyen, me permite considerar la construcción del lugar – territorio habitado por una tribu académica,<sup>89</sup> aclaro, en proceso de construcción. Me atrevo a nombrarlo de esta forma por una

---

<sup>89</sup> Es el término que adopta Becher (2001) cuando al evocar un fragmento de Evelyn Waugh (1956) caracteriza a la sociedad aristocrática inglesa, la enuncia como un complejo de tribus, cada una de ellas con su jefe y sus ancianos, sus doctores brujos, su propio dialecto y su propia deidad. Observa que la sociedad estaba dividida en esferas de influencia entre los potentados hereditarios, los personajes importantes, se ocultaban unos a otros salvo que estuvieran estrechamente emparentados. Ante ello, establece una analogía con el mundo académico, apoyado también en lo que otros dicen, entre ellos, Clark (1963): alrededor de las culturas se forman las subculturas de los cuerpos docentes universitarios. A medida que el trabajo y los puntos de vista se vuelven más especializados, las personas que se dedican a disciplinas diferentes tienen menos cosas en común en sus antecedentes y en sus problemas diarios. Tienen menos impulso para trabajar entre sí y menor habilidad para hacerlo... los hombres de la tribu sociológica raramente visitan la tierra de los físicos y tienen escasa idea de lo que estos hacen. Si los sociólogos fueran al edificio del departamento de inglés, se encontrarían con las miradas despectivas o incluso con los dardos de los nativos hostiles [...] las disciplinas existen como edificios separados con subculturas distintivas. (En, Becher, 2001: 42).

razón principalmente, pareciera no ser sólo el tránsito de quienes lo habitan en este tercer momento, sino un lugar que comienzan a territorializar. Ya no fueron solo dos años, ahora hablamos de 6 años, ello habla de una posible construcción de sentido de pertenencia. Lo dice Clark (1963) “Las personas que se dedican a disciplinas diferentes tienen menos cosas en común a diferencia entonces de los que pertenecen a un mismo campo, las coincidencias, ideales, filosofía suelen tener más puntos de encuentro. (En, Becher, 2001) ¿Qué reúne a los pedagogos en este lugar – territorio del grupo de trabajo?

La voz del relato enuncia “*compromiso con el programa*”, es el Programa de pedagogía el lugar que les identifica porque fue el territorio que los formó ya sea durante sus estudios de educación superior o en el posgrado (tres de ellos en superior, una sólo en posgrado). Es la fuerza del arraigamiento por lo que la FES les dio, lo que encontraron en ella, un lugar de posibilidad para construir y hacer realidad sus sueños.

### *“Un proyecto utópico”*

Otro aspecto que deseo significar, es el decir “*tienen un proyecto que pudiera llamarse utópico*”. Es la utopía, “*creer que sí pueden incidir y están en condiciones de aportar y dar*”. Ya hablaba de las condiciones en que se encuentran, factor importante de considerar, de acuerdo a la voz de la Coordinadora al no contar a sus diez años de trayectoria con un proyecto cristalizado y consolidado. No obstante, la utopía moviliza, pone y dispone al hombre en el camino para continuar adelante. Tal vez es encontrarnos con filosofías como la que nos enseña Eduardo Galeano:

*La utopía está en el horizonte.  
Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos  
y el horizonte se corre diez pasos más allá.  
¿Entonces para que sirve la utopía?  
Para eso, sirve para caminar.*

Utopía que se aleja de lo que podría considerarse un sueño irrealizable, antes bien, como un sueño posible; porque el ser humano se mantiene en el creer que encontrará, como en el verso de Galeano, durante el trayecto de su andanza el camino hacia la utopía.

Significo esta voz debido a que la considero punto clave para construir proyectos educativos que sugieran hacer de los espacios lugares diferentes para contribuir a la



formación personal y humana de los humanos. En el campo pedagógico y en el marco de este tipo de pensamiento, un personaje reconocido es Paulo Freire, quien con su pedagogía liberadora, del oprimido, de la esperanza, hizo eco con su palabra al hacerse de conceptos como el de *utopía*. Habla de ella en torno a la realización del diálogo entre los hombres, de relaciones entre humanos que permitan dialogar y hacer –por ejemplo- del acto educativo un espacio sin límites, sin líneas que bordeen hasta dónde se debe o no enseñar, sino que a través del saber-se escuchar e intercambiar uno con el otro se haga el evidente el inacabamiento tanto de uno como de otro, de la incompletud que caracteriza al ser humano y disponerse a conocer en torno de la vida misma.

En este orden de ideas, cuando la voz del relato habla del *proyecto utópico*, parte del común denominador entre quienes comparten el grupo, tiene que ver con la posibilidad que ven de incidir en la formación de sujetos-maestros en el campo de la investigación y se logre construir un puente con la pedagogía. Insisto, no como algo inalcanzable, sino muy posible al reconocer las circunstancias favorables que poseen y, a través de ellas, el poder cumplir un sueño.

*“El eje que nos mantiene ha sido la formación: la pedagogía”*

Importante reconocer también que la condición de los últimos tres docentes que integran el grupo, sin sumar a la Coordinadora que es autóctona del lugar, el sociólogo y los dos pedagogos son, podríamos decir “iniciados” en su participación como miembros del grupo de trabajo. Al respecto habla Becher tomando como referencia a Geertz:

Pertener a la comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y compromiso personal, una “forma de estar en el mundo”, adoptar un marco cultural que define una gran parte de la propia vida” (Geertz, 1983)... En el nivel más cotidiano, los iniciados están inmersos en un folklore y en un código de prácticas aceptadas o requeridas que condicionan su manera de ver el mundo. (2001: 49)

A decir de ello, los docentes se incorporan al grupo cuando éste ya es acreedor de cierta trayectoria, su historia ya comenzó a tejerse y existen sedimentos que, me atrevería a decir, comienzan a constituir los primeros símbolos y significados de la cultura que allí nace. Los iniciados, así nombrados por Becher, nacen junto con ella, se disponen a alimentar su capital cultural, a adquirirlo. Considero que aquí radica un posible porqué –motivo- de este momento de la vida del grupo que es más duradero,

pues los integrantes han arraigado su presencia en él. Los docentes-tutores de las etapas anteriores cuentan con una trayectoria académica más amplia y larga, han sido y son parte de otras comunidades académicas, son ellas y ellos incluso los organizadores de grupos, forman parte de redes, comunidades, líneas de investigación, además de su participación en el Programa de pedagogía en FES-A; en este sentido, las normas y reglas del juego en otros espacios las ponen ellos, diferente a quienes se inician y es posible se muestren más dispuestos a aprender. Es como lo muestra el estudio de Gerhom (1985), quien para hablar sobre la socialización entre los alumnos de doctorado observa que:

Cualquier persona que ingrese a un nuevo grupo con la intención de convertirse en un miembro competente hecho y derecho, debe aprender a cumplir con sus normas culturales fundamentales. Esto también se aplica a los Departamentos académicos. A fin de funcionar con soltura entre profesores, compañeros y secretarios, el alumno necesita una cantidad considerable de conocimientos prácticos, que, en su mayoría adquirirá lentamente a través de la interacción con los demás y sin que nadie haga un esfuerzo deliberado para enseñarle al recién llegado las reglas del juego. (En, Becher, 2001: 45 y 46)

En este sentido, el eje que define las normas culturales dentro del grupo es la formación que los docentes-tutores del grupo poseen. Enuncia la voz del relato: *“El eje que nos mantiene ha sido la formación, la pedagogía... ha sido la necesidad de querer incidir en procesos y prácticas”*, para ello resulta imprescindible, continúa, *“un objetivo en común”*. Constituyen códigos compartidos que hacen referencia a la cultura construida en el proceso a partir de un discurso que les reúne en el lugar hecho territorio dentro del grupo: La pedagogía. Son las disciplinas las que, considero, identifican a los grupos, no sólo por el título que poseen sus integrantes, sino por la forma en que le dan vida.

Visibilizo otro de los hilos que comienzan a dar forma a la urdimbre de significados dentro de este lugar-territorio ocupado por quienes me he atrevido en llamar *tribu académica*, debido a lo que comienza a construirse como cultura en la base del capital cultural compartido por pertenecer a un mismo campo de conocimiento: la pedagogía. Este otro significado compartido es *considerar a los maestrantes como iguales*, es la voz que pronuncia:

***“...Uno de los ejes determinantes para que las cosas funcionen en este grupo ha sido considerar a los alumnos como nuestros iguales, sumarlos a las actividades, compartirles las responsabilidades! que no cualquiera está dispuesta a compartir responsabilidad! Ellos sí lo han hecho y hemos implementado diferentes formas de trabajo, de comunicarnos; a veces como que sentimos que no cuajan como quisiéramos, o***

*que no se culmina como quisiéramos, hay retrocesos definitivamente, pero creo que también hay avances...” (CIVA-P2010\_E: 15)*

Cuando inicio con el estudio y búsqueda de referentes sobre los grupos, algo que me atrae es la acepción que alude a la mesa redonda, “los caballeros de la mesa redonda.” El significado que tiene disponerse en círculo: estar a la misma distancia uno del otro; si fuese posible marcar un punto justo en el centro del círculo, la distancia que existe entre éste con cualquiera de los que integran la mesa es el mismo. Reconozco la carga simbólica al entrar, por ejemplo, a un salón de clase donde las bancas están dispuestas en hilera, una tras otra, donde al frente encontramos el escritorio del maestro; afortunadamente son ya pocos los lugares que aún conservan la tarima como lugar del maestro cuya connotación simbólica es bastante interesante, pues denota que significa superioridad, autoridad, jerarquía – más arriba que el otro-, juego de relaciones en vertical donde los roles quedan muy bien definidos al marcar la diferencia, comenzando primeramente por el espacio físico. Hablar de grupo en cualquier ámbito significaría innegociablemente establecer relaciones de horizontalidad; es decir, considerarnos iguales. Enuncia el relato: *“para que las cosas funcionen en este grupo ha sido necesario considerar a los alumnos como nuestros iguales... compartir responsabilidades”*.

La pedagogía como estilo de vida, no discurso que pronuncian los teóricos concedores de teorías, sino discurso vivido por quienes dinamizan espacios de formación, considerada también como contenido pedagógico, exige marcos filosóficos diferenciados. Uno de ellos atiende al cuestionamiento: ¿Cuál es la concepción que tenemos de sujeto? Pues constituye una de las plataformas más fuertes a través de la que es necesario comenzar el diseño de la propuesta pedagógica para lograr los objetivos que allí se proyecten en atención a toda una política institucional. Comprendo poco a poco que el diseño de la propuesta del grupo de trabajo para gestionar el proceso de formación del maestrante se configura a través de la historia lo que, en un tercer momento de la línea, materializa la propuesta con los integrantes-docentes que lo viven y es resultado del proceso que inició –no tengo claro en qué momento- pero que yo comienzo a tejer a partir del año 2000.

### **Configuración del dispositivo de formación**

El lugar lo concibo como el espacio contenido en el límite interior y exterior de lo vivido, configuración instantánea de posiciones, lugar de identidad donde habita la

historia, lugar de la memoria, espacio donde podemos captar nuestra diferencia y lo que nos identifica, imagen de lo que colocamos en ellas y, al paso del tiempo, memoria de lo que ya no somos. El lugar, como territorio limitado por un grupo de personas, llamados institucionalmente docentes-tutores, cuyo objetivo se ve perfilado hacia un mismo punto, aun cuando las rutas que los llevan hacia él son diferentes pero les convoca un común: su formación como pedagogos lo que comienza a dibujar una tribu académica por la cultura que allí se teje materializada en lenguajes, prácticas, ideales, intereses, conocimientos, disposición que les hace pertenecer y territorializar el lugar; es decir, es un espacio apropiado por lo compartido desde lo que uno es y está dispuesto a aportar.

Desde este marco, me es posible hablar del grupo de trabajo como objeto de estudio, pretexto de la investigación, al proponer develar cómo se gestiona la construcción de conocimiento dentro de los espacios grupales y cómo la viven los maestrantes, en la particularidad del posgrado en FES-A. Entre de los argumentos para sostenerlo están los discursos que de él emanan en voz de una habitante autóctona, así también por la figura que adopta al estar envuelto de códigos compartidos entre los docentes-tutores que le dan vida. El grupo de trabajo con todo ese soporte cultural que le coloca como tribu por los códigos, símbolos, lenguajes, ideales compartidos –entiendo- que comienza a configurarse como Dispositivo de formación; a decir de él, una figura necesaria para que comience a construirse en paralelo el lugar de la tribu, pues no es posible hablar del surgimiento de comunidades académicas como resultado de la generación espontánea, hay procesos, historias, eventos detrás que, al tejerse y consolidarse algunas de ellas, se cristalizan en proyectos académicos que reúne la cultura.

Augé señala la existencia de todo un itinerario de lugar. Institucionalmente el grupo de trabajo que configura el territorio es parte de un ordenamiento para atender objetivos y es cuando lo pronuncio como Dispositivo de formación. Al hablar de itinerario en tanto la definición de tiempos, reglas, normas dentro del lugar, remito a lo que implica hablar de la práctica de gestión, pues todo lo que construye tienen una intención hacia con el otro.

Recordemos que aquí la especificidad al trabajar dentro del campo de la gestión queda enfocada a la gestión en el proceso de construcción del conocimiento y, en este sentido, en adelante el objetivo es responder ¿cómo los integrantes docentes-tutores diseñan el dispositivo de formación para conducir a los maestrantes hacia la construcción de conocimiento en la dinámica grupal?

“Tiempo, espacio, número de personas y objetivo conforman un dispositivo” (Fernández y del Cueto, 2000: 51). El dispositivo es el lugar donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas que dan forma a la vida dentro del grupo. En este nivel de re-construcción, a su vez de la resignificación de la gestión en procesos de construcción de conocimiento, logro comprender que las prácticas propuestas por los docentes-tutores para atender el propósito de la línea *Formación y posgrado: iniciación en la formación para la investigación*, es producto de la objetivación de su subjetividad en tanto significados construidos de investigación durante su trayectoria académica.

*Diseño del dispositivo de formación a partir del significado de hacer investigación: “Dominio de saberes teóricos, metodológicos, técnico-instrumentales y significativos”*

En reconocimiento al origen del término dispositivo, he de nombrar a Foucault (1977), quien recurre a él como una herramienta conceptual para dar cuenta de la realidad social para comprender el entramado de relaciones de poder y saber móviles que se reconstruyen en el tiempo y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación. Transferido a lo educativo, Souto (1999) realiza un ejercicio interesante en donde señala que el objetivo de analizar el concepto dispositivo es pensar en la potencialidad de este término al establecer el juego que se entrelaza entre poder y saber para desanudarlos y entonces hablar de las prácticas, sujetos, espacios y tiempos que se generan.

“La construcción de dispositivo de enseñanza y de formación conlleva un proceso permanente de des-anudar la trama de poder-saber para reconstruirla en sus diferentes significados, en lo que establece, muestra, enuncia mas que en lo que censura, rechaza, oculta...” (Souto, 1999: 80). En este sentido, la estrategia para configurar la gestión de procesos formativos para la investigación e involucra la práctica de construcción y producción de conocimiento dentro del grupo de trabajo, es producto del saber entendido como apropiación de significados que organizan estructuras de pensamiento objetivadas en la acción. El diseño de la estrategia lo veo atravesado por el significado que los docentes-tutores del grupo de trabajo poseen sobre la investigación. Escuchemos la voz:

***“...Yo lo voy a sintetizar recuperando las palabras de Sánchez Puentes, yo creo que hacer investigación implica dominar! (enfatisa) una serie de saberes que la investigación te demanda ¿Qué tipo de saberes? saberes teóricos, saberes metodológicos, saberes técnicos e instrumentales y también por ahí señala Ricardo, pues los saberes significativos... (p. 16).***

***es necesario tener un dominio de un saber teórico, de un saber conceptual, de que es necesaria la teoría, el uso de la teoría en la investigación. (16) El saber metodológico, por ejemplo, este (...) por ahí me acuerdo muy bien! y me gustaría recuperar lo que Sánchez decía en algún momento: “hablar de lo metodológico, es hablar de la lógica en la que uno construye y de dar sentido a todo lo que es una investigación porque la metodología te permite ordenar, te permite desde seleccionar hasta ordenar qué teóricos, pero no sólo eso, qué postura epistemológica, por qué esa y no otra, qué método, por qué ese y no otro, cuál es la coherencia con la teoría? Por qué esas técnicas, esos instrumentos, por qué una y no cuatro, por qué 2 y no 5? Entonces, como ir vigilando todo esto, entonces te permite ir seleccionando, ordenando; entonces lo epistemológico que te permite ir checando la coherencia, buscándole. Entonces, yo creo que la otra parte que se viene de los saberes a nivel técnico, o sea, no es hacer una guía de preguntas o de ideas que a ti se te ocurre y preguntarlas y ya! El instrumento también se madura, que el instrumento necesita discutirse muchísimas veces, necesita ir a la teoría, regresar, ir a los actores, regresar, o sea, es un trabajo de ir y venir; aquí la cuestión no es nada lineal!” (CIVA-P2010\_E: 16 y 17)***

La voz del relato significa *el hacer de la investigación* en torno a los saberes que para ella implica. Toman forma, tal cual oralidad los pronuncia, como una manera de ordenar el mundo, de poner en relación las palabras y las cosas. Ordenar el mundo de las prácticas complejas perfiladas a la formación cuya estructura genera tantas redes como diversidad de ámbitos que es preciso atender en el sujeto y que, al nombrar los saberes, va dibujando su arqueología.

Ahora bien, el significado de la investigación como ordenamiento lo reconozco producto de un saber encarnado, resultado a su vez, de la experiencia de la Coordinadora. Durante su trayecto de formación tuvo contacto con personajes que no sólo discursan sobre investigación, sino que hacen y viven la investigación; por tanto, el significado no es conceptual, sino producto de la apropiación de la experiencia vivida. Lo nombra Camarena (2006: 12) como “apropiación del significado a través de un trayecto biográfico de identidad”; en el caso de la Coordinadora, al lado del equipo de investigación de Sánchez Puentes en el CESU, hoy IISUE.

Cabe mencionar que, en otro momento, el Doctor Sánchez Puentes fue entrevistado por la Doctora Moreno Bayardo (2000 b) con la intención de conocer la voz de los expertos sobre su experiencia en procesos de formación para la investigación. Y la voz de la Coordinadora aquí presente viene a condensar la respuesta que en su momento ofreció el Doctor sobre la investigación: “Es un saber, es un saber hacer algo, es un saber generar conocimientos, no es un conocimiento teórico simplemente, sino un saber hacer, saber práctico, es un saber ejecutivo” (Moreno, 2000: 111) de ahí que los saberes se hacen necesarios para que el investigador llegue a generar y construir conocimiento.



Este ejercicio que ahora realizo es un intento por juntar las voces entre Sánchez Puentes y la Coordinadora para encontrar los puntos de coincidencia: investigar es construir conocimiento y para ello es necesario diseñar y evidenciar la epistemología que conduce para hacerlo. El conocimiento es tal sólo, *sine qua non*, si es producto del diálogo entre realidad y teoría; los saberes son producto, como lo expresa la Coordinadora –discípula de Sánchez- de “*buscar la coherencia con la teoría... necesita ir a la teoría, regresar, ir a los actores, regresar, o sea es un trabajo de ir y venir, aquí la cuestión no es lineal...*” Habla en este proceso de construcción de avance, retroceso, desvíos; podría decir, que el saber eje que convoca a los otros es el *saber epistemológico* y para poder interpretarlo a fin de encontrar mayor sentir al discurso pronunciado, es preciso recurrir nuevamente a la voz del relato:

*... pues para mí hacer investigación significa muuuucha chamba! (ríe) podría yo, bueno es hacer mucha chamba, pero también es una actividad muy enriquecedora! (...) yo digo, yo no me considero, ni creo ser una investigadora, yo lo creo desde yo puedo hablar, es desde las experiencias que ahí sí han sido significativas y que tengo... Haber incursionado en el cesu no fue una tarea fácil, pero en lo absoluto espera un año, un año y medio, llegó la invitación, después empaparte fue un proceso de 6 años, o sea, una maestría y un doctorado fácil y aún así aprendes muchas cosas definitivamente, eso no está a discusión, esa es una experiencia tremenda y la otra experiencia la que obtuve en biomédicas, si uno fuera investigador, por experiencia pudiera decirme e investigadora, pero como la cosa no funciona así, pues no se puede. Entonces, yo creo que ese es el rubro teórico, ese saber, cómo manejar, cómo acercarte y no sólo cómo acercarte etc, etc, sino cómo hacerte de él, como aprenderlo con “h”, cómo poderlo regresar a esa realidad, o sea, no es una tarea fácil definitivamente, pero es muy importante tenerla clara! tenerla clara que para hacer investigación! es necesario tener un dominio de un saber teórico, de un saber conceptual, de que es necesaria la teoría, el uso de la teoría en la investigación. (16)*

*Entonces, yo creo que la otra parte que se viene de los saberes a nivel técnico, o sea, no es hacer una guía de preguntas o de ideas que a ti se te ocurre y preguntarlas y ya! El instrumento también se madura, que el instrumento necesita discutirse muchísimas veces, necesita ir a la teoría, regresar, ir a los actores, regresar, o sea, es un trabajo de ir y venir; aquí la cuestión no es nada lineal! Y que no es una tarea, no es una tarea fácil y que a veces tampoco, más bien, no es una tarea solitaria, o sea la investigación, cuando se habla de tal! Es pues es producto de un trabajo colegiado, de un trabajo en grupo, o tendría que ser producto de un trabajo en grupo! ¿por qué digo en grupo? Porque el hecho de compartir con otros la experiencia, te permite confrontar tus propias ideas, tus propios juicios, tus propias decisiones, yo puedo decir y por eso decía, la investigación casera o la investigación por la libre que, al fin de cuentas si yo le quiero ponerle límites yo me los pongo, pero son mis límites! ¿qué es lo que pasa cuando lo expones y resulta que los otros, los que te escuchan, pues te lo desbaratan? qué es lo que nosotros hacemos con nuestro grupo y que no es fácil como tolerar que te desbaraten lo que te costó tres semanas hacer! Entonces, yo creo que esa es una tarea muy enriquecedora de confrontar, exponer, exponer y exponerte y que los otros te digan, te desbaraten, reconstruyas y retroalimentar lo que no en un momento señalabas. (17)*

*Cuando digo que tendría que ser una tarea, una producción de grupo, es por eso de exponerlo a los otros, de ponerlo a consideración de otros, de cómo ellos lo ven, como ellos ven tu construcción, por la complejidad que implica la preparación de los*

***instrumentos dígame guión de cuestionario, el propio guión de la entrevista, o la encuesta o cédulas o cómo se va sistematizando y la otra, que yo creo que es una de las más fuertes, pues es la interpretativa, y bueno, la interpretativa que va amalgamada con las otras y faltaría la significativa que yo creo que es muy importante en el caso de la interpretativa, que es como que el talón de Aquiles de cómo yo hago que desaparezca de una estructura de tesis o una estructura de investigación un marco teórico y orquesto el uso de a teoría, la teoría, los conceptos, el bagaje teórico, con el bagaje empírico y cómo le hago para orquestar sin que, sin que parezca que le pusiste la camisa de fuerza y que realmente logres, como que darle la palabra a ese otro con todas sus prerrogativas sin que no termine uno interpretando lo que uno hubiera querido y se olvide el sentido de los actores, entonces yo creo que esto es una tarea muy compleja que incluso yo he visto a lo mejor con ojos muy criticones, muy juiciosos (ríe) pero que, a veces, ni los mismos investigadores, que se dicen investigadores, pues logran hacer esos trabajos muy complejos. Para mí la investigación es una tarea muy ardua, muy compleja y hablar, por ejemplo, de los saberes significativos, me resulta interesante en términos de que en algún momento, Sánchez Puentes decía –“es que el muchacho que se está formando en investigación, le tiene que aprender al investigador hasta las mañas! cómo tu significas cada proceso, cómo tú significas cada tarea? Por ejemplo, en nuestro caso, como becarias, era transcribir todas las entrevistas, otras transcribir todas la encuestas, otras sistematizar, otras intentar interpretar, ver los hallazgos, tratar de darles significado, o sea hablar de la tarea de la significación, como bien lo señala Sánchez, yo creo que es una tarea artesanal que amerita el dominio! (enfatisa) de esos diferentes saberes, hasta las propias mañas de cómo (...) darse a la tarea de presentar esos resultados. (CIVA-P2010\_E: 15-17)***

En este marco de ideas que nos ofrece el relato, signifíco que la investigación implica A partir de la experiencia que deja una vivencia formativa en la Coordinadora, y que nos ofrece durante su relato, signifíco que la investigación implica:

- Dominio de saberes teóricos:

Saber que es necesaria la teoría para hacer investigación.

Saber hacer uso de la teoría durante el proceso de interpretación.

Saber cómo manejar, acercarte y cómo hacerte de la teoría; cómo aprehenderla para regresar a la realidad.

- Dominio de saberes metodológicos:

Dar sentido a la investigación a partir de vigilar la coherencia del producto de investigación.

Decidir, justificar, ordenar, seleccionar qué teóricos, qué método, qué técnicas e instrumentos de investigación a utilizar.

- Dominio de saberes técnicos:

Saber hacer guía de preguntas.

Saber que el instrumento también se madura y necesita discutirse varias veces; requiere que, a través del dato, ir a la teoría, regresar a los actores.

- Dominio de saberes significativos

Significar la experiencia al tener contacto con los otros a fin de construir saberes apropiados.

A través del trayecto formativo, significar por ejemplo, las “mañas” del investigador, cómo darse a la tarea de presentar resultados.

- Hacer investigación significa “*mucha chamba*”.
- Es una actividad enriquecedora.
- Es hablarla desde la experiencia a partir de los espacios que sugieren vivirla.
- Producto de trabajo colegiado vs solitario:  
Confrontar ideas, juicios, decisiones.  
Exponer, exponerte y que los otros te digan, desbaraten, reconstruyas y retroalimentar.
- Investigar no es una tarea lineal.

Recurro a Camarena (2006) quien, para hablar del producto de la investigación en términos de construcción de conocimiento hace necesaria la de-construcción de significados. Siguiendo al autor y su idea al plantear este proceso como la preparación de un pastel ¿qué necesitamos para hacer un pastel? Una vez que ya tenemos los ingredientes, ¿cuál el procedimiento para incorporarlos?, una vez terminado el pastel ¿cuál fue tu proceder para preparar el pastel? en conclusión, ¿cuál fue tu epistemología para preparar el pastel? Hago alusión a ello porque lo relaciono con todo ese cóctel de saberes que la Coordinadora señala, sumados a los que enuncia Sánchez (En Moreno, 2000b) en otra entrevista para juntos armar la tarea artesanal, tal cual lo nombra la voz del relato. Y éste es el término que me permite hablar de un saber eje/ordenador de los otros: *saber epistemológico*.

El artesano participa en la elaboración de una obra desde el inicio hasta el final, es él quien decide los materiales, desborda creatividad e imaginación porque creará una pieza original. Es decir, es su estilo, es su talento imaginativo que se extiende a lo objetivo: material que se toca, siente, se palpa, el arte se construye. Desde este pensamiento, la investigación como tarea artesanal implica también participar del proceso en su plenitud, de inicio a fin, es el sujeto quien construye, quien da forma, quien teje y construye significados desde su muy particular manera de ver, relacionarse y apropiarse del mundo. En este sentido, atiendo la epistemología como “construcción de principios de realidad a partir de la teoría.” Camarena (2011).<sup>90</sup> Este

---

<sup>90</sup> Durante charla-conferencia a un grupo de maestrantes en la Escuela Normal de Tlalnepantla, Edo. De México, 26 de noviembre 2011.

se incorpora al sujeto como un saber. Construir principios de realidad implica significar la vida que se teje a cada instante, hacerla visible cuando el sujeto la objetiva al nombrarla y la hace consciente, la problematiza porque al leerla desde la teoría sugiere posicionarse en un lugar específico; es decir, son los lentes que el sujeto se coloca para leerla e interpretarla.

La investigación también es significada como práctica pública y social vs lo privado e individual, dice la voz del relato, es producto de un trabajo en equipo:

***“...no es una tarea fácil y que a veces tampoco, más bien, no es una tarea solitaria, o sea la investigación, cuando se habla de tal! Es pues es producto de un trabajo colegiado, de un trabajo en grupo, o tendría que ser producto de un trabajo en grupo! ¿por qué digo en grupo? Porque el hecho de compartir con otros la experiencia, te permite confrontar tus propias ideas, tus propios juicios, tus propias decisiones, yo puedo decir y por eso decía, la investigación casera o la investigación por la libre que, al fin de cuentas si yo le quiero ponerle límites yo me los pongo, pero son mis límites! ¿qué es lo que pasa cuando lo expones y resulta que los otros, los que te escuchan, pues te lo desbaratan? qué es lo que nosotros hacemos con nuestro grupo y que no es fácil como tolerar que te desbaraten lo que te costó tres semanas hacer! Entonces, yo creo que esa es una tarea muy enriquecedora de confrontar, exponer, exponer y exponerte y que los otros te digan, te desbaraten, reconstruyas y retroalimentar lo que no en un momento señalabas”.*** (CIVA-P2010\_E: 17)

Cuando la voz remite al trabajo de investigación como producto del trabajo colegiado, en grupo, significa: compartir con el otro tu experiencia, implica confrontar ideas, juicios, decisiones; es reconocer los límites que nos colocamos, desarrollar sentido de tolerancia cuando el otro critica, cuando el otro destruye, desbarata la construcción. Significa ser tolerante porque hacia quien se dirigen las observaciones son hacia la construcción; no obstante, allí está implicado el sujeto quien construye, son sus ideas, sus juicios, su significado, su sentir; además, su tiempo, su persona que se extiende a través de la tinta a un papel. Construir un grupo, regreso a la voz es *“exponerte y que los otros te digan, te desbaraten, reconstruyas y retroalimentar”*; significa no sólo exponerte ante un yo, son los otros en un nosotros grupal entre quienes se construye.

Esta forma de concebir la investigación a partir de la figura grupal me lleva a significar la postura que asumen los actores. Hacer investigación es colocarse a una misma distancia entre quien funge como formador y quien lo hace como formando: docentes-tutores y maestrantes respectivamente, al reunirse –así como lo hicieron los caballeros de la mesa redonda- todos a una misma distancia del centro. El maestrante construye no sólo para ser leído por el académico, también lo hace para sus iguales; en este sentido, entre académicos y maestrantes pareciera dibujarse una relación de horizontalidad donde no sólo les confronta y retroalimenta al

formador, sino a todo el grupo. Son los momentos en que el grupo es uno, al recordar que en otros espacios de organización y planeación, evaluación, socialidad, es uno el grupo de académicos y otro de maestrantes; la investigación como práctica de exposición y confrontación es pretexto que reúne y une.

*Vivir el significado de investigación en la dinámica propuesta para configurar el dispositivo de formación*

“Los actores son los portadores de una historia de apropiación institucional que se representa mediante la connotación, definición, percepción que tienen sobre sus prácticas y las formas en que éstas se desarrollan,” (Camarena; 2006: 15) El significado de realidad que, hasta el momento he expuesto sobre el constructo de investigación es producto de la apropiación, cultura de la experiencia de quien funge como Coordinadora del grupo de trabajo-dispositivo de formación y, al ser quien no se ha movido del lugar, considero es ella quien abre un punto de encuentro, eje a través de quien el resto del grupo negocia significados para tener coincidencias.

El significado de investigación es portador del texto en que se traduce la práctica dentro del grupo. El dispositivo de formación que ahora vemos no es ajeno a la subjetividad de quienes lo hacen ni a lo social: “en la base del dispositivo hay un sujeto o unos sujetos con deseo de formar y una institución que convoca, aporta recursos. Ambos crean las condiciones que permiten que la condición grupal se realice” (Souto, 1999: 20) ¿Cuáles son las formas que adquiere? Se trata de un dispositivo de formación y preciso aclarar que no es así como lo define el grupo de trabajo que inscribe la línea *Formación y posgrado*, sino es la connotación que le otorgo por la forma en que es diseñado por sus integrantes. Ante ello, la primer pregunta sugerida para atender la misión de la línea es *sí, pero ¿Cómo investigar?* Escuchemos la voz:

*“...¿por qué no iniciar a la investigación? ¿por qué no hacer investigación? Sí, pero ¿cómo? **Cómo investigar, si investigar no es de agarrar, como se dice también el gis y el pizarrón; investigar implicar estar en un contexto, implica toda una serie de situaciones que, de repente uno ni siquiera uno las visualiza, entonces cuando nosotros empezamos a discutir con el profesor, a veces de manera acalorada qué investigar y demás, yo creo que siempre ha estado implícito, desde mi perspectiva, que la investigación está en todo!** hasta para ser docentes esta la investigación, porque si tu no indagas, obviamente la indagación no es sinónimo de la investigación pero si tu no vas de lo sencillo a lo complejo, pues tampoco hay salida, yo creo que aquí hay diferentes connotaciones, diferentes niveles de profundidad, se refieren a la investigación y que podemos nosotros cumplir ciertas cuestiones. **A lo mejor partir de lo simple y tratar de trascender a lo complejo, entonces, yo creo que a ciencia cierta la cuestión ha estado muy clara, no ha sido predeterminada, algo que comentábamos con Carrillo en algún***



***momento, si los cambios en el programa se han dado, ha sido precisamente por la reflexión de los profesores y las propuestas de trabajo colegiado han salido de las inquietudes de los profesores! y no ha sido estipulado de lo administrativo, desde arriba hacia abajo, eso es importante, porque tiene que ver con la forma en que cada uno de los profesores nos conducimos, cuando se dice cómo cómo... cómo se está iniciando en la investigación? yo podría decir, es que igual desde el principio no lo hemos tenido muy claro, muy determinado y que dijéramos haber en automático: -“en primer semestre se hace esto, segundo semestre se hace esto, y en tercer semestre se hace esto, no!” (CIVA-P2010\_E: 18)***

Las formas que adquiere la gestión en procesos de construcción de conocimiento, generalmente han estado circunscritas a modelos que integran la arquitectura del conocimiento, como proceder para transformar información a conocimiento. En el caso particular del grupo de trabajo-dispositivo de formación, no es el modelo ya diseñado o prediseñado con el que se presentan.

La pregunta constante es “¿cómo investigar? ¿cómo dirigir el proceso de la investigación? ¿cómo conducir?”, es decir, ¿cómo gestionar los procesos de producción y construcción de conocimiento? La respuesta así la construye: “*ha sido precisamente por la reflexión de los profesores y las propuestas de trabajo colegiado han salido de las inquietudes de los profesores!..*” la no existencia de modelos ya contruidos que delimiten cómo proceder en cada uno de los semestres, hace correspondencia con el paradigma de investigación sobre el que versan la producción en terreno educativo: el cualitativo. Desde esta perspectiva, no hay método lineal que indique los pasos a seguir en la producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales a diferencia de las naturales y exactas cuyo método científico está ya definido.

Una de las bondades de la perspectiva cualitativa es la maleabilidad a través de la que es posible construir el método sobre el que decida dirigirse el investigador. Desde esta misma lógica, la gestión en procesos de producción desde esta mirada tampoco se ciñe, en el caso particular del contexto en mención, a un modelo que bien podría fungir como método único para hacerlo, narra la voz: “*no es algo que pueda definirse en automático y quedar definido por semestre, no!*” Antes bien, continúa, es la reflexión e inquietudes de los profesores los que van definiendo la propuesta de trabajo dentro del grupo.

Resalta que la propuesta de formación dentro del grupo de trabajo, ahora puedo nombrarlo dispositivo de formación, si bien puede dar respuesta a los objetivos del Programa en tanto formar para la investigación, es el grupo quien ha tenido la libertad de hacerlo desde el diseño de sus propias prácticas y no en razón de lo que



estipule el cuerpo administrativo. La voz así lo pronuncia: *“no ha sido estipulada de lo administrativo, desde arriba hacia abajo”*. Ello comienza a darle otro tinte a la práctica de gestión administrativa del posgrado, pues después de escuchar la forma en que el Secretario técnico del programa de pedagogía pronuncia su significado de gestión: *“gestionar es hacer que las cosas sucedan”*, significo en palabras de Blejmar (2005), que gestión es diseñar cómo se genera el puente entre diagnóstico y propuesta de intervención. El diagnóstico situacional que funda la base para argumentar por qué revisar y atender la práctica de investigación en el Programa de pedagogía, como una forma de hacer pedagogía, constituye el fundamento de la propuesta: *“Vivir el programa de estudios 2006”* y el pretexto para actuar en función de: ¿Cómo trabajar la propuesta? ¿Cómo llegar a ella? ¿a partir de qué? ¿Cuáles las condiciones? ¿Quiénes los sujetos? Señala Blejmar (2005), esa es la gestión.

Los administrativos ceden la palabra al grupo pues él es el quien diseña el cómo proceder. “La palabra, el lenguaje, a la vez que nos constituye como sujetos constituye nuestras posibilidades de hacer en el haciendo” (Blejmar; 2005: 15), en este marco podría considerar que fue uno de los postulados y uno de los grandes aportes de la pedagogía de Freire (1973): escribir y decir nuestra palabra es una forma de nombrarnos en la existencia con el mundo, significa reconocernos como sujetos históricos y también políticos. Así como a la gestión se le simplifica a tareas de directivos, líderes, empresarios, coordinadores de cierto proyecto, a la política también se le ha encajonado al campo de lo gubernamental, y no es así, pues somos seres políticos cuando tomamos decisiones, cuando elegimos, cuando el conocimiento nos hace concientes de la realidad que vivimos y construimos, cuando reflexionamos el actuar a partir de la teoría haciendo praxis, cuando actuamos desde nosotros, desde un yo que liberamos y emancipamos.

**¿Cómo iniciar la formación para la investigación? Propuesta del grupo de trabajo-dispositivo de formación: *“No hay modelo a seguir, no hay una receta”***

¿Cómo iniciar en la investigación dentro del grupo de trabajo-dispositivo de formación que incorpora la línea de investigación *Formación y posgrado* en el campo IV *Construcción de saberes pedagógicos*? Para este grupo de trabajo no hay recetas. Parten del principio: *“Investigar implica estar en un contexto”*, la propuesta de trabajo es producto, señala la voz, *“de la reflexión de los profesores y propuestas de trabajo colegiado, han salido de las inquietudes de los profesores... no es algo*

*automático para decir en primer semestre se hace esto y en segundo semestre se hace esto, no!...”*

Es donde considero necesario abrir el campo de la gestión de conocimiento en procesos formativos dentro del campo pedagógico. Bien es cierto que la gestión busca resultados, producción y, en esta lógica es que se aborda cuando hoy –siglo XXI- escuchamos hablar sobre procesos de gestión de conocimiento que remiten a la construcción de ordenadores, modelos organizacionales para programar al sujeto en función de un resultado, aún cuando los autores hablen desde el campo educativo. Sólo por citar un ejemplo, Minakata (2009) pronuncia su palabra respecto a la gestión de conocimiento desde el campo educativo y remite constantemente a modelos organizacionales en escuelas enfocadas para lograr resultados en la actuación; es decir, aprendiendo en y desde los desempeños del sujeto para lo que remite a tres procesos.

Primero, producción de conocimiento como activo de las comunidades de práctica. Los “activos de conocimiento” son conocimientos sistematizados, compilados y codificados para un destinatario o usuario final, que son resultados de aprendizajes, de “lecciones de la experiencia”, y sirven como referentes de la organización, las personas y los grupos para lograr sus propósitos. Consisten en las “mejores prácticas”; en “las historias” que recogen experiencias y de las que se obtienen lineamientos; en las mismas personas y grupos que tienen la “experiencia” y la comparten en comunidades de práctica; en los conocimientos de la organización y de las personas en forma de registros y repositorios documentales; y en las mediaciones tecnológicas que se han incorporado a la vida de la organización.

Segundo proceso: la conversión del conocimiento tácito en explícito. Éste es necesario para una gestión del conocimiento que hace del dominio público y común lo que está en los individuos y para articularlo como constitutivo del ciclo de aprendizaje organizacional. Este proceso consiste en la conversión del conocimiento tácito en explícito según las cuatro fases de Nonaka y Takeuchi (1995). Ordinariamente, se apoya en tecnologías de trabajo en grupo groupware y en la implementación de algún software especializado. A estas tecnologías también se les denomina tecnologías colaborativas.

Tercer proceso: distinguir y relacionar los procesos de codificación y personalización. Hansen, Nohria y Tierney (1999) denominan “codificación” a los procesos de gestión del conocimiento para hacer explícito el conocimiento y su conversión. Corresponde al de “externalización” y “combinación” de Nonaka y Takeuchi. Hansen y sus colegas utilizan el término codificación para distinguirlo del proceso de “personalización”.

Snowden (2000) argumenta que en la codificación se acentúa la “modalidad” y lo más relevante es el contenido mismo, si suponemos que el propósito principal de la GC es la dimensión del conocimiento “accional”; es decir, cómo éste se produce e incorpora en las personas, en los grupos y las organizaciones y cómo genera valor para los fines de la vida social y económica.

Snowden llama gestión narrativa, *narrative management*, al proceso que articula el conocimiento que se encuentra en las mentes de las personas con su discurso y los dispositivos de codificación y registro; esto es, al proceso de vincular contexto con contenido del conocimiento de los actores y los dispositivos utilizados.

La gestión narrativa es una mediación que sirve de puente entre las conversaciones y los procesos de adquisición del conocimiento de la organización. Esta gestión es propia del proceso de personalización. La distinción de lo contextual, de lo narrativo-conversacional y del contenido facilitan realizar una gestión más efectiva al delimitar la índole de cada una de las dimensiones: la cognitiva de las personas, la narrativa o conversacional de las personas y la organización, y la instrumental de las mediaciones tecnológicas, en las que se apoya tanto la codificación, el almacenamiento y la distribución de conocimientos como las conversaciones. La gestión narrativa destaca la complementariedad de estas dimensiones. (Minakata, 2009).<sup>91</sup>

Para explicarlo señala que en la organización escolar cada persona necesita de activos de conocimiento para desempeñarse en ella y lograr los resultados esperados de acuerdo a los propósitos y valores de la institución. Para crear estos activos se requiere una metodología apropiada que atienda, de manera integral, los siguientes elementos: la definición del foco y el alcance del activo de conocimiento y la descripción del contexto (antecedentes, alcance, relevancia y beneficios); el aseguramiento de la creación y el uso del conocimiento por parte de las comunidades de práctica y el desarrollo de los medios para coleccionar, sistematizar y codificar el conocimiento y las prácticas de aprendizaje de los actores antes y después de su actuación.

Lo que deseo mostrar aquí y, a través de este ejemplo, es la capacidad que ha desarrollado el hombre para diseñar estos programas que, pareciera, programan máquinas y no seres humanos. Cuando el discurso recurre a términos como “activos de conocimiento” y el requerimiento para crearlos en el sujeto es, si no los tienen, a través de metodologías adecuadas para dar respuesta a propósitos y valores de la

---

<sup>91</sup> En, [http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32\\_06](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_06)

institución, los considero de los discursos más peligrosos pues reducen la condición humana al conocimiento que se colecciona, sistematiza, codifica, simplificándolo también a él, cuando ambos sujeto y conocimiento, en una suerte de relación dialéctica, se construyen uno en relación al otro en intercambios más naturales.

En este sentido, cuando pronuncio que es necesario abrir el campo de la gestión de conocimiento en procesos formativos al campo pedagógico es con la intención de dar a conocer cómo construyen los sujetos-agentes-actores los procesos de gestión en el andar, desde dónde los construyen, a partir de qué, cómo los viven, antes de sólo considerar los discursos politizados en el marco del “deber ser” que dibujan modelos a seguir y que dan la impresión de programar al otro sin voltear a ver a ese otro para quien fue creado. Lo pedagógico invita al reconocimiento del ser humano y, a partir de él, pensar los escenarios desde la forma en que se escribe con el mundo.

Lo que evidencia la voz del relato es que la forma en que organizan la experiencia con cada una de las generaciones, responde a la experiencia de los actores:

***“...como yo te comentaba en un principio, la forma en que nosotros nos conducimos, tienen que ver con las experiencias de los actores que estamos participando en ello, yo podría decirte, con la primera agrupación, la manera de agruparnos, de determinar qué hacíamos y cómo lo hacíamos tenía que ver con esas personas; la segunda manera, tuvo que ver también con las personas... qué nos ha permitido estar en una tercera fase de esa vida de grupo? Hasta hace que te gusta? Un año, como que hemos intentado venirlas haciendo más consciente, ve! pero tampoco no es así de que nos hemos dicho –“oigan vamos hacerlo más consciente”, sino que, por ejemplo, **qué nos orilló a hacerlo mas consciente, fue la elaboración del cuadernillo de posgrado, que por ahí se le llama documento fundacional, que no es tal! Si te das cuenta, se nos dice –“haber, haber profesores ya están agrupados, andan ustedes en que si quieren hacer esto, que si quieren hace lo otro, pues órale, háganlo efectivo y escríbanlo! ¿en qué campo están? ¿qué línea tienen?, ¿cuál es el objetivo que pretenden? ¿Hacia dónde quieren ir? Entonces, se plantea la interrogante, se pone la tarea sobre la mesa, cada quien asume y entonces es cuando nosotros de un año para acá, un poquito antes, nosotros empezamos como que a reordenar la experiencia, regresamos a platicar las propias experiencias, empiezan una serie de entrevistas que nos hace re-escuchar lo que estamos haciendo y que entonces decimos –“es que sí tenemos todas esas prácticas, ahora sí las podemos enumerar, hemos hecho esto, esto y esto, para incidir o ser coherentes con ese objetivo de iniciar la investigación...” (CIVA-P2010\_E: 19)*****

La experiencia se connota como existencia en el mundo de vida, a su vez, realidad construida por el sentido de la vivencia en relación con objetos, sujetos, cuya acción, señala Schütz (1995), no es por la estructura ontológica del objeto, es decir, por lo que es en materia y esencia, sino por el significado atribuido construyéndose como si fuesen eslabones en el que a día de hoy queda abierto y dispuesto a engarzar el que continúa. Siempre queda uno abierto, no es el último, tampoco el primero, más bien lo nombraría: el “presente”.

Ha sido enfática la expresión al señalar que una aportación importante de los actores que integraron, en sus diferentes momentos-etapas la existencia del grupo de trabajo fue la experiencia. La forma que adopta el conocimiento dentro de las agrupaciones tiene movilidad en tanto los capitales culturales que se ponen en juego dentro de los espacios y que a la larga pueden cristalizarse en la cultura, pues aun cuando los sujetos no permanezcan, el lugar sí y con él, alguien arraigado, identificado con la promesa del proyecto grupal acogido en una línea de investigación.

Considero importante y deseo visibilizar uno de los problemas que identifiqué en el campo de la gestión en procesos de construcción de conocimiento: El que no sean los agentes que construyen y viven el proceso quienes lo escriben, quienes lo sistematizan, quienes lo hacen una metodología y no como modelo que pretenda a reproducirse una vez llegado a su fin, sino metodología que al escribirse, los docentes-tutores y maestrantes les haga conscientes de ello al haber escrito la palabra que se hizo vida dentro del dispositivo de formación. De no ser por demandas institucionales, la palabra se ahoga en lo cotidiano.

La voz es reveladora cuando pronuncia: *“tampoco, no es así de que nos hemos dicho: -oigan vamos a hacerlo más consciente, sino ¿qué nos orilló a hacerlo más consciente? Fue la elaboración del cuadernillo de posgrado. Se nos dice, haber, haber profesores ya están agrupados, andan ustedes en que si quieren hacer esto, que si quieren hacer lo otro, pues órale háganlo efectivo y escríbanlo...”* se trata de un mandato institucional que les lleva a ordenar su experiencia y a decir su palabra. “La palabra viva es diálogo existencial” (Freire, 1973: 19) a través de ella los hombres colaboran en la construcción del mundo común porque no es uno el que construye la experiencia de formación dentro del grupo, es desde lo que cada uno aporta, como espejo de su experiencia en la práctica hacia un punto en común.

Cuando Freire provoca decir al mundo su palabra<sup>92</sup> en voz de sujetos con historia y evoca a la alfabetización como medio para hacerlo, no lo reduce sólo al aprendizaje y juego de palabras, sino a la conciencia reflexiva de la cultura, a la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra.

---

<sup>92</sup> Hablar del mundo es desde el enfoque fenomenológico apoyado en Schütz (1995) quien remite al concepto en razón de los diferentes escenarios que construimos desde las diferentes formas de integrarnos e intervenir en ellos. Un mundo de vida es un espacio que con otros construimos, hay algo común que convoca; en ese sentido, son varios y no sólo uno y son contruidos en la relación, la interacción. Aquí la propuesta es reconocerlos, hacerlos y con ellos hacer-nos visibles.

Desde esta visión, el lugar que construye el grupo adopta diferentes formas así como hemos visto. Desde la connotación de lugar, tribu académica, campo, grupalidad, dispositivo, ahora mundo de vida que necesita objetivarse. Debido al problema antes señalado es, ahora lo considero así, el porqué de la práctica de gestión. Quien diseña formas, modos, caminos; es decir, los cómo –tarea de la gestión- es quien está fuera del proceso, mientras que quienes lo viven -pareciera- oprimen su capacidad de agencia a la voz y mandato del otro aún cuando son ellos quienes ciertamente lo construyen. Una cosa es la intención, lo programado, otra lo vivido y esto último es lo que construye.

Escribir nuestra palabra constituye una vía, de las más importantes, para ser conscientes de nuestra acción-actuar sobre el mundo. En este sentido, la Coordinadora expresa:

*“...yo creo que ha impactado de diferentes maneras pero **no hay una sola, no hay un modelo, no ha habido, nunca nos hemos dado a la tarea, no ha sido la preocupación de hacer un modelo de cómo formar o cómo iniciar a la investigación, no hay un modelo hasta ahora.**” (CIVA-P2010\_E: 18)*

La no existencia de modelos para conducirse y a la par deja ver que la certeza para continuar diseñando las formas, que no es sólo una, sino que son diferentes maneras para conducirse, tiene que ver con los productos. La certeza deviene en la construcción de lo escrito, cuando la investigación se objetiva en una tesis, objetivando la realidad y ello es espejo de los resultados a través de los que es posible observar la formación del maestrante, es entonces cuando se comienza a hacer consciente el proceso. Escuchemos la voz del relato:

*“Una cosa es decir: -**vamos a hacer investigación o vamos hacer estudios, que esto es sinónimo de vamos hacer tesis**”, en el nivel de estudios del posgrado, aquí en maestría, en Fes Aragón cuando se dice eso, yo creo que se da un primer paso, pero! es hasta que egresa una generación, ojo! Y que empieza a verse sus resultados de investigación de tesis cuando uno empieza a dimensionar! El significado de esas palabras que uno dijo antes, o sea dos años atrás! **Cuando tu empiezas a ver entrevistas y que empiezan a salir testimonios que van evidenciando una serie de cosas, es ahí cuando a uno le esta “cayendo el veinte” de que está habiendo hallazgos de esa iniciación a la investigación!** y que eso simplemente se mencionan muchísimas cosas y que también muchas de esas cosas también se te van! **Yo platicaba con Rubio, -“es que esto que estamos haciendo nosotros, esto que estamos haciendo, no esta siendo tan consciente! O sea, no lo estamos teniendo tan consciente” entonces, de ahí como que se empieza, digamos, a poner mas el dedo sobre la yaga, bueno van saliendo cosas interesantes, ahora hay que sistematizarlas, pero que esas sistematización tampoco depende de uno directamente, como coordinador o como profesor! Depende de los estudiantes, entonces es un proceso donde uno, en el que uno es parte, no es tú proceso!, que tú manejas pues a tu gusto o según tus necesidades; uno es parte de ese proceso, pero quien le da salida, quien lo madura, quien lo consolida es cada uno de los actores”.**” (CIVA-P2010\_E: 19)*



Los resultados del proyecto formativo de la línea de investigación comienzan a hacerse palpables cuando el maestrante egresa, dice la voz, cuando *“empieza a verse sus resultados de investigación de tesis”*. Resulta menester acotar que los maestrantes inscritos a la línea de *Formación y posgrado*, realizan investigación dentro del mismo posgrado en la FES-A, es parte de su proyecto y rol dentro del Programa en pedagogía: Generar insumos que coadyuven a la problematización de procesos y prácticas formativas para optimizar la formación de los actores. En este entendido, los resultados que presentan en sus tesis están relacionadas justamente a los procesos formativos en el Programa y es allí donde *“cae el veinte”*, expresión que habla sobre un *“darse cuenta de los primeros hallazgos respecto a la iniciación a la investigación”* donde desean incursionar. Freire (1973) refiere a la toma de conciencia en el momento que el hombre se puede separar de la realidad que habita; es decir, cuando toma distancia al nombrarla, escribirla, después leerla y reflexionar lo que esa palabra significa a partir del contexto y vivencia que tiene con ella.

### **Conformación y producción del grupo de trabajo-dispositivo de formación**

Pese a que no hay un modelo que conduzca la producción de conocimiento dentro del grupo de trabajo-dispositivo de formación, deseo a continuación trabajar la forma en que hasta el semestre 2010-II y de manera general, ha sido configurado el lugar.

A lo largo de la trayectoria de la línea se identifican 18 sujetos, entre docentes y maestrantes (hasta el semestre 2010-II). Es preciso aclarar que a partir de la tercera etapa, momento en que se lleva a cabo la reestructuración del programa, son 11 los maestrantes que han transitado por él: 3 correspondientes a la generación 2005-II, 4 inscritos en 2008-II, 4 incorporados en 2009-I y 1 de recién incorporación que pertenece a la generación 2010-II.

La conformación de grupos de trabajo dentro del posgrado en FES-A, implica compartir proyectos académicos y objetivos en común. En este sentido, los funcionarios del programa decidieron que la incorporación de estudiantes al posgrado sería en torno a la dinámica establecida: Los maestrantes se integrarán a los diferentes grupos que conforman las líneas y desarrollarán proyectos de investigación de acuerdo al proyecto de la línea. Éste último se debe fortalecer a través de las investigaciones que los integrantes del grupo desarrollen en función del logro del objetivo grupal.

El proyecto de investigación que enmarca la línea Formación y posgrado es titulado: *“El impacto de las políticas educativas en los procesos y las prácticas de formación en el posgrado en pedagogía”* y las temáticas que se han trabajado por los integrantes del grupo son:

- La tutoría en el Programa de Maestría en Pedagogía
- Estado del arte sobre el posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades
- Los ensayos como producto de evaluación en la maestría en pedagogía
- El capital cultural de los doctorantes en pedagogía
- El trabajo en equipo dentro del programa
- Las estrategias de aprendizaje en el programa
- Las competencias investigativas de los alumnos de dos líneas de investigación
- La construcción de la identidad del pedagogo
- Seguimiento de egresados
- Prácticas de tutoría en el nivel de licenciatura en FES-Ar
- Prácticas socio-culturales de los jóvenes de la licenciatura en FES-Ar
- El saber docente de los docentes frente al proyecto educativo de Competencias.

La producción investigativa generada en el grupo es resultado de los avances de investigación que construyen los maestrantes y docentes-tutores que lo integran quienes, a su vez, se encuentran realizando estudios de doctorado en el campo de la pedagogía. De estas investigaciones, la coordinadora de la línea de investigación, reporta que son 5 las que se han consolidado como producto de tesis: 2 graduados de la generación 2005-II, 2 de la correspondiente a 2008-II y un producto resultado de los estudios de doctorado de uno de los docentes de la línea.

La práctica de iniciar a los maestrantes en la formación para la investigación resulta ser diferente cuando el trabajo se perfila en grupo y el objetivo es atender el proyecto de investigación que fundamenta la línea donde se inscriben. En voz de la coordinadora:

*“Cuando hablamos de tener conformado un grupo y empezar a hacer trabajos de investigación en ese grupo, estamos en las manos del otro ¿qué quiero decir? Que se establecen criterios; por ejemplo, para una producción no podemos decir: -ah, pues se van, nos sentamos en nuestras casas y el lunes traemos la producción, no!...” (E1CoSM10:31).*

Los criterios de trabajo en grupo son definidos en co-responsabilidad con el otro. En este marco de referencia, la conducción del proceso de construcción de

conocimiento, ubicado como un momento en iniciación en la formación para la investigación educativa, obedece a una lógica interna dentro del grupo. Los criterios, condiciones, podríamos considerar también las reglas que se ponen en juego y que, en su conjunto definen la lógica interna de la práctica van constituyéndose producto de la historia del grupo.

¿Qué acciones pedagógicas han configurado el proceso de construcción de conocimiento dentro del grupo una vez que se emprende el camino hacia la iniciación para la investigación?

- Presentación de la línea de investigación a los maestrantes que se incorporan al programa en pedagogía. Constituye el momento donde los docentes del grupo dan a conocer las implicaciones que tiene la práctica de investigación desde esta lógica. Resulta ser un evento significativo cuando el maestrante hace de su conocimiento que será necesario reconstruir su objeto de investigación, o incluso renunciar a él para responder a los intereses y demandas de los objetivos de la línea.
- Los docentes definieron tener como eje rector el proyecto de investigación que desarrollan los maestrantes. Recordemos que su objetivo de formación es iniciarlos en la investigación. La dinámica que proponen pretende operar desde la lógica de la flexibilidad curricular que permite el programa; por lo que han trazado una estrategia dentro del contenido para abordar los seminarios que integra el programa, orientándolos al vínculo de lo propio de éste, según la propuesta curricular, con las necesidades de las investigaciones en proceso de construcción.

La propuesta de seminarios se aborda en razón de cuatro niveles:

- *Nivel teórico*, orientado a aportar a los alumnos saberes sobre el uso de la teoría que implica el conocimiento y la profundización de diferentes perspectivas teórico-conceptuales para la comprensión e interpretación de las problemáticas que subyacen al interior de las dinámicas escolares.
- *Nivel metodológico*, encaminado al manejo de la revisión de diversas propuestas de abordaje epistemológico y metodológico que responda a la lógica que guía el proceso de investigación.

- Nivel técnico, encausado a proporcionar a los participantes el manejo de técnicas e instrumentos que requiere la propuesta de investigación.
- *Nivel significativo*, referentes a la apropiación que hace el agente de los contenidos y a la forma en que los contextualiza y los aplica para resolver determinado problema en su entorno. También tiene que ver con la disposición que el agente tiene para generar escenarios efectivos de aprendizaje e incorporación.<sup>93</sup>

Los niveles propuestos tienen una relación muy estrecha con la concepción que los integrantes-docentes del grupo poseen respecto a lo que implica la práctica de investigación, nos referimos en específico a la coordinadora del grupo. Ella recurre a su experiencia de formación dentro del CESU, actualmente IISUE, al reconocer la enseñanza de un Doctor con quien participó en el área, quien definía la investigación como “*el dominio de una serie de saberes: saberes teóricos, instrumentales, metodológicos y significativos*” (E1CoSM10:24). Se apropia de esta concepción y viene a reproducirla con el grupo del que ahora forma parte; el grupo de docentes que integran la línea pretenden hacer de la tarea de investigación un acto creativo, de descubrimiento y construcción en colectivo.

Con esto quiero destacar que las concepciones de las que parten los integrantes-docentes para la toma de decisiones y la dinámica que adquiere el grupo, tienen que ver con su trayectoria de formación. Trayectoria del propio sujeto al reconocer parte de su biografía, así como del proceso de formación dentro del grupo.

- La existencia del comité-tutor, , constituye una figura para acompañar y vigilar el proceso de construcción. Hace acto de presencia durante las sesiones de trabajo donde los maestrantes presentan avances de investigación: Comités académicos, programados a lo largo del semestre y el coloquio, actividad planeada al término del semestre, con la intención de presentar el avance de la investigación.

Los maestrantes presentan sus avances en relación a la definición del objeto de estudio, fundamento metodológico, presentación de hallazgos en la recuperación del dato empírico, sustento teórico, documentación y/o elaboración del estado del arte, etc. La finalidad es fortalecer teórica y metodológicamente cada proyecto para que al

---

<sup>93</sup> Recuperación de la Colección de cuadernos de posgrado. Op. Cit. p.35. El fundamento se construye también sobre la base de los testimonios que la Coordinadora de la línea aporta durante sesiones de entrevista (Febrero 2010).

término de los estudios de la maestría (cuatro semestres para alumnos de tiempo completo, máximo seis para alumnos de tiempo parcial) se concluya con el registro de tesis.

Cuando observamos los diferentes momentos y escenarios por donde transita el grupo, es cuando comenzamos a pensarlo como dispositivo. Cabe aclarar que no es la noción que adopta el grupo de docentes y maestrantes con los que hemos trabajado; sin embargo, es una categoría que adoptamos para poder aludir a aquello que lo estructura y le confiere su propia dinámica. Además de que éste fue armado con la sistematización de las prácticas que se gestan en su interior. Una más y que deseamos destacar la constituye el lugar que ocupa el maestrante en este proceso de construcción de conocimiento dentro de la dinámica grupal.

Expresa:

*“Uno de los ejes determinantes para que las cosas funcionen en este grupo ha sido considerar a los alumnos como nuestros iguales, sumarlos a las actividades, compartirles las responsabilidades, ¡que no cualquiera está dispuesto a compartir responsabilidad!”  
(E1CoSM10:23)*

Vivimos una tradición dentro de los espacios educativos, llámese escuelas, donde los estudiantes pertenecen a un grupo y el trabajo que realizan es individual. Prevalecen las relaciones de verticalidad al establecer jerarquías, roles y poder entre los integrantes. Cuando la deferencia hacia los estudiantes es *“considerarlos como iguales para compartir responsabilidad”*, pareciera desestructurarse el pensamiento que ha predominado, proponer otras dinámicas donde el objetivo es construir y producir conocimiento. Trasciende a relaciones de horizontalidad, donde es posible aprender de todas las personas, existe un reconocimiento del saber que poseen los sujetos. Constituyó la dinámica que adoptó el grupo de trabajo dentro de la línea: compartir el proceso de construcción con el grupo, donde no sólo los docentes leían y realizaban observaciones. Fueron también los maestrantes quienes compartieron esta responsabilidad hacia con los otros.

### **Vivir la gestión durante el proceso de construcción de conocimiento**

Con la intención de cerrar este segundo nivel durante el proceso de re-significación de gestión en la construcción de conocimiento, recupero la experiencia vivida por docentes-tutores durante el proceso formativo a través del que los maestrantes de la línea de investigación *Formación y posgrado* transitan. El objetivo es identificar elementos que continúan con esta configuración de dicho campo, así como atender

que llegar a este momento del análisis nos acerca a una visión que se va tornando cada vez más compleja por la red tejida alrededor de él y dentro de él, al tratarse no sólo de conducir, de programar al otro haciendo uso de un dispositivo formativo, que es la figura que hasta ahora concedo al grupo de trabajo, sino de lo que se pone en juego en la gestión, como forma de construirla dentro del mismo proceso en que se vive.

Necesario acotar que el siguiente apartado no posee la misma lógica de construcción hasta el momento trabajada, en tanto, el tratamiento de relatos más completos. Durante esta construcción hay citado de frases que van reconstruyendo la vivencia de los tres docentes-tutores que al día de hoy (semestre 2010-II) integran la dinámica del grupo de trabajo durante la gestión en la construcción de conocimiento.

La vivencia de los maestrantes durante su formación para la investigación dentro del grupo de trabajo encuentra empatía con la forma en que lo viven los docentes-tutores. Refieren que, por ejemplo, la crisis que acompaña el proceso de construcción de un objeto de estudio por el maestrante, es acompañado por la crisis en la que entra también ellos como docentes-tutores. Hacen consciente que al momento en que el objeto de estudio va adoptando formas modeladas por el maestrante directamente y que ellos comienzan a desconocer al salir de su círculo de conocimiento, también entran en crisis que les impulsa a leer más a fin de *“hacer ruido en el proceso de construcción”* para que el maestrante afiance, defienda argumentativamente sus ideas.

