



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**SENTIDOS Y SABERES DE LOS ESTUDIANTES DE LA LIC. EN PEDAGOGÍA.
ENTRE LA TRANSMISIÓN Y LA EXPERIENCIA**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

OSCAR RAFAEL GARCÍA MARTÍNEZ

TUTORA

DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY.

Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación (IISUE)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dra. Bertha Orozco Fuentes

Instituto de Investigaciones sobre la universidad y la educación (IISUE)

Dra. María Luisa Ileana Rojas Moreno

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Dra. Ericka Judith Arias Guzmán

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dra. Maria Bertha Fortoul Ollivier

Universidad La Salle

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, noviembre de 2019



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.

*A mis padres Javier y Regina porque esto
no hubiera acontecido sin su amor y
enseñanzas.*

*A Andrea por ser una fuente de sentido en
mi vida.*

*A los que se sienten perdidos en los
laberintos imperfectos de la vida y, sin
embargo, buscan el sentido de la misma.*

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) porque sus espacios han transformado mi forma de ser-en-el-mundo.

Agradezco a esas voces que a lo largo de la licenciatura me exhortaron a pensar en una poiesis del lenguaje pedagógico; gracias a que esas voces me acercaron al campo de la investigación y generaron un eco en mi interior asumí un compromiso profesional, un pacto en el que intento narrar y escribir en y desde la educación; por lo anterior quiero agradecer a mis maestros de vida: Lilia Ortega, Micaela González, Luis Suárez.

Agradezco a los estudiantes que participaron en las entrevistas narrando sus experiencias.

También quiero agradecer a:

Mi tutora, la Dra. Patricia Ducoing y a las integrantes del comité tutor por acompañarme en este proceso formativo; sus experiencias, recomendaciones y contribuciones al campo me dieron luz y me permitieron salir de esos momentos de aplazamiento de la escritura; además, me permitieron comprender que escribir en educación implica no renunciar aunque se transite por caminos indómitos, ya que renunciar conlleva la renuncia a sí mismo.

Agradezco a mi familia por ofrecerme la herencia que perdurará en los tiempos que están por venir; a mi abuelita “Chepita” por sus palabras de aliento; a mis hermanos Yarin y Gabriela por su amor y confianza. Andrea gracias por estar siempre en los momentos más importantes de mi vida.

Finalmente, pero no menos importante, quiero agradecer a CONACyT por el apoyo brindado para hacer posible esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. DERROTAS EPISTEMOLÓGICAS, TEÓRICAS, ÉTICAS Y METODOLÓGICAS ANDADAS EN LA INVESTIGACIÓN	12
1.1 Eje epistemológico de la investigación	13
1.2 Eje teórico de la investigación	24
1.3 Eje ético de la investigación.....	27
1.4 Eje metodológico de la investigación.....	31
1.5 Acercamiento al estado del conocimiento sobre la formación del pedagogo.....	34
2. SENTIDO-SABERES: ARTICULACIONES CONCEPTUALES Y CATEGORIALES 55	
2.1 Sobre la categoría de sentido.....	55
2.2 Sobre la categoría de saber.....	76
3. PROCEDENCIA Y ESTADO ACTUAL DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LIC. EN PEDAGOGÍA DE LA FES-ACATLÁN	95
3.1 Retos de la Universidad en el contexto actual/globalización	95
3.2 Hitos del estudio de la Pedagogía en la UNAM.....	103
3.3 Consideraciones generales del Plan de Estudios	114
4. SENTIDOS DE LOS SABERES: TRANSMISIÓN Y EXPERIENCIA	131
4.1 Reconstruyendo historias sobre la elección de la pedagogía.....	131
4.2 La transmisión de saberes como fuente de sentido	142
4.3 La experiencia como fuente de sentido	153
4.4 Saberes-sentidos-formación	166
4.4.1 Del saber disciplinar o letrado.....	167
4.4.2 Del saber profesional.....	178
4.4.3 Del saber en la intervención	189
4.4.4 Del saber experiencial	194
4.4.5 Del saber-se profesional de la pedagogía	197
Reflexiones finales	203
Referencias	207
Anexos	224

INTRODUCCIÓN

*Lees y relees lo escrito, quitas y añades, injertas, recompones.
Empiezas de nuevo probando con otra voz, con otro tono.
Empezar a escribir es crear una voz, dejarse llevar por ella
y experimentar con sus posibilidades.*
Jorge Larrosa

Proyecto de investigación educativa –fundamentado en las epistemologías interpretativas¹– que pretende deconstruir e interpretar los sentidos de los saberes en la formación de estudiantes de la Lic. en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, mediante la construcción de una *caja de herramientas*² epistemológicas, teóricas, metodológicas y éticas que potencien una forma particular de pensar el campo de la formación del pedagogo.

Los saberes, de manera general, han sido abordados desde diversos campos disciplinares y referentes empíricos con cierta prodigalidad creando categorías que permiten comprender prácticas en contextos variados; empero, es necesario replantear los saberes a partir de nuevas articulaciones³ en el terreno educativo que propicien la construcción de categorías que enuncien las particularidades de los procesos de formación; reconociendo el problema y obstáculos que representa “vincular el mundo de los saberes que se transmiten y producen en la escuela, con aquellos relacionados con la experiencia y vida diaria de los sujetos, con las implicaciones epistemológicas, sociales, culturales y políticas que ello representa” (Puiggrós y Gómez, 2009, pág. 23); en reconocimiento de lo anterior, considero importante orientar el proyecto con base en la construcción de *categorías intermedias* (Saur, 2008), lo que implica la creación de instrumentos conceptuales flexibles que permitan orientar la construcción teórica con un nivel importante de abstracción, pero sin alejarse de

¹ Las investigaciones en educación, representan un campo de discusión y críticas; sin embargo, el hecho de reconocer la problemática que implica abordar el objeto educativo ha orientado la búsqueda de “otras epistemologías –como lo son las basadas en la relación sujeto-sujeto (intersubjetividad)–que impliquen una postura de interpretación válida para las ciencias sociales. El concepto de interpretación resulta fundamental, porque muestra un procedimiento en contrapartida con el concepto de explicación, asumido por el positivismo. La interpretación conlleva la idea de comprender y de aceptar los significados de las acciones, para este caso, educativas” (Durán, 2010, pág. 225).

² No se pueden fabricar herramientas para cualquier fin, hay que fabricarlas para un fin concreto, pero hay que saber que serán, quizás, utilizadas para otros fines (Foucault, 1999, pág. 72).

³ Es necesario poder pensarlas en conjunto en términos de “articulación”, es decir, conociendo sus diferencias. [...] articulación, es lo contrario de la confusión y de la homogeneización (Ardoino, 2005, pág. 37).

los fenómenos analizados. Lo anterior, con la intención de evitar un vaciamiento teórico-metodológico de categorías constitutivas del argot de la pedagogía.

En este punto, la pesquisa está orientada a teorizar sobre la construcción de sentidos que los estudiantes le atribuyen a sus saberes en reconocimiento de la relación intersubjetiva⁴ y los *actos de dar sentido* respecto de formar-se como profesional de la pedagogía, lo que me lleva a plantear la siguiente interrogante: A partir del reconocimiento de la transmisión y las experiencias formativas, ¿qué sentidos otorgan los estudiantes a los saberes de su formación en la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán?

Asimismo, es necesario advertir que existe una variedad de saberes implícitos y explícitos en los procesos formativos, lo que da cuenta de su complejidad; por ello, mi interés está orientado a contribuir en la fundamentación e interpretación de los saberes evocados por estudiantes en reconocimiento de sus procesos de formación; puntualmente, recuperar los sentidos de los saberes con base en el reconocimiento de la transmisión y experiencias formativas, por tal razón se parte de la siguiente premisa, *el papel de la transmisión y la experiencia en los procesos de formación son elementos constitutivos en la construcción de sentidos que los estudiantes le atribuyen a sus saberes*, este es el supuesto en torno al cual se construye esta investigación, partiendo del entendido de que “los saberes transmitidos adquieren significado al contrastarlos con situaciones específicas en las que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción” (Gómez, 2009, pág. 91). Dichos referentes y la experiencia juegan un papel central en el *acto de dar sentido*.

Por otro lado, en reconocimiento del contexto, la Universidad como proyecto educativo y cultural, está plagado de incertidumbre, existen demandas, críticas y expectativas que ejercen presión respecto del papel actual de la Universidad.

Los problemas de la Universidad Nacional pueden separarse en tres principales aspectos: los sociales, los políticos y los académicos. Los primeros corresponden a las condiciones económicas y culturales de este tiempo; los segundos, derivados de aquéllos, a las ideas y

⁴ La intersubjetividad más allá de una relación sujeto-objeto, implica una relación sujeto-sujeto, “sin entrar, en esta ocasión, en matices, tal requisito epistemológico conlleva la condición de implicación del investigador en el fenómeno investigado” (Sabirón y Arnaiz, 2010, pág. 104); dicho requisito comprende una mirada orientada a comprender que no hay sujeto sino personas que somos-en-el- mundo.

prejuicios de la sociedad y del gobierno; los últimos se dirimen, como consecuencia de los anteriores, en el sistema universitario (García, 1991, pág. 632).

En consonancia con lo anterior, existe la necesidad de problematizar⁵ los diferentes proyectos educativos; en este caso, se investiga la formación de los estudiantes de la Lic. en Pedagogía reconociendo que el *objeto de estudio* son los sentidos de los saberes de la misma. Se analizan los saberes identificándolos como uno de los componentes esenciales en los procesos formativos; el problema es que no se logra diferenciar los tipos de saberes presentes en la formación, ni reconocer la vinculación entre los elementos propuestos en el currículum formal y las experiencias formativas; por lo tanto, es necesario fundamentar sus particularidades con la finalidad de anudar eslabones que esclarezcan los sentidos que ordenan, justifican y orientan la práctica formativa y profesional. Estos saberes están presentes en la estructuración del currículum y en el conjunto de prácticas desplegadas en los espacios formativos. El problema construido permite reconocer la distancia que existe entre la intencionalidad de la formación (presente en los elementos curriculares) y la orientación que la formación toma a partir de las experiencias formativas como elemento fundante en la construcción de sentido. Dicho problema reconoce la posibilidad de interrogar las concordancias y disonancias existentes entre los sentidos de los saberes en los procesos de formación y los elementos explicitados en el currículum formal, mediante el reconocimiento del papel de la experiencia y la transmisión. Para abordar y analizar esta problemática es necesario configurar una perspectiva de análisis y de sistematización que permita recuperar *los actos de dar sentido* a estos saberes.

En articulación con lo anterior, parece inexpugnable teorizar entorno a los procesos formativos, no como prácticas acabadas, consumadas o planas; sino como herencias que permitan la construcción de dispositivos pedagógicos, orientados a su comprensión;

⁵ Retomo el planteamiento de Foucault (1999) al cuestionar, ¿qué es problematizar? Él nos argumenta que “problematizar es algo muy fácil de definir y extraordinariamente difícil de llevar a la práctica. Se trata simplemente de conseguir que todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como aproblemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado. Problematizar es conseguir que lo no problemático se torne problemático, es algo aún más importante que esto, porque problematizar es, sobre todo, lograr entender el cómo y el porqué de algo ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable, cómo es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse como aproblemático. Problematizar las relaciones establecidas, es también producir una historia de los diferentes modos de subjetivación y, a la par, de los modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos.

reconociendo que la formación de sujetos es un “campo problemático específico en el que se articulan diversas dimensiones de la realidad que son significadas de manera particular por los sujetos de acuerdo con momentos, espacios y relaciones concretas e inacabadas” (Gómez, 2001, pág. 64). Específicamente se problematiza partiendo de la conceptualización, lo que implica un *trabajo sobre el lenguaje*⁶ y la construcción de *categorías intermedias*; elementos contextuales del problema, derivado de ello, se realiza la contextualización e historización del plan de estudio de la FES Acatlán partiendo del entendido de que “la comprensión de la formación universitaria en educación, al igual que en cualquier otro campo, requiere, desde esta perspectiva, avanzar en el entendimiento de la articulación entre el origen de la disciplina y su resignificación y profesión” (Ducoing, 1997, pág. 15); así mismo, la contextualización conlleva el reconocimiento de la vida institucional⁷ y de las personas que somos parte de ella, ya que existe un problema:

Una tendencia general de ver en las universidades sólo la parte brillante o heroica de su historia, de sus cambios y tradiciones, y casi siempre se olvida que la vida de las instituciones, como la de las personas, no es sólo eso: cada trayectoria se compone también de las pérdidas y los desperdicios; de las omisiones y deseos incumplidos de sus élites dirigentes y profesores, sus trabajadores y estudiantes (Acosta, 2000, pág. 13).

En mutua relación, a partir de la caracterización se analiza el problema desde las experiencias y prácticas⁸ de los sujetos implicados, “las prácticas son un medio de expresión y transferencia, donde los sujetos desplazan los sentidos de búsqueda que constituyen la posibilidad estructurante del reencuentro con el significante que dé plenitud dentro del orden simbólico” (Camarena, 2006, pág. 8).

⁶ El trabajo sobre el lenguaje, por un lado, en tanto el lenguaje condensa significados distintos, opuestos, que es importante elucidar poniéndolos en análisis y en tanto en él se inscriben modos de pensar, filosofías, ideologías construidas socio-históricamente que es necesario develar y conocer. [...] La importancia de un trabajo del trabajo sobre las palabras y su etimología, sobre las expresiones de uso. El cuidado en los términos empleados ayuda a evitar la confusión y a una apropiación, desde quien los usa, de los sentidos inscriptos en las palabras desde su origen a lo largo del tiempo. [...] Trabajar el lenguaje es también reflexionar sobre las palabras que uno emplea, reflexionar sobre su compatibilidad, sobre la manera en que se oponen y cómo, eventualmente, pueden ser contradictorias (Ardoino, 2005, pág. 11-19).

⁷ En acuerdo con Douglas (1996) las instituciones también son una suerte de “depósitos” de la memoria pública, las estructuras donde el aprendizaje colectivo se sedimenta, y las que permiten estabilizar el orden social.

⁸ En acuerdo con Camarena (2006), concebir el quehacer que realizan los sujetos sólo como una expresión con respecto al mundo exterior que les rodea, es perder de vista los motivos intrínsecos que se juegan dentro de éstas y que son parte instituyente de los entramados de búsqueda del significante de plenitud de identidad.

En otro orden de ideas, a título personal, los motivos que me permitieron visualizar como objeto de estudio los sentidos de los saberes en los procesos de formación, se pueden entender a partir de mi propia formación, del juego de significados y experiencias formativas que me llevaron a comprender que los sentidos de los saberes están en construcción. En lo anterior, se visualiza mi preocupación por analizar los escenarios que determinan y definen los *actos de dar sentido* que orientan formas de *ser* profesional de la pedagogía; discerní que existe la necesidad de problematizar la categoría de *sentido* con la intención de construir notas conceptuales y previsiones metodológicas que posibiliten su comprensión y permitan pensar nuevas investigaciones sustentadas y fundamentadas en dicha categoría. Por lo anterior, la presente investigación es una vía para la construcción de saberes pedagógicos, movilizandolos elementos semánticos y derrumbando nociones respecto de categorías cómo significado, sentido, saberes, formación; categorías que en ocasiones se utilizan indiscriminadamente; sin embargo, reconozco mi compromiso profesional y la importancia de desarrollar tramas argumentativas, pensar en principios radicalmente diferentes a los establecidos e ir más allá del límite visible y de lo decible; comprendiendo que:

La pedagogía es también una invención, lenguaje hilado que nos invita a otros relatos. La tarea de educar abriga un saber que no borra los trazos de su propio movimiento, se constituye multiplicando la mirada desde el recorrido de sus búsquedas y exploraciones. De modo que podemos ir ensayando otros modos de nombrar y contarnos lo que somos (Rattero, 2009, pág. 164).

La relevancia de este proyecto estriba en la fundamentación e interpretación de saberes que posibiliten una comprensión distinta de la formación del pedagogo, recuperando las *donaciones y dotaciones de sentido* en los procesos formativos en contraposición a los discursos explicitados en el currículum formal. Contribuir a la construcción de saber pedagógico permite constituir nuevos modos de significar el campo educativo y de articular procesos de reflexión que visualicen las inercias de las prácticas formativas, reconociendo las herencias legadas para ir más allá de la palabra obvia, explicitando –en la medida de lo posible– los sentidos de *ser* profesional de la pedagogía; así mismo, es trascendental anudar los posibles nodos que muestren el entramado de sentidos; para ello, se requiere re-pensar la categoría de saberes, planteando cruces categóricos que permitan visualizar redes de sentidos

que los estudiantes desplazan o construyen. Siguiendo este orden de ideas, este trabajo se estructura en cuatro niveles metodológicos:

En un primer nivel (Capítulo 1) se exhibe la trayectoria de la investigación, donde se exponen los derroteros epistemológicos, teórico-metodológicos y éticos que permitieron realizar la construcción y delimitación del objeto de estudio y bajo qué lógica se realizó el análisis e interpretación del estudio de campo; además, se presenta un acercamiento al estado de conocimiento de la formación del pedagogo con la intención de reconocer las rutas de investigaciones precedentes.

En un segundo nivel (Capítulo 2) se realiza la conceptualización de las siguientes categorías: significado, sentido, conocer y saber mediante el despliegue de nociones y articulaciones que permiten conocer *qué se ha de investigar*. [Conceptualización]

En el tercer nivel metodológico (Capítulo 3) se exponen los retos de la Universidad en el contexto actual; asimismo, se reconocen los principales hitos del estudio de la pedagogía en la UNAM y, en un tercer momento, se presenta un análisis descriptivo del plan de estudios de la Lic. en Pedagogía del año 2007 identificando particularidades como las fases de formación (básica y profesional), así como sus áreas formativas. [Historización y contextualización]

Finalmente, el cuarto nivel metodológico (Capítulo 4) corresponde al trabajo de campo. A partir del despliegue categórico y los elementos contextuales se construyó un guión de entrevista reconociendo principalmente tres momentos: elección de la Lic. en Pedagogía, fase de formación básica, fase de formación profesional; para ello, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes del último semestre inscritos en cinco de las seis preespecialidades del Plan de estudios. (Capacitación, Docencia, Educación Inclusiva, Gestión Educativa, Pedagogía Social y Orientación Educativa⁹) [Caracterización]

⁹ Durante el trabajo de campo no fue posible desarrollar entrevistas a estudiantes inscritos en la preespecialidad de Docencia debido a que en ese semestre 2017-2 no localicé a ningún estudiante que cursara dicha preespecialidad.

Desde este punto de partida, extendiendo la invitación a conocer los caminos andados de este sinuoso y, a la vez, hermoso viaje que tiene como finalidad contribuir al campo de estudio de la formación del profesional de la pedagogía.

1. DERROTEROS EPISTEMOLÓGICOS, TEÓRICOS, ÉTICOS Y METODOLÓGICOS ANDADOS EN LA INVESTIGACIÓN

La Ciencia es una realidad social que tiene su historia, sus resultados, sus hipótesis, sus métodos... y el investigador debe adoptar una actitud humilde cuando aborda esta gran dama que es la Ciencia. Sólo debe considerarse como uno de los numerosos y pequeños eslabones de una inmensa cadena ya existente, y su primer trabajo es el de situarse en relación con todo lo que ya se ha hecho antes que él.

Gastón Mialaret

La palabra derrotero tiene básicamente dos acepciones, la primera nos remite a una acción de derrotar o ser derrotado; la segunda hace referencia al rumbo que lleva una embarcación en su navegación; es decir, se dilucida como un camino o senda; con base en esta acepción, el presente capítulo tiene como finalidad dar cuenta de la interiorización y exteriorización de la investigación a partir del reconocimiento de los ejes y planos propuestos para la problematización apoyados de un enfoque interpretativo-deconstructivo. Lo anterior implica mostrar los caminos andados; para ello, se plantean cinco apartados: en los primeros cuatro se expone el despliegue del *arco de conocimiento* construido a partir de la propuesta de una lógica de pensamiento «problematización-deconstrucción-interpretación»; finalmente, en el quinto apartado se presenta un acercamiento al estado de conocimiento sobre la formación del pedagogo con miras a reconocer las prácticas de investigación y develar las diferentes orientaciones: históricas, contextuales y teórico-metodológicas en las cuales se ha fundamentado la producción académica.

En este orden de ideas, ofrezco exponerme y una exposición, en sentido metafórico, de mis viajes para la construcción de la presente investigación, un viaje entendido no como un mero paseo, sino un salir de la habitación para embarcar-me a un mundo de posibilidades plagadas de incertidumbre y donde el retorno no estuvo asegurado; viajar atentó directamente contra mi estabilidad y mi identidad, se necesitó movimiento, fuerzas, interacción y reciprocidad; en el viaje se abrieron puertas hacia el encuentro con lo inefable, lo inestable, lo ajeno que me llevó a un entendimiento compartido y personal; debo testimoniar dicho viaje, reconociendo que...

Nos dejamos atropellar en nuestra calidad de investigador por los acontecimientos de la investigación, los conceptos que llevamos son a su vez atropellados, revueltos, transformados y quizá aumentados, no como objetos que manipulamos, transformamos y aumentamos, sino como esta parte de nosotros que nos hace vivir y que hacemos vivir. Entre un investigador y su investigación, no hay principio ni fin, sino una clausura operacional de donde emergen, por un lado, el investigador renovado para sí mismo y, por el otro, los saberes renovados porque son encarnados. La investigación es una prueba para el investigador (Lerbet-Sereni, 2016, pág. 491).

Para ello, fue importante apropiarme del movimiento complejo, tomar distancia para poder crear y recrear lenguajes, palabras, formas de enunciar “esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos” (Larrosa, 2009, pág. 41). Siendo así, considero que mi formación en investigación ha sido un proceso acompañado de vínculos, sentidos, teorías, prácticas, realidades; además, durante mi viaje traté de crear creando-me, de hablar hablando-me, de habitar-habitando.¹⁰

1.1 Eje epistemológico de la investigación

La investigación educativa es un proceso que permite el acercamiento a la realidad¹¹ con base en lógicas de inteligibilidad, su objetivo es “contribuir al crecimiento de los conocimientos sobre los fenómenos de la educación (entendida ésta en sus diversas dimensiones, aspectos y niveles)” (Latapí, 1977, pág. 59); más allá de la explicación, se busca comprender la construcción de subjetividades de dicha realidad, para ello, se requiere de:

Leer, desentrañar e interpretar hechos de sentido; hechos de sentido sitiados en movimientos continuos de diacronías/sincronías. De esto trata la investigación en educación: encontrar esos hechos de sentido contruidos en trayectorias y situaciones particulares por los sujetos

¹⁰ Creando, hablando, habitando son gerundios; es decir, no están definidos por el tiempo ni por el modo, lo que apoya la idea de que al igual que la realidad, la investigación es gerundio, la investigación está siendo. Así que desde un ímpetu creador asumo mi responsabilidad de transformar los arquetipos de la investigación. Si la realidad está siendo, las formas para acercarnos a ella no pueden seguir siendo de cierta forma.

¹¹ Zemelman (2005) Asevera que la realidad es una condensación de relaciones múltiples entre una variedad de sujetos sociales y sus proyectos. Está dentro y fuera de los límites del conocimiento, en este sentido, es importante, para su estudio, reconocerla como inacabada, entender las imbricaciones entre diferentes planos y niveles espacio-temporales, no es un objeto de estudio estático, es un dado-dándose impregnado de múltiples ámbitos de sentido.

que están implicados, constituidos institucional, social e históricamente; atrapados en lenguajes colectivos; arraigados en testimonios, relatos y actos atravesados por múltiples referencialidades de constructor identitarios. Ahí es donde uno trabaja dilucidando, desentrañando, interpretando, analizando y sintetizando... Abordar este proceso analítico exige, por un lado, un razonamiento comprensivo que se manifiesta en un trabajo de acompañamiento, de familiaridad con los sujetos, con los procesos y las situaciones de vida (Remedi, 2005, pág. 144).

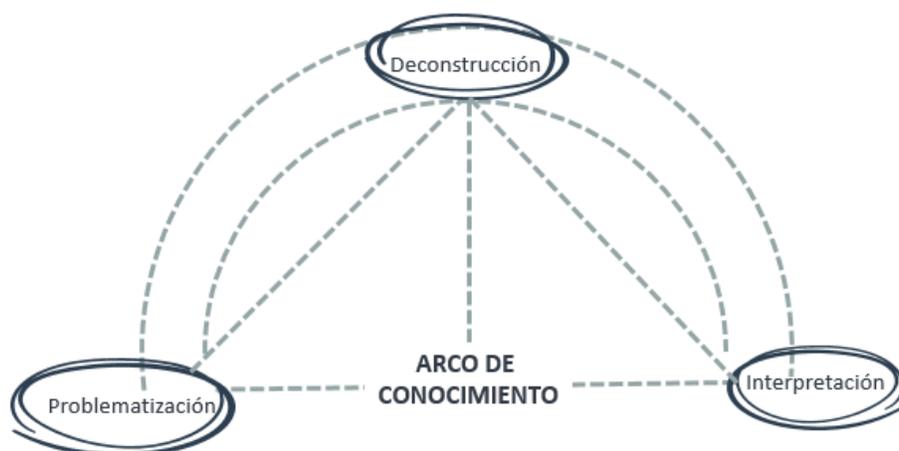
En este sentido, se requiere de procesos más profundos que irrumpen en las fronteras de lo decible, estructurar un pensamiento más allá de tinta y papel que apueste por la conquista de lo «inédito viable»¹² “es precisamente la "lectura del mundo" la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de la o de las "situaciones límite", más allá de las cuales se encuentra lo "inédito viable" (Freire, 1993, pág. 132). En articulación con esta propuesta, se exponen los caminos andados sostenidos en actos límite y una actividad creativa¹³ orientada a plantear un giro epistemológico que implique reconocer los planos y niveles de la realidad. El planteamiento basal de este giro, parte de abrir el razonamiento desde una actitud problematizadora y un enfoque deconstructivo-interpretativo que rompa los parámetros de las formas de conocimiento donde existen relaciones entre un sujeto y objeto de investigación; en contra de este objeto abstracto o dado, se apuesta por la intersubjetividad como eje estructurante de la investigación, en pos del reconocimiento de sujetos que son-somos-en-el-mundo desde una constelación de múltiples sentidos, en lugar de partir de una relación unilateral orientada a la interpretación, desde fuera, de los sentidos, se busca reconocer una relación basada en un «nosotros» que intervenga en la construcción de éstos; es decir, a partir de la intersubjetividad, la investigación se construye en el seno de lo que somos. “Se trata de comprender lo específicamente humano: las experiencias, las vivencias, los sentidos, los afectos que el sujeto vive, siente, y que se objetivan, ya que el

¹² Inédito viable es una de las categorías planteadas por Paulo Freire (1993); se refiere a la posibilidad de cumplir el sueño posible, lo anterior a partir de «actos límite» orientados a vencer las barreras y obstáculos de las «situaciones límite» implica romper con el cansancio existencial y la anestesia histórica. En este sentido, intento desarrollar un posicionamiento crítico frente al mundo a partir de un pensamiento epistemológico abierto a comprender la constelación de sentidos con base en la construcción herramientas que permitan desmitificar la realidad.

¹³ La actividad creativa permite al ser humano enfrentarse a una situación dada, en la que es capaz de transformar los elementos que la realidad le ofrece; persuadiéndolo a pensar y crear nuevas estructuras y prácticas de cambio posibles.

mundo humano es entendido como el conjunto de manifestaciones objetivadas de la vida” (Ducoing, 2016, pág. 315).

En este orden de ideas, mi lugar de enunciación parte de la visualización de un *arco de conocimiento*¹⁴ el cual ofrece un ángulo de lectura y aprensión de la realidad a partir de entender a la investigación como procesos de problematización-deconstrucción-interpretación, como se muestra en la figura 1.



**Figura 1. Arco de conocimiento
(Elaboración propia)**

En un primer momento, en acuerdo con Arduino (2005), se partió del reconocimiento de que lo educativo reclama un abordaje desde la multirreferencialidad; por lo que es necesario partir del entendido de que para abordar lo educativo existe la imposibilidad de un tratamiento unidimensional; ya que es un objeto en el que se cruzan dimensiones de corte social, humano, histórico-temporal, político y ético; un objeto complejo y mestizo, a la vez que contradictorio.

Lo educativo, como campo de investigación, interpela a varias disciplinas y diversas lógicas, a la vez que distintos saberes, conceptos, prácticas, fines y principios. De ahí que lo educativo no puede ser comprendido sino desde [...] la multirreferencialidad, que reclama no una

¹⁴ Los actos límite, me llevaron a construir el arco de conocimiento, éste es un planteamiento que ofrece una mirada distinta para interpretar, en este caso, los sentidos de los saberes de la formación, no es un método o un conjunto de reglas o momentos que hay que seguir a pie de juntillas, sino un conjunto de criterios que permiten acercarse al conocimiento de la construcción de subjetividades con miras a construir categorías intermedias para nombrar lo que se oculta en los límites de la realidad educativa.

descomposición o sumatoria de dimensiones disciplinares, sino un cruce de acercamientos, una mirada plural (Ducoing, 2016, pág. 325).

Por lo que se apuntó hacia el reconocimiento de distintas lógicas y saberes que permitieron la construcción y estudio del objeto de investigación. “Existen diferentes campos referenciales a partir de los cuales el investigador intenta acotar el objeto; sin embargo, dichos campos no se pueden homogeneizar, son lógicas que invitan a construir un objeto a partir de múltiples miradas. De ahí que la “multirreferencialidad es el testimonio de la dialéctica permanente de miradas diferentes y heterogéneas” (Peyron, 2016, pág. 304).

En concordancia con lo anterior, despliego una abertura dialógica que me hizo sentir otras maneras de estar-en-el-mundo; para ello, dilucidé rutas que me permitieron interrogar, a manera de urdimbre la trama de la realidad; en este sentido, la problematización entró en el interjuego “no como un ajuste de representaciones, sino como un trabajo del pensamiento” (Foucault, 1999, pág. 361).

De la problematización

En estos vaivenes de la investigación, la problematización me ha permitido construir, cuestionar y reformular el objeto de estudio; ha implicado desarrollar un tipo de pensamiento orientado a reconocer, observar, reflexionar, analizar la trama de los procesos formativos. Problematizar es un proceso complejo a través del cual el investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar, se puede caracterizar como:

- un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador,
- un proceso de clarificación del objeto de estudio,
- un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación
- se entiende como un esfuerzo de localización o de construcción del problema de investigación,
- la problematización es el primer que hacer de la generación de conocimientos científicos (Sánchez, 1993, pág. 65).