El maestrante no va solo con su crisis, con su angustia, el tutor le acompaña y está detrás de él intentando soportar, amortiguar el proceso, la construcción, la vivencia. Representa una vivencia invisibilizada por el maestrante, pues ellos están enfocados a su propia angustia que genera el proceso, sin deparar en que hay alguien empático que les está soportando. Es invisible porque no se devela, porque la misma dinámica en que se inscriben como actores directos sobre los que cae la acción de la intención formativa, los involucra en otras dinámicas de *“entregar productos”* (por parte del maestrante) y *“regresar observaciones”* (el docente-tutor).

- Si bien la línea se pronuncia por contribuir a la formación para la investigación, los docentes hacen manifiestos los límites y carencias que poseen para pretender tal objetivo. Llega un momento en que aluden a la formación con que egresan en el DIE (Departamento de Investigación Educativa) y señalan que *“no saldrán investigadores como en el DIE, ni como en ningún otro lugar donde se forman investigadores, pero sí gente*



*proactiva, sí gente inquieta, sí gente que busca, sí gente que tuvo que confrontarse con ella misma, que tuvo que romper esquemas, que entró en crisis existencial, pero también crisis buenas...*” Las crisis a que hacen alusión las relacionan a lo que genera iniciarse en prácticas investigativas, crisis existenciales al cuestionar su formación, la calidad de su formación, la calidad de lo que están haciendo, la forma en que se están conduciendo los productos; entonces es cuando hacen referencia a las *crisis buenas*, al comprender el concepto de aprendizaje como “*un proceso de avances y retrocesos*”, pues reconocen que si quieren ver procesos sólo de avances, están “*fuera de órbita o en una órbita equivocada*”.

- Durante el proceso de conducción, el docente-tutor ubica la actitud del maestrante respecto a la disposición que muestra de “*dejarse acompañar o no*” durante la dinámica y lograr finalmente, como elemento que favorece el proceso formativo, el “*entendimiento de códigos con el tutor*”. Reconocen que el proceso de construcción implica tiempos de maduración del propio maestrante para entender, comprender lo que les están diciendo; que hay tiempos necesarios para respetar, “*para que les caiga el veinte*”; es decir, para que comprendan lo que el otro les quiere dar a entender. Una reflexión que en este momento me sugiere el texto es ¿de dónde parte el grupo de docentes-tutores para comenzar a gestionar el proceso de construcción de los estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias, a partir de este punto de arranque, para eficientar y optimizar el proceso de formación para la investigación?
- Parte de los eventos que configuran el proceso de gestión en la construcción de conocimiento dentro de la dinámica de los grupos de trabajo, es el consenso durante todo el trayecto formativo. Al inicio, cuando se está en la incorporación a los grupos, hablan del convencimiento para que los maestrantes cedan con los objetos de estudio y “*el proceso no sea tan tortuoso*”. Conciencia, reflexión lograda con el tiempo, refiero a la experiencia que los docentes-tutores van construyendo al vivir la formación para la investigación en espacios como lo son el grupo y que atiende a una dinámica específica, reconocen que no era así antes, “*no les había caído el veinte*”. A decir de ello, tanto a docentes-tutores, como a maestrantes les tiene que ir “*cayendo el veinte*” en el camino de eventos que no se tienen previstos al ser la realidad social tan espontánea, cambiante y efímera incluso.

- Una de las claves para atender el proceso de formación nombrada respecto a la forma en que se gestiona dentro del grupo, es la oportunidad que se dan los propios maestrantes para *“andar el camino”*. Disposición que se suma con los saberes que ellos poseen, necesarios de conjugarse para facilitar el proceso: la dinámica que organizan y plantean para los seminarios, coloquios, comités, tutoría.
- Estar en un proceso de formación implica *“re-construirse a sí mismos”*, así como se hace con un objeto de investigación: entrar en crisis existencial, reconocer que el proceso de aprendizaje se vive a través de avances y retrocesos. En este sentido, el tutor requiere saber lo que representa el proceso de investigación para poder ser empático con el maestrante. Al respecto considero que la gestión más asertiva tendría lugar cuando el tutor conduce con conocimiento de causa en la empatía y en la comprensión del otro.
- La experiencia significada juega un papel relevante, pues no sólo representa lo vivido, sino los aprendizajes que permite construir. Al respecto, refieren los docentes que la experiencia les ha enseñado la necesidad de *“hacerse flexibles y sensibles al otro y que el crecimiento humano tiene que ver con los saberes que uno puede observar y con los saberes académicos, pero también con saberes personales y saberes humanos”*.
- La conducción implica también que el docente-tutor se separe del maestrante y dar tiempo para que ellos reflexionen y maduren personal e intelectualmente. Durante la práctica de tutoría, el maestrante es quien gestiona los espacios y los tiempos, es él quien decide en qué desea se conviertan los espacios y cómo quiere que sea la relación con el o la tutora. Gestiona los tiempos para reunirse y trabajar; se da la negociación entre ambos para lograr coincidir, pero depende de los dos, no únicamente de uno.
- El profesor-tutor atraviesa por dislocaciones cuando, durante el proceso de formación, en apariencia, todo parece estar claro, pero durante los eventos donde deben presentar la producción lograda, es visible la no claridad. Sucede entonces que los maestrantes van en su propio ritmo, por su propio rumbo; tienen su propia dinámica, por lo que resulta importante

aprender a dar tiempo, espacio al maestrante, respetar sus ritmos y sus rumbos.

- Las prácticas de las que se hace el proceso de gestión durante la construcción de conocimiento por parte de los docentes-tutores, tienen que ver con la contemporaneidad, con la actitud del profesor-tutor; *“es una actividad de estar a la expectativa y de mucha apertura y sensibilidad”*. Es un evento donde tiene lugar el cómo juega la espontaneidad en el momento que no ocurren las cosas como se tienen programadas, pues aun cuando tengan una organización y coordinación entre los integrantes profesores del grupo para llevar a cabo actividades que demandan el proceso formativo, las cosas no salen tal como se planearon y es cuando el grupo de docentes-tutores experimenta desestabilización, como gestores de las dinámicas de trabajo dentro del grupo.
- Además de las concepciones que de investigación, pedagogía, trabajo en grupo, formación que el docente-tutor ha construido y son significados que permean y están inscritos en la trama que proponen para tejer la organización de las práctica, parte del dispositivo formativo, otra concepción que resulta de gran peso es la que construida de *alumno*. *“...El alumno va a tu lado, aunque diga no, yo no voy, no te estoy preguntando, si quieres ir, tú vas aquí a la raya que todos!”* En una representación gráfica lo observo como el trazo de una línea horizontal sobre el piso y todos (docentes-tutores y maestrantes) ubicados, parados en el mismo nivel; no hay alguien que se encuentre ni más arriba, ni más abajo, pues todos se encuentran en la misma línea, aquí lo que cabría cuestionar es la distancia que entre ellos existe.

Con intención de cerrar momentáneamente este cuarto capítulo de la investigación, cuyo objetivo consistió en re-construir el segundo nivel de gestión durante la construcción de conocimiento, debo mencionar que lo encuentro relacionado directamente con los antecedentes de conformación del grupo, en tanto su historia dentro del posgrado de la FES-A, las personas que han sido parte de él, los proyectos por los que ha transitado, la toma de decisiones en voz en primer momento por la coordinadora, quien al haber participado y ser parte de éste desde el primer momento de su conformación es una actora clave para reconstruir bajo el objetivo en mención. A través de su oralidad, como expresión de la narrativa que apoya la reconstrucción del relato, conocer qué hay detrás del grupo que toma decisiones, que organiza, que programa, que diseña, que consensa con el otro, que

posibilita y, desde una mirada fenomenológica, comprender tanto la vivencia que ellos tienen, como la forma en que se conducen.

Aquí lo que resalta es la preocupación de no tener claridad, por parte de los profesores, sobre qué se hace necesario para consolidar un grupo de trabajo cuyo objetivo es iniciar a los maestrantes en la formación para la investigación, pese al trayecto vivido y después de los 10 años transcurridos desde su conformación. Es esta la dificultad de trabajar en grupo, pues ubico que a partir del concepto mismo se torna muy complejo; concebir que el grupo implica compartir objetivos en común, colocar la mirada en un mismo punto y caminar juntos hacia él, considerando por supuesto los anudamientos y desanudamientos que entre los actores puedan existir, considero, ahí está la dificultad, pues es lo que identifico como debilidades dentro del grupo de trabajo que investigué.

Existen situaciones poco favorables para consolidar el objetivo del Proyecto Académico Institucional referido a la construcción de la cultura grupal que, en discurso implica: una misma visión, un mismo objetivo; aun cuando existen coincidencias, pues hablé de la contemporaneidad, del compartir un proyecto utópico, de la particularidad que les singulariza al tener estudios de pedagogía, existen situaciones no compartidas en donde, por ejemplo, las tareas designadas al grupo por los administrativos son resultas sólo con la participación de dos de sus integrantes, de los tres que lo conforman. Identifico que uno de los factores que influyen es la etapa que el docente-tutor esté viviendo tanto en lo personal como en lo profesional.

Manifiestan que no se trata que uno de los participantes tenga que asumir el rol de coordinador, por ejemplo, o de líder, aquí lo que es necesario considerar y desde el referente compartido en la voz de los docentes-tutores, es la motivación que cada uno de los integrantes tiene, el rol que se disponen a jugar, la existencia de un “*eje motivador que prenda*” al participar como integrante activo dentro de la dinámica de grupo. Depende de las concepciones y significados de la práctica que construyen, en caso particular, de la investigación. Al respecto consideran que es necesario asumir la tarea como un oficio donde no hay horarios para escribir, para construir, para ser tutor, para ser profesor, para ser coordinador, pues todo el tiempo se es tutor, todo el tiempo se es investigador y deviene entonces en un estilo de vida, se conjuga la vida cotidiana de la persona con la vida académica.

El trabajo y la gestión en una dinámica grupal implica ceder a ciertas exigencias de trabajo, ser tolerantes con el otro. Así como también tomar en cuenta que para lograr

los objetivos del grupo, es necesaria la participación de todos quienes participan del proyecto, preguntarse incluso *“¿qué coloca cada uno para que esto funcione? ¿qué es lo que le da sentido a la permanencia de los sujetos dentro del grupo? ¿qué han encontrado? ¿qué los motiva a permanecer?”*

La gestión implica ser sensible al otro. El trabajo de formación para iniciar al maestrante en la tarea investigativa sugiere desarrollar todos los sentidos y saber escuchar, observar, sentir, percibir lo que dicen los maestrantes simbólicamente a través de sus diferentes lenguajes. La conducción, la gestión nunca debe perder de vista al otro, cómo está viviendo y resolviendo la tarea demandada para estar más de cerca de una gestión pedagógica y sea la intervención en el otro, desde el otro y a partir del otro.

## CAPÍTULO V

### LA EXPERIENCIA SUBJETIVA DEL MAESTRANTE DURANTE EL PROCESO DE GESTIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DENTRO DE UN GRUPO DE TRABAJO

*...La experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador.*  
Denzin, 1995

Gaulejac coloca en nuestras manos un interesante artículo de crítica hacia la ideología dominante de la gestión, cuya práctica –señala- pareciera ceñirse a dirigentes, ejecutivos, empleados de empresas privadas, instituciones públicas, de las administraciones y del mundo político quienes, “más que intentar describir y analizar las modalidades de organización de la acción colectiva, se convierten en los prescriptores de modelos” (Gaulejac, en Taracena, 2007: 236). Y bajo este tono ubica cinco paradigmas que fundamentan la manera en que los hombres explican las normas para gestionar cosas y casi todo en la vida, dejando abierta una posibilidad que invita a mirar la práctica de gestión con otros ojos.

La gestión no debería estar centrada únicamente en la optimización del funcionamiento de la empresa, sino en la manera en que ésta puede contribuir al mejoramiento del bienestar colectivo y a la emergencia de una sociedad de sujetos. El hombre no es un agente más o menos bien adaptado a las organizaciones que lo emplean, sino un sujeto cuya contribución es necesaria para la creación de organizaciones tanto para la producción de una sociedad. (Gaulejac, en Taracena, 2007: 236)

Deseo resaltar el tipo de contexto donde queda inscrito el lenguaje de la gestión, pues aun cuando Gaulejac hace la crítica de la ideología respecto al campo de dicha práctica, con riesgo a equivocarme, comienza a manejar su discurso desde lo empresarial, por lo que es necesario trasladar el discurso crítico a terrenos educativos para realizar la lectura, pues el análisis del autor está centrado en el ámbito donde la gestión tuvo su origen.

El nivel de identificación con Gaulejac me es significativa en relación a su propuesta que, en términos generales, es atender el nivel subjetivo de la gestión. Al haber trazado el objetivo general de mi investigación que consiste en resignificar el campo de la gestión de conocimiento, obtengo como uno de los hallazgos más relevantes al significar la voz de los actores que viven la gestión en espacios más concretos como lo es un grupo de trabajo, me refiero a docentes-tutores y maestrantes, la



identificación de tres niveles de gestión en el proceso de construcción de conocimiento que son: administrativo-institucional, pedagógico y nivel subjetivo. Cuando tengo la oportunidad de relacionarme con el texto de Gaulejac, cobra sentido de inmediato, ya que entiendo que su propuesta va en relación a re-significar la figura del sujeto-actor durante los procesos y prácticas de organización, pues si bien la finalidad de gestionar es *hacer que las cosas sucedan*, diría Blejmar (2005) a través de un plan, programa diseñado desde el exterior, aquí lo que se ha dejado de lado es lo vivido por las personas: hombres y mujeres y, desde esta visión, es donde me siento acompañada por Gaulejac.

En este momento de la investigación considero que la gestión ya no es sólo un movimiento que viene del exterior, desde los otros, sino al cambiar de lente desde el que ahora observo, comprendo que la gestión es construida desde el interior. Es decir, desde el *yo del sujeto*<sup>94</sup> de la realidad objetiva y vivida que interviene y permea la forma en que los sujetos-actores se conducen en determinado proceso. “Todo lo que contribuye a erradicar su subjetividad conduce a suprimir igualmente su capacidad de iniciativa y de creatividad” (Gaulejac, en Taracena, 2007: 252) a lo que agrego: se suprime también el ámbito emotivo que está presente y se ve revelado en “*todo un cóctel de emociones*”<sup>95</sup> durante el proceso de construcción de conocimiento con urgencia de ser nombrados, pues los seres humanos no son objetos y, al nombrar su palabra, es hacer nombrar también las formas en que llegan a ellos los proyectos institucionales a través de ordenadores y/o dispositivos; significa conocer cómo los actores, en este caso los maestrantes del Programa de pedagogía se involucran, las estrategias que generan, el tipo de negociaciones que hacen, la generación de ideas, prácticas, hábitos para gestionar la construcción de conocimiento –no como mandato hacia con el otro- sino consigo mismos, con un yo en relación dialéctica pero también con el otro, en este caso, el otro adquiere la forma de dispositivo conformado por sujetos-actores (docentes-tutores y maestrantes

---

<sup>94</sup> En adelante aludiré al *yo del sujeto* desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1995). “El periodo en que el organismo humano se desarrolla hacia su plenitud en interacción con su ambiente, es también aquel en que se forma el *yo* humano. La formación del *yo* debe, pues, entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros significativos median entre ambiente natural y el humano... El carácter del *yo* como producto social no se limita a la configuración particular que el individuo se identifica con él mismo (por ejemplo, como “hombre” de la manera particular con que esta identidad se define y se forma en la cultura en cuestión) sino al amplio equipo psicológico que sirve de apéndice a la configuración particular (por ejemplo, emociones, actitudes y aún reacciones somáticas varoniles). Por lo tanto, se da por sobreentendido que el organismo y más aún el *yo*, no puede extenderse si se separa del contexto social particular en que se formaron. El desarrollo común del organismo y el *yo* humanos en un ambiente socialmente determinado se relaciona con la vinculación particularmente humana entre el organismo y el *yo*”. (p. 70 y 71).

<sup>95</sup> Es la voz pronunciada por un maestrante durante las sesiones de entrevista.

del grupo de trabajo que investigo), extendiéndose al otro como institución configurada también por todos los actores que, en su conjunto, le dan vida.

Deseo enfatizar la particularidad con que remitiré en el presente capítulo la voz, testimonio, oralidad sólo de los actores que han participado del Campo de conocimiento IV, *Construcción de saberes pedagógicos* del Programa de pedagogía (1999), cuyo grupo de trabajo incorpora la Línea de investigación *Formación y posgrado*. Actores que pertenecieron a las generaciones 2005-2007, por constituir los primeros habitantes –así como los llama Augé (2000) al referirse a la configuración de lugares- que pisaron la tierra de este lugar-grupo; la siguiente generación 2008–2010 y la 2009–2011. Las tres son consecutivas con la finalidad de vigilar el seguimiento del grupo, como dispositivo de formación para la investigación y de significar cómo viven los maestrantes, a lo largo de tres momentos, la propuesta de formación dentro del grupo en términos de gestión del conocimiento. Porque además es participar del tránsito del grupo a lo largo de tres generaciones, ya que si bien uno de los objetivos del proyecto institucional al nivel del Programa es que los grupos y las Líneas de investigación se conformen en la cultura del posgrado, parte del interés es entonces conocer justamente este tránsito que institucionaliza prácticas y, a lo largo de grandes periodos de tiempo, cómo se va construye identidad entre los sujetos.

De acuerdo con Camarena, “los procesos de interacción que se realizan al interior de las instituciones escolares están delimitados por la intencionalidad de formación y apropiación de un saber, donde los actores del proceso tienen que aprender, enseñar, administrar y dirigir el conocimiento hacia un fin”. (2006: 21) La intencionalidad de la formación en la institución educativa queda objetivada en lo explícito del contenido curricular, con pleno reconocimiento de su complejidad por la cantidad de ámbitos que abarca, así como la inter-conexión que entre ellos existe y, para abordarlo, los capítulos previos son pre-ámbulo para llegar aquí: La intencionalidad tanto de la gestión administrativo-institucional, como la que el grupo de trabajo que inscribe la Línea de investigación *Formación y posgrado*, dentro del Campo de conocimiento *Construcción de saberes pedagógicos* en el Programa de pedagogía en FES-A, con la particularidad de proyectar la formación del maestrante hacia la iniciación para la investigación y está permeada por la apropiación de saberes del grupo de docentes – tutores construidos a lo largo de su trayectoria, lo que constituye el capital extendido hacia la propuesta de éste.

Menester a ello, lo reconocí en su forma de *lugar* que configura el espacio donde comienza a asentarse el tránsito hacia la construcción de una cultura, lo que podría

ser llamada *tribu académica* y, a su vez, permite hablar de la figura de dispositivo de formación al reconocer roles, dinámicas, reglas, modelos que van delineando la ruta del proceso formativo de los maestrantes inscritos al Programa de pedagogía.

Desde este marco de referencia, ahora me dispongo a continuar tejiendo la trama de lo que atiendo es parte de la intención de esta investigación y dar respuesta a ¿qué sucede durante el proceso de construcción de conocimiento?, ¿cómo lo vive el maestrante? y ¿cómo se conduce?; es decir, ¿cómo gestiona la construcción? Es imperativo significar la experiencia vivida y no podría hablarlo o explicarlo de otra forma, ya que después de haber recorrido el proceso que me conduce a escribir lo que ahora también leo en el sentido de, si bien reconozco existe toda una propuesta que los docentes-tutores del grupo construyen en el proceso de formación sin adoptar modelos para seguir al pie, pero sí desde su concepción del *hacer investigación educativa como acto artesanal*, llego a la consideración que este proceso para dirigir, administrar el conocimiento hacia un fin es construcción paralela, dialógica entre los actores<sup>96</sup> que la viven -me refiero a docentes – tutores y maestrantes en muy diversos niveles-.

En atención a ello, la siguiente construcción me sugiere tejer los tres niveles de gestión hasta ahora identificados: administrativo–institucional, pedagógica y subjetiva. La razón es porque al trabajar con la subjetividad, como construcción, apropiación del sujeto de la realidad vivida, reconozco que deviene de la realidad exterior y ésta es producto de intersubjetividades por lo que el *otro* y *yo* conviven en el mundo social.

---

<sup>96</sup> Le otorgo significado a la relación dialógica desde el sentido que Freire (1973) la pronuncia al hacer de la palabra hablada y escrita, así como del diálogo entre el ser humano su propuesta de emancipación. “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por eso, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirlo para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirlo. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esa transformación. El diálogo es, en este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la relación yo-tú. Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho... Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el *diálogo* se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres”. (p. 100-102) En este sentido, considero la construcción de conocimiento como proceso y práctica que hace imperativo el diálogo entre quienes se involucran para construirlo y no hablo únicamente de maestrantes y docentes-tutores, sino todo el contexto que hay alrededor de ellos en términos de historia personal, biografía, entornos, repertorios que tejen el acto de construcción.

Para construir la pregunta de investigación que orienta la investigación: *¿cómo vive el maestrante la experiencia de gestión de conocimiento dentro un grupo de trabajo?* Tracé cuatro ejes de análisis en torno a la vivencia que experimentó el maestrante durante su incorporación a los grupos de trabajo que integran las diferentes líneas de investigación del Programa de maestría en pedagogía:

1º *“Ninguno sabíamos bien a bien en qué línea habíamos ingresado, en qué campo nos habíamos quedado”*

2º *“El sujeto no tiene en definitiva una capacidad de elección, más bien una capacidad de adaptación...”*

3º. *“Mi idea era profesionalizar mi práctica”*

4º *La construcción de conocimiento, producto de una práctica grupal. “Aquí el que se inserta eres tú, no el objeto, así como que te está esperando... Ven por mí!!”*

Durante su análisis reconozco el proceso de tránsito que vive la cultura institucional del posgrado en la FES-A; movimiento representado por el tránsito de un programa a otro: de Enseñanza Superior a Pedagogía, lo que conlleva que los actores –en este caso sólo significo la voz de maestrantes- experimenten confusión, falta de claridad al desconocer el Campo de conocimiento y Línea de investigación a la que pertenecen una vez que comienza a correr el primer semestre y que, en algunos casos, no se salva al inicio, sino que este desconocimiento se extiende a los semestres posteriores. También experimentan un sentimiento de malestar por no ser ellos quienes eligen el lugar, el espacio del Programa (campos de conocimiento) donde transitarán para formarse durante sus estudios de maestría; vivir una sensación de *“mera adaptación”* antes que *“elección”*; adaptarse y hacerse a procesos de formación que no contemplaban como parte de su expectativa al postularse en estudios de posgrado, trastocando incluso proyectos de vida así como lo hicieron saber.

Además de experimentar la vivencia de incorporarse a los grupos de trabajo, como ordenamiento institucional, cuya propuesta para gestionar la producción y construcción de conocimiento es en el marco de paradigmas que desconocen y lógicas de trabajo que no han vivido al venir de dinámicas cuya tradición es construir en lo individual, aun cuando la institución escolar esté organizada en grupos.

Ante todo ello, la pregunta es *¿Cómo el maestrante gestiona y vive construcción de conocimiento?* Duda que ahora desdoble un poco más porque la oralidad del actor me refiere no sólo a la vivencia, sino a través de ella, *¿cómo se da el proceso de gestión durante la construcción de conocimiento?* Transitar a lo largo de este camino

me ha permitido aclarar la forma en que planteo el objeto de estudio que hasta ahora he intentado configurar. Si bien hablo de gestión de conocimiento, ha sido necesario desdoblar la categoría para ubicar dentro de este campo la producción y construcción de conocimiento y ello con el objetivo de revelar que los procesos de gestión, como acto de conducir, programar, diseñar, crear, son posibles en el nivel de producción en tanto dan respuesta al ¿qué? ¿para qué? ¿con qué? ¿por qué? ¿cómo? para derivar en un producto; no obstante, en lo que concierne a procesos de construcción, involucran la subjetividad del actor; es decir, es él quien toma decisiones, negocia, elige, se conduce –por supuesto está el referente social- pero es él quien lo vive y, a partir de allí, es que considero la gestión de conocimiento en este nivel de construcción compete sólo al sujeto-actor que la vive y, a través de ello la construye, sin olvidar la relación intersubjetiva.

### **¿Desde dónde el maestrante se sitúa en el lugar-dispositivo de formación?**

Aunque la realidad del sentido común<sup>97</sup> conforma la matriz de toda acción social, cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica, a la vez de lo que Schütz denominó su situación biográfica. “De tal modo, la realidad del sentido común nos es dada en formas culturales e históricas de validez universal, pero el modo en que estas formas se expresan en una vida individual depende de la totalidad de la experiencia que una persona construye en el curso de su existencia concreta”. (Schütz, 1995: 17)

El mundo que vivimos, mundo del sentido común, así como lo nombra Schütz, viene a representar el escenario donde experimentamos y damos vida a las escenas que construyen la realidad del sentido común; es decir, de nuestras acciones compartidas con los otros. Realidad construida a través de la acción sobre el mundo pues la idea es intervenir, efectuar cambios sobre él y no actuar sólo dentro de él. En este sentido, continúo relatando la historia que teje el relato sobre la gestión en procesos de construcción de conocimiento que los maestrantes realizan al ser parte del grupo de trabajo que incorpora la Línea de investigación *Formación y posgrado*, cuyo objetivo es iniciar en la formación para la investigación educativa. Citar a Schütz como preámbulo es porque en adelante deseo hacer explícito cómo intervienen los maestrantes, actores sociales del posgrado, al incidir, al ser protagonistas de la

---

<sup>97</sup> El mundo del sentido común es la escena de la acción social, en él los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con los otros así como consigo mismos. (Schütz, 1995).

escena a la que han sido incorporados, haciéndolo en la particularidad de su vida e individual, como producto de la totalidad de su experiencia construida.

Después de que el maestrante transita por todo el proceso de gestión administrativo –institucional, como parte del Programa, al situarse en uno de los espacios que le configuran –campo de conocimiento IV- lo primero que hace es *situarse en el lugar, comenzar a vivir su allí dentro del grupo de trabajo– dispositivo* pensado para conducir la formación para la investigación e identifico que la vivencia del maestrante está en razón de:

- Su formación de origen que les concede un lente a través del que miran e intervienen en el mundo.
- Expectativas de vida y de formación en razón al trazo de su proyecto personal a partir de lo que, identifican, les ofrece su carrera de origen.
- Experiencia en otros espacios que ofrece conocimiento sobre la práctica a la que ahora ellos se incorporan: la investigación.
- Significado construido a lo largo de su trayectoria académica respecto a ¿qué es hacer investigación?

Muy importante señalar que, como parte del repertorio, con que llega el maestrante al posgrado son sus miedos, dudas, incertidumbre respecto a su propia capacidad de responder a las exigencias de los estudios en este nivel.

Situados en el lugar y, a partir de su allí, será que los maestrantes comenzarán a diseñar la estrategia para mover las piezas que darán vida a su travesía de navegación en la construcción de conocimiento. Relaciono la práctica de gestión, construida desde la vivencia de los maestrantes, con la experiencia de un navegante en un mar nunca antes explorado. Comienzan a preparar su travesía desde cuando, ubicados en la mar, la exploran, observan sus alrededores, la estudian desde fuera; el espacio constituirá el lugar y escenario de la experiencia de todo cuanto significa navegar. Analogía tal vez burda, pero que me permite pensar el proceso de formación a través del cómo, a partir de dónde, de qué o de quién se navega?

Desde la filosofía... *“una pregunta constante ¿por qué? ¿por qué? ¿por qué?”*

Es el grupo de maestrantes situados en el grupo de trabajo inscrito al campo IV que, a su vez, incorpora la Línea de investigación *Formación y posgrado* y que no



corresponde a su elección, no es el campo elegido para navegar a través del posgrado en pedagogía y más aún, para algunos de sus integrantes no corresponde a su expectativa de formación pues aquí la proyección es iniciarse en la formación para la investigación educativa. Lo interesante ante este escenario es conocer ¿cómo comienzan a conducirse? ¿cómo comienzan a situarse en el lugar? Es la palabra del relato que se hace presente:

***“...La vivencia esta en relación a la flexibilidad. No tenemos que compararnos como si fuésemos “casillas” no es la tónica, la regla de oro es eso: la flexibilidad, si no fuéramos flexibles no se puede, la dureza, una ideología inflexible ¿qué pasó con (alude a un personaje que no logré identificar en la grabación)? El desarrolla sus ideas y no le permite incorporar. La flexibilidad a la cual nosotros, a la cual hacemos alusión y de la cual, yo creo que somos una acusación de todo eso, es por cómo vivimos el proceso. Cuando uno esta dispuesto a esto empiezas a ajustar y te dispones a hacer los ajustes la flexibilidad de la gente consiste en eso”.*** (E1JACiv08:1)

“Flexibilidad como regla de oro”, disposición de pensamiento para vivir el proceso; se trata de la posición asumida en respuesta a la formación del maestrante. La voz de quien habla pertenece a un filósofo quien podría decir –porque así me lo permite su relato oral- hace de la filosofía un estilo de vida; significa el conocimiento como eros, lo que es entendido como vida, placer lo que permite atender a la regla de oro para acercarse a él. Continúa el relato:

***“...Al fin y al cabo...Decían los griegos que “El conocimiento es un placer gustoso, que el conocimiento es un placer, una belleza; dentro de su mundo ideal estaban el saber, el conocimiento, la justicia y todos esos elementos y que era bello el conocimiento”, y yo creo que, en ese sentido, el conocer por conocer se disfruta, es un “Eros”, es un placer, y en ese sentido, si uno empieza a introducirse en este ambiente, uno como que comienza a incorporar los conocimientos y uno empieza a disfrutarlo, mas que a olvidarlo...”*** (E1JACiv08:1)

El significado es construido a partir de la formación y se extiende a la postura que asume el maestrante. Asistir a un grupo donde el eje rector es la investigación implica reconocer la estrecha relación con el ejercicio de construcción de conocimiento, el cual es disfrutable siempre y cuando la persona encuentra un sentido, un ¿para qué? Ello resultaría comprensible en mayor medida al reconocer, así como lo muestra Schütz (1995) que cada persona interpreta lo que encuentra en el mundo según su situación biográfica. En este sentido, el dueño de la voz que ahora interpreto pronuncia:

***“...Desde que yo recuerdo, siempre me ha interesado estudiar y principalmente la curiosidad de preguntarme el por qué del mundo y cuando hablo de esto, de este tipo de preocupaciones, no abarcan digamos los últimos diez años de mi vida, sino que abarcan desde los 6 años de vida yo creo, muy ancestral estas preguntas del por qué, por qué, por qué...”*** (CIVJAE\_2;2009:1)

La constante por encontrar respuesta al *¿por qué?* Lo encuentro como un hábito de pensamiento, resultado de la práctica y costumbre, y no una costumbre rutinizada por el tiempo, sino más bien recreada en la creatividad por encontrar la respuesta al *¿por qué del mundo?* Desde las respuestas que él sugiere, como desde las que sugiere su exterior. Hábito que moviliza la búsqueda por encontrar y explicar lo que el sujeto cuestiona. Respuestas que se encuentran, como en el caso que expongo, no al transitar por el camino que el *yo* diseña en inicio de sus estudios de posgrado al haber elegido otro Campo de conocimiento, sino el que se dispone a vivir porque otro así lo designa; no obstante, y así lo veremos en adelante, a través de él encuentra respuesta a una de sus tantas dudas, a un *por qué* de su búsqueda a través de los estudios de maestría de pedagogía.

En este sentido, el actor llega al conocimiento por la necesidad de dar respuesta a sus dudas, una duda que no se conforma con una respuesta ya hecha, elaborada por otros, sino que hace necesario todo un trayecto formativo para construirla. Si bien el objeto de estudio -eje de esta investigación- es la gestión en proceso de construcción de conocimiento y, por recorte metodológico delimito el nivel de posgrado para dar respuesta al cómo se vive y construye el proceso desde la práctica de maestrantes, ubico que las formas con que inicia la conducción a través del conocimiento están fuertemente permeadas por la formación y, por supuesto, por las experiencias que ella brinda; las que el sujeto busca y encuentra. Metafóricamente hablando, pienso la formación como un vehículo que el sujeto aborda y es él quien decide a dónde dirigirse.

Así entonces, la filosofía como vehículo permite al maestrante vivir experiencias de investigación previas, lo que también contribuye a la construcción de esta forma en que se dispone a la propuesta del grupo y ha llamado *flexibilidad*. Continuamos a la escucha:

*“... El vivirlo, así he iniciado muchas investigaciones, vamos a suponer, así inicié también mi paso por la pedagogía. Yo quiero aclarar que el proceso ya venía desde antes, ya la resistencia ya la había sacado desde antes, porque yo no quería ser profesor, a mí me gusta leer, investigar, y cosas como esas pero no como profesor, jamás me había visto, en mi vida, entonces, cuando entré a dar clases, fue trabajo de ponerme a leer a Piaget, a Vigotsky y realmente yo decía: “a estos individuos, a estos científicos, no les entiendo nada”, no logro ver cual es la relación, pero yo creo que la razón de dar clases y ver la teoría y estar trabajando para ir resolviendo ese tipo de problemáticas, me obligan a que no es la primera ni la última vez en que he tenido que modificar mis investigaciones, yo he sido muy ecléctico, no se han dado cuenta de que hablo de todos lados porque siempre ando, hoy me interesa un tema y ya mañana me interesa otro, le dedico meses; vamos a suponer, el tema de la democracias en una clase me duró como dos años de estar investigando, me leí dos libros uno de Santori lo que es la justicia y ya hasta se me olvidó y cada temática igual”. (E1JACiv08:4)*

La experiencia como oportunidad que brinda el pertenecer a un campo de conocimiento forma parte de la situación biográfica del sujeto, en este caso, del maestrante; de quien continúo reforzando mi concepción como actor-agente<sup>98</sup> en la artesanía de su proceso cuando es capaz de observar más allá de la realidad dada, cuando cree que existe un dándose y entonces investiga, experimenta. Así lo pronuncia la voz del relato: *“así inicié mi paso por la pedagogía...”* abre la visión del campo científico del que procede y, como vehículo, le permite relacionarse con otras áreas flexibilizando pensamiento y actitud a partir de las herramientas que posee para incursionar a otro campo no ajeno, sino que complementa a la vez que complejiza su forma de mirar el mundo.

Lo complejiza porque incluso comienzan a formarse redes de conocimiento en este proceso ya más autónomo del maestrante; es decir, la posibilidad que, desde la filosofía, concede al maestrante relacionarse con la pedagogía, constituye también el vehículo y puente para llegar a la investigación como práctica de pleno interés; así es como lo pronuncia la voz: *“yo no quería ser profesor, a mí me gusta leer, investigar y cosas como esas pero no como profesor...”*; no obstante, aun cuando no quería ser profesor constituyó el puente para continuar movilizándolo en la tarea de investigación que implica, entre otros, la búsqueda de referentes teóricos para entender, por ejemplo, el *porqué de la clase?* así como él mismo lo dice.

#### *La pedagogía... “flexibilidad para construir nuevos escenarios”*

Ahora bien, es la pedagogía otro de los campos donde está inscrita la formación de seis maestrantes, de entre las generaciones 2005, 2008 y 2009 en el posgrado de la FES-A. Podría decir que aporta flexibilidad para inscribirse a la flexibilidad del otro, su par, su igual y lo dispone a la apertura. Es como se pronuncia la voz:

***“Pero algo, con lo que estoy de acuerdo con Rubio, es esto de la flexibilidad, y en estas ganas de aprender, porque así es aprender a modificar una práctica o un estilo de vida y, porque de otra forma quedaría en una certificación, en una credencialización y, pues tengo más títulos, pero de qué me sirve. Y yo veo a compañeros con más maestrías, con más doctorados, pero nada más. Aquí esta el título, pero como ya como sujetos una formación pues no la tienen ¿de que le sirve esa parte? Voy a mostrar un título, voy a conseguir un buen trabajo, pero si yo como sujeto no logro construir un nuevo***

---

<sup>98</sup> Cuando reitero la concepción de actor-agente ante la gestión en procesos de construcción de conocimiento es porque reconozco la autonomía que otorga al maestrante investirse de una formación para ser él quien ahora decide cómo enfrentar los retos que la experiencia le sugiere a nivel de expectativa.

**escenario, o adquirir nuevos conocimientos, pues realmente, pierde la razón de ser para mí, perdería esa razón de ser la maestría". (E1GBCiv08:2)**

La propuesta de formación que ofrece no sólo el grupo, sino la maestría en general, invita a desdibujar estilos de vida y ello como una forma de manifestación del aprendizaje. Bachelard lo estipuló en su obra *La formación del espíritu científico* (2007), que el espíritu envejece cuando el conocimiento deja de moverse en la persona, cuando éste se empolva a través del tiempo, cuando ha sido funcional el método utilizado y elegido y entonces pareciera legitimarse con el tiempo sin intención de encontrar algo más. Contrariamente, se mantiene joven mientras fluye, se renueva, cobra vida a través del contexto que se lee y, al ser el contexto siempre cambiante, está dispuesto a la novedad. Desde esta mirada, cuando la voz pronuncia: *"si yo como sujeto no logro construir un nuevo escenario o adquirir nuevos conocimientos, pues realmente pierde razón para mí, perdería esa razón de ser la maestría..."*, muestra el sentido que cobra estar en el nivel de posgrado, significado a partir de su allí al incorporarse a otras dinámicas de trabajo y es donde tiene cabida el inicio de la formación en terreno científico, porque no es la presencia del otro, llámese docente-tutor, el responsable para que el maestrante asuma esta actitud, ya que la postura deviene desde dentro del maestrante, es su yo, su voz la que habla, es el sentido que comienza a construir gracias a sus *"ganas de aprender"*. Ahora el deseo es por construir nuevos escenarios, rejuvenecer, desempolvar, re-crear, conocer incluso otra de las caras del campo donde están inscritos. Continúa contándose el relato:

*"...En la licenciatura, estaba Meneses, por ejemplo, me costaba mucho trabajo entenderlo con su discurso de Modernidad y Posmodernidad, la construcción de la Pedagogía, que si es ciencia, que si es arte, que decía: "cómo era cuando yo apenas entendí una parte...y ahora quien sabe hasta quien sabe donde, logré entenderlo, y yo ahí dije: "para mí la docencia", pero también dije: "por qué no probar la otra cara de la moneda, porque si no es como negar la otra cara de la moneda de la pedagogía, por eso dije no, por qué?" y aquí estoy (se ríe)" (E1GBCiv08:4)*

La voz anterior remitía a la posibilidad de construir nuevos escenarios y aunado a este relato, me es posible decir que la iniciativa por dibujar otros escenarios la sugieren quienes les proponen y quienes los observan. En otro momento de la investigación trabajé la idea de considerar el campo de acción de la pedagogía simplificado a la docencia, son pocos los espacios que incorporan a la investigación como un campo formativo y de acción; la respuesta al por qué de ello, podríamos comenzar a construirla a partir de conocer la situación de este ámbito en nuestro país.

Menester a ello, la pregunta sugerida con intención de llevarla a la reflexión es, quienes nos pronunciamos por contribuir en procesos que acompañan la formación para la investigación, ¿hacemos docencia o investigación? y, ¿en qué medida nos disponemos a mirar la otra cara de la moneda de la pedagogía para compartirla y mostrarla al otro? Pronuncia la voz “*es como negarla*” y entiendo la diferencia entre negarla por desconocimiento, o bien, porque el lugar donde se ha inscrito el sujeto le ha resultado “zona de confort” y, aún en el conocimiento de otras aristas, lo ya conocido soporta la decisión por permanecer y mantenerse en el mismo lugar, pues ya se conoce y ello resulta incluso hacer más cómodo el *hacer*.

“*Probar la otra cara de la moneda*” es voltear la espalda al espíritu conservativo, el que señala Bachelard, que siempre terminará imponiéndose ante el instinto formativo, alimentado por el continuo ¿Por qué? Sediento siempre por crear ideas, construir y resolver preguntas, pues afirma “llega un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que le contradice, el que prefiere las respuestas a las preguntas” (2007: 17). El terreno conocido da seguridad, permite formar atajos; a diferencia del desconocido que provoca incertidumbre, temor, representa un terreno incierto.

La formación ofrece escenarios de investigación que el estudiante-maestrante incorpora como significado de hacer y vivir esta práctica de acuerdo a cómo la interpreta. Es otra forma de situarse en el lugar, investidos por el ropaje del significado sobre qué es hacer investigación.

***“...la investigación, siempre la entendí como investigación siempre, a lo mejor por esa tradición positivista, donde esta tradición científico riguroso, donde no puede haber una práctica, todo tiene que ir bien sistematizado, y bien analizado, y yo siempre dije: “con esas cosas no me meto mejor por otro lado”, pero mi misma flexibilidad que siempre he tenido, ese ajuste al contexto, o adaptación me hizo decir: “bueno, puedo decir, ya probé de este lado, la docencia, ahora vamos a probar la investigación”. Y que ahorita con mi objeto de estudio, no es tan desvinculado, no está peleado uno con el otro, simplemente, tal vez es encontrar el puente de enlace y que finalmente eso me ha ayudado a salir de esa crisis en donde yo me encontraba”. (E1GBCiv08:2Y3)***

Hay imaginarios compartidos entre quienes pertenecen a un mismo campo de conocimiento. La investigación, al no ser parte de los códigos culturales del pedagogo, la idea que construyen durante su trayecto formativo está alejada de su labor. La tradición positivista como paradigma de la ciencia es un modelo que, a día de hoy tiene un peso significativo en la formación del maestrante; podría hablar de una memoria colectiva que arraiga la idea del método científico, ese que conocemos al haber transitado por la educación básica pues constituyó el modelo a través del que fuimos educados y, al haberlo vivido, pareciera, está encarnado en el yo del

sujeto. Pronuncia la voz al aludir a la relación investigación – tradición positivista: *“todo tiene que ir bien sistematizado y bien analizado y yo siempre dije: -con esas cosas no me meto, mejor por otro lado...”*

¿Qué representa *el otro lado*? Interpretando la voz, ¿la falta de sistematicidad, análisis o vigilancia de tu labor? Finalmente constituye un soporte muy necesario a partir del que el maestrante comienza a visualizar todo el escenario en proyecto de construcción. Durante el trayecto encuentran los vínculos y relación entre los paradigmas de construcción y el objeto de estudio, pronuncia la palabra: *“ahorita con mi objeto de estudio, no es tan desvinculado, no está peleado uno con el otro, simplemente tal vez es encontrar el puente de enlace”* voz que me permite ir configurando las diferentes caras de la gestión del conocimiento, campo que comienzo a ver –en proyección- como un caleidoscopio con bastantes aristas desde el nivel subjetivo. Una de ellas y, de acuerdo a la interpretación del testimonio, *gestionar el conocimiento para encontrar el puente de enlace entre objeto de estudio y paradigma de investigación desde la construcción del maestrante.*

El vehículo de quienes abordan la pedagogía ofrece la experiencia en investigación durante los estudios de licenciatura, si es que el estudiante se decide por elaborar tesis como opción de titulación. Debido a que las opciones se diversifican y para obtener el título de licenciado en pedagogía dentro de la UNAM, no sólo es la tesis, sino es posible obtenerlo a través de examen de conocimientos, promedio, propuesta pedagógica, entre otras. De mis 7 actores-maestranter de investigación, una optó por examen de conocimiento, otra de ellas se licenció por promedio y tres desarrollaron tesis. Quien elige la elaboración de tesis como opción, ésta se convierte en una rica experiencia para favorecer el aprendizaje, sobre todo, favorece el desarrollo de su capacidad de autonomía para asumir la gestión de su proceso formativo. Si bien, hay un asesor que acompaña el camino, prácticamente lo recorren en solitario. La voz de la experiencia así se pronuncia:

*“...y después regresó nuevamente la idea de estudiar la maestría, empezamos hacer la tesis, nos llevamos seis meses, seis meses! Perdón (ríe) cinco seis años, en la tesis, yo no tenía ninguna prisa! mas que cuando me quería entrar aquí al posgrado... pero me hacía sentir eh... no sé... agradable, me satisfacía el estar en todo ese proceso en las tardes, tuve que adquirir una disciplina, pues porque en los primeros meses recuerdo que me... me costaba trabajo, pues! destinarle un espacio! y pues bueno, pues me fui planteando la idea de dedicarle de tal a tal hora y que fuera todos los días de la semana! a excepción del fin de semana, pero sí de lunes a viernes! Y bueno, entonces una vez que adquiero esta, esta... esta disciplina, pues estamos en todo ese proceso de la investigación, de escribir, de investigar! Y... bueno, en el camino, me resultó pues muy gratificante encontrar cosas que me ayudaban en mi proceso de aprendizaje, principalmente para mi trabajo dado que el tema fue metodología de la enseñanza! que finalmente creo que, perdón era*



*metodología del aprendizaje, cuando creo que la mayor parte de la tesis se ubicaba mas en cuanto a la metodología de la enseñanza! aunque se combina, obviamente una no puede estar sin la otra, pero bueno predominaba mas las estrategias sobre la enseñanza! bueno! Eh... decía, en la cómo fueron momentos que me ayuda también a la parte de ir mejorando mi redacción, en la ortografía, en la puntuación! todo esos creo que nos da una tesis cuando nos disciplinamos, cuando realmente estamos con la intención de hacerla y hacerlo lo mejor posible de acuerdo a nuestros alcances, entonces, eh... yo he comentado que si por mi hubiera sido, yo no hubiera comentado, yo no tenía, tenía ninguna prisa de concluirla porque estoy diciendo que para mí era ir descubriendo, ir descubriendo varias, varias cosas que me hacían sentir bien! Yo creo que siempre que descubrimos algo, nos satisface principalmente si tienen relación con lo que estamos, con lo que estamos haciendo o con lo que pensamos hacer! Y... bueno! pues entonces... nos titulamos y pues a los dos años decidimos entrar en esto". (CIVGuE\_G2009:2y3)*

IncurSIONAR en el recorrido para construir la tesis de licenciatura en el campo pedagógico, pareciera una de las pocas oportunidades para vivir la práctica de investigación: 4 de las 5 compañeras actoras de esta investigación se encuentran inscritas en la labor docente, una de ellas aún no se incorpora al espacio laboral y, sin embargo, su expectativa la proyecta hacia la docencia, su voz pronunció: “yo siempre quise ser maestra”.

El lugar de la maestrante a quien pertenece esta palabra en el posgrado lo comienza a construir, a cuestionar desde mucho tiempo atrás, antes de elegir programa, entidad donde pretende estudiarlo y la experiencia de hacer una tesis la dispone a gestionar el conocimiento en tanto: tiempos destinados, desarrollar disciplina *para*, elección del tema, metodología y también destacar su disposición ante el descubrimiento: “*para mí era ir descubriendo, ir descubriendo varias, varias cosas que me hacían sentir bien*”.

En este sentido, reconozco un tránsito de la crisis y el conflicto que vive el maestrante al enfrentarse a la práctica de investigación a su flexibilidad en el proceso. Cuando se incorpora al grupo de trabajo trae consigo el capital construido a lo largo de su trayectoria de vida y al reconocer lo que encuentra en la investigación: “*descubrimiento de varias cosas*”, como parte de ese sedimento asentado que guarda la memoria de lo significativo y constituye también parte de su repertorio, le permite no sólo conocer teorías, procesos de formación en el otro (sus sujetos de investigación), sino descubrirse a sí mismo (a) en la posibilidad que su ser – humano le brinda. Constituye uno de los elementos importantes que posibilitan la flexibilidad en el proceso de incorporación a la dinámica y producción de conocimiento propuesta por el grupo de trabajo-dispositivo de formación.

El proceso de tránsito al pronunciar: “*los primeros meses recuerdo que me costaba trabajo destinarle un espacio...*” a pronunciar: “*me fui planteando la idea de dedicarle*

*de tal a tal hora y que fuera todos los días de la semana”* implica que el maestrante se descubra en su capacidad de moverse en otras dinámicas, imponerse incluso nuevos retos con la particularidad de que es ella ahora la dueña de su proceso, protagonista de este momento, escuchemos: *“nos llevamos 5 o 6 años en la tesis, yo no tenía ninguna prisa...”* la investigación da libertad, así también el conocimiento afianzado comienza a otorgar poder.

Independientemente a estos procesos donde considero al actor-maestrante posicionado en el vehículo de la pedagogía, tiene la posibilidad de vivir la práctica de investigación, este auto también lo lleva a conocer la experiencia de otros, lo que le otorga sentido y certeza una vez inscrito en dinámicas semejantes dentro del grupo de trabajo al que ahora pertenece. Escuchemos:

***“...A mí me parecía un poco inverosímil ponerme un plano difícil para la aceptación de modificar un proyecto de trabajo porque, para empezar, ni siquiera tenía los elementos, para decir yo estoy bien y aquí nadie me mueve, pero como quiera que sea, conozco el trabajo de investigadores y están en una etapa muy difícil, viviendo esa situación grave de delimitación, pues, por muchos años había gente que se había tardado años en hacer una investigación y nunca terminaban, supuestamente porque estaban desarrollando un proceso longitudinal, y bueno muchas cosas se argumentaban. Entonces, el Estado toma una postura diferente y los investigadores tenían que asumir, que había que hacer investigación, entonces me queda claro cuando ustedes determinan que vamos a hacer investigación, pero va a ser sobre esto, sobre esta línea, para mí no ha sido algo tan novedoso, creo que en la vida cotidiana que a mí me ha tocado vivir, eso pasa, entonces me parece que la investigación, si bien no se está haciendo como un proceso donde se requieran instrumentaciones, espacios, bibliotecas especializadas, de todas maneras se está haciendo una investigación importante y conducida. Como estudiantes, tendríamos muy pocos elementos para determinar, en cambio, entre docentes entonces es como más accesible poder entender hacia dónde se quiere ir. De pronto (algo que sí pudiera servir), la tensión entre los alumnos crece cuando los docentes no determinan qué es lo que se quiere”.*** (E1SHCiv08:19)

Conocer la experiencia del otro ofrece un panorama al maestrante sobre la situación actual de los investigadores; conocimiento incorporado por la maestrante que constituirá una herramienta para vivir con mayor conciencia el proyecto de formación del grupo. Lo que para otros compañeros puede resultar novedoso sobre la propuesta del grupo, para quien conoce la práctica ya no es así: *“me queda claro cuando ustedes determinan que vamos a hacer investigación, pero va a ser sobre esto, sobre esta línea; para mí no ha sido algo tan novedoso, creo que en la vida cotidiana que a mí me ha tocado vivir, eso pasa...”* Deviene en esta voz otro elemento significativo: la vida cotidiana, pues la vivencia de la experiencia encuentra relación con lo que se hace cotidiano, en el sentido de “lo común”, en la vida del maestrante dentro de los espacios donde participa.

“Es el ámbito de la realidad, en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitable y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado” (Schütz; 2003, 25). El campo pedagógico permite ver la investigación también como realidad de vida cotidiana para quien está inscrito en un campo; y considero que puede no estar haciendo investigación, pero existen vínculos de contacto y comunicación. ¿En qué momento interviene en ella? La maestrante cuya voz remito, si bien no tenía como expectativa formarse en la investigación durante la maestría, tiene conocimiento del hacer en el posgrado; no obstante, al re-construirse en la oralidad, hace un reconocimiento de su interés por la investigación:

*“...me gustaba más la investigación, y de hecho el ingresar a la licenciatura me hacía como recobrar un poco el ánimo de que “si lo vas a hacer, hazlo de una vez, no?” Porque yo sabía que la docencia no era exactamente lo que yo quería, entonces ingresar a la licenciatura, me daba la posibilidad de hacer otras cosas y era la tirada, era una pretensión, aunque no tenía muy claro cómo...*

*No, yo creo que no ha cambiado mucho todavía sigo soñando (ríe), es un poco el reconocer que los seres humanos aprendemos y que la investigación es un medio, la demostración por los textos, ver los textos culminados y que digan el nombre de quien investigó, siempre me ha parecido algo gratificante, entonces sí me llama la atención eso, la producción! La producción, estar en encuentros con gente interesante como se da en los congresos, en los simposios, eso me gusta, el ambiente me gusta! (CIVSHe\_2;2009:2)*

¿Cuál es el lente que el maestrante se coloca una vez que llega al campo en el que navegará a lo largo de dos años (trayecto por la maestría)? Reconocer que los seres humanos aprendemos y la investigación es un medio, contrario a la sola reproducción y el “no tener muy claro...”, flexibiliza la propuesta del otro quien diseña las formas para cumplir el propósito: producir conocimiento. Además la investigación resulta ser la profecía cumplida en el sentido de que la maestrante la reconoce como práctica de interés desde antes de su incorporación a la licenciatura y este fenómeno cobra presencia al representar el trampolín, el medio *para conducirla a*; cuando la voz pronuncia “yo sabía que la docencia no era exactamente lo que yo quería, entonces ingresar a la licenciatura me daba la posibilidad de hacer otras cosas...” aquí observo la disposición, actitud de búsqueda a fin de encontrar lo querido, lo deseado.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> En este sentido y haciendo alusión al método que me apoyó en la recuperación del testimonio oral: la entrevista, cobra sentido de realidad para el otro (entrevistado) en la relación cara a cara que se establece cuando deja de cumplir el objetivo de ser meramente un instrumento para obtener información y, más bien, se torna un medio para que el otro se encuentre consigo mismo al objetivar su oralidad.

Deseo externar una inquietud respecto a la relación establecida entre los estudios de licenciatura y la investigación. Logro identificar que durante el trayecto de formación a nivel superior es muy pobre el vínculo, pese a que para obtener el título de licenciado una de las opciones que cobra más peso es la tesis sustentada. Tendríamos que hacer un alto para considerar estos datos, y a la luz de ellos, proponer otras formas de gestionar el contenido curricular, intentar el equilibrio entre lo institucional y la autonomía que va desarrollando el estudiante al tomar decisiones sobre las rutas elegidas para construir conocimiento e ir logrando grados académicos de mayor nivel en el sistema educativo.

*La sociología... “hacer diagnóstico para crear un modelo de atención en comunidad de calle”*

Finalmente, el campo de la sociología, vehículo desde el que se incorpora uno más de los maestrantes, integrantes del grupo de trabajo, ofrece un panorama muy rico en el terreno investigativo. En primer lugar la oportunidad de vivir la investigación durante el proceso de construcción de la tesis y, segundo, el poder tener la relación con ella una vez incorporado al campo de trabajo. Relata la voz de la experiencia:

***“..Entonces, cuando dejo yo de trabajar con población de calle, me invitan a participar en un proyecto en “La soledad” y me contrata una organización que está haciendo un trabajo muy interesante, que hacer un diagnóstico para crear un modelo de atención basado en la comunidad. “La soledad” es el barrio, que es la candelaria, que es la calle, hay una calle que se llama “la soledad”, pero se conoce más como la “candelaria de los patos”. Entonces, ahí es un proyecto en el que van a participar varias organizaciones para hacer una intervención en red, un proyecto de red en el que cada organización aporta sus recursos materiales y humanos para desarrollar un proyecto en conjunto; entonces, me contrata una organización que se llama EDIAC (Espacios de desarrollo (...) qué es? Espacio de desarrollo integral, asociación civil) Que trabaja prevención y prostitución infantil con un proyecto en el que no se habla de prostitución, sino que se trabaja con algunas actividades educativas en torno a población vulnerable en la calle pues, en la soledad, en los mercados de comida, según su diagnóstico, ellos detectaron que donde coptan a las niñas para después introducir las en el mundo de lo que es la prostitución infantil, entonces me invita la organización pero por mi experiencia que tengo con población de calle, también porque soy sociólogo y entonces desde esa organización empiezo a tomar una especialidad en fármaco dependencia, situaciones críticas asociadas, que es en la que se nos enseña el modelo que es “Epistemología de la complejidad y ética comunitaria”. Desde este modelo se ven diferentes campos sí? mas de doce campos, en los que se utilizan diferentes disciplinas para poder hacer un diagnóstico de la comunidad lo más completo y con el resultado del diagnóstico, pues hacer una intervención. Una intervención basada en los recursos de la comunidad. (3) te comentaba, con población con sexo servidoras, con niños, indigentes, jóvenes que viven en la calle y en la misma comunidad que se acerque. Ahí, desarrollando este tipo de actividades, me entró el (...) deseo de tener una maestría. (CIVE3a\_2009: 3 y 4)***

Sociología y pedagogía, dos campos estrechamente vinculados por el objeto de estudio que les compete construir. El relato de esta voz dibuja, considero, los esenciales para la construcción de una propuesta de intervención: construcción de diagnósticos para crear modelos de atención a la comunidad y, con base en ellos, el desarrollo de proyectos de intervención para intervenir en la realidad estudiada. Sin la intención de comparar, sólo porque el análisis así lo hace necesario, me es preciso comentar la cercanía que existe entre los objetos de ambos campos, pero la lejanía en sus procesos y formas de desarrollo y aplicación. Mientras el campo de acción que acoge a los sociólogos los prepara para diseñar modelos en la base de diagnósticos para intervenir con mayor conciencia, escuchemos: *“empiezo a tomar una especialidad en fármaco-dependencia, situaciones críticas asociadas, que es en la que se nos enseña el modelo Epistemología de la complejidad y ética comunitaria...”*; la docencia, como campo de acción que acoge a los pedagogos y cuyas tareas educativas también se concentran en hacer diagnósticos para intervenir y optimizar prácticas académicas, los hacen de forma tan simplificada que pierden de vista la investigación como medio para construirlos.

El sociólogo, el caso que ahora pronuncio, se inscribe a la práctica y vivencia de una especie de investigación–acción con enfoque etnográfico:

***“Entonces, te comentaba que es un trabajo muy etnográfico lo que ahí hacíamos y bueno, pues ya que teníamos esta información, desarrollamos pequeños tallercitos o actividades lúdicas que tenían la finalidad de complementar los diagnósticos, pero también mucho el fortalecimiento del vínculo con la población, entonces, ahora viéndolo en retrospectiva, si esto que he estado aprendiendo en la parte metodológica de aquí de la maestría, pues me ayuda mucho para entender mucho para entender eso que hacíamos antes y digamos, lo fortalezco! entonces ahora sé que si regreso nuevamente a este tipo de proyectos, pues voy a tener más elementos, más referentes teóricos para nutrir más la actividad, el desarrollo profesional...”*** (CIVE3a\_2009: 5)

El maestrante sociólogo inscrito al grupo de trabajo, para iniciar su trayecto por la maestría en pedagogía, se coloca con visión y conocimiento del espacio etnográfico en comunidad y población de calle para hacer investigación. Vivencia que le coloca muy cerca de la investigación en terreno educativo y le permite, durante su proceso de formación, estar en un ejercicio de retrospectiva constante fortaleciendo conocimientos. La palabra pronuncia... *“ahora viéndolo en retrospectiva, sí, esto que he estado aprendiendo en la parte metodológica de aquí en la maestría, pues me ayuda mucho a entender eso que hacíamos antes y digamos, lo fortalezco!”* a través de ello concibo que las fronteras que, teóricamente, pudieran existir entre ambos campos de formación la misma investigación las visibiliza, pues el campo de cultivo para desarrollarla está circunscrito por la actividad del ser humano y para poder

comprender su complejidad es necesario echar mano, entre otras, de la filosofía, pedagogía, sociología, historia, economía, política, etc.

Resulta interesante significar la expectativa de formación para hacer investigación del sociólogo en el campo pedagógico al encontrar afinidad en las metodologías propuestas para desarrollarla, el caso muy concreto, la etnografía. Enuncia la voz: *“Voy a tener más elementos, más referentes teóricos para nutrir más la actividad, el desarrollo profesional...”* atiende a la expectativa de formación en terreno investigativo en dos sentidos; primero, la proyección de tener más herramientas conforme avanza el proceso de maestría y, segundo, la expectativa de continuar desarrollándose en este medio una vez concluidos los estudios de posgrado.

La interrogante que resuelvo en este momento de la investigación para significar el proceso de gestión en la construcción de conocimiento en el nivel subjetivo es ¿desde dónde se sitúan los maestrantes en el lugar? ¿cuál es su allí a partir del que diseñan la estrategia para mover las piezas de su juego? (proceso de formación para la investigación en la maestría) Identifico que su allí está revestido por la formación de origen, significada como el vehículo que les posibilita dirigirse, incorporarse, vivir incluso en mayor o menor medida la práctica de investigación que les comienza a enseñar el camino y las herramientas de las que es necesario hacerse para atender el objetivo: construir conocimiento.

Deviene un segundo momento donde queda dibujada la historia del maestrante durante su trayecto formativo en la maestría de pedagogía. Consiste en, una vez situados en el lugar con toda su investidura, que en otros términos Bourdieu me permitiría hablar de capital cultural, comienzan a operar las reglas del juego que configuran el dispositivo de formación,<sup>100</sup> lo que coloca en escena la práctica de gestión en sus tres niveles hasta aquí identificados: administrativo–institucional (decisiones por parte de los gestores del Programa), la gestión pedagógica y el nivel subjetivo que, en la presente investigación, queda significado a través de la experiencia vivida por el maestrante durante la construcción de conocimiento en su proceso de iniciación en la formación para la investigación.

---

<sup>100</sup> Forma que adopta el grupo de trabajo una vez que reconozco el espacio, los actores, las disposiciones y reglas que lo dinamizan.



## **Proceso de adaptación del maestrante con el tema de investigación para construir su objeto de estudio. Tránsito de la falta de sentido a un *para qué y por qué* lo investigan**

Comenzaré a significar el proceso a partir de las disposiciones que instituye el grupo de trabajo como dispositivo de formación. Menester a ello, recurro primeramente a la voz del maestrante con la intención de reconocer el discurso incorporado respecto a la forma en que los docentes-tutores gestionan el proceso de iniciación en la formación para la investigación dentro del dispositivo; y después de incorporarlo cómo se lo apropia, subjetiva, para objetivarlo posteriormente a través de la palabra y, entonces, ubicar la gestión que deriva en su acción para conducirse en el proceso de construcción de conocimiento. La voz del relato pronuncia:

*“Posteriormente, me es asignado el tutor y además de asignárseme un tutor, se me asigna una temática! que, en este caso, es el posgrado en la Facultad de Estudios Superiores, Aragón (FES-A) y esto debido a la línea, ahora lo entiendo, en ese momento no lo entendía claramente, ahora sí entiendo que es la línea de investigación formación y posgrado. Entonces una gran parte de esto es el posgrado! y sus procesos de formación, entonces cuando se me entrega el tema!, yo hago lo mismo que he hecho siempre! es un acto de disponerme a entender el tema, o sea, no mostrar la resistencia...” (CIVJAE-2;2009: 4)*

Una de las primeras disposiciones al integrarse al grupo de trabajo-dispositivo de formación es: Asignar o entregar una temática respecto al posgrado en la FES-A, como objeto de estudio del proyecto de investigación de la línea *Formación y posgrado*. Los maestrantes experimentan su vivencia respecto a este ordenamiento de una manera muy particular. Me es imposible generalizar u homologar sentidos pues cada uno de ellos lo vive y resuelve desde su trayectoria académica, formación, biografía, proyecto de vida, miedos, inseguridades y certezas; cabe señalar, de acuerdo a lo que pronuncia la voz de los maestrantes, que la designación de temas o puede cambiar la ruta de su proyecto original 360° o bien, puede no afectar tanto al cambiar sólo el contexto, sólo por citar un dato, pues todos los objetos deben estar inscritos al contexto de la FES-A, preferentemente dentro del posgrado. Deriva de ello, crisis, malestar, conflicto en el maestrante, ya que es su objeto de estudio al que ven afectado.

Desde este marco, la gestión institucional se extiende a la forma en que el dispositivo diseña su proceder para la formación donde atiende los procesos de construcción de conocimiento, esta a su vez trasciende a la conducción del maestrante cuando el objeto de su deseo por desarrollar es trastocado.<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> Cuando hablo del objeto de deseo de los maestrantes, aclaro que la interpretación está alejada del campo psicoanalítico, más bien lo refiero desde un enfoque fenomenológico a partir del que reconozco la implicación y,

Después de cierto tiempo en el camino de la investigación, me fue posible comprender, ya que al inicio no lo escuchaba, no lograba significar a qué se referían cuando oía decir que la *duda-eje* de nuestra investigación representa la necesidad por dar respuesta sí a una interrogante que, en primer momento, la vemos enfocada al campo de conocimiento donde estamos inscritos, pero además rebasa lo académico y trasciende lo personal, lo que es mío, corresponde a mi yo. En este sentido, el interés es dar respuesta –a través del planteo que realizamos- a “algo” que no ha sido posible resolernos, el por qué de una parte de nuestra existencia.