Considero que la problematización no es un momento de la investigación, sino un dispositivo que acompaña el proceso mismo; en lo personal, me permitió desarrollar una

táctica de la sospecha y despertar cierto ímpetu creador; además, descubrí que en los tropiezos existieron oportunidades para reorientar los caminos a seguir.

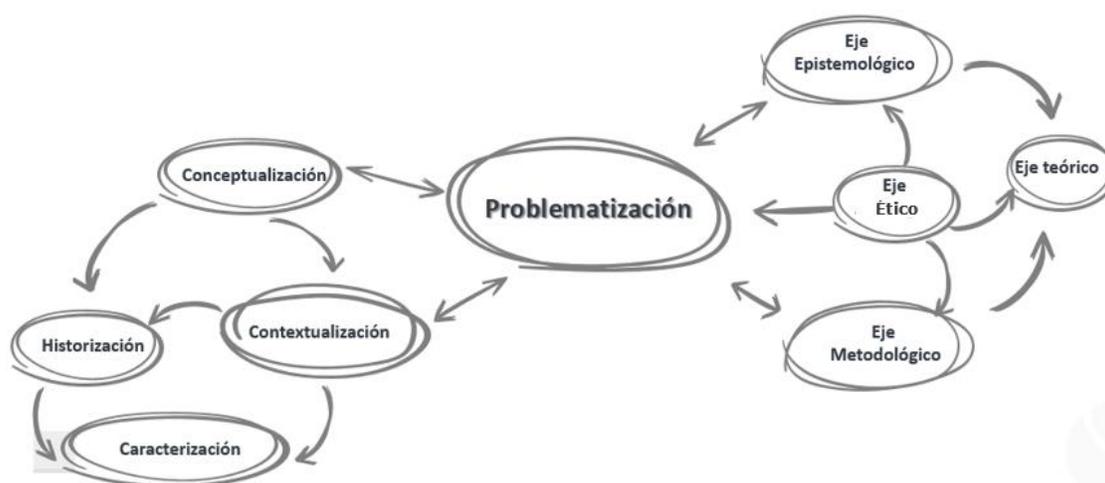
Problematizar es antes que todo un proceso de elaboración de las contradicciones, de las aporías, de los antagonismos que están contenidos en estas preguntas o en estos problemas. Por "elaboración", hay que entender la elucidación y desarrollo de las significaciones conceptuales e imaginarias a partir de modelos interpretativos que aporta la investigación. Un trabajo de problematización llega con frecuencia a una manera de enunciar la pregunta o el problema, si no es que a la formulación de preguntas o de problemas nuevos e inéditos (Donnadieu, 2010, pág. 421-422).

La problematización a partir de la pregunta encuentra un resquicio que permite abrir la brecha para mirar de cierto modo la realidad, "las preguntas no son, entonces, productos más o menos sofisticados de una supuesta especulación tramada y articulada con sentido. Responden a una cuestión que hacen asimismo tan necesaria como posible y que cabe, en efecto, experimentar y problematizar" (Foucault, 1999, pág. 12); es decir, preguntas que vayan más allá del mundo de la pseudoconcreción (Kosik, 1967) son las que caracterizan a esta particular forma de pensamiento «problematización-deconstrucción-interpretación». En otras palabras, se busca despertar nuevas formas de interrogar, más allá de la intuición sensible que se queda en la copia del mundo fenoménico o parte de relaciones causales, se pretende construir preguntas que abran el camino hacia nuevas formas de comprensión.

Las preguntas reconfiguran el mundo, nos obligan a un nuevo decir, a una nueva búsqueda, a trazar un *claro de bosque*, siguiendo la metáfora heideggeriana. Las preguntas son la parte esencial de nuestra condición en el mundo, nos hacemos preguntas porque tenemos que habitar el mundo antes que vivirlo, y es que no es posible vivirlo ante tanto desgarró e incertidumbre; hay que habitarlo desde la artificialidad de la pregunta para poder luego comprenderlo y hacerlo habitable, amable, afable, posible, comprensible (Valencia, 2014, pág. 18).¹⁵

¹⁵ La pregunta de la investigación está articulada a partir del reconocimiento de la transmisión y las experiencias formativas, de ahí que me pregunto por los sentidos que otorgan los estudiantes a los saberes de su formación como profesionales de la pedagogía. Preguntarse por el sentido es al mismo tiempo preguntarse por el ser, permite ubicar un horizonte que brinda la posibilidad de comprender al ser en tanto ser.

Considero que la problematización además de ser el punto de partida, implica un punto de llegada en la construcción y reconstrucción del conocimiento; es decir, no es un momento de la investigación, sino una postura interrogativa del entorno en el que uno se encuentra. Dicho lo anterior, si “la problematización comporta la elaboración de un dominio de hechos, de prácticas y de pensamientos” (Foucault, 1999, pág. 23), habría que pensar sobre cómo concretar esta postura interrogativa en el hacer de la investigación. En contra de la enunciación de un método consumado y llano, expongo los criterios que me permitieron entretener la problematización y, a su vez, la propia investigación.



**Figura 2. Planos y ejes de la problematización
(Elaboración propia)**

Primero que nada, partí de entender a la problematización como proceso de cuestionamiento que debe abarcar:

- La conceptualización del problema en el nivel del concreto pensado.
- La historización de los orígenes y del tratamiento que se ha dado al problema.
- La contextualización del problema dentro de las relaciones de la totalidad.
- La caracterización del problema en el nivel concreto de lo real (Ortega, 1997, pág. 47).

Abrir estos planos de la problematización implica enunciar ejes (rara vez abordados de forma explícita en la investigación) como lo son: eje epistemológico, eje teórico, eje ético, y por último y no menos importante, eje metodológico. En este sentido, me propongo

comunicar mi posicionamiento frente al objeto de investigación, con base en dichos criterios problematizadores.

De las epistemologías interpretativas

En la apertura de la introducción del presente texto, se planteó que este proyecto de investigación educativa está fundamentado con base en las epistemologías interpretativas. ¿Qué implicaciones tiene dicho posicionamiento? En primer lugar, implica reconocer un giro epistemológico en las formas de conocimiento; la procedencia de lo anterior la ubico en medio de las conmociones nacientes a partir de los planteamientos de Dilthey –a finales del siglo XIX– respecto del debate relativo a la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas o “ciencias del espíritu” donde el estudio de lo humano toma otros razonamientos para su estudio; por ejemplo, se parte de una relación sujeto-sujeto en oposición de una relación sujeto-objeto; es decir, la realidad humana es intersubjetiva –ni subjetiva (sin objeto) ni objetiva (sin sujeto)–; se busca la comprensión «*verstehen*» de lo humano, en lugar de su explicación «*erklären*»; a partir de la interpretación se busca acercarse al campo de lo verosímil de lo cotidiano, además del desciframiento y comprensión de la construcción de sentidos y significados cuidando de la experiencia de los sujetos. En este orden, la fundamentación de las epistemologías interpretativas no se resume a la idea de estructurar un método o procedimiento de acción, sino en reconocer el debate de las tendencias en torno al estudio de lo educativo a partir de los propios sujetos para reconocer sus alcances e implicaciones.

El análisis de los procesos subjetivos, en particular la construcción de sentidos, con base en las epistemologías interpretativas parte de un cruce de caminos entre el investigador y los sujetos de investigación; lo anterior convoca al diálogo procurando interpretar y comprender los *actos de sentido*. Estamos ante una perspectiva que apunta hacia la comprensión interpretativa del sujeto, las epistemologías interpretativas están orientadas a la comprensión, ésta “pretende aprehender la vida espiritual del sujeto, así como sus producciones. El objeto de la comprensión es, por tanto, la vida objetivada que se despliega en el horizonte histórico” (Ducoing, 2016, pág. 325) y espacial, desde el punto de vista contextual «exterior que lo constituye» y a partir de la individualidad «ser mismo como ser-en-el-mundo».

Lo individual no se limita a servir de confirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es más bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única. Por mucho que opere en esto la experiencia general, el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así (Gadamer, 2003, pág. 33).

En este orden, implica un esfuerzo por comprender los horizontes de la individualidad de lo cotidiano; a manera de advertencia, no hay interpretación comprensora por un lado y lo cotidiano por el otro, sino la comprensión acontece en el mundo, en el ahí.

En ese sentido se impone un cambio de lenguaje, y no sólo filosófico, sino en nuestra cotidianeidad. No hay hechos, ni objetos, hay mundo. No hay información, hay conocimiento, y conocimiento es igual a “vivir en”, “comprender”, “interpretar”. Ya no hay sujeto, hay persona. Ya no hay “objeto”, sino real. En última instancia, ya no hay sujeto y objeto, sino persona y mundo. Y la interpretación es el acto radical de comprensión que hace la persona al estar en el mundo (Zanotti, 2009).

Finalmente, no hay interpretación por un lado y comprensión por el otro, sino una interpretación comprensora de la experiencia humana del mundo.

Del enfoque deconstructivo-interpretativo

Como se ha venido esbozando, las epistemologías interpretativas brindan las bases para proponer nuevas formas de acercamiento a la realidad educativa; en este sentido y con base en lo planteado en el *arco de conocimiento*, presento el enfoque del abordaje de análisis de la investigación.

El enfoque deconstructivo-interpretativo permite apoyarse de herramientas analíticas «Deconstrucción» (Derrida)¹⁶ e «Interpretación» (Ricoeur)¹⁷ que permiten explorar los universos de sentidos. “El término deconstrucción, es usado por Derrida en la doble acepción de desordenar y reordenar, desmontar y remontar” (Quevedo, 2001, pág. 228); por lo tanto, la estrategia consiste en desmontar las experiencias formativas a fin de comprender los sentidos que los estudiantes le atribuyen a sus saberes, para ello se requiere de una actitud problematizadora; además de *intervenir* activamente en el texto para apropiarse de los acontecimientos que devienen en huella subjetiva; es decir, “los movimientos de deconstrucción no afectan a las estructuras desde afuera. Sólo son posibles y eficaces y pueden adecuar sus golpes habitando estas estructuras. Habitándolas de una determinada manera, puesto que se habita siempre y más aún cuando no se lo advierte” (Derrida, 1986, pág. 32-33); en este orden, dicho enfoque implica ser portador de una palabra viva, su pretensión, a partir de habitar los estratos más profundos del texto, responde al resultado de una tarea de re-traducción.

El trabajo deconstructivo consiste en abrir el discurso desde la lógica de la indecibilidad, partiendo de la incapacidad del mismo de determinar un único significado para un significante. Esta perspectiva se enfrenta a una concepción esencialista de lo social y permite pensar que no hay nada en lo social que no esté sobredeterminado¹⁸ (Arata y Telias, 2009, pág. 111).

¹⁶ Para Derrida (1989) el lenguaje es, o sea, se mantiene de pie en la imagen escrita de la palabra, en los signos de la escritura, en las letras. Partir de este planteamiento lo lleva a escribir de un modo no convencional, deshaciendo, socavando, desestabilizando, descomponiendo, desedimentando con la finalidad de producir una nueva racionalidad.

¹⁷ Paul Ricoeur (2006) plantea una discusión semántica respecto de la interpretación; por una parte, la interpretación psicoanalítica y todas las interpretaciones concebidas como desenmascaramiento, desmitificación, reducción de ilusiones, y por otra, la interpretación concebida como recolección o restauración del sentido; a partir de este último planteamiento, se entiende a la interpretación como una herramienta orientada a la búsqueda de sentido.

¹⁸ La Sobredeterminación es un proceso, resultado de la combinatoria de múltiples causas. El concepto, que en un principio fue empleado por Althusser, procede de dos vertientes: el psicoanálisis y la lingüística. Desde la teoría psicoanalítica se la asocia a dos mecanismos de funcionamiento psíquico: la condensación y el desplazamiento. Ambos constituyen procesos de la actividad onírica que permiten dar cuenta de los sueños como construcción compleja de significados concentrados en un solo significante. En cuanto al aporte del campo de la lingüística, son los estudios sobre los juegos del lenguaje los que desde Wittgenstein, Derrida hasta llegar a Rorty, han puesto en duda que el mundo es susceptible de ser dominado por el pensamiento, la forma, la razón. Al desfondar las esencias, los significantes podrían condensar múltiples significados sin quedar sometidos a postulados absolutos. En el plano lingüístico, por lo tanto, un significante podría vaciarse de su

La deconstrucción “es una vía singular y concreta que acontece en un lugar y un tiempo peculiar, en la dimensión del otro, de lo casi siempre silenciado por la tradición” (Derrida, 1997, pág. 7); no se promueve la destrucción de las estructuras del texto ni en su inversión, sino en una participación del texto, habitar el texto quiere decir participar de su lectura y re-escritura. “La deconstrucción opera en el interior de los textos, mostrando la genealogía de sus conceptos, su doble cara, lo que reprimen y no dicen; los considera desde su otro innombrable, modifica su campo interior, desencaja, disloca o desplaza su sentido, los enfrenta a sus presupuestos al inscribirlos en otras cadenas” (Quevedo, 2001, pág. 229-230); no consiste en pasar de una parte del texto a otra, sino en desmontar las partes para venir entre el texto descubriendo la articulación entre una disposición conceptual y una no conceptual. “Es más bien la operación de desmontar un edificio o artefacto, para que puedan aparecer sus estructuras a la vista, sus nervaduras [...] No es algo meramente negativo ya que junto a la operación de desmontaje va implícita la afirmación de una propuesta constructiva” (Derrida, 1997, pág. 7).

Entendida como estrategia analítica, la deconstrucción “consiste en «invertir» el proceso con el que se ha «construido» un texto, en «desmontarlo» pieza por pieza mediante la *différance*,¹⁹ en «invertir» las oposiciones «jerárquicas» que hay en todos los textos” (Quevedo, 2001, pág. 230); partiendo del planteamiento de los juegos de la *différance*, la significación será plural; es decir, no pretende instalar un significante único, sino desdoblar el texto hacia el reconocimiento de los sentidos y huellas alojadas en la escritura, en este caso, las voces de los estudiantes. La forma de llevar a cabo dicha estrategia analítica, consistió en partir de algunas premisas para abordar los textos –entrevistas– de los estudiantes.

- La deconstrucción implica una sospecha sobre el texto, para ello, es necesario leer socavando su estructura e ir más allá de la su intención obvia.

“contenido esencial” para adjudicarse múltiples significados. Es imposible definir el sentido último y definitivo de un signo aun dentro del mismo *juego de lenguaje* (Arata y Telias, 2009, pág. 111-112).

¹⁹ *Differance* *différance* (viene de diferencia y de diferir), de tal manera que las diferentes significaciones de un texto pueden ser descubiertas descomponiendo, “destruyendo”, en sentido original, la estructura del lenguaje dentro del cual está redactado.

- Desarrollar otras formas de abordar el texto: lecturas en momentos diferentes del texto, sin partir de un inicio, ni intentar llegar a un final; estructurar un solo texto u otros textos a partir de temas orientados a develar sus huellas.
- La lectura permite construir articulaciones con otros textos.
- La reescritura del texto implica ser portavoz de una palabra viva.
- Existe una intertextualidad entre el texto y el lector; es decir no hay una relación *solipsista* entre texto y lector, sino un entrecruzamiento entre los textos del escritor y los textos del lector.
- La deconstrucción permite abrir nuevos caminos, pero sin saber del todo hacia dónde se dirigen.

En articulación con lo anterior, se partió de entender a la interpretación como una herramienta para reconocer el sentido de las palabras pronunciadas por los estudiantes.

¿No estamos poniendo el sentido del texto bajo el poder del sujeto que lo interpreta? Esta objeción puede eliminarse si tenemos presente que lo que *se* ha "hecho propio" no es algo mental, no es la intención de otro sujeto, presumiblemente oculto detrás del texto, sino el proyecto de un mundo, la pro-posición de un modo de ser en el mundo que el texto abre frente a sí mismo por medio de sus referencias no ostensibles (Ricoeur, 2006, pág. 105).

Cobró importancia asumir una táctica de la sospecha, para que, en una segunda etapa, existiera una apropiación del texto para revelar su mundo luchando contra sus máscaras. En la última etapa necesité asimilar dicha revelación, entendiendo al texto como un sí mismo.

Esta meta es lograda en la medida en que la interpretación actualiza el sentido del texto para el lector del presente. La apropiación continúa siendo el concepto para la actualización del sentido cuando éste va dirigido a alguien. Potencialmente un texto es dirigido a cualquiera que pueda leer. Realmente es dirigido a mí, *hic et nunc* –aquí y ahora–. La interpretación se completa como apropiación cuando la lectura proporciona algo como un acontecimiento, un acontecimiento del discurso, que lo es en el momento presente. Como apropiación, la interpretación se vuelve un acontecimiento (Ricoeur, 2006, pág. 103).

Por último, para comprender al texto como un sí mismo implicó reconocer el lazo íntimo de la alteridad; es decir, la interpretación partió de lo que aconteció fuera y dentro del texto y eso, a su vez, resonó en mi interior.

1.2 Eje teórico de la investigación

La dimensión teórica refiere a un tejido que permite estructurar un punto de vista particular, es un basamento para pensar, imaginar, problematizar los planos y niveles de la realidad. En la presente investigación, se partió de un uso problematizador de la teoría,²⁰ lo que implicó construir un andamiaje conceptual que posibilitara articulaciones analíticas y que organizara la forma de pensar el objeto de estudio; para ello, como un momento *a priori* y de abstracción,²¹ construí un aparato conceptual, lo que orientó lo que habría que investigarse; considero que fue un momento que brindó las herramientas para una aproximación y encuentro con el concreto real.

La dimensión teórica o conceptual es constitutiva de la producción de conocimientos científicos ya que permite al investigador tener un referente distinto al sentido común para contrastar sus percepciones y registros de los procesos que examina. Aún más, si el conocimiento que se produce sobre educación tiene como parte de su referente empírico a este sentido común, saber público, opinión admitida, creencias, y demás, requiere de manera ineludible un cuerpo conceptual que le permita una distancia mínima de su referente empírico para poder analizarla e interpretarla (Buenfil, 2002, pág. 32).

Una de las intenciones de este cuerpo conceptual fue ofrecer las bases para la generación de conocimiento que contribuyera al campo de la pedagogía, advirtiendo que “la escritura tiene miedo de cerrar sus manos. De acomodarse. De sentirse satisfecha. De darse por terminada” (Skliar, 2012, pág. 122); en este sentido, comprendí que la construcción de conocimiento “sólo es posible mediante una reflexión epistemológica acerca de la teoría y del acto de conocer. Sin embargo, dicha reflexión no es una tarea que se inicié y se concluya,

²⁰ Hacer uso de la teoría supone posibilitar la problematización y la construcción de categorías intermedias que se sostengan en el reconocimiento de las relaciones y tensiones entre lo abstracto y el referente empírico.

²¹ La abstracción no es sino la “descomposición del todo” (del concreto real), en nuestro pensamiento, por medio de conceptos. Dicha abstracción es forzosamente producto del pensamiento. Desde este punto de vista, la abstracción es un paso inevitable en el proceso del conocimiento, independientemente de la forma que adquiera y de los presupuestos epistemológicos que subyacen a dicha abstracción (De la Garza, 1983, pág. 21).

sino una actitud, una forma de entenderse como sujeto que conoce” (Ortega, 1997, pág. 45). Con base en esta forma de entenderme como sujeto que conoce, me encontré con la posibilidad de llegar a una poésis del lenguaje,²² en este punto, partí de una “pedagogía del concepto, que tuviera que analizar las condiciones de creación como factores de momentos que permanecen singulares” (Deleuze y Guattari, 1993, pág. 18); es decir, se presentó ante mí la posibilidad de construir categorías intermedias que permitieran, en palabras de Duch (2008), *empalabrar el mundo* reconociendo que “la construcción de categorías nuevas, o resignificación de las ya conocidas y usadas es un asunto de decisiones y resoluciones metodológicas que tenemos que tomar en un proceso de producción de saberes” (Orozco, 2009, pág. 55).

Sin lugar a dudas, fue un camino largo y provocador plagado de un diálogo constante con las producciones teóricas, lo anterior no pasó sin dejar huella, marcas, cicatrices; enfrenté las inquietudes teóricas lo que despertó en mí una necesidad de escribir nuevos e inéditos lenguajes que fueran más allá de lo determinado, en estos lenguajes “es donde se concentra lo oscuro y lo claro, el yo y el otro, la reproducción, la comprensión, la construcción y la invención social” (Ramírez, 2006, pág. 15) y educativa. Esta tarea implicó:

No abandonar categorías sedimentadas o estructuradas en *corpus* teóricos ya probados, vigentes y con grados de legitimación institucional aceptados en el campo científico social, sino usar categorías legitimadas creativa y críticamente (no como aplicación mecánica y academicista de las mismas), además de atender con sumo cuidado la necesidad de general un tipo de categorías que favorezcan la creatividad del conocimiento de tipo particular, concreto, *in situ*, local, de contexto y objetivos específicos o delimitados en función de las condiciones particulares de la realidad en movimiento (Orozco, 2009, pág. 44-45).

Esta realidad en movimiento merece nuevas formas de acercarse a ella y, en este punto, los conceptos abren la posibilidad de derrotar lo inefable, “el concepto puede ser a la vez nuevo, inédito, y a la vez articular relaciones con viejas nociones o con aquellas que están por-venir, es decir, asomando la cabeza y trabajando secretamente nuestras invenciones”

²² Para Bárcena (2009) la poésis no es ni mera «producción técnica» ni «creación» en sentido romántico, la poésis reconcilia pensamiento, materia y tiempo, y al hombre con el mundo. Para ello fue fundamental reconocer las multiplicidades presentes, pasadas y futuras, reconocer esta historia como un tiempo de posibilidad y no de determinismo.

(Martínez de la Escalera, 2009, pág. 33); fue importante, entender la poésis del lenguaje como un lugar de la relación entre el sujeto y su mundo; es decir, “las palabras no nombran simplemente el mundo, sino que el modo mismo de nombrar va construyendo el mundo, nuestras posibilidades de ver y construir otros mundos” (Rattero, 2009, pág. 162).

Concretamente este uso problematizador de la teoría se construyó a partir de recuperar distintas categorías de la especificidad compleja²³ o categorías centrales —sentido y saberes— con la finalidad realizar la conceptualización²⁴ de algunas categorías intermedias, como se muestra en la figura 3. Partí de la premisa de que “los conceptos no nos están esperando hechos y acabados, como cuerpos celestes. No hay firmamento para los conceptos. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos, y nada serian sin la firma de quienes los crean” (Deleuze y Guatari, 1993, pág. 11). En este orden, a partir de las categorías de la especificidad compleja, se construyen *categorías* intermedias como lo son: saber letrado, saber profesional, saber en la intervención, saber experiencial, saber-se.



Figura 3. Construcción de categorías intermedias.
(Elaboración propia)

²³ Las categorías de la especificidad compleja constituyen un esfuerzo reflexivo en el ámbito de la investigación social para reconocer límites y posibilidades de categorías sedimentadas o genéricas, para empezar a generar categorías que favorezcan la producción de conocimiento autónomo, de saberes particulares frente a saberes universales, y sobre todo que capturen el espacio de inteligibilidad de fenómenos como expresión del anudamiento y articulación de lo complejo de la realidad (Orozco, 2009).

²⁴ “Ejercicio del pensamiento que se mueve dentro de los límites del contenido teórico o predicado de los *corpus* teóricos” (Orozco, 2009, pág. 51).

1.3 Eje ético de la investigación

Esta investigación entendida como un proceso de «problematización-deconstrucción-interpretación», implicó distintos momentos y modos de reflexionar el objeto de estudio y mi papel como investigador. En atención a lo anterior, el propósito de este apartado es dar cuenta de las implicaciones éticas²⁵ que se desplegaron antes y durante la investigación, se exponen los momentos de reflexividad, los cuales estuvieron signados por contradicciones, conflictos y dilemas, muchos de ellos de carácter ético.

“Los problemas éticos están en el corazón de la educación; debieran estarlo también en el corazón de nuestra investigación. Todo investigador de la educación es, en alguna medida, filósofo del hombre; no le son ajenas las preguntas sobre sus valores, su destino o el ejercicio de su libertad” (Latapí, 1998, pág. 89). Partir de este planteamiento me permite exponer el corazón de mi investigación, rememorando las implicaciones éticas que se manifestaron antes de la investigación, éstas se corporizan a partir de reconocer que mis experiencias formativas me llevaron, poco a poco, hacia el campo de la investigación; voces externas que acompañaron esos procesos me exhortaron a pensar en lo propio de lo pedagógico y las necesidades de configurar nuevas tramas argumentativas, de hilar e inventar nuevos lenguajes. Afortunadamente, esas voces generaron un eco en mi interior, fue como un llamado para ser parte de algo, en este punto asumí un “deber ético, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra –la educativa–, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de posiciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión” (Freire, 1993, pág. 102-103). Es decir, partí de asumirme como investigador, aceptando un pacto en el que intento –respetuosa y responsablemente– imaginar, leer, interpretar y re-escribir acontecimientos de la formación del pedagogo que esperan romper con la continuidad del tiempo; para ello, me posiciono como constructor de nuevos lenguajes que pongan en movimiento las palabras; de acuerdo

²⁵ El eje ético está relacionado, en algún punto con la moral, por tal razón me apoyo del siguiente planteamiento: En la etimología o en la historia del empleo de los términos, nada la impone. Uno viene del griego, el otro del latín; y ambos remiten a la idea intuitiva de costumbres, con la doble connotación que vamos a intentar descomponer de lo que es estimado bueno y de lo que se impone como obligatorio. Por tanto, por convención reservaré el término de ética para la intencionalidad de una vida realizada, y el de moral para la articulación de esta intencionalidad dentro de normas caracterizadas a la vez por la pretensión de universalidad y por un efecto de restricción (Ricoeur, 1996, pág. 174), en otras palabras, el plano ético lo encuentro orientado hacia el bien común y hacia el reconocimiento de lo otro como sí mismo.

con Frigerio (2004) esto significa pensar de otro modo, pensar otras cosas y de hacerlo no sólo desde la falta sino en la brecha entre lo ya hecho y la falta, en y con la urgencia de volver a poner a trabajar las palabras; lo anterior, en el entendido de que hay otras pedagogías por inventar, por habitar, por construir.

Reconocer lo externo a mí –posiciones antagónicas a la mía–, implicó una actitud ética y un compromiso con la realidad, lo que me llevó a reconocer-me ampliando la capacidad de acercarme a lo desconocido. Llegué a comprender que ese acercamiento a lo ajeno, fue, en algún punto, un acercamiento a mí interior. “El deseo de una ética se vuelve tanto más apremiante cuanto más aumenta, hasta la desmesura, el desconcierto del hombre, tanto el manifiesto como el que permanece oculto” (Heidegger, 2000, pág. 73); dicho deseo y partir de la intersubjetividad, me remitió a una asidua reflexión de mi quehacer en la investigación, lo que despertó un compromiso particular frente al mundo, caracterizado por un reconocimiento de lo relacional para colocarme en el lugar del otro, “la excedencia ética no se proyecta hacia la neutralidad del bien, sino hacia el otro” (Derrida, 1989, pág. 116); en otras palabras, partí de una ética dialógica que agudizó mi oído hacia el reconocimiento de voces, silencios y experiencias formativas.

Por otro lado, las complicaciones, confusiones, tropiezos, crisis, etc. vividos durante los vaivenes de la investigación fueron fundamentales para descubrir y apreciar su corazón²⁶, “la crisis no es más que un momento, suscita la renovación, la creación; pero sus efectos se amortiguan en seguida, y debe ser relanzada, conservada, en nuevas rupturas, nuevas crisis, que, en cierto modo, deben ser diferentes de las precedentes” (Honore, 1980, pág. 29), estas nuevas rupturas se originaron en el momento en el que dejé de seguir a pie de juntillas *los métodos*, “costumbres intelectuales que fueron útiles y sanas pueden, a la larga, trabar la investigación” (Bachelard, 2000a, pág. 15-16); en este punto fui ideando formas distintas de leer la realidad, descubrí en las divagaciones y atrevimientos teórico-metodológicos nuevas formas de construcción de conocimiento que poco a poco me orientaron a comprender lo que

²⁶ En la generación de conocimientos hay tiempos de germinación y de maduración, hay momentos de titubeos, de desconcierto, de estancamiento y de retroceso, hay periodos en que se avanza y se progresa a pasos agigantados, hay intervalos de bloqueo y hay horas e incluso días en que se está a la espera (Sánchez, 2014, pág. 109). Hubo momentos en los que la crisis era tal, que llegué a cuestionarme y a ratos llegué a perder el sentido; sin embargo, todas estas experiencias me llevaron a comprender que en el extravío existe una posibilidad de un nuevo reencuentro.

ofrece un encuentro de mirada a mirada; es complicado expresar, lo que hay en el trasfondo de estos atrevimientos; sin embargo, lo importante es entender que este es un trabajo de atención por el otro, de describir menos y comprender más desde el reconocimiento de cómo los sujetos constituyen su mundo; poder conmovirse por lo que acontece, dejar que ocurra y dejarse ir...

La investigación es una experiencia tanto más lograda cuando uno se deja ir del todo, cuando uno se deja afectar por todas las posibilidades de sensibilidad propias de un ser humano (estar afectado corporal e imaginariamente, es decir, aceptar durante un momento ya no estar sostenido por su armadura conceptual a veces racionalizante) y que se vuelva un acontecimiento que es una prueba. Prueba personal reconocida y, por ende, prueba heurística, cuando uno es investigador. Si se acepta que existe una dimensión creadora en la investigación, no hay nada excepcional en eso: ¿acaso nos molesta que un artista traiga a su obra su apuesta profunda? [...] se trata de dejarse afectar, sin tratar de saber lo que ocurre, ni qué va a resultar, hacerse de alguna manera ajeno a este sí mismo que se conoce bien, dejarse alterar y dejarse (Lerbet-Sereni, 2016, pág. 488).

Las preocupaciones constantes que se presentaron durante la investigación se relacionaron con los usos de la teoría y la dimensión metodológica, lo que exigió un esfuerzo por desarrollar una vigilancia epistemológica de tercer grado;²⁷ es decir, mantener una actitud irreverente frente a una investigación parametral, cuestionando los falsos absolutos de la cultura tradicional, para que en su lugar tomara mi papel de investigador plasmando una forma particular de pensar, decir y hacer mi investigación.

Para el reconociendo las implicaciones éticas de los usos de la teoría partí de entenderlas, en un primer momento, como construcciones que orientan, –a priori– una forma de pensar lo que ha de investigarse.

²⁷ La vigilancia del primer grado, como espera de lo esperado o aun como atención a lo inesperado, es una actitud del espíritu empirista. La vigilancia del segundo grado supone la explicitación de los métodos y la vigilancia metódica indispensable para la aplicación metódica de los métodos; en este nivel se implanta el control mutuo del racionalismo y el empirismo mediante el ejercicio de un racionalismo aplicado que es la condición de la explicitación de las relaciones adecuadas entre la teoría y la experiencia. Con la vigilancia del tercer grado aparece la interrogación propiamente epistemológica, la única capaz de romper con el "absoluto del método" como sistema de las "censuras de la Razón", y con los falsos absolutos de la cultura tradicional que puede seguir actuando en la vigilancia del segundo grado (Bourdieu, 2004, pág. 121).

De esta manera, la tarea consiste en mostrar los parámetros en que se ubican las teorías y las diferencias de contenidos teóricos que presentan cada una de éstas. Lo que subyace, entonces, es la consistencia y vigilancia epistemológica por parte del investigador; por ejemplo, en las posturas ontológicas y epistemológicas; en la organización del objeto de estudio; en la identificación de diferencias y de alianzas entre los autores representativos de una disciplina; en la ubicación y delimitación del referente empírico; en el valor que se otorga a las diversas series discursivas como las cifras, los testimonios, los documentos oficiales, etcétera. (Cruz, 2008, pág. 271)

En un segundo momento, reconocí cierta parcialidad en las teorías; a nivel ético, implica un compromiso hacia una nueva circulación de sus planteamientos, que partan de las irrupciones de otros lugares y otros tiempos; una circulación en pos de habilitar otros pensamientos. En este punto fue fundamental reconocer que:

Las teorías sirven o no sirven de acuerdo a cómo las ponemos en acción; en otras palabras, somos los investigadores los que las usamos de manera más o menos rigurosa, más o menos imprecisa; más o menos mecánica, más o menos creativa; más o menos rígida, más o menos flexible. Dicho de otra manera la responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recaen en los investigadores y no en las teorías mismas (Buenfil, 2002, pág. 39).

Finalmente, en un tercer momento, comprendí que el uso problematizador de la teoría está comprometido con la posibilidad de construir conocimiento a partir de la reescritura de sus planteamientos, en lo personal, habitar²⁸ la teoría me permitió apropiarme de herramientas para situarme frente al mundo e interrogarlo. “Mientras que la teoría se viva como un logro ajeno, externo al sujeto; y que en lugar de construirse tenga simplemente que aprenderse, seguirá siendo una herramienta poco útil para la generación de conocimientos. Asimismo, se continuará creyendo que el único objetivo de la investigación es verificarla” (Ortega, 1997, pág. 45).

Por otro lado, la investigación con entrevistas tiene implicaciones éticas. “Los problemas éticos en la investigación con entrevistas surgen en particular a causa de la

²⁸ Una pedagogía del habitar nos demanda reflexión permanente, incorporar perspectivas multidimensionales que den cuenta de los muchos universos que se entrelazan en el saber-habitar. No se puede no habitar, pero sí hacerlo de muchas maneras. Pensar filosóficamente nos ayudará a revalorizar la experiencia como campo de aprendizaje resonante (Gagliano, 2006, pág. 46).

complejidad de investigar la vida privada de las personas y trasladar sus relatos al escenario público” (Kvale, 2011, pág. 49); uno de los compromisos de la presente investigación es reconocer las voces de los estudiantes, que implique una palabra viva de las formas en las que experimentan y entienden sus procesos formativos. La entrevista “proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones” (Kvale, 2011, pág. 32); para ofrecer una palabra viva, la entrevista me permitió acercarme al reconocimiento de otros modos de entender el mundo y modos de construir sentido; en este punto, consideré que la entrevista es una herramienta suficientemente compleja para comprender lo humano y que más allá de pensar en la técnica, te permite pensar y reconocer al entrevistado.

En una conversación de entrevista, el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social. En la investigación con entrevistas es una entre- vista donde se construye conocimiento a través de la inter-acción entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2011, pág. 23-24).

En cuanto a las interpretaciones de las entrevistas –textos– éticamente me vi obligado a ponerme en el punto de vista del otro, reconociéndolo como sí mismo. “Interpretar el texto es, para el agente, interpretarse a sí mismo. [...] En el plano ético, la interpretación de sí se convierte en estima de sí” (Ricoeur, 1996, pág. 185); lo que trascendió en la interpretación del texto fue una apropiación y estima de cómo otros ven su mundo, también implicó un acercamiento a mis modos de mirar, leer y habitar mi mundo.

1.4 Eje metodológico de la investigación

El método, si hay que tratar de elucidarlo, podría consistir en: fue necesario que abandonara cualquier intención heurística y que dejara llegar lo que venía, aunque me pareciera muy raro. Soltar el control de los sentidos para que me hablen en otro nivel de conciencia, acoger las imágenes de un Tebas que nunca he visto y sentir que algo nuevo era posible cuando me aburría, cuando no entendía lo que pasaba, lo que se decía, lo que estaba en juego. No sacar lo que nos molesta, lo que no se inscribe en nuestro mundo anterior tan sabiamente construido y reconocido: he ahí para mí la profesionalidad del investigador: el investigador es la

investigación, a menos que se vuelva un técnico concienzudo en la aplicación de métodos del mercado (Lerbet-Sereni, 2016, pág. 489).

Fue necesario abandonar un tipo de investigación parametral, en su lugar opté por un tipo de abordaje centrado en criterios metodológicos²⁹ que permitieran construir la investigación en el tiempo programado y, muchas veces, reprogramado; además de reconocer las mediaciones³⁰ que acontecieron en el desarrollo de la investigación. El arco de conocimiento «problematización-deconstrucción-interpretación» ofreció las bases para orientar la búsqueda de los sentidos que los estudiantes le atribuyen a sus saberes dentro de sus procesos formativos.

En concordancia con esta perspectiva, retomar la intersubjetividad como eje estructurante de la investigación, me incitó hacia la búsqueda de un dispositivo que me brindara las herramientas para reconocer la constelación de múltiples sentidos presentes en los procesos formativos; en este punto, encontré en la entrevista el camino hacia dicho reconocimiento, entendiéndola como:

Una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados por una parte: el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. La entrevista en la investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimiento (Kvale, 2011, pág. 30).

La técnica y el tipo de preguntas que se estructuraron partieron de considerar la definición de categorías ordenadoras, subcategorías y temas focales, lo anterior fue la base para la construir el guión de entrevista, se trabajó a partir de la “triangulación entre presupuestos conceptuales de la indagación, interrogantes que la guían y el instrumento que

²⁹ Según Hugo Zemelman (1987) Los criterios tratan de propiciar la apertura del pensamiento a la realidad para reconocer el campo de opciones posibles, con base en una exigencia de objetividad, la cual es un requisito epistemológico para captar las diferentes modalidades a través de las cuales la realidad objetiva se concreta.

³⁰ La denominación mediación fue construida para reconocer una acción que permite transitar de una etapa a otra, tanto en la elaboración de un proyecto de investigación como en su ejecución. Estos elementos de tránsito permiten pasar de ideas generales, de temas seleccionados, hacia la definición de un objeto de estudio, el establecimiento de algunas interrogantes, la selección y construcción de los instrumentos para obtener datos y el manejo de éstos para estar en condiciones de interpretarlos (Díaz Barriga, 2014, pág. 44).

se va a emplear, con el propósito de obtener evidencias empíricas que constituyan la base del trabajo a realizar” (Díaz Barriga, 2014, pág. 57). Se operacionalizaron los temas focales para construir un guión de entrevista; lo anterior, orientó la búsqueda de los sentidos reconociendo tres momentos de la formación del pedagogo: 1) elección de la carrera, 2) formación disciplinar y 3) formación profesional; los últimos dos, en atención a la estructura del mapa curricular. (*Ver anexo 1*).

Esto no significó que todas las preguntas se recuperaron en el guión de la entrevista, en su lugar, se procedió al piloteo. En este momento, se desarrolló la entrevista con dos estudiantes. En esta fase se trató de orientar la entrevista con apego a las preguntas respetando los tres momentos de la formación. Este piloteo permitió realizar algunas adecuaciones a las preguntas y recuperar los principios de la entrevista semiestructurada, por tal motivo, construí un núcleo de preguntas imprescindibles, otras pasaron a moverse como preguntas orbitales que permitieron, en otros momentos, auxiliar el desarrollo de las entrevistas profundizando los temas focales o simplemente favoreciendo el diálogo con los estudiantes.

Los criterios utilizados para seleccionar a los estudiantes que serían entrevistados se fundamentaron en los siguientes requisitos: que fueran estudiantes de la licenciatura en pedagogía inscritos en el último semestre, que estuvieran cursando alguna de las seis preespecialidades establecidas en el plan de estudios, que estuvieran desarrollando prácticas profesionales en alguna institución. Estos fueron los criterios formales; sin embargo, me enfrenté a algunos obstáculos. ¿Cuántos sujetos de entrevista necesito?, es simple: “entrevista a cuantos sea preciso para averiguar lo que se necesita saber” (Kvale, 2011, pág. 70). Este dilema lo resolví intentando entrevistar a por lo menos un estudiante de cada preespecialidad; sin embargo, no logré entrevistar a ningún estudiante de la preespecialidad de docencia. Entrevisté a 10 estudiantes, de los cuales 8 son mujeres y 2 son hombres. El tiempo de duración de las entrevistas osciló entre 60 y 85 minutos cada una, en función de la profundidad y minuciosidad de los planteamientos por parte de los estudiantes. El trabajo de transcripción de las entrevistas se realizó lo más inmediatamente posible.

De acuerdo con el principio de discrecionalidad, en el análisis de las entrevistas se omiten los nombres de los estudiantes y de los sujetos que son mencionados dentro de las

narraciones para proteger su identidad. Para ubicar sus narraciones dentro del cuerpo de la tesis –capítulo cuatro– se les asignó una clave con la siguiente estructura:

- Número de la entrevista
- Sexo
- Edad
- Preespecialidad

Preespecialidad	Clave
Capacitación	CA
Educación Inclusiva	EI
Gestión Educativa	GE
Orientación Educativa	OE
Pedagogía Social	PS

Ejemplo: 1 H 23 OE

La interpretación de las entrevistas se construyó a partir de:

Un entrecruzamiento entre las preguntas iniciales, las conceptualizaciones asumidas, las evidencias recabadas y, en el caso de las entrevistas, las perspectivas de los sujetos que participaron en ellas. Se trató de reconocer la presencia de una pequeña dialéctica en la que todos estos elementos se encuentran imbricados entre sí, afectándose mutuamente” (Díaz Barriga, 2014, pág. 59).

Regresando al arco de conocimiento propuesto «problematización-deconstrucción-interpretación», estos tres elementos no son momentos aislados, permiten una forma particular de pensar el campo de lo educativo, ofreciendo herramientas de intelección que permitan problematizar, deconstruir e interpretar las narraciones de los estudiantes con la finalidad de teorizar el campo de la formación del pedagogo; es decir, poner en movimiento las palabras en pos de la construcción de categorías intermedias.

1.5 Acercamiento al estado del conocimiento sobre la formación del pedagogo

Lo que se plantea como eje fundamental en este apartado son las prácticas en el campo de la investigación educativa respecto de la formación del pedagogo, lo que ha contribuido a reconocerla como objeto de estudio identificando análisis desde diferentes ópticas; debido a lo anterior, es necesario caracterizar las prácticas de investigación sobre dicho objeto de estudio y develar las diferentes orientaciones: históricas, contextuales y teórico-metodológicas en las cuales se ha fundamentado la producción académica. Por consiguiente, en este apartado se presenta una síntesis del acercamiento al estado de conocimiento (en adelante EC) de la formación del pedagogo, considerando los siguientes cuatro apartados:

En el primer momento, se justifica la importancia y necesidad de realizar acercamientos al EC, además, se puntualizan los beneficios explicitando elementos metodológicos y planteando articulaciones con la herencia cultural, la experiencia y la investigación educativa.

En un segundo apartado, de manera descriptiva, se presentan notas metodológicas que permitieron realizar el escrutinio de los acervos documentales y bajo qué criterios se buscó y eligieron los documentos; además, se esboza una clasificación mediante diferentes rubros lo que permite delinear el camino que se siguió para realizar el análisis crítico.

En un tercer apartado, se presenta el análisis de la producción de conocimiento presentando cuestiones centrales y hallazgos, lo anterior organizado en tres momentos: análisis de tesis, análisis del reporte sobre la Investigación Educativa en México 1992-2002, en el campo *Sujetos, actores y procesos de formación* (Tomo II) y análisis del EC de la obra *Procesos de formación* (Volumen I) 2002-2011.

Finalmente, en un cuarto apartado, se concluye con un balance de la producción y se presentan algunas ausencias que justifican la necesidad de seguir construyendo tramas argumentativas que contribuyan a la construcción del campo, además, se esclarece la importancia de la presente investigación.

Sobre la importancia del acercamiento al estado de conocimiento

El EC consiste en realizar un ejercicio de investigación que permita conocer los alcances, ausencias y desafíos respecto de un campo de estudio a partir de un análisis sistemático de las construcciones que tienen relación con el objeto de estudio. “Es un mapa que nos permite continuar caminando; [...] es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. [...] Está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo” (Messina, 1999, pág. 145). En esencia permite visualizar los avances en el conocimiento, los enfoques teórico-metodológicos, así como identificar las articulaciones e interrelaciones conceptuales y construcciones de sistemas categoriales.

No necesariamente su finalidad es crear conocimiento, sin embargo, sí permite orientarlo y ubicar un objeto de estudio espacial y temporalmente; reconocer desde qué posturas se ha construido el objeto de investigación, lo que habilita a ampliar los horizontes del mismo; permite observar los rasgos y tendencias de las lecturas y explicitaciones de la realidad desde lo devenido; posibilita pensar los alcances y límites de las producciones; además, “se trata de precisar lo que sabemos, lo que ya se ha hecho cuando comenzamos nuestra investigación, a fin de poder decir, al concluir nuestro trabajo, lo que nosotros aportamos de nuevo” (Mialaret, 2010, pág. 62).

Aproximarse al EC permite apropiarnos de la herencia cultural, concretizado en el legado pedagógico de la disciplina; como en toda herencia, opera un examen y punto de vista crítico³¹ del legado, ahí reconocemos las construcciones de otros, otros como uno mismo que construyen un conjunto de saberes que son transmitidos a través de la socialización de la herencia cultural. Dicho de otra manera, “a nosotros nos toca inscribir lo que podemos recibir, o reconocer lo que ya hemos inscripto, antes de buscar aquello que "nos gustaría" transmitir a golpes de voluntarismo. A nosotros nos toca interrogar aquello que "no pasa", y antes que nada interrogarlo en nosotros mismos" (Cornu, 2004, pág. 29). En ese sentido, somos herederos de un repertorio de saberes y responsables³² de su transformación, es sustancial saber elegir qué elementos pueden potenciar nuevas construcciones, pensar más allá de lo determinado, el legado pedagógico puede ser un medio para dar a pensar desde la auténtica donación de saberes como experiencia viva del tiempo.

³¹ Existe una paradoja entre la herencia cultural y el examen y punto de vista crítico, ya que parece ser que la herencia cultural está presente en lo dándose a partir de lo dado, herencias que operan en un horizonte simbólico por medio de prácticas que imponen visiones del mundo, sin embargo, el punto de vista crítico posibilita pensar nuevas alternativas con base en un rigor crítico, ya que en acuerdo con Jacques Derrida (1989) la cualidad y la fecundidad de un discurso se miden quizás por el rigor crítico con el que se piense esa relación con la historia de la metafísica y con los conceptos heredados. De lo que ahí se trata es de una relación crítica con el lenguaje de las ciencias humanas y de una responsabilidad crítica del discurso. Se trata de plantear expresamente y sistemáticamente el problema del estatuto de un discurso que toma de una herencia los recursos necesarios para la deconstrucción de esa herencia misma.

³² El concepto de responsabilidad no tiene el menor sentido fuera de una experiencia de la herencia. Incluso antes de decidir que uno es responsable de tal herencia, hay que saber que la responsabilidad en general (el “responder de”, el “responder a” el “responder en su nombre”) ante todo no es asignada, y, de punta a punta, como una herencia. Uno es responsable ante lo que lo precede, pero también ante lo venidero (Derrida, 2009, pág. 13-14).

El examen y punto de vista crítico evita asumir que un EC consiste sólo en la recopilación de material y el llenado de fichas bibliográficas; es imprescindible un posicionamiento crítico para el análisis de los saberes que han sido transmitidos y que han permitido configurar un campo³³ de conocimiento. Dicho posicionamiento significa un distanciamiento de lo establecido que problematice la realidad con la finalidad reconocer sus mixturas.

Lo que se pretende es liberar a los objetos de la «coordinación habitual»; es decir, de los parámetros que configuran la forma cultural socializada de la racionalidad; lo que implica un rompimiento con las condiciones «naturales» de la conciencia cognoscitiva, ruptura cuyo fundamento no puede ser otro que la crítica cimentada en aquello no determinado y abierto, aunque potencial, en cuanto objeto de conocimiento (Zemelman, 1992, pág. 171).

En este orden de ideas, es necesaria una recuperación crítica de la lectura acumulada, lo que viabiliza la reflexión desde una concepción abierta e inacabada de la realidad, supone un responsabilidad profesional sobre nuevas producciones, en este caso, que configuran el campo de la formación del pedagogo; existe una necesidad de transformar lo que ha intentado imperar en nuestros tiempos cobijado en discursos con base en una racionalidad técnica-instrumental y el relativismo postmoderno, para ello es necesario un examen crítico que permita ver inconclusos los caminos tomados en las investigaciones y pensar la formación del pedagogo como posibilidad de estudio desde el reconocimiento de sus conflictos, tensiones y vacíos, reconociendo que “el papel de la investigación es intentar aportar las pruebas que nos faltan y descubrir nuevos campos de investigación” (Mialaret, 2010, pág. 89).

Por otro lado, el EC es una vía para la transmisión³⁴ de la experiencia y la posibilidad de poseer una mirada en un futuro distinto, que cuestione el presente a partir de lo ya establecido; en este sentido, la herencia recobra un nuevo encargo y compromiso ya que “un

³³ Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas) (Bourdieu, 1990, pág. 109).

³⁴ La transmisión se funda en determinados aspectos de la experiencia, no sólo como instancia de aprendizaje de algo que no se posee pero se anhela, sino también como capital social acumulado a partir del cual se estructuran identidades productivas con un cierto margen de autonomía relativa respecto de los contextos de apropiación de esa experiencia (Zysman y Arata, 2006, pág. 80).

heredero no es solamente alguien que recibe, es alguien que escoge, y que se pone a prueba decidiendo. [...] La afirmación del heredero, naturalmente consiste en su interpretación, en escoger. Él discierne de manera crítica, diferenciada” (Derrida, 2009, pág. 16).

En suma, un EC implica un esfuerzo de conocer y reconocer la existencia de todos los otros que han construido y tejido tramas argumentativas; ofrece elementos para construir objetos de investigación más allá de una racionalidad técnica ya que conlleva a un cuestionamiento a las maneras en que se han abordado los problemas educativos, lo anterior con base en un pensamiento crítico que “suponga, igualmente, un proceso diversificado por el que el objeto educativo se actualiza y reactualiza de manera permanente, a través de la interrogación, de la reflexión y el debate” (Ducoing, 2010, pág. 12).

Notas metodológicas para la aproximación al Estado de Conocimiento sobre la formación del pedagogo

Con la finalidad de comunicar los avances respecto de la formación del pedagogo, se recuperó un cuerpo de 38 tesis (34 por parte de la UNAM y 4 por parte del DIE-CINVESTAV), del año 1996 al año 2015 (*Ver Anexo 2*); reconociendo su validez y confiabilidad de sus criterios de investigación realizados en el marco de tesis de licenciatura y posgrado; así mismo, se revisó el reporte sobre la Investigación Educativa en México 1992-2002, en el campo *Sujetos, actores y procesos de formación* (Tomo II) que realizó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), particularmente se profundizó en el subcampo 8 de *Formación en educación y procesos institucionales (universidades)* a cargo de Ileana Rojas Moreno y Rosa María Sandoval Montaña; finalmente se recuperaron los análisis planteados en el EC de Procesos de formación 2002-2011, principalmente se revisó el *Capítulo 5 Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades*, se profundizó en el eje de análisis de “La formación de profesionales de educación a través de programas de licenciatura y posgrado” a cargo de Victoria Elena Santillán y de Esperanza Viloria; lo anterior en el entendido de dar seguimiento al subcampo del EC de 1992-2002.

En la selección de los materiales se tomó como criterio que su objeto de estudio estuviera centrado en la formación del pedagogo, o bien que tratando otra temática se

vinculara de forma explícita con el mismo. Las categorías que se establecieron para la exploración de los acervos documentales fueron:

- Formación/ pedagogía
- Formación universitaria/ pedagogía
- Formación en educación/ pedagogía
- Formación profesional / pedagogía
- Identidad profesional/ pedagogía

Después del acercamiento exploratorio se comenzó a sistematizar con la intención de caracterizar y realizar el análisis de la producción recuperada; se procedió al análisis con la finalidad de inferir las orientaciones que ha tomado la investigación educativa en dicho campo, lo que permitió develar los logros de las prácticas de investigación y los sentidos en los que se cimentaron dichas prácticas. Finalmente, se estructuró una delimitación del campo por medio de su clasificación en distintos rubros lo que facilitó, en gran medida, a reconocer las cuestiones centrales, hallazgos y desafíos del objeto de estudio; lo anterior da cuenta que el campo de formación del pedagogo muestra en su interior una diversidad de aristas analíticas que van delimitando y configurando los límites teórico-metodológicos y trayectorias conceptuales que permiten acercarse al objeto de estudio. En este orden de ideas, los rubros que permitieron en análisis del acervo de conocimiento son:

- Modelos curriculares y propuestas de formación
- La formación y su vinculación con el campo profesional
- Sobre el desarrollo del campo de conocimiento
- Políticas educativas, tendencias de formación y prácticas de institucionalización
- Formación e identidad

Cuestiones centrales y hallazgos

Se presentan cuestiones centrales y hallazgos de la construcción teórica y de los procesos y resultados metodológicos del acervo recuperado a partir de tres momentos: a) análisis de tesis, con base en los cinco rubros; b) análisis del reporte sobre la Investigación Educativa en

México 1992-2002; c) análisis del Capítulo 5 “Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: Universidades”, de la obra *Procesos de Formación 2002-2011*.

Análisis de tesis UNAM y DIE-CINVESTAV

1. Modelos curriculares y propuestas de formación

Un grupo de cinco sustentantes de tesis de Licenciatura dirige sus objetivos a plantear propuestas concretas a los planes de estudio de la Licenciatura en Pedagogía (Benítez, 1996; Suárez, 2005; Aguilar, 2006; Ayala, 2007 y Rodríguez, 2008).

En el marco teórico de estos trabajos, se presenta una introducción a la discusión sobre la formación del pedagogo a partir de críticas y recomendaciones a los planes de estudio, en su momento vigentes, de la UNAM, lo que permite recuperar elementos históricos de la evolución de la Licenciatura y las particularidades de las tres sedes de la UNAM que ofrecen la Licenciatura en Pedagogía (Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Estudios Superiores Acatlán y Facultad de Estudios Superiores Aragón). Así mismo, prevalece la postura de incorporar la opinión de los estudiantes en la metodología para retroalimentar y sustentar las propuestas a los planes de estudio.

La investigación como elemento fundamental de la formación del pedagogo es una constante en los análisis y propuestas curriculares de los planes de estudios. Por ejemplo, en el trabajo presentado por Benítez Gilles (1996) *La investigación como eje articulador de la formación del pedagogo de la ENEP Aragón*, rescata la posibilidad de que exista la investigación como asignatura en el plan de estudios de la entonces ENEP Aragón³⁵, también se reconoce que se vislumbra como fundamental a la investigación como una forma de abstracción lógica, como acción propia del alumno y apertura del pensamiento desde el aula hacia nuevas formas de concebir la realidad educativa; por otro lado, Suárez Castillo (2005) *Cambio curricular: una alternativa para la formación del pedagogo*, expone una ausencia

³⁵ En 2005 fue la transición de Escuela Nacional de Estudios Profesionales a Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón.

de formación para la investigación del plan de estudios de la FES Acatlán³⁶, además de una nula asesoría para orientar trabajos de tesis; Aguilar Aguilar (2006) *El lugar de la investigación en el plan de estudios 2002, una alternativa de formación para el pedagogo de la ENEP Aragón*, a partir de rescatar las experiencias y comentarios de los sujetos, se centró el interés en el lugar que ocupa la investigación en el plan de estudios de 2002 de la ENEP Aragón, lo anterior permitió enunciar que los profesionales de la pedagogía debemos asumir el riesgo de estudiar objetos de estudio y abordarlos en un marco de conocimiento amplio y diversificado a través de la construcción de métodos y metodologías cualitativas y cuantitativas desde una postura crítica.

Por otra parte, existe una preocupación por fortalecer y actualizar los planes de estudios a partir de una lectura de las exigencias laborales, en ese sentido, Ayala Hernández (2007) *El aprendizaje en el servicio: una experiencia situada para la formación del pedagogo*, expone como esencial en la formación profesional del pedagogo una confrontación y acercamiento a contextos reales de trabajo, para ello se elabora una propuesta para realizar prácticas escolares guiadas bajo los fundamentos de la metodología de aprendizaje en el servicio (service learning) con la finalidad de promover en los estudiantes una experiencia de aprendizaje en un contexto determinado; finalmente Rodríguez Ramírez (2008) *Propuesta para el fortalecimiento y actualización de la formación del pedagogo a través de una plataforma LMS de tipo Moodle*, su aportación parte de recuperar las ventajas del uso de la plataforma Moodle para la formación del pedagogo, se llega a la conclusión de que es una alternativa educativa innovadora que posibilita en los alumnos la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales.

2. *La formación y su vinculación con el campo profesional*

Rubro conformado por 16 trabajos, 14 sustentantes de tesis de Licenciatura (García, 1997; Olano, 1997; Pacheco, 1997; Palafox, 1997; McCain, 1998; Lobillo, 2001; Vilchis, 2001; Lara, 2002; Lanestosa, 2003; Mejía, 2005; Rojas 2005; Pineda, 2006; Méndez, 2007 y

³⁶ El Consejo Universitario de la UNAM le reconoció a la ENEP Acatlán la consolidación académica y cultural alcanzada durante su existencia, por lo que el 5 de marzo de 2004 le otorgó el rango y denominación de Facultad de Estudios Superiores.

Sandoval, 2010) y, por otro lado, dos sustentantes de Maestría (Álvarez, 2011 y García, 2013) presentan trabajos que da cuenta de la vinculación de la formación con el campo profesional.

Sin lugar a dudas, los trabajos clasificados en este rubro muestran una mayoría en comparación con los otros cuatro rubros; como primera inferencia, los trabajos presentados dan cuenta de la evolución de la Pedagogía como profesión a partir de las demandas del mercado. A finales del siglo pasado, existió una clara preocupación por realizar investigaciones orientadas a analizar el campo profesional y las demandas laborales, en ese sentido, se presentaron construcciones que estudiaron el papel del pedagogo. Se presentan trabajos que recuperan la importancia del papel de la investigación educativa en el campo profesional, por ejemplo: García Bermúdez (1997) *La formación del pedagogo: un acercamiento a la investigación educativa en su campo profesional*, problematiza el campo profesional de la pedagogía en el quehacer educativo del país, a partir de un trabajo que parte de la idea de que al pedagogo le corresponde ocuparse del campo porque el compromiso va más allá de la mera contemplación de la realidad, lo anterior planteado en un eje temático centrado en la formación de investigadores educativos.

Las prácticas en el campo de la capacitación, como campo emergente de la pedagogía, abrieron una nueva línea para construir análisis respecto del papel del pedagogo en dicho campo. (Pacheco, 1997; Palafox, 1997; Lobillo, 2001 y Sandoval, 2010) Investigaciones preocupadas por exponer la importancia que tiene para el pedagogo la formación en el área de capacitación reconociendo las prácticas en el campo laboral y su relación con el perfil profesional; Además, se expone concretamente la relación del pedagogo con el contexto empresarial y el desarrollo de competencias que demanda el momento actual.

Otros campos como la docencia, derechos humanos, actividad política y orientación educativa dan cuenta de la diversidad profesional de la pedagogía y de las demandas actuales; (Olano, 1997; McCain, 1998; Mejía 2005; Rojas 2005 y Méndez, 2007) El trabajo presentado por McCain (1998). *La actividad política como alternativa en la formación del pedagogo*, muestra un enfoque alternativo, que parte de una postura crítica que posibilita cuestionar el papel que juega el profesional de la pedagogía dentro del modelo Neoliberal, cuestiona al currículum formal al identificarlo como un medio idóneo para que el Neoliberalismo siga su

cauce ya que está formando un sujeto eficaz y eficiente que tiene por objetivo integrarse a la competitividad del mercado de trabajo.

Por otra parte, Lara Corona (2002) *La formación del pedagogo en un quehacer(es) no muy claro(s)*, parte del propósito de ubicar las condiciones situacionales de la práctica pedagógica en un contexto educativo modernizador a partir de las tendencias que ha presentado la formación del profesional de la pedagogía; mediante los análisis desplegados se llega a la conclusión de que existe una fuerte tendencia de formación profesional que se apoya en la concepción de racionalidad técnico-instrumental enmarcada en una visión positivista del conocimiento, que se traduce en la enseñanza de técnicas y aplicaciones prácticas.

Finalmente, la categoría de competencias se ha articulado con el desarrollo de investigaciones que analizan la problemática de formación y el campo profesional. La tesis de maestría desarrollado por García Sánchez (2013) *Las competencias en la formación profesional universitaria: un estudio de caso de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán*, permite entender el sentido que se le ha dado a la formación profesional del pedagogo frente al impacto e influencia del enfoque por competencias. Un estudio exploratorio que sustenta el análisis en el Plan de Estudios (2007) de la FES Acatlán y en las prácticas de docentes y estudiantes en el contexto institucional.

3. *Sobre el desarrollo del campo de conocimiento de la Pedagogía*

Dos son los trabajos que permiten reconocer el desarrollo del campo de conocimiento de la pedagogía como disciplina y su relación con la pedagogía como profesión; por un lado la tesis doctoral de Rojas Moreno, Ileana (2004) *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos: una lectura de la transición en el campo del conocimiento pedagógico*, aborda la transición de la pedagogía como disciplina, a partir de situar histórica y socialmente la configuración de algunos conceptos más representativos del campo pedagógico mediante la perspectiva del análisis conceptual del discurso como estrategia metodológica, en el análisis se ubican cambios significativos relacionados con la recomposición disciplinaria y momentos determinados del contexto sociohistórico, además se realiza el rastreo de algunas de las

configuraciones conceptuales que caracterizan las temáticas y problematizaciones del campo pedagógico.