Taracena recurre a la categoría de *implicación* para desarrollar algunas de sus investigaciones, logrando una contribución significativa al afianzar el carácter subjetivo del conocimiento que en el campo se produce con un análisis entre la relación objetividad – subjetividad. Haciéndose del discurso de teóricos señala:

La elección de una disciplina o de un tema de investigación por un estudioso de las Ciencias Sociales se encuentra inevitablemente en relación con su trayectoria de vida y sus experiencias.

Geertz (1987) afirma que si se conoce lo que el antropólogo piensa de sí mismo, se sabe de manera general lo que dirá de la tribu que estudia.

Devereux (1980) estudia las relaciones de transferencia y contra-transferencia en los procesos de investigación y formula la hipótesis de que el método escogido por el investigador en ciencias sociales forma parte de la manera en que enfrenta la angustia en relación con su objeto de estudio. (En, Perfiles Latinoamericanos, 2002: 118).

Una vez que como sujetos tenemos posibilidad -no capacidad pues ella desde siempre está presente- de elección, ésta es coherente con “quiénes somos”. De ahí entonces, es posible desentrañar el sentido de la acción al que refiere Weber (1964), el por qué de la carrera profesional elegida, la institución, el por qué de una maestría, del tema, el método, enfoque de mayor afinidad e identificación. Es decir, habría que leer el intertexto de la acción a la par del texto que escribe nuestra historia de vida para comprender el sentido de la actuación.

*“Se trata de una incorporación completa y encontrarle la razón de ser”*

Ante el desajuste que enfrenta el maestrante al ver trastocado su objeto de estudio y que representa el eje en torno al que gira la construcción de conocimiento en el

---

en ella, la subjetividad que atraviesa todo tipo de construcción del sujeto, llámese en este momento, maestrante, por ser el actor de la investigación.

proceso de investigación, deviene la gestión del maestrante que, a su vez, me posibilita continuar con la re-significación del campo en varios sentidos. A decir, la gestión no se reduce a la acción que realiza el otro –como actor externo- en la creación de modelos, programas, proyectos, para dirigir la acción de los sujetos hacia quienes están pensados estos. La significo como una práctica construida, diseñada, pensada, sugerida desde el mismo actor–maestrante hacia el exterior y que, en el proceso, va negociando significados para atender tanto la propuesta del otro, como su interés muy personal.

Es preciso aclarar que el proceso que significo a continuación a partir de la vivencia de los maestrantes es respecto a la forma en que comienzan a conducirse, relacionarse, gestionar la construcción del tema que les es asignado una vez dentro del dispositivo de formación; proceso que en el trayecto les conduce a la construcción de su objeto de estudio. Aun cuando en inicio algunos actores de la investigación interpretan que el objeto de estudio les es asignado al pronunciar: “*aquí el objeto te está esperando... ¡ven por mí!*”, el conocimiento que ahora tengo respecto a toda la película –si así fuera posible nombrar el panorama más general de mi investigación- me posibilita decir y argumentar que no es el objeto el que se asigna, es un tema a partir del que construirán el objeto de estudio y son ellos, los maestrantes, quienes en el proceso de formación construyen su objeto, son los autores de su objeto de estudio, motivo de investigación a lo largo de los estudios de posgrado, ahora la maestría.

En esta lógica, el maestrante se inicia en el proceso de adaptación con el tema e inicia con la construcción de puentes que le permitan transitar de *la falta de sentido* a un *para qué y por qué* de lo que investigan; de un *sentirse fuera de lugar, de la no implicación al encuentro de sentido por el objeto de estudio*.

Son los significados que los maestrantes comparten y, a través de ellos, entiendo que comienza a pronunciarse la gestión en el nivel subjetivo dentro del proceso de construcción de conocimiento. La historia se sigue contando a través de significar momentos que viven<sup>102</sup> y la forma de presentar, reitero, será a través de un ejercicio paralelo entre la forma en que se gestiona el proceso de formación en el dispositivo y la gestión que realiza el maestrante. Pese a que no es posible generalizar el sentir vivido por el maestrante, sí es posible identificar el punto de coincidencia, el encuentro compartido por ellos: *Escaso o nulo conocimiento del tema que les fue*

---

<sup>102</sup> Con la clara acotación que hago uso del término “*momentos*” de forma deliberada, pues no es posible montar un modelo que unifique la voz de los actores sobre su proceder en una sola dirección

*asignado y a partir del que deberán construir su objeto de estudio. En este sentido, me pregunto: ¿cuál es el camino que se comienzan a abrir? Así es como se pronuncia la voz del relato:*

***“...Ahora, el problema es que después de esto, nos damos cuenta o me doy cuenta de que he tenido que leer mucho más. Que he tenido que leer un tema que yo nunca entendía. Inicialmente enterándome de un tema que yo en ningún momento, si me hubieran dicho antes, si alguien “tu vas hacer un trabajo”, o me hubiera dicho que yo iba a investigar sobre el posgrado y la FES Aragón, yo del diría “pues no es cierto” y, sin embargo, eso es lo que esta sucediendo.***

***Funciona en la medida en que la incorporación es completa en todos los aspectos, tanto en los intelectuales, pero también, en los aspectos vivenciales, en ese sentido, el problema que yo veo hasta ahorita es el de entender eso de qué es el posgrado, que nunca había entendido y me falta entender: Cuales son las funciones, las virtudes, fortalezas debilidades de los posgrados, en México primero, luego en Aragón y yo creo conocer Aragón, vengo a la escuela todos los días...***

***Y hay cosas que desconozco completamente, lo que sí observo es que sí son distintas hasta en la población, hasta la estructura, hasta las autoridades, hasta la forma de las relaciones interpersonales, eso sí observo que es algo que son muy distintas. En eso sentido todo lo tienes que estar incorporando para ir trabajando mi objeto de estudio, en eso sentido, cuando se está en el centro del ojo del huracán, lo que uno termina, es dando dirección, que yo requiero de tiempo, pero creo que voy por buen camino, no me he desesperado”. (E1JACiv08:1)***

La lectura comienza a ser el medio, la estrategia para comenzar a entender lo que, así se pronuncia: “nunca se entendía”, por el hecho de no tener idea que algún día estarían investigando un tema de la naturaleza que ahora tenían en sus manos. Decir, “me he dado cuenta que he tenido que leer mucho más” responde a prácticas aprehendidas por el maestrante cuya iniciativa para operar parte de él, al pronunciar: “he tenido”, por ello remito a la aprehensión porque es práctica que le hace, le constituye, hábito construido a través de su historia y trayecto por la vida académica.

***“Funciona en la medida en que la incorporación es completa en todos los aspectos, intelectuales y vivenciales”, voz que enuncia el nombre del proceso para llegar al entendimiento del tema: Incorporación completa. “Todo tiene que estar incorporado”. Es necesario detenerme un poco con la intención de desentrañar este constructo, ahora categoría, cuando el relato le imprime otro significado al que comúnmente se le ha constreñido; es posible encontrarlo en investigaciones (Pontón, 2001), cuyo objetivo es identificar las prácticas de incorporación a Programas de posgrado donde, finalmente, informan que estas prácticas están relacionadas con el perfil del estudiante en relación a sus capacidades tanto intelectuales, como de sociabilidad, apoyados de infraestructura académica y administrativa. El referente teórico al que recurren para entender este proceso de incorporación es Tinto, (1992), quien lo***

caracteriza como “el ajuste y articulación entre las necesidades, los intereses y las preferencias de los actores del posgrado y de la institución. Para este autor, la etapa de incorporación comprende la práctica de diferentes patrones de interacción con los miembros del grupo al que se quiere acceder y la demostración de que se posee la competencia necesaria para integrarse a éste.” (En, Sánchez, 2001: 77)

En efecto, la incorporación es la etapa del proceso e inicio del momento en que el maestrante forma parte de un Programa de posgrado. Remite a ajustes, articulación, podría agregar, negociaciones entre el maestrante y la institución; no obstante, el sentido de la voz del relato “*se trata de una incorporación completa*”, conduce a desentrañar el significado por la que la misma palabra sugiere: in- dentro y corporación-cuerpo “cuerpo dentro”; es decir, relación dialógica que implica el ajuste, articulación de elementos a partir de vivirlos, vivir el espacio, a su vez, que el espacio lo viva a él, incorporar el posgrado a él y que él se incorpore al posgrado a fin de aprehenderlo y, desde esta óptica, constituye una tarea paralela entre lo intelectual y lo vivencial.

Caminar progresivamente en el ajuste y articulación a la propuesta del grupo, como proceso de incorporación, resulta ser un momento importante para el maestrante en el reconocimiento del tema, pero no sólo eso, sino para encontrar gusto, razón de ser, sentido al motivo por el que emprenderían la práctica de investigación que conlleva construcción de conocimiento. Una de las primeras formas de objetivarse será a través del objeto de estudio tomado de la mano de la temática que les fue asignada. La voz así es como se deja escuchar:

***“...Ya voy encontrándole el gusto, como que voy encontrando el caminito. Al principio, me hablaban: “construye tu objeto”, bueno, -“pero de mi objeto, de mi objeto no sé nada, con trabajos había escuchado “seminarios”; pero no me había dedicado a indagarle, a buscarle a encontrarle una razón de ser, un motivo por el cual alo mejor el seminario quedaba aquí bien ajustado, acomodado en la maestría , no sabía ni por donde llegarle, ni nada, entonces a través de esta incorporación he podido ir vislumbrando y ajustar ciertas ciertos aspectos dentro de mí que se habían desorganizado”.***  
(E1GBCiv08:3)

El ajuste del maestrante al proceso que implica hablar de incorporación en términos de articulación entre lo institucional y lo personal, vemos nuevamente cómo rebasa el nivel objetivo para trascender a lo subjetivo. La voz del relato pronuncia “*a través de esta incorporación he podido ir vislumbrando y ajustar ciertos aspectos dentro de mí que se habían desorganizado*”, significa considerar un ajuste dialógico entre lo interno para acceder a lo externo; es decir, me es posible nombrar un trabajo paralelo complejo en tanto organización de esquemas internos desajustados en el

maestrante cuando va haciendo de su conocimiento la dinámica institucional y grupal a la que pertenece porque él ya tiene un plan, estilo, proyecto de vida; recordemos: *“al principio yo no le entendía, como que dije: -“no se vale”, porque yo traía y es que yo traía, y es que hablar de un estilo de vida es fuerte, más de un proyecto de vida...”* (E1GBCiv08:3)

Ahora bien, los ajustes a nivel subjetivo los encuentro relacionados, entre otros, con *“encontrar gustos”, “razón de ser”, “un motivo para”*; es decir, un porqué y para qué del objeto que construirá el maestrante respecto al tema asignado tanto para él, como para el objeto del proyecto del grupo. No es fortuito que, como parte del proceso de incorporación que alude el maestrante con sentido de comenzar a adentrarse en lo que será su objeto de estudio, remita a esta búsqueda de sentido, razón de ser para él. Traslado la interpretación hasta la narrativa de Frankl quien, al relatar los hechos que re-construyen su experiencia en los campos de concentración en Aushwitz, significa la búsqueda de sentido de los hombres para, pese a las ínfimas e indignas condiciones del lugar al ser humano, continuaran de pie, como una razón para vivir.

Las palabras de Nietzsche: “el que tiene un porqué para vivir, puede soportar casi cualquier cómo” podría convertirse en el lema que orientara y alientase los esfuerzos psicosigéuticos y terapéuticos con los prisioneros. Siempre que se presentaba la menor oportunidad era preciso infundirles un *porqué* –un objetivo, una meta- a sus vidas con el fin de endurecerles para soportar el terrible *cómo* de su existencia. ¡Pobre del que no percibiera algún sentido en su vida, ninguna meta o intencionalidad y, por tanto, ninguna finalidad para vivirla: ese estaba perdido! La respuesta típica de ese hombre frente a cualquier razonamiento que pretendía animal es: “Ya no espero nada de la vida” ¿existe algún argumento ante esas palabras? (2004: 101)

Desde este panorama, al decir que no es fortuito cuando –al inicio del proceso- el maestrante reconoce la búsqueda por la razón de ser de su objeto es, considero, la *estrategia de sobrevivencia* para entonces disponerse al cómo permanecer. Contrariamente, ya lo cité en palabras de Frankl, si no hay meta, intencionalidad, finalidad para vivirla... “ese estaba perdido”. Por su parte, la voz del relato pronuncia: *“como que voy encontrando el caminito...”*; es decir, de estar perdido porque es un terreno completamente desconocido el que comienzan a pisar, transitan al encuentro del *porqué* y se constituye es una importante herramienta para comenzar a trazar caminos.



### *Uso de estrategias a nivel objetivo y subjetivo*

Comienza entonces la búsqueda de sentido para sí. Desentrañaremos en adelante las estrategias a las que recurre el maestrante para ello y un para qué del tema respecto al objeto del proyecto de investigación del grupo al que pertenece. Una de las primeras estrategias que ubico es *la lectura para poder adaptarse y sobrevivir*.

*“...Vuuuelvo a entrar en esta vieja costumbre que tengo porque bueno, comentario al margen, hay que señalar que cuando hago mi tesis leí a los positivistas, Augusto Compte, Herbert Spencer, y entre una de esas doctrinas de Herbert Spencer, está el darwinismo social!, pero que este darwinismo social es traducido por los vitalistas por una forma muy interesante, no? que al igual que los organismos de la naturaleza se adaptan para sobrevivir, los seres sociales deben adaptarse a sus circunstancias también para sus procesos de supervivencia y que en esto esta la capacidad psicológica de los individuos, eso me parece muy apasionante entenderlo y entonces, lo primero que hago es eso! un proceso de adaptación y ¿cómo hago ese proceso de adaptación? pues vamos a leer a diestra y siniestra y a significar todo esto en el proceso!” (CIVJAe-2;2009: 4)*

Identifico que la incorporación conduce a la adaptación porque comenzar a encontrar sentido, el caminito, el *porqué* constituye el medio que traslada al maestrante a adaptarse y sobrevivir; ya lo anotaba previamente, a permanecer o no en el programa.

Ahora bien, hablar de adaptación implica la existencia de una relación dialéctica entre dos niveles de incorporación que ubico: *subjetivo – objetivo* en tanto estrategias del maestrante para cumplir el objetivo de in-corporación. Entre ellas, *“leer a diestra y siniestra”* para entender el tema que conducirá a la construcción del objeto en interacción con la búsqueda de sentido, como parte de las acciones objetivas para conocer el contenido; a su vez, la apropiación de significados (nivel subjetivo) para adaptarse y comenzar a sobrevivir.

Como dice Schütz, “la situación actual del actor tiene su historia; es la sedimentación de todas sus experiencias subjetivas previas, que no son experimentadas por el actor como anónimas, sino como exclusiva y subjetivamente dadas a él y sólo a él” (1995: 17). En este sentido, el maestrante se presenta con todo su repertorio como actor que teje su historia a lo largo del trayecto vivido; trae consigo hábitos, costumbres, otras experiencias sedimentadas, vueltas significados de vida que pone en juego para adaptarse a nuevas circunstancias y no extinguirse; es decir, no quedarse en el camino.

Cuando le asigno el sentido subjetivo es porque todo ello lo aprecio como un trabajo interno, negociación de significados consigo mismo. Berger y Luckmann (1995) trabajan como una de sus herramientas teóricas *la negociación* al desarrollar el proceso de interacción social en la vida cotidiana. Lo connotan, desde mi interpretación, en una acción que opera dentro del campo inter-subjetivo al darse la relación cara a cara y entrar en interacción el yo de cada actor desde su esquema tipificador como ropaje que porta y a partir del lenguaje que les nombra; en este sentido, los actores son identificados por el significado que tiene dentro de la cultura a la que pertenecen. “Las tipificaciones del otro son tan susceptibles a mi interferencia, como lo eran las mías a la suya. En otras palabras, los dos esquemas tipificadores entran en “negociación” continua cuando se trata de una situación cara a cara.” (Berger y Luckmann, 1995: 49)

Entra en juego la acción de negociación en la relación cara a cara cuando interactúan dos esquemas tipificadores a fin de convivir y continuar en la reproducción y producción de la vida cotidiana. Desde esta lógica conceptual, la negociación de significados que ahora trabajo es en términos del diálogo interno que establece el maestrante consigo mismo recurriendo a las herramientas que, como persona a lo largo de su vida ha construido. En tal caso, la voz del relato previo se vale de conceptos, teorías apropiadas y muestra, como un invisible en el proceso de construcción de conocimiento, la forma en que opera la teoría en su interior, así lo dice: “*Los seres sociales deben adaptarse a sus circunstancias también para sus procesos de supervivencia y en esto está la capacidad psicológica de los individuos*”.

La negociación de significados que experimenta el maestrante en un diálogo de interacción interno, puede llegar incluso a constituir una *acción terapéutica*, de auto-convencimiento y llegar a pensamientos que hacen más leve la molestia que en inicio experimentaron al verse despojados de su objeto de estudio e impuestos por otro.

***...al decirme de que iba a trabajar otro objeto de estudio u otro tema pues sí me movió, me enojó también! (ríe), y bueno, pues fue todo, todo un trabajo que mental, que tuve que hacer, entre ellos decir bueno, es que de hecho, hasta yo me he enterado los investigadores siempre investigan lo que ellos quieren investigar! hay temas que también son de interés de otras partes que bueno, tienen que hacerlo y si ellos logran conocer ese tema o ese objeto de estudio tan ampliamente, es porque se entregan a ello! y algo tiene que haber que les atrae y que los hace investigar y profundizar! Bueno, por que no,. en este caso, pensar que bueno, que yo puedo hacerlo y que puedo encontrar algo que me atraiga, entonces bueno, pues ya lo acepté, empecé a trabajar y bueno ya lo he dicho, hay momentos en que en que siento que me está aportando mucho, que me está interesando y que bueno, ya a estas alturas, ya estoy metida en ello y... y bueno, vuelvo a insistir, son cosas que puedo pensar que me están, que me están dando algo! Que, me están aportando algo, y bueno, vuelvo a insistir, al principio, sí me sentí impuesta y ... bueno, en los últimos años he dicho bueno, ya! yo soy de las personas que digo, ya***

***estoy hasta acá de la imposición en el país! y si me sentí así, me sentí así y eran de las cosas que yo me resistía, me resistía y yo decía - bueno, bueno por qué no otra... porque no poderlo... buscar la forma de cómo sí hacer lo que sí quiero hacer! pero... no sé a lo mejor sí fui un tanto débil cuando, por ejemplo, Ricardo que se quedó con su objeto de estudio y dije, - bueno, yo también lo pude haber hecho, pero, bueno, ya acepte esto y bueno, continuó en ello y digo –bueno, eso es un interés que tiene la universidad y si bien, uno no es tanto el interés, un interés muy legítimo de la UNAM! sino mas bien sabemos que eso responde a intereses de afuera, que a veces digamos, de de de... de los bueno, intereses de los empresarios, de gente que está en el poder, yo digo bueno, de hecho ahorita lo está adoptando la universidad y bueno lo hago, pero lo hago lo hago desde la parte que a mí me interesa (8) y lo hago desde la parte que yo considero que debe de ser! y bueno esto que es la parte humana! Con lo que se está acabando en las instituciones educativas, bueno por qué no rescatarlo, por qué no hablar algo de ello y bueno, creo que, que poco a poco me ha ido interesando y bueno, pues yo digo que si bien me hubiera apasionado demasiado haber investigado lo que traía como proyecto, esto no es algo que a mí me parezca que está muy lejano a mí, tiene mucho de lo que a lo mejor yo pretendí investigar! (CIVGuE\_G2009: 8 y 9)***

El diálogo interno que pone en juego la negociación de significados del maestrante es una intención en acción continua. El sentir de *enojo* por el motivo bastante pronunciado hasta ahora: “*decirme que iba a trabajar otro objeto de estudio u otro tema pues sí me movió, me enojó también*”, llega el momento en que comienza a ceder, disminuye debido a su encuentro con él; es decir, cuando inicia la construcción de su objeto de estudio. Mientras tanto, en ese trabajo interno de pregunta–respuesta consigo misma; de recurrir a la experiencia para cuestionar el proceder dentro del grupo y ser ella misma quien tiene la respuesta –considero– ofrece la que más le conviene para mantenerse allí.

La voz del relato recurre a la experiencia: “*bueno, pues fue todo, todo un trabajo mental, que tuve que hacer, entre ellos decir bueno, es que de hecho, hasta yo me he enterado los investigadores siempre investigan lo que ellos quieren investigar! hay temas que también son de interés de otras partes que bueno, tienen que hacerlo y si ellos logran conocer ese tema o ese objeto de estudio tan ampliamente, es porque se entregan a ello! y algo tiene que haber que les atrae y que los hace investigar y profundizar! Bueno, por que no, en este caso, pensar que bueno, que yo puedo hacerlo y que puedo encontrar algo que me atraiga, entonces bueno, pues ya lo acepté, empecé a trabajar...*” Voz que rebela el conocimiento que aporta la vivencia del otro y que si bien conflictúa porque encuentra otras maneras de proceder en la investigación, también es lo que calma ese sentir. En este sentido, *significar al otro me significa a mí*. El maestrante negocia internamente para entonces negociar con el exterior, la propuesta del grupo, y así como lo pronuncia la voz: “*bueno, pues acepté...*” la negociación es con la intención de aceptar tanto la propuesta del otro, como la decisión que –en este caso- ella tomó al aceptarla; así es como lo dice:

*“...puedo encontrar algo que me atraiga...”, “algo” que le permita entregarse y conocer ampliamente lo que le interesa.*

Sucede que, pareciera, resulta necesario trabajar continuamente con esto último que señalo, *negociar consigo misma*, para aceptar el *motivo porque* acepta, al estar en continuo reproche consigo al reflejarse en la experiencia del otro –compañero del mismo grupo- quien *“se quedó con su objeto”* y, al voltear la vista hacia sí pronuncia: *“no sé, a lo mejor sí fui un tanto débil cuando, por ejemplo, Ricardo se quedó con su objeto de estudio y dije, bueno, yo también lo pude haber hecho...”* Deviene la negociación de significados porque la toma de decisión trastoca convicciones y posturas del maestrante; no obstante, es donde para explicar el porqué de la resistencia dura y firme de unos ante la flexibilidad de otros, me veo en la necesidad de reconocer la biografía, la historia que configura a la persona y, en ella, las experiencias de vida que tiene, así como las herramientas para enfrentar sus circunstancias.

Se trata de diálogos o tal vez monólogos internos, como apropiaciones de significado construidas durante el trayecto de vida y se tornan filosofía de vida al ser ellos quienes deciden. Aquí las apropiaciones y significados, como elementos de la subjetividad construida por el maestrante juega un papel decisivo en las formas de estar e incorporarse dentro de los espacios universitarios.

***“Una frase que siempre he pensado que “cuando huyes una vez, pues vas a huir para toda tu vida” no , yo decía definitivamente: -no! dentro de mí -“No, me tengo que quedar” porque el proceso fue muy difícil para entrar a la maestría, para mí no fue fácil, por ejemplo, un ratito le daba al proyecto me iba a trabajar y ya en la noche, órale a seguirle con el proyecto! (...) yo decía: -“nooooo por qué, por qué me tengo que ir! Si a mí me costó trabajo llegar aquí para que me seleccionaran!” y quien me entrevistó fue la doctora Salomón y mi entrevista fue bien difícil, me preguntó detalle por detalle de mi proyecto, tardó casi tres horas !! O algo así yo dije: -“no, no me voy a ir, no, no sería justo... por qué? porque me costó mucho trabajo llegar a la maestría; quitarle esos pequeños tiempos que yo convivo con mi familia, tal vez este, en vez en lugar de ver un programa de tele, de escuchar mi música preferida yo decía no es que tengo que hacer un proyecto, tengo que hacerlo!! quiero ingresar a la maestría!”. Te digo fue muy difícil entrar aquí como para decir -¡ya me voy! No, no, no Yo decía dentro de mí -“ tengo que agotar hasta el último momento!” y me quedé! tomé la decisión de quedarme. Más difícil fue porque a mi se me planteó el cambiarme de campo, pero decidí seguir en este campo, voy a seguir en este campo... y siento que (...) que me va ayudar mucho para sacar el trabajo este campo precisamente. Porque hubo incluso una chica que estuvo en nuestro campo y no aguantó!, se cambió hasta de tutor, hasta de tutor se cambió! y yo decía: -“no no no, no puede ser esto que yo deje la maestría, creo que a lo que nos cuesta a llegar es a lo que más nos aferramos en determinado momento” y yo decía -“no, no la voy a dejar” (un tono muy bajo y pausado...)” (E1MRCiv09:6y7)***

La decisión de quedarse a enfrentar el reto de estudiar la maestría, tiene que ver con un sentimiento de autovaloración respecto a la dificultad de los procesos vividos para llegar al lugar deseado. La cultura social tiene presencia, pues hemos aprendido, como mexicanos y mexicanas, que el valor más grande lo poseen aquéllas cosas que cuestan trabajo, que son difíciles de conseguir, que incluso llegan a ocasionar algún tipo de dolor, eso es lo que “vale la pena”, es lo preciso para aferrarse pues es lo que tiene un costo en varios niveles: familiares, al restarle tiempo a la familia; personales, lo que la maestrante deja de lado de su persona, sus gustos por atender sí otros gustos pero externos a su persona cuando comienza a percibirlos ajenos a ella y si bien, son parte del proyecto personal pero hay distancia con el académico.

La negociación pone en juego valores apropiados, en el relato compartido se deja ver el de justicia. Con ello me es posible entender un poco mejor por qué los valores sociales son connotados con una carga subjetiva muy significativa y es que la forma, el sentido que entiendo aquí el testimonio otorga a la justicia tiene que ver no con lo social; es decir, no es con el otro, sino consigo misma; es ser justa con su yo y desde su deber ser, en reconocimiento a lo vivido, hacer justicia en correspondencia a cerrar ciclos, vivir proyectos planeados y perseguidos porque en inicio fue un compromiso consigo misma. La experiencia enseña a quien enuncia su voz que “*cuando huyes una vez, pues vas a huir para toda tu vida*”, lo considero un principio de vida que le otorga la actitud para transitar a través de ella permeada por ese tipo de ideas.

De entre los compañeros que me comparten su vivencia, destaca una experiencia de uno de ellos, quien transita por varias líneas de investigación, las sugeridas por la administración académica, argumentando la pertinencia por su tema de investigación; no obstante y después de la propia valoración del maestrante, una vez inscrito en las dinámicas y conocimiento del proyecto de línea, valorado y aceptado o rechazado por él mismo. Maestrante que llega con una idea bastante clara sobre el objeto de estudio que desea investigar: “Teorías de la modernidad en la universidad”, en inicio es ubicado en el campo de gestión, en la particularidad de la línea de *Políticas educativas en educación secundaria*. Producto de un movimiento interno, es colocado posteriormente en el campo de Construcción de saberes y al conocer la dinámica, organización, proyecto de la línea *Formación y posgrado*, escuchemos lo que procede:

*“..Cuando revisas la convocatoria de la Maestría en Pedagogía (M-P) sí hay una mayor apertura mucho mayor en los campos, y aquí finalmente, a lo mejor me equivoco, nada más trabajan una línea que es **Formación en el Posgrado, sí hay una delimitación conceptual, teórica, , circunstancial bastante específica, y en ese sentido ahora sí que sí cambiaba***



***el carácter sustancial de mi trabajo prácticamente, eso no me quedaba bien, al mismo tiempo me había enterado que sí había posibilidad de cambiarme de campo y entonces, eso lo platicué con ese momento con la que ahora iba a ser mi tutora que era la Mtra. Sol, de ahí yo hablé con el Mtro Santiago, con el Dr. Santiago, ellos parece que tomaron la decisión y consideraron conveniente que me quedara en ese campo, intentó persuadirme de distintas maneras, si nada mas existía una línea de investigación, yo francamente prefería regresarme a la otra, me pidió que el comentara mi caso al Mtro Franco, le comenté las razones por las cuales consideraba pertinente en el C II. Finalmente, si ya me estaba moviendo tanto, si ya no estaba en el campo de CSP y ya no estaba en la línea de Educación Secundaria, pues entonces ya pedía una atención que me dejaran en educación superior y sí, finalmente me dieron esa oportunidad y pues ese fue el cierre.***

***Yo me considero un sujeto doblemente afortunado, en primera porque estoy en una Maestría en la UNAM, en segunda porque aún a pesar de los cambios que se dieron entre un campo y otro, me encuentro en un campo y en una línea que me gusta y que me permite potenciar y crecer mi trabajo". (E1CHCi08:8y9)***

La negociación, desde él, para gestionar su permanencia dentro del grupo y línea que le permitieran potenciar y crecer su trabajo de investigación, la encuentro en distintos niveles. Primero, en lo administrativo, porque una vez que accede a los cambios que los gestores administrativos hacían de su estancia en diferentes grupos de trabajo, la ganancia obtenida consistía en conocer el territorio pisado por los diferentes espacios y entonces tener la posibilidad de elegir con más conocimiento de causa; ello le conducen a gestionar a través de su palabra con las instancias administrativas pertinentes el cambio a la línea más apropiada para él, pensando todo el tiempo en el desarrollo de su tema a investigar. Destaco la claridad con que el maestrante pronuncia su objeto de estudio y es la que le otorga el poder para hacer uso de su palabra en busca de intereses particulares. Es significativo este dato al tener referencia de otros casos en que el maestrante llega con un tema de investigación endeble, carente de fundamento y argumentos para defenderlo y mantenerlo y puede llegar a ser la condición de aceptar quedarse o no dentro de una línea de investigación. Al no poseer proyecto de investigación, el poder otorgado al otro quien comienza a tomar decisiones por ti, es fuerte y puede terminar imponiéndose.

Es un único caso de entre los maestrantes que hasta el día de hoy han transitado por la línea *formación y posgrado*, quien al no verla en las condiciones para apoyar el objeto de estudio deseado, el maestrante gestiona su cambio al lugar que – considera- es pertinente para concluir la investigación con el tema de investigación planteado. Ante ello me interesa resaltar la diferencia entre la forma en que resuelve un hombre y una mujer. Las compañeras maestrantes, durante el proceso de incorporación a los grupos de trabajo dicen *llorar y llorar* para adaptarse a la dinámica de la que son parte dentro del grupo, cuando la idea de incorporarse a una



línea desconocida les sorprende y deciden permanecer por diferentes razones, no sin antes experimentar llanto, crisis existencial, reacciones propias y permitidas por su “ser mujer” dentro de una cultura androcentrista de la que somos parte. El compañero que me permite traer su experiencia, pone en juego también su condición de género, su “ser hombre”, como elemento subjetivo, para negociar no sólo con las autoridades, sino consigo mismo al mostrarse “aguerrido” vencedor” “firme” ante el reto que deviene por cumplir un proyecto de vida con ideas claras de lo que desea.

**Cómo se conduce el maestrante ante la demanda: “construye un objeto, problematiza la realidad...”**

La práctica de investigación es acreedora de esquemas de tipificación en tanto lenguajes de acuerdo a la tradición científica desde donde se legitima el conocimiento. En tal caso, cuando los actores llámense docentes–tutores, haciendo alusión a quienes acompañan el proceso de iniciación para la investigación en la línea de investigación *Formación y Posgrado* del Programa de pedagogía en FES-A, se comunican a través de un mismo código de lenguaje en torno al campo de conocimiento que están construyendo, pareciera que se mueven bajo el supuesto que los maestrantes recién incorporados ya conocen dichos códigos y lenguajes, por lo que en el proceso de gestión hacen uso de ellos en un sentido muy cotidiano: “problematiza”, “construye un objeto de estudio”, “¿cuál será tu metodología?” “referente empírico” “análisis de categorías”, “interpreta el dato empírico”, “construye guion de entrevista”, “interpreta...”

Desde estas lógicas de trabajo, el proceso de gestión durante la iniciación en la formación para la investigación sigue su curso y tiene lugar otro momento: *la demanda por construir un objeto de estudio.*

***“...llega el momento en que cuando uno desconoce ciertos términos!, de repente... no, o sea... Al principio, por ejemplo, se hablaba de una construcción del objeto de estudio y yo no entendía! (ríe) decía –“en qué idioma me están hablando? No? porque yo no sabía que era construir un objeto, Me decían –“es que tienes que problematizar y yo me aventaba mis hojas para problematizar y no! y no! y no!...Cuando con mi tutora llegaba y me decía –No, es que no estás problematizando! y lee este libro, y lee el otro” y, de repente, los libros pues son complejos! y mas cuando uno no está acostumbrado a leer ciertos libros! Sabemos que... no porque los que uno lea sean “x”, pero es que en la licenciatura se manejan otro tipo de textos, mas de corte psicológico, sociológico y nos enfrentamos a un texto más filosófico, mas construido, cuesta trabajo! entonces yo decía –“cómo le hago, cómo le hago? Mi tutora luego me decía: -“es que no estás construyendo” y yo le presentaba un escrito, le presentaba otro y no! y no! entonces yo considero que si se diera –“sabes qué, esto lo podemos rescatar! esto no, porque están en***

*contra” o no sé, ya uno empieza a hilar estas ideas! Porque, es claro que no nos van a decir – “haber Campos, haber paso uno, paso, dos, paso tres eso yo lo entendí! Pero sí que nos hicieran hincapié en lo que no va y en lo que sí va! (CIVGBe\_3; 2009: 4)*

Ante el llamado “problematiza”, “construye un objeto”, la respuesta es: -“*en qué idioma me están hablando?*”. En efecto, el lugar-territorio que ocupa el grupo entra en proceso de configurarse como tribu académica y, al ser tal, va construyendo su propia cultura materializándose, sólo por mencionar un elemento, en lenguajes como códigos compartidos. La misma voz del relato así lo enuncia, es un idioma que caracteriza e identifica al campo con los procesos formativos de los que participa.

Bourdieu (1995) ayuda a entender la noción de campo al puntualizar que éste sólo puede constituirse a partir de individuos ubicados en un escenario de relaciones de fuerza y de luchas encaminados a transformarlas, condición que convierte al campo en el sitio de un cambio permanente en el que los agentes comparten un capital cultural<sup>103</sup> y quienes se vayan integrando, es necesario lo vayan estructurando e incorporando ya que es lo que les permitirá ser parte de él. Resulta interesante cuando la voz del relato pronuncia: *“Cuando mi tutora llegaba y me decía: -no, es que no estás problematizando! y lee este libro, y lee el otro” y, de repente, los libros pues son complejos! y mas cuando uno no está acostumbrado a leer ciertos libros! Sabemos que... no porque los que uno lea sean “x”, pero es que en la licenciatura se manejan otro tipo de textos...”,* porque implica reconocer la demanda hacia el maestrante por construir otros esquemas de pensamiento, pararse en lugares diferentes a los ya conocidos, iniciarse y acostumbrarse a la lectura de otros textos, incorporar y hacer uso de otros lenguajes *ad hoc* al campo de conocimiento del que ahora forma parte.

La realidad que viven los maestrantes se va rebelando en la complejidad que tiene al incorporarse a procesos de construcción de conocimiento, enfrentar un tema desconocido y al disponerse a conquistarlo, a rodearlo así como lo llama Kosik (1967). Para iniciar la construcción del objeto de estudio hay quienes se ven en el desconocimiento de lenguajes que construyen la interacción entre los integrantes del grupo (docentes y maestrantes) y entonces comienzan a hacerse o a recurrir de herramientas para apoyar el entendimiento, una de ellas y muy valiosa vuelve a resultar *la lectura para;* no obstante, surge algo interesante, el maestrante se dispone a leer pero de eso que leen hay poco o nulo entendimiento. Las lecturas propuestas por el dispositivo están enfocadas al contexto del nivel de estudios del posgrado y al

---

<sup>103</sup> Boudieu ha denominado el capital cultural que heredamos al adquirir la condición de miembro de la comunidad de una disciplina. En el nivel más cotidiano, los iniciados están inmersos en un folclore y en un código de prácticas aceptadas o requeridas que condiciona su manera de ver el mundo. (En, Becher, 2001: 45).

campo científico de la pedagogía y, desde este marco, ubico un tránsito entre *“navegar de aguas desconocidas a un contexto situado”* –así como lo pronuncia la voz de uno de los maestrantes- y que contribuye favorablemente al entendimiento de las lecturas, a su vez, de los lenguajes.

*Contextualización de sí mismos: “reconocerse en el lugar, apropiarse del espacio” para contextualizar el objeto de estudio en el lugar donde se estudia*

Existe una particularidad respecto a la demanda que hace el grupo de docentes-tutores de la línea de investigación *Formación y posgrado* para construir objetos de estudio y que, en este recorrido, van dando forma al dispositivo de formación: *son objetos situados dentro del posgrado de la FES-A*. Desde esta lógica y, entre las acciones que marcan el proceder, la gestión que realizan los maestrantes en torno al proceso de construcción de conocimiento es iniciarse en el proceso de contextualización en dos niveles: por un lado, la contextualización de sí mismos; es decir, reconocerse en el lugar, apropiarse del espacio, entender primero el posgrado a partir de vivirlo. Lo que permite, a su vez, situar al otro representado por el objeto de estudio en construcción dentro de ese lugar. En este sentido, el segundo nivel de contexto que ubico implica el reconocimiento y la forma en que el maestrante significa los espacios: El posgrado, campo de conocimiento donde se encuentran parados, la línea de investigación a la que pertenecen, el grupo de trabajo del que forman parte, para lograr un acercamiento al reconocimiento del objeto dentro del lugar.

El lugar, como contexto de la investigación es construido por los habitantes, afirma Augé (2001), constituye la historia, la identidad, la territorialización del espacio al vivirlo, al pronunciarlo. Ello es necesario para poder transitar del no entendimiento sobre las lecturas -que constituye una de las primeras estrategias- para comenzar a conocer el territorio en donde se moviliza la construcción de conocimiento, a la significación de éstas porque vivirlo ofrece la experiencia que va facilitando entender los espacios. Es lo que pronuncia la voz:

***“...Viene un tema interesante a reflexionar ¿qué es una línea de investigación? Al principio estos elementos no los podemos significar, yo recuerdo que veía campos, veía líneas y demás! Mucho tiempo traté de entender...” (5:5)***

El objeto de estudio representa el pretexto del proceso de construcción de conocimiento y corresponde al saber que identifica el campo, en caso particular, de

la *Construcción del Saber Pedagógico*. A su vez, forma parte del proyecto de investigación que corresponde a la línea en que se inscribe y, de manera grupal, con las diferentes temáticas y objetos que cada uno de los integrantes desarrolla, es que el proyecto del grupo de trabajo se va construyendo justificando así, la pertinencia de cada una de las investigaciones.

Ahora bien, este tejido o trama –si fuese posible así llamarlo- es desconocido para los maestrantes al inicio, es en el proceso cuando se va dando el entendimiento. Así es como lo pregunta la voz: “¿Qué es una línea de investigación? Al principio estos elementos no los podemos significar...”. A decir de ello, hasta que el maestrante vive los espacios es que se genera un entendimiento al respecto, pues resulta insuficiente verlos o escucharlos; continúa la oralidad: “yo recuerdo que veía campos, veía líneas y demás... mucho tiempo traté de entender cuántas eran y eso lo entendí hasta que investigué! Entendí qué son las líneas...”; es el proceder del maestrante, su necesidad por entender quien lo coloca en acción. En este sentido, construir conocimiento implica remover ausencias de saber, enfrentar al maestrante a situaciones desconocidas que lo harán entrar primero en crisis porque el conocimiento da seguridad y cuando se les mueve de su territorio-lugar ya conocido, hablo del contexto donde construyeron el objeto con que se postularon a sus estudios de posgrado, y se les coloca en otro: el terreno que ahora comienzan a pisar (posgrado), se torna poco firme, fangoso. Son ellos quienes van tomando decisiones al verse ante la disyuntiva: ¿continúas en el fango o te fortaleces? La voz del relato deja escuchar la toma de postura: *investigar para entender*.

**“...Yo no sabía ni jota! antes de entrar al posgrado, no sabía e igualmente tenía una idea falsa de lo que eran los posgrados, yo tenía una idea falsa -- Ahora me doy cuenta cuando empiezo a leer cuál es toda el entramado de temas en los cuales está compuesto el posgrado!, me doy cuenta que tiene una historia, que tiene una serie de problemáticas, una serie de exigencias; que se ha ido transformado y que en México tiene una función y que en otros países tiene otra función y que la constante aquí del posgrado es representar el punto de lanza de las investigaciones! y, en ese sentido, uno de los datos que me pareció fundamental y que aquilaté mucho cuando entro al posgrado es de que las investigaciones tengan sentido práctico y que resuelvan problemáticas reales!” (CIVJAe-2;2009: 4 )**

Gestionar la construcción de conocimiento es, desde este relato, construir a partir de la actitud de “no saber”. ¿Cómo es la conducción que pone el maestrante en juego? *Aceptación de la falsedad de sus prenociones*. Bachelard lo menciona cuando remite a los obstáculos epistemológicos<sup>104</sup> como causas de estancamiento y hasta de retroceso (2007: 15), uno de ellos son las prenociones, prejuicios, como parte del

---

<sup>104</sup> Cfr. Bachelard, *La formación del espíritu científico* (2007).

capital cultural que arroja al maestrante y con el que hace gala de presencia al pronunciar: *“no sabía e igualmente tenía una idea falsa de lo que eran los posgrados...”* permite significar que en este momento de reconocimiento del contexto, el maestrante se dispone a derribar obstáculos que le permiten ver la claridad, darse cuenta... *“ahora me doy cuenta cuando empiezo a leer cuál es todo el entramado de temas en los cuales está compuesto el posgrado...”* Al respecto, para interpretarlo me es necesario continuar acompañada del pensamiento de Bachelard quien señala: “En efecto, la crisis del crecimiento del pensamiento implican una refundición total del sistema del saber. Entonces la cabeza bien hecha debe ser rehecha. Cambia de especie.” (2007: 18) Desde este enfoque, la construcción implica: de-construir, re-hacer, re-pensar, re-fundar, desempolvar el conocimiento a fin de rejuvenecerlo.

Consideraré al inicio de este apartado el nivel de contextualización en un sentido de apropiación de los lugares a través de los discursos, desde la vivencia del maestrante para reconocerse en él y poder entonces, situar al otro: el objeto de estudio.

***“...para mí el campo sí tiene ese sentido de CSP y creo que sí está pretendiendo, desde que tomamos el posgrado, tomamos Aragón y vamos hacia la construcción de esa realidad que está ahí, que no podemos negar que es parte de la realidad mexicana Aragón, que es parte de nosotros, que cuando nosotros entramos aquí ya es una zona problemática y que debe ser resuelta y debe ser resuelta no para nosotros, para los que vienen en la posteridad, porque esto no se acaba aquí, esto apenas está comenzando. Cuando tomamos en cuenta ---- ese papel que debe ser así, el área de saberes pedagógicos, debe funcionar así, como esta área que resuelve áreas de problemas, respondiendo a través ----de discursos y se está--- hoy es Aragón, mañana puede ser otra institución, puede ser que esta área de la pedagogía porque es así como se forma una tradición y da cuenta de que se esta vivo eh?” (E1JACiv08:6).***

Testimonio que habla de la apropiación de discursos: *“desde que tomamos el posgrado, tomamos Aragón y vamos hacia la construcción de esa realidad que está ahí...”* el yo se incluye en el nosotros, proyectando hacia los otros. En este sentido, la implicación con el objeto de estudio tiene que ver con la forma en que el maestrante se involucra en el contexto donde está situado y desde allí establece un compromiso de la investigación hacia con el otro. Al decir: *“cuando nosotros entramos aquí ya era una zona problemática y que debe ser resuelta no para nosotros, para los que vienen en la posteridad...”* significa asumirse en la tarea que comienzan a realizar por convicción, haciendo de la investigación un campo donde, a través de la acción de uno, es extendida y favorece a los otros, los que vienen en la posteridad. Apropiarse del contexto está relacionado con sentirse que *“se está vivo allí”*, significa considerar la pertinencia o no de la propuesta para intervenir,

disponerse a actuar a partir de –reitero- la apropiación de discursos, sentirse parte del proyecto e incluirse en él.

Cabe mencionar que identifico que el grado de reconocimiento en el lugar está influido por el antecedente que los maestrantes tienen dentro de la institución, la FES-A. Al ser egresados de la UNAM, su discurso llega a pronunciar la admiración y gratitud hacia con ella, enunciando incluso que aceptar todo cuanto les ha implicado el pertenecer a ese grupo es debido al compromiso hacia con la institución; les representa una forma de responder y contribuir por todo lo que ella les ha dado.

La contextualización del maestrante en el lugar donde construirá su objeto de estudio, el posgrado de la FES-A, está dado por la construcción de significados que le implican y reconocen allí. El posgrado es todo, se envisten dentro del campo de conocimiento *Construcción de Saberes pedagógicos* y, a partir de él, se reconocen. Escuchemos:

***“...en torno a este trabajo, se me hace como que, yo le llamo que es “el milagro de la creación”, porque asistimos a la construcción de algo, en este caso a la construcción del saber pedagógico y yo creo que, en ese sentido es el área de mayor creatividad, de mayor búsqueda y eso no implica que sea la más fácil, ni que sea fácil, pero que esta en proyecto se hace de manera difícil, con muchos problemas yo creo que es parte de esa misma formación y que cuando ya esté establecida van a decir: pues fue fácil, no, después eso es muy complejo, es más difícil y yo creo que Aragón y cualquier otra institución debe estar en formación y transformación y siempre estar innovando, construyendo, el hombre siempre es curioso”. (E1JACiv08:6).***

Al momento que Becher (2001) propone la categoría de *tribus y territorios académicos*, ubico que la categoría de cultura atraviesa la construcción de estos espacios, pues la identificación de unos sujetos con otros es a partir de códigos compartidos. A este respecto, considero que el código se comparte por los miembros cuando el sentido está relacionado con la experiencia del otro, al momento que toca la forma en que el otro significa la realidad que le rodea. El campo de conocimiento al que el maestrante pertenece es nombrado por él *“milagro de la creación”*, porque –continúa-: *“se asiste a la construcción de algo...”*, lenguaje que encarna el lugar y le dota de existencia al configurarse la tierra de cultivo en donde, metafóricamente hablando, será su tierra para sembrar y cosechar su semilla –su objeto de estudio-. En este sentido, la construcción de significados apoya la construcción de territorios de pertenencia, lugar donde el maestrante se reconoce y, si bien, es un proceso largo pues está presente a lo largo de los estudios –dos años de maestría-, es posible considerar que inicia con la objetivación del lenguaje que refiere al *nosotros*, es decir, *“yo con los otros”*.



### **Ante la propuesta del dispositivo de formación: Construir conocimiento en el marco del paradigma cualitativo de la investigación científica**

El lugar donde va tomando forma el dispositivo de formación – territorio que ocupa el grupo de trabajo que incorpora la línea *Formación y posgrado*- diseña su propuesta metodológica en el marco del paradigma cualitativo. Desde este referente, la pregunta que guía la construcción posterior es ¿cómo se conduce el maestrante ante la demanda del dispositivo de formación por construir conocimiento en el marco de la tradición cualitativa de la investigación científica? Forma parte del complejo caleidoscopio nombrado gestión en procesos de construcción de conocimiento, pues justamente la construcción que deriva en producto está contenida en los límites tanto de interioridad, como de exterioridad que enmarca el paradigma de la investigación cualitativa.

Paradójicamente al supuesto de que por ser una maestría de pedagogía, quienes se incorporan son los interesados en el campo y con formación previa en estudios de educación o pedagogía, ellos no son quienes llegan investidos del conocimiento que aporta la experiencia al haber realizado investigación desde la tradición positivista o interpretativa. Quienes llegaron con este antecedente –hablo de los actores que conforman el grupo de mi investigación- son quienes provienen de campos comunes: filosofía y sociología.

Ante esta circunstancia, identifiqué la existencia de un punto en común entre los maestrantes: *El encuentro con el paradigma cualitativo constituye un campo novedoso que, si bien, algunos conocían de su existencia, nadie lo había experimentado.* En este sentido, el paradigma de investigación se torna espacio que re-posiciona al maestrante, le sugiere estar parado en otro punto para poder ver el objeto de estudio desde un lugar diferente; o bien, le hace entrar en conflicto al poner en tela de juicio la legitimidad y formalidad de los métodos propuestos para hacer investigación educativa. Otra forma de asumir la postura cualitativa por el maestrante es en un sentido de reforzar el saber previo para quien tiene el antecedente, pues pareciera afianzarse el terreno, permitiendo dar pasos con mayor seguridad. Vayamos al relato:

***“...Me doy cuenta que caí en un paradigma que, es en este caso, la investigación cualitativa que muestra una forma de abordar y que está pretendiendo ser una forma de abordaje de los temas en educación que no de pedagogía eh? Y debido a que la educación es parte de la pedagogía, ¿cómo podría abordarse desde este punto de vista, desde este método. Y entonces, vuelvo a mi tradición de querer ajustarme, entonces me di a tarea de tratar de intentar entender qué es eso de la investigación cualitativa y asumirla con sus particularidades y sus propiedades y sus significaciones! y, en ese sentido intentar significar cómo se entiende y cuáles son sus aciertos! y creo que he***

**encontrado algunos aciertos idóneos para hacer mi investigación sobre la identidad.** Porque desde la otra perspectiva, que era la filosófica, creo que me iría sobre un punto de vista semántico, tecnológico, de discurso; pero que, debido a que la investigación cualitativa exige lo empírico! pues me ha obligado a no irme sobre este camino que también sería facilitar el camino! **Entonces, aunque reconozco que ha complicado la situación, reconozco también que ofrece una riqueza de trabajo, porque hay que ir con los actores. Más bien el que significa la identidad, es el actor! no el concepto, porque en el concepto... puede ser que esté claro el concepto! O puede ser que las raíces, o puede ser que a través de tradiciones se signifique el concepto muy bien, pero creo que los actores lo están significando de distintas formas y que esto es lo que esta dando la problemática!** que lo que se pretende analizar, para finalizar, yo creo que debido a que la preocupación del campo es llevar a esas investigaciones a resolver problemáticas, bueno, sería una segunda fase de la investigación; **ahorita lo primero que me arroja la investigación es entender qué es lo que está habiendo ahí y no entenderlo desde los documentos, sino entenderlo desde la convivencia con los actores. ¿Cómo lo significan los actores?, y ya después se hagan otro encuentro en la investigación cualitativa, formas de trabajo, cada quien tiene... con objetivos distintos y entonces, en ese sentido, la investigación es un proceso que no son periodos cortos, sino largos, amplios; procesos que nos permiten ir ahondando... a lo largo del tiempo, si no prolongados, sí distantes, porque son los que van dando el enriquecimiento y en investigación cualitativa, yo creo que el tiempo, la acumulación del conocimiento es importante!...** (CIVJAe-2;2009:5 y 6)

El maestrante reconoce los caminos a través de los que ha conducido su andar y la necesidad de construir otros al estar parado en un campo diferente al que le formó de origen. Menester a ello, deviene un proceso de cambio de estructuras mentales para posicionarse en otro lugar y desde allí leer la realidad. Entre presentar el modelo por el que el grupo de docentes-tutores de la línea apuestan para hacer investigación con el grupo y su asimilación por el maestrante, implica un arduo y largo camino. Habría que deparar en la complejidad que ello implica, hacer un alto y atender la palabra pues se trata de un modelo construido en tradición, estilo, práctica habituada e integra toda una ideología cuya acción del sujeto habla en el nombre que así le define.

Mover dicho modelo hacia otras prácticas de conocimiento, lo señala Guyot (2011), producen otras formas de subjetividad en los sujetos materializadas en cómo leen la realidad, cómo la interpretan, desde dónde, con qué, a través de qué. Ello es producto de lo que el actor-maestrante construye a partir de la configuración de un repertorio otorgado en muchas ocasiones no por el otro, sino a través del entendimiento que le otorga estar en continua reflexión; es decir, praxis<sup>105</sup> su propio actuar sobre la realidad. La gestión del maestrante respecto al método para conducir la construcción de conocimiento tiene que ver con y desde la voz del relato: *“querer ajustarme, entonces me di a la tarea de entenderla... ¿qué es eso de la investigación*

---

<sup>105</sup> Remito a la acción de praxis en el sentido que Freire (1973: 43) la nombra: “es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.”

*cualitativa y asumirla con sus particularidades...*” habla del re-posicionamiento frente a la necesidad de la realidad que ahora estudia; Guyot (2011) remite a otras epistemologías para construir prácticas de conocimiento. Se trata de un movimiento tan complejo que, lo enuncia la voz del relato, implica: *“querer ajustarse... intentar entender, asumir, significar... reconocer la riqueza que esto nuevo aporta...”*; es decir, revestirse de otro paradigma para construir conocimiento.

Además del movimiento de tránsito que re-construye la subjetividad del maestrante para atender al llamado del dispositivo y a la construcción de otras epistemologías desde él, es –considero- un aporte trascendental de la línea en el campo pedagógico el proponer construir conocimiento en el marco de la mirada cualitativa. Continúo tomada de la mano de Guyot, pues es quien me permite explicar cuando señala:

Los nuevos problemas planteados por las prácticas de conocimiento nos llevaron a una búsqueda de posiciones epistemológicas alternativas a las clásicas del neo-positivismo, falsacionismo y neofalsacionismo, puesto que la unidad de análisis ya no serían las teorías científicas, esto es, los resultados de la investigación, sino las prácticas de conocimiento a la hora de investigar, enseñar y ejercer una profesión. (2011: 26)

En el momento que la voz del relato pronuncia: *“aunque reconozco que se ha complicado la situación, reconozco también que ofrece una riqueza de trabajo porque hay que ir con los actores...”* remite al re-posicionamiento del maestrante respecto al significado que para él tiene el enfoque de investigación, al proponer como centro de la escena al sujeto, quien es el que construye y dinamiza la realidad. A partir de él es que se significa la realidad para trascender entonces a una segunda fase de la investigación que es intervenir sobre las problemáticas.

La investigación educativa hoy en día la encontramos en esa búsqueda de posiciones epistemológicas alternativas, como bien lo señala Guyot que antes de invitar a la inmediatez simplificando los problemas educativos a soluciones–propuestas como recetas, antes bien es necesario regresar la voz a quienes hacen de su vida un relato y, a través de ella, sea posible contarla. Desde esta visión, es posible significarla para construir propuestas que atiendan el sentido y significado de su acción, por lo que es posible considerarlas más exitosas al estar en el campo de la comprensión y, a partir de allí, proyectarse a la intervención.

Al respecto, Weber fue uno de los primeros en proclamar que las ciencias sociales deben abstenerse de formular juicios de valor y, en ese sentido, limitarse a interpretar e intervenir sobre la acción humana si no hay conocimiento del sentido de

la acción. La pedagogía como campo formativo dentro del área de las ciencias sociales, gira en torno al estudio de fenómenos sociales, por ello tanta afinidad con la sociología comprensiva –constructo desarrollado por Weber- para trabajar el significado del individuo y comprender su acción en el mundo social.

Todos los complejos fenómenos del mundo social refieren sin duda su significado, pero este es precisamente el que los individuos implicados atribuyen a sus propios actos. La acción del individuo y el significado a que ésta apunta son lo único sujeto a la comprensión. Además, sólo mediante tal comprensión de la acción individual puede la ciencia social acceder al significado de cada relación y estructura social, puesto que éstas están, en último análisis, constituidas por la acción del individuo en el mundo social.

La sociología comprensiva debe estudiar la conducta social interpretando su significado subjetivo tal como se lo encuentra en las intenciones de los individuos en el mundo social y la manera en que éstos dan significado a los fenómenos sociales. (En, Schütz, 1993: 36).

Una pregunta obligada que el texto sugiere es ¿por qué las propuestas que, hasta el momento, hacen algunos pedagogos o educadores para atender problemas relacionados al ámbito educativo son solamente acumulables a una larga lista de recetas, cuya función es –en varias ocasiones- sólo sumar un número más? La respuesta que ahora me es posible dar, con plena conciencia al riesgo que corro de equivocarme, es que están construidas a partir de los juicios de valor del otro, de quien las diseña, desde su subjetividad; por tanto, su propia creencia e interés es la que habla y no la de los otros a quienes va dirigida. No se parte de la acción del individuo para significar la forma en que interviene con el mundo y conlleve a comprender el porqué de su acción; desde este entendido, ahora la propuesta del campo pedagógico –muy semejante y de la mano de la sociología comprensiva- es “comprender para intervenir”. Propuesta que se extiende y es operada en espacios aparentemente pequeños, el posgrado de la FES-A y en él, el grupo de trabajo que incorpora una línea de investigación que responde al proyecto de investigación enfocado a construir el saber pedagógico dentro del mismo posgrado, como contexto de su objeto de estudio.

*Dudar de la legitimidad del método... “¿es ciencia?” Tránsito para reconocer y aceptar*

Re-posicionarse en otros lugares que sugieren construir epistemologías diferentes a las que el actor-maestrante está habituado, ya lo consideraba anteriormente, resulta ser tarea compleja para ellos. Llegan incluso a colocar en tela de juicio la

legitimidad, veracidad, rigurosidad con que se construye el conocimiento a partir de esta propuesta en el marco de la realidad vivida, dudan que del dato empírico es posible construir conocimiento. Así se pronuncia la oralidad:

**“... nos cuesta mucho sistematizar la experiencia o aceptar que nuestra experiencia es válida y significativa para lo que estamos investigando...”** (CIVE3a\_2009: 17 y 18)

**“Yo venía como un enfoque, diría que bastante diferente a lo que me encontré aquí! En las investigaciones, bueno, aún cuando eh, desde el tiempo que yo estudié había contraposición a toda esta ideología o a mucho de esta ideología positivista! considero que hay trabajos muy rescatables, trabajos que aportaron demasiado en su tiempo y que ahora siguen aportando, eh... pero bueno, cambian las cosas, nos incorporan esta nueva forma de investigar que, para mí, todavía hay mucho de desconocido, pero que bueno conforme vamos avanzando, en... creo que le voy tomando mas eh... mas significado, voy comprendiendo más qué significa y sin estar totalmente segura, porque ya lo he expresado de que si es ciencia o no? (ríe) debe de serlo no!? no creo que mucha gente se hubiera envuelto en ello, sin serlo! Sin embargo, bueno yo sigo teniendo mis dudas, pero considero que es por falta de conocimiento, falta todavía seguir informándome mas sobre de eso, y bueno, hacer investigación, digamos desde la parte ya muy muy personal, o desde la parte... afectiva! eh pues he llegado a comentar que pues siempre me gustó! es algo que... me incliné un tanto en ello y que ahora me, me interesa...”** (CIVGuE\_G2009: 11)

Los modelos para la construcción de la ciencia son configurados en esquemas de pensamiento a lo largo del proceso formativo del maestrante, se hace práctica y, a su vez hábito intelectual. Bourdieu (2001) enseña a concebir el método de investigación como hábito de pensamiento, hábito intelectual, práctica incorporada que acompaña la construcción de conocimiento. Desde este marco, es más sencillo entender por qué la voz se extiende al texto y externa conflictos: *“cuesta mucho aceptar que nuestra experiencia es válida... voy comprendiendo más qué significa y sin estar totalmente segura, porque ya lo he expresado de que si es ciencia o no? Yo sigo teniendo mis dudas...”* Los hábitos intelectuales son construidos a lo largo de la historia de vida y detrás de ellos encontramos un cruce de culturas. Desde esta perspectiva, entiendo que el hábito intelectual se construye como método – forma de proceder- en el proceso mismo al andar el camino. En ese sentido responde al cómo y a través de qué se anda en él para llegar al lugar deseado.

Cuando la propuesta en el grupo de trabajo es construir desde el modelo cualitativo, implica en el maestrante re-conocer y aceptar que es posible proceder a través de otros caminos para construir conocimiento dentro del campo, en este caso por ser donde estamos inscritos, el pedagógico. Es importante mencionar que la voz a quien pertenece el testimonio anterior es una maestrante que se incorpora a los estudios de posgrado después de 20 años que egresa de la licenciatura en pedagogía, factor que considero influye fuertemente en el estancamiento que hace se aferre a una

forma y dudar o se resista a otra. Bachelard (2007) habla de envejecimiento de espíritus debido al empolvamiento de conocimiento, estancado porque no se ha movilizó a diferencia del joven que se encuentra en procesos continuos de construcción.

La experiencia vivida del maestrante al verse implicada en la necesidad por colocarse en otro lugar y construir-se en nuevas epistemologías, como hábito intelectual, está en relación a: su experiencia previa, la movilidad, el dinamismo que el maestrante ha hecho del saber, de su conocimiento incorporado, el envejecimiento o juventud de sus ideas. Forma parte de la gestión en la construcción de conocimiento cuando el maestrante entra en un proceso de negociación con su formación para construir desde lógicas diferentes a las que está habituado, al ir incorporando-se conocimientos, saberes que le conducen a *observar y leer la realidad a través de otros ojos y de todos sus sentidos*, así como ellos mismos lo manifiestan.

El recurso de la metáfora resulta ser una herramienta muy útil y bondadosa en investigaciones de corte cualitativo con enfoque narrativo, permite hacer semejanzas con algunas figuras para explicar procesos, prácticas. Lo externo a razón de considerar que durante esta navegación, el maestrante se ve puesto –al mismo tiempo- frente a distintos timones del barco y con todos intenta dirigirse hacia un mismo punto: lograr entender de qué se trata el lugar y todo cuanto en él encuentran. Demanda entrar en proceso que transita de *“navegar en aguas desconocidas hasta llegar a un lugar situado”* y ello les implica entrar en un proceso de negociación con su propia formación e invertir más tiempo para comenzar a lograrlo; tiempo en dos sentidos, para hacerse de herramientas y para madurar procesos mentales a lo largo de su transcurrir. Así lo pronuncia la voz:

***“...Construir desde lo cualitativo implica, eh, en primera dedicarle mas tiempo a poder comprender, por decir en el caso de... del proyecto! En muchos momentos me sentía muy desorientada, desde luego así también eh... quizá con mucha inquietud, porque se tiene una visión donde o tenía yo una visión donde bueno, pues esto es de esta manera, o sea, ya como que tenía algo muy hecho, algo muy... preconcebido y bueno, cuando llego a esto, cuando la decisión y las formas son diferentes y los apartados son diferentes y no hay algo que encajone a uno! Porque bueno, el positivismo no voy a decir que en todo, porque además es diferente aplicar el positivismo en ciencias naturales que en ciencias sociales, había sus grandes diferencias y que bueno en las ciencias sociales no era tan estrecho, sin embargo bueno, sí habían cosas muy concretas y que... pues mas o menos no puedo decir que lo tenía dominado, pero creo que tenía ya la comprensión de ello! ya no me costaba mucho trabajo poder armar por ejemplo un proyecto y cuando llegamos acá para hablar de qué es una investigación cualitativa? cuando anteriormente decíamos, bueno, estamos en contra de lo cuantitativo y entonces bueno, digamos lo opuesto es lo cualitativo, pero tampoco sabía qué era precisamente lo cualitativo! y bueno, al***



***llegar acá decía... se nos van presentando varias situaciones que tienen que ver con la investigación cualitativa y que me eran desconocidas, entonces fue desde leer, tratar de comprender, consultar algunas fuentes y que, en ocasiones, creo que, como que era un complemento entre lo nuevo con lo anterior! Que no totalmente se desechó sino que hay algunas cosas que siguen prevaleciendo y que me han ido ayudando a ir construyendo todo, todo esto, pero yo diría que, bueno, son dos cosas esencialmente una el tiempo, el tiempo que le tuve que dedicar y lo otro eh, bueno, pues el esfuerzo de poder comprender! Porque obviamente como hay cosas muy accesibles, contenidos muy accesibles, también hay otros bastante complejos que hay que dedicarle más tiempo y eso a veces origina que tengo que hacer investigaciones adicionales! entonces, yo creo que mas bien es el esfuerzo! Y a lo mejor también un tanto romper con esa inercia que se traía, con esa forma de investigar!” (CIVGuE\_G2009: 38)***

La tradición científica se vuelca hacia la persona-maestrante tornándose tradición incorporada. Es decir, no sólo es pensar cómo se conduce en procesos académicos de investigación, sino en un estilo de vida porque forma parte de la cultura apropiada; así entonces, la demanda de ellos mismos es comprender, acción que en términos de Weber es identificar el sentido, el para qué de la acción.

Significo hasta este momento dos eventos que considero relevantes en torno de la gestión en procesos de construcción de conocimiento: asignación del tema de investigación a través del que el maestrante debe construir un objeto de estudio y la propuesta-ruta metodológica para conducir dicha construcción. La razón es porque los considero la columna vertebral que sostiene el proceso de investigación al reconocer que ésta se da por la existencia de un objeto, ya lo dijo Bachelard: “si no hay pregunta de investigación, no hay investigación” (2007); a su vez, el objeto es configurado en el marco del proceder metodológico.

La epistemología a través de la que se conduce el maestrante hace presencia desde el inicio y a partir de él mismo cuando, reconozco, atraviesa su subjetividad. Así es como se pronuncia: “a lo mejor un tanto romper con esa inercia que se traía, con esa forma de investigar...” Revela esquemas de pensamiento en proceso de tránsito y valiéndome de los conceptos que ofrece Bachelard, enunció que va del *alma profesoral* al *alma en trance de abstraer*, “conciencia científica dolorosa, librada siempre a los intereses inductivos siempre perfectos, jugando el peligroso juego del pensamiento sin soporte experimental estable; trastornada a cada instante por las objeciones de la razón...” (2007). Sin decir que es reflejado completamente en dichos términos el hábito del maestrante con lo que aquí asemejo, cuando Bachelard remite al *alma*, es trastocado y se dispone a jugar el juego peligroso de salir del lugar que le da confort para comenzar a pisar en territorios poco estables.

Así también comienza a hacer presencia la negociación de tiempos, ya que los tiempos institucionales –extendidos a las demandas que hace el grupo de profesores para entregar productos- son diferentes a los tiempos del maestrante. La voz pronuncia a la vez que denuncia: *“obviamente yo creo que los tiempos que nos establecen los posgrados pues nos exigen... ahí viene nuevamente la adaptación...”* mientras la institución determina tiempos de producción de conocimiento basados en toda una estructura política-organizacional y para responder a intereses del mercado nacional e internacional, los tiempos del maestrante quedan contenidos en ritmos particulares por cada uno para arribar a la comprensión del contenido formativo.

Y en este proceso de encontrar significado al contenido de la lectura, la negociación de significados consigo mismo se hace presente. Así queda materializado en el lenguaje: *“pero no es cuestión de desesperarse, esa aprensión, pero no desesperación... no, no, lo voy a lograr!... es tener la convicción que sí se va hacer! Y vamos a darle salida, no?!”* voz que representa el ejercicio mental en que el maestrante entra recurriendo a sus estrategias que, como persona, le han hecho posicionarse, continuar y concluir proyectos que inicia. Representa la convicción, el tener seguridad en sí mismo, sentirse capaz de poder lograrlo, autoafirmarse antes de desesperarse; ello lo puedo explicar también a través del nivel de autoestima que el maestrante en proceso de formación posee. En esta lógica, construir conocimiento implica enfrentarse a “mí mismo”, saberse capaz y convencido que lo puede hacer.

*Ante el desconocimiento de la ruta propuesta, la construcción de estrategias:  
Lectura para conocer y tiempo para comprender*

Ahora bien, constituye una especie de punto de encuentro entre los maestrantes el poco o nulo conocimiento de la ruta propuesta por el dispositivo de formación para construir conocimiento en torno al paradigma cualitativo. Además de la gestión en el nivel subjetivo donde entra en juego nuevamente la negociación de significados, también inicia la construcción de estrategias que les lleven primero a comprender, la necesidad ahora es, como lo enuncia la voz: *“tiempo para comprender”* y, en esta lógica, una de ellas vuelve a ser la *lectura*.

Entiendo la lectura como un ancla que ofrece al maestrante conocimiento y claridad. La lectura es una especie de guía, pues de lo contrario es semejante a navegar sin rumbo, es no tener ningún puerto visualizado a donde llegar; así lo narra la voz: *“tampoco sabía que era precisamente lo cualitativo... entonces bueno, fue desde leer, tratar de comprender, consultar algunas fuentes y que en ocasiones creo que,*

*como que era un complemento entre lo nuevo y lo anterior...*” El maestrante se encuentra en una continua movilización tanto a nivel subjetivo como objetivo; es decir, interna y externamente. Para hacerlo, recurre a herramientas, estrategias, actitudes, conocimientos, saberes que ha construido a lo largo de su trayectoria de vida académica.

El posgrado resulta ser un espacio que confronta al actor-maestrante consigo mismo, con su saber y demanda –implícitamente- que los saberes y habilidades aquí se movilizan, materializándose en una práctica de saber–hacer. Sugiere, implícitamente, a la vez que demanda su autonomía por ser ellos quienes busquen, indaguen; es su iniciativa para cubrir la necesidad de conocimiento que implica enfrentarse a lo nuevo. Menester a ello, surge una pregunta que lleva a pensar la formación educativa: ¿Para qué realidad te prepara la educación a lo largo de tu historia académica? ¿Con qué llegas a un posgrado? ¿Cuáles tus cimientos, soporte que sostendrá lo que –a partir de allí- continuarás construyendo? ¿Cuáles son tus recursos? ¿De dónde te comienzas a sujetar?

*La lectura* constituye una práctica que acompaña al lector durante el tránsito en los diferentes episodios de su vida durante el trayecto formativo. El posgrado no es la excepción y resulta una herramienta para comenzar a construir puntos de encuentro. Resulta que los territorios académicos que ocupan los diferentes campos de conocimiento se configuran en la identidad de saberes y conocimientos compartidos (Becher, 2001); por ejemplo, los abogados comparten un bagaje teórico que se torna código en sus lenguajes, es toda una cultura a la que pertenecen, la entienden al comunicarse y relacionarse entre ellos. Por su parte los pedagogos, también poseen su propia cultura, comparten conocimientos, experiencias, saberes que les hacen hablar un lenguaje común.

“Los mitos y las leyendas son, sin embargo, sólo una parte de lo que Bourdieu (1979) ha denominado el “capital cultural” que heredamos al adquirir la condición de miembro de la comunidad de una disciplina. En un nivel más cotidiano, los iniciados están inmersos en el folklore y en código de prácticas aceptadas y requeridas que condicionan su manera de ver el mundo”. (En, Becher, 2001: 45) En efecto, son tan solo una parte de todo el bagaje-capital que llegan a compartir los miembros, se tornan códigos que además les otorga un sentido de pertenencia al lugar. En este entendido, el grupo de trabajo del campo IV, *Construcción de saberes pedagógicos* también se mueve como campo en los lenguajes, tradiciones, prácticas de un capital construido en el que, como bien lo señala Becher, apoyado en Bourdieu que los iniciados están inmersos en un código de prácticas aceptadas dentro de él que

condicionan la manera de ver el mundo pero además cuando llegan a formar parte dentro del mismo territorio, en otros espacios –un grupo de trabajo, por ejemplo- les implica construirse en lo común.

Hasta el momento, espero haber dado cuenta de cómo comienza a gestionarse el proceso de construcción de la investigación dentro del dispositivo de formación en la iniciación para la investigación dentro de la línea *Formación y posgrado*, a la vez cómo éste se configura en torno a las demandas hacia los maestrantes: construir un objeto de estudio a partir del tema designado en el marco metodológico del paradigma cualitativo. A ese respecto y de forma paralela, la gestión del maestrante durante el proceso de construcción de conocimiento.

Llega el momento para hablar del contacto que tienen los maestrantes con la lectura de textos y bagaje científico que dota al grupo-dispositivo de formación de un capital y lenguajes muy específicos, cuya intención, además también es coadyuvar a la construcción de conocimiento en torno al objeto de estudio de cada maestrante. Ubico un proceso de tránsito entre *“leer sin entender”*, *“navegar en lo desconocido”*, tal cual lo relata su palabra, a *“leer con sentido”*, *“navegar con certeza”*.

Cabe destacar que navegar con certeza implica entender y llegar a comprender no sólo la lectura de un texto, sino lo contenido en él –con límites de interioridad y exterioridad-. Es un momento que me detiene para desarrollar este apartado a partir de interrogar ¿a través de qué y cómo los maestrantes van reconociendo el mar en que navegan, como parte de la gestión en el proceso de construcción de conocimiento? Escuchemos la voz:

***“...Ahora se estaba cambiando la forma de trabajo, la forma de lectura. Ahora ya no era una lectura que si no quería, si no ahí la dejaba! Si no...si quería escribir escribía, no! ahora es obligadamente escribir y obligadamente terminar! Entonces, esas dos cualidades sí me parecieron... ese primer sentir sí me pareció... aprensivo digamos; mucha presión, en el sentido de que ahora era obligado y, además, tenía que terminarlo además cuando –tratándose de una lectura- uno está haciendo una lectura y no la está entendiendo!, voolver a regresar a la lectura y volver a regresar hasta que eso que está ahí tenga una significación! Yo creo que es lo mas difícil, esos son los procesos más lentos, porque la mente tiene ese previo ajuste y es realmente... bueno yo lo señalo así, con una metáfora muy rara que es como cuando uno come mucho y no lo puede digerir, no? para mí leer mucho es tener muchas ideas pero no digerirlas! pero la mente tiene esa capacidad de que con el tiempo va asentando, y va significando y va transformando, es cuestión de tiempo. Obviamente yo creo que los tiempos que nos establecen los posgrados, pues nos exigen... ahí viene nuevamente la adaptación! el mejor acto adaptado tiene esa capacidad de hacerlo... entonces pero no es cuestión de desesperarse, esa aprensión! Pero no desesperación, “no, no lo voy a lograr!” es tener la convicción que sí se va hacer! y vamos a darle salida, no !” (CIVJAe-2;2009: 6 y 7)***

El maestrante busca en las lecturas el significado que para él posee. El no entendimiento representa la no significatividad que tiene un texto para el lector. Hay entendimiento de una lectura cuando el contenido está relacionado a la vivencia, experiencia, interés, contexto, expectativa; mientras sea algo ajeno al actor, resulta poco entendible y falto de sentido; no hay identificación de un para qué o un porqué. La estrategia, en voz de quien pronuncia es: *“volver a regresar a la lectura y volver a regresar hasta que eso que está ahí tenga significación...”* Voz que refiere al objetivo de la lectura y que, podríamos interpretar, es con el fin de contribuir a la *digestión del contenido por el que se debe transitar para entender y aclarar ideas*. Resulta de mayor importancia este testimonio oral porque revela el proceso consciente por el que transita el maestrante durante la construcción de conocimiento y ello constituye el producto de significar su experiencia en años anteriores. Así queda representado el proceso de gestión: *asentamiento, significación y transformación, para lograr un ajuste de estructuras y significar contenidos*.

Entra en juego la teoría cognitiva del aprendizaje interpretada por el yo del maestrante que lo vive. Ello demanda considerar que la comprensión de un texto para el maestrante, cuyo contenido es de reciente relación con él, atraviesa por un proceso lento de apropiación e incorporación.

Entender una lectura cuyo propósito es relacionar al maestrante con el contenido-bagaje científico en que se mueve la propuesta del grupo, está acompañado por los sentires del actor que la vive: *“ahora es obligadamente escribir y obligadamente terminar... ese primer sentir sí me pareció (...) aprensivo, digamos, mucha presión en el sentido de que ahora era obligado...”* El sentir, producto de una emoción es reveladora de la esencia humana presente en los actos en cuyo imaginario se ha asentado la idea que hablar de conocimiento es remitir exclusivamente a la razón; ante ello devienen voces que reclaman el lugar de la emoción dentro de esta acción que compete al humano.

Durante el relato que construyo –como parte del proceder metodológico y con la intención de –primero- explicarme a mí la gestión de conocimiento a partir de la construcción subjetiva del maestrante-actor que la vive, he recurrido a la metáfora de semejar este proceso con la aventura del navegante. Un navegante que al lanzarse a la mar lo hace con poco o nulo conocimiento de lo que allí encontrará, pero sí, investido de todo un ropaje de recursos que le ha otorgado su trayectoria de vida. Ya puesto a la mar y con necesidad de recorrerlo, conocerlo, apropiárselo, además, obtener un producto de él, se hace de recursos en términos de medios y estrategias para lograrlo. En este cometido, la lectura ha constituido una herramienta cuya

misión ha sido aclarar el camino que se torna oscuro e incierto; además allí también el navegante-maestrante encuentra cosas, escuchemos la voz:

*“...con esta parte que tiene que ver con el cambio de la temática es, la inseguridad está más en cuanto a la búsqueda o al **encuentro con algunas teorías que me ayuden y que, además, yo haga clic con algunas lecturas; decir –“bueno, esto es lo que a mí me gusta”.** Como les comentaba la sesión pasada de este material que me encontré haciendo una búsqueda en Internet un domingo y que encuentro esto de la voz de los estudiantes y que me hago tiempo me voy, entonces lo encuentro, lo leo y digo: -“**pues sí, esto es lo que yo ando buscando, así es como yo puedo rescatar la voz de los chavos!**” Por un lado y por otro lado, cómo lo que yo he venido haciendo, lo puedo yo utilizar para contextualizar su voz, su cotidianidad o su experiencia! en este contexto en el que yo estoy observando y que es en el que ellos están inmersos”. (9 Y 10)*

*“Entonces me ha dado, digamos, seguridad. Yo siento que ahora me hace falta un poquito de tiempo para poderlo integrar, integrar y yo creo que ya voy. Estuve trabajando el estado del arte con los elementos que nos proporcionaste y por otro lado el contexto sí! Y (...) bueno me di algunos días en que estuve ahí armando uno y otro rato otro y viendo cómo se puede integrar y me falta la parte de la (...) metodológica **que es ahora con la sesión que vimos con Paz sobre la micro etnografía, igual hice clic! me voy sobre una micro etnografía que es sobre lo que he estado haciendo, entonces ver el perímetro de la Fes por afuera es etnografía, entonces si hablo de lo micro, sería cuestión de ir definiendo cómo entiendo lo micro y cómo lo he estado adaptando, entonces, digo – “Esto me va a dar elementos para que en el siguiente comité tutorial, tener pues tener mayores elementos” va a ser más rico, lo que yo entregue va a ser mas rico para quien me va a leer y creo que los comentarios también van a ser más ricos, porque, como dice el Doctor, voy a llevar más luz! que es lo que necesito, luz! Entonces, esto me hace sentir más seguro, Seguro!” ( CIVE3a\_2009: 9 y 10)***

En el momento que decido ver a la gestión como un acto dialógico que, así como proviene del exterior porque son otros quienes diseñan el camino que transitará el otro, así también se vuelca hacia el sujeto revirtiendo el proceso y gestionando desde él, a partir de su yo, de su *sí mismo*. En este sentido, llegado un momento, la lectura y el encuentro con textos, teorías, además de dar certezas al maestrante, le hace autor y protagonista de su proceso de construcción. Es él quien comienza a tomar decisiones cuando la lectura le hace *clic*, le da seguridad e inicia a ubicar lo que él quiere, lo que anda buscando, aquello que finalmente le ayudará a construir su objeto de estudio.

Así es como lo pronuncia: *“bueno, esto es lo que a mí me gusta... entonces lo encuentro, lo leo y digo: -pues sí, esto es lo que ando buscando, así es como puedo rescatar la voz de los chavos!...”* Testimonio que deja ver cómo la lectura de textos planeados y sugeridos por el dispositivo (docentes-tutores) les posibilita conducirse al encuentro de otras lecturas cuyo contenido cobra mayor sentido para ellos porque encuentran lo que *estaban buscando*. Puedo afirmar que el sentido se construye al identificar ¿qué quiero? Y es concedido a quien me lo otorga; el construir sentido, provoca la movilización del actor.



Cuando el maestrante comienza a entender hacia dónde va, es entonces cuando toma decisiones, así lo expresa la voz: *“yo siento que ahora me hace falta un poquito de tiempo para poderlo integrar, integrar y yo creo que ya voy...”* Implica a su vez, comenzar a abrir otras puertas de manera autónoma e independiente, entre ellas:

- Realizar búsquedas en Internet.
- Abrir tiempos para ir en busca y encontrarse con aquello que les significó porque en un previo encuentro, prometió al maestrante responder a su gusto e interés.

### **Dinámica dentro del grupo de trabajo-dispositivo de formación que coadyuva a la construcción de una cultura**

El grupo de trabajo –contexto inmediato de la investigación- cuya figura y nombre que le concedo es Dispositivo de formación, constituye el lugar donde al paso del tiempo y de las diferentes generaciones que por él transitan, va construyendo su propia cultura.

Becher apunta que, junto a las características estructurales de cada comunidad, de cada disciplina, “ejerciendo una fuerza integradora aún mas poderosa, están sus elementos más explícitamente culturales: tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y normas de conducta, como también sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que comparten. “ (2001: 45) La cultura así materializada en fuerza integradora porque une a quienes la construyen, implica un gran compromiso cuando hago uso del término y remito al grupo de trabajo –pretexto del contexto de la investigación- porque al estar dentro de un grupo de personas no significa hacer la cultura, ya que ello exige vivirla, compartirla, construirla y significarla con el otro.

El dispositivo de formación cobra dinamismo en los diferentes espacios que se vive: Seminarios, comités, coloquios, tutoría y dentro de ellos se teje la urdimbre de significados que comparten los actores (maestranes y docentes-tutores) identificados también como anclas; es decir, la guía que ayuda a orientar la travesía de navegación en el inmenso mar. Escuchemos la voz que relata la dinámica propuesta por el grupo de docentes-tutores para gestionar la conducción del maestrante en el proceso de formación para la investigación; a su vez, lo que ellos construyen y encuentran al vivirlo:

***“...Me siento interesada, me llama mucho la atención el objeto que estoy trabajando, entiendo que ya no son las competencias como tales, le he encontrado otro sentido, pero me gusta, me gusta el trabajo, me parece, pese a que estamos llevando, ---con el rigor académico que se solicita--- me ha apoyado mucho el sentido que se le están dando a los seminarios, entonces mi mente casi siempre está ubicada en mi proyecto, en el avance de la investigación y no sólo sostener lecturas de un corte académico que, a lo mejor no se relacionan tanto”. (E1SHCiv08:17)***

Recordemos que la propuesta de seminarios que hace el dispositivo de formación – grupo de trabajo de la línea *Formación y posgrado*- atiende a uno de los principios señalados en el Programa de pedagogía (1999): Flexibilidad curricular. Desde esta lógica, los contenidos se trazan en torno a las necesidades de los maestrantes para desarrollar la investigación, por lo que la propuesta original del Programa –en cuanto contenidos- surte cambios significativos al atender prioritariamente las demandas que el mismo proceso de formación exige. Cada uno de los seminarios atienden –en forma paralela- los diferentes niveles de construcción de la investigación: contexto, metodología, uso de la teoría; constituye una dinámica que pretende ubicar al grupo hacia un objetivo común y ser el apoyo que sostiene a los maestrantes durante el proceso formativo.

Al escuchar la voz cuando enuncia: *“mi mente está siempre ubicada en mi proyecto, en el avance de mi investigación y no sólo es tener lecturas de un corte académico...”* me posibilita comprender que la construcción de conocimiento es producto del trabajo que comienza a realizar el maestrante: como si fuese un oficio de artesano, diferente a ser técnico. Mills ayuda a explicar:

Para el investigador social individual que se siente como parte de la tradición clásica, la ciencia social es la práctica de un oficio... los pensadores más admirables de la comunidad a que habéis decidido asociarnos no separan su trabajo de sus vidas. Parecen tomar ambas cosas demasiado en serio para permitirse tal disociación y desean emplear cada una de ellas para enriquecer la otra. Desde luego, esa escisión es la convención que prevalece entre los hombres en general, y se deriva, supongo yo, del vacío de trabajo que hombres en general hacen hoy. Pero habéis advertido que, como estudiantes, tenéis la excepcional oportunidad de proyectar un tipo de vida que estimule los hábitos de la buena artesanía. El trabajo intelectual es la elección de un tipo de vida, tanto como una carrera; sépalo o no, el trabajador intelectual forma su propio yo a medida que trabaja por perfeccionarse en su oficio. (Mills, 2003: 206)

Puedo interpretar que el oficio de quien transita por el territorio de la investigación social está relacionado a la práctica artesanal. En este sentido, es inherente a la vida del actor porque, así como lo refiere Mills, se trata de una elección de vida. Confronta

la labor del técnico al considerar la práctica de ellos sólo en algunos momentos durante el diseño de un producto a diferencia de quien tiene por ejemplo, el oficio de carpintero y se involucra desde el inicio hasta el final de sus obras; constituye parte de su hábito. En este sentido, el oficio de artesano con el que asemejo la práctica que construye el maestrante le implica: adherir su objeto a su yo, construirlo parte de su vida, comenzar a vivir con él y, en la misma lógica, hacer de la gestión por parte de quien dibuja los caminos –de igual manera- una práctica artesanal donde todo el grupo que participa del proceso de formación contribuyen hacia el mismo objetivo.

Cuando la voz pronuncia: *“me ha apoyado mucho el sentido que se está dando a los seminarios...”* es significar la experiencia de aprendizaje que brinda el dispositivo en tanto apropiación para el maestrante. Es decir, el dispositivo diseña y propone para el otro y es el estudiante, llámese maestrante, quien decide la forma de apropiarse y significar la experiencia a través de aquello en lo que encuentran interés, como parte del sentir que impulsa a la construcción de sentidos por el gusto de encontrar lo que les gusta. La voz así lo pronuncia: *“me siento interesada, me llama mucho la atención el objeto que estoy trabajando, entiendo que ya no son las competencias como tales, le he encontrado otro sentido, pero me gusta, me gusta el trabajo...”* Si bien se hace evidente la gerencia del otro quien diseña, organiza contenidos, planea la experiencia; es la gerencia del maestrante la que también se pronuncia, pues a través de lo que ofrece el grupo, la protagonista de la voz, encuentra otros sentidos otorgándole a su vez sentido de apropiación.

El maestrante con este tipo de prácticas, considero, comienza a construir la artesanía. Si bien en inicio del proceso y, al ser incorporado a los grupos de trabajo, puede ser considerado técnico cuando asume trabajar con una temática que no conoce; ahora comienza a construirse a sí mismo como artesano al ser él quien decide, quien encuentra gustos a su encuentro del sentido en la construcción de su objeto de estudio.

*Coloquios y comités tutorales: Espacios para hacer pública la producción de conocimiento*

Lo grupal como figura que adopta el dispositivo conformado por maestrantes y tutores de la Línea de investigación *Formación y posgrado* tiene una dinámica particular durante los comités tutorales y coloquios. Institucionalmente son espacios destinados a la presentación de avances de investigación por parte de los maestrantes frente a sus lectores quienes, regularmente son el grupo de docentes-

tutores, o bien, entre pares. Entiendo esta práctica como una estrategia para gestionar y monitorear, así también para hacer pública la producción de conocimiento. En este marco, ahora lo que intentaré es develar la experiencia que vive el maestrante durante su participación en dichos espacios que implican exponer al otro, docentes-tutores y grupo de maestrantes, la producción de conocimiento lograda indeterminado periodo de tiempo.

Es menester también señalar que el proceso de iniciación en la formación para la investigación, dentro del posgrado en la FES-A, implica hacer público lo que, pareciera y por la actitud tanto de algunos maestrantes como de docentes-tutores, es algo privado porque lo que menos desean es dar a conocer al otro lo que están produciendo. Es decir, formar parte y estar en una actividad de construcción implica exponerse al otro máxime cuando el dispositivo, como ordenamiento institucional está considerado para ello, es decir, para construir otras formas de hacer pedagogía al conducirse en grupos para optimizar tanto la formación para la investigación de maestrantes, como la producción de conocimiento en colectivo y romper con lógicas de trabajo individualistas.

#### *Diseño del escenario*

Durante el periodo de trabajo de investigación en el Programa de pedagogía en FES-A que abarcó tres generaciones, la organización institucional para llevar a cabo los comités tutorales fue, en promedio, de uno a dos a lo largo de cada semestre para cerrar, con el coloquio interno de investigación. Es lo que compete a tiempos destinados por la institución dando apertura a cada línea de investigación de dinamizar la actividad según las necesidades del grupo en formación.

Son uno o dos días que la secretaría técnica del posgrado designa para llevar a cabo la actividad, dándola a conocer a la comunidad aproximadamente con un mes de anticipación y estipulando la normatividad para llevarse a efecto: El maestrante debe entregar mínimo 15 días antes del evento su avance al comité tutor designado (el que conforma la línea en que se encuentra) para que, con tiempo suficiente, los docentes-tutores realicen la lectura y observaciones.

En tanto a la dinámica, cada línea de investigación define el escenario en que planea desarrollar la práctica del comité tutorial y coloquio. En el caso de la línea que me ocupa, la organización fue variada de acuerdo a consideraciones hechas por el grupo de docentes-tutores de acuerdo a lo que deseaban priorizar y puntualizar respecto al

producto logrado por los maestrantes. En este marco, las lógicas de trabajo sugeridas fueron:

- En algunos momentos tanto para llevar a cabo los comités tutorales, como coloquios,<sup>106</sup> se motivó la participación de todo el grupo de docentes-tutores y maestrantes para fungir como lectores de la producción generada en el grupo. Mientras en otros momentos era sólo el grupo de docentes-tutores, quienes se hacían acompañar por compañeros inscritos al programa de doctorado de pedagogía para leer los avances, mientras los maestrantes atendían a las observaciones.
- El maestrante realiza la entrega del producto a su lector (regularmente con ocho días de anticipación) y el día de la sesión se presenta a recibir observaciones.
- Solicitar al maestrante una exposición de 15 minutos apoyados en diapositivas, después de ello, disponerse a recibir observaciones tanto de lo expuesto, como del producto que previamente hubieron entregado.
- Sugerir la exposición de avances al maestrante sin realizar entrega previa del producto y disponerse posteriormente a atender comentarios y aportes sobre lo expuesto.

Son espacios académicos donde el maestrante se expone ante el otro: sus pares y grupo de docentes-tutores y, en algunos momentos, ante académicos externos al posgrado. Les doy cabida en este momento de mi construcción, pues al haber tratado la agencia del maestrante ambas actividades se constituyen como espacios de lucha y confrontación al dar a conocer su construcción, conduciéndoles hacia:

- La toma de decisión ante la disyuntiva: -“*Me quedo o me voy*” y estar generando continuamente estrategias de sobrevivencia.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Espacio para defender ideas, argumentar al decidir seguir un rumbo propio.
- Comenzar procesos de vigilancia epistemológica en dinámica grupal.

---

<sup>106</sup> Trabajaré en el mismo espacio comités tutorales y coloquios, pues tanto la dinámica como la vivencia del maestrante en ellos no reporta diferencias por la dinámica que les caracteriza: exposición de avances de investigación. La única diferencia es el nombre que la institución les asigna por el tiempo en que se llevan a cabo: El comité tutorial se desarrolla durante el curso del semestre y el coloquio, como actividad de cierre.

- Negociación de significados.
- Entrar en crisis y fortalecer el área afectivo-emocional.
- Enfrentar al maestrante a sus propios saberes, debilidades, certezas y carencias.
- Descubrir al otro sus emociones.
- Enfrentar al grupo con el propio grupo. No se logra una gestión de conocimiento grupal dos de las generaciones juntas.

Ello es hablar de la otra cara de la gestión, de la experiencia que vive el maestrante durante su participación en coloquios y comités tutorales y es lo que conforma el contenido del siguiente apartado.

Los maestrantes identifican y saben de la existencia de estas prácticas en que se mueve el grupo, no obstante, los conocen una vez que los vivencian. Es posible que el otro, hablese de compañeros de semestres más avanzados o docentes-tutores les ilustren al hablarles de ellos, pero será hasta el momento en que se encuentren allí lo que les permita significar de qué se trata un coloquio o un comité tutorial. Es la voz del relato que pronuncia:

*“...Sí, mira, desde mi primer comité, no sabía el significado, ni lo que iba a pasar!, no sabía, uno y, al mismo tiempo, no sabía qué era una tutoría, ni como yo aprovechar una tutoría, entonces, al no saber cómo aprovechar una tutoría, pues no tuve tutorías o una tutoría significativa para mí, previa a mi primer coloquio. Entonces, cuando yo llego a mi primer coloquio y recibo observaciones (...) pues me quedo más bien sacado de onda! , sacado de onda y sintiéndome frustrado y sintiéndome violentado! por la manera en que se llevó a cabo la devolución.*

*-¿Cómo se llevó a cabo esa devolución? (insisto)*

*Deja acordarme (...) sí mira, en el primer coloquio, estábamos trabajando todavía Arturo y yo juntos y presentamos el mapa que iniciamos a construir y nos faltó contextualizar, contextualizar, decir algunos elementos metodológicos y decir “Este es el título, este es lo que estamos haciendo y ya!”, sino que nosotros íbamos muy contentos porque, para nosotros, era un gran hallazgo lo que comenzábamos a observar y lo que teníamos en el mapa! En el mapa como un instrumento, así como lo mas acabado que teníamos! (enfatisa con entusiasmo) Entonces, lo presentamos y sin siquiera introducir lo que estábamos haciendo, pues hablamos (ríe) de lo que encontramos! entonces, quienes nos estaban viendo pues no sabían ni qué onda, decían –“qué onda, no?” después las devoluciones eran de que (...), y eran justamente de (...) –“¿cuál es el proyecto que ustedes traen?, ¿como se llama su proyecto?, ¿cual es su problematización?”, o sea, preguntas centradas en este proceso metodológico y pues nosotros nos quedamos “como de a seis!”, -“sí está bien eso que están haciendo, pero para qué sirve?, para qué?...” y pues desde ahí, al menos, como yo me sentí fue mas bien como violentado, como diciendo, -“Estos cuates no entienden” o sea “no entienden ni están reconociendo todo lo que nosotros encontramos en estos meses” y era más bien como (...) en vez de centrarnos y empezar a re trabajar o pedirle una asesoría o un espacio al tutor para poderlo trabajar, era mas el decir: -“no, seguramente, como ellos no tienen trabajo empírico, seguramente sienten envidia porque mira, nosotros cuánto referente empírico*



*tenemos! (ríe) o sea, es un gran hallazgo! y mira ellos ya están en tercer semestre y no tienen el referente empírico, ya era más el justificarnos en ese sentido que, te comento, esto tenemos y ahora vamos con el tutor, nos sentamos y ahora ver cómo esto comenzamos a trabajarlo en un esquema o otro trabajo más sistemático y metodológico. Faltó esa parte! esa parte y (...) mira más bien, yo reconozco que en esa parte, de este primer semestre, me faltó más e explotar más a Paz, como tutora, para inclusive, ya desde un inicio, como ya lo veníamos perfilando de que la fármaco dependencia no era una bronca para los chavos, era una bronca institucional y a quien le interesa más es a la institución, no a los chavos! (CIVE3a\_2009: 18)*

El territorio académico,<sup>107</sup> tiene una cultura académica construida sobre el tipo de conocimiento que allí se produce y, sobre ella, genera expectativas respecto a lo que desea encontrar en torno a la producción de conocimiento de sus integrantes.

Durante el primer encuentro del maestrante con el comité tutorial, se experimenta un choque imprevisto – tensión entre lo que para el primero representa un gran hallazgo en su avance de investigación y lo que el dispositivo de formación (grupo de docentes-tutores) espera. Es la expectativa regulada por el código apropiado y compartido de lo que significa en este espacio hacer investigación: práctica estrictamente sistematizada que responde a principios de realidad definidos por el encuadre metodológico. Así lo pronuncia la voz: *“nos faltó contextualizar, contextualizar, decir algunos elementos metodológicos y decir: este es el título, esto es lo que estamos haciendo y ya! Sino, no, nosotros íbamos muy contentos porque para nosotros era un gran hallazgo lo que comenzábamos a observar y lo que teníamos en el mapa... después las devoluciones eran de que... ¿cuál es el proyecto que ustedes tienen? ¿cómo se llama su proyecto? ¿cuál es su problematización? O sea, preguntas centradas en este proceso metodológico y pues nosotros nos quedamos como “de a seis”, -sí está bien eso que están haciendo pero, ¿para qué sirve? ¿para qué? ...”* La falta, en tanto carencia durante la exposición a la que alude el maestrante sobre su avance de investigación es identificada después de transcurrido el tiempo y, seguramente con un conocimiento más amplio sobre la práctica de investigación en el grupo.

Es la expresión del conocimiento que, como producto de la sistematización, el yo se va apropiando. Me apoyo en Luckmann quien anota “todas las experiencias son sedimentadas en las estructuras subjetivas de sentido de acuerdo a su tipicidad y relevancia. Toda sedimentación contribuye en mayor o menor medida a ampliar el

---

<sup>107</sup> Término al que he recurrido para nombrar el dispositivo de formación una vez que le identifiqué desde la concepción de Becher (2001), en la construcción de la cultura académica que allí se gesta materializada en el tipo de conocimientos que circulan, los códigos en términos de lenguaje y saberes compartidos. En ese sentido, el territorio que ahora exploro después de aproximadamente 10 años de trayectoria.

acervo de conocimiento, independientemente del tamaño de éste en un momento dado.” (2008: 78) En este sentido, la experiencia que el paso del trayecto formativo va dejando al maestrante le dota de conocimiento de su *deber* dentro del dispositivo, al encontrarse en una dinámica de construcción social. En esta lógica y siguiendo a Luckmann, “el conocimiento es de carácter social y desempeña la función básica de orientar la acción, recoge juicios generalmente aceptados; tanto del acervo social, como el acervo individual de conocimiento son producidos y determinados socialmente, son divulgados y repartidos socialmente y, lo que resulta ser fundamental es que son condiciones estrictamente necesarias para cualquier acción humana.” (2008: 21)

Así entonces y, como acto social, viene “co-determinado por otros”, el sentido del acto social es “co-constituido” por el sentido que los otros tienen para el actor. En esa medida, cuando la voz del maestrante refiere a la *falta*, como la carencia que tuvo su exposición ante los otros, con todo un capital sedimentado sobre lo que en el dispositivo se produce; su creatividad, imaginación, su propio método - como hábito intelectual- comienza a ser gestionado desde su *yo* para responder no sólo a la determinación del otro, sino que deviene la co-determinación en el sentido de que va negociando los intereses del grupo-institución con los suyos como agente dentro del dispositivo de formación.

El choque que existe es entre la expectativa del dispositivo y lo que el maestrante en inicio del proceso formativo comienza a producir. Tal confrontación de subjetividades respecto a la producción de conocimiento de los maestrantes con los docentes-tutores, constituye uno de los medios para que el conocimiento pueda legitimarse en consenso con los otros; a su vez, constituye un detonante que sugiere al maestrante gestionar tanto los diferentes recursos a los que puede recurrir al ser parte de la dinámica del Programa de pedagogía, como sus emociones que constituyen también parte del proceso de construcción de conocimiento.

### **El lugar de la emoción durante los procesos de construcción de conocimiento: *Apatía, frustración, sentirse violentado...***

En el momento de hacer efectivo el acto social del conocimiento y abrirlo al otro, al constituirse producto de la subjetividad de quien construye, podría decir, está encarnado al sujeto conformándose en algo así como extensión del *yo*. En este sentido, las “*devoluciones*” del grupo de docentes responsables de la dirección tanto del proceso formativo, como de la producción dentro del grupo, trastocan a la

persona-humana. Los comentarios a la producción no se quedan únicamente en ella, sino que estrechan un vínculo con el área emocional y afectiva del maestrante. Escuchemos nuevamente:

***“...y pues desde ahí, al menos, como yo me sentí fue mas bien como violentado, como diciendo, -“Estos cuates no entienden” o sea “no entienden ni están reconociendo todo lo que nosotros encontramos en estos meses” y era más bien como (...) en vez de centrarnos y empezar a retribujar o pedirle una asesoría o un espacio al tutor para poderlo trabajar, era mas el decir: -“no, seguramente, como ellos no tienen trabajo empírico, seguramente sienten envidia porque mira, nosotros cuánto referente empírico tenemos! (ríe) o sea, es un gran hallazgo! y mira ellos ya están en tercer semestre y no tienen el referente empírico, ya era más el justificarnos en ese sentido que, te comento, esto tenemos y ahora vamos con el tutor, nos sentamos y ahora ver cómo esto comenzamos a trabajarlo en un esquema o otro trabajo más sistemático y metodológico. Faltó esa parte!” (CIVE3a\_2009: 18)***

La tensión entre docente-tutor y maestrante conlleva a experimentar un sentimiento de violencia por parte de quien, en apariencia, se encuentra en desventaja al estar bajo la expectativa del otro: maestrante ante docente-tutor. Ante ello, deviene un estado de ánimo poco favorable a los procesos de construcción de conocimiento, pues de sentirse motivados para continuar investigando y presentar hallazgos que para ellos son significativos, antes bien, generó un sentimiento de apatía y frustración.

Una de sus estrategias de sobrevivencia ante el proceso de formación para la investigación y que, al implicar una relación muy íntima con la construcción de conocimiento, brinda experiencias que pone al descubierto el sentir de la persona es *justificarse a hurtadillas del otro, de quien realizó la devolución. Es la justificación que encuentra eco entre sus pares.* Así es como continúa tejiéndose el relato:

***“...Entonces, hasta en un momento que me hice con Melina, que me decía ella que definiera qué es lo que yo quiero! qué es lo que yo quiero si es que ya nos dimos cuenta que por ahí no va el asunto de (...) dice -“más bien de lo que tú quieres para que lo signifiquen y las tutorías sean animadas como cuando iniciabas!! (enfatisa y sonríe) no llegues todo apachurrado como que sal de la depresión!! (ríe), mas bien desde ahí y (...) la parte que más me movió fue el último comité, o como se le llama a la presentación? la última presentación cuando termina el semestre, (pregunta) el coloquio! Sí ya mas el coloquio, la devolución tal y como la hizo Carlos, me (...) movió mucho! estaba yo todo nervioso, ni sabía ni qué decir, Me sentí muy violentado! (enfatisa) por la manera en que él hizo la devolución, ahí sentí que mi trabajo fue prácticamente para echarlo al bote de la basura y decir que me hice pendejo durante todo el semestre! (...) Me sentí muy devaluado, como que, como estudiante no (...), no, pues no servía para estar aquí en la maestría, que debía estar yo en otro lado y no aquí, que no tenía los elementos para continuar! así me sentí! yo muy mal! muy enojado (...) y (...) yo quise decir que sí reconocía que me había hecho falta más trabajo, más acompañamiento, más trabajo con mi tutor y creo que, lo que dí a entender en ese momento, fue que la culpa era de mi tutor! (ríe) ya después tuve oportunidad de platicar con Melina,***

*pero no iba para allá, yo reconocía más bien mi (...) mi falta sistematización y de trabajo, porque yo no lo planteé, mas bien no supe aprovechar ese espacio de la tutoría, o sea, más bien en ese momento yo no lo entendía y no lo aproveché en ese momento, **pero me sentí tan atacado que, en algún momento, perdí la noción de lo quería decir, me pasmé, qué palabra sea la más descriptiva de lo que sentí en ese momento, es obnubilar!, o sea, como que la mente se me puso en blanco y no sabía y (...) mejor no me hubieran preguntado que si quería yo decir algo (ríe), mejor así se hubiera quedado yo creo que, ahora qué digo, por dónde voy y me sentí muy muy muy frustrado!!**" (CIVE3a\_2009: 18 y 19)*

El dispositivo de formación a través de estos espacios: coloquios y comités totorales, genera una especie de panóptico para los docentes-tutores cuya intención sugiere vigilar sus propios procesos de gestión. ¿A qué me refiero? Al hacer interpretación reflexiva de los relatos es urgente cuestionar ¿qué es lo que los formadores pierden de vista al enfocar la atención a la construcción de conocimiento en su fase cognitivo-intelectual? ¿qué se asesina en el actor-maestrante cuando su producción no responde a las expectativas generadas por el grupo? Se torna un observador que cuestiona a la luz de la voz de quienes lo viven; además también un observador que devela lo complejo de conformarse como grupo al no tener objetivos y puntos en común evidenciado aquí cuando el maestrante expresa su falta de conocimiento sobre: *¿qué es un comité, un coloquio, una tutoría?* Y no porque desconozcan su existencia como espacios en que se dinamiza la vida académica en el posgrado, sino porque el maestrante los significa hasta el momento que los vive. En este sentido, el grupo se construye y reconstruye continuamente desde la dinámica de cada generación; comentario al margen de considerar lo que la generación 2008 expresó respecto a la claridad que decía tener de la dinámica del primer comité a diferencia de compañeros de otras líneas; no obstante y reitero, poseían claridad en tanto logística, pues conocieron de qué se trataba el espacio hasta que lo experimentaron.

Tanto coloquio como comité tutorial, denominados en este momento *auto-observatorios* del propio dispositivo, me permite decir que el grupo de docentes llegan a conducirse bajo el principio del "supuesto". Es decir, suponen que el maestrante posee el conocimiento de las dinámicas y deseos del grupo, consecuentemente consideran que obtendrán los resultados que desde sus propias expectativas han generado. No reparan en que la construcción de conocimiento lleva implícito todo un proceso de asimilación y acomodación de estructuras mentales para poder objetivarse en un producto. Resulta muy complejo y requiere de tiempo, por ello considero que no son suficientes dos años para cursar los estudios de maestría, pues tendrían que ser más a propósito de dar tiempo a la maduración del maestrante en términos cognitivos para apropiarse del saber y poderlo manipular con mayor solidez y entendimiento.

Reitero la interrogante ¿Qué es lo se deja de lado, qué se pierde de vista durante la loca carrera por producir, cuando priorizamos la esfera cognitiva del actor ya que así lo hemos aprendido, enseñado y reproducido al involucrarnos con prácticas en torno a la construcción de conocimiento y lo que se espera es el producto al término de cierto lapso de tiempo definido institucionalmente? Es la voz del relato quien da la respuesta:

*“Me sentí muy violentado (enfatisa) por la manera en que él hizo la devolución, ahí sentí que mi trabajo fue prácticamente para echarlo al bote de la basura y decir que me hice pendejo durante todo el semestre (...) me sentí muy devaluado como estudiante, no! (...)no, pues que no servía para estar aquí en la maestría, que debía estar yo en otro lado y no aquí, que no tenía los elementos para continuar! Así me sentí! Yo muy mal! Muy enojado (...)...”* Al respecto me cuestiono ¿cuál es la escuela que nos enseña a manejar emociones? ¿Dónde se supone es el lugar adecuado para expresar y vivenciar el sentir? Es la carne del grupo quien se pronuncia y coloca sobre la mesa todo cuanto es posible encontrar, como ingredientes, para construir conocimiento y de su manejo sólo se encarga el *yo del actor-maestrante* pues es él quien conoce de su existencia al haber enquistado la idea que, en espacios académicos sólo tiene cabida la razón y lo demás no se debe evidenciar, pues resta seriedad a los procesos intelectuales.

Tan es así, que actualmente el estudio de las emociones en el campo de las ciencias sociales está en auge y hace visible la tensión-debate entre razón y emoción.

Para hablar de la tensión, Le Breton (1999) señala que el sentido común muchas veces relaciona emoción con falta de racionalidad o estallido de ésta, como lo inmanejable, entendiendo que razón y sentimiento se excluyen mutuamente. (En, Fernández, 2010: 85). En este sentido, plantea dicha dualidad como debatible:

El pensamiento y el sentimiento se implican mutuamente, un hombre que piensa es un hombre afectado y viceversa. Siguiendo a Piaget, “no hay proceso cognitivo sin puesto en juego lo afectivo y a la inversa. La inteligencia no se concibe sin una afectividad que la impregne.” (Le Breton, 1999: 108) La oposición razón razón/emoción es la negación de que ambas están dentro de una lógica personal de valores y de afectividad. Ambas están interrelacionadas y se definen en forma complementarias.” (En, Fernández, 2011. 85).

El discurso es el que se encuentra en debate porque en la vivencia es incuestionable la relación. La emoción que en los espacios de coloquio y comité tutorial experimenta



el maestrante se encarnan en su sentir acompañándolos en el proceso formativo y sirviendo como impulso para actuar. Bien lo señala Filliozat, desde la etimología del concepto *emoción*: “*mocion*” evoca movimiento; el prefijo “e” indica la dirección de ese movimiento: hacia el exterior. La emoción es un movimiento hacia fuera, un impulso que nace en el interior de uno y habla al entorno, una sensación que nos dice quiénes somos y nos conecta con el mundo.” (2007) Y, en este sentido, cuando la voz del maestrante expresa su sentir en términos de enojo, devaluación, frustración, constituyen el motor para actuar y tomar decisiones.

Hay momentos en que muchas emociones se mezclan en una sola voz para significar la vivencia en los coloquios: *la adrenalina de un cuerpo desequilibrado, el horror, tensión, incertidumbre.*

*“...en ese coloquio, este (...) imagínate! nunca habíamos estado en un coloquio, ni idea de lo que era un coloquio! (...) Llegamos, nos sentamos (...) nos sentamos en círculo (sonríe) , pasó uno por uno, definitivamente era uno por uno, pero mira nos pusieron en un círculo y en medio! pusieron a la persona a exponer! (sonríe) todos rodeándolo imagínate!! (sonríe pero nerviosa). Estaban la Maestra Melina, la maestra Alondra, la maestra Salomón, el maestro Santiago (sonríe constantemente) (... suspira) Imagínate!, tu en medio (...) **imagínate, tú sentías toda esa tensión, toda esa adrenalina, porque (...) pasó uno, o sea pasaba uno y les iban dando los comentarios; o sea imagínate cómo estabas cuando te iba a tocar a tí!, (...) Ibas ya predispuesto, decías: -no! a mi por qué me va ir bien no?** Y estaban haciendo comentarios así muy atroces, y ya después decía, (...) pues sí tienen razón, estaba perdido, quién sabe qué andaba haciendo! Ando perdido!!*

*Los comentarios giraron en torno definitivamente en cuanto a la construcción del objeto. **Imagínate! que yo planteaba un estado del conocimiento a nivel nacional! Imagínate estaba perdida totalmente! quien sabe dónde andaba yo! (sonríe). O sea, que no estaban delimitados los objetos de estudio definitivamente, entonces (...) nos acabaron, nos acabaron!** Porque tú sabes que si no está delimitado un objeto pues para dónde vas? Para dónde vas, te puedes perder en muchos caminos.*

*Mmm Es que como te diré (...), **es que los comentarios sí (...) sí eran los acertados en determinado momento, pero... quizás (...) nosotros esperábamos un poco más de comprensión porque (...) era un proyecto nuevo (...), no nos conocíamos nosotros, estábamos en ese proceso de integrarnos como grupo, no me estoy justificando porque no tenía justificación el haber presentado unos proyectos tan pues tan deficientes!, pero (...) quizás esperábamos que después del regaño, pues nos dijeran (tono bajo y desmotivante...) pues vamos a vernos al otro día y vamos a trabajar una sesión, vamos a trabajar uno por uno, se me vienen uno por uno, así como niños de escuela y vamos a delimitar el objeto y vamos a ver en dónde andamos mal!, o sea, en ningún momento sentimos que (...) fuimos la crítica, o sea a lo mejor los compañeros te dicen otra cosa, pero yo siento que sí fueron muy duros con nosotros.***

***Al principio (sonríe) te voy a ser sincera, al principio decir coloquio ya era un horror! (sonríe) y te lo juro que ya, o sea, ya era tu cuerpo que reaccionaban de esa manera y no te miento tres días no pude dormir!, tres días antes del coloquio no pude dormir, porque estaba muy tensa!!! (...)** decía: “no no no no no, esto lo presento?, no no no no no o sea que no!!, una incertidumbre muy fea, muy tensa! (...) incluso lo vi con mis*



***compañeros, lo viví, te digo fue una situación muy tensa (...), muy difícil (...) porque no lográbamos delimitar el objeto, o sea ya mucho después logré delimitar el objeto pero con muchas dificultades". (E1MRCiv09: 3 y 4)***

En párrafos anteriores anoté que la objetivación del proceso de construcción de conocimiento a través del lenguaje escrito, viene a representar una extensión de lo que es el maestrante, en este caso, de lo que produce. El resultado de su construcción es parte de su carne, de su *yo*, es su subjetividad y, en ella están inscritas las emociones, sentimientos encarnados y el lugar donde son depositados es el cuerpo de ese *yo* conflictuado que entra en crisis al vivir los diferentes momentos por los que transita al participar de la construcción del conocimiento dentro de un dispositivo de formación.

Es el cuerpo, le llama Le Breton (1999) "recinto del sujeto" quien está íntimamente relacionado con la mente y, por ende, con la emoción. Es el cuerpo del maestrante que reacciona y encarna el conocimiento envolviéndolo en dotaciones significativas de sentimientos. Aludo a este último término –sentimientos- con toda intención, pues mientras las emociones son procesos físicos y mentales, neurofisiológicos y bioquímicos, psicológicos y culturales, básicos y complejos (Marina, 2006, En, Fernández, 2011), los sentimientos son las emociones culturalmente codificadas, personalmente nombradas y que duran en el tiempo. Secuelas profundas de placer o dolor que dejan las emociones en la mente y todo el organismo.

Al recordar el hecho, después de cuatro años de haberlo vivido<sup>108</sup> la narrativa del maestrante, pareciera, trasladarle al pasado y volver a vivirlo. Me permito decir que constituye un estado emocional que marcó el trayecto formativo durante los estudios de maestría de pedagogía en la FES-A. La voz enuncia cómo se vive el cuerpo: *"Imagínate! Tú en medio (...) imagínate, tú sentías toda esa tensión, toda esa adrenalina, porque (...) pasó uno, o sea, pasaba uno y les iban dando los comentarios; o sea, imagínate cómo estabas cuando te iba a tocar a ti! (...)..."* Es la carne viva del cuerpo que construye quien se encuentra, a quien colocan como centro de la escena. La idea al llevar a cabo los coloquios y comités tutorales es vigilar la producción lograda a lo largo de cierto lapso de tiempo (uno o dos meses de trabajo) en el caso del comité y una vez al término del semestre cuando se trata del coloquio; en esta lógica y después de que el maestrante expone ya en la sesión, continúan las observaciones en torno, por ejemplo, y de acuerdo al relato, a la construcción del objeto de estudio.

---

<sup>108</sup> El testimonio que ahora interpreto pertenece a una compañera maestrante de la primer generación de la línea *Formación y posgrado* (2005) y al relatarlo durante la sesión de entrevista efectuada en 2010, la emotividad con que lo narra, pareciera, revivir aquel momento de tensión durante el coloquio.

Señala Fernández (2011), la emoción remite también a la interpretación de la vivencia cuando la voz pronuncia: *-“Nos acabaron, nos acabaron!...”* No sólo remite a la destrucción que el maestrante interpreta respecto a los comentarios del grupo de docentes-tutores hacia su objeto de estudio, sino hacia ellos mismos. Es decir, no sólo acabaron con el producto de investigación, pues la interpretación se vierte a acabar con el yo de quien construye, ya que vuelve a revelarse el choque de expectativas entre el grupo de docentes y los maestrantes. Mientras ellos, lo dice la voz: *“esperábamos un poco más de comprensión porque (...) era un proyecto nuevo (...) no nos conocíamos nosotros, estábamos en el proceso de integrarnos como grupo... quizás esperábamos que después del regaño pues nos dijeran, pues vamos a vernos al otro día y vamos a trabajar una sesión...”* Es la expectativa que el maestrante genera al conocer mejor que nadie lo que ha implicado el proceso de formación para la investigación y, a su paso, la construcción: primero, el reconocer desde ellos mismos, que debieron vivir el proceso de integración al grupo lo que implica tiempo y forma también parte de la construcción. Pareciera, queda inscrito en el nivel de los invisibles para, entonces, comenzar a producir en términos de claridad de pensamiento e ideas para objetivarlo en hoja y papel.

Por el otro lado y, de acuerdo al relato, pues habría que conocer la voz del grupo de docentes para no violentar más de lo que ya es al hacer esta interpretación a partir de la voz del otro, la expectativa del grupo de docentes era encontrar objetos de estudio ya construidos. Al no cubrir esta expectativa, hay un choque, se genera tensión y devienen atmósferas poco favorables a la construcción de conocimiento.

*La interrogante ahora es, ¿qué hace el maestrante con el sentir que provoca vivir un comité tutorial o un coloquio? Ello conduce a considerar ¿cómo gestiona sus emociones?*

*“...Sí yo me quedo con esta parte (...) que es muy significativa y tiene que ver con esta serie de sentimientos y emociones que se nos mueven y que no se ven! pero que, **a través de la gesticulación, uno puede interpretar qué está viviendo uno por dentro! y que es bien importante!** (enfatisa) **Porque, considero, que tal vez una de estas emociones como un cóctel de todas estas emociones son las que nos hacen continuar! en el posgrado o dejarlo! Quizá un sentimiento de mucha inseguridad o mucho enojo saliendo de un coloquio, nos puede llevar a tomar la decisión de no continuar o de continuar y decir – “ah!! Ahora termino porque termino y lo voy hacer!”** Y es parte de una cotidianidad que, quizá en la investigación no hemos explotado y que apenas! (enfatisa) apenas estamos haciendo pininos, pero que sí son bien importantes saber cómo uno se siente o saber cómo uno necesita ser apapachado, en qué momento uno necesita ser apapachado! (enfatisa) y que es muy importante! **Que, digamos, todo esto se queda ahí en el aula o ahí en los pasillos! Y forma parte de uno como persona, porque así como somos estudiantes, antes de estudiantes somos personas o humanos! Y no estamos ajenos a que se nos mueva toda esta gama de (...) como a veces le llamo todo “este cóctel se sentimientos y***

***emociones” que están ahí y que están ahí y que son los que nos hacen ser!”***  
(CIVE3a\_2009: 22)

Ya lo anotaba previamente, la emoción mueve a tomar decisiones y la voz que me ayuda a significar dos caminos: *continuar o dejar el posgrado*. El sentimiento de inseguridad o enojo, desde la voz que así lo pronuncia porque se ha instalado en su cuerpo y hace más duradero ese sentir suele ser el detonante en el maestrante para impulsarlo a actuar con coraje y decir: *“ah! Ahora termino porque termino y lo voy hacer!”* Se torna un reto que el mismo maestrante asume consigo mismo para demostrar al otro que es capaz de hacerlo, porque además se sabe capaz. Ello tiene relación con los niveles de autoestima que el maestrante ha desarrollado a lo largo de su trayecto de vida. Si bien, es un momento que provoca inseguridad, les confronta consigo mismos, les hace dudar incluso de sus conocimientos al exponerse y compartirse con el otro, representa también una oportunidad para poner en juego sus capitales objetivados y simbólicos, demostrar qué hace con todo lo que su historia de vida le ha permitido construir; en una pregunta, ¿qué hace con sus aprendizajes? En el caso de esta voz, la decisión es continuar.

La narrativa del relato me permite ver la demanda a voz abierta del maestrante hacia quienes están del otro lado del proceso de gestión y fincan expectativas, los docentes-tutores, sobre la producción de conocimiento simplificándolo a lo cognitivo y racional. Escuchemos la voz: *“sí, son bien importantes saber cómo uno se siente o saber cómo uno necesita ser apapachado y que es muy importante! Que, digamos, todo eso se queda ahí en el aula o ahí en los pasillos! Y forma parte de uno como persona, porque así como somos estudiantes, antes de estudiantes somos personas o humanos y no estamos ajenos a que se nos mueva toda esta gama de (...) como a veces le llamo “todo este cóctel de sentimientos y emociones” que están ahí y que son los que nos hacen ser...!”*

Un llamado del estudiante desde su propia voz por la necesidad de ser reconocido antes que estudiante, persona, ser humano. Con ello deseo atender, desde el constructo en que me he apoyado para referirme a lo que se teje dentro del dispositivo de formación: *tribu académica*, porque es el espacio donde se teje día a día la urdimbre de significados que construyen su cultura en el marco del terreno pedagógico y menester a ello, un código cultural que no podría faltar es con-vivir con la persona, el ser humano quien asume el rol de estudiante, pero que no deja de ser lo que le conforma ya sea por herencia biológica o, producto de lo socialmente construido, me refiero a sus emociones.

Las emociones “son algo así como la red sobre la que se conforma la vida social” (Fernández, 2011) y no son un misterio o la irracionalidad deambulando por las calles, son tangibles pues se materializan en lo que somos. Tangibles en el lenguaje de nuestra mirada, el tono de voz, de tacto, el movimiento, postura, la actitud del mismo cuerpo, su disposición, nuestro paso al andar, sudoración, coloración de piel; y algo más externo, pero también parte de nosotros: cada una de las prendas utilizadas para decorar-nos. Ciertamente “el hombre está afectivamente en el mundo y la existencia es un hilo continuo de sentimientos mas o menos vivos o difusos que se contradicen con el correr del tiempo y las circunstancias.” (Le Breton, 1999: 103).

Y reitero nuevamente con especial énfasis: parte de la cultura que tejen y van compartiendo quienes conforman la tribu académica en territorio de la pedagogía tendrían que guiarse bajo este código, con proyección a conformarse saber en el campo por ser ciencia humano-social. “...son bien importante saber cómo uno se siente o saber cómo uno necesita ser apapachado, en qué momento uno necesita ser apapachado! Y que es muy importante y forma parte de uno como persona...” Coloco el dedo en la llaga porque son los olvidos de quienes hacemos pedagogía; el discurso se pronuncia trilladamente: “el sujeto, la persona es el centro de nuestro actuar, es por quien tomamos decisiones, es el eje que rige la toma de decisiones.” No obstante y reitero, es el discurso que se objetiva en el lenguaje, pero no en la acción que se haría tangible en la escucha al ser sensible al otro, ser empático; hacer de lo que enseñan como docentes-tutores en el proceso formativo hacia la investigación como enfoque interpretativo un estilo de vida al tener como filosofía: *Comprender para intervenir*.

El olvido de la persona por parte de quienes gestionan desde la norma del dispositivo puede perder de vista la decisión que toma el maestrante cuando la emoción sentida, contrario a disponerlo a continuar en el trayecto, decide: “*Ya no regreso...*” Escuchemos la voz que relata:

***“...Ese fue el evento más significativo que yo siento que nos marcó, principalmente; yo siento que a quien más le repercutió fue a esta Concepción que me acuerdo que salimos mal!! (...), salió muy mal, salió llorando, salimos mal! (...) imagínate que para que una persona de 45 años tenía creo 45 o 43 años, algo así saliera llorando, así, muy mal muy mal (...) salió, muy muy mal, muy mal! Incluso no acercamos, sentamos y le dijimos no te vayas a ir manejando, mejor ay que comentarlo y ella dijo es que “yo ya no regreso, ya no regreso (... hace pausas constantemente y su tono de voz baja) porque este (...) siento que los comentarios fueron muy fuertes hacia (...)” (E1MRCiv09:4)***

¿Qué excluye o quién excluye del proceso al maestrante? Estudios que abordan el problema de la deserción escolar muestran, entre los factores que influyen para que

el estudiante deje la escuela, los de carácter familiar, económico, intereses personales y pocas veces consideran este otro que queda descubierto: el derrumbe emocional que retira cualquier tipo de soporte que pudiese tener la persona para mantenerse de pie y con actitud positiva hacia delante.

Más allá de su contención y ocultamiento, hay una importante falta de entrenamiento de un disciplinar las emociones. Se ha obviado que en nuestro oficio, la utilización y el manejo o gestión de dichas emociones son un asunto de orden epistemológico y metodológico de primer orden. No obstante, nuestras monografías y artículos describen o reflexionan poco sobre esas emociones implicadas en las relaciones humanas y sociales en las que desplegamos nuestra tarea. Pareciera como si estas emociones propias/ajenas no fueran relevantes, como si las manejásemos con la suficiente destreza como para salir triunfantes del reto, es como si se convirtieran en un equipaje demasiado pesado, que lo mejor es no removerlas y ocultarlas ante el lector y ante nosotros mismos. O todavía más, como si estuviéramos entrenados y programados para convertir emociones, sensaciones, sentimientos, en ideas, conceptos y teorías, o todavía más, como si la ciencia social que nos ocupa “canibalizara” estos elementos expresivos de subjetividades sociales, culturales, en su proceso de armar conceptos y generar teorías.” (En, Abad y Flores, 2010: 98).

Los procesos cognitivos acompañados indiscutiblemente por una seria dotación emocional, parecieran no tener lugar porque quedan invisibilizados ante la decisión, en este caso del maestrante, de sucumbir.

Contrariamente y, si en efecto las emociones fuesen visibles a los ojos de los otros como formadores, desde la infancia, posiblemente la persona tendría más herramientas para hacer uso de ellas. Sabría cómo gestionar en un intento por lograr el equilibrio entre cognición materializada en el producto-construcción y la emoción. Es la gestión que hace el maestrante de su sentir, es una expresión de los recursos que tiene para enfrentar situaciones que remueven afectos y emociones. Llega a ser tan pesado el equipaje, como lo señalan Flores y Díaz que es mejor mantenerlas escondidas pues cuando alguien las descubre, la forma de proceder y resolver el conflicto es *renunciar* a aquellos espacios donde corren el peligro de ser removidas, expuestas, tocadas pues desconocen sus herramientas para trabajarlas.

Cuando el maestrante decide permanecer al frente del timón para continuar dando dirección a su barco, se vuelve un estratega, pues ante la tormenta –momentos de crisis, frustración, abatimiento, es capaz de otorgar un sentido a las dinámicas que resulten favorables al proceso de construcción de conocimiento. Ciertamente, en los

espacios experimenta la angustia y crisis, pero también pueden ser construidos como “espacios recreativos” para re-direccionar el camino, afirmar, reafirmar y definir posturas. Vayamos a la voz del relato:

**“...Entonces, yo creo que para eso me han servido los comités, sí los comités tutorales! porque yo así lo vivo, en que primero es una angustia porque hay que entregar el trabajo, pero ya después cuando me hacen los señalamientos, me llevo todos los señalamientos, los leo y entonces digo –bueno, es que si tienen razón, esta pregunta tiene razón! esta pregunta también, y entonces es que esto no está explicando y entonces, hay que re-direccionar todo esto. Con este proceso es que he podido hacer de la investigación algo mas coherente y que a mí me satisface y que yo lo entiendo! si no, pues estaría como que estoy haciendo como un trabajo como de autómatas! Y yo creo que hay compañeros que así lo hacen, me hicieron tal aclaración y ya! pues ahí está! lo que no supieron fue decir –“es que esto no va porque yo creo que le falta otro elemento! o es que es tomar las riendas de la investigación! y saber que el investigador soy yo! y la investigación es mía! y que los que me leen y los que me... hablan desde el otro lado, son para mejorar este proceso, entonces yo debo de entenderlo y así asimilarlo y aunque no haya una relación! como pasa con el texto de la construcción social de la realidad, es en donde el maestro me ha dicho -Ten cuidado, ten cuidado, pero yo en vez de decir no lo voy a tomar, me ha ayudado a que lo vuelvo a releer (sonríe) para poderlo convencer de que sé es por ahí! de que yo no le encuentro otro camino! cuando me dice –“ten cuidado, es que esto lo toman algunos investigadores para hacer representaciones sociales y yo le releo y le releo y le releo y le digo –“no! está muy justo a lo que yo quiero! Y, sin embargo, pues no hay problema! yo puedo tomar y si al final –“pero tu lo vas a justificar y tu lo vas a defender!” entonces uno entiende que sí! yo creo que esa es la parte fundamental de tener seguridad sobre esta idea, porque yo creo que una crítica siempre lo que intenta es desestabilizar nuestra seguridad! O sea, yo puedo ser marxista o tomar la teoría del marxismo, pero una crítica... puede hacerme decir –“entonces, no estoy bien! Entonces me voy por otro lado? entonces al tomar la seguridad, es en donde uno va ahondando, ahondando mas y decidiéndose que ese es el caminito, nos va dando seguridad, seguridad, seguridad. Entonces es así como yo vivo los comités. Porque en algunas veces me ha funcionado para re-direccionar el proceso! pero en otras para reafirmarlo y para darme seguridad que por ese camino voy bien. Cuando me dicen -¿estas seguro que por ahí? Y, estoy seguro? (ríe) sinceramente estoy seguro? vuelvo a releer y entonces digo sí! Sí, sí es, entonces así me parecen los comités”. (CIVJAE\_3;2009:8)**

“Así yo lo vivo”, voz que sugiere interrogar: ¿cómo decides vivir los espacios? ¿Cómo te dispones a vivirlos? La construcción social de conocimiento implica diseñar espacios para socializarlo. En el caso del dispositivo de formación que ahora me ocupa tiene dos caras una, la instituida llamado coloquio o comité tutorial y otra, la que el maestrante desea ver a través del significado que de ellos construye. Transita entonces de vivir la angustia a configurarse en un espacio que invita a reconstruir el conocimiento en el sentido de:

- Disponerse a las observaciones del otro; es decir, ser humilde ante lo que los otros leen y ceder razones a quien para él –desde su visión- tiene la razón.