La tesis doctoral Pontón, Claudia Beatriz (2006) *Delimitación teórica del campo educativo, a partir de la profesionalización de la disciplina pedagógica en México (1960-1993)* problematiza la configuración del campo educativo bajo un sistema relacional discursivo y condicionado por prácticas sociales complejas, señala tres momentos históricos y profundiza en sus debates respectivos: a) pedagogía como campo académico disciplinario; b) conformación del campo educativo desde una perspectiva multi-referencial e interdisciplinaria y c) conformación del campo de la investigación educativa, a partir de los procesos de profesionalización e institucionalización, tanto del campo pedagógico como del campo educativo.

4. *Políticas educativas, tendencias de formación y prácticas de institucionalización*

Este penúltimo rubro está conformado por nueve trabajos; dos trabajos de Licenciatura (Rodríguez, 2003 y Montes de Oca, 2004) y siete trabajos de Posgrado (Inclán, 1997; Rojas Moreno, 1998; Sandoval, 1998; Barrón Tirado, 2000; Hernández, 2005; Bellido, 2011 y Navarrete, 2015).

De manera general, este rubro permite rastrear las concepciones teóricas de la disciplina; abre el debate epistemológico sobre el estatuto de las disciplinas de la educación, concretamente Pedagogía y Ciencias de la Educación; presenta orientaciones y tendencias curriculares; contextualiza los orígenes de la educación superior; además, permite caracterizar las prácticas de institucionalización desde un enfoque histórico-social.

Las tendencias de formación ofrecen un panorama de los modelos de formación y de las condiciones institucionales. El trabajo para obtener el grado de Maestría de Rojas Moreno, Ileana (1998) *Tendencias en la formación profesional del licenciado en pedagogía. El caso de la carrera de pedagogía del Sistema Universidad Abierta de la UNAM*, permite reconocer las múltiples determinaciones vinculadas con las tendencias formativas, aspectos como las políticas socioeconómica y educativa, y el modelo de universidad; por otro lado, categorizar los procesos de institucionalización y las demandas sociopolíticas y disciplinarias a las que

responden dichas tendencias. El Trabajo de Sandoval Montaña, Rosa María (1998). *La institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972)*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV, toma como base los procesos y sujetos que participaron tanto en la construcción y legitimación del campo como en la implantación de la formación profesional del pedagogo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM entre 1954 y 1972. Por otro lado, el trabajo de Barrón Tirado, Concepción (2000) *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana*, despliega el estudio a partir de los contenidos curriculares de la Universidad Intercontinental, Panamericana, La Salle y Universidad del Valle de México, mediante una propuesta metodológica para el análisis de los contenidos curriculares que permitan caracterizar las tendencias de formación.

En lo que refiere al plano institucional, el trabajo doctoral de Bellido Castaños, Ma. Esmeralda (2011) *Análisis de las tendencias en la formación de profesionales de la educación. El caso de la Universidad Autónoma de Baja California*, realizó el estudio a partir del reconocimiento de las etapas de configuración del devenir histórico y direccionalidad académica orientado a reconocer su especificidad institucional y el proyecto educativo en lo particular.

5. *Formación e identidad*

Este último rubro, está conformado por seis trabajos, cuatro tesis de licenciatura (Ortiz, 1991; Tapia, 2006; Rivera, 2008; Rojas Gómez, 2009 y Torres, 2013) y dos trabajos de Maestría (Navarrete, 2007 y Venegas, 2011)

Se presentan aportaciones teóricas vinculadas con la construcción de la identidad del profesional de la pedagogía. Para aproximarse al estudio de la identidad profesional, Ortiz de Zulueta, Gabriela (1991) *La conformación de la identidad profesional del pedagogo*, considera tres aspectos esenciales: el proceso de asimilación e interés del alumno, el plan de estudios y la influencia del docente sobre el estudiante. Metodológicamente realiza su estudio a través de entrevistas realizadas a docentes en el Colegio de Pedagogía. En este mismo sentido, Tapia Vargas, Graciela (2006) *¿Cómo construyen su identidad profesional los estudiantes del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras?* A través de

entrevistas, en este caso a estudiantes, concluye que la falta de identidad profesional no sólo se establece en el ámbito laboral, sino que parte desde el proceso formativo.

En este rubro, el trabajo realizado por Zaira Navarrete (2007) *El pedagogo y su identidad profesional: el caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana*, ofrece elementos metodológicos para el análisis comparativo de los rasgos identitarios; nos aproxima a entender ¿Quiénes son los pedagogos? A partir de dar cuenta de sus procesos de constitución identitaria de la UNAM y Universidad Veracruzana, egresados en las décadas 1950, 1970 y 1990, según los diferentes planes de estudio en que les tocó formarse; finalmente se vislumbran respuestas de la identidad del pedagogo, entendiéndola como el resultado de una trayectoria histórica marcada por el juego de la continuidad y discontinuidad, estando presente también una doble dimensión: institucional y personal (ethos del sujeto) que actúa sobre ella.

Estado de conocimiento: Sujetos, Actores y Procesos de Formación (1992-2002)

Para complementar el acercamiento al EC, se profundizó en la revisión del reporte sobre la Investigación Educativa en México 1992-2002, en el campo *Sujetos, actores y procesos de formación* (Tomo II) que realizó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); particularmente se profundizó en el balance y el análisis del subcampo 8 de *Formación en educación y procesos institucionales (universidades)* elaborado por Ileana Rojas Moreno en colaboración con Rosa María Sandoval Montaña.

Este subcampo se centra en un conjunto de investigaciones desarrolladas en el marco de un proyecto intitulado “Situación y perspectivas de las licenciaturas en educación. Principales tendencias”. Se presenta una visión general de los diversos trabajos de investigación realizados en el marco de estudios de licenciatura de la formación de profesionales en educación, Para este encuadre, las autoras parten de dos aristas básicas: a) la pedagogía como saber disciplinario y b) la educación como campo académico-profesional y construyen un acervo de 13 trabajos organizados de la siguiente manera: 6 capítulos de libro; 5 tesis de grado; 1 Artículo arbitrado; y 1 Documento preliminar.

Desde un análisis que realiza Patricia Ducoing del subcampo, señala que los trabajos realizados están orientados al estudio comparativo sobre los modelos curriculares de las licenciaturas en educación; también, desarrollan problematizaciones a partir de categorizaciones específicas (institucionalización, tendencias de formación profesional). Su importancia consiste en los elementos de contextualización histórica, social y política, así como de conceptualización, y las trayectorias de la pedagogía como disciplina y como profesión. Las autoras agruparon las aportaciones a partir de cinco tópicos.

1. La formación universitaria en educación;
2. Políticas y procesos de institucionalización de la carrera;
3. Campo de la educación y la pedagogía;
4. Modelos y propuestas de formación universitaria en educación; y
5. Profesionalización de la formación universitaria en educación.

La formación universitaria en educación: El abordaje de la formación en educación, a decir de las autoras, es motivo de análisis desde diferentes líneas; sin embargo, aquí se consideran exclusivamente tres categorías: formación profesional, tendencias en la formación y formación universitaria en educación.

Políticas y procesos de institucionalización de la carrera: La contextualización de los trabajos se releva a partir de dos dimensiones: las políticas y los procesos de institucionalización, mismos que se despliegan con base en tres ejes: la universidad y su origen en el contexto de la educación superior; origen y desarrollo de los modelos formativos y los modelos vigentes de las licenciaturas en educación.

Campo de la educación y la pedagogía: En este tópico se retoma el debate sobre el campo de la educación y la pedagogía, a partir del cual se derivan algunas reflexiones sobre varios aspectos: ubicación de la pedagogía como disciplina académica y su inserción en el ámbito universitario; desarrollo del campo de conocimiento de la pedagogía en el contexto de las tendencias de formación; producción de autores y su relación con el desarrollo del campo de la pedagogía; y denominación institucional de las licenciaturas en educación.

Modelos y propuestas de formación universitaria en educación: El análisis de los proyectos formativos, a través de los reportes de las investigaciones, es documentado con base en dos ejes: los enfoques teórico-metodológicos en la formación universitaria en educación y la visión curricular correspondiente a cada modelo.

Profesionalización de la formación universitaria en educación: Finalmente se cierra con la reflexión emprendida por las autoras sobre la profesionalización de la formación universitaria en educación destacando los siguientes aspectos: la profesionalización de la pedagogía universitaria, la profesionalización de la docencia, el campo profesional del pedagogo y los ámbitos de intervención profesional. Este tópico destaca la profesionalización gradual de la formación universitaria en educación, proceso que marcó una nueva etapa para los estudios en pedagogía y educación en México, inicialmente implantados en el nivel de posgrado, y más tarde en el de licenciatura.

Se profundizó en este último tópico, identificando cuatro momentos de la profesionalización de la pedagogía.

- Profesionalización de la pedagogía universitaria: Este primer momento, ocurrido durante las décadas cincuenta y sesenta; se relaciona estrechamente con su institucionalización como carrera universitaria.
- Profesionalización de la docencia: Se alude a un segundo momento situado al inicio de la década de los setenta, con la expansión de la educación media y superior y, por consiguiente, la demanda de preparación de cuadros docentes.
- Campo profesional del pedagogo: La expansión de la formación en educación y la diversificación de la demanda en el empleo, observadas durante los ochenta, marcan otro momento de la profesionalización que se refleja en la delimitación de los perfiles de los diferentes planes de estudios.
- Ámbitos de intervención profesional: En los noventa se habla ya de “ámbitos especializados de intervención”, en una visión más amplia de la formación universitaria en educación y su articulación con las demandas de un mercado laboral cada vez más complejo. Lo anterior delimita este cuarto momento en el que el desempeño profesional del pedagogo universitario se define por su participación en espacios que requieren un desempeño diversificado y de participación

interdisciplinaria, como son los siguientes: formación y práctica docente, diseño curricular, planeación, administración y gestión educativa, desarrollo de nuevas tecnologías en educación, asesoría psicopedagógica, educación no formal, investigación educativa, etc.

Estado de Conocimiento: Procesos de Formación 2002-2011

A continuación, se presenta el acercamiento a la tercera edición de los Estados del Conocimiento, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha venido publicando cada 10 años. La característica particular de este último EC, es que quedó situado como un área, ya no vinculada a ninguno de los otros campos, lo que da cuenta de que la temática de formación ha venido consolidándose.

Se centrará la atención en el campo 5 *Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades*, particularmente al eje específico de análisis: *la formación de profesionales de la educación* a cargo de Victoria Elena Santillán y Esperanza Vilorio; las autoras presentan un acervo de conocimiento de 40 trabajos, organizados de la siguiente manera: 2 libros, 10 capítulos de libro, 8 artículos arbitrados, 13 ponencias y 7 tesis de grado.

Para el análisis se definieron dos categorías: procesos sociohistórico de institucionalización de la formación profesional y formación profesional en educación en licenciaturas y posgrados.

- *Procesos sociohistórico de institucionalización de la formación profesional*: se retoma como eje de análisis la valoración histórica de los procesos de institucionalización.
- *Formación profesional en educación en licenciaturas y posgrados*: explora la temática a partir de una conceptualización de la formación profesional como el conjunto de saberes, conocimientos, condiciones y prácticas sociales teniendo en cuenta dos elementos, la exigencia de un reconocimiento sociocultural y, por otro lado, un campo de conocimiento estructurado al que se le adscriben las demandas productivas y laborales específicas.

El análisis hace mención de un debate acerca de los mecanismos bajo los cuales las instituciones educativas forman los recursos humanos; asimismo, se ha planteado la necesidad de hacer modificaciones tanto en su organización como en los modelos curriculares y orientarlos para una formación profesional. En este orden de ideas, las políticas educativas como los mecanismos de institucionalización tuvieron una fuerte tendencia de formación funcionalista y tecnológica.

Las autoras destacan que en los procesos de formación de profesionistas en el campo de educación es posible identificar dos dimensiones:

- Formación en educación a nivel licenciatura: se caracteriza por estar centrada en el desarrollo de competencias profesionales dentro de un esquema teórico-científico y teórico productivo, consecuente con el modelo neoliberal.
- Formación en educación a nivel de posgrado: orientada a responder en lo particular a la necesidad de la formación de formadores en el campo de la educación concentrada en la habilitación de investigadores en este campo.

Por otro lado, se identifica el papel determinante que la empleabilidad y el mercado laboral desempeñan por definición de políticas, tendencias y modelos para la formación profesional. Con respecto a la tendencia de modalidades de formación, la consideración de modalidades adicionales de enseñanza y aprendizaje pone énfasis en la incorporación sistemática de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, la modalidad a distancia que integra la innovación pedagógica y tecnológica.

Se plantea una tendencia de la tutoría como proceso de institucionalización y formación de profesionales; representa un mecanismo para favorecer los procesos formativos y mejorar la calidad, lo anterior, en articulación con la declaración de políticas nacionales. Otra tendencia en la formación es la práctica profesional, congruente con la visión neoliberal de vincular la profesión con el mercado laboral con el propósito de promover el desarrollo de competencias profesionales desde la formación. En el análisis, las autoras consideran, que se aborda en las investigaciones de manera incipiente. En íntima relación la identidad, ética profesional y los valores profesionales son mecanismos claramente incorporados a los procesos de investigación.

En cuanto a las metodologías empleadas se observa un predominio de las de orden cualitativo centralmente en estudios de caso con énfasis en análisis antropológico e histórico con previa revisión documental y bibliográfica. Con respecto a las de corte cuantitativo, en lo específico se trata de estudios exploratorios y descriptivos.

Balance

El acercamiento al EC de la formación del pedagogo muestra en su interior una gran multiplicidad de aristas relacionadas con los procesos de formación, implícitos o explícitos; los procesos de institucionalización que dan cuenta de las transformaciones de la vida institucional y de las dinámicas que se gestan en los espacios educativos y que trascienden en la evolución de la pedagogía como disciplina y como profesión; las tensiones de la formación en relación con una propuesta curricular y las demandas de un campo profesional; sobre los debates del desarrollo del campo de conocimiento; la transmisión de saberes constitutivos de un campo como elementos constitutivos de las propuestas de formación; las políticas educativas como elementos de transformación de la vida institucional y de los sujetos que son parte de ella. El acercamiento a los acervos de conocimiento da cuenta de ello, las investigaciones muestran distintos tejidos del campo e hilan nuevas tramas argumentativas orientadas a problematizar desde distintas teorías, metodologías, enfoques, posturas el campo de la formación del pedagogo.

Con base en lo anterior, se hace explícita la importancia del acercamiento al EC; brinda la oportunidad de conocer cómo se ha configurado y transformado el campo; caracteriza cómo se han realizado las aproximaciones al objeto de estudio a partir de distintas aristas que, por contradictorio que parezca, delimitan y amplían los bordes del campo.

La posibilidad de realizar una lectura a los EC de dos décadas permite conocer las características particulares de los procesos de investigación, las preocupaciones particulares de un momento histórico, además, permite entender que un campo se mueve en un contexto sociohistórico, donde se hacen presentes tensiones políticas, económicas, educativas que orientan un interjuego de las reglas del campo y los modos de mirar los procesos formativos.

Las contribuciones que se pueden destacar como más relevantes después de la revisión de los EC aquí presentados son las siguientes:

- *Modelos curriculares y propuestas de formación:* en este rubro es importante reconocer una clara articulación entre las propuestas de formación plasmadas en los planes de estudio y las demandas del mercado; cabría interrogar el papel de la Universidad en el contexto actual.
- *La formación y su vinculación con el campo profesional:* este rubro en cuanto producción es el más amplio, existe una clara preocupación por estudiar la articulación formación-campo profesional, los trabajos presentados ofrecen elementos para entender la evolución de la profesión y de la disciplina académica; muestran el papel de las demandas laborales y las orientaciones por competencias que configura la formación en concordancia con las demandas del sector productivo. A partir del análisis de estos dos primeros rubros, se hace presente una tensión entre la parte curricular y el campo profesional, en ese sentido, cabría cuestionar el papel del pedagogo y la orientación técnico-instrumental que ha tomado su formación; además del qué papel juegan los saberes disciplinares y profesionales en los procesos formativos, así como en el campo profesional.
- *Sobre el desarrollo del campo de conocimiento:* es necesario reabrir el debate en torno a la pedagogía con disciplina académica, articular nuevas tramas argumentativas cimentados en el *trabajo sobre el lenguaje*, es necesario pensar en nuevos despliegues categóricos que permitan dilucidar lo propio de la pedagogía y su articulación con lo educativo. Además, delinear las tensiones y articulaciones presentes entre la pedagogía como disciplina y la pedagogía como profesión.
- *Políticas educativas, tendencias de formación y prácticas de institucionalización:* es evidente que los procesos de institucionalización están estrechamente vinculados con las características contextuales a nivel nacional e internacional, así mismo, los proyectos formativos viabilizan prácticas que orientan dichos procesos. Los trabajos de este rubro, hacen explícitos los procesos de institucionalización, permiten entender que la vida de las instituciones tiene una historia configurada a partir de la interacción de los sujetos y transformada por un conjunto de elementos externos que delimitan las formas de la vida institucional. Por otro lado, el papel de la tutoría ha ganado

terreno como un elemento para fortalecer los procesos formativos, sin embargo, es importante profundizar en dicho elemento, verla más allá de la implantación de una política a nivel nacional, planteando nuevos caminos para conocer cómo ha impactado en los procesos formativos de los sujetos.

- *Formación e identidad:* entender la identidad según Navarrete (2007) como el resultado de una trayectoria histórica marcada por el juego de la continuidad y discontinuidad, estando presente también una doble dimensión: institucional y personal (ethos del sujeto) que actúa sobre ella, obliga a pensar estos rubros como nodos propios de una red que configura un campo.

Ausencias:

- Respecto de los trabajos orientados a reconocer y caracterizar los procesos de institucionalización es necesario invertir las lógicas de acercamiento, en el entendido de profundizar en las trayectorias particulares de los sujetos que son parte de los procesos de institucionalización, conocer sus prácticas y comprender los impactos de los procesos de formación en las dimensiones de su vida.
- A partir de un punto de vista teórico-metodológico, se requiere pensar en nuevas formas de acercarse al conocimiento; partiendo del entendido de que los problemas construidos son multirreferenciales³⁷, se requieren nuevas metodológicas y nuevos sistemas conceptuales que permitan comprender las particularidades de los procesos de formación. Es necesario voltear la mirada a enfoques que ofrezcan nuevas ópticas para acercarse al campo.
- Existen críticas hacia la orientación de la formación del pedagogo; sin embargo, es necesario reconocer que las transformaciones de la pedagogía como disciplina académica y como profesión parte de un interjuego de las tensiones histórico-sociales

³⁷ La multirreferencialidad abre lecturas plurales, usa lenguajes y lógicas disciplinares distintas, respetando sus particularidades, pero no sintetiza, no unifica, sólo articula lecturas, saberes, comprensiones que son heterogéneas y que perduran como tales. La multirreferencialidad es un modo de pensar, de conocer, una forma de movilización del pensamiento en el proceso de pensar. Y esa forma de pensar es construida, provocada en relación con una problemática, que a la vez es construida por ese pensar. Esa problemática-objeto es la educación que se ofrece como una apertura a lo múltiple, como una cuestión compleja con diversidad y heterogeneidad de aspectos. La temporalidad la atraviesa y le otorga el sentido de finalidad en relación valores y en proyección a un porvenir (Ardoino, 2005, pág. 10).

de la Universidad y de las demandas y necesidades del contexto nacional; lo anterior, bajo una presión del contexto internacional que interviene, directa o indirectamente, en el diseño y orientaciones políticas del país.

Es necesario cimentar las investigaciones en categorías que por su naturaleza permitan comprender los procesos de formación desde el reconocimiento del sujeto. En ese sentido investigar los sentidos que los estudiantes le asignan a sus saberes en los distintos momentos de su formación es importante ya que habilita a reconocer sus particularidades, tendencias y orientaciones articulado con un momento histórico-social; es por ello que existe una necesidad de retornar a la categoría de sentido, y problematizarla a partir de una articulación significado-sentido con la finalidad de construir notas conceptuales y previsiones metodológicas.

Finalmente, a partir del acercamiento al EC se descubre el recorrido de la construcción y conformación del campo de formación de pedagogo, se muestran los caminos recorridos, las tramas construidas y las construcciones de Otros, como uno interesados en comprender la formación del profesional de la pedagogía.

2. SENTIDO-SABERES: ARTICULACIONES CONCEPTUALES Y CATEGORIALES

El lenguaje permite desplazar, condensar, disgregar, recrear, figurar inventando las cosas del mundo. Utilizando las palabras para inventar, pero poniendo en ellas una intención de verdad que nos es propia y no tiene que ver precisamente con el mundo, con su calca, su copia, su correspondencia o su reproducción.

Beatriz Ramírez Grajeda

El presente capítulo tiene como finalidad exponer el abordaje teórico-conceptual de la investigación; para ello, se muestran los recorridos conceptuales de dos categorías centrales de la investigación: *sentido* y *saberes*. Lo anterior, en dos momentos: el primero se relaciona con una síntesis de las acepciones del sentido; el segundo alude al trabajo sobre la categoría de saberes en articulación con la formación. Reconociendo que “el uso de la teoría³⁸ supone entender cada concepto como instrumento de observación que pueda problematizarse en su relación con la realidad, y no exclusivamente en función del esquema del cual forma parte” (Zemelman, 1992, pág. 156). Por lo anterior, el abordaje teórico-conceptual se despliega como un momento *a priori* que favorece la delimitación del objeto y orientación de lo que ha de investigarse; es un momento abstracto que permitirá un acercamiento con lo concreto; hacer uso de la teoría supone posibilitar la problematización y la construcción de categorías intermedias que se sostengan en el reconocimiento de las relaciones y tensiones entre lo abstracto y el referente empírico.

2.1 Sobre la categoría de sentido

La categoría de sentido constituye uno de los ejes de análisis más abordados en la investigación de las ciencias humanas y sociales, permite ser un claro referente para pensar y problematizar el plano de las subjetividades y su relación con lo social; si bien, su uso se encuentra plagado de contradicciones teóricas y dudas metodológicas es necesario, al preguntarse por el sentido, “tener una postura sobre la naturaleza del lenguaje, su génesis, sus límites, las condiciones de tiempo y contexto que hacen posible la interpretación, ello

³⁸ La teoría compete un orden de construcción que no desemboca en descripciones sobre la realidad sino que conduce a problematizar los principios mismos en que sustenta sus propias descripciones (Arata y Telias, 2009, pág. 110).

sugiere realizar un trabajo de elucidación permanente” (Ramírez, 2012, pág. 91). Discurso que investigar *los sentidos* en los procesos de formación, implica realizar un trabajo teórico-conceptual estableciendo lo propio de la categoría y sus relaciones existentes, comprendiendo que “cualquier dilucidación sobre el sentido se ve obligada a poner de manifiesto casi al mismo tiempo la unidad y la variedad de sus significados” (Ferrater, 1971b, pág. 643); lo anterior, orientado a visualizar sus certezas y contradicciones.

Para introducir las concepciones de sentido se presentan distintas acepciones con la intención configurar una comprensión global del término, dar cuenta de los jalones y confrontaciones teóricas propias del debate; además, la intención es orientar un diálogo entre dichas nociones con la finalidad de trasladar elementos constitutivos al plano metodológico. Es un primer momento que tiene la intención de dar cuenta cómo se han construido nociones del sentido desde diferentes lógicas y corrientes filosóficas, para ello se profundiza en las aportaciones de: (Rossi, 1989; Schütz, 2009; Deleuze, 1989b y Ferrater, 1967); para que en el momento subsecuente, se delimite la acepción de *sentido* que se empleará en la presente investigación, partiendo de una reconstrucción del *laberinto del sentido*.

Procedencia de la categoría

Existe una íntima relación entre el hombre y el sentido, el primero ha estado en la búsqueda del segundo, una búsqueda que ha abierto la posibilidad de encontrar refugio, respuestas, afirmaciones, etc.; pero al mismo tiempo, dicha búsqueda se ha tornado inquietante donde las certezas no tienen lugar y el refugio se convierte en una especie de prisión; a pesar de ello, se han construido tramas argumentativas que han expuesto lo propio del sentido a partir de los intentos de conceptualización.

En los autores clásicos (Aristóteles, Tomás de Aquino, Kant, Locke, etc.) el sentido consistiría en la “facultad de sentir”. Descartes, con la variante del “buen sentido”, lo adscribe al área de la razón. Pero vuelve a ser sentimiento, el llamado “sentido moral”, en la ética empirista inglesa del siglo XVIII (de Shaftesbury, Hutcheson, Hume, A. Smith). En Hegel el sentido equivale a “finalidad”, que fluctuaría entre el indeterminismo (de Kant) y el determinismo (de Spinoza.) Hegel piensa que (lo que aquí llamo lo real) es el *télos* (o espíritu); que la esencia consiste en el pasado aunque sigue perviviendo en el porvenir; que lo eterno sería el presente, y que lo verdadero estriba en el todo. [...] A fines del siglo XIX

el sentido se vincula, con Dilthey, a las ideas de “vivencia” (*Erlebnis*) y de “comprensión” (*Verstehen*). Una y otra surgirían, necesariamente, en la unidad de un “todo sentido” (Espinár, 1995, pág. 196).

Teoría de la significatividad del sentido

A inicios del siglo XX Edmund Husserl expone sus planteamientos filosóficos. “En las *Investigaciones lógicas* la teoría de la significación del sentido –pues para Husserl ambos términos son sinónimos– está desarrollada a partir del fenómeno de la *expresión*³⁹” (Rossi, 1989, pág. 9). Para ubicar las líneas directrices del estudio de la expresión, Husserl despliega un análisis respecto del doble sentido del término *signo*; el primer sentido se relaciona con una *función indicativa*⁴⁰ ya que se considera al signo como *señal*; por otra parte, el *signo* tiene una *significación* que se ejemplifica en la expresión, esto es, en la palabra, en la frase o en el enunciado significativo.

Por expresión habrá que entender “todo *discurso* y toda parte del discurso, así como todo signo que, esencialmente, sea de la misma especie...”, sin que importe que sean o no utilizados para la comunicación. De tal manera que tanto una frase completa como también las palabras consideradas aisladamente son instancias del concepto de expresión (Rossi, 1989, pág. 15).

Para que estas palabras consideradas aisladamente cumplan con las características de expresión es necesario que posean un sentido, una significación; para cumplir con lo anterior, es importante llevar a cabo, en términos de Husserl, *un acto de dar sentido*.

El término *acto* es para Husserl equivalente al término *vivencia intencional*. [...] Una vivencia intencional es aquella que posee una dirección hacia un objeto, una referencia, una tendencia dirigida hacia algo; esta “dirección”, esta “referencia”, “esta tendencia” es,

³⁹ La expresión también puede darse en lo que Husserl llama la vida solitaria del alma; o sea, en el discurso monológico, cuando, por ejemplo, una persona piensa en silencio, para sí misma, sin pronunciar ninguna palabra (Rossi, 1989, pág. 21). Esto quiere decir que los signos, las palabras no necesitan estar materializadas en la voz o en la escritura; los actos de dar sentido se pueden llevar a cabo en el pensamiento, en la vida solitaria del alma.

⁴⁰ También tendrían que clasificarse, entre los signos indicativos, los signos “memorativos”, aquellos cuya manera de indicar es la de recordar (Rossi, 1989, pág. 12). En este sentido, el papel de la memoria juega un papel importante, ya que retornar al pasado es un medio de anunciar la presencia de situaciones significativas; en otras palabras, la memoria es un medio de expresión.

justamente, la “intención de la vivencia”. De tal manera que el *acto de dar sentido* es, entonces, una peculiar vivencia con una *intención dirigida a un objeto*⁴¹ (Rossi, 1989, pág. 17).

En este acto existe una *intención significativa* que tiene como característica ser un fenómeno subjetivo que mienta un objeto en un determinado modo, esta intención puede ser diferente dependiendo del sujeto, “es una vivencia (acto psíquico) que se refiere (intención) a un objeto, siendo esta referencia de lo que constituye el sentido o la significación, de una expresión dada” (Rossi, 1989, pág. 18-19); es decir, la intención significativa es el sostén que se ofrece para que exista la significación o sentido. “La significación depende ya no de la vivencia particular del sujeto que expresan pero sí de la situación o contexto en que se usan” (Rossi, 1989, pág. 53); lo anterior, da cuenta de la importancia de reconocer en qué contexto se inscribe la expresión.

Finalmente, la teoría de la significatividad del sentido, plantea elementos que orientan la comprensión de la expresión, en la comprensión se ubica el meollo del asunto, ya que para que una expresión sea significativa es necesario que sea comprensible.

El mundo de la vida en articulación con el sentido

El filósofo austriaco. Alfred Schütz (2009) presenta su teoría sobre la significatividad con la intención de brindar una descripción fenomenológica del *mundo de la vida*⁴², revelando una dimensión social central. Con base en el análisis de Husserl y sus propias investigaciones

⁴¹ A esta intención dirigida a un objeto, le dará Husserl el nombre técnico de *mentar*. Así, toda intención significativa mienta (o menciona) algo y si no lo hiciera no sería una vivencia intencional y, en consecuencia, no habría acto de dar sentido (Rossi, 1989, pág. 25). Para poner un ejemplo, un sonido carece de significación cuando no existe un acto de mentar algún objeto.

⁴² La categoría del mundo de la vida (o *Lebenswelt*), acuñada por Husserl, ofrece elementos para reconocer una dialéctica entre el sujeto y el mundo social, un mundo intersubjetivo donde la interpretación del sentido permite una comprensión del mismo. “El mundo de la vida es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. [...] Además, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede construirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre” (Schütz, 2009, pág. 25); en otras palabras, “se trata del saber que se encuentra alojado en las palabras, los significados, los sentidos, y en general, en el lenguaje intersubjetivamente compartido en un idioma dado, en una sociedad dada, en un momento histórico dado. El *mundo de la vida* es un horizonte histórico y social de sentidos y significaciones” (Lambruschini, 2010, pág. 213).

logró develar los estratos de estructuras elementales de la vida cotidiana que sirven de cimiento a la experiencia, el lenguaje y la acción social, y por ende, al complejo mundo histórico de la vida humana. Sus esfuerzos fueron orientados a lograr una comprensión global de la realidad social. “Se centra en el estudio del modo en que los seres humanos constituyen y significan *el mundo de la vida* en el cual las personas actúan con una *actitud natural*, siguiendo pautas de acción socialmente determinadas. Así, establece una visión dialéctica entre el sujeto y el mundo social” (Martínez, 2009, pág. 62). En esta visión, el *sentido* juega un papel central en su compleja teoría y mantiene una clara relación para comprender el mundo de la vida, éstas “son aprendidas como la trama de sentido presupuesto en la actitud natural, en el contacto básico de «lo indiscutido» –y, en este sentido lo «tomado como evidente» que subyace en toda la vida y acción sociales” (Schütz, 2009, pág. 18). En este orden de ideas, parece ser que el mundo, sus formas culturales e históricas se presentan con una validez universal; lo que da cuenta de que el sentido se construye a partir de lo socialmente indiscutido; sin embargo, “todas las experiencias y todos los actos se fundan en las estructuras de significatividades” (Schütz, 2009, pág. 183). En otras palabras, las estructuras de significatividades tienen una función de cimentar la experiencia social y el lenguaje; son el punto de partida para una comprensión de la acción; las estructuras de significatividades predominantes son previas y orientan el *acto de dar sentido*.