- Disponerse a re-direccionar el proceso de investigación hasta llegar a la satisfacción y entendimiento personal. Satisfacción del *mi mismo* en la medida que hay entendimiento, claridad, coherencia en sus ideas.
- Tomar las riendas de la investigación al asumirse como investigador. Así lo pronuncia: *“el investigador soy yo y la investigación es mía!”* significa encarnarse en la investigación, comenzar a caminar portando esta investidura que le dispone a asumir una actitud de implicación y pertenencia con su investigación. Ahora no se trata de que el otro (tutor o docente-tutor) señale el camino, es el maestrante quien, al tomar la agencia enseña el camino que está construyendo al otro. Es él quien se arma de más elementos, saberes, *“leer y releer”*, habilidades incluso para darse a explicar y a entender lo que desea dar a entender a fin de convencer al otro que *“ese es el camino, es por ahí, no encuentro otro camino...”*
- Afianzarse del saber para justificar y defender la dirección que está dando a su proceso respaldado por la figura del tutor.
- Significar la crítica como *“un intento por desestabilizar la seguridad”*, pronuncia la voz, *“entonces al tomar seguridad, es en donde uno va ahondando, ahondando más y decidiéndose que es el caminito, nos va dando seguridad, seguridad, seguridad...”* Ello deja verse como producto de la conjugación de los diferentes escenarios puestos en juego, todos perfilados hacia un mismo objetivo: contribuir a la formación del maestrante y coadyuvar a la producción que legitimará este proceso: la tesis, como objetivación de la investigación. Entre los escenarios más destacados están los seminarios, la práctica de tutoría, la grupalidad con sus pares, asistencia a foros, congresos; son estos los espacios donde entra en juego la subjetividad y, a su paso, va dotando de una armadura fuerte al maestrante según como él decida aprovechar lo que cada espacio le ofrece, pues ya lo veíamos, cada uno decide la forma en que vive, significa e incorpora los diferentes recursos que encuentra en el posgrado porque llegado el momento del comité tutorial o coloquio es esta armadura con la que se presentará, la que brindará seguridad para afianzarse y decir: *“Sí, este es el camino que decidí trazar.”*

Las dinámicas se tornan interesantes por la negociación de subjetividades tanto con el otro, como consigo mismo. Escuchemos: *“Cuando me dicen: -¿estás seguro que es por ahí? Y, estoy seguro? (ríe) sinceramente estoy seguro? Vuelvo a releer y, entonces digo, -sí, sí es!...”* Diálogo interno, autoafirmación que afianza la apropiación del conocimiento, legitimándolo primero para sí y posteriormente para el otro; ante ello, me es posible considerar que para llegar a este momento de internalización es necesaria la relación intersubjetiva, el contacto bis a bis que exige

la misma socialización y para ser legitimado por el grupo –en este caso particular- de docentes-tutores como coordinadores del dispositivo, en primera instancia primero debió pasar por la aprobación del maestrante pues en la medida que él no se sienta convencido, seguro de su producto –resultado de la construcción- revela, no podrá tener la certeza que otorga seguridad y autonomía de su proceso para exponerlo convincentemente a quienes dan el voto de validez.

Berger y Luckmann (1995) remiten a la internalización de la realidad a través de apropiación y aprehensión de conocimiento iniciado con lo que llaman *Socialización primaria y secundaria*. Me muestro de acuerdo con ellos al decir:

“esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo “asume” el mundo en el que ya viven otros. Por cierto que el “asumir” es, de por sí en cierto sentido, un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez asumido, puede ser creativamente modificado o (menos probablemente) hasta re-creado. Sea como fuere en la forma compleja de la internalización, yo no “solo” comprendo los procesos subjetivos momentáneos del otro, “comprendo” el mundo en el que él vive, y ese mundo se vuelve mío.” (1995: 165).

La realidad a la que se incorpora el maestrante a su ingreso del grupo es producto de una parte ya dada y otra que irá dándose durante su intervención en él. Como lo dicen Berger y Luckmann, cuando el individuo “asume” el mundo que ya viven otros, puede ser creativamente modificado o hasta recreado en la medida que lo va aprehendiendo. Re-creación implica imaginación, creatividad, a partir de lo ya dado, sugerir otros escenarios pero no desde el discurso, sino con la práctica y actuación de los mismos actores porque así se disponen a hacerlo. En esta lógica, coloquio y comité tutorial también significan *“algo recreativo para el maestrante”*. Escuchemos la voz:

***“...yo también hago entrevistas con los demás campos y cuando se les pregunta a los demás compañeros sobre el mismo proceso, a veces es como de fastidio, de enojo... sí entiendo si es de fastidio, de enojo, porque en primera, no nos gusta ser sojuzgados en nuestro trabajo, además como estudiantes en nuestra licenciatura conservamos ciertas deficiencias, entonces las inseguridades están al orden del día y entiendo que cuando alguien llega y expone sus ideas hay inseguridades y hay como que encerramiento, y parece como que a veces estamos como en un campo de lucha, no? Y me defiando no? si me atacan, pues me defiando, pero yo creo que, al final de todo esto, no es la intención defenderse por defenderse y de tirar de loco al otro, sino de escuchar, porque asirse! de las ideas para seguir trabajando, entonces, yo he sido muy abierto en este punto. Entonces el trabajo de comité tutorial y de coloquio, para mí ha sido... muy recreativo, porque en primera, me leen! en segunda, veo si se me esta entendiendo o no se esta entendiendo para rehacer el trabajo, ese trabajo de estar reconstruyendo las ideas, y***

***reconstruyéndolas! al final si terminamos por estar convencidos de este proceso, necesariamente tenemos que observar, que hay un enriquecimiento del proceso! o sea, necesariamente vamos arribando a formas mas precisa, somos mas certeros, hacemos lecturas mas fina, entendemos por donde estamos trabajando Y, para mi esto ha sido muy beneficioso, o sea, yo lo veo fundamental!...” (CIVJAe\_3;2009:3)***

Asumir el mundo de los otros, materializado en espacios donde tiene cabida la vigilancia del conocimiento por quienes han explorado el camino y se deciden acompañar al otro en su propia exploración, hablo de la conducción del docente-tutor hacia con el maestrante, implica que éste último recree significados y, con ello, se recree a sí mismo. Es decir, construir conocimiento implica re-construir los escenarios para hacerlo y también re-construirse como sujeto al dar otro sentido a la realidad vivida.

El maestrante aquí “asume” el proceso de investigación en la escucha, la apertura. Constituyen la estrategia mental para ubicarse en un lugar diferente al encerramiento, negación, fastidio, molestia. En este sentido, la estrategia para recrear el escenario e incorporarlo, aprehenderlo a favor del conocimiento es verse, leerse a través de los ojos y voz del que el otro (lector) hace uso para saber si hay entendimiento o no de la producción-avance de investigación hasta el momento. Significa auto-vigilarse haciéndose consciente de su propio proceso al distanciarse de sí y observar cómo a través de estos *espacios recreativos* pronuncia la misma voz: *“hay enriquecimiento, vamos arribando a formas más precisas, somos más certeros, hacemos lecturas más finas, entendemos por dónde estamos trabajando...”* En el juego de intersubjetividades donde se da la confrontación de puntos de vista, crítica al otro, es donde el maestrante gana en confianza y seguridad para legitimar y defender la construcción que hace del conocimiento.

La actitud y disposición del maestrante hacia los espacios, así como el significado atribuido están estrechamente vinculados a la trayectoria de vida y, en ésta, a la apropiación de estrategias y recursos para enfrentar lo que viene por delante. Cuando manifiesto que es el maestrante quien decide cómo desea vivir los lugares y a través de qué ojos desea mirarlos, es debido a la forma en que hace presencia en ellos, en que los pronuncia y también la forma en que se prepara para vivirlos.

A decir de ello, cómo gestiona sus tiempos, horarios, la planeación que hace de su producto a fin de ir negociando entre la expectativa que demanda el grupo de docentes-tutores y sus propios recursos. Vayamos al relato:

***“...Sí, de hecho el comité es como un examen (ríe) uno dice -ah no puede ser! (...) mmm, yo... no sé! creo que le doy mucho tiempo a la reflexión y ahorita a la lectura o a estar***

**como, no sé creando mentalmente o organizando mentalmente las ideas!** de hecho cuando son los comités, no sé igual y una semana antes o quince! A lo mucho! O empiezo ya a escribir, **porque por lo mismo de que a uno le hacen observaciones en clase y demás! aunque hagas, como que todavía hay que reconstruir, entonces yo digo -hasta que lo tenga claro, bien, que quiero? entonces voy a escribir, yo me manejo mucho por esquemas o cosas así, entonces, a partir de eso empiezo a ir construyendo a ir estructurando, por ejemplo en el capítulo, yo digo, -cómo puedo hablar del contexto? entonces lo hice general, de lo macro a lo micro, pero ya ahorita con observaciones que veo digo -bueno, lo puedo hacer centrándome en la Fes Aragón y a pedagogía y que todo lo demás gire alrededor de ello, o sea, son formas de construcción que uno dice, --bueno! ya tengo esto, pero me quedaría mejor de esta forma! entonces yo al redactar, al escribir, siempre pienso en el otro en que me pueda entender, porque si redacto para mí, yo le entiendo, pero si me estuviera leyendo alguien mas digo, -bueno, voy a intentar redactar de tal forma que el otro me entienda! yo ya me entendí! pero quiero que el otro entienda lo que estoy exponiendo! Lo que estoy explicando, o escribiendo, no sé. (12)**

**Mmm entonces, como le digo, el trabajo que se tiene que entregar para el comité yo lo hago así como que de hecho no duermo, no sé, un día! Hay veces que no he dormido por hacer los avances, porque me gusta que estén bien! (ríe) digo -es que yo lo quiero bien! (sonriendo) es lo que me dice mi mamá, -es que te pasas! Toda la noche estás trabajando, no dejas dormir! (ríe) o sea, y ... en estructurar, ya que uno tenga las ideas bien, claras para aterrizarlas en un texto! mmm y después de los comités creo que hasta ahorita me ha ido bien, sí he tenido avance y demás! Bueno, eso en los anteriores, no sé ahorita cómo me vaya a ir! (ríe) (12)**

**Pues yo creo que sí se ha reconocido mi esfuerzo porque yo aunque digan que no... bueno, es que también uno siente que no avanza, pero dices, -bueno! Es que sí es un avance, aunque sea chiquito, pero sí he avanzado! O he entendido más las cosas, entonces dices -bueno, quiere decir que voy bien! Entonces ya uno queda con más ganas -Ahora, qué voy hacer para el siguiente comité, porque ya hice esto, ahora qué voy hacer para el otro? ver las formas en que uno puede trabajarlo y no sé yo me establezco metas, para este comité digo -voy a entregar me están demandando todo! Que es contexto, estado del arte y es la metodología, digo -bueno, a ver qué tengo de cada uno y qué puedo escribir aunque sea poco voy a entregar de cada uno, para que no se vea que no he trabajado, o sea, lo he trabajado lentamente, pero ahora lo voy a escribir. Entonces digo - sí, sí me fue bien en este comité! igual algunas observaciones y demás, pero bueno y sí uno intenta recuperarlas para el siguiente comité, entonces, depende mucho de las demandas de los profesores, de que se ha trabajado y depende mucho también de... qué ha investigado uno o qué ha leído, por ejemplo ahorita en el contexto, yo ya lo deje así, pero tengo la idea de reestructurarlo para irlo conformarlo mejor, (12) o sea, que se entienda, que entienda el lector qué estoy escribiendo y en el caso del referente empírico, yo creo que me quedé en la sistematización, pero no he descrito, entonces digo -bueno, ahorita ya voy a cerrar el sondeo entonces ya puedo describir y así ir tomando decisiones, que, aunque diga, -no pues ya ni modo, ya aunque sea poco, es lo que he trabajado y mas bien que me orienten a qué seguir trabajando! (CIVYeE\_G2009: 12 y 13)**

A decir de Schütz, que “la acción se define mediante el significado que el individuo atribuye a la vivencia”, cuando el maestrante significa al comité tutorial como un examen, su acción tiene la intención de prepararse para él. Comienza entonces a diseñar el escenario, planearlo, construirse en él y para él a fin de generar las condiciones para vivirlo favorablemente. En un comité tutorial, lo que se presenta y evalúa es la producción hasta el momento lograda, la pregunta sugerida es, ¿qué

hay detrás de todo ello? Ya hice patente que la producción de conocimiento implica construcción del mismo y, si bien, existe un grupo que vigila el proceso, sólo es posible a nivel de producción pues, como respuesta a la pregunta, es el maestrante quien tiene la autoría.

En este sentido, la gestión que él hace de su proceso implica desde la voz de este relato: *Un proceso de reconstrucción de conocimiento ante los ojos y voz de quien le escucha, al ser quien tiene autoridad en el conocimiento y, a su vez, se deja guiar, es su autonomía quien lo conduce.* Ello implica entrar en una dinámica de organización mental de ideas a fin de aclarar-se “en lo que quiere”; para ello, recurre a sus herramientas cognitivas como, elaboración de esquemas que facilitan estructurar su pensamiento y aclararse, por ejemplo, *cuál es la lógica para desarrollar el contexto a partir de sus propias formas de construcción.*

Pronuncia la voz: *“Yo al redactar, al escribir siempre pienso en el otro, en que me pueda entender porque si redacto para mí yo le entiendo, pero si me estuviera leyendo alguien más, digo: -bueno, voy a intentar redactar de tal forma que el otro me entienda...”* Es decir, re-construir el conocimiento no es “sólo para mí”, sino para el otro; es su carácter social lo que aquí se deja escuchar en un juego que implica varios movimientos:

Primero, mientras el maestrante se arma de saberes teóricos, metodológicos, contextuales, necesarios durante el proceso de investigación, permite dócilmente la guía de su autoridad pedagógica: comité-tutor. Posteriormente, una vez afianzado con estos saberes cuyo contenido también le dotan de habilidades y actitudes, continúa en la escucha, pero ahora es él quien decide qué retomar y qué dejar fuera de lo que los otros le aportan respecto a su producto. Un siguiente movimiento remite a *disponerse a escribir desde su yo* ante el reconocimiento de la voz-sugerencia-observación de quien leyó la producción, quien –considero- representa la presencia simbólica de lo social a quien va dirigida la investigación. En este sentido, los espacios de comité y coloquio podrían connotarse como representación de lo público construido en lo privado.

Durante el diseño que el maestrante hace del escenario y cuya intención es la que va delineando su acción, gestiona tiempos, horarios a invertir porque decide: *“Me gusta que esté bien! (ríe) digo, yo lo quiero bien!...”* Y, ante dicha intención:

- No duerme por avanzar lo más posible.

- Planea su producción en razón de observaciones, demandas de profesores y con base en ello, dispone de tiempos para lograrlo pues es una meta dispuesta por ella misma.
- El uso de estrategias también cobra presencia en este momento, durante el diseño de los escenarios, entre ellas y en escucha de la voz: *“por ejemplo, ahorita en el contexto, yo ya lo dejé así, pero tengo la idea de reestructurarlo para irlo conformando mejor, o sea, que entienda el lector lo que estoy escribiendo...”*

La entrega responde a una demanda institucional y, debido a ello, el maestrante decide hacer un recorte y entregar estratégicamente para que el lector vea su avance. No obstante, hace consciente su necesidad por continuar re-construyendo hasta convencerse y quedar satisfecho de su construcción. La exigencia deviene de sí mismo y rebasa la del lector.

*Estrategias de sobrevivencia. Diálogos internos para reconstruirse después de la devolución... “No, tengo que sacar lo que soy, tengo que salir adelante”*

A lo largo de este trayecto donde he intentado dar vida a la voz que narra el relato-experiencia del maestrante de pedagogía, vivencia de construcción de conocimiento durante el proceso de iniciación en la formación para la investigación, logro significar que el proceso está acompañado de una desestabilización emocional constante. Hasta ahora son dos grandes momentos expuestos y donde hacen presencia de forma contundente: *Durante su incorporación al grupo de trabajo en su recién ingreso al Programa y en los comités totorales o coloquios.* Ante ello la pregunta que ha guiado esta construcción es ¿cuáles son las estrategias del maestrante para permanecer y mantenerse en el Programa? Pregunta que representa otra de las caras del proceso de gestión del conocimiento porque al dinamizarlo como acción social, al exponerse frente al otro provoca crisis. Hace presencia también la tensión, el choque entre la expectativa del otro y el producto del maestrante, genera a su vez, situaciones de conflicto cognitivo-emocional, lo que deriva en la construcción de estrategias para sobrevivir ante ello:

- Diálogos internos para reconstruirse ante la destrucción
- Desarrollar tolerancia a la frustración
- Comprender la postura del otro (docente-tutor), Hacer del método de investigación, un estilo de vida.
- Códigos compartidos en la dinámica de grupalidad.



Inicio con lo que narra la voz:

***“...al principio me generó mucha angustia porque no era mi interés y poco a poco uno se va enganchando, dice el maestro Dorantes, se va apropiando de ciertas cosas y le va encontrando sentido! Ahorita ya me siento un poquito más segura, ya le tomé un gusto!, a lo mejor, de repente si digo, digo –“ay tengo que leer mucho no!?” Pero le encuentro el sentido al por qué leer! quizá distinto a como era en la licenciatura. Yo leía, pero decía bueno esto para qué, que me va ayudar para lo que voy hacer? Ahorita ya hay un sentido más direccionado!... vuelvo a recalcar, yo creo que los comités (ríe) ayudaron tanto en lo académico, como en lo emocional! porque a veces yo en los comités si yo salía mal, con ganas de llorar, y decir, –“estoy mal!” Llego un momento en que quise borrar todo! o sea, empezar desde cero!, ya en tercer semestre , dije: –“Voy a tirar todo, o sea, no quiero nada!” Y empezar desde cero! Pero eso me ayudó para sacar un poco de lo que me decía mi papa “el orgullo!” y decir: –“No!” Si ya estás aquí, tienes que seguir y tienes que sacarlo! Entonces, en esos momentos de crisis decía: –“No, Tengo que sacar lo que soy!, tengo que (sonríe) salir adelante” (ríe) y no! me ponía a pelearme con el documento! Que me fue... siento que más difícil que a mis compañeros por la experiencia que se tiene ya!, los mismos hábitos de estudio, las mismas... el mismo proyecto de vida, no? Yo platicaba con “Rubio”, con “Sol” y ellos me decían –“es que yo! venía a investigar! Entonces cambia el sentido cuando yo decía: –“Yo venía a profesionalizarme” o sea, de repente pareciera lo mismo pero no lo es! Entonces cambiar esa estructura de pensamiento, yo decía: –“ es que yo quería profesionalizarme para hacer esto y que me resulte otra situación, me costó mucho trabajo!” (CIVGBe\_3; 2009: 3)***

Lo que resuena en la intimidad del maestrante es la palabra de quien le significa, en este caso, es la de su padre. Anota Le Breton (1999) que la afectividad está constantemente impregnando la relación del individuo con el mundo, a su vez, constituye la resonancia íntima de lo que sucede en el ámbito social e impersonal y las emociones surgen en un contexto específico. Ante una situación definida sin ser puras o bien definidas se presentan sólo como una tonalidad afectiva que se modifica constantemente cada vez que la relación con el mundo se transforma.

En este sentido, cuando se afecta al maestrante surge la emoción como una forma de expresarla es a través de la autocensura, pues al haberse colocado en lugares desconocidos le confronta con su propio saber. No obstante, así como lo rebela la voz, la tonalidad afectiva que adquiere en ese momento su sentir es capaz de trasladarlo del desajuste a la calma, siendo necesario dialogar consigo mismo: *“ya en tercer semestre dije: -voy a tirar todo, o sea, no quiero nada y empezar de cero, pero en eso, me ayudó a sacar un poco lo que me decía mi papá, el orgullo y decir, -No, si ya estás aquí, tienes que seguir y tienes que sacarlo! Entonces, en esos momentos de crisis decía, -No, tengo que sacar lo que soy, tengo que salir adelante y no! y me ponía a pelearme con mi documento...”*

Es un discurso apropiado el que aquí pronuncia la maestrante respecto al significado de sí misma construido desde los lenguajes de quienes acompañan su proceso

formativo como ser humana y, en ese momento recurre a ellos para fortalecer su yo. Pese a que hay una relación estrecha con los otros, háblese de sus pares, asociados, contemporáneos, compañeros maestrantes, amistades, docentes-tutores, familiares, en ese momento la voz que resuena es la que tiene más carga emotiva y que ayuda a salvar el sentir. Además también porque, considero, pues así lo enseñan Berger y Luckmann “yo me conozco mejor de lo que jamás pueda conocerlo a él –el otro- Mi subjetividad me es accesible de una manera como jamás podrá hacerlo la suya, por muy cercana que sea nuestra relación. Mi pasado está a mi alcance en mi memoria con una plenitud que nunca podré alcanzar en mi reconstrucción de su pasado por mucho que hable de él. Pero este mejor conocimiento de mí mismo requiere reflexión.” (1995: 47)

En este sentido, me parece pertinente considerar que estos momentos donde el maestrante se coloca muy de cerca consigo mismo, con su propia subjetividad, representan una oportunidad para, así como mencionan Berger y Luckmann, reflexionar sobre sí, conocerse, saber cuáles son sus recursos para disponerse de frente a la vida. Conocer, por ejemplo, cuál es el pasado grabado en su memoria que le permite reconstruir su presente a partir de revivir el pasado. Escuchemos el relato de esta voz:

*“...entonces reconstruirme después de esa primera devolución ha sido de manera gradual, decir, bueno ¿qué estrategias he estado yo desarrollando? Bueno, vamos a releer a Bachelard, ya lo releímos, ya lo resumí, ya hice mi resumen, o sea ya sé cuando alguien me dice de Bachelard, y lo que él dice que yo he estado haciendo con mi trabajo, no coincido, no coincido con las citas que él hace de Bachelard! Yo no estoy observando con prejuicios de lo que estoy observando que lo que está sucediendo, no emito ningún juicio de valor! o sea, para mí, yo simplemente describo, inclusive para mí, mi descripción, ni siquiera he hecho una interpretación!, no he hecho inclusive un retrato como lo comenta. Entonces, sí es una descripción, ahora, con eso de un ropaje teórico, una teoría, o sea la teoría que más se acerca a la voz de los estudiantes es desde la sociología de la experiencia! Y ni siquiera es Bourdieu! Es Duboit, es Duboit! Entonces me voy más por lo que plantea Duboit, que la descripción que yo te hago de los niños que van en el kinder ¿cómo les llaman? Ni siquiera como alumnos, sino como niños. (20)*

***Yo me (...) nutro mi diálogo interno! Trato yo de levantar mi autoestima y digo –“no cabrón, échale ganas! si tú estás en la maestría es porque hiciste un compromiso, si tú quieres tener el grado, cómo te vas a sentir cuando te estés ahí graduando”. Desde ahí, desde el diálogo, yo me voy apapachando por dentro, entonces esto me ayuda! Y (...) ver los comentarios de Carlos de una manera diferente y verlo a él de una manera diferente y conocer su proceso! Digamos para entrar con gusto a sus clases y no decir: -“puta! Qué hueva levantarse temprano!” no, digamos, él tiene una personalidad y es su personalidad y así es él! Entonces no tiene por qué a mí incomodarme, ni el que él diga de repente groserías! Y del trabajo, finalmente su estilo y es su estilo! Eso uno y lo otro, si hay alguna cuestión que se tenga que cambiar ahora si no, pues inmediatamente hablo con Paz! Entonces es explotar más el recurso de la tutoría! Que no hice el semestre pasado y en este pues ahí va!” (21) (CIVE3a\_2009: 19, 20 y 21)***

Siguiendo a Berger y Luckmann (1995) al decir “lo que no está tan a mi alcance” , permite continuar con la idea que lo que desestabiliza al sujeto, en este caso, al maestrante, puede significar un pretexto para estar más a su propio alcance. Debido a que la práctica de construcción de conocimiento no forma parte de la cotidianidad de los maestres, sino hasta una vez que se incorporan a los estudios de posgrado, ya que sus hábitos regularmente están orientados a la rutina de prácticas ya conocidas en territorio ya pisado, saben los atajos y las formas de conducirse en el campo ya explorado. Sin embargo, cuando se re-incorporan a la vida académica después de un largo trayecto que se ausentaron de ella, es posible nombrarla “zona de realidad limitada de significado”, así como la nombran Berger y Luckmann, porque escapa a lo cotidiano, es tenue y efímera; es decir, la viven por espacios cortos de tiempo –en el caso del maestrante, por ejemplo, la viven mientras están inscritos a un programa de maestría si es que en su proyecto de vida no figura dar continuidad al proceso formativo que aquí se inició. Desde esta lógica, cuando el maestrante entra en una dinámica que irrumpe su práctica habituada suele experimentar esta des-estructuración que lo conduce a un encuentro consigo mismo, estrategia para “reconstruirse” después de exponer su construcción ante los ojos de quienes lo vigilan, recurriendo a:

- *“Incorporar un ropaje teórico”*. Se trata de una especie de traslado que va de construir un marco teórico que fundamente su objeto de estudio a incorporarlo, aprehenderlo y apropiarlo para cubrirse con él. La intención de esta acción es arrojarse, protegerse, construir incluso un mecanismo de defensa que marque un límite entre los comentarios del grupo que coordina el dispositivo y su yo.
- *“Nutrir su diálogo interno... Trato de levantar mi autoestima” y “desde ese diálogo me voy apapachando por dentro...”* Con esta dinámica tiene juego el intercambio de significados del maestrante en doble sentido. Primero, es su diálogo interno donde hacen presencia las formas culturales en que el hombre-varón ha aprendido a dirigirse no sólo hacia los otros, sino también hacia él mismo: *“no cabrón, échete ganas...”* será cuestión de virilidad? Hombría? Machismo? No claudicar pues va en contra de lo culturalmente establecido debe ser el carácter del hombre? Escuchamos un diálogo donde el maestrante intercambia significados de la cultura con su apropiación, y el otro sentido, en el momento que durante este *apapacho por dentro*, coloca en la escena a la persona: docente – tutor, quien le genera descontrol, quien lo resquebraja para intentar comprender el porqué de su acción. Resulta una estrategia favorable el tratar de comprender al otro, interpretar su conducta a

partir de reconocer una parte de su biografía de vida, lo que da respuesta al porqué de su actitud en el coloquio y, entonces, aleja la percepción de haber sido algo personal o con intención de resquebrajar. Cuando interpreta, intenta comprender que no es así, no se trata de algo personal, sino más bien, es producto de las condiciones que, en ese momento, envuelven al docente.

Resulta interesante porque entonces, el proceso de formación para la investigación no queda simplificado a la producción de conocimiento objetivado en una tesis con la que el maestrante obtendrá el grado académico, sino contribuye a la formación de su ser al lograr incorporar, por ejemplo, el método de investigación como estilo de vida, un habitus. En este sentido, su postura es comprender al otro –la devolución, en tanto observaciones que hace el docente tutor durante el coloquio- y, de esa manera, evitar involucrarse, evitando el traslado de situaciones académicas a personales.

### **Lo que encuentra el maestrante en el grupo de trabajo-dispositivo de formación**

Es necesario reiterar sobre los procesos de tránsito que, durante la gestión en la construcción de conocimiento el maestrante se ve envuelto y, que en términos muy generales van de la inseguridad, desconocimiento, miedo, falta de identificación, fuera de lugar, sin sentido a la certeza, apropiación, identificación, con-sentido, sentido de pertenencia, claridad, seguridad, implicación. Es un tránsito en continua movilidad porque no se trata de pasar al otro lado y permanecer allí para siempre; en efecto, el maestrante transita hacia la certeza, no obstante, dentro de esa certeza continúa viviendo momentos de inseguridad donde, pareciera, regresa al lugar donde se encontraba parado al inicio y es necesario trabajar nuevamente en dicho lugar de poca firmeza para constituirlo en terreno firme. Es decir, lo entiendo como si fuese un movimiento cíclico donde cada apropiación implica desajuste, crisis emocional, angustia, sentimientos de “fuera de lugar”, desestabilización y una vez logrado el entendimiento respecto al cómo de la investigación –que si la veo como una serie de eslabones entretejidos para dar forma y estructura a la cadena al articular cada uno de ellos, sujetarlos, enlazarlos- implica vivir la transición y como parte de ella, la gestión en el proceso de construcción de conocimiento dentro del grupo de trabajo como dispositivo de formación.

Desde esta lógica, llegamos a otro momento donde intentaré responder ¿Qué acompaña a la gestión de conocimiento dentro del dispositivo? ¿Qué encuentra el

maestrante en ese lugar-territorio que contribuye y constituye uno de los espacios donde se vive la construcción de conocimiento?

Sucedo algo interesante al participar directamente con el grupo de trabajo –actores de la investigación- y es que fui testiga de la dinámica que vivió durante el tránsito de dos generaciones: 2008-2010 y 2011-2013. Me refiero al tiempo en que trasladaba su experiencia a registros de observación y entrevistas principalmente para recuperar el dato empírico como sustento de la investigación. Durante dicho periodo identifiqué diferentes facetas que me llevan a reconocer y, apoyada en Souto (2000), que los dispositivos grupales adquieren relevancia como aquello que posibilita que lo grupal, y más específicamente, que la grupalidad se exprese.

Los grupos pasan de ser un objeto discreto a ser un campo de problemáticas a estudiar, la pregunta de qué es un grupo se reemplaza por la de qué atraviesa lo grupal... de allí que en esta nueva postura teórica la preocupación pasa del grupo como objeto a lo grupal como campo y a la grupalidad, como especificidad del acontecer grupal. (2000: 46)

Me apoyo en este referente para, en una especie de desdoblamiento del grupo, atender las diferentes figuras que adopta: dispositivo de formación en dinámica grupal y de grupalidad. Como dispositivo de formación reúne tiempo, espacio, un número de personas, objetivos en común, además de ofrecer las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en grupo (Del Cueto y Fernández; 1985, en Souto, 2000). Este, a su vez, y desde su concepción etimológica de “nudo” –donde se enlazan y entrecruzan subjetividades que permiten la relación e interacción del yo con los otros y, desde su interioridad y exterioridad que se expresa en el exterior- dan paso a lo grupal y a la grupalidad como especificidad del acontecer grupal; es decir, aquello que se instituye y que, independientemente de los rasgos que adopte por el hecho de hacerse y asirse a la cultura institucional de la que forma parte, su particularidad –considero- radica en los movimientos de subjetividad e intersubjetividad que, en la interacción de los actores se ponen en juego.

En este marco y cuando hago alusión a las diferentes facetas que ubiqué durante el tiempo de la investigación directamente con el grupo de trabajo-dispositivo de formación es en varios sentidos:

1º. Fue visible la diferencia en la configuración de formaciones grupales<sup>109</sup> que vivió el grupo durante un periodo de cinco semestres. Ubico las diferentes formas que adoptó:

- Formación grupal de la generación 2008 en una sola
- Formación grupal de la generación 2009 subdividida, a su vez, en subgrupos.
- Formación grupal de los docentes – tutores
- Formación grupal al integrarse el grupo de docentes-tutores con el grupo de maestrantes

2º. Identifico una segunda faceta de dichas formaciones al reconocer el sentido y significado que los actores-maestranes construyeron al ser ellos quienes dieron cuerpo y movimiento al grupo. Es decir, y por ello previamente referí tanto a lo grupal, como a la grupalidad, porque las diferentes expresiones durante su proceso de formación lo constituyeron y significaron de acuerdo a lo que allí encontraron como:

- Un espacio de manifestación y expresión de humanidad, afectividad, solidaridad, reconocimiento del otro.
- La grupalidad que abre paso a construir cultura y es ésta su contenido materializada en lenguajes, códigos de comunicación y significados compartidos.
- Al regresar nuevamente a la metáfora que he intentado seguir para construir este último nivel de gestión en el proceso de construcción de conocimiento: la ruta del navegante cuyo medio para hacerlo es su barco y, transferido a la realidad de mi objeto, éste es traducido al grupo, el grupo es el barco. En esta lógica de pensamiento, significo que esta otra cara de la faceta que adopta tiene que ver con los recursos que van a bordo del barco (dispositivo de formación) tanto humanos, como materiales –que son bastos- pero que depende del maestrante el aprovechamiento que hace de ellos para ayudarse a lo largo del trayecto de su camino.

Considero que este momento de construcción respecto al grupo es importante, ya que constituye uno de los lugares que afianzan la permanencia y, dentro de la crisis, angustia, desestabilización, el maestrante crea un sentido de pertenencia e identidad dentro de él. Además de ver cómo se desnuda, a la vez que se arropa el área

---

<sup>109</sup> Souto refiere a las formaciones grupales y desde su concepción es la lógica de mi abordaje, como “las formas que constituyen espacios de articulación de lo social, lo individual y lo institucional y donde lo grupal toma formas diversas y cambiantes.” (2000: 16)



afectiva dentro de la grupalidad que tiene vida en este juego y cruce intersubjetivo, re-descubro el estrecho vínculo que existe entre gestión de conocimiento y afectividad como intersticio de la subjetividad capaz de generar paliativos que soportan el conflicto cognitivo traducido, en varias ocasiones, en crisis como una de las vivencias del maestrante durante el proceso formativo. Ello lo conduce a sujetarse de algo o de alguien a fin de mantenerse y cobijarse porque finalmente, considero, la esencia humana reclama la socialidad, el contacto con el otro, la convivencia. En este mismo sentido, al ser el maestrante quien construye conocimiento, se involucra con lo que configura lo propiamente humano: *el sentir y la emoción*.

*El grupo ayuda a entender para entonces decidir ¿en qué momento comenzar a escribir?*

Conforme avanza el tiempo y la estancia de los maestrantes dentro del grupo, éste se configura como dispositivo en la medida de lo que ellos hacen de él. Constituye el lugar donde se va depositando, a su vez, construyendo la cultura académica. Es el territorio académico, como lo nombra Becher (2001), en proceso de construcción y, a través de él apoyan su territorialización en el sentido de entender contenidos, lenguajes, sentirse parte del lugar. Así lo enuncia la voz:

*“...para algunos autores trabajar solos es escribir, no? y a través de la discusión que tienen interna entre la escritura, **exponer sus ideas y escribir! se vuelven solitarios en su trabajo intelectual! yo nunca he creído en esta posición! Entonces, yo tal vez no escribo pero sí hablo mucho! y no es la intención de hablar ni para notarme, ni para notar a los demás, pero yo creo que si estamos interesados en temas similares, debiésemos comunicarlo! trabajar en equipo además, es otro de mis presupuestos humanistas! hacia lo humano, aunque parezca reiterativo es otro de los problemas, lo humano! Y, en ese sentido, como no escribo mucho, pero sí dialogo mucho! y a través de este dialogo voy significando, voy significando y entonces ya lo que escribo, ya tiene un sentido! digamos que no escribo mucho porque no tiro muchas hojas (sonríe) voy significando, pero escribo lo que creo que ya esta debidamente bien reflexionado! O sea, cuando alguien me dice: -“ya pensaste en esto?” y yo me quedo, -“oye sí es cierto, no lo he pensado” y entonces regreso otra vez sobre las lecturas y...porque siempre, sacar lo que yo leo! decirselo a los demás, primero que lo entiendan! y, en ese sentido el grupo ha ayudado mucho! porque leemos parecido, tenemos lecturas similares, entonces ya no estamos, ya no estoy hablando con el señor que vende quesadillas en la esquina! Estoy hablando con gente que estamos hablando sobre temas parecidos, con lecturas parecidas, con intereses principalmente comunes! entonces cuando se dialoga, se va significando de ida y vuelta, es un dialogo de ida y vuelta muy interesante! porque si hay cosas que yo no veo, él me hace la recomendación siempre, no? “y ya leíste tal cosa?”, -“oye pero estás entendiendo mal este concepto, este concepto no es así, es así...” entonces “vele por otro lado” y, en ese sentido, a mí me ha ayudado mucho las observaciones de mis compañeros, además de la paciencia que tienen tanto para escucharme y a veces hasta para leerme! Porque ese es otro camino, vuelvo a repetir, ahí está el camino del intelectual solo que escribe sus ideas, y a través de su borrar las hojas***

***las rehace y vuelve a borrar, las reconstruye, las rehace, lee y vuelve a trabajar. Yo creo que para mí ha sido interesante este método! de venir a dialogar, exponer y luego reconstruir nuevamente el texto, entonces así ha sido el proceso. . (CIVJAE-2;2009: 8)***

A lo largo del proceso de construcción del conocimiento identifiqué una importante decisión por parte de los maestrantes referente a dar respuesta a ¿en qué momento escribir? En líneas anteriores hablaba sobre la distancia existente entre los tiempos institucionales y los tiempos del maestrante. Mientras el grupo de docentes-tutores esperan una producción basta y significativa de acuerdo a sus propias expectativas; los maestrantes, antes de objetivar sus ideas a través del lenguaje escrito, primero deben aclarar ideas, conceptos; entender el proceso que les guía, discutir internamente con el otro para después pasar a la escritura que produce el texto propiamente dicho, es entonces donde cobra un papel relevante el dispositivo.<sup>110</sup>

El dispositivo, como espacio que permite que lo grupal se exprese y, en este sentido, el contacto con el otro que permite la intersubjetividad haga presencia materializada en el diálogo, permite al maestrante significar un contenido; es decir, encontrarle significado. La pregunta a responder ha sido ¿cuándo escribir?, al respecto contesto de acuerdo a la interpretación de la experiencia: Cuando ya está reflexionado; es entonces el momento en que la escritura objetiva la construcción interna y ésta primero transita por todo un proceso de acomodación para, posteriormente, hacer visible en lo escrito lo que se ha trabajado internamente: acomodan, estructuran, reflexionan, significan.

Escucho nuevamente la voz: *“decírselo a los demás, primero que lo entiendan! Y, en este sentido, el grupo me ha ayudado mucho porque leemos parecido, tenemos lecturas similares...”* Tal vez el hecho que lo entienda el otro es un *“que lo entienda yo”* durante este diálogo que, como lo completa el relato: *“cuando se dialoga, se va significando de ida y vuelta muy interesante! Porque si hay cosas que yo no veo, él me hace la recomendación siempre...”* Se trata de un ejercicio donde la intersubjetividad juega su papel protagónico al estar en continuo consenso, es decir, en constante *sentido con el otro*, porque además, se comienza a dar paso a la cultura académica del territorio–dispositivo grupal al haber códigos y lenguajes que hacen más fácil la relación porque los contenidos –a través de los textos leídos- son

---

<sup>110</sup> Señala Souto que los dispositivos grupales adquieren relevancia como “aquello que posibilita que lo grupal se exprese. Se plantea el desafío de pensar en una situación grupal que “no aplane las diferencias, niegue la singularidad o reduzca la diversidad” (Percia, 1991. p. 44). La pregunta deja de ser la esencialista a cerca de qué es un grupo y cuál es su unidad y se abre a las diferencias, a la diversidad, al “entrecruzamiento de discursividades no sólo grupales, sino institucionales, históricas y sociales” (En, Souto; 2000: 46).

comunes a todos y ello ayuda a construirse en el diálogo común. Volvamos a los relatos:

***“...Pues uno de los elementos en común, uno de los elementos comunes es que estamos en la maestría en pedagogía en el campo IV, en la línea de investigación formación y posgrado y que tenemos temáticas que, mis mismas compañeras lo han comentado, se complementan. Me dicen –“es que lo que tú me dices, me ayuda mucho para comprender lo mío y lo que tu me dices...” y así sucesivamente; al estar trabajando esto y, efectivamente, uno no puede leerlo todo! Cuando uno escucha la investigación de otro compañero y ve cómo lo está trabajando, se encuentra con que hay complementarización, por ejemplo, las temáticas tienen un tronco común, entonces eso permite estar, como que dice están hablando de temáticas similares, tal vez con enfoques distintos y con la individualidad que cada uno le pone, pero que sí hay modo de entender de qué están hablando. Digamos, no es lo mismo hablar de la física cuántica, que estar hablando de la química orgánica; no es lo mismo estar hablando de la filosofía, del ser en filosofía, que estar hablando de la educación en los posgrados, etc. Entonces, no son tan disímiles, estas tienen un tronco común presente!” (CIVJAE-2; 2009: 9)***

Construir conocimiento dentro del grupo de trabajo implica tener un tronco común, de tal forma que haya complementariedad en el contenido. Las voces refieren a lo positivo del trabajo dentro del grupo al estar en continuo enriquecimiento de los diferentes, pero semejantes objetos de estudio. Poco a poco se va alimentando también el capital cultural que toma forma de contenido temático, referente temático que les permite leer, observar, interpretar, problematizar la realidad en forma semejante.

Resulta imprescindible el acompañamiento con el otro durante el proceso de investigación. Es necesario acotar que en este nivel de estudios la vida académica del maestrante es muy solitaria debido a la propia dinámica del posgrado, así como a la condición personal y profesional de cada uno de ellos. Son estudiantes cuyo tiempo está destinado a la práctica profesional, académica y personal generalmente, de lo que cabe mencionar ésta última generalmente es descuidada por atender las dos primeras. Debido a ello, su estancia en los espacios universitarios es muy limitada; llegan a los seminarios con límite de tiempo y, regularmente, se retiran inmediatamente después de que concluyen pues deben posicionarse en otros roles para atender las actividades que les esperan. Ante este escenario es posible decir que la socialidad es un área enriquecida directamente en espacios más formales dentro del posgrado, por ejemplo, en seminarios, coloquios, comités, actividades escolares o en los espacios intersticiales, así nombrados por Rousillon (1989) como los lugares institucionales comunes a todos: pasillos, recreos, baños, que se utilizan en el tiempo fuera de los dedicados al trabajo explícito y que son vividos como extraterritoriales.” (En, Souto, 2000: 19).

Sucede que en el posgrado, el caso particular del Programa de pedagogía en FES-A, los maestrantes difícilmente experimentan “tiempos fuera” pues no hay recreos, cubren un horario de 17 a 20 horas en sesiones de seminario y las tutorías son muy personalizadas. En este sentido, formar parte del grupo de trabajo y hacer equipo con él, permite vivir el proceso de formación y construcción en compañía, a su vez, facilita el entendimiento de contenidos por la interacción que logran dentro de los espacios institucionales.

*Tú decides cómo aprovechar el recurso humano que brinda el dispositivo en la grupalidad: construir con el otro—grupo de aprendizaje o en solitario*

Considero necesario detenerme para desdoblar y explicar-me las diferentes figuras que adquiere el grupo de trabajo para transitar hacia la grupalidad, porque la socialidad hace presencia como un recurso de gran trascendencia durante la gestión de conocimiento.

Como ordenamiento institucional, el grupo de trabajo es el modelo pensado para optimizar la práctica de investigación y producción de conocimiento en el posgrado, el caso específico del Programa de pedagogía en la FES-A. Una vez conformados en cada campo de conocimiento, los integrantes (docentes-tutores) adoptan una línea de investigación como pretexto para desarrollar proyectos educativos enfocados hacia un mismo objetivo. El grupo adopta la figura de dispositivo al posibilitar que lo grupal se exprese; a su vez, lo grupal, como dimensión que atraviesa la vida escolar va más allá de los grupos que en ella se constituyen otorgando la movilidad que le da vida, dinámica y movimiento al agrupamiento y, de manera muy específica, emerge la grupalidad que involucra cohesión y entendimiento establecido entre los actores.

Lo grupal sugiere las formaciones grupales que surgen de los agrupamientos y, dentro de dichas formaciones, la grupalidad constituye un factor que marca lo perdurable o efímero de ellos. En este marco, cabe acotar que dentro de la movilidad del grupo de trabajo –sujetos de mi investigación- identifico que se dan diferentes niveles en lo grupal, por tanto, son varias las formaciones.

- La formación entre docentes – tutores
- La formación entre maestrantes y cada generación –como grupo- con su propia dinámica grupal.
- La formación cuando se agrupan docentes-tutores y maestrantes.

Dentro de cada formación identifiqué también diferentes niveles de grupalidad, hablando específicamente de los maestrantes. Una es la dinámica que propone el grupo como dispositivo donde hay reglas, criterios, normas, todo un diseño para ir en busca del objetivo; otra es la que emerge cuando los maestrantes entran en el juego de intersubjetividad.

Al referir a la diversidad de formaciones grupales, según las características de los actores que integran cada generación, quiero decir que cada agrupamiento de maestrantes que transitan por el grupo es resultado, en parte, de la experiencia que quedó registrada en los diarios de observación así como en entrevistas al tener como sujetos de esta investigación tres generaciones contiguas: 2005-2007, 2008-2010 y 2009-2011. Cada generación está identificada con un nivel muy particular de grupalidad, en el sentido de cohesión lograda. Mientras la primera y segunda construyó lazos muy estrechos de afectividad, solidaridad, compenetración intelectual y se extendió más allá de los límites institucionales, la tercera quedó más contenida en dichos límites, por lo que es otro nivel de cohesión.

Ya lo decía, el grupo es el ordenamiento institucional *para*, se transfiere también como el medio que favorece procesos de entendimiento ante lo desconocido durante la construcción y conducción de la investigación para los maestrantes. Además también, se configura como el medio que ofrece recursos para enriquecer y fortalecer los tránsitos hacia el entendimiento; es decisión de cada maestrante cómo desea hacer uso de ellos, cómo los gestiona, pues finalmente todo contribuye a la construcción de conocimiento. Me refiero, entre otros, al recurso humano.

Cada uno de los maestrantes porta un bagaje cultural que constituye el ropaje que le acompaña durante la formación; es carta de presentación conforme lo da a conocer en las diferentes dinámicas de trabajo. En este sentido, cuando refiero al nivel de grupalidad construido y extendido a otros espacios fuera de los límites institucionales, es porque la grupalidad tiene lugar, o bien, tuvo lugar cuando, por ejemplo, los maestrantes de la generación 2008-2010 al salir de los seminarios caminaban juntos hasta el estacionamiento para continuar en el análisis, discusión, reflexión, aclarando ideas que surgían durante los abordajes en seminarios. No sólo ello, hubo quien intentó aprovechar al máximo el bagaje y conocimiento del otro para intentar comprender, entender y aclarar dudas. Es el relato que narra la voz:

*“...generaría la primera fase o etapa que fue la de... el conocimiento de la otra persona!, de ahí, a lo mejor **yo hablaría de esta integración!, de una integración porque fue muy bonito, yo lo considero así, me voy estimando mucho a mis compañeros, porque no nada mas era un compañerismo como el que veníamos acostumbrado desde la***

**licenciatura, donde cotorreábamos... sino más bien, yo considero que era ya un grupo de aprendizaje!** ya hablábamos de cuestiones... académicas y ahondábamos! y si por ejemplo en el comité nos iba mal, salíamos y no, -“es que si estas bien aquí, pero hay que ver aquello” o de repente decíamos -“no me me quedó claro, qué me quisieron decir!”. **Entonces, entre los tres generamos esa dinámica de un... apoyo en cuanto al aprendizaje; aparte de que considero que teníamos elementos para poder entablar conversaciones así.** Sí entrábamos a cuestiones familiares, pero eso creo que ya fue una etapa más! Y fue mas adelante, como que **primero fue esa integración de compañeros o sí! compañeros de clase que discutían cuestiones académicas y poco a poco empezamos a trabajar cuestiones... mas bien a conocer ya la parte personal!** de cada uno de nosotros y entonces ya empezábamos, de repente, nos pasó algo con Susana (ríe), por ejemplo, fuimos a hacernos una entrevista mutuamente, pero como ahorita ya no nos vemos mucho! (ríe) la entrevista bien gracias! (sonríe) **Nos pusimos a platicar de cómo íbamos en la tesis, cómo íbamos en lo familiaaaaar, dice ella, “-nos... pues como digamos, nos descubrimos secretos que uno tiene!” y digo secretos no en mal sentido, sino que nos suceden! Y que no a cualquier persona se le puede decir; entonces yo creo que esos momentos nos llevaron a crear, a lo mejor, no... no hablar tanto de una amistad, sino de un lazo afectivo que nos hizo crecer como personas y académicamente hablando!** Entonces eso yo lo englobaría en esos momentos, o más bien, **en ese primer gran momento que éramos tres! Ajá!** (1)

Con Juan pasaba lo mismo! Yo tuve la oportunidad de, prácticamente toda la maestría de irme con él, al principio venia mi esposo por mí, pero ya platicando con Juan, Juan me decía -“pues si yo voy para allá Lupita, pues si quieres para que ya no vengan por ti hasta acá!” **Nos íbamos todo el camino platicando (sonríe) y discutiendo de... cuestiones teóricas. A Juan le aprendí mucho por su formación! Tiene mucho que dar! Entonces, me sentía afortunada porque podía yo sacarle! no? y también pasó lo mismo, él es muy reservado en cuestiones familiares, personales y con nosotros se abrió! Entonces yo creo que fue un lazo afectivo muy grande y que, ahorita sí empezamos a decir -“ay! ya nos vamos! , ay, ya ya...”** (su tono es como de lamentación) Porque las distancias a lo mejor Juan y yo estamos cerca, pero Susana no! Susana es más lejana de nuestra área, entonces se comienza a sentir esa ausencia, este... y bueno, insito, ese es producto de un primer gran momento! ...” (CIVGBe\_3;2009: 1 Y 2)

La construcción de conocimiento está atravesada por la convivencia, es decir, vivir con el otro. La propuesta institucional es formar grupos para gestionar a través de ellos la propuesta de formación y producción de los maestrantes, una vez que el espacio es vivido por los actores, es la formación de *grupos de aprendizaje* como producto de la grupalidad que los maestrantes generan en donde involucran, además de lo académico, lo afectivo. Souto señala que:

En el grupo de aprendizaje se produce la integración dinámica dialéctica entre tres procesos de distinta índole: el proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que el conjunto de miembros construye, y el proceso de enseñanza de índole instrumental. A través del grupal se produce la integración de los tres procesos: el grupo facilita (proceso grupal) que los alumnos aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza - aprendizaje (proceso de enseñanza) (Souto, 1987, p. 44), en Souto, 2000: 50).



La dinámica de estos grupos es muy específica, según el nivel de implicación de los maestrantes y la cohesión entre ellos. La voz del relato significa: “*más bien yo considero que era ya un grupo de aprendizaje*”, ante ello me es posible decir que el grupo deja de ser propuesta del grupo de docentes–tutores o de la institución para ubicarse en una apropiación y construcción de su espacio como *grupo de aprendizaje*. Es desde él y, a través de él que los maestrantes van gestionando los procesos de construcción que implican aprendizajes. Souto remite a los grupos de aprendizaje donde visibiliza procesos de enseñanza y aprendizaje. Los maestrantes remiten a ellos en contenido de apoyo como:

- Apoyo para el aprendizaje
- Integración de compañeros para discutir cuestiones académicas y transitar posteriormente al plano personal lo que favorece la cohesión.
- Espacio que tiene lugar fuera de la institución educativa y son los maestrantes quienes deciden abordar cuestiones académicas, personales.
- “Contarse secretos” como parte de un nivel en lo personal favorece la cohesión y ello deja fluir lo académico.
- Hablar de lazos afectivos que les hacen crecer como personas.
- Espacio que se extiende más allá del aula y acompaña durante el trayecto de la formación. Es decisión del maestrante hasta dónde y cómo aprovechar el recurso que brinda el grupo: “A Juan le aprendí mucho por su formación, tiene mucho que dar! Entonces, me sentí afortunada porque podía yo sacarle, no?...” Ello supone aprender a reconocer lo que del otro es posible aprender. No sólo son los libros, considero que se trata de reconocer que los recursos son todos los que están a tu lado.
- Conforme se avanza en tiempo, la confianza, el cariño se hacen más grandes y eso permite transitar de la etapa de ser compañeros de academia a ser compañeros de vida porque son empáticos; además de compartir y escuchar cosas personales.

Fueron tres las generaciones con quienes desarrollé la investigación, en términos de significar, a través del referente empírico la vivencia de gestión de conocimiento dentro del grupo de trabajo. En lo que respecta a cómo hacen uso del dispositivo y la grupalidad que cada uno de ellos construye, fue notable la cohesión que dos de ellos logran: los que corresponden a las generaciones 2005-2007 y 2008-2010; uno de ellos, la segunda de ellas, es quien justo se hace nombrar por su propia voz: *grupo de aprendizaje*, mientras el otro: generación 2009-2011 sólo se reconoce como tal en los espacios que propone lo institucionalmente dado.

A través de la práctica profesional en grupos de formación, de entrenamiento, etc., señala Souto, se han observado grados de grupalidad que superan el agrupamiento y que conforman configuraciones con implicación socio-afectiva, compromiso en la tarea y en la finalidad común y grados altos de cohesión e integración.” (2000: 54).

Menester a ello cabe recordar la mención anterior sobre las diferentes agrupaciones que surgieron durante mi presencia en el grupo de trabajo, como sujeto de la presente investigación, en actitud activa para captar la realidad en audiograbaciones, registros, entrevistas. Entre otras consideraciones resalta el hecho que el grupo de maestrantes inscritos en la generación 2009-2011 no lograron cohesionarse en la grupalidad, ya como práctica instituyente entre ellos. De los cinco maestrantes que la conformaron, en un inicio dos de ellos estrecharon un lazo afectivo siguiéndose durante el proceso; dos mas –varones- de igual manera crearon un nexo durante el primer semestre al compartir la misma temática de investigación y sólo fue durante el primer semestre, pues uno de ellos desertó al inicio del segundo. Otro de los integrantes, decidió recorrer el camino en solitario, en varios sentidos: negación por trabajar bajo las disposiciones del dispositivo de formación manifiesto en la inflexibilidad por ajustar su objeto de estudio a los objetivos del proyecto de la línea *Formación y posgrado*, aferrarse a su propio proyecto académico lo que derivó también en aislamiento y lejanía con su grupo de asociados por el hecho de pertenecer al mismo campo.

Fue un grupo que, podría decir, no encontró un punto de encuentro que les hiciera coincidir por lo que la socialidad tuvo poca cabida para hacer efervescente el proceso de construcción de conocimiento. No obstante y al paso del tiempo, demandaron el espacio en el sentido de externar durante las sesiones de entrevista, por mencionar una situación, lo importante que hubiese sido acompañarse durante el trayecto para hacer más sencillo el proceso. Así lo dicen sus palabras:

***“...no, creo que no! o sea tomando en cuenta nuestro proceso, de mi generación, no!! Yo creo que no!! Yo considero que cada uno de nosotros tiene sus propias expectativas, sus propios anhelos y, (...) digamos sus propios proyectos! No creo que todos estemos, todos así consolidados los que estamos como un solo grupo que nos sintamos identificados! (enfatisa) y fuertes! No, yo creo que hay momentos en los cuales hacemos cosas en común y otras no, cada quien reza para su santo! (hizo varias pausas para contestar esta pregunta)***

***Mira, Yo creo que en tareas! cuando tenemos tareas específicas al interior dentro del salón, cuando estás tú al frente de nosotros o algunos de los maestros y hay alguna actividad que hacemos en equipo o en conjunto, hasta ahí. Salimos y pues no! hay ocasiones que, (...) o sea, percibo como que (...) incomodo y me tengo que mover porque van a hacer otra cosa! Entonces, no hay (...) no siento esto como cuando estamos en la licenciatura que nos vamos, nos trepamos en le pesero y vamos juntos en el camión y***

**vamos juntos! a realizar una actividad; hay más identificación, como que hay más afinidades! aquí en el grupo NO! no (...) creo que seamos afines! No sé si tenga que ver algo, que somos generaciones diferentes, edades diferentes y, en ese sentido, inquietudes diferentes.**

**(...) Quizá convivir más, mira tener convivencia (...) no solamente convivencia académica. Yo creo que es algún festejo!, alguna convivencia aparte, o sea, yo lo veo más como (...) en la licenciatura es (...) si, digamos no somos todos un grupo, los veintitantos que quedamos, hay varios grupitos que nos reunimos solamente cuando vamos a tener la clase durante dos horas, pero ya después de las dos horas, ya hay grupitos que se van a buscar cada quien su información y (...) grupitos que se van a convivir, los que se van a trabajar, los que se quedan porque tienen alguna una actividad conjunta. Aquí con nosotros sucede algo parecido, estamos juntos cuando tenemos la sesión y cuando termina, por ejemplo, Ricardo que vive muy lejos, pues se va! porque si no, no alcanza su último camión!, entonces es comprensible! cuando estamos en la mañana, igual! Hay mas tiempo, cuando estamos de 9 y salimos a las doce, como para ir a comer juntos y platicar, pero igual, Ricardo se va, Guille no se si trabaje en la tarde, igual se va! o a veces ya como afinidades. Por ejemplo, Guille y Yení se van juntas, buscan información juntas y, bueno, ya después cada quien hace su actividad. Igual no hay (...) yo no he sentido la confianza –“órale! vamos a buscar los tres la información junta!” En algún momento lo (...) compartí con Jenny, pero de repente sentía que la estaba incomodando! Decía, a lo mejor sintió que yo la quería ligar y no era mi intención! (ríe) yo le decía que fuéramos al iisue un día y ella me decía – “ah, pero hay que invitar también a Guille para que vayamos entonces los tres!” (ríe) yo le decía, -“pues no hay ningún problema, pues vamos los tres, con Guille”. (CIVE3a\_2009: 15 y 16)**

**A Guille(...) le gusta convivir, también se ha integrado últimamente; no ha estado Guille, está viviendo un proceso por ahí familiar, (...) pero igual se integra, pero hay momentos en los que siento más la posibilidad de integración y otros en las que no, es mejor moverme, no sé...” (CIVE3a\_2009: 16)**

Al tener la mirada siempre atenta al objeto de estudio: *La experiencia subjetiva del maestrante durante la gestión en procesos de construcción de conocimiento*, atiendo a la apropiación que ellos logran de los espacios, en este caso, el grupal para acompañar el proceso de construcción. Reitero, uno es el grupo que la institución sugiere y conforma, otro es al que ellos le dan vida. Al respecto señala Souto: “En lo educativo, en sus prácticas podríamos decir que lo grupal “está ahí”, tiene presencia, pero podrá tomar un carácter más real o quedar como virtualidad en tanto la grupalidad pueda o no desarrollarse. La grupalidad no es una estrategia; es una posibilidad, una potencialidad de todo encuentro humano.” (2000: 54).

En esta misma lógica señala que la creación de dispositivos grupales son los espacios desde donde se crearán las condiciones para, en la articulación de lo grupal e institucional, se diseñan situaciones de enseñanza-aprendizaje. En este sentido considero que, en efecto, lo que sucede dentro del grupo de trabajo de la línea de investigación *Formación y posgrado* es crear un dispositivo para propiciar situaciones que, en lo colectivo, coadyuven a la formación para la investigación y, a su vez, la construcción sea producto de lo grupal; no obstante y, por lo que logro interpretar, la

grupalidad como cohesión, implicación socio-afectiva, compromiso en la tarea, finalidad común, posibilita la construcción social del conocimiento. Así lo señalo porque la construcción entre pares implica hacer uso de lenguajes comunes, son sus lenguajes como iguales y de mayor inteligibilidad entre ellos.

Las voces que emanan de la generación 2008-II , hicieron referencia a la grupalidad extendida en los espacios fuera del edificio de posgrado, del cubículo-aula para trabajar seminarios. Fueron espacios que se extendieron por pasillos, jardineras, estacionamiento, ruta a la fotocopiadora, trayecto camino a sus domicilios y allí tuvo cabida la discusión para aclarar el no entendimiento que durante la sesión de seminario o bien, durante un coloquio no quedaba claro. Es, podría decir, la *didáctica* – *grupalidad* que acompaña los procesos cognitivos para acomodar ideas, hacerlas más legibles en *el sí mismo* y poderlas entonces objetivar a través de la escritura.

¿Qué sucede en este segundo momento del grupo? No deja de haber búsqueda por el encuentro de lo humano, no agrada la soledad, la distancia con el otro. Pese a que se muestran divididos, la mayoría de los maestrantes buscan o proponen la cercanía con el otro. Es así como lo dice la voz: *“Falta convivir más, mira, tener convivencia aparte...”* Es posible entender que si bien y, como lo señala Souto (2000), la grupalidad es potencialidad de todo encuentro humano, ésta tiene lugar cuando se implican los afectos, eso a lo que Maffesoli (2004) dice es contenido de la “vida mundana” y que otorga vitalidad a los espacios. En este testimonio la persona demanda: *convivencia no sólo académica, sino vivir con el otro y no reconocerse sólo como seres racionales, sino también en la irracionalidad para ganar en el afecto y construir sentidos de confianza.*

Cuando hay carencia de ello, predomina lo que la misma voz enuncia: *“Cada uno de nosotros tiene sus propias expectativas, sus propios anhelos y (...) digamos, sus propios proyectos!...”* este relato respecto a uno de los momentos del grupo refleja como imagen, en pequeño, la situación actual de nuestra cultura social: no me comprometo con el otro porque ello implica compromiso, rezar no sólo para mi santo, sino también para el santo del otro, construir proyectos en común y, en definitiva, no es el código cultural del mexicano. *“Estamos juntos cuando tenemos sesión...”* revela la mera agrupación porque es mandato, reflejo de la dinámica en la que nos hemos movido porque nos hemos conformado en grupos dentro de las instituciones educativas; no obstante, es sólo mientras dura la actividad, una vez concluida cada quien continúa en su propio camino.

Reflexiono y, tal vez queda como línea abierta de investigación responder a ¿por qué el índice de graduación en estudios de posgrado tiende a ser bajo? (justificar con datos estadísticos) Mi supuesto es que debido a la soledad que experimenta el maestrante durante el proceso de formación y una vez que egresa, el no sentirse parte de algo o alguien, la inexistencia de lazos de afectividad con los otros, generan apatía en el proceso mismo de construcción de conocimiento a diferencia de los maestrantes quienes se apropian de los dispositivos que brinda la institución a la que pertenecen y hacen de ellos espacios de aprendizaje, desde el contacto humano que les impulsan a concluir y cerrar proyectos. Vayamos nuevamente al relato:

*“No he tenido yo más chance de hablar con Mary, con Andrea, te digo **no hemos tenido chance en un cafecito, en otro momento tal vez donde pudiésemos hablar cómo nos hemos sentido nosotros después de la devolución y ver si el tono de la devolución es el adecuado o no. Entonces, debido a este tipo de devolución yo veo diferente, veo muy diferente y difícil! incluso poderme sentir parte de un grupo en el que siento desconfianza!**, en el que siento que, lo que yo diga intelectualmente, no es aceptable”.* (CIVE3a\_2009: 16)

Con este tipo de dinámicas antes de que el dispositivo se constituya como espacio para favorecer procesos formativos para la investigación –por tanto, para la construcción- dificultan y paralizan al maestrante. La expectativa del actor hacia estos espacios de grupalidad entre los suyos (pares) es que fueran el lugar donde tuviera cabida la expresión de sus sentires y emociones después de las dinámicas de tensión que genera el coloquio, por ejemplo. Es textual el relato: *“Te digo, no hemos tenido chance en un cafecito, en otro momento tal vez, donde pudiésemos hablar de cómo nos hemos sentido nosotros después de la devolución (se refiere al coloquio)...”* Se torna una especie de demanda por el encuentro con el otro–persona: reconocerse vulnerable ante la presencia del docente-tutor, quien en algunos espacios académicos –como lo es el coloquio- tiene autoridad pedagógica y el poder frente al maestrante.

Este sentir al ser compartido con quienes se acompañan, los asociados, los que están también allí, consideran, podría trabajarse de una manera diferente para evitar constituirse en “pensamientos encarnados”, es decir, “pensamientos incorporados” y se vea afectada su formación. (Flores y Díaz, en Abad y Flores, 2010) Al no ser así, la voz pronuncia: *“veo muy diferente y difícil, incluso poderme sentir parte del grupo en el que siento desconfianza! En el que siento que, lo que yo diga intelectualmente no es aceptable...”* Son estos sentires con los que se acompañan durante el proceso, ahora la pregunta es ¿Qué hacen con ellos? ¿Cuáles son las estrategias que construyen para sobrevivir? Porque de esto también se hace la construcción de conocimiento.



Aun cuando todos estos sentires los estén compartiendo como grupo, pues forman parte del mismo territorio, van en el mismo barco, mientras no haya comunicación, desconocerán que varios abogan por lo mismo. Demos espacio a esta voz:

*“...no sé yo pienso que a lo mejor estaría aspirando a lo que la Maestra Sol en varios momentos lo ha dicho usted, **yo tengo la idea que usted también aspiraría a eso! tener mas trato! tener mas trato**, no sé, ver a lo mejor porque yo me eduqué, me formé en esa parte que nos tocó, la última parte de la política de lo que fueron todas esas teorías de... de las revoluciones y de la... corriente de izquierda, bueno un tanto de ello, no puedo decir mucho, no puedo presumir de mucho, pero creo que me interesa, me siento **en cierta manera inclinada hacia, bueno, sobre el bien común!** y, en ese caso, yo diría por ejemplo, hay personas que nos requieren, que requieren, así como yo requiero de algunas cosas, obviamente las otras personas requieren de otras a lo mejor de lo mismo que yo, pero puede haber otras o por ejemplo, yo digo en el caso de Mary que sabemos, que bueno, se quedó sin beca en estos dos semestres y que a lo mejor, bueno, poderle... que pudiéramos ser más una... eh un trabajo de grupo en el sentido de pues, **-que te ayudo en esto, te ayudo en aquello, digamos, ver no solamente la parte académica que, obviamente es la parte central, pero que también pudiéramos digamos tener una relación mas cercana o, en el caso de por ejemplo de los compañeros que se les complica mas este tipo de investigación que estamos emprendiendo, bueno, pues a lo mejor ver de qué manera les podemos ayudar**, yo creo que a lo mejor una de las cosas de las que hemos percibido, que a lo mejor se trata un tanto de la parte, de la disciplina! el de adquirir una disciplina, saber que bueno, hay que dedicarle muchas horas! como lo he dicho en muchas ocasiones, que es de entrega, es de entrega es de horas y horas! de trabajo, pero bueno, eso o algunos elementos, algunos otros elementos acerca de cómo se puede investigar, bueno, podemos aportar.*

***Yo en ocasiones, lo he hecho he tratado de hacerlo y digo bueno, pues ahí está mi aportación, quizá yo no hago mas allá porque considero que a lo mejor se puede dar por ofendida la gente, se puede incomodar**, eh o porque puedan pensar que yo pienso que soy... lo idóneo y pues obviamente no lo sé! **yo quisiera dar muchísimo mas de lo que he podido dar hasta el momento y bueno, desde esa parte, desde esa parte creo que sí estamos un poquito distantes, pero sí lo vemos cómo se dan de manera general las relaciones, pues yo pienso que estamos bien! No a lo mejor no tan cercano como según yo debiera, pero creo que sí se da de cierta manera porque, creo que hay armonía entre nosotros no maestra, no hay aquello de la envidia, no hay aquello de estar en constante conflicto**, como sí se da en otros grupos, hace unos días la maestra “Sol” nos mencionaba de algunos compañeros y los mismos compañeros de la línea mencionaban que hay personas que hay en otras líneas que eso se ve, se palpa demasiado cuando se está en los comités, de que están atacando a la otra persona por quererla dejar quedar mal, entonces yo digo, bueno eso no se da en nuestro... en nuestro, en nuestra línea, en nuestro campo y considero que cuando hablamos, no es por estar en contra de la otra persona, no es por hacerle un mal! Sino mas bien porque se le quiere aportar algo, o en el caso mío, porque me quieren aportar algo, yo decía el jueves de la semana antepasada con la Maestra “Sol”, este... al principio, **lo confieso sí me incomodaba! me hacían sentir mal! pero bueno, creo que eso es también parte del proceso de la manera cómo se trabaja y que es algo que le aporta a uno, porque yo a partir de eso he podido hacer cambios y me ha llevado a tener que pensar, que investigar más! y que... y bueno, finalmente lo que ha resultado el que yo pueda ir puntualizando en algunas partes, entonces tiene que ser mas preciso!**” (CIVGuE\_G2009: 7y8)*

La voz pertenece a una compañera maestrante de la generación que ahora trabajo, 2009-2011, quien deja ver su preocupación por atender a relaciones más cercanas



entre ellos como grupo. Pronuncia el texto: *“inclinada sobre el bien común, donde haya el apoyo, la ayuda, acompañamiento hacia con quienes es más difícil el proceso de investigación...”* no obstante, todo quedó en el plano idealizado. Reitero, considero que la realidad vivida por esta generación retrata con cierta fidelidad lo sucedido dentro de la cultura social, hay quienes tienen buenas intenciones para ir en busca del bien común, pero hay fantasmas que lo impiden –también producto de la construcción cultural- que se materializan en: *“yo en ocasiones lo he hecho, he tratado de hacerlo y digo, bueno, pues ahí está mi aportación, quizá yo no hago más allá porque considero que, a lo mejor, se puede dar por ofendida la gente, se puede incomodar... o porque puedan incomodar o porque puedan pensar que yo pienso que soy (...) lo idóneo y pues obviamente no lo sé! Yo quisiera dar muchísimo más de lo que he podido dar hasta el momento y bueno, desde esa parte creo sí estamos un poquito distantes...”*

Los llamo fantasmas porque, después de hacer un ejercicio de análisis con los testimonios de los maestrantes y que por razones de corte metodológico no incluyo, reconozco su coincidencia en la preocupación por hacer del grupo un espacio por compartir pero las suposiciones, prejuicios, falta de canales de comunicación, no favorecen la integración. Por ello hablaba de la falta de comunicación pues mientras los integrantes de un grupo no se permitan entrar en negociaciones grupales y consensos, pareciera que se conformarán con que haya distancia y respeto entre ellos; así queda retratado por la voz: *“no hay aquello de la envidia, no hay aquello de estar en constante conflicto, como sí se da en otros grupos...”*

#### *La grupalidad: sentido de humanidad*

Hablo de cohesión grupal porque durante la gestión en procesos de construcción de conocimiento, la práctica de construcción social es innegociable. Dicha construcción no se encierra meramente en lo cognitivo pues durante el proceso, el maestrante experimenta crisis, angustias, conflictos existenciales, un sentir de abatimiento conjugado con lo formal; es decir, aquello que nos han vendido y hemos comprado: *“a la escuela venimos a aprender”*.

Es entonces cuando una vez más el dispositivo de formación cobra vida porque, muy significativamente la cercanía con el otro deriva en la empatía entre los maestrantes. Es decir, el hecho de caminar hombro a hombro, quien puede ser empático, en el sentido de intentar comprender lo que el otro vive, es su igual pues al habitar el mismo lugar, es más probable que experimente sentires y emociones

muy semejantes al otro. En este sentido, el dispositivo llega a significar para el maestrante un *lugar de humanidad, solidaridad, compañerismo, de afectividad*. Resulta necesario reconocer que estos espacios no siempre se construyen dentro de la formación grupal que acoge la parte formal del proceso; es decir, entre docentes, directivos; es la formación como resultado del contacto entre iguales, pares, maestrantes. Vayamos al relato de voz que significa:

*“...Pues tiene una significación (...) pues primero de humanidad! vuelvo a caer en el discurso de la humanidad pero es que es importante que... considero que uno de los aspectos fundamentales del hombre es la socialización! Si es sociable, pues tiene que relacionarse con los otros individuos con intereses semejantes, afines, entonces ese contacto entre lo humano hace... hace común! el proceso, entonces para mí el formar parte de un grupo, además de que da una (...) identidad, da (...) hace agradable el proceso!, para acabarla, es agradable, para mí es muy agradable estar dentro de un grupo, venir, dialogar; yo leer y decir mira haber yo leí esto, haber y exponer la idea y que alguien me diga: -“no, no esta bien! yo creo que debes entender esto...es esta retroalimentación de ideas que enriquece... yo creo que esa retroalimentación de ideas, pero además no sólo enriquecer el conocimiento, sino hasta la relación humana! Para mí es agradable en ese sentido, o sea me hace sentir bien, pe parece adecuado; además de que siempre me ha gustado trabajar en equipo”. (CIVJAE-2;2009: 9)*

*“Este (...) lo que sí quisiera comentar y reiterar sobre lo mismo es que yo creo que es la forma mas humana de trabajo!, y cuando señalo esta forma más humana de trabajo! es que el estar en el contacto humano, o sea con demás seres humanos, establecer relaciones sociales con los demás seres humanos, considero que el hombre se humaniza! porque alcanza esos niveles de humanidad mas profundos! porque cuando establecemos relaciones con objetos, digamos con ideas, con libros, con no se, con elementos impersonales se fractura esta dialéctica, esta singularidad de la humanidad. Entonces, trabajar en grupo es interesante porque conoces seres humanos, seres humanos con trayectorias, con formas de vida y establece uno relaciones profundas, profundas, profundas, que significa todas la áreas del humano, no solamente las relacionales, sino las emocionales, las sensitivas y como que ir acompañando los procesos entre los grupos! lo que significa acompañar, porque realmente hay veces que se dice que hay grupos pero no los hay! eso hay que saberlo porque cuando se comienzan a gritar y se empiezan a decir de groserías, ya no hay grupos! No, pero cuando se establece un grupo yo creo que se establece realmente un área humana de trabajo! humana sobre lo humano y, entonces eso permite hacerlo mas ameno, más productivo, más sensitivo este proceso. Para mí más de sentido, no sé si los demás, pero algo así , a mí me hace sentir muy a gusto.” (CIVJAE-2; 2009: 11)*

Construir conocimiento en grupo implica contribuir a la humanización del ser humano. En este sentido, los *para qué* del conocimiento dentro del grupo se construyen entre sus actores en un *“para humanizar, no para debastar o destruir”*. Ello sugiere respetar y atender la propia naturaleza del ser humano en su ser sociable, compartir intereses comunes, afines, hacer agradables los procesos en compañía del otro, dialogar, confrontar para enriquecer ideas y, a través de ello, así como lo expresa la voz: *“no sólo enriquecer el pensamiento, sino hasta la relación humana...”* lo que conlleva, a su vez, a la humanización del hombre.

Considero que, a través de este relato y la construcción que hago de él, desde mi interpretación, construir conocimiento sólo es un pretexto para alcanzar uno de los objetivos esenciales del hombre –como género humano- y consiste en *humanizar la humanidad*. Por tal motivo, el objetivo de mi investigación es resignificar la gestión de conocimiento porque pese a que nos encontramos y formamos parte de la era globalizante donde la tecnología es protagonista en los diferentes escenarios de actuación más visibles y las máquinas están sustituyendo al trabajo del hombre, aún existen sujetos que rompen con la dinámica de ser *sujetos - sujetos a...* y se es protagonista, artesano, gestor-agente de su propio proceso y ello debe hacerse visible.

En este sentido, me atrevo a decir que el conocimiento *debe* acercarnos a reencontrar lo que nos hace ser humanos, sin ser indiferentes a ello al atender las áreas de lo emocional y sensitivo.

López y Díaz, antropólogos y etnógrafos del campo social en Estados Unidos, analizan las destrezas que el antropólogo ha desarrollado –como persona- para gestionar sus propias emociones en su trabajo de campo, a la hora de plasmar sus propias emociones en su diario. Con este trabajo que amerita “la implicación de la implicación”, amplían la producción de conocimiento respecto al campo que une, antes de fragmentar, y fortalece el *vínculo tan estrecho entre construcción de conocimiento y emotividad*, lo que compete hablar de miedos, ansiedades, desazones, frustraciones, afectos, y en el caso particular de estos autores lo enfocan al trabajo etnográfico que realizan como etnógrafos, pero a través de ellos se puede trasladar a otras áreas y dimensiones.

Ellos intentan “ilustrar los modos en que una reflexión sobre las emociones, al tiempo que nos acompañan, componen y “contaminan” durante nuestra situación de campo, puede aclarar nuestra “lente” etnográfica y acceder a conocer y comprender cuestiones que de otro modo quedarían fuera de nuestro alcance.” (En, Abad y Flores, 2010: 19).

“Emociones que nos acompañan”, que componen, contaminan, que pueden tener la cualidad de aclarar la “lente” como investigadores; emociones también que han quedado al margen de ser reveladas en el lenguaje escrito, porque al pertenecer al área tan subjetiva del ser humano han sido delegadas a la poesía o a la psicología. Desde este marco, los maestrantes en proceso de formación se ven acompañados de emociones, afectos y uno de los lugares donde encuentran cierto recinto, además

de ser el lugar de donde emergen es el dispositivo de formación en su figura de grupalidad. Escuchemos esta voz:

*“...me llamó mucho la atención que empezaron a decirnos Hugo, Paco y Luis, (ríe) mg-sí, nuestra compañera Karla, (ríe) Hugo, Paco, Luis, no? siempre juntos! y lo sigo viendo! o sea, hay algo que nos hizo...yo creo que dialogamos sobre esas angustias, las angustias que vivíamos juntos y entender que vivíamos en un solo equipo, que éramos un grupo los tres, como que era muy representativo! Y esto fue después de las charlas que tuvimos con el equipo de campo IV, eso también me pareció muy significativo porque, mientras nosotros tres nos reconocíamos quiénes éramos, de qué se trataba, que íbamos a cambiar, que las cosas no estaban como soñábamos! el resto de la generación seguía confundida y ya estábamos avanzados en unos quizá tres dos, tres meses (...) dos meses... porque fue la primera revisión de comité tutorial, a nosotros nos quedaba muy claro qué implicaba y nada mas volteábamos a vernos, porque estábamos trabajando con otros grupos que, igual tenía una sola generación y decíamos que nosotros, cómo era que no entendían cómo era eso, no? No sabían quién iba a ser, quién iba a estar? qué iba a implicar? Cómo se iban a presentar? una serie de circunstancias que para nosotros ya eran muy claras después de la platica con ustedes. Entonces, eso nos fue dando cierta seguridad también a nosotros sobre por dónde estábamos pisando, qué estaba sucediendo a diferencia de los otros compañeros”. (CIVSHe\_2;2009: 4)*

Se trata de un texto que refleja la vivencia del maestrante –como persona- durante el proceso de construcción acompañada de la angustia. Y es de reconocer que se trata de una angustia acompañada y, en este sentido, el grupo no sólo es dispositivo para gestionar el conocimiento, también lo es para gestionar la emoción que acompaña al conocimiento en el entendido de cómo son trabajadas entre pares. El hecho de que los maestrantes externen sus emociones entre ellos, de compartirlas, de ser escuchadas, puede ser un paso significativo a su elaboración; es decir, en la medida que una emoción es identificada y nombrada por el maestrante, la grupalidad se activa estrechando lazos afectivos debido al sentir compartido que los hace ser “un nosotros”. El relato continúa tejiendo la historia:

*“...empecé a entender las cosas como en un doble juego y lo platicábamos con los compañeros con Hugo y Paco (ríe) y también eso impactó algunos de nuestros compañeros en la maestría que es algo también algo significativo, dos o tres al menos y al menos nos fueron diciendo que ya íbamos muy adelantados! Y nosotros todos confundidos y entonces decíamos, ¿cómo, por qué? no decían es que ustedes están recuperando datos empíricos y nosotros no acabamos ni el proyecto! No entendíamos lo que íbamos a hacer y hubo quien al final del segundo semestre decían –“es que yo no pertenezco a ninguna línea de investigación!” Entonces, a mí me parece muy importante habernos ubicado, pese a que nos generaba mucha angustia, este proceso nos llevó como de la mano también a consolidar nuestro lazo entre los tres, hablábamos de lo mismo y, en cambio, con los otros no podíamos hablar de lo mismo, ahí había grandes diferencias...” (CIVSHe\_2;2009:4)*

Considero que aquí también hay una importante toma de decisión: navegar, trazar el camino junto con el otro o bien, hacerlo de manera solitaria e independiente. Escuchemos: “pese a que nos generaba mucha angustia, este proceso nos llevó

*como de la mano también a consolidar nuestro lazo entre los tres, hablábamos de lo mismo y, en cambio, con los otros no podíamos hablar de lo mismo, ahí había grandes diferencias...*” Texto que enuncia la disposición de caminar tomado de la mano del que integra un grupo junto conmigo. Si bien es una disposición institucional y ha constituido hasta ahora la paradoja de la forma en que se organizan las instituciones: “un grupo, pero individualmente”, el nivel de cohesión, involucramiento, grupalidad entre los actores es decisión personal influida muy significativamente por su historia y biografía de vida.

Compartir la angustia estrecha lazos, compenetra sentidos, en palabras de Schütz (1995), los conforma *asociados* al compartir un mismo espacio, lugar, lenguajes, así como lo pronuncia la voz: *“hablamos de lo mismo...”*, acción que difícilmente se puede compartir con quien se encuentra fuera del campo grupal.

Ello significa la disposición de acompañar y dejarse acompañar por sus asociados, sus iguales, sus pares dentro de la dinámica que los maestrantes construyen, como formación grupal. Además de la flexibilidad por dejarse acompañar del grupo—dispositivo de formación es lo que permite la construcción de códigos, constituyéndose lugar donde queda impreso el sentido de afecto como un ingrediente de la grupalidad. Es la oralidad del texto:

***“...Hoy creo que las cosas han ido cambiando, hemos entendido que, si no asumíamos eso, si no asumíamos eso, pues hubiese sido mucho más difícil, mucho más complicado adoptar una postura, un enfoque, un cambio de tema o de actores! tan solo, no? Hubiese sido más complicado cuando hicimos este pacto de “vamos, los tres tenemos que acabar!” de pronto era así como —“Campos dónde andas, no se te olvide que tienes que estar, igual con Rubio!” y si no, nos hacemos (ríe) los mensajitos —“en dónde están!??” (ríe) pero siempre nos buscamos, son siempre, fue una alianza necesaria”. (CIVSHe\_2;2009:8)***

Los pactos entre el grupo de maestrantes como alianzas necesarias, promesas ante el otro tienen por intención —podría interpretar— generar motivos para continuar en el camino y no desistir. Una vez que el maestrante decide transitar a través del inmenso mar acompañado por el grupo y darse a la tarea de construir conocimiento en la dinámica grupal deja de ser uno en su individualidad, no porque deje de ser individuo en su unicidad, así como lo enseña Didier (1978), sino porque pasa a ser identidad compartida donde *“tus decisiones dejan de ser sólo tuyas, pues son transferidas a “nuestras decisiones”* y, en este sentido, así como lo expresa la voz: *“cuando hacíamos este pacto de “vamos! los tres tenemos que acabar!”* Ante ello cuestiono, ¿Con quién se hace el pacto?



Para responder a la pregunta debo recurrir a la categoría de socialidad a partir de considerar los diferentes niveles de implicación y relación del maestrante con el grupo. Al respecto, Maffesoli expone que es papel de la socialidad: “más acá o más allá de las formas instituidas, que siempre existen y que a veces dominan, existe una centralidad subterránea informal que garantiza el perdurar de la vida en sociedad. Es hacia esta realidad hacia la que conviene volvamos nuestras miradas.” (Maffesoli, 2004: 26). El sujeto desde esta misma perspectiva es nombrado como tal: “sujeto” porque cumple una función social dentro de la institución organizada en el marco del *deber ser* y al instalarse en el campo de la socialidad es nombrado *persona* que refiere a “máscara”; supone ser cambiante y, sobre todo, con posibilidad de integrarse a una variedad de escenas y de situaciones que sólo tienen valor por ser representadas en equipo.

En este sentido, como persona es que abre paso a lo subterráneo, informal, también lo llama Maffesoli, mundano porque al alejarse de lo institucionalmente permitido, en donde pareciera sólo cabe la razón, aflora lo que como personas nos hace: *la emoción*. Y vuelvo a ello porque con la intención de dar respuesta a la pregunta que planteé previamente, considero que se hace un pacto con quien se crea vínculo más allá de lo institucional, de lo académicamente formal en este caso y son los afectos los que hablan, son las comunidades afectivas que comienzan a configurarse y, en palabras de Maffesoli, “se garantiza el perdurar de la vida en sociedad.”

Atribuí el nombre de dispositivo de formación al espacio configurado por el grupo de docentes y maestrantes que acogen la línea *Formación y posgrado*, reconociendo dos niveles en su construcción:

Primero, como diseño del territorio instituido y ocupado por el grupo; segundo, como grupalidad que instituye la dinámica entre maestrantes donde tiene cabida la cohesión debido a afectos compartidos. Constituyen dos niveles, porque si bien el primero es con la finalidad, como ordenamiento institucional, de optimizar prácticas de formación en lo formal del proceso académico y en él se involucran docentes-tutores y maestrantes; el segundo funge como espacio, donde a través de la socialidad entre los maestrantes construyen aprendizaje, pero además es dispositivo de seguridad para ellos y se configura a través de códigos compartidos lo que pone en movimiento la construcción de una cultura afectiva. Así lo pronuncia el relato:

***“...en los coloquios (ríe) , yo le decía a Lola, no seas malita apúntame las observaciones que me hagan a mí y yo te apunto las tuyas qué te parece? Así le hacíamos!!! /sonríe) porque en el momento te bloqueabas, te ponías sorda (sonríe), te lo juro y decías –“qué***



***me dijo, qué me quiso decir?”, y esa estrategia nos sirvió mucho porque yo le decía “Lola”: -“mira te dijeron esto, esto y esto...” igual con Mendoza...***

***Solamente así sí formamos un grupo con nuestra carencias, pero formamos un grupo, pero te digo esas estrategias utilizábamos (...se ríe) Se oía medio... pero son vivencias que te quedan muy marcadas (...) Incluso con el maestro Dorantes! Por ejemplo, había días que no podía venir y nos recorría la clase para el viernes y recuerdo que Lola tenía dificultades para venir ese día y yo le decía: -“no te apures, yo hablo con él y le explico y le entrego tus trabajos, o sea que sí te interesa la maestría”. Igual hacíamos con Mendoza y (...) siento que fueron pequeña estrategias”. (E1MRCiv09:7)***

Sentimientos compartidos en un mismo escenario. Le Breton (1999) para dar cuenta de cómo los sentimientos son compartidos socialmente propone el concepto de cultura afectiva. A partir de la afirmación de que las formas de expresar y nombrar los sentimientos varían de una sociedad a otra, refuta la idea que las emociones son universales. Es decir, para que un sentimiento sea expresado y experimentado por un individuo aquel debe pertenecer al repertorio común del grupo social. En este sentido, las emociones actúan como modos de afiliación a la comunidad, son maneras de comunicarse y estar juntos. Le Breton refiere a la cultura afectiva, como un saber afectivo que circula, de manera difusa, en la sociedad y enseñanza de los actores; es el repertorio de sentidos y valores de las emociones lo que hace inteligible un sentimiento. En la medida que se comparte la manera de sentir, se puede dar sentido a la individualidad en la vida social otorgando esquemas de experiencia y acción que orientarán la conducta de los individuos.

Los maestrantes compartieron un espacio y, con él, el sentimiento que se instaló en su memoria durante la primera experiencia en el coloquio y resurgió cada vez que se abrían estos espacios. Su manera de estar juntos, de comunicarse rebela ser: desde la empatía, la solidaridad, compañerismo, afectividad, motivación. Entre ellos no existe el miedo de quedar al descubierto frente al otro –su asociado-, pues se reconocen ante él en la expresión de bloqueo, ensordecimiento, no entendimiento, ante la voz de quien hace observaciones a su producción como resultado de la construcción hasta el momento.

El saber afectivo de los maestrantes que circula en su propio ambiente durante las sesiones de trabajo en coloquios y comités tutorales, implica hablar del conocimiento que entre ellos han logrado tener de cada uno no como estudiantes de la maestría como personas. Ello les conduce a interpretar el saber vivido y saber que, en determinado momento puede ser la causa para renunciar al proceso formativo en el posgrado.

## **El maestrante toma agencia/gerencia de su proceso formativo**

Es momento de explorar otra cara de la experiencia que vive el maestrante durante la gestión del conocimiento: el momento en que toma gerencia sobre la construcción de su objeto de estudio. Resulta interesante la posición de Farjat (1998) cuando, al definir los términos inscritos en la semántica de la gestión dentro del campo administrativo y comercial, tales como: empresa, emprender, cliente, administrar, gerente, realiza una analogía trasladándolos al campo institucional educativo. Y, sólo por citar un ejemplo, cuando habla del término *cliente* lo conceptualiza hacia “quien ejerce una profesión, persona que utiliza sus servicios”; en ese sentido continúa “si trasladamos esta reflexión a nuestros establecimientos educativos no está mal llamar *clientes* a quienes utilizan los servicios que brindan ya sea para educarse o, en el caso de los docentes, para contribuir a la satisfacción de necesidades de otro orden” (1998: 11). De ello, lo que deseo destacar es lo que viene a continuación en voz de Farjat:

Considero importante aclarar mi intención no es bajo ningún punto de vista, convencer a nadie de usar los términos a los que me refiero y, mucho menos, pregonar que son los más adecuados. La única intención de estas explicaciones es evitar perder tiempo en escandalizaciones e indignarnos argumentando las razones por las cuales una palabra no nos parece apropiada en lugar de invertirlo en lo que realmente vale la pena y debe hacerse, dedicarse de lleno o mejorar la estructura y el proceso que esa palabra o la que deseemos utilizar en su lugar encierra.” (1998: 12)

La invitación, como sugerencia que logro desentrañar es intervenir en los conceptos de tal forma que la inversión de tiempo en ellos sea para contenerlos de significado desde el sentido en que se les utiliza. Abordo primero este marco de referencia debido al nombre con que me refiero al presente apartado de la experiencia del maestrante durante la gestión del conocimiento: la gerencia del maestrante durante su proceso formativo, donde ubico la construcción de un objeto de estudio como el pretexto para hacerlo. Peter Drucker apunta “el gerente debe ser un artesano” y compara esa función a la de un artista que moldea creativamente para descubrir lo mejor, lo más bello del material que trabaja sea arcilla, madera o, como en nuestros casos, personas.” (En, Farjat, 1998: 12)

Gerente significa, artesano, agente de su propio proceso. Es la acepción del maestrante con que arribo a este momento, donde después de la travesía en medio de la mar a bordo del barco-dispositivo de formación e investidos de herramientas, saberes, habilidades, fortalezas, miedos; algo muy importante, de sus binoculares: el

método y dirigidos por un capitán: grupo de docentes-tutores, son ahora ellos quienes a tono de su propia voz deciden “*tomar las riendas de su propio proceso*”. Es decir, con conocimiento de que forman parte del dispositivo, ahora toman su propio timón para asumir la dirección que darán a su barco. El pretexto, como motivo para hacerlo, considero, está en relación a la demanda, el compromiso y, además, objetivo de los estudios de posgrado: producir conocimiento en el campo educativo.

Para continuar con el recorrido, me es preciso recordar que una vez que el maestrante es parte del dispositivo, le es asignada una temática a desarrollar, como investigación que coadyuva al proyecto académico de la línea a la que están inscritos, en este caso, *Formación y posgrado*. Resulta interesante nuevamente traerlo a referencia porque también es con la intención de hacer énfasis en que el grupo de docentes-tutores destinan y sugieren una temática, mas no el objeto de estudio. En este sentido, la pregunta que surge es: ¿en qué momento, a partir de qué comienzan a crear su propia artesanía? Escuchemos la voz:

***“...Y, entre esta idea del análisis del posgrado que quería ver primero sistemas de calidad, políticas del posgrado me doy cuenta que hay una problemática que no está resuelta o que, para mi forma de ver no está resuelta, cuando se pregunta o se cuestiona ante lo que es la pedagogía! veo también la preocupación de los pedagogos que no se ha resuelto eso aún, ¿quién es? ¿cuál es su participación profesional? ¿Cómo se esta resolviendo?, primero cuáles son los autores más representativos!, no? o sea, que mencionen uno... fundamental y veo una diversidad de autores, porque como me estoy enfrentando a una maestría en pedagogía pues mi primer pregunta es saber dónde estoy?!, no? ¿Quiénes son sus referentes?, ¿cómo investigan?, ¿cómo están trabajando? ¿Qué tipo de problemáticas son las que están construyendo? y me doy cuenta que más bien hay una diversidad de autores, desde psicólogos, sociólogos, filósofos, y entonces eso me parece todavía mucho más extraño, salta mucho mas la extrañeza y cuando se les cuestiona frontalmente, cuesta mucho trabajo entender, no estoy diciendo que no lo sepan! Me cuesta mucho trabajo, sigo ahondando y observo que una de las problemáticas de esto es la identidad del pedagogo! Que la identidad del pedagogo tiene ahí una situación o es un tema problemático para la pedagogía, para el mismo posgrado!***

***Ahora me encuentro con él, ya que he delimitado la zona problemática! me estoy enfrentando entonces ahora a cómo trabajarla, cómo abordarla, porque otro de los aspectos del campo cuatro, es también esta idea de cómo investigar y entonces en esto de cómo investigar, me doy cuenta que investigan en forma distinta a como investiga el filósofo, eso es indudable!***

***Me doy cuenta que caí en un paradigma que, es en este caso, la investigación cualitativa que muestra una forma de abordar y que está pretendiendo ser una forma de abordaje de los temas en educación que no de pedagogía eh! (en tono aclaratorio) Y debido a que la educación es parte de la pedagogía, pooooodría abordarse desde este punto de vista, desde este método. Y entonces, vuelvo a mi tradición de querer ajustarme, entonces me dí a tarea de tratar de intentar entender qué es eso de la investigación cualitativa y asumirla con sus particularidades y sus propiedades y sus significaciones! y, en ese sentido intentar significar cómo se entiende y cuáles son sus aciertos! y creo que he encontrado algunos aciertos idóneos para hacer mi investigación sobre la identidad.***

*Porque desde la otra perspectiva, que era la filosófica, creo que me iría sobre un punto de vista semántico, tecnológico, de discurso; pero que, debido a que la investigación cualitativa exige lo empírico! pues me ha obligado a no irme sobre este camino que también sería! facilitar el camino! Entonces, aunque reconozco que ha complicado la situación, reconozco también que ofrece una riqueza de trabajo, porque hay que ir con los actores. Más bien el que significa la identidad, es el actor! no el concepto, porque en el concepto... puede ser que esté claro el concepto! O puede ser que las raíces, o puede ser que a través de tradiciones se signifique el concepto muy bien, pero creo que los actores lo están significando de distintas formas y que esto es lo que esta dando la problemática! que lo que se pretende analizar, para finalizar, yo creo que debido a que la preocupación del campo es llevar a esas investigaciones a resolver problemáticas, bueno, sería una segunda fase de la investigación; ahorita lo primero que me arroja la investigación es entender qué es lo que está habiendo ahí y no entenderlo desde los documentos, sino entenderlo desde la convivencia con los actores. ¿Cómo lo significan los actores?, y ya después se hagan otro encuentro en la investigación cualitativa, formas de trabajo, cada quien tiene... con objetivos distintos y entonces, en ese sentido, la investigación es un proceso que no son periodos cortos, sino largos, amplios; procesos que nos permiten ir ahondando... a lo largo del tiempo, si no prolongados, sí distantes, porque son los que van dando el enriquecimiento y en investigación cualitativa, yo creo que el tiempo, la acumulación del conocimiento es importante!" (CIVJAE-2;2009:5 y 6)*

Podría hablar de un proceso de tránsito para llegar a lo que la voz pronuncia: “*me doy cuenta que hay una problemática que no está resuelta o que para mi forma de ver no está resuelta...*” Ello implica la dialéctica entre la exploración del contexto desde donde deben emerger los objetos de estudio:<sup>111</sup>el dispositivo de formación y los nuevos lentes: el enfoque interpretativo del paradigma cualitativo, al que llamé anteriormente binoculares y del que comienzan a hacer uso no sólo como instrumento que el otro sugiere, sino como un hábito intelectual encarnado a su yo a través del que comienzan a problematizar la realidad. Tránsito porque requirió de tiempo y una serie de eventos para trasladarse de un lugar a otro. Uno de ellos y ya trabajado en espacios previos es el reposicionamiento del maestrante ante la construcción desde otras epistemologías. Bourdieu (2001) remite a la *ruptura* que interpreto como el rompimiento de construir en torno a nociones y prenociones desde el sentido común que, transferido a la condición en que se encontraban los maestrantes, significo como ruptura entre tradiciones e ideología positivista a la interpretativa comprensiva donde la voz, acción, intervención del sujeto en la construcción de la realidad es el generador de problemas de investigación, lo que recaerá posteriormente en la definición más concreta de objetos de estudio.

Pronuncio al método como hábito intelectual encarnado por los maestrantes porque de ser al principio el método instituido por el dispositivo de formación, se torna ahora su herramienta y de fuerte impacto para argumentar el porqué de su viraje hacia otro tema al que originalmente le propusieron. Desencadena entonces en un problema de

---

<sup>111</sup> Hablo desde un marco del *deber ser* porque la línea de investigación *Formación y posgrado* tiene la promesa con la institución de problematizar el mismo posgrado del que son parte.

la realidad social cuando por ejemplo, el dueño de esta voz se dispone a escuchar las voces de la institución a través de sus compañeros maestrantes con conocimiento y certeza de que, a partir de ellas, es posible generar conocimiento: *“cuando se pregunta o cuestiona ante lo que es la pedagogía veo también la preocupación de los pedagogos de que no se ha resuelto aún ¿quién es? ¿Cuál es su participación profesional? ¿Cómo se está resolviendo?...”*

*“Primero, cuáles son los autores más representativos...”* muestra la disposición de ser escucha del otro, pero además también este viraje del tema se ve permeado por aquello que hace *“clik”* en el sentido y significado del maestrante, es lo que atiende a su subjetividad. La construcción de la duda, como pregunta de investigación derivada del proceso de problematización para la construcción del objeto de estudio, si bien está inscrita en contextos institucionales, antes se inscribirá en un contexto muy personal. Cuando Bourdieu refiere al oficio del sociólogo señala:

Como durante la observación y la experimentación el sociólogo establece una relación entre con su objeto que, en tanto relación social, nunca es de puro conocimiento, los datos se le presentan como configuraciones vivas, singulares y, en una palabra, demasiado humanas que tienden a imponerse como estructuras de objeto.” (2001: 28).

Así es, la relación con el objeto no es de puro conocimiento, es la vida que tienen los datos para quien los lee, lo humano que éstos tienen y trastoca el sentido porque se juega –considero- esta relación de espejo: lo que significo del dato como oralidad del texto, es el lugar donde yo me encuentro, es el lugar en que me reflejo, y cuando interpreto al otro, me interpreto yo. Escuchemos nuevamente este fragmento del relato: *“Me cuesta mucho trabajo, sigo ahondando y observo que una de las problemáticas de esto es la identidad del pedagogo...”* La voz pertenece al filósofo de formación que ahora se encuentra inscrito a los estudios de posgrado de pedagogía y señala, en otro momento de la entrevista, sobre su interés desde siempre por trabajar el campo de la identidad. Hoy, a través de este viraje va entendiendo su propio porqué e interpreta lo que observa a través de decir: *“Una de las problemáticas de esto es la identidad del pedagogo...”*

El maestrante comenzará a leer la realidad a través de la lente que proporciona el enfoque interpretativo. Ello le implica colocar todos sus sentidos al momento de estar allí; aquello que les da sentido es lo que significan para construir su objeto de estudio, porque además es lo que les emociona, lo que les hace saber y sentir seguridad.



*“...Yo creo que lo más, lo más significativo! (enfatisa) es, seguramente como Andrea, que lo comenté en algún momento que yo me apropié de un comentario que hizo Andrea, en el sentido de que hijole! me movieron de mi proyecto, pero el tiempo avanza, entonces no puedo estar peleándome con una idea, o sea, tengo que modificarle y encontrarle sentido a la otra propuesta. Entonces, cuando yo veo que enfocarme nada más en la prevención de las fármaco dependencias aquí en Aragón, aunque es importante, pues no es un único elemento, uno, dos que es significativo para los chavos, es un gran descubrimiento sería que para los chavos no es, no es importante fumar mota o tener sexo, que para ellos cuestiones importantes a resolver es los baños sucios y más bien la higiene dentro de los baños o que haya jabón, hay influenza y –dicen- que pues lavarnos las manos no hay jabones y cuando hay jabones no hay agua, cuestiones más, digamos más cotidianas, entonces es el pensar qué es de lo que yo estoy observando, qué es lo que puede ser interesante para ellos y percibirlo como que es parte de la vida cotidiana de los chavos, de la vida social y ver que esta vida social es más! que una vida académica! y el tiempo que se invierte en una vida social es mucho más significativo es en la vida social que la vida académica! Y donde es más significativo es en la vida social que en la académica, donde se hacen los cuates, o quizás en donde surge la energía y el deseo de continuar, es más el contacto con ellos, que dentro del aula, entonces más bien la decisión importante fue dar el cambio y aceptar el cambio y salirme de ese objeto y de esa problemática y mas bien, ver otras que pidiesen ser más significativas para ellos, y otra es tener la posibilidad de escucharlos! y de conocer su experiencia! y cómo ellos significan este tipo de situaciones que viven, es cómo ellos significan, si en algún momento tengo oportunidad de que se abra un chavo que se avienta un churro que fuma o un chavo que ha tenido sexo aquí en Aragón y ver cuál es el significado le dan a ello y si no se encuentra, bueno a lo mejor alguno, uno cercano y si no se encuentra, pues encontrar y ver para quién es importante y escuchar su voz y poderla significar y poder comprenderlos y a la mejor en algún momento, poder explicar el proceso. Pero si no se llega hasta ese momento, bueno pues, tener la oportunidad de escucharlos a los estudiantes porque me vi yo en esa metáfora de la que tu hablabas del espejo. (11)*

*Finalmente, hablar de ellos es también hablar de mí, escucharlos a ellos, es también escucharme a mí! porque yo estoy viviendo mi proceso como maestrante, como ellos están viviendo su proceso de licenciatura, pero bueno, en algún momento yo viví mi proceso de licenciatura y a la mejor me hubiera gustado escribir mi historia! O la historia de los grupos cercanos, porque en ese entonces los chavos que se pachequeaban o los chavos que se ponían a chupar los fines de semana éramos nosotros mismos! o mis amigos! Nosotros no tuvimos esa mina que está (ríe) cruzando la calle de la Fes, o sea, nosotros no tuvimos tantos bares. (ríe) Finalmente nosotros teníamos que buscar una tiendita para conseguir las chelas ahí en la impulsora. (CIVE3a\_2009: 11 y 12)*

La voz pronuncia la necesidad por “salirse de ese objeto” y hace referencia al que el dispositivo le sugirió, porque el que el maestrante observa en la realidad, rebasa lo institucionalmente dado. El método, como hábito intelectual y, como práctica que se construye inherente al actor, no se desliga de su estilo de vida. Al ser parte del maestrante, se materializa, entre otros, en la actitud que tiene para observar y significar la vida en que interviene. El mismo hábito que construye le sugiere:

- Flexibilizarse primero a sí mismo para incorporarse a las dinámicas que implican ser parte de un grupo de trabajo, a su vez, de la línea de investigación. Considero que el paradigma cualitativo tiene la virtud de ser



muy flexible al tener como campo de cultivo el ámbito social, por lo que se moldea a la forma que el investigador va otorgando y, en este sentido, podría decir que cuando el maestrante comienza a relacionarse con sus discursos; su mente también se flexibiliza, permitiéndose una disposición por construir desde otras epistemologías problemas de investigación.

- Conducirse en la búsqueda de lo que a él le otorgará sentido, permitiéndole, a su vez, avanzar de forma más satisfactoria en su proceso. La toma de decisión en momentos de esta naturaleza les lleva a ubicar dos principios de realidad: primero, dejar que el tiempo avance mientras ellos están conflictuados o bien, enfrentar el tiempo y avanzar junto con él.
- Significar la vivencia, experiencia del otro –actores de la investigación-. Lo que para los maestrantes resulta relevante es escuchar a los sujetos, escuchar los significados que ellos construyen, regresar la voz a quienes dan vida y hacen la institución para comprenderlos. Así como lo han aprendido pretende el enfoque a través del que están investigando.

Desde la formulación de su sociología comprensiva, Weber atiende que “todos los complejos fenómenos del mundo social tienen sin duda su significado, pero éste es precisamente el que los individuos implicados atribuyen a sus propios actos. La acción del individuo y el significado a que ésta apunta son lo único sujeto a la comprensión. Además, solo mediante tal comprensión de la acción individual puede la ciencia social acceder al significado con cada relación y estructura social puesto que éstas están en último análisis, constituidas por la acción del individuo en el mundo social.” (En, Schütz, 1993: 36)

Es el discurso que enmarca la voz del maestrante quien señala cómo hace del enfoque un medio para ver la realidad. Considero que se trata ya de su propio enfoque como estilo incorporado cuyo *porqué* decide apropiarse de éste, reside en otro nivel de análisis, pues implica reconocer que la elección del método y enfoque de investigación responde a un *motivo* desde lo que constituye al maestrante. Cabría incluso plantear la pregunta ¿por qué este y no otro? Respuesta que no busco en lo explícito del discurso, desde el momento que quedó fuera de la estructura que guió mi entrevista al tener contacto cara a cara con ellos, sino es posible develarla en el fluir del relato: *“pero si no se llega hasta ese momento, bueno pues, tener la oportunidad de escucharlos a los estudiantes porque me vi yo en esa metáfora de la que tú hablabas del espejo. Finalmente hablar de ellos es también hablar de mí, escucharlos a ellos es también escucharme a mí! Porque yo estoy viviendo mi proceso como maestrante, como ellos están viviendo su proceso de licenciatura,*

*pero bueno, en algún momento yo viví mi proceso de licenciatura y a lo mejor me hubiera gustado escribir mi historia...”*

¿Qué encuentra el maestrante durante su proceso de formación en la maestría – cuyo propósito es iniciarlos para la investigación- dentro del método y enfoque que le sugiere comprender al sujeto de la acción? Encontrar-se, leer-se, identificar-se en el otro; su sujeto de investigación es su espejo, en él se ve y es él quien le atrapa. Es la voz que denuncia su necesidad por ser escuchado y comprendido, ser incluso contado y renombrado y como no hubo otro que escribiera su *yo*, ahora es él su propio autor: cuenta su *yo a través del otro*, lo que a su vez, le va implicando en un objeto de estudio que, como señala Bourdieu, conquista y construye.

***“Comenzar a tomar las riendas de su propio trayecto formativo... “no puede ser que yo esté siendo una estudiante camaleónica...”***

El cambio de paradigma que propone Gaulejac para abordar la gestión y transitar del individuo-recurso al individuo-sujeto, aborda al sujeto de deseo en “la autonomía, tanto en el pensamiento como en la acción, se consolida sobre la capacidad de cada quien de reconocer sus deseos sin dejarse dominar por el deseo del otro. “Ahí donde el yo existía, el yo debe emerger, decía Freud” a este propósito.” (En, Taracena, 2007: 255)

Y lo cito porque en el momento que el maestrante comienza a tomar la decisión de salirse del tema que le fue sugerido al incorporarse e integrar no sólo un grupo de trabajo al que fue incorporado, sino coadyuvar con su producción a la construcción del proyecto académico de la línea de investigación *Formación y posgrado*, comienza a “*tomar las riendas de su propio proceso formativo*” acompañándole la autonomía. Ello, considero, es resultado de atender y escuchar su deseo; de identificar qué es lo que le regresa el sentido de su estancia en ese territorio y es, entre otras cosas, el descubrimiento de caminos que sí desea transitar, encontrar el mar donde sí desea navegar.

La autonomía que el maestrante comienza a asumir tanto en pensamiento como en acción se ve materializada en:

- Búsqueda autodidacta de contenidos teóricos y producción científica hasta hacer clic con lo que ellos hacen. Resulta motivante el encuentro con textos que aclaran y van abriendo puertas hacia el cómo construir caminos para dar respuesta a su duda, es decir, su pregunta de investigación.

- Exploración de recursos, como medios tecnológicos indispensables en nuestro contexto, sociedad del siglo XXI, como lo es el uso de la web o Internet.
- Descubrirse en la flexibilidad por conocer lo que del medio es posible obtener y transitar de la negación a la aceptación logrando desarrollar la habilidad para su manejo y utilización.
- Transitar de la inseguridad que genera formar parte del dispositivo de formación al reconocerse con carencias en el conocimiento tanto del campo pedagógico, como del que forma parte por su formación de origen, a la seguridad que les otorga comenzar a encontrarse con su objeto de estudio. Si se me permitiera hacer una analogía con la metáfora del navegante, a través de la que intento guiar la explicación sobre la práctica de gestión de conocimiento, se trata de una especie de luz que comienza a alumbrar el trayecto del maestrante y esta, a su vez, comienza a dirigir la ruta hacia el faro. A través de los primeros encuentros del maestrante con su objeto de estudio se traduce en seguridad para mantenerse en el camino y avanzar con mayor certeza.
- Desde la forma en que lo pronuncia la voz del relato:

*“... y entendíamos en grupo que los seminarios debían ser una selección más participativa, de construcción social, de traer cada quien sus propios referentes y ponerlos en discusión, en juego en los seminarios, entonces expresar, construir, dinamizar, consultar, preguntar, eran cuestiones que tendrían que hacerse en el seminario, más no estábamos acostumbrados a eso. Hacer ese tipo de ejercicio tarda ..... (5:11 y 12)*

Y el que ellos tomen las riendas de su propio trayecto formativo significa, en la voz del relato que continúa tejiendo la historia:

***“... Yo siento que no estoy dando lo que se me pidió ( ríe) porque en un momento dado o lo mejor, todavía no hay comprensión... total de mi parte y de cómo explicarlo (...) o quizás, yo estoy malinterpretando pero, yo entiendo que se está pidiendo identificar y no comprender! no? hay una insistencia en cuáles son las competencias, cuáles son las habilidades, que haya un diagnóstico y, desde un principio, según lo que habíamos empezado a leer, lo que habíamos empezado a ubicar, eso no me dar como respuesta el tipo de investigación que se pretende, no? la interpretación no va a dar una respuesta tajante de cuáles son las habilidades y cómo llevarlas a cabo (ríe), ahí todavía no logro explicarme por dónde está el asunto! porque cuando decido que tengo que tomar mi rumbo es porque veo que no hay... vaya, si lo que quieren es una lista de competencias, decía yo, pues ya están! no? y hay y hay diferentes autores que hablan de la lista de competencias, algunas improbadas, algunas definidas por habilidades y otras más tendrían ideas cercanas, aunque las dibujan en la docencia, o sea, sí hay! yo creo que ese no es el problema y además, en una práctica tan artesanal, como la docencia, como la investigación, no puede haber una serie de circunstancias a cumplir. Me acuerdo de una maestra de secundaria cuando le mostraba yo el perfil de los alumnos de educación secundaria y dice ella –“Ups! si esto es lo que van a producir! Yo ya voy a estar fuera de la escuela! porque yo no alcanzo a cumplir con esto. Entonces, me parece que no es***

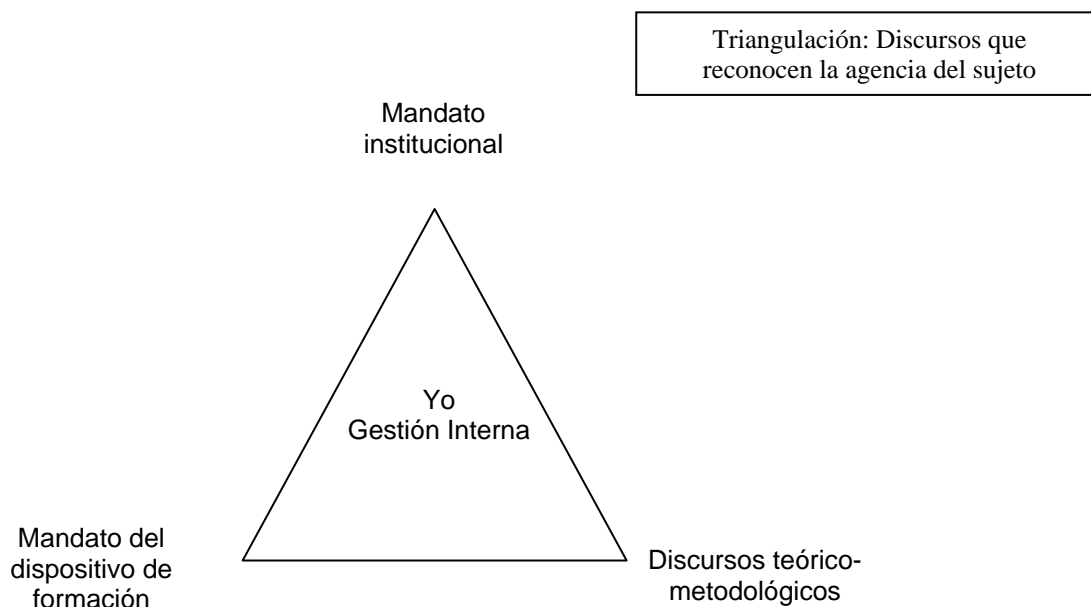
***importante poner un parámetro de qué se tendría que cumplir! me parece más importante recuperar y sobre todo, en ese asunto de las competencias, después de haber leído tanto de las competencias, pero sí ubicarme en razón de por dónde pudiesen irse entendiendo, reconozco que la voz que, al menos se ha podido aportar, es la de los alumnos, o sea, a los maestros les queda muy claro que lo que necesitan son habilidades y por miles de razones! Y me queda también claro que así debe ser! Quizá lo que o que vamos pidiendo como docentes es una habilidad demostrada, una competencia! pero en el caso de los estudiantes, de pronto recuerdo una frase de un compañero de cu, –“pues finalmente los estudiantes somos estudiantes camaleónicos, tenemos que pintarnos del color que nos pidan”, sí lo pensé “-No puede ser que yo esté siendo una estudiante camaleónica porque si no entonces estoy como papel aquí dando vueltas, entonces ¿dónde está mi aprendizaje, no?” y por eso quise comenzar a tomar un rumbo diferente. (CIVSHe\_2; 2009: 6)***

Ha generado problemas? (pregunto)

***Todavía no! todavía no! supongo que sí va a generarlos no? (ríe) pero todavía no! quizá también tiene que ver con el avance de mi investigación, de esa decisión de bueno, voy hacer lo que yo quiero! De algún modo reciente, empecé a trabajarlo cuando me dijeron en el coloquio, no era comité, me decían –“es que te nos adelantaste demasiado, te nos fuiste por la libre, no?” por ahí empecé a tomar la decisión de que iba hacerlo de como yo entendía que podía hacerlo! No por la libre, porque siempre hay un referente teórico, pero bueno, el espacio también es algo importante! los comités no dan tiempo, no dan tiempo a la conversación, no?” (CIVSHe\_2; 2009: 7)***

Es un proceso donde el maestrante construye paralelamente un capital cultural conformado de saberes, lenguajes, conocimientos, habilidades que le hacen conformar una identidad dentro del campo de conocimiento en que se encuentra y la construcción del mismo campo de conocimiento. Podría hablar de un intercambio dialógico al estar aportando-se mutuamente y configurando-se en paralelo.

En este sentido y para atender a la agencia del maestrante durante el proceso de construcción de conocimiento, ubico una triangulación durante la toma de decisión en tanto pronuncia la voz: “*decido que tengo que tomar mi propio rumbo... iba hacerlo como yo entendía que podía hacerlo...*”. En dicha triangulación encuentro primero, el mandato del dispositivo para coadyuvar a los fines de la línea; segundo, el yo como gestión interna y, tercero, el contenido apropiado y significado que aporta el referente teórico discutido en espacios que el dispositivo y la vida académica de la institución proponen y se torna después una herramienta valiosa para asumir postura y defenderla. Gráficamente así quedaría representado:



Tres procesos que encuentran intersección e inician un diálogo conforme el maestrante se arma de las herramientas: conocimientos, saberes, habilidades, actitud, que le confiere seguridad para transitar de ser sujeto incorporado a un campo a ser un agente, como actor que protagoniza su propia historia. Señala Bourdieu que “los recién llegados tienen que pagar un derecho de admisión que consiste en reconocer el valor del juego y en conocer ciertos principios de funcionamiento del juego. Ellos están condenados a utilizar estrategias de subversión, pero estas deben permanecer dentro de ciertos límites, so pena de exclusión...” (1990: 137). Es decir, al inicio comienza a jugar el juego de los otros porque ya existen capitales dentro del campo debido a que quienes pertenecen a él ya han construido intereses comunes y, en este caso, el maestrante como recién llegado y que permanece en ese espacio deviene al paso del tiempo también en la complicidad con los otros a fin de perpetuar lo que allí se construye.

Involucrarse implica ser parte de la dinámica, así como jugar el juego de los otros, aceptar primero para después –y con su misma acción- contribuir a la vida y existencia del campo por lo que él mismo le aporta fortaleciendo su estructura. A través de esta actuación va tomando agencia, *es un agente en el grupo*.

La intervención del maestrante dentro del grupo y línea de investigación que conforma al campo de conocimiento *Construcción de Saberes Pedagógicos*, está materializada, entre otras formas en la dirección que dan a su propia construcción. Una de las herramientas que, considero, les otorga ese poder hacerlo es *el saber*, en

la expresión del propio término, como parte del resultado de la aprehensión del conocimiento, mismo que cobró vida cuando el maestrante al disponerse en la búsqueda encontró lo que le significaba.

La gestión de conocimiento en este momento del proceso pone en movimiento tres ámbitos: *El saber*, como conocimiento incorporado que atravesó también por un proceso hasta ser digerido por el maestrante y que ahora confronta la solicitud/mandato del propio dispositivo. Dice la voz: -“Quizás yo estoy malinterpretando, pero yo entiendo que se está pidiendo identificar y no comprender! Hay una insistencia en cuáles son las competencias, cuáles son las habilidades, que haya un diagnóstico y, desde el principio, según lo que habíamos empezado a leer, lo que habíamos empezado a ubicar, eso no me da respuesta al tipo de investigación que se pretende, no? La interpretación no va a dar una respuesta tajante de cuáles son las habilidades y cómo llevarlas a cabo...” Al colocarse el lente ofrecido por el mismo dispositivo: paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, se convierte en su medio y una de sus más poderosas herramientas para defender su postura.

Ahora bien, se trata de un yo en constante negociación con el otro y consigo mismo. Lo subjetivo que compete a la construcción propia de cada sujeto, que inscribe experiencia significada de lo vivido a lo largo de su trayectoria viene a colocarse en este momento de toma de decisión de una forma muy contundente. Es el relato de la voz que pronuncia: “Recuerdo una frase de un compañero de C.U.: -pues finalmente los estudiantes somos estudiantes camaleónicos, tenemos que pintarnos del color que nos pidan”, sí lo pensé: -“no puede ser que yo esté siendo una estudiante camaleónica, porque si no estoy como papel aquí dando vueltas, entonces ¿dónde está mi aprendizaje, no? y por eso quise comenzar a tomar un rumbo diferente.” Enfrentarse a su propia voz interior que les cuestiona en este caso, ¿estudiante camaleónica?, la respuesta es –no! El aprendizaje les hace sujetos críticos que no sólo se pintan del color que les pidan, del color que les dicen, ellos deciden de qué color desean pintarse. Hacen de su presencia no menos reproductores, conservadores del lugar, sino que lo intervienen desde su acción por ello es que remito a agentes-actores en el campo y en el grupo.

Cuando agrego *agentes-actores en el campo y grupo*, es porque los concibo desde la perspectiva que sugiere Freire al trascender la estructura ya hecha. Refiere al ser humano, como filosofía de hombre porque, dice, su labor es humanizar al mundo a través de su acción consciente, al saberse no sólo *con* sino *en él*.



El punto de partida de este tipo de análisis debe ser una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en y con el mundo. Dado que la condición básica para la consecución es que su *agente sea un sujeto*, (es decir, un ser consciente), la concienciación al igual que la educación es un proceso exclusivamente humano. Como seres conscientes los hombres están no sólo *en el mundo, sino con el mundo junto con otros hombres*. Sólo los hombres, en tanto “seres abiertos” son capaces de llevar a cabo la compleja acción de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo.

Los hombres pueden satisfacer la condición necesaria de ser con el mundo porque son capaces de distanciarse objetivamente del mismo. Sin esta objetivación a través de la cual también se objetiviza a sí mismo, el hombre estaría limitado a ser en el mundo, careciendo tanto de auto conocimientos, como de conocimiento acerca del mundo.

A diferencia de los hombres, los animales simplemente están *en el mundo* y son capaces de objetivarse a sí mismos o al mundo. Viven una vida sin tiempo, hablando específicamente, sumergidos en la vida sin posibilidad alguna de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad. Los hombres, por el contrario, que pueden superar esta adherencia y trascender el mero ser en el mundo, añaden a la vida que poseen, la existencia que construyen ellos mismos. Por lo tanto, existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse.” (1990, en Antología básica El maestro y su práctica docente, UPN, 1994: 19).

La agencia durante el proceso de construcción de conocimiento el maestrante la asume desde su ser-hombre, un ser que crea y diseña -a partir de la realidad que ya existe- la suya propia pero dentro también del mundo al que pertenece. Es necesario subrayar que ante la agencia, el maestrante toma autoría de su propio objeto; ante ello, cabe destacar la flexibilidad con que se mueve el grupo de docentes-tutores que dirigen el proceso ante la toma de postura del maestrante. En este sentido, no se trata de un dispositivo, no en los términos que señala Foucault (1977) que coarta, oprime, aplasta; antes bien, se presenta y va construyendo en la posibilidad-apertura de lo que sus integrantes le aporten. Su proyecto, como línea de investigación tiene como objetivo iniciar en la formación para la investigación al maestrante -y, en esta fase de su existencia: 2000-2010- en torno a la producción en el contexto de posgrado y, en ese marco, es que se mueve el conocimiento.

Lo importante que de todo ello puedo interpretar y deseo resaltar es la existencia de diferencias entre la definición de temas que el dispositivo, como grupo de docentes-tutores sugiere para construir objetos de estudio y, lo que para los maestrantes se rebela como problema de investigación. Ello como resultado de problematizar, desde

la realidad del contexto lo que para unos es problema, para otros no, pues es la subjetividad la que atraviesa y va trazando la ruta de este complejo trayecto de investigación, como práctica de construcción de conocimiento.

## CONSIDERACIONES FINALES

*¡Cuántas vueltas di por las montañas y a la orilla del mar!  
¡Cuántas veces me senté con el corazón palpitante en las alturas  
de Tina y contemplé los halcones y las grullas y las naves frágiles  
y alegres cuando iluminaban cuando desaparecían hundiéndose  
en el horizonte! ¡Por allá abajo, por allá abajo peregrinarás tú también  
alguna vez! Y aquello era para mí como cuando alguien, desfallecido, se  
sumerge en un baño helado y se salpica sobre la frente el agua espumosa.  
Hölderlin*

¿Cómo construir un cierre momentáneo del trabajo de investigación? Viene a mi mente un poema que, en lo particular ha resultado significativo: Ítaca. Tiene que ver con la invitación de emprender un viaje y rogar que el camino sea rico en experiencias; hacernos de los más delicados perfumes, de las piedras más preciosas; luchar contra el Poseidón colérico que encontraremos en el camino, vencer a lestrigones y cíclopes que a nuestro paso intenten detener el andar. Rogar por llegar a Ítaca ricos en experiencias y no con las manos vacías. Con este pensamiento de antesala, llego a un punto de la construcción que exige abrir las manos y reconocer la riqueza ganada después de haber recorrido un pequeño tramo de la investigación educativa, donde el pretexto fue conocer qué hay detrás del proceso de gestión en la construcción del conocimiento. Para hacerlo propongo los siguientes ejes:

- a) *La conquista del objeto de estudio*
- b) *¿Qué resultó de la investigación y fue más allá del objetivo propuesto?*
  - ✓ *Primer nivel: Lo administrativo-institucional*
  - ✓ *Segundo nivel: Lo pedagógico*
  - ✓ *Tercer nivel: La subjetividad del maestrante*
    - c) *Lo que rebasa los objetivos de la investigación*
    - d) *Las rutas que puede tomar el objeto*

### *a) La conquista del objeto de estudio*

Hablo de la conquista porque aún sin ser la gestión un tema que fuera de mi interés, logro construir el objeto de estudio en torno a ésta y envuelta de discursos que me atraen: subjetividad, experiencia vivida, el sujeto como actor, protagonista, agente; la emotividad como elemento constitutivo e ineludible del proceso de construcción de conocimiento. Una conquista porque al rodear el discurso de la gestión de

conocimiento y encontrarlo connotado en la construcción de modelos, ordenadores, dispositivos, para conducir la actividad hacia el logro de propósitos, volteo a verlo desde otra postura intentando develar lo que hay detrás de esas voces que norman, programan, deciden, diseñan. Constituye el momento en que me intereso en él, cuando observo que el discurso sólo nos muestra una cara -la que las instituciones le han otorgado- no obstante, se trata de un campo complejo por explorar.

Si bien, el interés primero estuvo centrado en el proceso de conformación de grupos en el Programa de pedagogía del posgrado en FES-A, el acercamiento a la gestión fue debido a la interrogante que surgió sobre cómo hacen los estudiantes maestrantes para conducirse ante el descontento, la crisis que genera el incorporarse a la dinámica que propone el Proyecto Académico Institucional de tal entidad en grupos y líneas de investigación. Conjugando asimismo su deseo por continuar de pie y haciendo frente a un proyecto no sólo educativo, también personal, materializado en los estudios de maestría. Duda-pretexito para hacer una investigación, cuyo problema tuvo lugar en la realidad aparentemente alejada de mi propio interés; no obstante, significado en mi propia subjetividad. Qué quiero decir con ello... A través de construir sobre el proceso de gestión en la construcción de conocimiento dentro de un grupo de trabajo y con los primeros testimonios ofrecidos por el campo, ahora lo hago consciente, constituyó el medio que permitió comenzar a ver una posible respuesta a situaciones personales sobre: ¿por qué continúo en la academia? ¿qué hace que me aferre a los espacios educativos y permanezca, aun cuando ha habido momentos en los que el deseo es sucumbir? ¿cómo he gestionado mi propio proceso de construcción de conocimiento de tal suerte que me siento atraída por el producto que resulta una vez que me involucro con los objetos de estudio? Es posible decir que comencé a verme en los otros para reconocer mi propio proceso y el interés por reconocer al ser humano que vive las prácticas, que se emociona; que así como existen momentos de lucidez, también los hay de conflicto; que así como hay momentos donde la intención es abandonar todo, existen aquellos que nos afianzan y nos aferran a cerrar proyectos que una vez decidimos iniciar.

La conquista como encuentro con el objeto, tiene que ver con la forma en que vamos atrapando una idea y, a través de ella, nos identificamos. En este sentido, el viraje que fue dando la pregunta de investigación eje transitó por varias etapas replanteándose en los siguientes términos:

¿Cómo se conforman los grupos de trabajo en el Programa de maestría, dentro del posgrado en la FES-A? para después plantear ¿Cómo se gestiona

el conocimiento dentro de los grupos de trabajo? y definir finalmente: ¿Cómo construye el maestrante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento dentro de un grupo de trabajo? Defino ésta última como la pregunta generadora, pues implica hablar de procesos construidos por los mismos actores y de lo que existe en ese tránsito entre las políticas educativas e institucionales y la producción de conocimiento lograda en una investigación. Y en ese proceso los *sentires sentidos*.