El mundo de la vida, entendido en su totalidad, como mundo natural y social, es el escenario y lo que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca. Para dar realidad a nuestros objetivos, debemos dominar lo que está presente en ellos y transformarlos. De acuerdo con esto, no solo actuamos y operamos dentro del mundo de la vida sino también sobre él (Schütz, 2009, pág. 27).

Lo anterior esclarece la posibilidad de intervenir sobre las estructuras de significatividades, “nuevos esquemas adquieren significatividad suficiente para los individuos, grupos, clases, etc. Esto origina nuevos campos de sentido, es decir, la remodelación de aquellos que están ya más presentes” (Schütz, 2009, pág. 229). En esta intervención es necesario comprender el mundo de la vida en una relación intersubjetiva para poder actuar en él y operar sobre él, el papel de la conciencia es fundamental, la cual se origina en la actitud de plena atención a la vida y a sus necesidades.

Cuando hablamos de mundo y conciencia ¿no es una invocación a asumirnos como punto de partida del despliegue? Si el despliegue es la transformación de la realidad –como exterioridad– en ámbitos de sentidos, se requiere para lograrlo poder escuchar la necesidad de ser sujeto⁴³(Zemelman, 2002, pág. 61).

En la discusión de «lo indiscutido» y lo «tomado como evidente», se abre la posibilidad de construcción de nuevos sentidos que no se confinen al campo de «lo determinado», sino que permitan despertar, “una conciencia creadora: nombrando lo no nombrando y resignificando, según la exigencia de su tiempo, lo nombrado” (Zemelman, 2002, pág. 82).

Por otra parte, en la exposición de los postulados de la teoría de Schütz se presenta el papel de la *experiencia* como urdimbre de las estructuras del mundo de la vida y como posibilidad para generar estratos de sentido.

El *sentido* no es una cualidad de ciertas vivencias que emergen nítidamente en el flujo de conciencia, es decir, de las objetividades constituidas dentro de este. Es más bien el resultado de mi explicitación de vivencias pasadas que son captadas reflexivamente desde un Ahora actual y desde un esquema de referencia actualmente válido (Schütz, 2009, pág. 35-36).

Es decir, el sentido no se encuentra explicitado en las vivencias⁴⁴, siguiendo la idea, se requiere de un ejercicio de intelección dirigido a la búsqueda del sentido, un ejercicio que devenga en *experiencia*. “Las experiencias adquieren sentido por vez primera cuando son explicadas *post hoc* y se hacen comprensibles para mí como experiencias bien circunscritas. [...] Por consiguiente, sólo en la explicitación mi propia conducta adquiere sentido para mí” (Schütz, 2009, pág. 36).

⁴³ ¿Cómo y cuándo se tiene la necesidad de ser sujeto? Podemos decir cuando somos capaces de ensanchar la resonancia del mundo en nosotros, lo que ocurre cuando somos capaces de afrontar nuestra incompletud en forma de transformarla en un momento de tránsito hacia uno mismo ampliando la propia subjetividad (Zemelman, 2002, pág. 61).

⁴⁴ Considero importante reconocer y hacer explícita la relación entre «vivencia» y «experiencia», apoyándome de los postulados de Schütz (2009); una vivencia se ubica en lo que pasa y ofrece un primer acercamiento a las estructuras de significatividades; la experiencia toma como base dichas estructuras y se concretiza en lo que nos-pasa, lo que genera una vibración en el sujeto y el devenir de una huella subjetiva; es decir, la experiencia implica una apropiación de la vivencia y el reconocimiento de las tensiones, resistencias y conflictos presentes en el mundo de la vida, además son un horizonte para la construcción de sentido.

Las experiencias se encuentran en un interjuego entre «lo social» y «lo biográfico»; en «lo social» se ubica un ámbito finito de sentido, consiste en experiencias de sentido compatibles entre sí, dicha compatibilidad tiene como antecedente la *estructura de significatividad* que es lo socialmente compartido. “En la relación Nosotros, nuestras experiencias no están solamente coordinadas entre sí, sino que se hallan también recíprocamente determinadas y relacionadas entre sí. [...] Las experiencias, en la relación Nosotros son experiencias comunes” (Schütz, 2009, pág. 81); sin embargo, «lo biográfico» guarda su especificidad.

Estrictamente hablando, las experiencias no pueden repetirse. No puede haber dos experiencias «idénticas», puesto que toda experiencia tiene necesariamente una expresión biográfica «singular». Dos experiencias «similares» en su tipicidad difieren ya únicamente en su «valor posicional» biográfico, según que se hayan insertado antes o después en el flujo de la experiencia. Están necesariamente en un contexto de sentido diferente (Schütz, 2009, pág. 233).

Dicho interjuego, da cuenta de una dialéctica que se establece entre el hombre y lo social, un mundo de experiencia común, pero no idéntica; donde existen estructuras de significación –lo socialmente establecido– que ofrecen un acervo social de conocimiento y un acervo subjetivo como horizonte de sentido, donde el papel de la experiencia es imprescindible.

Los postulados presentados, en este tenor, ofrecen orientaciones metodológicas; por un lado, se establece que existe un horizonte interno de experiencia “hay en él elementos impuestos, determinados, a los que puedo apelar sin vacilar en la fase siguiente del flujo de experiencia. El horizonte es abierto; contiene elementos que aún están indeterminados” (Schütz, 2009, pág. 152). Es decir, el objeto de la experiencia es un material con incertidumbres, dilemas, imprecisiones; sin embargo, lo indeterminado es potencialmente determinable. Por otro lado, existe un horizonte externo que contiene elementos de igual manera determinados e indeterminados, pero determinables a partir del reconocimiento de las cosas esencialmente conectadas en el tema de la experiencia, las estructuras espaciales, temporales y causales. Para ello, es necesario partir de la siguiente premisa, “capto el flujo de vivencia de mis semejantes solo «mediatamente», en cuanto explico sus movimientos, sus

expresiones, sus comunicaciones, como indicaciones de las experiencias subjetivamente provistas de sentido de un «alter ego»” (Schütz, 2009, pág. 78).

Finalmente, en este tipo de relaciones, el *lenguaje* ocupa un lugar adyacente en los postulados de la teoría sobre la significatividad. Es presentado como:

Un sistema de esquemas tipificadores de la experiencia, basados en idealizaciones y armonizaciones de la experiencia subjetiva inmediata. Estas tipificaciones de la experiencia separadas de la subjetividad son objetivadas socialmente, con lo cual pasan a ser un componente de lo *a priori* social previamente dado al sujeto (Schütz, 2009, pág. 228).

Los esquemas tipificadores cumplen la función de comunicar las estructuras de significatividad predominantes en una sociedad; sin embargo, en el propio lenguaje se ubica una posibilidad de originar nuevos campos de sentido mediante la remodelación de dichas estructuras. En este orden de ideas, es necesario reflexionar sus límites a partir de las condiciones de tiempo y contexto en las cual se encuentra inscrito. El lenguaje es necesario para hacer explícito el horizonte externo e interno de la experiencia; “puede ofrecer un conocimiento que remite a ámbitos de sentido que son, en principio, inaccesibles en la experiencia inmediata” (Schütz, 2009, pág. 242). En otras palabras, es entendido como el medio para apropiarse, en un primer momento, de las estructuras de significatividades⁴⁵; pero además como un sistema que orienta el proceso de comprensión de lo biográfico en relación con lo social tomando como referente la situación histórica y biográfica del sujeto. En este orden de ideas, “el lenguaje puede manifestarse así como posesión subjetiva y como algo socialmente dado” (Schütz, 2009, pág. 303).

Ser-Sentido-Realidad

El filósofo José Ferrater (1967) reconoce en el lenguaje la posibilidad de expresar los actos que producen sentidos, pensamientos, significaciones, etc. “El lenguaje no se limita a reflejar la realidad⁴⁶; hace de ella un conjunto de sentidos. Estos, expresados lingüísticamente,

⁴⁵Los procesos de explicitación que se emprenden expresamente son imposibles sin el ordenamiento semántico y las infinitas posibilidades sintácticas de combinación en el lenguaje (Schütz, 2009, pág. 228). Por lo anterior se puede reconocer al lenguaje como un sistema socialmente objetivado de sentido.

⁴⁶ La realidad no es sino el punto de apoyo que nos sirve para mirar hacia lo desconocido, sin limitarnos a ver el oleaje espumoso que estalla, sino también la fuerza que mueve a las olas (Zemelman, 1998, pág. 151).

quedan objetivados y son a su vez objeto de posibles intenciones y, por ende, de descripciones” (Ferrater, 1967, pág. 275). En el sentido existe una relación entre el sujeto y la realidad; dicha relación da cuenta de que los sentidos son el resultado de un trato con la realidad, “los sentidos no están todos dados desde siempre en la realidad. Pero no están tampoco todos dados desde siempre fuera de ella” (Ferrater, 1967, pág. 274). Es decir, en la mixtura de la realidad, *grosso modo*, existe un vínculo entre el sujeto y el sentido; no hay por un lado sujeto y por otro lado sentido. Sin embargo, el mundo real tiene su complejidad y en la búsqueda de sentidos los hechos constituyen su cimiento o sostén.

Pensar el sentido como nexo, como «relación» permite avanzar en la lectura de las realidades, realidades que se encuentran conexas y, dentro de éstas, hechos que mantienen relación con otros. A partir de este ángulo, las preguntas ¿Por qué? ¿Para qué? Son un medio que direcciona la búsqueda del sentido, un “sentido que se manifiesta en múltiples capas, cada una de las cuales remite a otras, sin que parezca tocarse nunca el fondo” (Ferrater, 1967, pág. 281). Por lo anterior, se podría discurrir que la relación de sentidos se da en forma de un entrecruzamiento.

Las realidades cambian y hasta, posiblemente, evolucionan; es comprensible, pues, que cambien y evolucionen sus situaciones ontológicas en la confluencia del ser y del sentido. [...] En efecto, que una realidad, *a*, sea más que otra, *b*, significa entonces simplemente, no –una vez más– que *a* sea más real que *b*, sino solo que la orientación de *a* hacia la disposición de «ser» es más acentuada que la de *b* –lo que implica que la orientación de *b* hacia la disposición de «sentido» es más acentuada que la de *a*–. Así, un bloque de mármol tiene más ser y menos sentido que una estatua de mármol, la cual tiene más sentido y menos ser que un bloque de mármol (Ferrater, 1967, pág. 285).

El cambio de la situación ontológica de ser y de sentido nace a raíz de la interacción con la realidad; es necesario entender que cuando una realidad *a* tiene más acentuación hacia el *ser*, no significa que está desprovista de *sentido*.

En este orden de ideas, estar-en-el-mundo⁴⁷ posibilita una interpretación⁴⁸ de ser; además, viabiliza la comprensión⁴⁹ del sentido. “El sentido es aquello en lo que se mueve la comprensibilidad de algo. Sentido es lo articulable en la apertura comprensora” (Heidegger, 1997, pág.154). El sentido es lo articulado a la comprensión de estar-en-el-mundo. “Sentido significa el fondo sobre el cual se lleva a cabo el proyecto primario, fondo desde el cual puede concebirse la posibilidad de que algo sea lo que es. En efecto, el proyectar abre posibilidades, es decir, abre aquello que hace posible algo” (Heidegger, 1997, pág. 315). En resumen, el sentido se ancla en el estar-en-el-mundo y facilita la comprensión; es decir, el sentido permite la autocomprensión del ser.

Del acontecimiento a la proposición

Por otro lado, el filósofo francés Gilles Deleuze (1989b) coloca como problema filosófico la pregunta por el pasar de las cosas en articulación con el sentido; para ello, expone las implicaciones entre ese pasar y el sentido. Un sentido arropado por el relato o narración siempre de lo que está a punto de acabar de pasar; ese sentido que se encuentra implicado en los acontecimientos; donde las preguntas ¿Qué es lo que pasa? Y ¿En qué sentido? Muestran una relación que orienta los planteamientos del pensamiento filosófico del autor; además, plantea una lógica que trata de caracterizar el modo como el sentido se desliza por la superficie de las proposiciones; en este sentido, plantea tres relaciones distintas de la proposición.

1. *Designación o indicación*: es la relación de la proposición con un estado de cosas exterior (datum). La designación opera mediante la asociación de las palabras mismas con imágenes particulares que deben «representar» el estado de cosas. La intuición designadora se expresa entonces bajo la forma: «es esto», «no es esto» La designación es aquello que, si se cumple, hace que la proposición sea verdadera; y si no, falsa.

⁴⁷ El estar-en-el-mundo encierra en sí la relación de la existencia con el ser en total: comprensión del ser, sin embargo, no es suficiente, ni con mucho, para determinar plenamente su ser (Heidegger, 1997, pág. 22).

⁴⁸ Toda interpretación se funda en el comprender. El sentido es lo articulado en la interpretación y lo bosquejado como articulable en el comprender. En la medida en que el enunciado (o “juicio”) se funda en el comprender y representa una forma derivada de llevarse a cabo la interpretación, él también “tiene” un sentido (Heidegger, pág. 1997, pág. 156).

⁴⁹ El comprender lleva consigo la posibilidad de la interpretación, es decir, de la apropiación de lo comprendido (Heidegger, 1997, pág. 163).

2. *Manifestación*: se trata de la relación de la proposición con el sujeto que habla y se expresa. Así pues, la manifestación se presenta como el enunciado de los deseos y las creencias que corresponden a la proposición. El deseo es la causalidad interna de una imagen con respecto a la existencia del objeto o del estado de cosas correspondiente. La creencia es la expectativa de este objeto o estado de cosas, en tanto que su existencia debe ser producida por una causalidad externa.
3. *Significación*: se define por este orden de implicación conceptual en el que la proposición considerada no interviene sino como elemento de una «demostración», en el sentido más general del término, sea como premisa, sea como conclusión. Los significantes lingüísticos son entonces esencialmente «implica» y «luego». La implicación es el signo que define la relación entre las premisas y la conclusión; «luego» es el signo de la aserción que define la posibilidad de afirmar la conclusión por sí misma como resultado de las implicaciones (Deleuze, 1989b, pág. 35-37).

Sin embargo, estas relaciones de la proposición generan un círculo que las atrapa; por lo anterior, el autor considera necesario añadir una cuarta relación:

4. El sentido⁵⁰ es la cuarta dimensión de la proposición: es lo expresado de la proposición, – *Husserl ya había expuesto dicha denominación* – [las cursivas son mías] este incorporal en la superficie de las cosas, entidad compleja irreductible, acontecimiento puro que insiste o subsiste en la proposición. [...] Lo expresado no existe fuera de su expresión. Por ello, no puede decirse que el sentido exista, sino que solamente insiste o subsiste. Pero por otra parte, no se confunde en absoluto con la proposición, tiene una «objetividad» completamente distinta. Lo expresado no se parece nada a la expresión. El sentido se atribuye, pero no es en modo alguno atributo de la proposición, es atributo de la cosa o del estado de las cosas (Deleuze, 1989b, pág. 41-43).

El sentido es la frontera⁵¹ entre las proposiciones y las cosas; en este sentido, el acontecimiento cobra un papel fundamental, es necesario precisar que “no hay que preguntar

⁵⁰ El sentido es como la esfera en la que ya estoy instalado para operar las designaciones posibles, e incluso para pensar sus condiciones. El sentido está siempre presupuesto desde el momento en que yo empiezo a hablar; no podría empezar sin este presupuesto. En otras palabras, nunca digo el sentido de lo que digo. Pero, en cambio, puedo siempre tomar el sentido de lo que digo como el objeto de otra proposición de la que, a su vez, no digo el sentido (Deleuze, 1989b, pág. 50).

⁵¹ La frontera no es aquello en lo que termina algo, sino, como sabían ya los griegos, aquello a partir de donde algo comienza a *ser lo que es* (Heidegger, 2007, pág. 54).

cuál es el sentido de un acontecimiento: el acontecimiento es el sentido mismo” (Deleuze, 1989b, pág. 44). Lo propio del acontecimiento se relaciona con la natalidad como correspondencia de la acción e inicio de eventos, palabras, silencios que se imprimen en la existencia del ser-en-el-mundo. El acontecimiento, a partir de una mutua relación con la realidad, permite el reconocimiento del sentido y su principal condición es facilitar una fisura que devenga en huella subjetiva. “Los acontecimientos a su vez son especies de relaciones, son relaciones con la existencia, con el tiempo” (Deleuze, 1989a, pág. 22). En el acontecimiento existe la posibilidad de apropiarse de lo que irrumpe e interrumpe la realidad más o menos construida; en este sentido, el acontecimiento moviliza la subjetividad y abre la posibilidad de comprender-se.

Tomamos aquí, por tanto, la expresión «acontecimiento» en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. El acontecimiento es lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da qué pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después (Bárcena, 2000, pág. 162).

Lo problemático y problematizante caracteriza al acontecimiento; en otras palabras, el acontecimiento transgrede el pasar de las cosas; sólo se puede hablar de acontecimientos cuando se despliegan en un campo problemático. En síntesis:

El estallido, el esplendor del acontecimiento es el sentido. El acontecimiento no es lo que sucede (accidente); está en lo que sucede el puro expresado que nos hace señas y nos espera. Según las tres determinaciones precedentes, es lo que debe ser comprendido, lo que debe ser querido, lo que debe ser representado en lo que sucede (Deleuze, 1989b, pág. 158).

Laberintos del sentido

En esta búsqueda es importante partir del reconocimiento de que es imposible atrapar el sentido en un universo semánticamente cerrado, lo que supone la necesidad de orientar los planteamientos hacia la resignificación conceptual, es decir, el asunto es reconocer la congruencia de conceptos ya acuñados y forjar otros para dar cuenta de los problemas planteados y orientar la comprensión de los fenómenos analizados; contamos con laberintos semánticos donde las diferentes nociones se proveen, se sustentan y, en algunas ocasiones,

se rebaten entre sí; es decir, “siempre tendrán un déficit conceptual, precisamente porque la realidad va a exceder al concepto” (Zemelman, 2005, pág. 30). En este sentido, es importante realizar intentos para descifrar los laberintos, siempre conscientes del riesgo que eso implica, el extravío. En este orden de ideas y a partir del reconocimiento de los antecedentes planteados, se presenta la delimitación de la acepción de sentido que permitirá edificar las articulaciones conceptuales con los propósitos metodológicos de la presente investigación.

Como se viene enunciando, la pregunta por el sentido⁵² nos lleva al reconocimiento de que el *hombre es buscador de sentido*. “El hombre está permanentemente en la búsqueda, deliberada o no, del sentido en relación a lo que elige, decide, hace, y también en relación a lo que le preocupa, anhela, piensa, recuerda, imagina o siente” (Holzapfel, 2005, pág. 134). El sentido es a tal punto determinante en la relación con la realidad, siempre estamos determinados y encallados en él; nos aferramos a él con la intención de responder a las grandes interrogantes que nacen a partir de nuestra proximidad con el mundo; es tal el interjuego de la búsqueda del sentido que lleva al hombre a aferrarse a algo que le suministre sentido y lo aleje del extravío y la desesperación. El sentido nos pone ante el enigma de lo existencial,⁵³ preguntarse por el sentido es al mismo tiempo preguntarse por el ser.

La palabra "sentido" tiene por lo menos tres acepciones principales:

⁵² Desde luego, la pregunta por el sentido es la que todos nos hacemos y en distintos momentos se agudiza en mayor o menor grado. Cabe reconocer que la agudización de esa pregunta se da particularmente en momentos de quiebre, extravío, angustia y desesperación. Al contrario, cuando nos encontramos en la plenitud del sentido, conformes, autosatisfechos, henchidos de entusiasmo y vitalidad, llenos de esperanzas y expectativas de logros y felicidad, la pregunta por el sentido más bien se opaca (Holzapfel, 2005, pág. 23-24). Además, es necesario reafirmar el riesgo que eso implica, porque sólo el hecho de hacerse la pregunta por el sentido, se corre el riesgo de encontrarnos en un escenario de extravío.

⁵³ Entiéndase aquí "existencial" atendiendo a que lo que apreciamos, expresamos, decidimos, hacemos u omitimos, lo existencial se relaciona con remitir a nuestra existencia individual los acontecimientos y experiencias propias de las relaciones de ser-en-el-mundo, en otras palabras, únicamente logra ser genuinamente algo para nosotros si genera huella subjetiva.



**Figura 4. Acepciones del sentido
(Elaboración propia)**

1. El sentido en tanto *significado* de una palabra, pero también de una cosa, un suceso, una acción.
2. El sentido en tanto *justificación*. Aquí, más que como en el mero significado de algo, usamos la palabra sentido para referirnos a la justificación de un hecho, una acción, un suceso u otro.
3. El sentido en tanto *orientación*. Salta a la vista que el sentido nos orienta, incluso, asociado con esto, esta palabra también significa "dirección". Y se trata de considerar que puede tratarse tanto de la orientación que atañe a cierta decisión o acción, como del sentido supuestamente último de nuestra existencia individual, la de quienes nos rodean o de la humanidad toda (Holzapfel, 2005, pág. 18-19).

El *significado* se vincula con el *lenguaje* y los usos que el sujeto hace de él, ya que existe una producción de nuevos significados con los que se crean otros sentidos.

Es una suposición básica que los enunciados que hacemos y las palabras que utilizamos tienen significado; de hecho, todos estamos familiarizados con la noción de «significado» en ese sentido. Podemos preguntar, o explicar, lo que significa una expresión particular; podemos traducir una proposición en otra de distinto lenguaje si nos cercioramos de que ambas tienen el mismo significado; podemos afirmar que cierta combinación de letras carece de significado en tal o cual lenguaje; y podríamos añadir otras muchas cosas en esa misma dirección. Pero al tratar de contestar a la pregunta de que es en general «significado», nos sentimos perplejos (Christasen, 1968, pág. 17).

Los significados son uno de los vehículos para llegar al *acto de dar sentido*, lo que da cuenta de una de las relaciones entre significado y sentido; sin embargo, existe una paradoja, *los sentidos se construyen a través de significados, pero no todos los significados construyen sentidos*. Por otro lado, los *signos* son el vehículo para la construcción de significados, un signo parte de la relación recíproca entre significado (representaciones de la realidad mediante conceptos) y significante (papel subjetivo)

El concepto de "símbolo" conjunta dos dimensiones, aun podríamos decir que dos universos del discurso, uno lingüístico y el otro de orden no lingüístico. El carácter lingüístico de los símbolos se atestigua con el hecho de que en verdad es posible construir una semántica de los símbolos, esto es, una teoría que explicaría su estructura en términos de sentido o significación. Así, podemos decir acerca de los símbolos, que tienen un doble sentido o un sentido de orden primario y uno de orden secundario. Pero la dimensión no lingüística es tan obvia como la lingüística [...] un símbolo siempre refiere su elemento lingüístico a alguna otra cosa (Ricoeur, 2006, pág. 67).

En lo no lingüístico existe un excedente de sentido de la experiencia vivida que mantiene una interioridad subjetiva que remite a otros sentidos más allá de lo primario. El conocimiento es un medio para apropiarnos y configurar formas simbólicas que se inscriben a partir de valores referenciales en las relaciones (individuales y colectivas) con el mundo. En la configuración simbólica entra en juego estas dimensiones que engloban una semántica y un excedente sentido, lo que permitirá dar sentido a la realidad. Ya que “lo simbólico es la mediación universal del espíritu entre nosotros y lo real; lo simbólico quiere expresar ante todo el carácter no inmediato de nuestra aprehensión de la realidad” (Ricoeur, 1990, pág. 13).

Lo no lingüístico del sentido como significado se encuentra ligado a lo existencial. En otras palabras, “saber del significado de una situación, de algo por hacer, de aquello de lo que tomamos distancia, de lo que nos amenaza, de lo que nos motiva, reviste tanto un componente no sólo semántico, sino sobre todo existencial” (Holzapfel, 2005, pág. 22).

El sentido como *justificación* lleva al sujeto a preguntarse por el por qué elige, decide, hace, expresa y también en relación al por qué le preocupa, anhela, piensa, recuerda, imagina o siente. El sentido como *orientación* es sumamente profundo y la pregunta por el para qué cobra relevancia, cabría señalar que un sentido no está orientado en una sola dirección, sino

inmerso en movimientos que convergen y oponen inagotablemente. En este orden de ideas, “el hombre no sólo está esencialmente determinado por el sentido, sino que además lo necesita permanentemente para justificar y encontrar una orientación en cuanto a su estadía en el mundo entre el nacimiento y la muerte” (Holzapfel, 2005, pág. 139).

A estas acepciones de sentido –significado, justificación, orientación– se agregan otros factores que pueden llamarse *generadores de sentido*.



**Figura 5. Generadores de sentido
(Elaboración propia)**

El sentido es suscitado genealógicamente por cinco generadores, cada uno de los cuales no sólo participa en la generación del siguiente, sino que lo potencia, al modo de un efecto sinérgico. Estos generadores son los siguientes:

- El *vínculo*. Visiblemente, el sentido se genera a partir del vínculo y la afinidad que tenemos con algo. Así encontramos sentido en espacios o momentos, con ciertas personas, respecto de algunos temas, y otros.
- El vínculo suscita el *cobijo*. Aquello a lo cual nos unimos genera cobijo. El sentido tiene precisamente la virtud de cobijarnos, de ampararnos, de envolvernos bajo un manto de protección. Ello nos hace caer en cuenta del peso y relevancia del sentido; un hombre desprovisto de sentido semeja a un desamparado y suscita para los otros la impresión de desolación.
- El vínculo y el cobijo generan *atadura*. Al estar vinculados y cobijados en algo, ello tiende a atraparnos, quedando entonces cautivos de aquello.

- Vínculo, cobijo, atadura inducen a la *reiteración*. Se trata de que en relación con el sentido en el que estamos inmersos, volvemos a apostar por él, y si acaso esto no lo hacemos deliberadamente, si lo hacemos de manera tácita. Al seguir bajo el alero de cierto sentido, que ante todo nos cobija, continuamos en ello. De este modo con la reiteración, lo reafirmamos.
- Vínculo, cobijo, atadura, reiteración generan por último aquello en lo que el sentido logra su mayor peso, fuerza y determinación: el *sostén*. Ante todo el sentido es lo que nos sostiene en la existencia. En el sostén la sinergia del sentido encuentra su máxima expresión, ya que en el no sólo se suman, sino que se potencian todos los generadores anteriores (Holzapfel, 2005, pág. 19-20).

El *vínculo* es una de las categorías centrales en la relación con los otros y con el mundo; además, posibilita el reconocimiento de sí mismo. “Supone un juego de aprehensión especular recíproca en la relación con el otro, también plantea el aliento de un mimetismo fundamental, una síntesis identitaria primordial, a partir de la cual se produce el distanciamiento y la conformación de lo propio” (Mier, 2012, pág. 127-128). En este orden, la existencia del vínculo apela el reconocimiento de la alteridad en la relación de estar-en-el-mundo. Asimismo, “el sentido ante todo nos *cobija* y ello en especial debido al vínculo que tenemos con algo. Visto de esta forma, en cuanto vínculo y cobijo, nuestro ser integro está conformado por la relación con el sentido” (Holzapfel, 2005, pág. 47). El vínculo nos ofrece un horizonte de acogida, donde se provee un refugio, un cobijo que pone en relación al sujeto con la posibilidad de habitar, y sólo en el habitar está la posibilidad de construir; sin embargo, “no habitamos porque hemos construido, sino que construimos y hemos construido en la medida en que habitamos” (Heidegger, 2007, pág. 47).

En otro orden de ideas, la *atadura* trae consigo un riesgo y una posibilidad; por un lado, el riesgo es asumir como inamovible las estructuras socialmente donadas; por otro lado, existe la posibilidad de romper con las donaciones de la herencia cultural donde el punto de vista crítico del sujeto cobra relevancia. “Solemos quedar presos en ciertos sentidos particulares y muchas veces incluso advirtiendo que, pudiendo arrancar de esa prisión, no lo hacemos por terror” (Holzapfel, 2005, pág. 43).

La *reiteración* se trata de un esfuerzo constante de recreación de sentido, repetición de prácticas, rituales, discursos, tradiciones con la finalidad de mantener un sentido de permanencia e identidad; en otros términos, la *reiteración* genera reafirmación del sujeto a partir de la espera de un eterno retorno de lo mismo. Al igual que en la *atadura*, existe un riesgo, si la recreación de sentido se da de manera tácita, no existiría un esfuerzo por reconstruir las *fuentes dispensadoras de sentido*; es decir, no existiría un replanteamiento del significado, la justificación y orientación del sentido; por otro lado, si el esfuerzo de recreación se da de manera deliberada, sí existiría un punto de vista crítico respecto de la donación de sentido y posibilitaría la dotación de “nuevo sentido”. Por otro lado, encuentro una relación con la *reiteración* y la noción de *tener*, discuro que en la *reiteración* el sujeto asume como evidente la posesión de sentido. Desde una de las acepciones de los planteamientos aristotélicos, el concepto de *tener* podría ocupar una posición de mediación o puente entre la *reiteración* y el *sostén*, ya que uno de los sentidos que Aristóteles le asigna al concepto de *tener* es:

Retener o sostener, al modo como se impide que algo caiga o se desmorone. Podría decirse que el tener se distingue del ser en tanto que acto en el cual el ser es captado. Esta captura del ser requiere que algo que es, el sujeto, llegue a ser consciente de sí mismo y de su contraposición con los objetos; sólo de este modo podrá este "algo que es" y que es, por lo pronto, objeto, convertirse en sujeto, es decir, un sujeto que "tiene" a todos los demás objetos y que se "tiene" a sí mismo. En tal caso, el tener sería inclusive una forma consciente del ser” (Ferrater, 1971b, pág. 772).