La narrativa de los primeros actores a quienes comencé a escuchar, a significar y que fueron los maestrantes, hacía evidente una necesidad por expresar cómo estaban viviendo el proceso formativo. Es este el encuentro con mi objeto de estudio: *El sentir sentido* de los maestrantes que viven la formación, en ella, la gestión de conocimiento necesaria para lograr la producción.

b) *¿Qué resultó de la investigación y fue más allá del objetivo propuesto?*

Para desarrollar la interrogante me es preciso recordar el problema de investigación al que hago frente: Tensión entre dos niveles de realidad, una que refiere a la propuesta institucional del Programa de maestría en pedagogía en el posgrado de la FES-A, respecto a cómo gestionar los procesos de formación del maestrante. Y su desencuentro con el proyecto formativo de los maestrantes que involucra: un interés temático por investigar, así como expectativas tanto personales, como profesionales de formación. Un problema desde la práctica de gestión institucional atravesada por discursos administrativos, donde los modelos de producción que han sido funcionales a nivel empresarial al trabajar en la lógica de grupos, los funcionarios del programa las trasladan hacia el campo pedagógico por considerar que hacer pedagogía involucra la intervención, dejar un legado al campo y, en ese sentido, la intención está en dirección a configurar una cultura de la colegialidad donde la producción y formación sea resultado del trabajo en grupos.

Propuesta que contrasta con las prácticas promovidas para construir conocimiento desde el individualismo y también con prácticas que han fragmentado la construcción de conocimiento desde el rol asignado a las instituciones para hacer investigación a nivel de posgrado.

De ahí entonces el pronunciamiento que realizo al nombrar uno de los objetivos generales por resignificar el discurso de la gestión de conocimiento, al reconocer que no se trata meramente de promover modelos *para*, sino de diseñarlos desde abajo.

Es decir, desde los actores que movilizan e interactúan en la institución: maestrantes, docentes-tutores y funcionarios.

En este orden de ideas, resignifico el discurso –a partir de la práctica- del proceso de gestión en la construcción del conocimiento: Es la artesanía que construye un actor a fin de conducir una empresa, en el sentido de emprender alguna acción. Artesanía constituida por la toma de decisiones, negociaciones con los otros y consigo mismos, utilización y construcción de estrategias, recuperación y uso de capitales culturales que el trayecto formativo ofrece durante el proceso vivido y que si bien la representación en términos sociales es concebir la gestión como acto de programar al otro; es decir, como un acto venido del exterior, con esta investigación logro re-conceptualizarla como un acto que deviene desde el interior del sujeto, pues la forma de conducirse para construir está influenciada por la forma en que se apropia de su realidad, por la manera en que la subjetiva. Es posible nombrarlo en el sentido *in put*, de dentro hacia fuera, lo que remite a considerarlo que no se limita a un acto externo, sino que es el sujeto desde su yo quien gestiona.

El proceso de gestión en la construcción de conocimiento involucra prácticas no sólo de carácter administrativo en el campo pedagógico y que, por supuesto, de ello también se hace dicho campo, sino es una gestión desde lo humano. Es decir, la carne que hace la gestión en el sentido de considerar quiénes son los sujetos que toman decisiones, acuerdos, posturas para conducir la organización de una empresa. Por lo que llegamos a considerar que estamos, como seres humanos, en una continua tarea de gestión al emprender algún proyecto, sea éste de vida o algo más formal y dentro del plano institucional.

Con ello pronuncio que no sólo hay una resignificación de la gestión como concepto, sino también del sujeto al pensarlo activo, protagonista, agente, actor, en la construcción de su mundo, de su realidad. Es él quien toma decisiones desde su yo, por lo que me he valido de la subjetividad como una construcción que hace el sujeto de la realidad en torno a su historia de vida, biografía personal, género, trayectoria de formación, contexto familiar, cultural, social que le permiten acceder y construir sus propios principios de realidad en forma de significados. En este sentido, los significados construidos fueron los que permitieron comprender la experiencia que cada uno de los actores de la investigación otorgan a la práctica de construcción de conocimiento, las formas en que se dirigen *en y sobre ella*, así como el tipo de gestión que realizan para lograr el objetivo de producción, como parte de las tareas al ser parte de un grupo de trabajo cuyo objetivo es iniciarlos en la formación para la investigación.



Además de esta primer resignificación, con la presente investigación logro trazar una propuesta a nivel teórico de lo que implica hablar del proceso de gestión en la construcción de conocimiento desde el plano pedagógico. Es una propuesta ubicada en tres niveles: *administrativo-institucional, lo pedagógico, la subjetividad del maestrante*.

#### *Primer nivel: Lo administrativo-institucional*

La gestión a nivel administrativo-institucional detenta convencionalmente el poder hacia quienes tienen el poder de ser nombrados funcionarios de un Programa. Si bien, hay un pronunciamiento por *“hacer que las cosas sucedan”* por parte de los funcionarios del Programa en pedagogía de la FES-A, haciendo de la planeación estratégica, su medio de acción para convocar a todos quienes participan y hacen la institución, son ellos –los funcionarios- quienes van tejiendo los hilos para hacer que suceda eso que ya tienen previamente planeado. La experiencia de las personas permite la construcción de significados en el momento que toca, que interpela algún sentido de lo que viven; con ello hago referencia al caso de los funcionarios quienes, al haber tenido experiencias con grupos de trabajo, al observar cómo se organiza la gente dentro de las instituciones, de vivir incluso los beneficios que ello conlleva, representó un factor de gran relevancia para comprender por qué van dirigiendo su acción hacia los ordenamientos propuestos una vez incorporados en el programa de posgrado de la FES-A.

La gestión a nivel administrativo y trasladada al ámbito educativo no deja de hacer visible la historia de su existencia como práctica empresarial, por lo que antes de considerar procesos, interesa más el producto. No obstante, la forma en que investigué la gestión de conocimiento dentro de este primer nivel, resalta que, si bien, existe la necesidad institucional por responder a políticas nacionales e internacionales de un posgrado en pedagogía, hay preocupación por los medios, por resolver el *¿cómo?* Una vez resuelta la estrategia, y que fue a través de la conformación de grupos inscritos en líneas de investigación, el pendiente que queda es resolver nuevamente el *cómo* para conformarlos desde los intereses y necesidades de la carne que los hace; es decir, docentes-tutores y maestrantes.

Es necesario, durante la práctica de gestión, la relación horizontal que haga de la toma de decisiones una labor del colectivo, donde la horizontalidad esté objetivada en los hechos, no sólo el discurso. La horizontalidad tiene que ver con estar a una misma distancia uno del otro, en el mismo nivel; por tanto, es menester re-significar la toma de poder, pues éste tendrá que considerar el *poder dar la voz* y ser portavoz

de quien al no asumir un rol de funcionario, también se construye como ser político al tener la capacidad de elegir, de tomar decisiones, de hacer escuchar su voz, como lo es el caso de los maestrantes. Ellos hasta el momento no son quienes deciden el lugar donde desean inscribirse, en tanto líneas de investigación dentro del programa, son los otros quienes los asignan, lo que dificulta los procesos tanto de construcción, como de producción de conocimiento pues se invierte tiempo en otros procesos de adaptación y asimilación, contextualización en el territorio para entonces responder a las necesidades de un sistema.

Se hace imperante recuperar la práctica de gestión, como discurso institucional en un primer momento para abordar, posteriormente, el proceso de gestión en la construcción de conocimiento. Desde esta lógica, es posible considerar que las políticas de gestión institucional trascienden a procesos finos ya de la producción de conocimiento; no obstante, existe un proceso más fino todavía y es el de construcción. Es decir, la construcción de conocimiento constituye un proceso necesario para atender a la producción; no hay producción objetivada, sin la existencia de la construcción que cada sujeto realiza de manera particular y desde su intimidad.

Desde esta visión, la gestión de conocimiento la asumo como campo epistémico en constante construcción. Campo epistémico envuelto en una complejidad que hace necesario desarticularlo para poderlo re-configurar; la pregunta que en algún momento de la interpretación surgió fue: ¿dónde inicia el proceso de gestión en la construcción de conocimiento? Ahora me es posible decir que uno de los momentos que podría considerarse es el inicio es este momento de organización institucional, desde la gestión que practican funcionarios del Programa. No es sólo el momento en que los maestrantes inician con la escritura, con dar a conocer sus ideas a través del lenguaje, éste tiene un inicio desde que comienzan a diseñarse las formas y condiciones en que se estará produciendo. A su vez, este nivel al que me refiero, el administrativo-institucional, no goza de una autonomía absoluta, pues existen mandatos sociales, políticos, económicos, históricos que demandan ciertas formas de conducción, así que su influencia es fuerte cuando ya bajan a contextos situados dentro de las propias instituciones. Y si continuáramos tejiendo la trama, lo social, político, económico, está influenciado por otro tipo de proyectos a nivel mundial, global, etc.

Lo que deseo dar a entender entonces, es que la gestión de conocimiento es un campo complejo, con cantidad de redes tejidas hacia varias direcciones, es una práctica dialógica, donde el diálogo no sólo es unidireccional, sino multidireccional al

estar envuelto de discursos político-económicos y la labor de los funcionarios dentro de la institución es planear estratégicamente el cómo conducirlos para aterrizarlos, en el entendimiento que son todos los actores quienes construyen el proyecto educativo. Implica el reconocimiento de la institución como espacio histórico que tiene arraigadas prácticas formativas y que no corresponden sólo a las generaciones actuales, es decir, quienes se encuentran en proceso de formación, sino también a las anteriores ya que la herencia se perpetúa por años; por tanto, es difícil considerar que una cultura se puede cambiar en periodos cortos de tiempo.

Con la intención de optimizar la práctica pedagógica durante el proceso formativo dentro de las líneas de investigación que acogen los diferentes grupos de trabajo y, a su vez, conforman los campos de conocimiento de la maestría en pedagogía en un contexto situado, FES-A, propongo considerar:

El eje sobre el que gire la propuesta de formación sean los actores que se involucran durante el proceso: funcionarios, docentes-tutores, maestrantes, sin dar el protagonismo a uno solo. En ese sentido, dejar de conformarse con un diagnóstico de inicio que justifica la puesta en marcha del Proyecto Institucional Académico, sino estar en una continua valoración de la vivencia a la que la institución se enfrenta al operar ya la propuesta. Es un proceso cíclico, no tiene un punto de término. Si bien hay necesidad de re-conocer el estado actual, de escuchar necesidades sentidas de formación, una vez que ya se vive, la pregunta constante tendría que ser ¿cómo se está viviendo? A fin de hacer de la práctica una reflexión continua, pues el hecho de atender las primeras demandas pronunciadas no es garantía de que, efectivamente, las cosas estén sucediendo a favor de los interesados. Se juega justamente eso, los intereses de las personas que tienen el poder para designarlas como una realidad donde ellos tienen la capacidad de intervención desde la organización política de la institución.

Sucede que, una vez que comienza a operar el proyecto en FES-A respecto a la construcción de líneas de investigación, grupo de trabajo, entre otras cosas, deviene la crisis, como parte del movimiento de transición que está viviendo el programa, pero también la voz de los actores que la viven –maestrantes- hablan de propuestas en su mismo discurso. Remiten a lo peligroso que puede resultar encerrarse dentro de un grupo-línea, compactarse durante los dos años que dura la maestría y tener convivencia sólo con los docentes-tutores de ese espacio. Señalan textualmente *“corremos el riesgo de enviciarnos”*; ante ello, la propuesta implícita que logro

desentrañar es generar redes de conocimiento intra-grupales, es decir, evitar el endurecimiento de fronteras que coloca el ser de campos diferentes o líneas de investigación diferentes dentro del mismo Programa, sino más bien, abrirse a la diversidad.

Compartir, por ejemplo, los seminarios de otros espacios; recurrir a los recursos humanos que dentro de la comunidad de posgrado existe, por ejemplo, durante la práctica de los comités-tutorales y coloquios. Participar de estos espacios con otros compañeros que hacen el posgrado a fin de socializar, conocer los objetos de estudio que trabaja cada una de las líneas, los métodos de investigación a través de los que proceden; además, las formas de gestionar en los otros espacios, y hacer pública la práctica de investigación desde el mismo contexto compartido. Sobre todo, atravesar las líneas que dividen los grupos de trabajo y hacer de ellos, los dispositivos de construcción de conocimiento en lo social. Hacer de la socialidad un hábito y parte de la vida académica del posgrado y no sólo durante las dinámicas programadas para dar a conocer avances de investigación, sino durante todo el proceso formativo.

### *Segundo nivel: Lo pedagógico*

¿Qué implica hablar del segundo nivel del proceso de gestión en la construcción de conocimiento? La nombro desde lo pedagógico al hacer referencia a la dinámica generada ya dentro de los grupos de trabajo; es decir, una vez que la propuesta del Proyecto institucional comienza a bajar a los espacios de formación dentro del posgrado en la FES-A.

Pertenecer a un grupo tiene grandes beneficios en el terreno de la construcción de conocimiento, se construye una identidad con el otro, la vivencia de la investigación deja de ser una práctica en mucho solitaria. Consideremos que estos grupos se pueden abrir a los nuestros, quienes hacemos el posgrado de un contexto institucional determinado; el acompañamiento puede optimizar aún más los resultados previstos al haber considerado, desde la gestión administrativo-institucional-pedagógica, la conformación de grupos como ordenamientos que contribuyen a gestionar el conocimiento en lo grupal.

El proceso de formación trans-forma a los sujetos que se involucran en la tarea investigativa, tanto a maestrantes como a docentes-tutores. A través del tiempo,

después de haber transitado en el trayecto formativo para la investigación, los docentes-tutores suelen hacerse más flexibles, más conscientes. Los saberes que implica estar en el proceso de formación trascienden de ser saberes académicos, personales a saberes con sentido humano. A decir de ello, me es posible considerar que el proceso implica madurez por los actores involucrados; madurez en el sentido de asumir la responsabilidad de su proceso, saber que los responsables son los maestrantes en torno a su formación, así como de la producción y conclusión de la investigación; no obstante, son los profesores tutores quienes acompañan la vivencia.

Conformar un grupo de trabajo integrado por docentes-tutores de la FES-A, es hablar y considerar el proceso que lo lleva a conformarse. *Proceso* que ahora resigifico como trayecto construido a lo largo del espacio-tiempo, con la participación de sujetos que los movilizan a través de su intercambio e interacción. A su vez, el trayecto está hecho de *prácticas, tránsitos, significaciones y resignificaciones de sentidos* entre los sujetos construidos; desde esta lógica de ideas, me resultó interesante el pronunciamiento constante tanto de los funcionarios, como de docentes-tutores, al aludir categóricamente a *todo es un proceso*. Es decir, antes de nombrar, por ejemplo, *grupo de investigación*, son *grupos de trabajo*; antes de *líneas de investigación*, *líneas de trabajo*; antes de decir que en el posgrado en pedagogía impera la *cultura de la colegialidad*, primero aprender a agruparse y compartir proyectos en común. Coloca el discurso en una actitud cuidadosa al escribir, a través de esta investigación, parte de la historia de la institución atendiendo y reconociendo los *tránsitos* y de lo que se hacen dichos tránsitos.

Con ello lo que deseo significar es la complejidad que encierra el trabajo en grupo, en sentido estricto de lo que implica. Porque es diferente hablar de las agrupaciones como técnica para resolver alguna tarea muy específica, a conformar un grupo que proyecte su actuación hacia la construcción de proyectos formativos, en este caso, enfocados hacia la iniciación para la investigación educativa. Recupero la inquietud que externó la Coordinadora de la línea de investigación al hacer el recuento de los diez años de existencia del grupo y sin haber logrado la consolidación, en el sentido de tener publicaciones, producción como grupo, modelos de gestión de conocimiento para conducir a los maestrantes durante el proceso formativo, la interrogante fue: *¿qué nos hace falta para lograr consolidarnos?* Una posible respuesta, después de transitar por la presente investigación es, *disponerse al aprendizaje del trabajo en grupo, tejer los hilos que anudarán el intercambio entre sujetos que compartan ideales, gustos, intereses, a fin de lograr comunicarse a través de lenguajes compartidos*.

Esta investigación pretendió territorializar el discurso de la gestión de conocimiento en el campo pedagógico. Es decir, hablar de ella en términos formativos, repensarla no sólo para hablar de trámites burocráticos, sino como una acción que todos los actores emprendemos por el hecho de ser sujetos políticos y asumir la misión de contribuir a la formación del ser humano. Al momento que la voz de los docentes-tutores cuestionan *¿qué es lo que deseamos formar?* colocan en el centro de la escena la figura de los estudiantes, así como la intención de formación, elementos ineludibles para pensar el hacer de la pedagogía con sentido de acción, con una visión filosófica de *qué, para qué, por qué.*

Gestionar la construcción del conocimiento desde la práctica del grupo de docentes-tutores, como un acompañamiento, conducción del proceso de investigación, implica tomar en cuenta los espacios que se abren para discutir, preguntar, asesorar a los maestrantes; no es sólo el espacio formal, también se construyen otros espacios que podrían llamarse invisibles. Por ejemplo, la conducción a través de los medios de comunicación en este momento más usados: vía telefónica, correos electrónicos y que no siempre son de carácter formal, pues existen mensajes cargados de emotividad cuando los maestrantes expresan a través de caritas-expresiones simbólicas (las que la herramienta les proporciona) el momento por el que están atravesando.

La personalidad del docente-tutor tiene un papel preponderante durante la conducción: ser contemporáneos, estar dispuestos a apoyar, a ayudar son factores claves que favorecen la construcción del conocimiento en ambientes que se tornan también tensos y conflictivos. Una pregunta que surge al respecto y podría quedar como línea abierta para una futura investigación es *¿Cómo se acompaña en la crisis? ¿Cómo se podría vivir un proceso formativo y de gestión de conocimiento en la insensibilidad?*

En el proceso de gestión tiene un lugar importante la espontaneidad, es decir, lo que sucede en el momento de la conducción por parte de los docentes-tutores y no se tiene previsto, aquello que sale de lo programado con antelación y es necesario estar preparado para virar la actividad en proyección al objetivo establecido.

La sensibilidad y flexibilidad son elementos que entran en juego durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento por parte de quien guía, dirige, coordina, al ejercer su rol como docente-tutor dentro de la dinámica que articula la actividad del grupo. Importante hacer énfasis en uno de los requerimientos que, desde la voz de los docentes-tutores se deja escuchar, es la necesidad sentida por



hacer diagnósticos a las generaciones que se incorporan con la intención de conocer a los maestrantes y diseñar, con mayor conocimiento, los procesos a través de los que se prevea, sea posible gestionar la formación. Constituya así el inicio de una gestión más certera fundada en el conocimiento de quiénes son los maestrantes que ingresan al programa, cuáles sus capitales culturales, antecedentes en investigación, disposición para el trabajo, expectativas de la maestría, intereses personales y profesionales empatados con un proyecto de vida, entre otros, a fin de que sea una gestión más consciente, una gestión pedagógica para los maestrantes y a partir de ellos.

Los modelos que enseñan toda una estructura, pasos, formas y medios ya bien definidos para llegar a un fin son los que encuentran lugar en la gestión de conocimiento como fenómeno empresarial, donde la tecnología es la herramienta principal para producir conocimiento. Al trasladarnos al campo pedagógico, el caso particular del grupo que investigué, los modelos son los que no predominan en esta gestión que también existe al conducirse por un trayecto que pretende conducir a la formación para la investigación, pues existe un reconocimiento por parte de quienes coordinan que el proceso se construye en el trayecto y tiene que ver con la grupalidad que se da según la misma dinámica que establecen los maestrantes y en ella queda inscrita la disposición, actitud ante el conocimiento, flexibilidad de pensamiento para incorporar nuevos esquemas que implican otras formas de construir conocimiento, organización de tiempos que los mismos maestrantes sugieren de manera implícita, para lo que es necesario ser muy sensible a ello, ya que la conducción no depende exclusivamente de los docentes-tutores, son los maestrantes sus propios gestores al ser ellos quienes definen cómo y cuándo y que no es capricho, sino antes bien atiende a procesos de maduración personal e intelectual por los que transitan y eso también es necesario visibilizarse.

Ante esta situación, considero que los modelos se podrían construir a su mismo paso como se van construyendo en el proceso formativo. Es decir, documentar el seguimiento de la gestión de conocimiento como foco de atención de un objeto a investigar, a fin de re-construir de manera precisa y minuciosa la gestión en ese rubro: modelos construidos durante un trayecto formativo, pero que –insisto- no está definido, tampoco diseñado desde el inicio, éste es producto de la vivencia en el proceso mismo de experimentarlo. Es otra de las líneas de investigación que deja abierta la presente. Aquí lo que cobra relevancia son los significados construidos por parte de los docentes-tutores y que permean la forma en que se conducen, entre ellos: significado del campo de acción de la pedagogía, la investigación, el trabajo dentro de un grupo; muy importante el significado que de estudiante tienen.

Atender un objeto de estudio desconocido, pero que contribuye a la mejora de una de las tareas de su alma mater llega a ser el motivo por el que los maestrantes aceptan desarrollar una investigación en el contexto donde ellos han construido un sentido de pertenencia, identificación, en este caso particular por la UNAM y entonces, la producción con la que se comprometen está significada como una forma de retribuir a la Universidad todo cuanto ella les ha aportado. Son los maestrantes los que poseen sus propios tiempos de construcción, gestión de espacios, recursos y aprovechamiento de éstos.

### *Tercer nivel: La subjetividad del maestrante*

Lego así al tercer y último nivel del proceso de gestión en la construcción de conocimiento que ubico en la subjetividad del maestrante. Para abordarlo deseo destacar los momentos que re-construyen el proceso de gestión en la construcción de conocimiento atravesada por la experiencia subjetiva:

*La Incorporación.* Se trata de un momento que no únicamente incluye la presencia dentro del grupo de trabajo. Fue la voz de un testimonio: “*se trata de una incorporación completa*” que conjuga las implicaciones de lo que significa producir y construir conocimiento dentro de un grupo de trabajo, que tiene de entre otros fines, atender el proyecto de una línea de investigación. En este entendido, la incorporación no sólo es física, como bien lo pronuncia la voz, es completa. Inicia un proceso que demanda la construcción de un objeto de estudio, relacionado a una temática con poco o nulo conocimiento para el maestrante; en ese sentido, es necesario comenzar a incorporar-se al conocimiento del territorio que inician a explorar a fin de apropiarse de lo que en inicio no les pertenece, pues lo desconocen.

Así también tiene que ver con una incorporación en el plano del proceso que sigue la construcción del saber pedagógico. Corresponde hablar de los tránsitos entre “*navegar en aguas desconocidas*” a “*navegar en un contexto situado*”, hacerse así de estrategias que lo permitan, entre ellas: incorporar todo lo que tenga que ver con el objeto de estudio trabajado, encontrar el gusto, sentido, razón de ser. Entre los hallazgos que merecen ser resaltados, encuentro que el proceso de integración e incorporación al grupo de trabajo se encuentra en estrecha relación con el gusto y sentido que los maestrantes van encontrando no sólo a la construcción de su objeto de estudio, sino que hablan de un gusto a la experiencia de construcción de conocimiento; influida por quién es y qué hace al actor-maestrante que lo está

viviendo, me refiero al contexto personal, familiar, social, cultural que interpela en cada uno al subjetivar la realidad de una manera muy específica. Ello los conduce a involucrarse y comenzar a construir un sentido de pertenencia dentro del grupo que los acoge, encontrar la relación de su objeto con el proyecto del grupo, así como a ubicar la relación con otras temáticas.

Resulta importante develar la forma en que los maestrantes comprenden poco a poco el objetivo que tiene la línea de investigación a la que pertenecen en beneficio de la cultura y vida académica del posgrado, además de considerar la interrelación que tienen los objetos de estudio de cada uno, pues no son temáticas aisladas, ellos mismos y durante este proceso de incorporación ubican el lugar que cada uno tiene pero sin ser ajeno uno a los otros, hay interconexión; ello les da certeza y seguridad al sentirse acompañados en el proceso. Otro dato importante que resultó fue que la contextualización del objeto no sólo está situada en el lugar donde lo investigan, en este caso, el posgrado en pedagogía de la FES-A, sino que también resulta ser un espejo, al reflejarse la problemática, dentro de su contexto laboral.

Resalta una de las tantas virtudes de la investigación cualitativa al considerarse las realidades estudiadas, realidades de espejo al ver reflejada la misma problemática en otros espacios. Si bien no se habla, para evitar incurrir en uno de los obstáculos epistemológicos, de generalizar problemáticas, y no lo haré en este momento, pero sí recordaré que las problemáticas abordadas, antes de ser un problema de investigación dentro de la realidad inmediata estudiada, se trata de un problema social.

Ahora bien, este momento de incorporación es el que detona, el que coloca el punto de inicio a la experiencia vivida. A decir de ello, es un momento que no podría definir en tiempo, pues se extiende durante todo el proceso formativo que, a consideración propia, es insuficiente para lograr concluir una investigación por todo lo que implica. No se trata de un proceso mecánico posible de organizarse, gestionarse en tiempos, formas exactamente calculados. Unos son los tiempos, las formas, las rutas, los temas estipulados institucionalmente, pero otros son los que el propio proceso de construcción y producción que cada uno de los maestrantes en formación va estableciendo durante la gestión que ellos hacen de su proceso.

Ubico otro de los momentos que configuran el proceso de gestión en la construcción de conocimiento: *Los tránsitos*. Un primero lo constituye la situación que vive el posgrado, pues se le re-conoce en un periodo de tránsito hacia la vivencia del Programa en pedagogía. Documentar este momento del Programa lo reconozco de

gran significado porque si bien, las instituciones son portadoras de toda una tradición, cultura y, en ella, prácticas legitimadas e instituidas, todas tienen una historia que contar porque la identidad que logran no es sencilla máxime cuando tienen un camino ya construido, ya andado y llegado un cambio a nivel curricular, deciden des-andar lo andado y construirse en otras dinámicas. Las crisis a superar no serán una parte medular a lo que se tienen que enfrentar, como parte –considero-normal de todo proceso, pero que es necesario revisar y valorar en la práctica misma para atender no sólo a proyectos políticos-académicos, sino primero a los personales de quienes la hacen.

Una vez que los maestrantes se inscriben a la dinámica del grupo, identifiqué que experimentan diferentes tránsitos: del desconocimiento de una temática al encuentro con su objeto de estudio, del desconocimiento de una metodología de investigación en el terreno de la ciencia social a ser ésta la que les apoya para argumentar el porqué del que están construyendo desde su interés, en negociación con las demandas del grupo – institución de la que participan. Lo que es necesario resaltar es que no se trata de dos momentos surgidos de forma inesperada o espontánea, es producto del proceso de navegación; es decir, si fuese posible dibujar la imagen en una figura, pensaría en dos puntos distantes uno del otro. En uno –el primero- ubicaría la realidad vivida en inicio, el otro punto lo representaría el lugar al que llegan. Para unir ambos puntos, una línea curva que hace el puente entre uno y otro punto, y ese tránsito justamente la representación de lo que me he decidido en llamar el proceso de gestión en la construcción de conocimiento.

Trasladarse de un lugar a otro implica gestionar el proceso para crear las condiciones, si no las más favorables por la situación en la que se encuentran los maestrantes al inscribirse en una dinámica nueva para ellos, sí la que les permita conducirse hasta el final de su proceso formativo durante los estudios de maestría. ¿Qué hay en dicho tránsito? Las crisis, el manejo de emociones, el encuentro con otras personas, negociaciones con el otro y consigo mismo, construcción de estrategias, uso de dispositivos de formación, lectura incansable de textos que ayudan a comprender el proceso en que se encuentran, disposición, flexibilidad. Es necesario hacer un alto porque también ubico un tránsito entre la falta de entendimiento de las lecturas con que ahora se relaciona el maestrante al estar en un proceso de iniciación de formación para la investigación en el terreno de las ciencias humanas, la pedagogía, y la comprensión de ellas.

Resulta muy interesante cuando considero los invisibles en el proceso de construcción de conocimiento y, constituyen también parte de este tránsito construido

en la gestión de recursos para llegar a la construcción de conocimiento. En el desencuentro entre las expectativas de quienes conducen, gestionan el proceso de producción dentro del grupo de trabajo y los maestrantes, quienes construyen desde sus propias lógicas, capitales, posibilidades, carencias, ausencias, entre otros; los invisibles tienen que ver con el acomodamiento de estructuras mentales a nivel cognitivo del maestrante; es decir, el entendimiento, la claridad que va logrando de las diversas tareas que implican la práctica de investigación que ahora viven. Por ejemplo, la problematización, se torna completamente novedosa para los maestrantes a lo que habían hecho en su trayecto por la licenciatura, por lo que, primero les es necesario leer persistentemente, digerir la lectura del contenido que revisan, entenderlo, acomodarlo, incorporarlo a sus esquemas de pensamiento y nuevas formas de construcción para entonces poderlo comprender, posteriormente plasmarlo y quedar satisfechos –primero ellos- de lo que han construido.

En este sentido, cuando llegan los momentos de dar cuenta de la producción lograda en determinado lapso de tiempo, ante los ojos del otro, del comité-tutor, la desilusión se hace presente cuando mencionan: “*no hay avance*”, aquí lo que se torna invisible es el avance en términos de la claridad que ellos comentan haber logrado, muy posiblemente avanzaron poco en la construcción escrita, la producción. No obstante, en lo que respecta a la construcción cognitiva resulta, para los propios maestrantes, un avance significativo.

Ante esta vivencia, es posible develar varias propuestas implícitas en el lenguaje de los maestrantes que viven el proceso de formación para la investigación. Si bien, no lo dicen explícitamente, considero que sí hay una demanda abierta por crear una propuesta de formación más clara por parte de los maestrantes hacia el grupo de docentes-tutores responsables de la línea de investigación, cuyo postulado es iniciar en la formación para la investigación y que podría expresar en los siguientes términos, referidos al proceso de gestión en la construcción de conocimiento y que se torna un movimiento dialógico entre los tres niveles aquí referidos. Movimiento dialógico porque no sólo involucra la gestión del grupo, sino un diálogo con lo administrativo-institucional y con el propio actor que vive lo curricularmente planeado:

- *Diagnosticar pedagógicamente* la situación académica de los maestrantes, desde el primer momento en que tiene el inicio el proceso formativo de los estudios de maestría. El objetivo es conocer quiénes son los maestrantes que dan inicio a ese proceso formativo y dirigir la empresa a partir del conocimiento de sus capitales, habilidades, antecedentes, competencias, actitudes, aptitudes, hacia la investigación. Desestructurar así, las prácticas

educativas cuyo eje, pareciera ser, el supuesto de que “ellos ya lo saben”, pues ahora la realidad desde el estudio de este contexto aquí investigado nos muestra que no es así. Es necesario un *coucheo* (término que una compañera maestrante utiliza para referir a sus propias necesidades durante el proceso formativo) más de cerca por parte de quienes dirigen y no sólo me refiero a quienes asumen la práctica formativa en los espacios áulicos, sino y desde una visión más amplia, la práctica formativa pero desde el momento en que toda la organización administrativo-institucional comienza a movilizarse para planear la estrategia de formación.

Al aludir al término “*coucheo*”, refiero al acompañamiento que es necesario tener con los maestrantes en términos didáctico-pedagógicos. Es decir, durante los procesos de construcción de conocimiento que implican problematizar, sólo por citar un ejemplo, la realidad educativa, se le conduzca en términos teórico-práctico-metodológicos; sea un complejo de saberes-conocimiento y saberes-hacer porque el discurso hablado como recurso para encausar la producción, no resulta el método más idóneo para lograr la apropiación y comprensión del hacer de la investigación. Y ello con el fin de optimizar y apegarse a los tiempos en que los estudiantes-maestrantes deben concluir una tesis de grado, como parte de los mandatos institucionales.

Un aspecto interesante a resaltar, después de haber trabajado con la apropiación de realidad que logra cada maestrante-actor del proceso formativo, es que el *acompañamiento se tornará más empático e identificado con el otro*, mientras quien toma la dirección vivió o se encuentra en un proceso de investigación mientras tiene la oportunidad de contribuir a la producción de conocimiento. En otros términos diría que, tendría que ser condición *sine qua non*, de los formadores estar en proceso de formación ellos mismos, pues es lo que les da la experiencia, la vivencia de construcción, conducir por tanto por la vía tanto del conocimiento práctico-vivido, como del científico. Ambos de la mano, pues de lo contrario, es abstracto y de poca comprensión para el otro que recién se incorpora a la vivencia. En este sentido, la empatía se logra al momento que es posible comprender el proceso del otro, pues yo me veo reflejado en él, yo estoy viviendo o viví un proceso semejante y conozco de qué se trata, me reconozco y me veo en ti, pues aun cuando haya logrado un grado superior, no dejo de reconocer que yo transité por un proceso muy semejante.

Aun cuando no me involucro mucho durante el análisis de los datos en la teoría cognitiva, deseo hacer mención de uno de los hallazgos que, en lo personal, resultaron de gran trascendencia, consiste en entender los estadios de desarrollo



que propone Piaget. Si bien él estipula un rango de edad para caracterizar las etapas por las que transita el ser humano hasta llegar a la abstracción y resolución de problemas formales, refiérase a situaciones que implican la parte cognitiva, con la investigación que desarrollo logro comprender que se trata de una especie de movimiento cíclico durante la construcción de conocimiento. Intentaré explicarme de otra manera, en el caso de la práctica de investigación y que implica la construcción de conocimiento, es necesario en primer momento poner en juego los sentidos; el saber comienza a experimentarse a través de los sentidos, necesitamos ver, sentir, palpar, escuchar, tocar eso a lo que le llaman –por ejemplo- un problema de investigación, la metodología, tal vez a través de ver y experimentar cómo le hacen o le han hecho otros y, con el referente del ejemplo, facilitar la tarea. Ejercicio ineludible para lograr posteriormente la abstracción del conocimiento.

Como sujetos de aprendizaje, es necesario vivir la investigación en el sentido de estar en el campo y, primeramente, contextualizarse a sí mismos dentro del lugar; sentirse parte de, un sentido de pertenencia e identificación para entonces contextualizar el objeto de estudio. Ser los propios actores en proceso de formación los que palpén la realidad a través de retratarla en un registro de observación, un diario de campo, fotografías, videograbaciones; es decir, esos recursos que posibilitan objetivarla y congelarla para después trabajar sobre ella. Después asimilar, acomodar, incorporar para finalmente, construir como una forma de objetivar lo que el maestrante comprendió. Es necesario acotar que el maestrante resulta ser uno de los vigilantes más exigentes de su propio proceso de construcción de la tesis, como producto de investigación, pues es él quien reporta, debe sentirse convencido del producto que está entregando. Aun cuando haya recibido la aprobación del tutor o comité-tutor, si para él no cumple la expectativa de lo que desea entregar, continúa trabajando hasta lograr su propia aprobación.

Uno de los elementos durante el proceso de gestión presente en todo momento durante la toma de decisiones es la *negociación de significados* entre los agentes involucrados. Son diferentes niveles en los que es posible ubicarla, se negocia a través del lenguaje, en el reconocimiento de la otredad; es decir, de la diferencia, lo que demanda re-conocer que somos sujetos los que intervenimos en la organización de determinada empresa, y me refiero a este concepto no en términos de lo empresarial como forma de capitalizar la economía, sino en su connotación de lo se emprende, proyecto que inicia e impulsa hacia la acción de prácticas. En este sentido, al sabernos sujetos implicaría considerar que construimos significados diferentes al del otro por ser individuos en lo social. Ello nos hace diferentes, nos da una identidad que, si bien, nos permite relacionarnos con el otro por lo compartido al

compartir una misma realidad, cada uno construye su realidad de acuerdo a la forma en que se apropia de ella. En esta lógica de pensamiento, la gestión como proceso que se construye pone de relieve estar en constante escucha del otro.

Me pronuncié en la ubicación de diferentes niveles en torno a la negociación de significados y deseo aprovechar este espacio para enfatizar en la negociación desde el nosotros mismos para tomar una decisión. Se torna algo sumamente complejo pues somos historia, biografía, cultura, por lo que para poder decir un aparente sencillo “sí” o “no” reflexionado, debimos haber hecho una serie de valoraciones en su forma de diálogos internos.

La negociación deviene de los significados, es decir, apropiaciones de lo social en lo particular apropiadas ¿qué quiero decir? El ser humano se apropia de aquello que le significa, aquello que le confiere a su vida un sentido, que genera un encuentro con su yo, debido a lo que se ha conformado como producto de la interacción con el mundo del que forma parte. Al tomar una decisión más reflexionada que inmediata, es como traer a cuenta las voces que reviven en su interior por la escucha consciente que tienen en ese momento, no porque estén dormidas o muertas (debido al término que utilizo “re-viven”) sino porque en el momento hacen eco y son las que se escuchan más fuerte. Me refiero a la decisión de, por citar una situación, continuar en el curso de una maestría que cambió los esquemas, las expectativas de formación en el maestrante y entonces hay dos opciones: te quedas o te vas.

Este tipo de eventos me llevan a considerarlos parte del proceso de gestión de conocimiento porque tienen que ver con las formas en que, como seres humanos, como personas, nos conducimos en la vida. Nos lleva a cuestionarnos qué es lo que ponemos en juego para hacer con nosotros mismos un compromiso con la vida y es de conocimiento, porque esta investigación me deja ver que la construcción de conocimiento es eso, una construcción y no se limita al momento de escribir, de objetivar el pensamiento en su forma oral o escrita, pues para llegar a ello hay todo un proceso detrás, una trama que lo teje, una historia que lo cuenta. ¿cuál es el inicio? Eso es muy incierto, ya que no me fue posible encontrar un inicio, tampoco fue el objetivo, pero sí re-conocer que se construye desde eventos que existen detrás de lo último que lo objetiva: la producción en su forma escrita y/o verbal.

c) *Lo que rebasa los objetivos de la investigación*

En lo inesperado tuvo lugar la necesidad de regresar a mis lecturas de licenciatura cuando abordábamos la teoría de Piaget. Recuerdo que resultaba un tanto difícil poder entender su postulado, debido a la abstracción de términos a los que refiere para hablar del proceso de construcción de conocimiento: acomodación, incorporación, asimilación. Conceptos que en aquél entonces fueron aprendidos y recitados para comprobar en un examen que, en efecto, poseíamos conocimiento de su teoría. Al respecto, aun cuando no llego al apartado donde abordo los pendientes de la presente investigación, considero que cabe en este momento acotar que faltó profundizar desde la teoría piagetiana. Pese a que no fue la intención desarrollar los procesos cognitivos, más bien subjetivos, ahora es posible nombrarlos dialógicos al reconocer que interviene uno en el otro.

Lo que sí deseo destacar es que fui testiga, desde la oralidad narrada, de este proceso: asimilación, acomodación, incorporación. Es decir, comprendí la abstracción de los conceptos a partir de vivirlos con el referente y vivencia del otro.

Lo vivido, la experiencia en torno al proceso de gestión en la construcción de conocimiento, como referente para resignificar este discurso rebasa todo supuesto y objetivo mismo de la investigación. Me refiero a todo cuanto hace la práctica de gestión en la construcción de conocimiento cuando es abordada desde el plano subjetivo:

*Construir y vivir significados,*

*Plantearse retos, ideales, desafíos a lograr y para ello entrar en una constante negociación de significados*

*Diseño de estrategias en los planos objetivo y subjetivo*

*Pensar en los atajos*

*Importancia del acompañamiento de otros: afinidad, compañerismo, afectos compartidos*

*Recuperación de experiencias, saberes, habilidades, capitales culturales que dotan al actor*

*Confrontación con saberes propios*

*Descubrirse ante sus miedos*

*Posicionamiento ante eventos*

*Diseño de espacios y ambientes de trabajo: grupalidad.*

*La emotividad como uno de los ingredientes principales*

*Flexibilidad ante el cambio*

*Reposicionamiento epistémico ante tradiciones científicas*

*Tránsitos hacia la búsqueda de sentido*

*Uso y aprovechamiento de recursos: materiales y humanos*

*Uso y aprovechamiento de espacios: tutorías, seminarios*

*Distancia entre tiempos de construcción y producción de los maestrantes y tiempos institucionales*

*Lo que hay detrás de la construcción de conocimiento en su forma objetivada y que nombro como invisibles:*

*- Tiempo para aclarar el rumbo, el tema, el objeto.*

*- Madurar ideas*

*- Aquello que sugiere un encuentro y da certezas*

*Toma de decisiones:*

*¿En qué momento comenzar a escribir?*

*Uso de tiempos*

*Auto-convencimiento sobre la producción lograda*

*Recurrir a la perspectiva interpretativa para defender el rumbo de construcción del objeto de estudio*

*Estrategias de sobrevivencia durante el proceso*

*Posicionarse y adueñarse del proceso formativo como propio*

En términos generales, fue lo que encontré se hace el proceso de gestión en la construcción de conocimiento. Pensaba encontrar procederes en el sentido de cómo avanzan, cómo construyen desde el marco de la investigación cualitativa. No obstante, al hacerme de una pregunta como estrategia metodológica para significar el dato en torno al objeto de estudio ¿qué implica hablar de gestión de conocimiento? Fue posible encontrarme con todas estas caras que ahora puedo nombrar como sus ingredientes.

#### *d) Las rutas que puede tomar el objeto*

Durante el proceso de construcción de las categorías analíticas, el mismo dato sugería algunas rutas que no tomé debido a que el camino lo había trazado en dirección a la gestión en lo general del proceso de construcción. Entonces, identificaba que éste podría ceñirse a momentos específicos que comprende la construcción y que ahora propongo como rutas a través de las que es posible continuar investigando. Aclaro, todo desde el nivel subjetivo:

¿Cómo se gestiona el conocimiento durante el proceso de construcción de un objeto de estudio? ¿Cómo se gestionar el conocimiento durante el proceso de construcción del método de investigación? ¿Cómo procede el maestrante para dirigir su investigación desde un marco metodológico de la investigación cualitativa? ¿Cuál es el proceso de construcción de un método de investigación?

La emoción abre un campo muy amplio para trabajar durante el proceso de construcción de conocimiento. De hecho y es parte del contenido que analizo en la tesis, ha sido un campo relegado debido a la representación que tiene la emoción: es irracional ante lo científico, carece de validez al impregnarse por el sentimiento; no obstante, somos emoción. Lo abordo ahora, pues lo considero otra ruta que puede tomar la investigación, ya que si bien pronuncio este ámbito durante el desarrollo reconozco la falta de profundidad en su tratamiento, en el sentido de teorizar sobre ella.

Menester a ello, una posible interrogante a investigar a la postre: ¿Cómo se gestiona el proceso de construcción de conocimiento desde la emoción? ¿Cómo gestionan la emoción los maestrantes, tutores, funcionarios?

En lo que toca a la gestión desde el nivel pedagógico, resultaría interesante reconstruir el proceso de gestión que trazan –en la práctica vivida- los docentes-tutores para conducir la producción de conocimiento con los maestrantes. Si bien se pronuncian por no acatar un modelo único, pues diseñan en el mismo trayecto y atendiendo las características del grupo en turno, considero que bien podría darse a conocer un modelo de gestión al atrapar la práctica a lo largo del trayecto formativo. Para ello sería necesaria la práctica investigativa para documentar todo un proceso de formación, un trabajo de campo de dos años, tiempo que dura la formación en los espacios institucionales de maestría.

## BIBLIOGRAFÍA

Abad, G. y Flores, M. (Directores) (2010) *Emociones y sentimientos. Enfoques interdisciplinarios. La construcción sociocultural del amor*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca.

Aguirre, L. (2005) "Educación e historia, historia y educación. Un asunto de lealtades e infidelidades", en *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. CESU (UNAM)-IMCED-Plaza y Valdés. México.

Álvarez, G. (2010) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, México.

Amat, N. (1990) *De la información al saber*. Madrid.

Anzieu, D. (1971) *La dinámica de los grupos pequeños*. Kapelusz. Buenos Aires.

Arias, M. (1992) *El diagnóstico pedagógico en Metodología de la investigación IV: Antología (LEPyLEPM190)*. UPN-SEP. México.

Arredondo, M. et. al. "Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación". *OMNIA (México)*. No. 36 – 37. Año 97. pág. 101-107. CESU/UNAM.

Ardoino, J. (1988) *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México. (mimeo).

Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Arredondo, M. (Coordinador) (2004) *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*. UNAM/CESU. México.

Augé, M. (2000) *Los "No lugares": Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.

Baccin, C. (2004) "La convivencia de identidades en la construcción de una sociedad de conocimiento. Todos somos mestizos". *Revista Investigación y Desarrollo*. Año/vol. 12, número 001. Agosto. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Pp. 200-227.

Bachelard, G. (2007) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. Madrid.

Baracaldo, Q. (Coord.) (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia/Libertad y Orden. Bogotá.

Barbero, J. "Comunicación y prácticas sociales". *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*. En: [http://chasqui.comunica.org/orozco/htm\(2009\)](http://chasqui.comunica.org/orozco/htm(2009))



Barbero, J. "La sociedad actual produce los objetos con una obsolescencia más rápida, todo está hecho para ser desechado velozmente". Revista electrónica de Cultura y Sociedad (trimestral). Núm. 04, "La ciudad". Abril-Mayo-Junio-2004. España.

Bauman, Z. (2001) *La sociedad individualizada*. Cátedra, Madrid-España.

Belly, P. (2003) "El origen de la gestión de conocimiento", en <http://www.bellykm.com/belly.htmlpbellyarrobabellykm.com>

Berger, P. y Luckmann, T. (1995) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Bertely, B. (2001) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la Cultura escolar*. Paidós, México.

Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa. Barcelona.

Blejmar, B. (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, México.

Bolívar, A. (2001) "De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". Revista electrónica de Investigación educativa 4 (1).

Bolívar, A. et.al. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla, S.A. Madrid.

Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.

Bourdieu, P, Chamberdon y Passeron. (2001) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno de España Editores.

Butelman, I. (compiladora) (1998) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós, Grupos e Instituciones.

Bustos, G. "Las polémicas por la científicidad en las ciencias sociales. De la neutralidad ideológica a la objetividad científica". Departamento de Sociología, CUCSH-Sincronía Fall, 2008. Universidad de Guadalajara.

Casares, J. Diccionario Ideológico de la Lengua Española.

Camarena, E. (2006) *Investigación y pedagogía*. Gernika. México, D.F.

Camarena, E. (2007) *Didáctica. Estructura y actividades en el aula*. Gernika. México, D.F.

Campos, H. (2005) "Construcción de conocimientos en el proceso educativo", Revista Perfiles Educativos, UNAM/Plaza y Valdés-México.

Carballo, R. *Innovación y gestión del conocimiento. Modelos, metodología, sistemas y herramientas de innovación*. Díaz de santos. España.

Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata, Madrid.

Carrion, M. "Introducción conceptual a la gestión del conocimiento". En [www.Manage.Engine.com.mx](http://www.Manage.Engine.com.mx) (Consultado en octubre 2010).

Castelles, M. (2000) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. La sociedad Red. Vol. I. Siglo XXI. Madrid.

Castoriadis, C. (1983) "La alineación y lo imaginario", en: *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1, Marxismo y teoría revolucionaria. Tusquets Editores. Barcelona.

Chavoya, P. (2002) *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*. Coordinación Editorial, México.

Cisneros, I. et. al. "¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? La educación como mediadora. <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/43.htm>.

Clark, B. (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Coordinación de Humanidades, UNAM/México.

Colom, A. (2008) *La construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la Educación*. Paidós, Barcelona.

Coraggio, J. L. (2001) *Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América Latina*. Washington: OEA/OAS.

Coriat, B. (1995) *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*. Siglo XXI. México.

Danell, O. (2006) *Beneficios de los sistemas de gestión del conocimiento para las organizaciones de hoy*. Tesis de licenciatura, licenciatura en Administración. UNAM, FES-Cuatitlán.

De Certeau, M. (1993) *La escritura de la historia*. UIA, México.

De Certeau, M. (1996) "Lo activo y lo pasivo de las pertenencias", en, *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

De Loris, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.

Didier, A. (1978). *El grupo y el inconsciente*. Biblioteca Nueva, Madrid.

Domínguez, M. (2007) *Panorama general de la investigación en Institutos y centros de humanidades en la Universidad Nacional durante el siglo XX*. UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México.

Ducoing, P. (Coord.) (2003) *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo I. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones. COMIE/SEP/CESU. México.

Ducoing, P. y Serrano, J. (1996) "La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio". En, *Revista Mexicana de Investigación educativa*. Enero-junio, 1996, Vol. 1, pp. 88-106.

Ducoing, P. Pacheco, T. y Navarro, A. "La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación". En <http://www.anuies.mx/servicios/p.anuies/publicaciones/revsup/re>

Durkheim, E. (1973) *Educación y Sociología. Diálogo abierto*. Ed. Coyoacán. S.A. de C.V. México, D. F.

Elizondo, H. (Coord.) (2005) *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Paidós, Ediciones UNESCO. México.

Ezpeleta, J. y Furlán, A. (Compiladores) (1992) *La gestión pedagógica de la escuela*. Ediciones UNESCO, México.

Farjat, L. (1998) *Gestión educativa institucional. De las intenciones a las concreciones. Aportes para transformar la realidad*. Buenos Aires, Argentina.

Fernández, A. (1989) *El campo de lo grupal. Notas para una genealogía*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Fernández, A. y Del Cueto. "El dispositivo grupal", en Pavlovsky, J. C. y De Bassi (Directores) (2000) *Lo grupal. Devenires historias*. Galerna-Búsqueda de Ayllu. Buenos Aires.

Fernández, L. (1994) "Componentes constitutivos de las instituciones educativas", en *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Buenos Aires.

Fernández, M. (2011) "Cultura afectiva y emotividad. Las emociones en la vida social". Universidad Nacional de General Sarmiento, IDES, Argentina. Reseña bibliográfica de Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Fernández, P. *Revista Versión. Estudios de comunicación, política y cultura nueva época*. Año I, No. 28. Diciembre 2011.

Fortes, J. y Lomnitz, L. (1991) *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. Siglo XXI. México.

Foucault, M. (1977) *Historia de la sexualidad 1 –La voluntad de saber-*. Siglo XXI. México.

Freire, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

Freire, P. "Acción cultural y concienciación", en Freire, *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. (1990) M.E.C. Paidós. Barcelona. Pp. 85-109. En, Antología Básica El maestro y su práctica docente. Licenciatura en educación primaria. Plan 1994. UPN. México.

Furlán, A. y M. A. Pasillas (1993) *El campo pedagógico*. Cuadernos pedagógicos 5. UNAM. México.

Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1993) "Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico", en Perfiles educativos. No. 61. pp. 79-94. UNAM/CESU/IRESE, México.

Garay, L. "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones", en Butelman, I. (1998) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós, Grupos e instituciones.

Garduño y Méndez. (2010, 4 de abril) "México gasta mucho en educación, pero no mejora la calidad: Cámara de Diputados". Diario: La Jornada, p. 31, México.

Gaulejac, V. "Crítica de los fundamentos de la ideología de la gestión", en Taracena, R. (Coord.) (2007) *Problemas sociales de salud y educación. Un enfoque cualitativo de investigación*. FES-Iztacala, UNAM/México.

Gavilán, J. (s/a) *El legado de Ortega*. Sarría, Málaga.

Genep, A. (2008) *Los ritos de paso*. Alianza Editorial, Madrid.

Geertz, C. (2001) *La interpretación de las culturas*. Gedisa, España.

González, L. (2010, 12 de febrero) "Generación Ni-Ni: Una estampa del limbo". Diario: El economista.mx. México.

González, P. (2001) *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Era, México.

Gutiérrez, S. (2003) "Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa", en Weiss, E. (Coordinador) *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

Hacia las sociedades del conocimiento. Carpeta de prensa. Ediciones UNESCO, 2005.

Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Octaedro, España.

Heller, A. (1985) *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo, México.

Honore, B. (1980) *Para una teoría de la formación*. Nancea, Madrid.

Hoyos, M. (Coord.) (1997) *Epistemología y objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia?* UNAM/CESU/Plaza y Valdés Editores, México.

Ibarra, C. (2002) *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México, UNAM/UAM/ANUIES.

Imbernón, F. (1997) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó, Barcelona.

“Instituciones y grupos. Los grupos dentro de las instituciones”, en <http://psicologiasocial.idoneos.com/index.php/355166>

Izquierdo, A. et. al. (2008). “Grupos de investigación en contextos organizacionales académicos: una reflexión sobre los procesos de cambio y los retos futuros. Investigación bibliotecológica”. Vol. 22, núm. 44, enero-abril, México.

Johannes, M. y Cabrolié, M. (Coords.) (2000) *Existe una epistemología latinoamericana? Construcción de conocimiento en América Latina y El Caribe*. Plaza y Valdés Editores, México.

Kant (1995). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. Porrúa, “sepan cuentos”, México.

Kent, R. y Ramírez, R. “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en Latapí, P. (Coord.) (1998) *Un siglo de educación en México II*. Fondo de Cultura Económica, México, D. F.

Kosik, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. Grigalbo, México, D.F-Barcelona-Buenos Aires.

Laclau, E. (1993) *Nuevas reflexiones sobre la Revolución de nuestro tiempo*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Le Bretón, D. (2009) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

León, E. (1999) *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. Anthropos, Barcelona.

Lipovetsky, G. (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama, Barcelona.

McLaren (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI, México.

Maffesoli, M. (2004) *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades posmodernas*. S. XXI, México.

Mardones, J. y N. Ursua (1996) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona-España.

Marín, M. "Profesionalización docente y globalización" Mayo 2004. en <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040703143717.htm>

Meneses, G. "La orientación educativa y las aporías de la sociedad del conocimiento". Odisea. Revista electrónica de pedagogía. Año 4, núm. 8. Enero-junio 2007.

Mills, W. (2003) *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Académica. México, D.F.

Minakata, A. (2009) "Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notass para un campo en construcción". ITESO. En, Sinéctica. Revista electrónica de educación. ITESO: Sinéctica 32, Enero-junio. En, [http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinéctica/Revista/SIN32\\_06](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinéctica/Revista/SIN32_06)

Montuschi, L. (2001) *Datos información y conocimiento. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento*. Madrid.

Morán, P. (2003) "El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM" y "Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible". CESU/Plaza y Valdés. En, Perfiles Educativos. México.

Moreno, B. (2000b) *Trece versiones de la formación para la investigación*. Secretaría de Educación de Jalisco, México.

Moreno, B. (2007) *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. Guadalajara. Universidad de Guadalajara.

Morín, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, México.

Morín, E. (2007) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona-España.

Muñoz, G. (2000) *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas*. México/UNAM, Miguel Ángel Porrúa.

Nauta, A. "Formación de capital humano en la universidad mediante la administración de conocimiento (Knowledge Management)". En, <http://48.204.103.95/somece2010memorias/.../NahuatArrequinJuanJesus.doc>

Olmos, R. y Loo M. (2002) *Construcción de comunidades colaborativas en Educación Superior. La cultura colaborativa en las aulas universitarias: La promoción del desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes*. Fes-Zaragoza, UNAM, México.

Ohno, T. (1991) *El sistema de producción Toyota. Más allá de la producción a gran escala*. Ediciones Gestión 2000, S.A. Barcelona.

Ordorika, I. (Coord.) (2004) *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. CRIM/UNAM/Miguel Ángel Porrúa.



Pacheco, T. y Díaz, A. (Coords.) (2009) *El posgrado en educación en México*. IISUE/UNAM. México.

Pérez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.

Pérez, D. (1997) *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado*. Promep/ Universidad Autónoma de Guerrero, UNAM/IISUE/Universidad Autónoma de San Luis Potosí/Seminario de Investigación, Teoría y Educación/Plaza y Valdés. México.

Pinakkar, R. "Emanciparse de la ciencia", en Ortiz-Osés A. y Lanceros, P. (Eds.) (2006) *La interpretación del mundo. Cuestiones para el tercer milenio*. Anthropos/UAM. México.

Piña, O. (1998) *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. UNAM, México.

Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006. México: UNAM, 2002.

Preciado, C. (2004) "El posgrado en educación en la sociedad del conocimiento". Desde las políticas apunta a lo global, pero en lo local se resiste a desaparecer. *Revista Red de Posgrados en Educación*, Julio – Diciembre.

Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras/Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón/Centro de Estudios sobre la Universidad/Universidad Nacional Autónoma de México. 1999.

Quintanilla, P. (2003) *Empresas y personas. Gestión del conocimiento y capital humano*. Díaz de Santos, Madrid.

Reglamento General de Estudios de Posgrado UNAM: Dirección General de Estudios de Posgrado, México-2007.

Reguillo, R. "Horizontes fragmentados: una cartografía de los miedos contemporáneos y sus pasiones derivadas". En, *Revista Académica de la Liberación Latinoamericana de Facultades de Comunicación social*.

Rojas, I. (2005) *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*. Pomares, México-Barcelona.

Sakaiya, T. (1995) *La historia del futuro. La sociedad del conocimiento*. Andrés Bello, Santiago de Chile.

Sánchez, R.(1993) "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", en *Formular proyectos para innovar la práctica educativa*. Universidad Pedagógica Nacional, México.

Sánchez, R. (2000) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. CESU-Plaza y Valdés, México.

Sánchez, R. y Arredondo, M. (Coords.) (2001) *Pensar el posgrado. La eficiencia Terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. CESU/UNAM/Plaza y Valdés, México.

Savater, F. (2003) *El valor de elegir*. Ariel, Barcelona.

Serrano, J.A. y Pasillas, M. A. (1993) "Tradiciones en la investigación sobre educación". *Perfiles Educativos*. No. 61. Pp. 3-12. UNAM/IISUE/IRESE, México

Schütz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México.

Schütz, A. (1995) *El problema de la realidad social*. Amorrortu, Buenos Aires.

Schütz, A. y Luckman, T. (2003) *La estructura del mundo de vida*. Amorrortu, Buenos Aires.

Serrano, A. y Pasillas, M. A. (1993) *Tradiciones en la investigación sobre educación*. Perfiles Educativos. 2ª. Edición. Julio-Septiembre 1993, No. 61. UNAM/CISE.

Silva, R. et. al. (2007) "La conformación de grupos de investigación como estrategia para fortalecer la investigación en las escuelas y facultades". Departamento de Geología. Facultad de Ingeniería, UNAM.

Souto, M. et. al. (1999) *Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores. Carrera de especialización de posgrado*. Serie Los Documentos 10, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

Souto, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós Educador, Buenos Aires, Argentina.

Soleidy R. y González, O. "Bases teóricas de la gestión del conocimiento en las organizaciones". En, <http://www.monografias.com/trabajos15/bases-teoricas-shtml>

Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.

Taracena, E. (Coord.) (2007) *Problemas sociales de salud y educación. Un enfoque cualitativo de Investigación*. UNAM/FES-IZTACALA. Programa de subjetividad y sociedad.

Taracena, E. "La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales". *Perfiles Latinoamericanos*. Revista de la Sede Académica de México de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 10, núm. 21. Diciembre 2002.

Tobón, S. Conocimiento, ética y pensamiento complejo. "La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano" En, <http://www.CompuEducacion.com.mx>. Fecha de publicación 17/07/2009.

Torres, R. M. (2000). "De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina." *Perspectivas*, XXX (2).

Touraine, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica, México.

Turner, V. (2000) "La selva de los símbolos" en <http://apuntesdeantropologiablogspot.mx/2008/12La-selva-de-los-simbolos.de.victor.html.16/12/2008>

Valhondo, D. (2003) *Gestión del conocimiento, del mito a la realidad*. Díaz de Santos, Madrid.

Ventura, R. *La gestión del conocimiento y su impacto en prácticas educativas innovadoras. El caso del nuevo modelo de formación continua de maestros en México (2004-2006)*. (2007) Tesis de Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública. UNAM,FCPyS, México.

Villaseñor, G. (2003). *La función social de la Educación superior en México. Lo que es y lo que queremos que sea*. CESU/UAM/Universidad veracruzana.

Villoro, L. (1996). *Crear, saber, conocer*. Siglo XXI, México.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad*. Paidós-Barcelona.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica, México.

Zapata, V. "La evolución del concepto Saber Pedagógico. Su ruta de transformación". *Revista Educación y pedagogía*, Vol. XV, No. 37.

Zemelman, M. (2003) "Pensar teórico, pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social", en *Voluntad de conocer*. Anthropos, España.

### **Fuentes electrónicas**

<http://48.204/somece2010memorias/.../NahuatArreguin.JuanJesus.doc>.

<http://psicologiasocial.idoneos.com/index.php/355166>

[http://eswikipedia.org/wiki/Facultad\\_de\\_Estudios-Superiores\\_Aragón2001\\_a\\_2009](http://eswikipedia.org/wiki/Facultad_de_Estudios-Superiores_Aragón2001_a_2009)

<http://www.brint.com/km/kmhtm>

<http://www.sht.com.management/conocimiento.htm>

<http://www.gestiondelconocimiento.com/ponencia/htmponencia.htm>

[http://iteso.mx/~carlosc/administracion\\_conocimiento/admico\\_elementos.htm#qué es](http://iteso.mx/~carlosc/administracion_conocimiento/admico_elementos.htm#qué es).

<http://milucha.org/showthread.php?2013-El-Mito-de-la-Caverna-%28Plat%F3n%29>.

[http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32\\_06](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN32_06)

[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res078/txt7.htm)

## ANEXOS

### ANEXO 1. Primer guion de entrevista para maestrantes de los diferentes campos de conocimiento que integran el Programa de maestría en pedagogía en FES Aragón.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

Con el objetivo de contribuir a la investigación que actualmente desarrollo, cuyo objeto de estudio se centra en "La formación de grupos en el posgrado de Pedagogía de la FES, Aragón", se diseña el siguiente guión, donde tu voz es de suma importancia. Me es preciso externar que la información recuperada tendrá un uso para fines exclusivamente académicos, por lo que agradezco tu apertura, honestidad, así como tu disposición y apoyo.

Aplica Ma. del Socorro Oropeza Amador

Fecha: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Estudios de Licenciatura en \_\_\_\_\_

Escuela de procedencia \_\_\_\_\_

1. ¿Por qué decidiste ingresar a la Maestría en Pedagogía?
2. ¿Conocías los Campos de Conocimiento al ingresar a la Maestría?
3. ¿Cómo decidiste el Campo al que deseabas incorporarte?
4. ¿Cuál es el Campo donde te encuentras actualmente y cuál la línea de investigación?
5. La línea de investigación que sigues actualmente, ¿Cómo ha cubierto tus expectativas como investigador / investigadora?

ANEXO 2. Sistematización de referente empírico por eje de análisis para problematizar

C. TEÓRICA	CATEGORÍA EMPÍRICA	CATEGORÍA DE ANÁLISIS
	<p>Mi incorporación fue llena de crisis (se ríe) entré a una crisis por varias razones. Mi formación siento que fue un poco más práctica, racional, siempre me enfoque al área docente, algo más, no tan instrumentalista, pero como que mi reflexión estaba en torno a la realidad, ya decidela rápido, vamos a hacer eso, la llenaba de teorías, pero finalmente, mi accionar era más práctica.</p> <p>Llego aquí, y me encuentro que me hace falta rigor, un proceso de formación más teórica,, un proceso cognitivo mas teórico, eso me hace entrar en cierta crisis. Y Por un momento dije: "Ay! Yo quería docencia, (se ríe) qué pasó no?" (E1GBCiv08:2)</p> <p>Sí, pero al principio dije, al principio dije: "esto no se vale", yo al principio lloré, lloré, yo no quería, no quería, yo quería docencia, porque como les digo: "es un proyecto de vida", dije: "termino mi maestría", y mi idea era irme a escuelas, a universidades particulares, privadas, y entonces yo decía: "qué voy a ser de investigadora, si mi formación nunca ha sido para tal y menos a un nivel teórico". (E1GBCiv08:3y4)</p> <p>Yo había decidido, yo había decidido, en realidad yo no había leído el plan de estudios de la maestría y bueno, había visto los campos que existían desde la convocatoria, en ese sentido pues yo no entendía bien a bien que quería decir el campo de SP. Sí tendría como por el mismo nombre que haber entendido que estaba más vinculado hacia la investigación de la pedagogía, pero no se hasta que punto las ideas personales van --- si yo estoy en la docencia, lo mejor sería profesionalizarme en docencia, no? Y por allí me inclinaba. La situación de la incertidumbre fue porque algunos compañeros mencionaron entre los que íbamos asistiendo, conforme íbamos llegando ---que posiblemente no ¡nos dejaran en el campo que habíamos solicitado--- porque dependía del proceso de selección y, en ese sentido, estaba la incertidumbre hasta qué punto a todos nos habían ubicado donde habíamos solicitado. Yo había solicitado Docencia y me colocaron en CSP, que es el campo 4. (E1SHCiv08:16)</p>	<p>1. TENDENCIA DE FORMACIÓN HACIA LA DOCENCIA</p> <p><i>-Crisis debido a la dirección de formación que se tiene dentro del grupo: Iniciar en investigación vs profesionalización? Como ideal de los egresados</i></p> <p><i>-Docencia = Práctica vs Investigación = formación teórica, rigurosa</i></p> <p><i>* CONSTRUIR CONOCIMIENTO EN EL CAMPO PEDAGÓGICO, TAREA QUE METE EN CRISIS A LOS SUJETOS.</i></p> <p><i>-En principio, llorar, llorar, llorar pues se pega un Proyecto de vida, la expectativa cambia, al cambiar la decisión y acomodar en otro lugar.</i></p> <p><i>La dinámica cambia al saberse inscritos en campos de investigación.</i></p> <p><i>*IMPORTANTE: LA DIFERENCIA CON EL TESTIMONIO DE CÉSAR QUIEN TIENE CONOCIMIENTO DE LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO, UNA NOCIÓN DE LO QUE SE TRABAJA Y AHORA SUS, QUIEN DICE:</i></p> <p><i>-No había leído el plan de estudios</i></p> <p><i>-Al no entender bien a bien lo que se desea, resulta más manejable la ubicación de los actores en otros espacios sin mucho cuestionamiento.</i></p> <p><i>-Se elige el campo por la labor que se desempeña en el campo de acción: La docencia.</i></p> <p><i>-Incertidumbre al no saber dónde se les había ubicado</i></p>



	<p>Me encuentro en el campo de Gestión, línea: Reforma en educación secundaria y no estoy en el campo que yo solicité cuando ingresé, de hecho yo había solicitado docencia universitaria, puesto que bueno, mi experiencia profesional gira en torno al nivel superior, aquí el problema se da cuando a mí me ubican en gestión y hay dos líneas: Educación superior y educación básica (sonríe) que es Reforma en Educación Secundaria, mientras que otros compañeros que querían educación secundaria, los ubicaron en educación superior. Entonces así como ¿qué hubo ahí? Pero pues ya no se pudo hacer nada al respecto, era tomar la opción, ¿no? (E1MGCii08:1)</p> <p>Sí tenía conocimiento de los campos de conocimiento que se promovían en el posgrado de pedagogía. De hecho, aún en la hoja de registro cuando para solicitar el ingreso viene el campo en el cual estás interesado, entonces yo solicité docencia universitaria, pero cuando fui a preguntar el por qué de la ubicación en este campo y en esta línea, pues la respuesta fue que mi proyecto de investigación se orientaba hacia esa línea, entonces que por esa razón me habían ubicado en esa línea "Reforma de Educación Secundaria", lo que para mí creó un conflicto bastante grande porque yo no tenía ninguna experiencia en lo que era, o no tengo ninguna experiencia como docente en educación secundaria y, por lo mismo, desconocía todo lo que era gestión en educación secundaria. Entonces cuando iniciaron los seminarios, pues yo presentaba mi proyecto y me decían, pues es que, es que aquí los seminarios son muy especializados para educación secundaria, entonces, difícilmente pues los maestros se van a estar como adaptando a tu proyecto, entonces es más fácil que pues tu proyecto lo trabajes y lo ubiques en educación secundaria; entonces, en un primer momento eso fue el problema y otro es que había muchos seminarios en el cual yo no entendía muchas cosas porque desconocía lo que era el nivel educativo, eso creó bastante conflicto en mí, pero pues ante esto, yo fui hablar para ver por qué? pues es que se ubicaron de acuerdo a los proyectos... yo decía entonces: -mi proyecto? (E1MGCii08:1)</p> <p>Entré en crisis, en conflicto. La razón, en principio soy comunicóloga, yo estudié comunicación y periodismo, entonces ya desde ahí hay un gran abismo entre lo que es pedagogía y mi formación, no un abismo, sino una desventaja, yo sentía de repente, porque muchos aspectos teóricos, conceptuales yo no los poseía. Entro a la maestría, pero más enfocada a la profesionalización, entonces era el aspecto que más me</p>	<p>*¿QUIÉN TE UBICA? ¿QUIÉN DECIDE POR TI? ¿QUIÉN TE COLOCA?</p> <p><i>La experiencia de integrarse al campo y línea de investigación: "me ubican" quién decide? ¿quién te ubica?</i></p> <p><i>-El campo se elige por los maestrantes en relación a su práctica, a su experiencia profesional.</i></p> <p><i>-Finalmente se toma la opción.</i></p> <p><i>-El campo solicitado vs el que te asignan</i></p> <p><i>"se te ubica de acuerdo a tu proyecto de investigación?"</i></p> <p><i>-Deviene un gran conflicto al saberse sin experiencia en otro campo.</i></p> <p><i>-Se desconoce el campo</i></p> <p><i>-La especialización de los seminarios por línea de investigación no favorece la identificación de otro proyecto que se enmarque en otro contexto que no sea el que se maneja en el campo.</i></p> <p><i>-Representa un problema el desconocimiento de otro nivel educativo del que no se tienen referentes de ningún tipo y menos experiencia.</i></p> <p><i>Entrar en crisis, conflicto. Existe un abismo, una</i></p>
--	---	---

	<p>interesaba por eso, usar la maestría.</p> <p>***** Yo me he desempeñado como docente de educación superior, pero no tengo esa base de pedagogía, entonces mi interés era crecer en ese aspecto debido a que yo quería profesionalizar mi trabajo, entonces yo entro por eso, entonces viendo los campos, viendo las líneas yo dije: "lo que encaja es docencia universitaria". Yo quiero, me inclino más por la profesionalización, pues es más la docencia y yo dije: "pues ahí!" (E1MGCii08:2)</p> <p>Entonces, cuando me mandan a gestión yo dije: "gestión! Dios! Bueno! Y de ahí a educación secundaria! Pues sí crea un conflicto en mí porque (p-2) aparte de la desventaja en el aspecto pedagógico, de la pedagogía, hablando de autores, etc. Que yo me encontraba o que yo sentía que me encontraba, pues ahora es otra desventaja, porque desconozco el nivel en el cual voy a trabajar. En comienzo al cursar los seminarios y dicen: "es que ustedes tienen que ser especialistas en su tema" y yo decía: "-ay! Creo que es lo que menos soy, no? (ríe) Entonces eso me conflictúa porque mi expectativa era otra, era profesionalizar lo que era mi labor, entonces, en ese sentido, pues sí cambia porque ahora lo que yo esperaba, pues nada qué ver!! Ahora enfócate más a hacer investigación que de antemano lo iba hacer, pero pues en un campo donde había interés, ahora no!! y ahí vas a aprender a hacer investigación, no? Entonces fue como que, fue muy difícil y a la fecha lo es y muestra de ello es que yo siento, por ejemplo, que batallo con la conformación de mi objeto de estudio y que mi proyecto y eso es a la fecha, segundo semestre de la maestría, aún no queda cien por ciento establecido, no? porque hay mucho desconocimiento, porque no ha habido como que un avance. Llevo desventaja con respecto a la gente que ya trabaja; mi compañero de grupo, él estudió para educador físico, trabaja en secundaria y entonces habla y que la subsecretaría y que los acuerdos y que esto y que el otro, y que la reforma y yo digo: "-Ay, ay, pues más despacio, no?" Entonces me llega a crear desesperación porque siento que de repente no avanzo, siento que estoy estancada y cambia porque yo digo, "-a mí ya a educación secundaria ya le agarré el gusto, ya le estoy agarrando como el amor, pero no era algo que yo quería y que yo no pienso trabajar o desempeñarme en educación secundaria, no? Entonces digo, "-bueno, he aprendido una cantidad enorme de cosas y a la vez me doy cuenta de la gran cantidad de cosas que desconozco, pero sí se dificulta sobre todo la labor al estar aquí. (E1MGCii08:3)</p> <p>Aparte, yo digo, la investigación, siempre la entendí como investigación siempre, a lo mejor por esa tradición positivista, donde esta tradición científico riguroso, donde no</p>	<p><i>desventaja entre el área de pedagogía y comunicación.</i></p> <p><i>-La maestría en pedagogía = Profesionalización de la práctica docente</i></p> <p><i>-Lo que encaja es el campo "Docencia universitaria"</i></p> <p><i>-Me mandan, tú no decides.</i></p> <p><i>-El conflicto que causa, a quién invocas?</i></p> <p><i>-Las desventajas se suman: campos de conocimiento diferentes, temática diferentes, nivel educativo diferente...</i></p> <p><i>-Ser especialista de algo que no se conoce y tampoco interesa?</i></p> <p><i>-Conflictúa porque la expectativa al ingresar a la maestría era otra: Profesionalización vs investigación</i></p> <p><i>-La expectativa en la maestría: Hacer investigación en un campo de interés.</i></p> <p><i>-El proceso es difícil, se batalla con la conformación del objeto de estudio y el proceso de investigación.</i></p> <p><i>-Sentirse en desventaja en relación a otros compañeros.</i></p> <p><i>-Desesperación</i></p> <p><i>-Sentirse estancada</i></p> <p><i>-Agarrarle gusto, amor a lo que antes se desconocía.</i></p> <p><i>-Se aprende, pero no deja de reconocerse la dificultad que representa estar aquí!</i></p>
--	---	---

	<p>puede haber una práctica, todo tiene que ir bien sistematizado, y bien analizado, y yo siempre dije: "con esas cosas no me meto mejor por otro lado" pero mi misma flexibilidad que siempre he tenido, ese ajuste al contexto, o adaptación me hizo decir: "bueno, puedo decir, ya probé de este lado, la docencia, ahora vamos a probar la investigación". Y que ahorita con mi objeto de estudio, no es tan desvinculado, no está peleado uno con el otro, simplemente, tal vez es encontrar el puente de enlace y que finalmente eso me ha ayudado a salir de esa crisis en donde yo me encontraba. (E1GBCiv08:2Y3)</p> <p>Porque yo le comentaba a Juan, llegó a momento hasta que e ya no es nada más a nivel profesional, ya es a nivel personal como sujeto, en este contexto "qué está pasando", de repente, como que me hacía dudar de mi misma, decía: "no, simplemente tengo otro proceso de formación y que de una y otra forma tengo que ir adquiriendo todo esta forma de tradiciones, formas de aprendizaje, y que no por eso estoy mal o peor, simplemente tengo que irme ajustando e incorporándome de una manera adecuada". de hecho ahorita yo considero que se puede mejor. (E1GBCiv08:3)</p> <p>Bueno, yo fui estudiante de la preparatoria anexa a la normal no. 1 de Nezahualcóyotl, ahí yo tenía la duda de cómo, de qué estudiar, en sí me gusta, desde siempre me gustó la docencia, que para maestra y todo eso, entonces yo pensaba entrar a la normal, a alguna normal, ya sea ahí en la normal 1, que impartía a veces licenciatura en español, en matemáticas y así le iba variando, pero ya cuando era mi generación se enfocó a inglés! Y educación especial, educación física, entonces dije –"no me gustan mucho esas licenciaturas", entonces tendría que irme a la normal superior, entonces me quedaba muy lejos! y bueno... como teníamos problemas en mi casa, familiares, de mi papá, se iba y a la vez no! Yo dije, bueno me va absorber tiempo y va a ser mucho dinero, mucho gasto porque en la normal comúnmente se utiliza mucho material, aparte colegiaturas y todo eso, entonces le pensé y dije –ya ni modo, ya no entro a la normal. Entonces, yo conocí la pedagogía por mi hermana que ella, a su vez, la conoció por su cuñado (ríe) su cuñado estaba estudiando aquí y conocía eso de la pedagogía (ríe) y ya me... Mas o menos me dijo que era referente a la educación y que sí podía ser maestra con la pedagogía y todo eso, dije -bueno, pues igual le entro a estudiar pedagogía, entonces, ya tomé la decisión cuando fueron las convocatorias para los exámenes de ingreso. (1) Yo no tenía pensado entrar así ya directo, tan rápido, o sea tan directo, dije –voy hacer el examen a ver si me quedo en pedagogía en la UNAM, en caso de que no, pues me voy en la normal, que era el ideal para mí! Entonces, hice el examen en la primer vuelta, no estudié porque no le daba mucha</p>	<p>Huir de la práctica de investigación  <i>-Con esas cosas no me meto</i>  <i>-Probar otro escenario del campo pedagógico: La investigación</i></p> <p><i>-El sentido que se encuentra al objeto de estudio en relación al vínculo con su actividad en su espacio de trabajo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Incorporarse al mundo de la investigación, trastoca su parte personal.</i></li> <li>- <i>Pensar que se entra a otro proceso de formación</i></li> </ul> <p><b>YENNY, ¿POR QUÉ ESTUDIAR PEDAGOGÍA?</b>  <b>Estudia pedagogía por su interés siempre por la docencia</b>  <b>PEDAGOGÍA = DOCENCIA??</b></p>
--	--	--

	<p>importancia (ríe) (...) o sea, sólo repasé la guía, una semana antes la revisé! Porque no la repasé, la revisé y dije -bueno, lo que aprendí, aprendí, lo que no pues no (ríe) dije, -Pues total! A ver si me quedo, tengo otra oportunidad que es la segunda vuelta! Los exámenes de la normal! Así lo tenía muy claro, bueno pues ya! (2) (CIVYeE_G2009: 1 Y 2)</p> <p>Bueno! pues estudié la... secundaria, sería, o partimos de la prepa? Bueno, la... el bachillerato lo estudié en una en una normal aquí del Estado de México, donde antes no se si hasta ahora se estudia dos años del bachillerato y los siguientes tres, bueno! ya es sobre la docencia! Eh... mi intención fue pues únicamente estudiar bachillerato porque anteriormente ya tenía la idea de estudiar la normal! Siempre me, creo que me atrajo la docencia, por ahí se me pasó algún tramite de la normal nacional y ya no lo pude hacer y bueno! encontramos esta otra institución, solamente estuve estudiando los dos primeros años, presenté el examen para entrar a la UNAM, en pedagogía! Eh... bueno, entré, me aceptaron y bueno, decido estudiar pedagogía no porque conociera la carrera, realmente una de mis hermanas fue la que mas influyó que me decía que conocían a una pedagoga y la cuidaba mucho, decía que era una persona pues que tenía conocimientos amplios y bueno, pues, digamos uno era común la personalidad de esta compañera y bueno, yo lo relacionaba con la docencia, no? entonces de ahí fue que nació la idea de estudiar! (1) en esta área en esta disciplina y pues, he comentado en mas de una ocasión que desde el primer día, creo que me enamoré! de la pedagogía, eh... a usted misma le he llegado a comentar que ese primer día me tocó con dos, yo diría, personalidades de la carrera, ahora parece que ya no está ninguna de las dos! pero fue la maestra Argentina que decía que bueno! Bueno mas bien, pues era de República Dominicana y era una persona muy imponente en cuanto a su físico, pero también en la forma tan contundente que tenía para decir las cosas! Ella nos dio teoría pedagógica, entonces bueno, pues eran dinámicas bastante, yo diría, nutritivas! las dinámicas que se dieron, creo que se dieron pues eran idóneas aunque no suficientes porque sabemos que salimos de la carrera y nos vamos con muchas carencias y esto que debiera de ser, desde mi punto de vista, la parte medular, creo que no se cubre, no se cubre en su totalidad y bueno, la otra maestra fue la maestra Bertha Orozco que nos daba sociología de la educación! Y también bueno, para mi era una eminencia principalmente porque yo he reconocido que en mi formación, en la... en el bachillerato, desde mi punto de vista fue pobre, fue pobre en el sentido de no es la misma eh... forma de trabajar en una normal! que en una, por ejemplo, en una preparatoria y como se hacia en los cchs, yo creo que un poquito más digamos, sin ir a la reflexión sin ir al análisis, porque fue una de las cosas que para mi fue un obstáculo para entrar a la carrera. Yo me sentía limitada, ante varios de los</p>	<p>Y estudiar para MAESTRA... LA NORMAL</p> <p>Sin tener un conocimiento certero sobre qué es la pedagogía, sólo que tiene que ver con la educación, toma la decisión de entrar.</p> <p>DECISIONES NO MUY BIEN FUNDADAS EN EL CONOCIMIENTO Y CERTEZA DE OBJETO DE ESTUDIO DE UN CAMPO DE CONOCIMIENTO.</p> <p>SU IDEAL... LA NORMAL!!!</p> <p><u>GUILLE</u> <u>¿POR QUÉ ESTUDIAR PEDAGOGÍA?</u></p> <p>Gusto desde siempre por ser MAESTRA, por la DOCENCIA.</p> <p>. SU DESEO PRIMERO POR ESTUDIAR EN LA NORMAL. AL NO PODER INGRESAR A LA NORMAL, ENTRA A LA UNAM PARA PEDAGOGÍA.</p> <p>INFLUENCIA DE SU HERMANA, ELLA SIN CONOCIMIENTO. UNA VAGA IDEA DE IDENTIFICACIÓN DE LA PEDAGOGÍA CON LA</p>
--	---	--

	<p>compañeros, no voy a decir que de todos, pero sí de los compañeros que participaban, pues hablaban y daban referencia de autores de algún libro, de alguna cita, vuelvo a insistir, no era el caso de todos, pero sí por lo menos unos 5, 6, 7 compañeros que sobresalían y que bueno, yo creo que muchos de nosotros nos sentíamos en desventaja porque no podíamos hacerlo! (2)</p> <p>Y bueno, decía de... que bueno, me interesó mucho la pedagogía desde el primer día, después continúan otros maestros que también me fueron muy importantes y me impactaron en mi formación! no? lo he llegado a comentar también el maestro Ángel! Ángel Espinosa, que siempre es una persona por la parte de que sabía sobre el área y que le apasionaba pues coincidíamos en cuanto a criterios, en cuanto a ideología, entonces fue algo que nos acercó y bueno... vuelvo a insistir, para mí, ser pedagoga me, me llena, me satisface, puedo decir que, que, que si bien, no considero que, que... que tengo los conocimientos que debo de tener que, yo creo que es lo que nos pasa a todos los profesionistas, hay pues muchos vacíos, muchos vacíos no se si por el mismo, bueno sí por el mismo sistema que se practica, pero... bueno!... pues se debe también a uno mismo, a uno mismo que bueno!, que estamos incursionando en otras cosas y a veces hacemos a un lado, bueno en mi caso yo diría -me ha interesado la docencia y le he investigado por la parte de proceso e- a es decir la parte didáctica, pero la parte teórica, aún cuando bueno, creo que en algunos lados... piensan que sé! (ríe) recuerdo hace algunos días una compañera me dice -Ay Guille, nos conocimos en tal lugar y recuerdo que cuando estábamos en los cursos tú siempre das referencias, y yo no me siento así! (con sorpresa) me siento, en muchos momentos así corta! Y bueno, vuelvo a insistir, es eso, es eso que quisiera saber! quisiera saber más sobre la pedagogía! (2) (CIVGuE_G2009: 1 y 2)</p>	<p>DOCENCIA.</p> <p>ELLA NO TENÍA CONOCIMIENTO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA.</p> <p><u>OJO KÓ!! UN HALLAZGO RELEVANTE PUEDE SER QUE AL MOMENTO QUE LOS COMPAÑEROS INGRESAN A PEDAGOGÍA NO CONOCEN DE QUÉ TRATA EL CAMPO, NO TIENEN CONOCIMIENTO SOBRE LO QUE ES PEDAGOGÍA, A QUÉ SE REFIERE.</u></p> <p>ENAMORAMIENTO DE LA PEDAGOGÍA POR LA INFLUENCIA DE DOS PERSONALIDADES QUE TRABAJARON CON ELLA DURANTE EL PRIMER SEMESTRE DE LA CARRERA. Llama la atención la personalidad, su forma contundente para decir las cosas. De la otra personalidad atrapa la "eminencia" la "sapiencia" en el manejo de contenidos.</p> <p>EI INTERÉS POR LA PEDAGOGÍA SURGE POR EL INTERÉS QUE PROVOCA TRABAJAR CON ALGUNOS MAESTROS QUE SIGNIFICARON DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN.</p> <p>MAESTROS QUE IMPACTARON DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN EN LA LICENCIATURA.</p> <p>ORGULLOSA DE SER PEDAGOGA.</p> <p>Interesada por la DOCENCIA – DIDÁCTICA vs LA TEORÍA</p> <p><u>OJO KÓ!! PIENSAN QUE HABLAR DE DOCENCIA Y DIDÁCTICA IMPLICA MERAMENTE UN SABER PRÁCTICO, NO TEÓRICO.</u></p>
--	---	---

### Anexo 3. Guion de entrevista para funcionarios del Programa de Maestría en Pedagogía en FES-Aragón

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

El objetivo de la entrevista hacia los gestores del programa es contextualizar, desde la toma de decisiones del Programa en pedagogía dentro del posgrado de FES-A, la dinámica propuesta en grupos de trabajo y líneas de investigación.

ENTREVISTA No. 1  
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR  
29-AGOSTO-2009  
(E1SACA09: )

Buena tarde Doctor. Agradezco el tiempo del que me permite disponer. Me gustaría que esta conversación fuera la primera de otras que posteriormente tengamos y siempre cuente con su disponibilidad, comprensión y cooperación.

Debo comentarle que estoy interesada en investigar respecto a la conformación y formación de los grupos, específicamente el que corresponde al Campo de Conocimiento IV *Construcción de Saberes Pedagógicos*, inscrito en la Línea *Formación y Posgrado*. Uno de mis objetivos es la reconstrucción de la Trayectoria que hasta el momento tiene el grupo, cómo viven los sujetos en su interior, conocer cuáles son sus prácticas de socialidad en relación a la construcción del conocimiento.

En este sentido, me gustaría que me platicara:

1. ¿Por qué pensar en la conformación de grupos, dentro de cada uno de los Campos de Investigación?
  - Ahora bien, se sugieren Líneas de Investigación...
  - i. ¿Qué es una Línea de Investigación?
  - ii. ¿Por qué Línea de Investigación?
  - iii. ¿Qué es lo que se pretende? ¿Para qué las Líneas de Investigación?
  
2. Uno de los objetivos del Programa del posgrado en Pedagogía, es la *formación de investigadores*,
  - i. ¿Qué es hacer investigación? (general)
  - ii. ¿Qué es hacer investigación en el posgrado de la FES, Aragón? (actividades que involucra)
  - iii. ¿Cómo se ha hecho investigación en el posgrado?
  - iv. ¿Qué tipo de conocimiento es el que se produce actualmente?
  - v. Regresando al objetivo, ¿Cuáles son las dificultades que sobresalen para cumplir con éste?
  - Nivel Institucional (Proyectos)
  - Recursos Materiales



- *Recursos Humanos*
- *Tiempos*

3. ¿Qué supone, hacia dónde se proyecta, cómo se piensa formar en investigación en el Posgrado de la FES, Aragón?
4. ¿Cómo se relaciona la Investigación con la Vida Académica en el Posgrado?

AGRADEZCO SU TIEMPO Y LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA, GRACIAS.  
ELABORÓ. MSOA290809

Anexo 4. Sistematización del referente empírico Entrevista a gestores del Programa de pedagogía en FES-A con la finalidad de contextualizar la dinámica institucional.

SISTEMATIZACIÓN CONTEXTO POLÍTICO INSTITUCIONAL

	<i>Categoría empírica</i>	<i>Categoría de análisis</i>
	<p>Eso tienen que ver mucho con, <i>me apoyé en, las Instituciones son proyectos históricos y como son proyectos históricos, yo no tengo derecho de es borrón y cuenta nueva, sino más bien es recuperar la historia de la Institución y recuperar cuáles son los planteamientos de los Profesores.</i> Hubo dos elementos muy importantes de Planeación Estratégica, en donde, de alguna manera, a los Profesores se les pidió ¿Qué cosas eran las que ellos querían, como ideal dentro del Programa? Uno de los puntos de la mayoría coincidía era: “El que querían tener Líneas de Investigación”. Entonces, digo, <i>-Si ellos lo están pidiendo, o sea yo no lo estoy dando. Siento que el papel del administrador es aprovechar y sacarle provecho a todo tipo de recursos que se tienen, cómo funcionan esos recursos.</i> Entonces, una de las características que yo veía aquí, en principio: ¿Quiénes somos?, la mayor parte de los estudiantes y de los profesores están haciendo el doctorado, están haciendo investigación, al margen de que se le reconozca como parte institucional (p. 5). Entonces, si la Investigación es el centro de todo este proceso, lo que queda es potencializarla y eso, unido a los equipos de trabajo, <i>lo que quedaba era organizar la gente que estaba investigando con temas mas o menos cercanos;</i> esto se puede ver como una situación un poco ventajosa para uno porque la Universidad no está pagando la investigación, quien la está pagando son los propios alumnos, maestros. <i>A mí me interesaba, es mostrar: “Sí hay investigación”, “la gente sí está haciendo investigación”, “que el posgrado no puede vivir si no realiza este tipo de prácticas”, desde ahí, lo que se hace es hacer coincidir y con esa lógica se pensaba en todas la Líneas de Investigación, no hay una situación ajena. Ahora la incorporación de nuevos integrantes ha sido en función de las nuevas temáticas, estamos rompiendo la lógica de que cada quien investigue lo que le de la gana, aquí ya no es posible ese tipo de prácticas. Ahora tenemos que investigar en función de lo que estamos haciendo. De una manera muy cruel, si se quiere, pero que la idea es que estamos construyendo un espacio mucho más acorde a lo que nosotros queríamos o pensábamos que podía ser nuestro Proyecto y, sobre todo, hacer de nuestro posgrado, un espacio más digno de lo que teníamos. Por otro lado, mostrar que sin recursos, “las cosas se pueden hacer” y podemos estar a la vanguardia en muchas de estas cosas.</i> Ese fue el motivo de las Líneas de Investigación. Por ahí me decían: <i>-¿Por qué no abres la especialización en Orientación Educativa?, simplemente, porque a mí eso no me interesa, lo que me interesa es consolidar las especializaciones que se tienen que ya de por sí están y lo que me interesa, consolidar los equipos y, una vez que estén consolidados pues que ofrezcan y, una cosa que pueden ofrecer es _____ de la especialización.</i> Entonces, para qué voy a abrir una especialización que si bien puede tener mucha demanda cuando, <i>el objetivo no era eso, el objetivo era “consolidar lo que hasta ahorita se estaba trabajando”, pero además, verlo como una “Cultura”. Si lo vemos como una Cultura, la Cultura no se</i></p>	<p>Por qué pensar en líneas de investigación en el PMP (Programa de Maestría en Pedagogía)  <i>Las instituciones SON PROYECTOS HISTÓRICOS...</i></p> <p><i>-Se retoma el planteamiento de los profesores en la Planeación estratégica</i>  <i>IDEAL EN EL PROGRAMA</i></p> <p><i>-Querían tener líneas de investigación</i></p> <p><i>-El papel del administrador-gestor...</i></p> <p><i>-Se procede... ¿cómo?</i></p> <p><i>-Se ven las condiciones de la gente que participa del programa: Están en programa de doctorado, están haciendo investigación, lo que queda es potencializarla y eso, unido a los EQUIPOS DE TRABAJO, lo que quedaba era organizar a la gente... se organizan según la cercanía de los temas que se están investigando.</i></p> <p><i>-Interesa mostrar que sí hay investigación, que el posgrado no puede vivir si no se realiza este tipo de prácticas.</i></p> <p><i>-Se hace coincidir desde la lógica de líneas de investigación.</i></p> <p><i>-Se piensa entonces la incorporación de nuevos integrantes al programa a partir de otra lógica: “tenemos que investigar en función de lo que estamos haciendo dentro del posgrado”</i>  <i>-Se proyecta a conformar un espacio más digno.</i></p>

<p>cambia de la noche a la mañana, inclusive, los eventos Vivero Alto, van a ser los mismos con los mismos temas con las mismas temáticas, porque la intención es esa crear _____ de un proceso, no que se realice como práctica aislada, aquí de lo que se trata es "consolidar" y, sobre todo, pues yo soy Antropólogo, a mí me interesa es que se trabaje en grupos y se consolide una cultura académica. Cultura que no se cambia de la noche a la mañana, sino que se construye y claro, lo que a uno le toca es "atizarle" a esas prácticas, buscar recursos que contribuyan a la consolidación de esas prácticas. Por ejemplo, un recurso que vamos a emplear y que está ya muy cerca es la "Publicación de los Documentos Fundacionales" y esto también obliga a que la gente se replense, ¿Cómo trabajé como equipo?. (p. 6)</p> <p>Este sería el origen de las Líneas de Investigación que inclusive son muy fuertes llamarlas Líneas de Investigación, inclusive las dejaría como "Líneas de Trabajo", algunas sí son Líneas de Investigación, pero algunas Líneas de trabajo, por ejemplo podemos decir: "Estamos trabajando esta línea, estamos haciendo esto, pero no hay un proceso de investigación real, porque implicaría que los profesores estuvieran en esta misma dinámica. Por ejemplo, el caso de Exploraciones Pedagógicas, los profesores están trabajando en otra cosa, pero de alguna manera están cuestionando en torno a lo que son Exploraciones Pedagógicas y que ha funcionado. El equipo de ahí, ya se fueron todos al COMIE, se fueron todos a Venezuela y, de alguna manera, están a la caza de elementos que le permitan tener ese proceso de consolidación y, por ejemplo, se logra la inscripción a Redes Internacionales y todo, el secreto ha sido "instituir" una Línea de Trabajo si se quiere o una Línea de Investigación, que es más ambicioso. (p.7) (E1SACA09:5-7)</p>	<p>-Cuáles los recursos? Se crean los escenarios, los medios: el diseño de especialidades con la finalidad de ir consolidando los equipos que comienzan a formarse, de esta manera, comenzar a conformar <b>UNA CULTURA...</b></p> <p>-Se trata de verlo como una cultura. El evento de vivero alto también va en función de crear una CULTURA, SE TRATA DE CONSTRUIR PROCESOS, CONSOLIDAR PRÁCTICAS.</p> <p>-OJO! Importante la formación de quien propone: Antropólogo, su interés que se trabaje en grupos y se consolide <b>CULTURA ACADÉMICA.</b></p> <p>-Tarea del gestor: "atizarle a las prácticas"</p> <p>-Es fuerte llamarlas Líneas de investigación, se dejaría en líneas de trabajo cuya proyección es configurarse líneas de investigación.</p> <p>-El caso de la Línea de Exploraciones Pedagógicas, su participación y apertura en otros espacios para irse conformando línea de investigación.</p> <p>-El secreto: Instituir una línea de trabajo o una línea de inv. Que es más ambicioso para resurgir de ello.</p>
<p>Llamaría investigación cuando en realidad todos estén realizando esa práctica, si los responsables no están sumados a ese trabajo, entonces no hay investigación, porque no están sumando al proyecto como maestros, sino que están cumpliendo con una tarea. Se les dijo: Trabajan Exploraciones, pues trabajan exploraciones, pero no hay esa Identidad como Investigadores, hablo de los maestros. Para mí sería Línea de Investigación, cuando los profesores están haciendo eso y los alumnos se suman a eso, como proyecto de investigación.</p> <p>De alguna forma, esto era previsible, porque además si se supone que estamos trabando con grupos, pues no</p>	<p><b>Qué implica hablar de líneas de investigación?</b></p> <p>-Cuando todos estén realizando esa práctica.</p> <p>-Cuando profesores y alumnos se sumen al proyecto de estar haciendo investigación.</p>

<p>todos pueden ser uniformes, no todos pueden tener el mismo modelo. Aquí lo importante, es que se vayan construyendo diferentes prácticas, porque además somos seres humanos, entonces, cada quien le va a dar estilo, cada quien le va a dar su sesgo, cada quien lo va utilizar como: -Tú me pides eso, yo lo hago", "Tú me pides revisa esto, lo reviso". Entonces, se convierten en Líneas de Investigación, cuando los mismos equipos comienzan a "teorizar", comienzan a consolidar esto y que, para mí la siguiente etapa era: "Juntar los especialistas", _____ estoy por traer una gente de Colombia con miras a que todos los del Campo de Docencia reflexionen realmente qué están haciendo, o sea, que presuman y reflexionen ¿Qué estamos haciendo?, porque uno de los grandes problemas que a mí me ha tocado observar es que "si los grupos no teorizan sobre lo que están haciendo, si los grupos no reflexionan sobre lo que están haciendo, pues se diluye y esto cae en una moda (p.7), cae en una situación de decir: "Estoy cumpliendo", que eso fue lo que pasó, mucho para mí, en el modelo fordista, decían: -Vas a poner en práctica este método, este modelo, y la gente dice -Sí, _____, nosotros ya logramos que haya estas Líneas, que haya estos trabajos, ahora lo que queda es consolidarlos, reforzarlos y lograr, que de alguna manera se vayan ajustando, por decir, ahorita comenzamos con Líneas de Trabajo, el siguiente paso es fundamentarlos para que se conviertan en Líneas de Investigación, para mí sería un mal uso del término decir: "Tenemos tantas Líneas de Investigación", pero además, no necesariamente tienen que ser investigadores. Por ejemplo, en la Línea de Docencia, yo los veía muy angustiados en el sentido de que los trabajos no tenían y yo siento que no tienen los lineamientos de un trabajo de investigación. Yo les digo, ¿quién les dijo que sean todos investigadores en la Maestría?. El campo se llama Campo en Docencia Universitaria, entonces, se puede dar una Línea de Investigación, pero no es necesario. Se puede uno quedar en lo que es una práctica, una práctica de profesionalización. Ahora, ¿para qué queremos formar investigadores que, al final de cuentas van a estar desempleados?, Porque, curiosamente, el desempleo más fuerte está en los investigadores. El ejemplo más fuerte: Lo que está haciendo actualmente CONACYT con las estancias posdoctorales. Les está dando trabajo a los egresados de los doctorados, porque la mayor parte de la gente, en principio, se forma como investigadores y después, se dedican a otra cosa y, prueba de ello es lo del SNI, hay pocos. Entonces, ¿de qué sirve que las instituciones, las universidades estén formando investigadores, si realmente el estado, no les está dando las bases para consolidarse a ese tipo de investigadores. Salvo ahora que, con eso de las estancias posdoctorales se ha dado, entonces, mucho de mi trabajo está en eso "Tratar de consolidar las prácticas". (p. 8) (E1SACA09:7y8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Respeto a las diferentes dinámicas que establecen los diferentes grupos.</li> <li>-La intención, se comiencen a consolidar líneas de investigación.</li> <li>-Se va por ETAPAS.</li> <li>-Es importante los grupos teoricen sobre sus propias prácticas, reflexionen sobre lo que están haciendo.</li> <li>-Queda reforzar las líneas, fortalecerlas, consolidarlas y se vayan ajustando.</li> <li>-De líneas de trabajo a líneas de investigación.</li> <li>-Se respeta, habrá grupos que no vayan en la lógica de configurar líneas de investigación, se queden en líneas de trabajo.</li> <li>-Se está conciente, ¿para qué formar a todos en la investigación? es el campo más encarecido, no hay fuentes de trabajo para los investigadores.</li> <li>-El estado no apoya la investigación en el país.</li> <li>-El trabajo del gestor "tratar de consolidar las prácticas".</li> </ul>
---	--

Anexo 5. Guion de entrevista. Maestranteros inscritos a la línea de investigación *Formación y posgrado*, campo de conocimiento: *Construcción de saberes pedagógicos*. (1ª. Etapa)

Universidad Nacional Autónoma de México  
División de Estudios de Posgrado e Investigación  
Facultad de Estudios Superiores Aragón

Entrevistado por Ma. del Socorro Oropeza A.

I. Objetivo de la Entrevista

II. DATOS PERSONALES

1. Me gustaría que te reconocieras ante mí, que yo te reconozca: ¿Quién eres?, ¿qué haces? ¿A qué te dedicas? ¿cuántos años tienes?

III. SOBRE TU FORMACIÓN

2. ¿Cómo ha sido tu trayectoria académica, cómo la has vivido de tal forma que te ha permitido llegar hasta aquí?

\* *Antecedentes en investigación*

3. ¿Por qué y para qué pensar en la maestría en pedagogía en la FES-A?

IV. TU VIVENCIA EN LA MAESTRÍA

4. ¿Cómo fue el proceso de incorporación a la maestría?

V. TU HISTORIA EN EL GRUPO

5. ¿Cuál y cómo ha sido tu historia en el grupo que conforma la línea *Formación y posgrado*?

- ¿Cómo llegas a él?
- ¿Quién es el grupo cuando tú te incorporas a él?
- ¿Cómo ha cambiado?
- ¿Cómo has vivido el proceso de incorporación al grupo?
- ¿Qué decisiones has tenido que tomar al ser parte del grupo?
- ¿Qué acontecimientos te han significado a lo largo del proceso?
- ¿Qué personas han sido significativas?

- El proceso de investigación en el grupo

6. ¿Qué significa hacer investigación dentro del grupo de la L-I: FyP?
7. ¿Cómo has vivido la investigación, como proceso de construcción dentro del grupo?

-¿Cuál tu objeto de investigación?

-¿Cómo ha sido el proceso de construcción?

-¿Cómo se vincula al proyecto de la línea de investigación?

8. ¿Cómo se vincula tu objeto de investigación a tu proyecto personal y profesional? ¿Cómo te ha permitido aclarar dicho sentido el trabajo dentro del grupo?

**VI. SOBRE LA DINÁMICA GRUPAL...**

9. Háblame sobre la dinámica grupal ¿En torno a qué gira? ¿Cómo se organizan? ¿Quién toma las decisiones? ¿Cómo se toman? ¿te sientes parte del grupo y de la dinámica? ¿Te sientes parte del grupo?

10. ¿A qué problemas se han enfrentado como grupo y cómo los resuelven?

11. ¿Cómo vives los espacios que configuran la dinámica grupal?

- Seminarios
- Comités (la participación de compañeros de 4º. Lectores y revisores de 2º.)
- Coloquios
- Tutorías

\* ¿Qué hace cada espacio y cómo los vives?

12. ¿Cómo se conjugan estos espacios? ¿Cuáles sus puntos de encuentro y desencuentro?

13. ¿Qué significa ser parte del grupo que conforma la L-I: FyP?

14. ¿Qué has encontrado en él?



Anexo 6. Guion de entrevista Coordinadora de la Línea de investigación Formación y posgrado

Universidad Nacional Autónoma de México  
División de Estudios de Posgrado e Investigación  
Facultad de Estudios Superiores Aragón

Entrevista. Coordinadora Línea Formación y Posgrado. Campo de conocimiento IV. Construcción de Saberes Pedagógicos  
Enero 2010

**I. Objetivo de la Entrevista**

- a) Reconstrucción de la trayectoria de la Línea de Investigación Formación y Posgrado
- b) Conocer sentidos y significados de los sujetos que han participado o participan en ella a fin de comprender la dinámica de su conformación en tanto los conocimientos que se van construyendo.

**II. Datos personales**

1. ¿Quién es?
2. ¿A qué se dedica actualmente?
3. ¿Qué hace?

**III. Trayectoria académica**

1. Estudios de licenciatura
2. Motivos de estudiar una licenciatura
3. Expectativas
4. Decisiones que se fueron tomando durante el proceso
5. Eventos y personas importantes
6. Estudios de maestría
7. ¿Por qué pensar en los estudios de maestría?
8. Personas / eventos importantes durante el proceso
9. ¿Qué investigación se desarrolló? ¿Por qué?
10. Estudios de doctorado
11. Tiempo transcurrido entre el término de estudios de maestría e ingreso al doctorado
12. ¿Cómo se llega al doctorado?
13. ¿Cómo se vivió el proceso de la investigación?
14. Personas / eventos importantes durante el proceso
15. ¿Qué tipo de decisiones se fueron tomando durante el proceso?
16. ¿Qué investigación se desarrolló? ¿Por qué?

**IV. Participación en el Campo de conocimiento IV. Construcción de Saberes Pedagógicos**

1. Hoy, se desempeña como Maestra en la Línea Formación y Posgrado, me gustaría me platicara sobre el proceso:

- ¿En qué momento se incorpora al programa del posgrado en la FES-A?
- ¿Cuáles los motivos que la llevan a ser parte de éste?
- ¿Cómo se llega a ser parte del Campo de Conocimiento IV en el Programa de Maestría?
- ¿Quién era el campo entonces?
- ¿Quiénes integran en ese momento el campo?
- ¿Cuál el objetivo como campo, ante la institución, en el momento que usted se incorpora?

#### V. En el Campo de conocimiento de Saberes pedagógicos, la línea de investigación Formación y posgrado

1. ¿Qué significa para usted la Línea de investigación Formación y posgrado?

2. Se reconocen hasta el momento 3 etapas en la conformación de esta línea,

- La primera, entre 1994 y 2000, con un proceso de evaluación en Enseñanza Superior.

- La segunda, 2000 – 2004, en donde se implementó un proyecto piloto que buscó articular docencia e investigación y

- La tercera, iniciada en 2005, a partir de la nueva administración (2005-2009), en donde se apoyó la apertura del campo IV, nuevos integrantes...

\* En un intento de reconstrucción histórica de la línea, ¿podríamos hablar de estas etapas? Y actualmente ¿en qué momento o etapa se encuentra la línea?

3. Tengo entendido sobre dos líneas trabajadas en el campo: procesos y prácticas y educación a distancia con el nombre del campo ¿Sólo existían esas dos líneas?

¿Quién era responsable de cada una?

#### VI. Respecto a la conformación del grupo que integra la línea de investigación formación y posgrado y el significado al ser parte de un grupo

1. ¿En qué momento nace el grupo? ¿Cuál la historia del grupo? (¿Cómo se ha dado el proceso de conformación del grupo? ¿Cómo se decidía la conformación del grupo?

¿Quiénes entraban? ¿quién y cómo se tomaba la decisión?)

1. ¿En qué etapa se encuentra ahora el grupo? ¿Podríamos hablar sí de un grupo de trabajo dentro de la línea formación y posgrado? ¿Qué se ha compartido en el grupo?, ¿Cuáles los códigos comunes entre ustedes? ¿Qué no se comparte y usted considera es necesario hacerlo?

2. ¿Cuál es el sentido que para usted tiene la conformación y el trabajo en grupo dentro de la institución y respecto a la formación de los estudiantes? ¿Cuál es el objetivo de la línea al trabajar en grupo?

3. ¿Cuál ha sido el proyecto del grupo?

4. ¿Qué decisiones importantes se han tomado durante su estancia en el grupo?

5. ¿A qué problemas se han enfrentado como grupo y cómo se han resuelto?

6. ¿Con qué /quiénes se ha identificado? ¿Por qué?

7. ¿Se ha sentido parte del grupo? ¿Qué lo permite?

8. ¿Qué significa ser parte del grupo? (¿Qué implica ser parte de un grupo de trabajo?)

9. ¿Cuáles han sido los aportes, hasta el momento, que al grupo inscrito en la línea de investigación ha aportado a la institución y a los sujetos que han participado de él?

10. ¿Qué beneficios / satisfacciones al participar de un grupo?

#### VII. Procesos y prácticas de formación en la línea de investigación formación y posgrado

En tanto a los procesos y prácticas de formación:

1. El objetivo del grupo, en relación a los objetivos con la institución: *Iniciar la formación en investigación:*
  - ¿Qué significa iniciar en investigación?
  - ¿Cómo se ha pensado la conducción en dicho proceso con los estudiantes a lo largo de la historia de la línea?
  - ¿Cómo se ha vivido dicho proceso de conducción? ¿A qué problemas se han enfrentado? ¿Cómo se han resuelto?
  - ¿Cómo se piensa en el sujeto desde el grupo? ¿Cuál la expectativa que se tiene en tanto a la formación de los estudiantes dentro de la línea?
  - ¿Qué tipo de relación es la que se establece con los estudiantes?
  - ¿Cómo se ha pensado el vínculo del proyecto del grupo con el proyecto personal del sujeto?
    2. ¿Cómo se genera la dinámica grupal?
      - ¿Qué eventos dinamizan la vida dentro del grupo?
      - ¿Quién y cómo se toman las decisiones?
      - ¿Cuántas generaciones han transitado hasta el momento dentro de la línea?
      - ¿Cómo se ha dado el proceso de construcción de conocimiento con ellos?
      - ¿Qué ha sucedido con los compañeros egresados de la línea?
  
  - ¿Qué se necesita para consolidar un grupo de trabajo?

Gracias por su colaboración.

Anexo 7. Guion de entrevista durante la tercer etapa de intercambio con maestrantes.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

CAMPO DE CONOCIMIENTO CONSTRUCCION DE SABERES PEDAGÓGICOS  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN  
FORMACIÓN Y POSGRADO

SESIÓN DE TRABAJO 10-FEB-2011

OBJETIVO: Exponer su experiencia de formación durante el proceso de iniciación para la investigación en sus estudios de maestría en la línea formación y posgrado, con la intención de re-construir el proceso de gestión en la construcción del conocimiento.

- ¿Cómo llegan a ser parte de la línea formación y posgrado, inscrita en el Campo de conocimiento: Construcción de Saberes Pedagógicos?
- ¿Cómo se dio el proceso de incorporación al grupo que integra la línea?
- ¿Qué implica ser parte de una línea de investigación y grupo de trabajo en el Programa en pedagogía en FES-Ar?
- ¿Cómo se dinamiza el trabajo en cada uno de los espacios de formación (seminarios, comités académicos, coloquios)?
- ¿Qué se espera de los maestrantes en formación dentro de la línea?
- ¿Cuál la propuesta dentro de la línea para guiar la investigación?
- ¿Cómo se definen los objetos de estudio dentro de la línea?
- ¿Cómo se definió el objeto de estudio que te llevó a la construcción de tesis?
- ¿Cuál tu experiencia durante el proceso de construcción de la investigación?
- ¿Qué es una tesis?
- ¿Cómo estructuraste el contenido de la tesis?
- ¿Qué dificultades enfrentaste y cómo las enfrentaste?
- Su participación en eventos

Agradezco su apoyo y colaboración.

Anexo 8. Sistematización del dato empírico. Ejes de análisis para re-construir la experiencia subjetiva del maestrante durante el proceso de gestión en la construcción de conocimiento.

	<i>Categoría empírica</i>	<i>Categoría de Análisis</i>
	<p>Ahora, el problema es que después de esto, <b>nos damos cuenta o me doy cuenta de que he tenido que leer mucho más. Que he tenido que leer un tema que yo nunca entendía.</b> Inicialmente enterándome de un tema que yo en ningún momento, si me hubieran dicho antes, si alguien "tu vas hacer un trabajo", o me hubiera dicho que yo iba a investigar sobre el posgrado y la FES Aragón, yo del diría "pues no es cierto" y, sin embargo, eso es lo que esta sucediendo. (E1JACiv08:1)</p> <p>Funciona en la medida en que la incorporación es completa en todos los aspectos, tanto en los intelectuales, pero también, en los aspectos vivenciales, en ese sentido, <b>el problema que yo veo hasta ahorita es el de entender eso de qué es el posgrado, que nunca había entendido y me falta entender:</b> Cuales son las funciones, las virtudes, fortalezas debilidades de los posgrados, en México primero, luego en Aragón y yo creo conocer Aragón, vengo a la escuela todos los días...</p> <p>Y hay cosas que <b>desconozco completamente,</b> lo sí observo que sí son distintas hasta en la población, hasta la estructura, hasta las autoridades, hasta la forma de las relaciones interpersonales, eso sí observo que es algo que son muy distintas. <b>En eso sentido todo lo tienes que estar incorporando para ir trabajando mi objeto de estudio, en eso sentido, cuando se está en el centro del ojo del huracán,</b> lo que uno termina, es dando dirección, que yo requiero de tiempo, pero creo que voy por buen camino, no me he desesperado. (E1JACiv08:1)</p> <p><b>Ya voy encontrándole el gusto, como que voy encontrando el caminito. Al principio, me hablaban: "construye tu objeto", bueno, -"pero de mi objeto, de mi objeto no sé nada, con trabajos había escuchado "seminarios": pero no me había dedicado a indagarle, a buscarle a encontrarle una razón de ser, un motivo por el cual alo mejor el seminario quedaba aquí bien ajustado, acomodado en la a maestría, no sabía ni por donde llegarle, ni nada, entonces a través de esta incorporación he podido ir vislumbrando y ajustar ciertas ciertos aspectos dentro de mí que se habían desorganizado.</b> (E1GBCiv08:3)</p>	<p><b>Gestionar la construcción de un objeto de investigación "desconocido"</b></p> <p><b>-Tiene que ver con lo que implica ser parte de un grupo: Construir un objeto en razón de los intereses del proyecto del grupo, de la línea, no tanto de quienes lo integran</b></p> <p>- <i>Se comienza a proceder para relacionarse con el objeto:</i>  <i>*Leer mucho más lo que no se entendía</i>  <i>*Estar haciendo algo que no se conocía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Incorporación completa</i></li> <li>• <i>Entender lo que nunca se había entendido y falta por entender</i></li> </ul> <p><i>* Desconocimiento total del objeto a trabajar</i>  <i>* Todo se tiene que ir incorporando a lo que será su objeto de estudio para estar en el CENTRO DEL HURACÁN</i></p> <p>- <i>Encontrar el gusto, el caminito poco a poco a través del proceso de incorporación al grupo.</i>  <i>* EL PROCESO DE INTEGRACIÓN-INCORPORACIÓN AL</i></p>

	<p>*****Al principio yo no le entendía, como que dije: "no se vale", porque yo traía, y es que yo traía, y es que hablar de un <b>estilo de vida es fuerte, mas de un proyecto de vida.</b> (E1GBCiv08:3)</p> <p>Al entrar aquí, tienes estas razones o tienes este deber, estas en la maestría, es como "espérese tantito no?!"; pero hablando de tiempo, <b>cuando ya se van viendo esas relaciones entre lo que el propio campo quiere, y en lo que vemos ahorita en los seminarios y la situación de la pedagogía, como que uno va agarrándole la onda.</b> Yo decía: "qué tiene que ver identidad conmigo, que tiene que ver competencias, o que tiene que ver seminario con identidad o viceversa". Pero ya una vez que uno empieza, uno comienza: "la competencia para la investigación, el seminario como propuesta para una investigación y le damos identidad a toda esta tradición, tal vez en cómo <b>hacer investigación</b>", ya va tomando <b>una razón de ser y va siendo parte de unir y a lo mejor vamos a decir "que somos parte de un grupo, a lo mejor no vamos a decir que se está trabajando _____, sí que estamos en pro de lo que nos sugiere la maestría.</b> (E1GBCiv08:3)</p> <p>Pero como <b>por las capacidades que tenemos desarrolladas, que se nos ha brindado las herramientas en la UNAM nos ayuda a hacer ese tipo de trabajos,</b> en ese sentido, <b>ha sido ahorita tal vez lento el proceso, pero cada vez uno va incrementando más cantidad de información.</b> Al fin y al cabo...Decían los griegos que "El conocimiento es un placer gustoso, que el conocimiento es un placer, una belleza; dentro de su mundo ideal estaban el saber, el conocimiento, la justicia y todos esos elementos y que era bello el conocimiento", y yo creo que, en ese sentido, el conocer por conocer se disfruta, es un "Eros", es un placer, y en ese sentido, si uno empieza a introducirse en este ambiente, uno como que comienza a incorporar los conocimientos y uno empieza a disfrutarlo, mas que a olvidarlo... (E1JACiv08:1)</p> <p>***** (Vuelvo a explicar la pregunta, Lupita interviene y comenta: <b>"AQUI EL QUE SE INSERTA ERES TÚ, NO EL OBJETO", "así como que te está esperando: "ven por mí!"</b> (se ríe Lupita) (E1GBCiv08:4)</p>	<p><i>GRUPO DE TRABAJO – EN ESTRECHA RELACIÓN CON – GUSTO Y SENTIDO A SU OBJETO DE ESTUDIO. (LO QUE JUAN DECÍA, ES UN PROCESO DE INCORPORACIÓN COMPLETA)</i></p> <p><i>-En inicio, "no saber nada de su objeto de estudio"</i></p> <p><i>-Indagar sobre el objeto para encontrarle una RAZÓN DE SER</i></p> <p><i>-No saber por dónde llegarle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Al principio no se entiende</i></li> <li>- <i>Se rompe el esquema de lo que ya se traía, pues trastoca, trasciende su estilo de vida, más importante todavía UN PROYECTO DE VIDA.</i></li> </ul> <p><i>-Se trata de encontrarle sentido al objeto de estudio, éste se hace en relación a:</i></p> <p><i>* Encontrarle las relaciones con: <b>proyecto del grupo</b> en el campo y la relación con las otras temáticas que se trabajan.</i></p> <p><i><b>OJO! EL ESTAR EN UN GRUPO, PERMITE IDENTIFICARSE Y ENCONTRAR SENTIDOS.</b></i></p> <p><i>-Hacerse de estrategias:</i></p> <p><i>* Reconocer las capacidades que le ha brindado la institución de procedencia</i></p> <p><i>*Proceso lento, pero en aumento</i></p> <p><i>*Tomarle gusto a la experiencia, en razón de lo que implica LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. (Y ESTO EN</i></p>
--	---	--



<p>Yo esto lo veo como una temática más, y a la cual, ya cuando tienes finos algunos instrumentos, ya te sabes, como quien dice, el camino, entonces lo que hice primero fue, la primera recopilación de un material, que en este caso Gelacio nos ayudó mucho, nos dio un tabicote para cumplir esa labor y entonces ahí viene a labor del trabajo de la lectura. Las primeras lecturas son muy difíciles porque uno no les entiendo nada, el detalle es irle agarrando, ya hay elementos y poco a poco vas reflexionando, comienzas y de repente ya estás dentro y comienzas a irte más rápido.</p> <p>El inicio es lo más difícil, yo veía las fotocopias, y decía: "¡Ay dios! voy a tener que agarrar un texto de sobre posgrado y las relaciones sociales", yo no entiendo nada. Las vacaciones de semana santa las lei completitas, me la pase leyendo, yo no entendía nada y yo no entendía: nada más veía fechas, transformaciones, leí el de la UNESCO sobre la educación superior y esto. Entrábamos con Enrique al seminario de organismos internacionales, y yo jamás había oído hablar de organismos internaciones, pero me pareció algo muy interesante saber cómo trabajan, sobre cómo se desarrollan, cómo se viven las políticas educativas, como se cristalizan. Y en ese sentido es muy difícil porque ellos ya saben del tema, lo manejan muy bien, y aquí es donde a uno lo agarran fuera de lugar, pero conforme uno va agregando información, ya uno comienza a adentrarse al tema y ahora si ya estoy completamente trabajando el objeto de estudio. (E1JACiv08:4y5)</p> <p>Después, creo que a mí en particular me parece no causarme muchos dilemas el hecho de cambiar de objeto porque, de entrada, el objeto era aparentemente el mismo, y el nivel también, lo que cambiaba era prácticamente de sujetos entonces, creo que por ahí yo entendía, no había una dificultad que enfrentar tan grave. Había una dificultad, que yo no sabía muy bien de la temática, y que mi intención mas bien era investigar sobre ello para poder fortalecer, pues tenía carencias personales, quizá sobre cómo entender a las competencias, pero pues ya aquí, para mí fue una sorpresa pensar en que yo tenía que aprender eso y en torno que tampoco en la escuela sabíamos, ---no estaba muy bien estipulado esto de las competencias---</p> <p>En cuanto al proyecto de investigación, creo que de mis compañeros a mí fue la que menos se le afectó, dijéramos así, al menos yo no lo sentí así de ese modo y pues estaba yo como a gusto, creo que sigo a gusto, me gusta el asunto. Me pareció muy enriquecedor el hecho de tener a un grupo de docentes con un grupo de alumnos que trabajaran en la misma sintonía. (E1SHCiv08:15)</p> <p>Y en cuanto a mis hábitos de estudio y de trabajo, pues afortunadamente acababa yo de cambiar de empleo, bueno, no de empleo, de funciones en el mismo empleo y eso implica la coordinación de un proyecto de maestría, entonces se conjuntan las cosas, porque allá tenía que aprender sobre lo mismo, tenía que leer de hecho mi espacio laboral en este momento sigue siendo el mismo. Estoy apoyando en el diseño curricular de una maestría en "lee learning" en el Estado de México y pues ha sido muy enriquecedor leer y leer y leer (ríe) y a lo mejor también mi inclinación a que tengo que leer, porque la labor misma me está obligando a ello, pero</p>	<p><i>RELACIÓN A QUIÉN ES EL SUJETO? CUÁL SU FORMACIÓN?</i> +El conocimiento= EROS, PLACER</p> <p>-¿Quién se inserta a quién? (INVESTIGAR UN OBJETO DE ESTUDIO DENTRO DE UN GRUPO, CON CIERTAS CARACTERÍSTICAS, INSCRITO EN UN GRUPO DE TRABAJO SUPONE INSERTAR... QUIÉN A QUIÉN?)</p> <p>-En inicio, se ve como una "temática más" pareciera NO HABER IMPLICACION!</p> <p>¿Cómo se comienza a dirigir el proceso?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura que no se entiende nada, poco a poco comienza haber entendimiento.</li> <li>• Apoyo de los Maestros del grupo</li> </ul> <p>-En inicio, no entender nada! - Muy difícil al inicio</p> <p>-Sentirse fuera de lugar, poco a poco se va adentrando en el tema.</p>
---	---

<p>he podido encontrar algunos caminos también que van consolidando mi conocimiento sobre la competencia y qué busco de ella, en ese sentido, creo que no he tenido muchos problemas para cambiar mis hábitos de estudio. Sí he tenido algunas dificultades en torno a que ya no puedo leer muy despacito, ya leo a brincos, ya leo demasiado rápido y a veces... (E1SHCiv08:15)</p> <p>Me siento interesada, me llama mucho la atención el objeto que estoy trabajando, entiendo que ya no son las competencias como tales, le he encontrado otro sentido, pero me gusta, me gusta el trabajo, me parece, pese a que estamos llevando, ---con el rigor académico que se solicita--- me ha apoyado mucho el sentido que se le están dando a los seminarios, entonces mi mente casi siempre está ubicada en mi proyecto, en el avance de la investigación y no sólo sostener lecturas de un corte académica que, alo mejor no se relacionan tanto. (E1SHCiv08:17)</p> <p>"...Mi proyecto cambió totalmente, y me dijeron que "estamos trabajando sobre la Reforma en Educación Secundaria", entonces cuando hablaban de esto que la RES, que la RIES, a mí me hablaban en chino, yo no entendía. Entonces los seminarios me ayudaron bastante, uno de ellos me ayudó a ubicarme, a contextualizarme, a ver todo esto, pero sí me doy cuenta de que de plano no entraba, no? no entraba. Entonces, platicaba con mi tutora y le expresaba: -"pues es que así está mi situación", ella estaba trabajando igual educación secundaria, y entonces me dijo: -"pues vamos a ver qué se puede hacer"; entonces fue hablar con el Maestro Toño y le dijo que pues -"es más fácil que ella reestructure y lo que ella quiere investigar que lo baje a educación secundaria a que se haga un cambio, no?" Entonces yo caí en la cuenta y dije: -"pues si leyeron mi proyecto, iba a educación superior, pues qué pasó, no?" Hay otra chica que está en educación superior y ella es maestra de educación secundaria, entonces yo digo: ¿Cuál es la razón no? por qué? y me dice: -"Cómo añoro tu puesto!" y yo, -"ay sí, cómo añoro el tuyo!" porque nada que ver! Igual, ella está totalmente desubicada en la línea que está y yo ahorita pues ya me ubico. (E1MGCii08:1y2)</p> <p>¿Hiciste algo por cambiarte? Sí, fui hablar y me dijeron que no era posible hacer un cambio, esa fue la explicación, que mi proyecto se enfocaba a esa línea y que a nosotros nos habían ubicado de acuerdo a nuestros proyectos. Entonces, de hecho, varios compañeros que no estábamos en la línea que habíamos solicitado, pues hicimos lo mismo, pero la respuesta era la misma, entonces bueno, la idea que "siempre vas a aprender algo y va a ser bueno, pues la tomo, no tengo de otra, o lo tomo o me voy! Entonces, pensando en los intentos que yo había hecho por ingresar, sobre todo porque se me pasaban las fechas: en un principio yo quería docencia y querían experiencia como docente y después cuando ya vine que ya era más y ya cuando vine y me ubican en otra línea, dije: -"en</p>	<p>-No hay tanta afectación, pues no cambió mucho su objeto de estudio.</p> <p>-La dificultad, no se sabía muy bien de la temática.</p> <p>-Sentirse la menos afectada por el cambio de proyecto, por lo que se siente a gusto.</p> <p>-Se cambia un proyecto de investigación: ES UNA DE LAS DISPOSICIONES DEL DISPOSITIVO</p> <p>-Enriquecedor el hecho de pertenecer a un grupo de trabajo.</p> <p>-La necesidad de leer, leer, leer se conjuga o bien, se le encuentra el SENTIDO cuando es una tarea que exige también el estar dentro de su institución de trabajo desempeñando un rol.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vínculo lectura-necesidades de atender las necesidades de un rol- conocimiento que demanda su propio objeto de investigación.</li> <li>- Sentir interés – sentido al objeto de estudio</li> <li>- Gusto por el trabajo</li> <li>- LA DINÁMICA EN LOS SEMINARIOS APOYA EN LA CLARIDAD QUE SE VA TENIENDO EN EL OBJETO</li> </ul>
--	--

	<p>vano me esperé", dije: -"ya, pues ya lo tomo, total, algo bueno ha de salir de todo esto" (ríe constantemente). (E1MGCii08:2)</p> <p>Si!!! Entonces dio un giro de 180, 180 grados giró (se refiere a su objeto de estudio) y todo lo que iba a ser nada que ver!! entonces estoy en construcción de mi objeto de estudio ya enfocado a la línea que estoy trabajando y porque sí, efectivamente mis seminarios son muy especializados con respecto a la línea, no? de hecho, la mayoría de ellos, la línea la conformamos dos, y todos a excepción de uno que es el de los miércoles, que es más general de metodología, pero de ahí los otros tres, los demás lo tomamos nada más los dos, entonces, no entra más gente porque sí son muy específicos. (E1MGCii08:2)</p>	<p><b>DE ESTUDIO, ASÍ COMO EL ENCONTRARLE SENTIDO.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El proyecto cambia totalmente en función de la línea de investigación.</li> <li>-No se entendía nada cuando se hablaba de la Res. RIES...</li> <li>-Los seminarios ayudan bastante para ubicarse, contextualizarse.</li> <li>-Verdaderamente asignan una línea por el tipo de proyecto?</li> <li>-Cuál la razón para ubicar al maestrante dentro de una línea o campo?</li> <li>-Estar totalmente desubicada en la línea.</li> <li>-No todos son favorecidos con el cambio y lo comento en relación a las experiencias anteriores, donde se observó mayor flexibilidad ante quienes solicitaban un cambio.</li> <li>-Hacer uso de estrategias: diálogo interno, frases sabias: "Siempre vas aprender algo y va a ser bueno"</li> <li>-O lo tomo o me voy, UNA DECISIÓN ... ¿Por qué decides irte, por qué quedarte?</li> <li>-El ser parte de una línea de investigación implica cambio de objeto de estudio 180°</li> <li>-Apropiarse simbólicamente del campo y de la línea y los seminarios: mis seminarios.</li> <li>-La especificidad que tienen los seminarios, permite involucrarse más rápidamente con la temática y el campo de investigación.</li> </ul>
--	---	---