Finalmente, el *sostén* sería el máximo logro del hombre, en tanto buscador de sentido. “el sostén supone al fin y al cabo sostenerse en el trasfondo⁵⁴. Cualquiera que sea la fuente

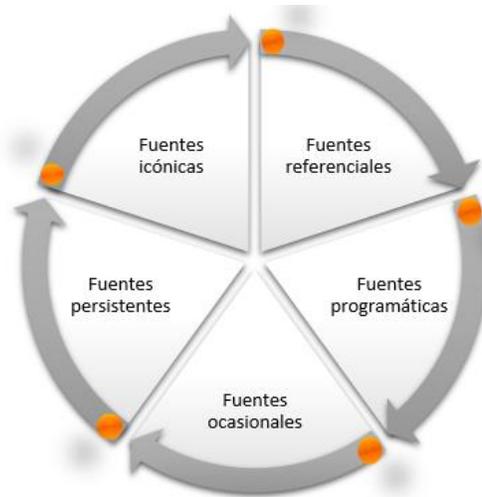
⁵⁴ El trasfondo, en el que puede haber sentido como no haberlo, no es algo que este pasivamente como en otro hemisferio, sino que esta activamente presente en todo momento, en nuestra inmediata cotidianidad, sucediendo entonces que todos esos quehaceres, obras y empresas, que parecían tan loables, están amenazadas por el sin-sentido. Ahora bien, ¿cuál sería el lugar del trasfondo en el que puede haber como no haber sentido? Es el lugar en el que siempre estamos, pero que, debido a su posibilidad de sin-sentido, rehuimos de él y, sin embargo, el trasfondo está en lo que hacemos, en las cosas mismas que nos rodean, en el diario vivir; el palpita al modo de una latencia en cuanto sucede. Pero, más que eso, es el lugar donde simplemente podemos ser, sin rostro, sin etiqueta, sin nombre; es el lugar en el que es posible que hagamos lo que hacemos sin explicaciones o justificaciones de ninguna índole, en cierto modo, simplemente fluyendo como en un continuum (Holzapfel, 2005, pág. 34-45). Por lo anterior, se puede afirmar que una característica constitutiva del sentido es su evanescencia.

de sentido en la cual nos apoyamos y que es nuestro vínculo y cobijo que al final nos sostiene en la existencia” (Holzapfel, 2005, pág. 136) e impide que el sujeto caída o se desmorone.

Por otro lado, pero en relación con lo planteado, el *acto de dar sentido* se da en función de ciertas coordenadas, ejes o fuentes que nos dan sentido. Por ejemplo, se encuentra sentido en el amor, el saber, la amistad, el poder, la ciencia o la religión, pero también en leer un libro, en visitar una biblioteca o mirar una escultura. En este orden de ideas, estos factores son nombrados como *fuentes dispensadoras de sentido*.

- *Fuentes referenciales*, por cuanto constituyen nuestros grandes referentes que nos orientan incesantemente en la existencia, tanto como individuos como también en cuanto humanidad desde tiempo inmemorial, y por ello serian permanentes y universales. Las fuentes referenciales de sentido serian: amor - amistad - poder - trabajo - juego - saber - creatividad - muerte.
- *Fuentes programáticas*, arte - técnica - ciencia - economía - derecho- política - moral - religión - filosofía. Pues bien, a ellas las llamaremos "fuentes programáticas del sentido". Su duración cabria describirla como histórica, en cuanto a que están sujetas al devenir histórico. Además de históricas son particularmente mutables. Si bien son durables, ellas pueden nacer o morir en cierto momento.
- *Fuentes ocasionales*, son aquellas con las que más tenemos que ver a diario. En efecto, está en juego aquí el sentido que podemos encontrarle a levantarnos temprano o tarde, a determinados juegos u otras distracciones, como el cine, la TV, la lectura.
- *Fuentes persistentes*, por muy ocasionales que sean ciertas fuentes, bien puede suceder que alguna o varias de ellas lleguen a ser para alguien en particular algo de carácter permanente, como puede ser la dedicación al montañismo o un trabajo en particular. Si las fuentes referenciales o programáticas conciernen a la humanidad o a la sociedad en su conjunto, con las especificidades propias de cada sociedad y comunidad en particular, las fuentes ocasionales o persistentes de sentido son, como decíamos, individuales. Es más, en cierto modo la conformación de cada individuo con su personalidad, su modo de ser, su manera de relacionarse con cosas y personas, está en gran medida determinada por las fuentes ocasionales y, más que eso, por unas fuentes ocasionales que se han vuelto persistentes, y a las cuales nos atan vínculos y compromisos.

- *Fuentes icónicas*, son los significantes y símbolos del sentido, y lo interesante es como revelan la cualidad del sentido de entificarse, sustancializarse. Y si es evidente su relación con las fuentes programáticas y también con las referenciales, no es menor su relación con las fuentes ocasionales y persistentes del sentido. Tienen que ver con ciertas sustancializaciones, por ejemplo, de las fuentes programáticas: así, Dios, respecto de la religión, el Estado respecto de la política, los tribunales de justicia respecto del derecho, el dinero respecto del poder y la economía, la academia respecto de la filosofía, la ciencia y otras modalidades del saber y el conocimiento. Pero, pueden ser también fuentes icónicas de sentido para alguien en particular la propia casa, el colegio donde estudio, una playa donde le gusta ir, la ciudad natal, y otros (Holzapfel, 2005, pág. 51-55).



**Figura 6. Fuentes dispensadoras de sentido
(Elaboración propia)**

Cabría hacer algunas aclaraciones:

- Las fuentes referenciales y programáticas son donadas al sujeto como esquemas tipificadores del mundo de la vida, mientras que las fuentes ocasionales, persistentes e icónicas, más allá de una donación, exige una dotación de sentido por parte del sujeto.
- “Las fuentes referenciales son a tal punto determinantes que todas las fuentes se inspiran en ellas, dándole una cierta expresión al amor, a la amistad, al poder, al saber, y otros” (Holzapfel, 2005, pág. 56); podría decirse que a partir de las fuentes referenciales el sujeto va construyendo modos de significar, justificar y orientar su

estar-en-el-mundo. A este respecto, nuestra relación con el sentido y con las fuentes que lo dispensan está determinada a la vez por planos temporales y dimensiones espaciales.

- Unas fuentes se potencian con otras, por ejemplo, el saber como fuente referencial, está ligado a la fuente persistente, en el entendido de un sujeto en formación; además, “es reconocible que prácticamente todas las fuentes se potencian con las fuentes icónicas sin excepción” (Holzapfel, 2005, pág. 56); así una biblioteca, un libro, o una universidad son fuentes icónicas del saber⁵⁵; o la construcción de una tesis o libro, el lugar donde vivimos, estos ejemplos suelen ser fuentes icónicas que nacen a raíz de otras fuentes dispensadoras de sentido.

Donación y dotación de sentido

Hasta este momento, por un lado, se ha planteado un *acto de dar sentido*, como una peculiar vivencia con una intención dirigida a un objeto; por otro lado, se ha hecho alusión a la donación y dotación sin profundizar en ello. Por lo anterior, afirmo que este *acto* se encuentra en articulación con un juego incesante entre donación y dotación. A este respecto, corresponde iniciar de la siguiente afirmación: “sentido lo hay para el hombre, lo cual no significa en absoluto asumir que él simplemente *crea* el sentido; cabe decir que en el sentido hay algo que construimos, pero también hay algo que se *dona*. A lo primero podemos llamarle “dotación” y a lo segundo, “donación” de sentido” (Holzapfel, 2005, pág. 25-26). A partir de las donaciones de sentido el sujeto realiza proyecciones acompañadas de dotación de sentido; es decir, no puede haber donación de sentido de algo si a la par nosotros mismos no lo dotamos de él.

“El sentido requiere en todo caso de una representación previa, que provenga de nuestras sensaciones, recuerdos o fantasías, [...] Esas representaciones no son meras creaciones nuestras. En ellas, al igual que en el sentido, hay algo que se dona y algo que construimos” (Holzapfel, 2005, pág. 27-28). Donación y dotación son complementarios y

⁵⁵ El saber determina las otras fuentes en cuanto aporta profundidad y una más amplia perspectiva a todas (Holzapfel, 2005, pág. 118).

cómo *actos* actúan permanentemente en la significación, justificación y orientación de la relación con el mundo.

Es necesario reconocer en esta dupla una paradoja: *en una constante dotación de alguna fuente de sentido, pasa luego a ser algo que se dona; por otra parte, no necesariamente la donación pasa a ser algo que se dota de sentido*. Por lo tanto, cobra relevancia la posición del sujeto como posibilidad y proyección, en oposición a la inercia de la cotidianidad⁵⁶ que orienta hacia una inanición «estar vacío» del sujeto, esto implica un desafío ontológico. En conclusión, postulo que el sentido se construye con base en una dualidad entre la donación y dotación.

2.2 Sobre la categoría de saber

“La polisemia de significados⁵⁷ es una característica de la categoría de *saber*, para atender dicho problema se parte de la idea de “describir la organización del campo de enunciados en el que *los conceptos* aparecen y circulan” (Foucault, 2010, pág. 76). Para ello, se parte de dos momentos: el primero, tiene la intención de realizar un *trabajo sobre el lenguaje* entre los conceptos *conocer* y *saber*,⁵⁸ para ello, se recuperan construcciones teóricas de (Ferrater, 1971; Schaff, 1974; Castoriadis, 1997; Villoro, 2009 y Orozco, 2009); en un segundo momento, se plantea un encuentro con las lógicas para pensar los saberes a partir de: *saberes socialmente productivos, saberes del trabajo, saberes de integración, saberes alterados*, esfuerzos que brindan orientaciones de los usos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la categoría *saber* en diversos niveles y dimensiones de la realidad, lo que permite pensar nuevas articulaciones fundadas, más allá de un uso mecánico de la teoría, en un uso creativo

⁵⁶ Dicha inercia orienta al sujeto a construir falsas pantallas de sentido, que se relacionan con la posible presencia de un sin-sentido. Por lo anterior, existe una imperiosa necesidad de analizar críticamente las fuentes dispensadoras de sentido y reconocer en el trasfondo la posible existencia de un sentido oculto. “El trasfondo de este modo a la vez nos humaniza. Es el único lugar en el que verdaderamente nos podemos encontrar con el otro y solidarizar con él” (Holzapfel, 2005, pág. 69).

⁵⁷ La polisemia concierne a la frase y a los campos semánticos que hace actuar: un solo conjunto de palabras puede dar lugar a varios sentidos y a varias construcciones posibles; puede, pues, haber en él, entrelazados o alternando, significados diversos, pero sobre un zócalo enunciativo que se mantiene idéntico (Foucault, 2010, pág. 144).

⁵⁸ El análisis conceptual busca, ante todo, una clarificación de los conceptos. Para ello tiene que partir de los significados usuales de los términos, examinar sus distintos usos en diferentes situaciones, variarlas en ejemplificaciones sucesiva, hasta dar con un “núcleo” de significado que permanezca a través de todas las variantes. [...] Pero el análisis no sólo exige claridad a los conceptos, también distinción (Villoro, 2009, pág. 23).

partiendo del reconocimiento de una trama social en movimiento y la posibilidad de nombrar lo no nombrado.

La frontera entre conocer y saber

Para iniciar este *trabajo sobre el lenguaje*, es necesario reflexionar sobre la manera en que se oponen el *conocer* y *saber*. “En castellano existen dos verbos que no suelen usarse con el mismo significado: “conocer” y “saber”; igual acontece en otras muchas lenguas: “cognoscere” y “scire” en latín, “connaître” y “savoir” en francés, “kennen” y “wissen” en alemán. Esta distinción semántica puede orientarnos para descubrir otra de importancia epistemológica” (Villoro, 2009, pág. 197). Con base en esta diferenciación, se presentan diversas nociones que ofrecen elementos para encontrar sus particularidades.

Conocer es lo que tiene lugar cuando un sujeto (llamado "cognoscente") aprehende un objeto (llamado "objeto de conocimiento" y, para abreviar, simplemente "objeto"). Sin embargo, el resultado no es ni obvio ni tampoco simple. Por lo pronto, la pura descripción del conocimiento o, si se quiere, del conocer, pone de relieve la indispensable coexistencia, co-presencia y, en cierto modo, co-operación, de dos elementos que no son admitidos, o no son admitidos con el mismo grado de necesidad, por todas las filosofías. [...] Conocer es, pues, fenomenológicamente hablando, "aprehender", es decir, el acto por el cual un sujeto aprehende un objeto. El objeto debe ser, pues, por lo menos gnoseológicamente, trascendente al sujeto, pues de lo contrario no habría "aprehensión" de algo exterior: el sujeto se "aprendería" de algún modo a sí mismo (Ferrater, 1971a, pág. 340).

Lo anterior da cuenta de dos aspectos, en el primero se visualiza la existencia de un debate, producto de las teorías del conocimiento, que se sustenta en cómo se concibe al sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento; en el segundo aspecto, es evidente que la aprehensión es uno de los elementos primigenios del conocimiento; por otro lado, en un acercamiento a la categoría de saber se discurre lo siguiente.

Es muy común en la literatura filosófica de varias lenguas (por ejemplo, español, francés, alemán) emplear 'saber' en un sentido más amplio que 'conocimiento'. De acuerdo con ello, mientras el conocimiento se refiere a situaciones objetivas y da lugar, una vez debidamente comprobado y sistematizado, a la ciencia, el saber puede referirse a toda suerte de situaciones, tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas como prácticas. [...] Entendido en un sentido

muy amplio, el saber es un "contacto con la realidad" con el fin de discriminarla. [...] El saber es entonces más bien una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un espíritu, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición (por principio criticable y revisable) (Ferrater, 1971b, pág. 600-601).

Este primer acercamiento ofrece algunas pistas para ir delimitando la frontera existente entre conocimiento y saber. El conocimiento nos remite a modos de relación objetiva de un "sujeto cognoscente" con el "objeto de conocimiento"⁵⁹ en relación con la construcción de la ciencia; mientras que el saber supone la presencia de un factor subjetivo en relación con la *transmisión* a otros sujetos. Sin embargo, esta primer diferenciación, da cuenta de algunas relaciones entre el *conocer* y el *saber*; en este orden de ideas, "nuestro conocimiento y su producto, el saber, dependen no sólo del factor objetivo en la relación cognoscitiva, sino también del factor subjetivo ligado al condicionamiento variable del sujeto cognoscente" (Schaff, 1974, pág. 162); es decir, en la relación sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, existe una producción de saberes, donde el nivel subjetivo es una de las condiciones en dicha producción.

El proceso de conocimiento presupone dos condiciones que tienen relación con el ser mismo y de las cuales, curiosamente, sólo una sola fue tomada en consideración por la filosofía heredada. Para que haya conocimiento, es necesario que al menos alguna cosa del ser sea *conocible*, puesto que visiblemente un sujeto, cualquiera que sea, no podría jamás conocer nada de un mundo absolutamente caótico. Pero es necesario también que el ser no sea ni "transparente", ni exhaustivamente conocible. La simple existencia de seres para sí nos asegura una cierta estabilidad y ordenamiento de al menos un estrato del ser- su primer estrato natural, con el cual lo viviente tiene relación-, lo que para la existencia de una historia del conocimiento tiene pesadas implicaciones ontológicas (Castoriadis, 1997, pág. 41).

⁵⁹ Adam Schaff (1974) realiza un despliegue de la relación cognoscitiva en el proceso de conocimiento, para ello propone tres modelos. El primero parte de una concepción mecanicista de la teoría del reflejo, lo que supone que el conocimiento es el reflejo del objeto de conocimiento, supone el "el sujeto es un agente pasivo, contemplativo y receptivo, cuyo papel en la relación cognoscitiva es registrar los estímulos procedentes del exterior, a modo de espejo" (Schaff, 1974, pág. 29); $S \leftarrow O$; el segundo modelo lo presenta como un modelo idealista-activista, el cual centra la importancia al sujeto como creador de la realidad, "el sujeto cognoscente percibe el objeto de conocimiento como su producción. Este modelo se ha concretado en diversas filosofías idealistas subjetivas y, en estado puro, en el solipsismo." $S \rightarrow O$; el tercer modelo, cimentado en la filosofía marxista, presenta el principio de una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en articulación con el conjunto de las relaciones sociales. "Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad" $S \leftrightarrow O$ (Schaff, 1974, pág. 30).

Esta segunda condición, tal vez olvidada, de asumir que en el proceso de conocimiento es necesario un ser “descubierto” que se manifiesta y construye para sí y para otros, un ser que conoce y que es capaz de reconocer-se en una relación específica con el objeto, pero implicada en un contexto y con otros sujetos.

Otro aspecto que logra diferenciar, el *conocer* respecto del *saber*, se relaciona con el *qué del objeto de conocimiento*. “*Conocemos* objetos o a personas, *sabemos* que algunos objetos tienen ciertas propiedades, o bien *sabemos hacer* operaciones, pero no *sabemos* objetos no *sabemos* personas. *Conozco* algo o a alguien, *sé* algo *acerca de algo* o *de* alguien. [...] Conocer un objeto implica saber algo acerca de él” (Villoro, 2009, pág. 197). Conocer supone tener una serie de experiencias directas⁶⁰ sobre algún objeto de conocimiento orientado a integrar una unidad, a partir de extractos parciales de un objeto; el saber está orientado a una apropiación de la experiencia y aprensión de esos extractos parciales.

Conocer no es una suma de saberes sino una fuente de ellos. Conocer supone tener alguna “clave” para saber muchas cosas sobre algo, tener un modo de relacionar cualquier saber de algo con los demás. El saber es necesariamente parcial, el conocer aspira a captar una totalidad. [...] “Conocer” o “saber lo que es” un rasgo o una imagen es comprenderlos, no como algo aislado, sino en una estructura de rasgos con los que forma una unidad (Villoro, 2009, pág. 205).

Otro de los elementos a reconocer es el carácter que orienta el conocimiento y qué distancia toma el saber. “El conocimiento posee más un carácter de corpus estructurado, jerarquizado, en tanto el saber articula diversos discursos reglados (que responden a reglas o normas). Mientras que una teoría [corpus de conocimiento] tiene unidad, el saber, en otro sentido, constituye una pluralidad de relaciones de fuerza y poder” (Orozco, 2009, pág. 50). El conocimiento está orientado a construir un corpus teórico validado por alguna comunidad científica, el saber parte de distintos discursos que orientan prácticas o formas de intelección de algún objeto en articulación con un contexto.

⁶⁰ La “experiencia directa” implicada en conocer debe entenderse, por ende, en un sentido amplio que abarque la aprehensión sin intermediarios de toda clase de objetos presentes, tanto físicos como psíquicos o culturales (Villoro, 2009, pág. 198). Es decir, en las experiencias variadas hay conocimiento, y éstas suponen la existencia real de lo conocido, son un medio para ser integradas en unidad y generar un conocimiento, depende de las experiencias construir un conocimiento más o menos rico, más o menos complejo.

Saber como el espacio más amplio y abierto del conocimiento, donde se localizan los discursos de distintos niveles, desde los más informales hasta los más sistemáticos. Son las prácticas las que engendran el saber y con ellas aparecen nuevos objetos, conceptos y técnicas, pero también produce alteraciones que inventan otras subjetividades. [...] Un saber no concluye necesariamente en la formación de una ciencia, aunque es indispensable para su constitución. A la parte del pensamiento que cruza todo lo social se le llama también saber. Dentro del campo del saber es posible localizar discursos de muy distintos niveles, uno de los cuales estaría constituido por conceptos, teorías, nociones, modelos y métodos que definirían una disciplina (Martínez Boom, 2010, pág. 115-116).

El papel de la práctica se relaciona con una forma de saber e impactan a nivel ontológico en el sujeto, es decir, las prácticas del saber devienen en huellas subjetivas. “Conocer algo puede consistir, en muchos casos, en dominar teóricamente las reglas y preceptos conforme a los cuales se puede realizar una operación, pero no necesariamente en saber aplicarlos” (Villoro, 2009, pág. 207). Por lo anterior, se presentan, algunos puntos para caracterizar principios del saber:

- Mientras cualquier teoría se expresa como unidad, el saber se constituye como pluralidad, sus reglas de construcción son amplias y numerosas.
- El campo de formación del saber es práctico, importa en tanto entra en acción en una sociedad.
- Todo saber se identifica con su propio momento histórico. Es acontecimiento.
- La totalización del saber ya no es posible.
- El saber práctico exige una historia que va más allá de la historia de las ideas. [...]
- El saber es un conjunto integrador de lo diverso según reglas de producción que son susceptibles de historizar. Es en su historia donde podemos notar sus alteraciones.
- El saber no se constituye sin una práctica que lo hace posible; por lo tanto, sus objetos, sus conceptos y sujetos son nombrables en tanto objetivación, conceptualización y subjetivación (Zuluaga, 2001 citado en Martínez Boom, 2010, pág. 118).

A partir de una mirada analítica, se pueden distinguir otros usos del saber, los cuales muestran una relación con los conocimientos, pero a su vez, ofrecen elementos para comprender la distancia existente; en este sentido, Spinoza (2006) presenta la siguiente conceptualización sobre los usos de esta categoría:

- Referirse a los conocimientos, entendidos como aquellos saberes sobre la realidad (social o natural) que se hallan objetivados y que constituyen corpus de saberes organizados formalmente en sistemas de conceptos y teorías. Tanto el conocimiento científico como las observaciones sobre un hecho que podemos realizar en forma cotidiana forman parte de este tipo de saberes. Lo que los distingue fundamentalmente es que se expresan en conceptos. Son enunciados que se formulan y se objetivan en el acto de expresión del sujeto que lo hace;
- Se llama saber también a la capacidad de intervenir, los saberes de acción, o *savoir faire*, que se manifiestan en la posibilidad de las personas de transformar la realidad. No se expresan en enunciados sino en actos. Están constituidos por habilidades, destrezas, acciones que se vinculan con conceptos o enunciados pero que no quedan limitadas a ellos en la medida que se verifican con criterios de eficiencia y no de verosimilitud, como lo es en el caso de los conceptos;
- Finalmente, también se habla de saber para dar cuenta de la capacidad de enfrentarse a situaciones de conflicto en las que se requiere la toma de decisiones sobre una acción. Estos saberes pueden denominarse competencias o saberes de situación, en la medida que lo que los valida es la pertinencia al contexto de intervención. Los mismos se expresan en la capacidad de dar significatividad a determinados indicios, de interpretar la situación sobre la base de conocimientos previos y de decidir la realización de una acción entre un repertorio de acciones posibles y conocidas, fundadas en información recabada en situaciones particulares.

El primer uso, nace de la relación conocimiento-saber, es entendido como esos saberes que estructuran cuerpos teóricos, sistemas conceptuales; el segundo uso, centra el saber en la acción y su posibilidad de transformar la realidad; el tercer uso, nos orienta a poner al sujeto en situación, considero que son *saberes de la intervención* que dotan al sujeto para realizar interpretaciones de contextos plurales, partiendo de la singularidad, son esos saberes que orientan la transformación de la realidad y que en el proceso el sujeto se sabe intervenido, es un tipo de saber que no se reduce a un saber hacer. Por otro lado, se recuperan otros usos del saber con la intención de presentar un panorama que dé cuenta de la complejidad de este entramado conceptual.

“Sabe que...” (*knowing that*) se emplea seguido de una oración que menciona un hecho: “Sé que la tierra está achatada”. Se refiere pues a una proposición que puede ser verdadera o falsa. Por ello se ha llamado a esta forma de saber, “proposicional”. “Saber cómo...” (*knowing*

how), en cambio, se usa seguido de un verbo, generalmente en infinitivo, que menciona una actividad. En castellano, convendría traducirlo mejor por “saber hacer...” algo: saber extraer raíz cuadrada, saber jugar cartas. No se refiere a una proposición sino a una actividad compleja; ésta no puede ser verdadera o falsa, simplemente existe o no. “Saber hacer...” no describe propiamente un conocimiento sino la cualidad de una acción o de un conjunto coordinado de acciones. [...] Sin duda, quien *sabe realizar* cierta actividad también tiene generalmente algún saber proposicional acerca de ella. *Sabe que* esa actividad tiene tales o cuales características (Villoro, 2009, pág. 126-127).

El “saber que...” se relaciona con la posibilidad de construir un corpus estructurado o parte de la unidad de un corpus teórico, se centra en la unidad y requiere de una experiencia directa con el objeto; el “sabe cómo” o “saber hacer” se refiere al uso del conocimiento orientado a alguna actividad compleja, prácticas que orientan la construcción de nuevos objetos. Sin embargo, considero que el *saber hacer* se queda en un plano de aplicación del conocimiento, donde se nubla la presencia de ese ser “descubierto”, lo que trae como consecuencia el olvido de la implicación ontológica; por ello, en el despliegue analítico que presento recupero mi noción de *saberes de la intervención*. “El saber invita a aceptar la ambigüedad y nos ubica en un umbral movido no por una verdad desnuda, sino por una verdad hecha en pliegues, como diría Deleuze; es decir, culturizada, y por ello siempre pendiente de interpretación” (Martínez Boom, 2010, pág. 117).

Otro de los elementos a considerar para ir construyendo la *frontera* entre el saber y el conocimiento, se ubica en la posibilidad de transmitir el saber.

El conocimiento, a diferencia del saber, no es directamente transmisible. Cualquier saber es compartible; nadie, en cambio, puede conocer por otro, cada quien debe conocer por cuenta propia. El conocer es intransferible. [...] Sólo hay una forma *indirecta* de transmitir el conocimiento: colocar al otro en una situación propicia para que él mismo lo adquiera⁶¹.

⁶¹ Si alguien pone en duda nuestra pretensión de conocer X, podemos justificarla de varias maneras: 1] Indicando las circunstancias, ocasiones, procedimientos o maneras en que obtuvimos el conocimiento de X. 2] Respondiendo preguntas, resolviendo cuestiones sobre X, que suponen que lo conocemos, es decir, demostrando que sabemos que X tiene tales o cuales propiedades. 3] Mostrando un comportamiento ante X que supone que lo conocemos, es decir probando que sabemos hacer cosas con X (Villoro, 2009, pág. 2010). La primera manera tiene que ver con dar cuenta de una experiencia directa con el objeto; la segunda, se puede ubicar en la resolución de algún examen; la tercera manera, tiene que ver con un saber cómo... Mientras que “para transmitir un saber a otro sujeto basta con justificarlo ante él, mostrándole las razones en que se basa. [...] El saber es directamente transmisible porque se funda en las razones compartibles por cualquiera (Villoro, 2009, pág. 211).

Conocer es asunto estrictamente personal. Por ello los saberes pueden consignarse en discursos razonados y anónimos, el conocer requiere, en cambio del testimonio de quien conoce (Villoro, 2009, pág. 211).

La transmisión de saberes se relaciona con el legado de una herencia cultural; dicha transmisión se entiende como:

El espacio de encuentro dedicado al pasaje de esos saberes necesarios pero a la vez insuficientes, es parte del juego que los seres humanos han jugado ancestralmente para criar y cuidar a los recién llegados a la especie y perdurar en ellos. [...] El juego de la transmisión nunca acaba, nunca se completan todas sus reglas, siempre está reinventándose, como lo están todas las respuestas que da la especie humana, cambiantes y precarias como el tiempo (Serra, 2010, pág. 77-79).

A partir de la transmisión de saberes, se hereda un legado y el heredero es quien escoge y quien se pone a prueba; en este orden de ideas:

La transmisión⁶² de los saberes no es lineal, los mensajes son diversos y en muchas veces contradictorios, cada sujeto toma los que considera importantes para darle sentido a su existencia, de ahí que las historias de vida sean significativas para comprender la toma de decisiones de las personas y la manera en que ponen en juego sus saberes (Gómez y Hamui, 2009, pág. 15).

La transmisión se orienta a partir de una serie de actos encausados a una auténtica donación de saberes, supone un acto de comunión donde, a partir de actos del lenguaje (narraciones, explicaciones, deseos, testimonios, silencios); se ofrece una forma de aprensión de la realidad; sin embargo, el acto de donación, no supone el éxito de la transmisión, “en la transmisión hay *presencia*: la presencia de alguien que da y de alguien que recibe. O lo que es lo mismo: la transmisión no entraña la muerte de sí, sino la presencia de un quién en

⁶² La transmisión, como el espacio de encuentro dedicado al pasaje de esos saberes necesarios pero a la vez insuficientes, es parte del juego que los seres humanos han jugado ancestralmente para criar y cuidar a los recién llegados a la especie y perdurar en ellos. [...] El juego de la transmisión nunca acaba, nunca se completan todas sus reglas, siempre está reinventándose, como lo están todas las respuestas que da la especie humana, cambiantes y precarias como el tiempo (Serra, 2010, pág. 77-79).

palabras encarnadas” (Bárcena, 2010, pág. 36). El Otro, en su papel de heredero es responsable de la aprensión y la transformación del saber.

Muchos de nuestros saberes están basados en nuestro propio conocer, otros, en el conocimiento ajeno. Entre estos últimos figura el saber que se refiere a observaciones transmitidas por los otros: el saber por testimonio. El saber por testimonio se basa en una inferencia que comprende, entre sus premisas, saber que el otro conoce. [...] El saber se justifica en un conocer (propio o ajeno), pero éste supone, a su vez, la validez objetiva de ciertas creencias. [...] Nuestro saber cotidiano se va construyendo a través del enlace de nuestras propias experiencias con el testimonio de las ajenas. El saber científico de una comunidad, por su parte, se levanta sobre los conocimientos compartidos y contrastados de muchos de sus componentes. Así, no sólo el saber, también el conocer supone una actividad comunitaria. [...] En la base de nuestros saberes se encuentran, antes bien, tanto el propio conocer como el ajeno. Pero ambos suponen saberes previos, los cuales remiten, a su vez a otros conocimientos. La imagen más adecuada de nuestro conocimiento sería la de una compleja red, en la que cada saber remite a conocimientos personales y a otros saberes, y cada conocimiento personal a su vez, a otros saberes y conocimientos. Sería difícil, en todos los casos, seguir la urdimbre de relaciones que constituye la justificación completa de cada saber, pero la red entera descansa, en último término, por unos cuantos puntos, en experiencias directas de varias personas (Villoro, 2009, pág. 215-216).

Finalmente, a partir de este análisis, ubico una articulación entre creer y saber; es decir, existe una relación entre estos dos elementos que llevan a comprender que las creencias son una fuente de saber. En ese sentido, se desarrolla dicha articulación con la finalidad de tener más elementos que conduzcan a una claridad conceptual.

De la creencia y su relación con el saber

¿Crear implica saber? “Saber implica necesariamente creer, pues no se puede saber sin tener, al mismo tiempo, algo por verdadero. [...] Si sé algo no puedo menos de creer en ello, en el sentido más general de tenerlo por verdadero” (Villoro, 2009, pág. 15). Con base en estas ideas, la verdad es un elemento que articula creencia-saber(es), es una condición para construir saberes; sin embargo, considero que la verdad se construye desde la subjetividad y la realidad; *lo verdadero* nace y se transforma a partir de una mutua relación entre el sujeto

y la realidad, lo anterior da un giro en la concepción, es decir, *lo verdadero* no sólo lo encontramos en los objetos de la realidad, sino también en el sujeto, en este sentido, la verdad va más allá de lo evidente, en ocasiones, se oculta en el *trasfondo* que tiene como propiedad no poder objetivar la verdad de una creencia. No estoy planteando que el sujeto se aleje de los objetos de la realidad, que traería como consecuencia un conflicto entre la realidad y la idealidad, sino la posibilidad de “encontrar” la verdad en la propia subjetivación y en *las estructuras del mundo de la vida* (Schütz, 2009) o en *los pliegues en el alma* y en *los repliegues de la materia* (Deleuze, 1989a), partiendo del reconocimiento de la posibilidad del error, que no se traduce a un *no saber*, sino a la oportunidad de *saber que no sé* con posibilidad de poseer un nuevo saber, en resumen, considero que la creencia es a priori del saber. “La creencia sería el componente “subjetivo” del saber. La mejor manera de analizarla no sería entonces examinar lo creído sino el acto de creer. Creer sería analizar un acto mental de una cualidad peculiar” (Villoro, 2009, pág. 25).

El acto de creer se relaciona con el *acto de dar sentido*; el primero será un elemento central en el análisis e interpretación del segundo en articulación con los saberes en el proceso de formación; considero que en el acto de creer se corporiza una posibilidad de saber, o *saber que no sé*. “La creencia está por todas partes donde existe el ser humano, como individuo o como colectividad. Vivir es imposible sin una creencia pragmática en el ser, así como en el curso regular de las cosas del mundo” (Castoriadis, 1997, pág. 36).

Este *trabajo sobre el lenguaje* ha brindado la posibilidad de acercarse a la frontera entre conocer y saber, además de configurar los puentes existentes que dan cuenta de las articulaciones entre uno y otro, lo que ha permitido reconocer lo propio del saber y su distinción respecto de conocer. En relación con dicho trabajo, a continuación, se recuperan usos de la categoría de saberes a partir de diferentes niveles y dimensiones de la realidad, con la finalidad ir ubicando y orientado los aspectos que *han de investigarse*.

Lugar de encuentro con las lógicas para pensar los saberes

La construcción de un lugar de encuentro con las lógicas para pensar los saberes sugiere el reconocimiento de lo otro, de las construcciones en terrenos variados, de las contradicciones, reclamaciones, negaciones y argumentaciones presentes en las *formaciones y prácticas*

*discursivas*⁶³; “no hay pues conceptualidad del encuentro: éste se hace posible por lo otro, por lo imprevisible. [...] El concepto supone una anticipación, un horizonte en que la alteridad se *amortigua* al enunciarse, y dejarse prever” (Derrida, 1989, pág. 129). Un encuentro que sitúe los discursos en un diálogo que dé cuenta de la pluralidad de sentidos, visualizando los lugares donde se presentan una variedad de significados en relación con un significante único. “No es nada más y ninguna otra cosa que una reescritura, es decir, en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso-objeto” (Foucault, 2010, pág. 183).

De los saberes socialmente productivos⁶⁴

Dialogar con la categoría de *saberes socialmente productivos* supone reconocer el papel de la experiencia de los sujetos implicados en el terreno de *lo social*⁶⁵ y cómo dicha implicación deviene en efectos de subjetivación. Es una categoría que atrapa el papel de los sujetos y su condición en la producción de sentidos. Por lo anterior, es importante generar un nodo de articulación que permita construir una trama que nos invite a reconocer el papel de los saberes y su relación con la producción de sentidos; considerando dichos saberes como una “categoría móvil, que se desplaza permanentemente, que adquiere nuevos sentidos según qué sujetos interpele y desde el lugar en que lo esté haciendo” (Puiggrós y Gagliano, 2004, pág. 215); lo anterior, apela a recrear los *pliegues* de la realidad y a reconocer los *lugares de inscripción*.

⁶³ En acuerdo con Foucault (2010) El discurso está constituido por un conjunto de secuencias de signos, en tanto que éstas son enunciados, es decir en tanto que se les pueden asignar modalidades particulares de existencia. La sugerencia del encuentro con lo otro, es precisamente, reconocer la formación discursiva, entendiendo que no es una totalidad en desarrollo, con su dinamismo propio o su inercia particular, es una repartición de lenguas, de vacíos, de ausencias, de límites, de recortes. Además, implica analizar las prácticas discursivas como un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa.

⁶⁴ Un proyecto fundado en saberes socialmente productivos permitirá historizar la experiencia e impedir difuminar responsabilidades. Tales proyectos proveerán matrices cognitivas de significación para conceptualizar, plantear y resolver productivamente, es decir orientados a la acción, problemas del mundo material y simbólico (Puiggrós y Gagliano, 2004, pág. 22).

⁶⁵ Es lo social lo que juega un papel estructurante en el relato de la vida de los sujetos, lo que otorga a esos saberes estatus distintos y por su puesto una productividad distinta (Puiggrós y Gómez, 2009, pág. 31).

La noción de saberes socialmente productivos, ha constituido una herramienta significativa para pensar los alcances que la experiencia individual y colectiva que los sujetos despliegan en situaciones y contextos particulares, constituye o puede constituir una condición para entender las respuestas e iniciativas que éstos generan en condiciones de crisis, emergencia o estallido social y que los enfrenta a sus propias condiciones de existencia (Gómez, 2009, pág. 11).

Herramienta que reconoce a un sujeto en relación con sus realidades que se construyen y transforman mutuamente; es decir, se reconoce un enfrentamiento que desata tensiones y orienta la construcción del mundo, entendiéndolo como:

Un proyecto inacabado, extendido en el tiempo, una realidad dinámica y dispareja, mezcla de orden y de caos, vertiginosamente abierta hacia el futuro. No cumple un designio, sino lo busca; no se ajusta a leyes invariables, sino las crea y recrea con una sabiduría que parece gozarse en la indeterminación” (Latapí, 1998, pág. 82).

Lo anterior, camina en dirección de un horizonte de lo posible, poniendo al centro al sujeto en relación con la *estructura social*⁶⁶ en un hallazgo constante de nuevas realidades.

Los *saberes socialmente productivos* son saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y su cultura, enriqueciendo el capital cultural de la sociedad y de las comunidades, son “saberes de pericia que engendran”, producen alternativas y emergen en el espacio de la sociedad civil volcándose a la praxis laboral, convivencial, organizativa, recreativa, conformando nuevos tejidos y lazos sociales. Los saberes socialmente productivos son saberes de la experiencia, no se reducen a los saberes letrados pero constituyen estrategias compartidas que se vuelcan en proyectos, resignificando el papel del conocimiento como práctica social y no como mercancía (Orozco, 2009, pág. 88).

Con base en lo anterior, ubico tres dimensiones de los saberes socialmente productivos: la primera dimensión, se relaciona con la posibilidad de construir procesos de construcción identitaria, es decir, en la modificación del sujeto existe un replanteamiento de uno mismo a partir del reconocimiento de las experiencias que van acaeciendo y

⁶⁶ La estructura social no es considerada como una constante, sino como un proceso que se crea de manera continua y que se construye y define socialmente, por medio de la interacción constante de los hombres (Corenstein, 2009, pág. 153). La interacción, con base en su armonía y disonancia es el motor que mueve la construcción de subjetividades.

entrelazándose unas con otras lo que esclarece la apropiación de un saber. “Para ser socialmente productivo, un saber tiene que ser sentido como significativo por los actores sociales. [...] En el sentido de que ese nuevo saber juegue un papel en el proceso de construcción de identidad” (Rodríguez, 2009, pág. 101). En la segunda dimensión, ubico el vínculo, con cualidad bidireccional, entre el sujeto y lo socio-histórico; en otras palabras, “los saberes socialmente productivos en el marco de ciertas biografías se inscriben en la trama colectiva y adquieren un lugar de enunciación que los objetiva y les otorga un lugar reconocido y de reconocimiento” (Gómez y Hamui, 2009, pág. 13). Finalmente, en la tercera dimensión, se ubica la posibilidad que tiene el sujeto de posicionarse para construir y transformar la realidad, “los SSP permiten al sujeto posicionarse en otro lugar, pensarse como parte de un colectivo mayor, pensarse desde su subjetividad, lo tornan capaz de imaginar alternativas de sociedad, lo habilitan a reactuar sobre la realidad, transformándola” (Avellaneda y Cassanello, 2009, pág. 154). Son saberes que orientan la construcción de *trama social*, entendida como el tejido de significados compartidos, construido con base en el vínculo entre el sujeto y lo socio-histórico.

Los saberes socialmente productivos son aquellos que le permiten al sujeto moverse en un mundo complejo y se conectan con su identidad, su racionalidad, su afectividad y su cultura, en un proyecto socialmente construido y compartido. Por lo tanto, los saberes socialmente productivos no sólo aportan conocimiento, sino que tienen el potencial de transformar el entorno porque se inscriben en el ámbito de la acción, están en la dialéctica de la construcción del sujeto y el proyecto social. En este sentido, el sujeto se vuelve generador del saber en su hacer, por lo que la dimensión sociohistórica se vuelve central para comprender los saberes socialmente productivos, ya que vinculan el pasado, el presente y el imaginario con el aquí y ahora, estableciendo canales fluidos entre lo macro y lo micro, entre el plano académico y cotidiano, entre lo público, lo privado y lo íntimo (Gómez y Hamui, 2009, pág. 12).

Los saberes socialmente productivos poseen un carácter contingente que se hace presente gracias a las islas imaginarias de un futuro; pero además, en reconocimiento a la dimensión socio-histórica, implica una reescritura del pasado y el presente; la reescritura involucra la noción de un proyecto, que dimensiona el futuro a partir de la apropiación del pasado y presente, con la finalidad de construir una cartografía del mundo que permita la transformación de la realidad.

Serán socialmente productivos los saberes que permitirán a las personas analizar la situación que se encuentran desde una perspectiva totalizadora, organizar un mapa complejo del mundo social, político, histórico, geográfico, en el que insertan su trabajo y en donde transcurre su biografía; saberes que les permitan construir una distancia respecto de la microsituación, superando la “inmersión” en la realidad, con capacidad de ubicar una mirada en el largo plazo y en el espacio global sobre la totalidad de la época. [...] Saberes que permitan ubicar la problemática vivida, las situaciones sentidas como límite en el marco de una realidad más amplia en términos temporeo-espaciales, que abriendo un horizonte de diversidades de todo tipo, fortalezcan los procesos de constitución de identidades sólidas, complejas, plurales (Rodríguez, 2009, pág. 105).

En suma, el encuentro con los *saberes socialmente productivos* implica reconocer el papel de la experiencia y su posibilidad de evocar algo diferente; posibilita un diálogo entre el sujeto y *lo social*, orientado a generar la emergencia de espacios y tiempos *otros*; conlleva voltear la mirada hacia el reconocimiento de inéditos proyectos, lenguajes, prácticas, experiencias. “La producción, aprehensión problemática y significación de los saberes ponen en juego la experiencia, la memoria, la transmisión, la elaboración y reelaboración de los conocimientos, las identidades, los imaginarios y las ideologías” (Gómez y Hamui, 2009, pág. 11).

De los saberes de integración y los saberes del trabajo

La producción de tramas sociales y los saberes de integración constituye uno de los campos problemas que orientó la investigación *Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad* que coordinó el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). En este marco, la noción de *saberes de integración* orienta el modo para pensar las formas en que las minorías se articulan con la cultura mayoritaria y viceversa; además, constituye una huella para poner en diálogo una multiplicidad de aristas siempre abiertas a las implacables interrogantes que la historia le devuelve al conocimiento, analizando el tipo de articulaciones establecidas entre diversos actores con el objeto de comprender el encuentro intercultural.

Los *saberes de integración* son conocimiento, en tanto representaciones y prácticas, que circulan en las relaciones que los sujetos establecen entre sí, y que crean, producen y recrean

trama social en condiciones históricas específicas. Estos saberes son dadores y receptores de subjetividad. Se producen y crean en la experiencia, en las instituciones y a través de variados mecanismos de orden social (Martínez, 2009, pág. 80).

La dimensión histórica cobra relevancia, constituye un eje ordenador, en el entendido de ofrecer un marco para entender la especificidad y alcances de las dinámicas de los procesos sociales en la producción de *tramas sociales* que se circunscriben y configuran en el espacio del acontecimiento, que a su vez, está en el marco de la dimensión sociocultural. “Los saberes no son fragmentados, operan en redes, en sistemas dinámicos cambiantes que modifican lo viejo y lo nuevo. De ahí que puedan o no estar en tensión con el contexto” (Gómez y Hamui, 2009, pág. 15). En síntesis, la dimensión histórica y la sociocultural, a partir de un carácter abierto, son el marco de construcción y configuración de *lo social*; en *lo social*, en su construcción dinámica, existe la emergencia de los saberes que abren el horizonte del porvenir.

Los *saberes de integración* son conocimiento, en tanto representaciones y prácticas, que circulan en las relaciones que los sujetos establecen entre sí, y que crean, producen y recrean trama social en condiciones históricas específicas. Estos saberes son dadores y receptores de subjetividad. Se producen y crean en la experiencia, en las instituciones y a través de variados mecanismos de orden social (Martínez, 2009, pág. 80).

Los tiempos y espacios de los rituales, hábitos, prácticas y culturas institucionales, son el escenario que orienta la producción de saberes ya que las instituciones:

Contribuyen a contener y promover la experiencia singular y además legitimar el proceder colectivo; son ese conjunto de regulaciones que permiten a la sociedad organizar sus modos de proceder —decir y hacer— en torno de los asuntos que le competen y que tienen una significación particular para esa sociedad en cada momento histórico” (Murga y Rocha, 2004, pág. 168).

En la vida institucional se condensan saberes entre las prácticas y experiencias, entre lo propio y lo ajeno, entre lo individual y lo colectivo que subsisten en la transmisión. Por lo anterior, los saberes de integración:

En ciertas condiciones desempeñan un papel en la construcción de identidades, que presentan una dinámica interna de tensión permanente. Son saberes que se producen y recrean en la experiencia, en las instituciones y la transmisión; y lo que los inscribe y actualiza en el orden social son, entre otros, la lengua, la religión, la familia y el trabajo, pensados, en este caso, en su articulación con lo educativo (Gómez y Hamui, 2009, pág. 14).

El trabajo es uno de los lugares de inscripción de los saberes, por lo anterior, surge la noción de *saberes del trabajo* reconociendo su papel socialmente productivo y de integración. Éstos “tienen un potencial articulador que permite identificar la trama compleja de conocimientos, habilidades y experiencias íntimamente vinculadas con otros aspectos que hacen a la identidad del sujeto trabajador (costumbres, rituales, etc.)” (Puiggrós y Gómez, 2009, pág. 28-29). Cabe señalar que estos saberes no se construyen y transmiten a partir del primer trabajo obtenido, sino a partir de la familia, la escuela y otras instituciones. “Los saberes del trabajo se refieren al conjunto de conocimientos sobre tecnologías, normas y costumbres de organización laboral, rituales, etc., que poseen, necesitan, demandan o imaginan necesarios para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos que la sociedad cree necesario” (Mercado, 2009, pág. 124). Es aquí donde nociones tales como normas, costumbres, rituales, hábitos y experiencias⁶⁷ institucionales cobran sentido, en tanto son elementos fundamentales de la construcción del saber del trabajo. En este sentido, podemos plantear, según Mercado (2009) la existencia de varias dimensiones que aportan a la construcción de los saberes del trabajo:

- *Dimensión política*: lugar que los saberes le proporcionan al sujeto en la escala social/laboral.
- *Dimensión pedagógica*: apunta a la capacidad de transferencia y transmisión de esos saberes, cobra importancia el papel de la herencia cultural,
- *Dimensión técnica*: posibilidad de realizar acciones específicas, de índole instrumental para la tarea demandada.

⁶⁷ La experiencia es uno de los elementos que constituyen la esencia de los saberes del trabajo, en tanto consideramos que es ella la que le agrega a los saberes específicos ese plus de significación que los convierte en saberes del trabajo aptos para ser socialmente productivos (Mercado, 2009, pág. 133). La experiencia se construye a partir de la irrupción de acontecimientos que orienta el surgimiento de nuevos procesos de subjetivación.

- *Dimensión económica*: habilidad de reconocimiento que el sujeto tenga sobre sus propios saberes, cuántos de ellos se encuentran en estado tangible y cuántos permanecen en lo intangible.
- *Dimensión social*: influencia del ambiente social y cultural del sujeto en clave de la adquisición y reconocimiento de los saberes del trabajo.
- *Dimensión biográfica*: el particular modo en que se inscriben los saberes en la historia personal del sujeto.

Los acercamientos con estas lógicas para pensar los saberes socialmente productivos, de integración y de trabajo, contribuye a reconocer las dimensiones histórica y sociocultural como espacios de inscripción de los saberes, entendiéndolos como la constitución de un espacio amplio de formaciones y prácticas discursivas, son “el conjunto de lo decible y de lo visible en una época determinada. Pero también se refiere a los regímenes de enunciados posibles (maneras de hablar, regulación de los discursos, agentes autorizados para decir, etcétera), así como regímenes de visibilidad que establecen formas de organizar la percepción” (Anzaldúa, 2009, pág. 40-41); además, es ineludible el papel del sujeto como portadores, constructores y transmisores del saber. Por lo anterior, abordar los saberes implica reconocer el sujeto en mutua relación con los niveles y dimensiones de la realidad.

De los saberes alterados

Finalmente, recuperar la categoría de *saberes alterados* obliga a dar cuenta de la tesitura que envuelve los «ir y venir» en los caminos de la construcción de la categoría. Por lo anterior, “la expresión de *saberes alterados* designaría más lo que precisamos que lo que tenemos. Saberes alterados es lo que hace falta: es aquello que, siendo necesario, aparece en las escenas como hueco, como ausencia” (Kantor, 2010, pág. 173); en otras palabras, los saberes alterados son esos saberes que dan cabida a *lo otro*, en respuesta a lo que un saber consagrado no alcanza a cobijar; en ellos existe la mutación y la inclusión como acogida de algo que aparece como necesario.

La acción de alterar alude a hacer otra una cosa, a mudar o modificar su naturaleza, sus propiedades, su forma, su estado. El significado más extendido remite al menoscabo y el deterioro. En este sentido, alterado es (o está) aquello que devino otra cosa... para peor. Sin

embargo, el término registra también una acepción positiva: la alteración como cambio en sentido favorable, que refiere a lo que devino otra cosa porque algo exigía el viraje hacia eso en que se transformó (Kantor, 2010, pág. 173).

La metamorfosis como cualidad de los *saberes alterados*, se presenta en respuesta de lo que acaece en el mundo. Sería un nuevo nacimiento de los saberes en comunión con el sujeto y el mundo, que conlleva una alteración y recreación del sujeto.

Todo saber es una alteración, una *producción*, una manera de responder y responderse, una interlocución, una interpretación que busca una comprensión que se acerque a lo verdadero; a su vez, todo saber altera al sujeto, proporcionándole algo que afecta su modo de ver, de entender, decodificar y hacer. Por eso mismo los saberes son a la vez deseados y rehuidos, adoptados y renegados, incorporados y expulsados, recordados y olvidados, activos y pasivos (Frigerio, 2010, pág. 18-19).

En este sentido, las relaciones del sujeto con su(s) mundo(s); los territorios particulares y plurales; los tiempos frenéticos y los más pausados son dimensiones de inscripción donde existe la invitación para reconocer *otros saberes*. Por lo anterior, en acuerdo con Frigerio (2010) se recuperan formas otras de adjetivar los saberes.

- Saberes renegados: aquellos sobre los cuales se prefiere no saber.
- Saberes temidos: aquellos que se elige no tomar en cuenta.
- Saberes frágiles: aquellos saberes rebeldes, conmovedores, preocupantes, censurados.
- Saberes a no desconocer: las lecciones de lo ya sabido, no siempre atendidas.
- Saberes a interrogar: aquellos que brillan en el firmamento del pensamiento hegemónico de sucesivas actualidades y actualizaciones.
- Saberes estallados: aquellos arquetipos que parecen ya no decir nada a nadie y, sin embargo, merecen ser revitalizados y reinterrogados.

Cada saber afecta y altera al sujeto y su mundo “cuando sobre él pone sus palabras, teje sus hipótesis (profanas, paganas, científicas, pre-teóricas, teóricas, intuitivas, sensibles, creativas, transgresoras, ingenuas, elaboradas, inteligibles, tranquilizadoras, sobrecogedoras e inquietantes en múltiples e infinitas combinaciones)” (Frigerio, 2010, pág. 18). Es decir,

existe un estallido, generado por los saberes, entre los sujetos y su mundo; los saberes alteran la relación con los otros, y a la vez, esos otros, se construyen y alteran a partir de la *relación con el saber*.⁶⁸

El estallido del sujeto, da cuenta de que “estamos efectivamente *alterados* por los *saberes*: captados, metamorfoseados, instruidos, contruidos desde el interior; la objetivación nos constituye como sujetos cognoscentes, nos hace entrar en una formación de uno mismo, así como también en subjetivaciones, lentas o subversivas, conmocionantes o pacientemente tejidas” (Karol, 2010, pág. 52). En los saberes alterados, existen confrontaciones intersubjetivas que ponen a prueba a los sujetos y que construyen su actitud frente al mundo; razones por la cual:

Saber supone al otro, el otro ser humano: necesidad del rostro que nos abre el mundo (Merleau-Ponty) e incluso necesidad del otro que es estructurante del mundo (Deleuze), autoridad de la voz que nos insta a servirnos de nuestra inteligencia (Rancière, Jacotot). Espera de la respuesta a nuestra voz. *Saber* (y desear saber) nos arroja en medio de los otros, en una compañía de libres distancias: de lectura, diálogo, confrontaciones, «publicidad» [...] Pensar por sí mismo se acompaña con otra máxima: *pensar poniéndose en el lugar del otro*, y pensar es siempre tratar de *pensar distinto de lo que uno piensa* (Foucault) (Karol, 2010, pág. 52).

En definitiva, el encuentro con los *saberes alterados* supone poner en cuestión todo aquello que se ha asumido como indiscutible, significa desnaturalizar lo que se ha asumido como normal y habitual, implica un reconocimiento y encuentro con *el otro*.⁶⁹ En tal sentido, podría decirse que en la construcción, transformación y la transmisión de un *saber alterado* se ubica una fabricación identitaria como producto de una auténtica relación de alteridad donde existe una potencialidad de un *nosotros*.

⁶⁸ La relación con el saber es un proceso de encuentro, donde existe la posibilidad de reconstruir el saber para pensar y actuar a partir de finalidades particulares; es decir, es un proceso que pone en juego el saber que orienta un momento creador, lo que implica reconocer que al sujeto como escritor de su propio saber.

⁶⁹ El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio [...] El otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos [...] La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; lo reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio (Lévinas, 1993, pág. 129-130).

3. PROCEDENCIA Y ESTADO ACTUAL DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LIC. EN PEDAGOGÍA DE LA FES-ACATLÁN

*Lo que está dado no es la conciencia como proceso en el tiempo,
sino el tiempo como forma de la conciencia.*

Hans-Georg Gadamer

En mi proceso de formación el reconocimiento de las huellas históricas y los rasgos constitutivos del contexto, me ha llevado a leer,⁷⁰ interrogar y problematizar las realidades; por lo anterior, este capítulo tiene como propósito recuperar los acaecimientos que devinieron en transformaciones de la Lic. en Pedagogía de la FES Acatlán, reflexionando, en un primer momento sobre cuáles son los retos que enfrenta la universidad en esta “naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo” (Bauman, 2008, pág. 31); es decir, pensar sobre su papel en el contexto de la globalización. En un segundo momento, se parte del entendido de que para analizar una propuesta educativa en su estado actual es necesario reconocer los acontecimientos históricos que marcaron su umbral, procedencia y transformaciones; finalmente, en articulación con lo anterior, se realiza un análisis de la estructura del plan de estudios de la Lic. en Pedagogía de la FES Acatlán.

3.1 Retos de la Universidad en el contexto actual/globalización

Podría decirse que las exigencias de este mundo volátil han alterado diversos planos y justificado el dominio y manipulación que ha traído consigo la globalización⁷¹ con sus tendencias y contradicciones; para poder analizar lo anterior, es necesario reconocer el impacto de la globalización, así como la lógica de mercado que ha intervenido en las formas

⁷⁰ Se reconoce la importancia del acto de leer, simbolizar, interpretar, comprender e inventar nuevas formas que vayan más allá de lo dado, lo estático; asumir la posibilidad de derrotar lo inefable, de empalabrar los mundos construyendo nuevas formas de acercarse y leerlos; “implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído” (Freire, 2003, pág. 107).

⁷¹ Me parece prudente recuperar la siguiente advertencia “todo el mundo habla de la “globalización”. Pocos, pero muy pocos, detectan su significado real y, más que nada, las consecuencias para sus países, pueblos, empresas. [...] En México la palabra globalización ha causado mayores estragos semánticos (Jalife-Rahme, 2007, pág. 89). Es decir, el concepto de globalización se extiende y se reconfigura a partir de las transiciones, cambios y rupturas sociales, culturales, económicas, educativas, ecológicas del presente como momento temporal que se encuentra en constante transformación. Se concibe a la globalización como un fenómeno orientado hacia la instauración en el planeta de un único sistema en lo económico, lo político, lo cultural, lo tecnológico, lo educativo; además, “el proceso de globalización agiganta los procesos, universaliza los símbolos, exagera las emociones, complejiza las opciones, y muestra nuevas dinámicas cada vez más difíciles de comprender” (Torres, 2001, pág. 43). Estas nuevas dinámicas han trascendido en la vida de la universidad y de quienes somos parte de ella.

de leer, interpretar y construir las realidades, donde “el consumismo de hoy no se detiene por la *acumulación de cosas, sino por el breve goce de esas cosas*” (Bauman, 2008, pág. 29); de ese modo, el contexto nos convoca a reflexionar, discutir y pensar de manera distinta el papel de la universidad en el contexto actual, reconociendo un plano histórico, político, institucional y sobre todo el despliegue de los procesos educativos; asumiendo a la universidad como una:

Institución histórica que, por lo tanto, no está por encima ni fuera de la sociedad. Está determinada por sus condiciones de vida materiales, por sus agendas intelectuales, por todo su entorno de producción espiritual. Su papel, por consiguiente, no es ajeno al proceso social, cualquiera que sea su dirección. Su quehacer influye sobre la sociedad misma. Produce gran parte de sus cuadros, alimenta sus ideologías, crea sus sueños, potencia, inclusive sus alienaciones (Piñón, 2001, pág. 52).

Además, considero que en la actualidad se respira en un ambiente de decepción y crisis⁷² lo que nos aproxima a reconocer una confusión de los espacios y tiempos educativos; en otras palabras, las condiciones del contexto actual diversifican, reorientan, reestructuran los cometidos de la universidad, lo que me lleva a pensar en un mito de la universidad. Un mito permite reconocer distintos nodos en una elipsis donde su curva comienza a tomar una dirección diferente, nodos traducidos en lo extraordinario de una historia, donde en el tiempo y los espacios se construyen formas simbólicas de fuerzas insólitas. “El mito se aleja del racionalismo, pero sin dejar de poseer su propia racionalidad que se funda en la implicación y no en la explicación, lo que sugiere un individuo que conoce desde dentro y se enreda en las tramas del sentido con todo su ser” (García, 2007, pág. 50).

En este orden de ideas, pensar en los orígenes de la universidad implica realizar un ejercicio de memoria, “preguntarnos el ser y quehacer de la universidad es preguntar la

⁷² No cabe duda que los profundos cambios que han trastocado las concepciones de espacio y tiempo han orientado al sujeto a caer en una especie de anomia que lo han orillado a una pérdida de la memoria. Una crisis que no alcanza a explicar lo sutil que han tenido que ser los cambios educativos para ajustarnos al modelo de desarrollo económico neoliberal, pero que sí, nos llevan a dar cuenta del deterioro de los matices y mixturas de los procesos educativos. “Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se concibió en el umbral de la larga historia de la civilización: hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas en todas las crisis” (Bauman, 2008, pág. 25).

finalidad y la esencia de la misma cultura ” (Piñón, 2001, pág. 51), abrir la puerta del pasado con la intención de transitar en sus tiempos míticos⁷³, visualizando los elementos reales y racionales de la universidad que nos llevaron a la construcción de sistemas simbólicos que nos permiten investirla de un inconmensurable valor, pero en un sentido contradictorio, sus propias tensiones, fracturas, coyunturas, discontinuidades nos dan pie a cuestionar ese valor dado, a partir de las propias realidades que confluyen en su devenir histórico. “Se desvanece la base misma sobre la cual la universidad había construido el mito de su destino y de su función histórica en el que se había propuesto como la sede del saber y el lugar del progreso intelectual y civil” (Bonvecchio, 1991, pág. 61).

Siguiendo la lógica del planteamiento, considero pertinente plantear las siguientes interrogantes ¿Dónde y cómo están nuestras viejas y gloriosas universidades? ¿Dónde y cómo están los valores del espíritu que ellas por tradición se esforzaron en legarnos? ¿Dónde quedó su legado? Tomando en consideración los elementos histórico-contextuales la universidad como proyecto educativo y cultural, la dinámica interna y externa que despliega un sinfín de prácticas académicas, educativas, políticas, culturales, económicas, sociales que tienen impacto en su propia transformación y en lo que proyectan en lo social, las preguntas anteriores las tenemos que formular a partir del actual tiempo histórico, con todo lo que este tiene de problemático y conflictivo, entendiendo que el contexto donde nació la universidad se ha transformado.

La universidad en la que cada quien durante un breve lapso creyó, o por lo menos deseó su existencia, ha desaparecido. Ésta sobrevive, un tanto desdibujada, en la retórica académica, en los deseos de los intelectuales, en los proyectos políticos, en las prácticas administrativas; en fin, en los sueños de quienes elogian los tiempos pasados, posiblemente idealizados. La universidad como el gran templo laico de la cultura quedó disuelta, ya que efectivamente en la actualidad resulta incompatible con la función tecnológico-burocrática que el modelo de reproducción social le atribuye en el capitalismo avanzado (Bonvecchio, 1991, pág. 21).

A pesar de las condiciones presentes en el interjuego globalización-universidad, es necesario desplegar alternativas que recuperen elementos de su propia esencia, espacio

⁷³ Discurrir entorno a un tiempo mítico implica disociar la idea de un tiempo lineal, lo que permite pensarlo en un tiempo con rupturas, lo que nos permitirá encontrar el origen de su existencia.

mítico de formación de sujetos liberales y conocimientos fundados en la crítica y el razonamiento capaces de resignificar el papel de la Universidad, más allá de las demandas de un mundo tecnificado, retornar a las posibilidades de la ciencia, filosofía, arte y tecnología; sin embargo, la universidad entra en una dinámica en el que son partícipes otros elementos que transforman considerablemente sus prácticas y me atrevo a decir su papel frente a este mundo que se mueve a un ritmo enajenante, lo que ha orientado la pérdida de lo mítico de la Universidad, “el mito, disuelto por lo concreto material, asume el carácter de la memoria” (Bonvecchio, 1991, pág. 63); en este orden de ideas, es necesario plantear la siguiente interrogante, ¿Cuál es el destino del mito en una cultura donde gana terreno el olvido?

Pareciera que el prototipo de universidad, en estos tiempos de globalización, ha perdido características de la universidad clásica, aquella que nació en la pluralidad cultural y sin embargo, conserva su esencia: producir un conocimiento pero dentro de un sentido de comunidad. Hoy el conocimiento se ha vuelto, ciertamente “especializado” [...] La universidad se ha convertido en una máquina ideológica. Siempre lo ha sido. Pero en la modernidad, lo ha sido como escuela de la productividad industrial, en donde lo sacral es la “especialización” y la producción en serie es el nuevo dios Moloch, pero este sin los gestos humanísticos del viejo dios. Por eso el lenguaje de la antigua –y clásica– universidad ha sido remplazada por el lenguaje empresarial o por el refinado, cientista y lineal (Piñón, 2001, pág. 56).

Con base en lo planteado hasta este momento, podemos arriesgarnos a entender que “el centro de gravedad de la universidad lo constituye ahora la formación de profesionales y de especialistas” (Piñón, 2001, pág. 63-64), en ese sentido, se presentan una delimitación de algunos desafíos de la universidad.

Desafíos de la universidad: tensiones del presente y caminos al porvenir

La universidad al igual que la cultura se transforma, tesis que, a manera de advertencia, da cuenta de que los desafíos planteados son pensados a partir de este momento histórico, momento en el que se habla de una segunda modernidad que trae consigo un sinnúmero de cambios; sin embargo, la idea no es caer en una especie de relativismo. Es evidente que las irrupciones de la globalización promueven distintos cambios, en la universidad se pone énfasis en la innovación y la modernización; en la tecnología sobre las humanidades; en la

tendencia hacia la privatización; en la descentralización y homogeneización; en la formación técnico-profesional por encima de las tradiciones disciplinares y la ética profesional; en la evaluación en estándares internacionales; en los discursos de calidad, donde aprobar se yuxtapone al aprendizaje.

Claramente hay tres aspectos sobre los cuales la globalización, especialmente la de cuño neoliberal, ha tenido impacto en la educación latinoamericana: a nivel de la economía política del financiamiento educativo, en términos de las vinculaciones entre educación y trabajo, y mediante la creación de un movimiento por estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículo, educación superior o formación docente (Torres, 2001, pág. 40).

Lo anterior da cuenta de las demandas y necesidades del contexto actual, el reto de la universidad es mayor “debe responder a una realidad ya dada. Debe educar para la profesionalización, para la especialización. Pero sin olvidar que ese hombre que educa ejercerá su “profesión” en un mundo sumamente complejo, desde un punto de vista ideológico que no ha nacido ayer” (Piñón, 2001, pág. 65). Existe una realidad sombría, confusa donde se presenta un imperativo hacia la vinculación directa de universidad-mundo laboral. Los remanentes que ha dejado la globalización es otro de los elementos a considerar, en ese sentido, “la globalización que ahora se proyectan sobre el mundo exigiendo cambios por doquier” (Muñoz y Suárez, 2004, pág. 131) demanda a la universidad responder a una dinámica diferente a la de sus orígenes; sus valores son trastocados y puestos en tela de juicio. La universidad se sitúa en contextos discordes respecto de los de su origen; por lo anterior, los nuevos retos tendrán que plantearse bajo lecturas desde diferentes ángulos, ya que el pasado que forma parte del mito construido ha quedado alejado del presente. Con base en la caracterización planteada de las tensiones globalización-universidad, se presentan los retos, que, a mi juicio, son más urgentes abordar con la finalidad de ir trazando los caminos a seguir.

- *De la autonomía de la universidad*

En 1929 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) adjudicó su autonomía; considero que es uno de los valores fundamentales de la universidad; en el contexto actual, el reto es “ser responsable ante la problemática del presente y sabedora de que no es una

industria que entra al mercado competitivo de la eficacia tecnológica de ningún sistema industrial [...] Autonomía que, en primer lugar, debe garantizar la calidad de la enseñanza. De lo contrario todo puede ser la universidad menos un centro rector de la inteligencia” (Piñón, 2001, pág. 68) ¿Qué importancia tiene el papel de la autonomía en esta trama propuesta por la globalización? Considero que su importancia radica en su “derecho a autodeterminarse” (Villoro, 2007, pág. 198), un derecho centrado en una democracia participativa de los sujetos que somos parte de ella, que nazca a partir de las prácticas que se despliegan en sus espacios político-educativos y no de las tendencias o demandas externas de este mundo globalizado; es necesario y urgente repensar la autonomía vigilantes de las múltiples transformaciones de la sociedad y recuperando los ideales de lucha por la autonomía, no olvidando el estruendo generado por “Grito de Córdoba” en Latinoamérica.

- *De la investigación y construcción de conocimiento*

En este contexto de urgencia, de demandas nombradas por doquier, se trastocan las formas de investigación y de producción de conocimiento. Además, se vislumbra la tendencia de pensar la producción de conocimiento a partir de las lógicas de mercado, lo que “ha generado mecanismos de apropiación privada del conocimiento, transacciones comerciales donde la mercancía es el conocimiento y, concomitantemente, ha dado lugar a “élites de conocimiento”. Esto ha incrementado la exclusión de muchos grupos humanos de los beneficios del conocimiento, al impedir que ciertos tipos de conocimiento sigan siendo bienes públicos” (Olivé, 2009, pág. 91). El reto de la universidad es situar el conocimiento al alcance de la sociedad, orientar la investigación hacia la resolución de problemas sociales y no hacia el cumplimiento de demandas de corte neoliberal.

- *Del papel de los intelectuales y la formación de profesionistas*

¿Cuál es la relación entre la universidad y los intelectuales? Considero que el papel del intelectual en el contexto actual es fundamental para acortar las brechas, luchar por la exclusión e injusticias, es decir, velar por el bien común; Sin embargo, encuentro que la tendencia de una formación técnico-instrumentalista ha ganado terreno y lastimado la misión de una labor intelectual. “La misión de la Universidad es una tarea de creación intelectual para la sociedad y dentro de un Estado” (Piñón, 2001, pág. 69). Me parece que los valores se

han orientado a reconocer lo útil, una noción que se ha olvidado de velar por el bien común, es necesario preguntar ¿formación de profesionistas e intelectuales útiles para qué? La profesionalización en el mundo tecnificado ha impactado hasta en las propias ciencias y disciplinas, lo que pone en riesgo el valor de su herencia (cuerpo teórico, cuerpo metodológico y el conjunto de valores que conforman un ethos profesional)

¿Cómo conciliar, en la práctica, esa unidad espiritual de la universidad y de la ciencia que nos legó el pasado, con la moderna “necesidad” de la profesionalización, de las diversas e imperiosas especializaciones del saber científico, inclusive para responder a los reclamos de una moral social? Esto es parte, tal vez, de la “barbarie de la especialización”, pero como hecho histórico que es, no se remedia con los sueños utópicos de una sociedad que ya no es posible revivir, o imitar, tal cual, como si el mundo no hubiera cambiado (Piñón, 2001, pág. 72).

El reto de la formación de profesionistas e intelectuales es mediar entre la especialización y una formación que recuerde el valor de lo humano.

La universidad, para merecer ese nombre no puede limitarse a preparar profesionistas o técnicos. Tiene que enseñar a aprender y que enseñar a investigar, tiene que hacer del dominio de sus estudiantes y profesores el dominio y el gusto por la lengua propia, de las matemáticas, de las ciencias naturales y sociales, de las humanidades, las artes y las técnicas. Todo universitario tiene que rehacer su cultura general. Cualquiera que sea nuestra especialización los universitarios tenemos que seguir cultivando nuestros clásicos, leyendo a los mejores autores y libros, y podemos aprender un nuevo idioma o una nueva técnica (González Casanova, 2005, pág. 118).

- *De la tecnología y su relación con la universidad*

El desarrollo de la universidad en relación con lo concerniente a la revolución científica y tecnológica que se vive en el planeta, la orientan a responder a un mundo donde los avances tecnológicos y científicos presentan múltiples oportunidades como limitaciones para su desarrollo; por lo anterior, y en relación con el papel de los intelectuales y la formación de profesionistas, el reto radica en “la innovación de las habilidades cognitivas y afectivas en forma de conocimiento tácito para resolver problemas regionales y globales, así como en la

cooperación para la producción y difusión del conocimiento” (Lara, 2004, pág. 185). En el ámbito planetario, las revoluciones científicas y tecnológicas se presentan en un contexto polarizado, el reto es eliminar las brechas e injusticias, es evidente que el mundo cambia a un ritmo vertiginoso, en ese sentido, sería un error seguir pensando en la universidad ajena al contexto; es necesario recuperar sus sentidos y valores fundantes y contextualizarlos en un presente que requiere de su auxilio.

Nuestra universidad no puede renunciar a lo mejor de su pasado histórico: renovar y recrear, con las armas del espíritu, de la racionalidad, los principios de la humanidad. No puede renunciar a ser la abanderada en la defensa de una razón que incluya, al mismo tiempo, los derechos de los “sentimientos” de las culturas de los pueblos y que recoja, por consiguiente, el lógico pluralismo ideológico en el claustro de sus academias (Piñón, 2001, pág. 81).

En síntesis, los caminos de la universidad están plagados de luchas, altercados, triunfos, derrotas, conquistas, etc.; los retos, hasta aquí planteados merecen ser trabajados con mayor profundidad con la finalidad de encontrar las interconexiones de este entramado del que es parte la universidad; es necesario plantear alternativas, para asegurar el cumplimiento de la misión de la universidad, es necesario:

Conformar un sistema de educación superior que permita enfrentar las necesidades de nuestra sociedad en el nuevo siglo. Tal sistema estará conformado por instituciones sólidas, comprometidas con el desarrollo y cultivo del conocimiento en sus diversas ramas, así como con la transmisión del mismo en la formación de las generaciones de profesionales que reclama el desarrollo del país y, en este sentido, será un sistema comprometido con las grandes necesidades y aspiraciones de la nación (Díaz Barriga, 2000, pág. 5).

Respecto de la formación profesional en este mundo mudable, donde la formación se piensa desde la empleabilidad de profesionistas, se requiere de un trabajo curricular que, mediante una visión crítica, genere marcos cognitivos, afectivos y valorativos que permitan fundar y anidar el compromiso y la corresponsabilidad con la intención de velar por el bien común.

Con base en lo expuesto, reconozco la existencia de un compromiso de la universidad, pero, ¿qué implica el compromiso? Quien se compromete “es un ser capaz de emerger de su

contexto, de “alejarse” de él para quedar con él; capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo, y transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico, solamente éste es capaz de comprometerse” (Freire, 1976, pág. 9); sin lugar a dudas, es la idea que da cuenta del compromiso y valor de la universidad, y salen a la luz, una vez más, la noción de autonomía, de su posibilidad de autodeterminarse, es necesario entender que la universidad no es una y para siempre, la universidad una orientadora de la cultura y en esta orientación esta la ruta de lo posible.

3.2 Hitos del estudio de la Pedagogía en la UNAM

Para comprender el presente es necesario recuperar la especificidad de la historia, en este sentido, se propone una exposición de acontecimientos que dan cuenta de la procedencia de los estudios pedagógicos en la FES Acatlán. En otras palabras, se presenta un intento por comprender el papel que ha jugado el currículum en la formación del profesional de la pedagogía. Definido como:

Una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforma y expresa a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1991, pág. 38-39).

El currículum es el vínculo que acopla las funciones académicas y formativas en un espacio y tiempo concreto. Su devenir se entiende a partir de pensar en una dimensión de tiempo curricular o *heterocronía curricular*⁷⁴, más allá de ese lapso en el que las cosas

⁷⁴ La *heterocronía curricular* es una propuesta categorial que nace a partir de los diálogos, discusiones que acaecieron en el seminario de *Currículum Latinoamericano. Análisis curricular, contextos institucionales y*

transcurren, se entiende como proceso de producción histórica curricular en relación con las dinámicas que acaecen a ritmos diferentes, algunos frenéticos, otros, más pausados; en este sentido, dicha dimensión ofrece elementos para comprender los cambios curriculares; es decir, ofrece elementos para “escudriñar y poder incursionar en los procesos de reforma curricular” (Orozco, 2016, pág. 85). No es un tiempo cristalizado, son tiempos – institucionales, políticos, prácticos, discursivos, internacionales, etc.– inmersos en un constante devenir. En este contexto, la heterocronía curricular recupera la historia, coyunturas, proyectos, tiempos de contextos particulares en mutuo diálogo entre presente, pasado y futuro. Es una categoría con una apertura hacia la lectura de lo poco reconocido; va en contra de la imposición del tiempo postmoderno y reconoce tiempos otros que se articulan con espacios otros.

Regresando al tema que nos ocupa se parte del entendido de que la carrera de pedagogía “no puede explicarse como producto instantáneo de la historia, sino como un proceso complejo de dinámicas internas y externas a la institución, atravesadas por relaciones y conflictos entre grupos y sus respectivas actuaciones en lo político y académico para mantenerse, reproducirse y legitimarse” (Ducoing, 1990, pág. 307); en este sentido, con fines históricos, Ducoing (1990). plantea cuatro grandes etapas de los estudios pedagógicos universitarios.

1. La gestación 1881-1924
2. La formalización 1924-1934
3. El declive 1934-1955
4. Hacia la autonomización 1955 en adelante

La gestación 1881-1924

estudios de caso. Comprendí que el currículum universitario se construye en tensión, entre terrenos claros y otros no tanto, en diferentes espacios: duros, porosos, translúcidos, opacos; también en tiempos con sus particulares formas de organización y medición, algunos naturales, otros artificiales, universales y particulares; tiempos que se oponen a otros, neutralizándolos o eliminándolos. Por lo anterior, discurro que el currículum se construye a partir de escisiones entre espacios y tiempos; en este sentido, la heterocronía curricular apuesta a comprender su carácter profundamente histórico.

Entrando el año de 1881, durante el proceso de desarrollo del porfiriato, Justo Sierra presentó ante la Cámara de Diputados un proyecto para la emancipación de la institución superior, en donde se proponía el establecimiento constitucional de la Universidad Nacional;⁷⁵ además, como parte de los planteamientos centrales de esta iniciativa, la institución debía erigirse en calidad de corporación independiente. Como consecuencia de esta acción, en 1910 se estableció la Escuela de Altos Estudios⁷⁶, considerada la máxima institución de cultura en el país (Paulín, Horta y Siade, 2012, pág. 210).

La Escuela de Altos estudios estaba orientada a atender tres necesidades en materia de altos estudios:

La del perfeccionamiento y especialización de los conocimientos adquiridos de un modo elemental y general en las escuelas Preparatoria y profesionales; la de la formación de un cuerpo de profesores competentes para las escuelas de educación secundaria y profesional y la de la organización de investigaciones metódicas y racionalmente orientadas (Ruiz, 1967, pág. 551).

“En la propia Ley Constitutiva de Altos Estudios, en 1910, aparece la pedagogía, junto con la historia, la filosofía y las letras, como integrante de la Sección de Humanidades” (Ducoing, 1990, pág. 308). Es en este contexto donde los estudios de la pedagogía tuvieron cabida, ya que se incorporó un curso de pedagogía orientado a la formación del ejercicio docente en los niveles secundaria y profesional, de esos tiempos, en otras palabras, el origen

⁷⁵ En la creación de la Universidad Nacional de México se consideró la organización de universidades francesas, alemanas, inglesas, estadounidenses; no obstante, se vigiló que la de México no fuera una réplica de aquellas, sino que correspondiera a las condiciones de evolución educativa y social, satisfaciendo las necesidades espirituales del país. Con esta idea Justo Sierra alcanzó la cumbre de su pensamiento nacionalista, pues concebía la investigación científica desinteresada, inclinada constantemente sobre elementos mexicanos, por eso el lema de la Universidad era, en ese entonces, “en el amor de la ciencia y de la patria está la salud del pueblo”. Durante esta época, dos influencias combinadas formaron la Universidad: por un lado, la corriente francesa, planteada por Justo Sierra, la cual se cimentaba en los principios de profesión científica de la Sorbona de París, a través de los cuales se justificó el establecimiento e incorporación de la Escuela de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Arquitectura; por otro lado, la corriente alemana representada por Ezequiel A. Chávez, tendencia con la cual se promueve la creación de la Escuela de Altos Estudios y la integración de planteles de investigación (institución, museos) (Paulín *et al.*, 2012, pág. 210-211).

⁷⁶ La creación de la Escuela de Altos Estudios significó la primera Institución en México consagrada específicamente a cultivar, en su más alto grado, la ciencia, y a promover, por ende, metódicamente la investigación en todos sus ramos (Larroyo, 1958, pág. 91).

de la pedagogía como profesión tuvo una clara preocupación por la formación para el ejercicio de la docencia.

En 1913,⁷⁷ al poner en marcha su primer plan de estudios, contemplaba un programa general sobre un curso de ciencia y arte de la educación, con una duración de dos años. En esta etapa la Escuela Nacional de Altos Estudios únicamente otorgaba certificados de aptitud docente. [...] En 1916⁷⁸, amplió sus objetivos hacia la realización de investigaciones científicas y la formación de especialistas para escuelas secundarias y profesionales. En este mismo año, se reglamentaron los grados de profesor académico, profesor universitario, maestro universitario y doctor universitario (Pontón, 2002, pág. 119).

La vida de Altos Estudios fue complicada, pues se enfrentó a múltiples agitaciones políticas, se le criticaba de ser selectiva y por tener un carácter elitista; sin embargo, significó un impulso de las humanidades sin perder la perspectiva científica en el campo de la investigación y la docencia; además, a partir de 1916 funcionaba como escuela superior de profesores y posgraduados⁷⁹.

Un año antes de que se creara la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos fue nombrado jefe del Departamento Universitario (1920) por el presidente Álvaro Obregón, y unos meses después ocupó el cargo de secretario de Educación Pública. Durante el breve periodo al frente del Departamento Universitario, Vasconcelos acabó, al menos en el discurso, con las aspiraciones elitistas que pudieran permanecer en la UN y en la Facultad de Altos Estudios (Cano, 2008, 564).

⁷⁷ En el año escolar de 1913 se impartieron alrededor de 15 cursos distintos y se formaron las Subsecciones de Estudios Literarios y la de Ciencias Físicas. Cada subsección impartía materias especializadas de su respectiva área de conocimiento; en ambas se incluían cursos de Ciencia y Arte de la Educación, Psicología y Metodología general con práctica docente (Cano, 2008, pág. 559).

⁷⁸ Hacia 1916 se pierde propiamente el rastro de los estudios pedagógicos en la Universidad; los documentos que tenemos al respecto muestran indicios de que se enseñaba Pedagogía en la Universidad, pero a decir verdad de una manera esporádica (Larroyo, 1958, pág. 93).

⁷⁹ En 1920 se definió una nueva reglamentación de los grados; se eliminaron las categorías de profesor académico y universitario, conservándose las de profesor, maestro o doctor. En 1921 la Escuela de Altos Estudios creó el Plan General de Estudios e Investigaciones Científicas. En dicho plan, los estudios sobre ciencia e historia de la educación se incluían en la sección de humanidades y en la subsección de filosofía (Pontón, 2002, pág. 119).

En esta etapa Vasconcelista, Ezequiel A. Chávez⁸⁰ ocupó por segunda ocasión el puesto de director de Altos Estudios (1921-1923), buscó acoplarse al ideario planteado por José Vasconcelos, para ello, intentó atender las necesidades de la sociedad. En materia de formación docente, se amplió a todos los niveles educativos lo que significó un intento de convertir a la Facultad de Altos Estudios en la institución de formación de profesores más importante de todo el país, lo anterior da cuenta de que la pedagogía universitaria, nace a través de la Escuela de Altos Estudios (1910) en la Universidad de México, con una orientación hacia la docencia; en esa época encargada de la formación de profesores de enseñanza media y superior.

La formalización 1924-1934

“En 1924 se institucionaliza la formación universitaria para ejercer la docencia, al ser creada, por el Decreto de Álvaro Obregón, la Escuela Normal Superior⁸¹, junto con la Facultad de Graduados y la Facultad de Filosofía y Letras, en sustitución de la antigua Escuela de Altos Estudios” (Ducoing, 1990, pág. 309). Este decreto significó la diversificación de cursos orientados a la formación docente. “Para 1923, se ofrecían poco más de 70 materias diferentes organizadas en las secciones de Humanidades y Filosofía, Letras, Ciencias Físicas, Ciencias Naturales, Ciencias Médicas, Ciencias Sociales, Ciencias y Artes de la Educación”⁸² (Cano, 2008, pág. 566). Dos líneas de acción pueden distinguirse en este periodo: la capacitación para la docencia en la enseñanza media básica y superior y la formación y actualización para la práctica profesional en el nivel básico.

- La capacitación para la docencia en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal fue una función que compartían ambas dependencias: La Facultad de Filosofía y la Escuela Normal

⁸⁰ Puede considerarse que el proyecto de Chávez de 1922 logró satisfacer la exigencia de que la facultad mantuviera un compromiso con la educación popular, por un lado, merced al elevado peso específico otorgado a la formación y especialización docentes y, por el otro, mediante la orientación social de la investigación (Cano, 2008, pág. 569).

⁸¹ La Normal Superior, fundada en esta época, no tuvo, sin embargo, un rendimiento pedagógico universitario; la Normal Superior, que formó parte de la Facultad de Filosofía y Letras, se consagró más bien a la pedagogía de la escuela primaria. Lo más destacado de ella fue la creación de unas carreras destinadas a preparar directores y supervisores de enseñanza primaria (Larroyo, 1958, pág. 93-94).

⁸² La sección de Ciencias y Artes de la Educación, estaba organizada a partir de las siguientes asignaturas: Ciencia de la Educación, Organización Escolar, Psicología de la Adolescencia, Psicología de la Educación, Metodología Especial, Metodología General, Fenómenos sociales en sus relaciones con la educación, Cursos prácticos de perfeccionamiento de la técnica educativa, Historia de la Educación (Ruiz, 1954, pág. 66).

Superior. Mientras en la primera se efectuaban los estudios correspondientes a cada una de las diferentes especialidades (filosofía, letras, geografía, historia, etc.), en la Escuela Normal se ofrecían cursos de formación pedagógica. El grado que conjuntamente ofrecían era el de “profesor universitario”.

- La capacitación y actualización para el desempeño de funciones en el nivel básico se desarrollaba con base en tres ejes de formación: directores de escuelas, inspectores y perfeccionamiento de docentes en ejercicio (Ducoing, 1990, pág. 309).

En estas tres dependencias quedaron ubicados los estudios pedagógicos, “la Normal Superior, entre 1924 y 1928, al interior de la Universidad Nacional de México, tenía como propósito formar profesores universitarios de materias especiales para escuelas secundarias, normales y profesionales y directores de escuela” (Navarrete, 2015, pág. 21). También se realizaba investigación pedagógica sobre métodos y prácticas de enseñanza. “La Facultad de Filosofía y Letras tiene por finalidad el cultivo de las disciplinas del saber y la difusión sistemática de la cultura, su desideratum, empero, estriba en iniciar y ejercitar a los alumnos en los métodos de investigación de las ciencias y de las artes” (Ruíz, 1954, pág. 71); además, se le confirió la capacidad de otorgar los grados de Maestro y Doctor, con el objetivo de formar alumnos para la docencia y la investigación de las humanidades. La Facultad de graduados se proyectaba en la siguiente forma:

- Tendrá por objeto formar peritos en cuestiones netamente prácticas que tengan importancia social.
- Las materias que se cursen serán señaladas por las exigencias de nuestro medio social.
- Cada año podrán variar las especialidades siempre que aparezcan nuevas necesidades. Se conservará una especialidad mientras no sean satisfechas las exigencias prácticas que la crearon.
- Las especializaciones se relacionarán con conocimientos que constituyen profesiones técnicas y solo podrán seguir aquellas los que tengan un título o grado de una facultad universitaria o escuela técnica. Los títulos se considerarán de peritos y no constituirán grados académicos.
- Este proyecto de graduados es de patente interés y utilidad, pero no encajaba en los lineamientos de la Facultad de Filosofía y no se llegó a poner en práctica (Ruíz, 1954, pág. 71).

“En 1925 se integró a la Facultad de Filosofía y Letras-Escuela Normal Superior, la Escuela de Experimentación Pedagógica Galación Gómez, indispensable para las prácticas de los alumnos que cursaban carreras de formación docente” (Cano, 2008, pág. 566). La Escuela de Experimentación Pedagógica fue un laboratorio cuyo objetivo fundamental consistía en buscar los medios más adecuados para implementarlos para la mejora del proceso educativo de la escuela primaria. Se realizaban investigaciones que comprendían:

El estudio del alumno considerado individualmente: su modo especial de reaccionar, sus procesos de adaptación, su capacidad inhibitoria, su desenvolvimiento físico y mental. En segundo lugar: la sociedad en que el educando debe llegar a ser elemento productivo y de mejoramiento. Los procesos pedagógicos: técnica y materiales de enseñanza, constituyen un tercer elemento de la investigación. Finalmente, la organización de la escuela: plan de estudios, distribución del tiempo de las materias y de los grupos escolares confiados a uno o a varios maestros especialistas: coordinación de las actividades físicas, intelectuales, manuales, estéticas, cívicas y morales (La Escuela "Galación Gómez": Su programa de labores, 1931, pág. 333).

A partir de 1926, se visualizó una disposición a distinguir las funciones de la Normal Superior respecto de la Facultad de Filosofía y Letras. Fue hasta “1929 y paralelamente a la obtención de la autonomía universitaria, la Escuela Normal Superior logró, dentro del marco institucional universitario, por Decreto de Portes Gil, su independencia con respecto a la Facultad de Filosofía y Letras” (Ducoing, 1990, pág. 309). Dicha separación significó cambios en la organización de la Facultad de Filosofía y Letras, concretamente los estudios de pedagogía quedaron anexos al Departamento de Ciencias de la Educación, otorgando el grado de maestro en Ciencias de la Educación, especializado como profesor de enseñanza secundaria. Por su parte “la Escuela Normal Superior concedía maestrías y doctorados en Ciencias de la Educación, impartía cursos de perfeccionamiento y especialización en diversas prácticas pedagógicas, y conservaba bajo su responsabilidad la Escuela de Experimentación pedagógica Galación Gómez” (Cano, 2008, pág. 571).

En fin, el auge de la Escuela Normal Superior Universitaria, habría de verse interrumpido hacia 1934, cuando la Secretaría de Educación Pública inicia la recuperación de las atribuciones que había concedido a la Universidad en materia de formación de los profesores que de ella dependían (para hacer funcionar los niveles de preescolar, primaria, secundaria y

normal), cerrándose con esto una etapa importante de producción académica y de intervención en el campo educativo, cuyo impacto nacional fue ampliamente reconocido (Ducoing, 2004, pág. 53-54).

El declive 1934-1955

A partir de 1934 y hasta 1955 los estudios pedagógicos quedaron reducidos y enclavados en un vacío académico. La mayoría de los grandes catedráticos de la pedagogía normalista se fueron junto con la Escuela Normal, al igual que la población estudiantil. [...] Durante dos décadas la pedagogía universitaria vivió apenas frente a una lógica de desacreditación institucional, aunada a su propio debate en torno a la fundamentación de su quehacer y a su estatuto de cientificidad (Ducoing, 1990, pág. 312).

En el periodo de 1934 a 1936 la Facultad de Filosofía y Letras pasó a ser Facultad de Filosofía y Bellas Artes, quedó organizada por la Escuela Nacional de Arquitectura, la Escuela Nacional de Artes Plásticas, la Escuela de Filosofía y Letras y la Escuela Superior de Música. En 1936, por lapso de dos años, se llamó Facultad de Filosofía y Estudios Superiores. A partir de 1938 recobró el nombre de Facultad de Filosofía y Letras. “En 1935 se creó el Plan de Estudios de Maestro en Ciencias de la Educación, orientado básicamente hacia la formación de profesores de nivel medio básico y superior. El Plan estuvo vigente durante 20 años” (Barrón, 1992, pág. 2). Los estudios pedagógicos se encontraron en el seno del Departamento de Ciencias de la Educación, el objetivo seguía siendo la formación docente; sin embargo, este álgido periodo significó una pérdida de legitimidad en la formación de la maestría en Ciencias de la Educación.

Pese a la existencia del espacio institucional universitario, el departamento de Ciencias de la Educación no pudo consolidar y mantener un sistema de formación de docentes para la enseñanza media y, por lo tanto, generar y reproducir un saber pedagógico específico. La Escuela Normal Superior, por el contrario, además de lograr articularse e incidir en el sistema educativo, pudo, en su lucha por legitimar sus saberes pedagógicos, desplazar en el mercado laboral a los no poseedores de su certificación (Ducoing, 1990, pág. 315).

Hacia la autonomización 1955

Entrar a la segunda mitad del siglo XX, significó una transformación importante en los estudios de la pedagogía, se creó la Licenciatura en Pedagogía, se transformaron las nociones de la pedagogía como disciplina y como profesión, comenzó a tener una distancia más clara respecto de los propósitos de las escuelas normales. En 1954 la Facultad de Filosofía y Letras recibió las instalaciones en Ciudad Universitaria, lo que significó dejar el bello edificio conocido como La casa de los Mascarones, no sólo fue un cambio de sede, sino de una reestructuración en tanto lo académico como en lo administrativo. “Los hasta entonces departamentos que conformaban la Facultad de Filosofía y Letras se convertían en colegios y se reducían a siete: Filosofía, Letras, Psicología, Historia, Geografía, Pedagogía y Antropología; los cuales impartían un total de quince carreras” (Navarrete, 2008, pág. 152). En el caso de Pedagogía, se modificó la denominación y el enfoque epistemológico, disciplinario y profesional⁸³.

En la sesión del Consejo Técnico del 12 de enero de 1955, quedó remplazada la maestría en Ciencias de la Educación por la recién creada maestría en Pedagogía, ésta se estableció como especialidad totalmente independiente de las demás y con un plan de estudios completamente renovado, encauzado ya no tan sólo a la formación de profesores, sino a la capacitación de profesionales en pedagogía aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones (Ducoing, 1990, pág. 247).

Para 1959, Larroyo plantea la idea de fundar una licenciatura en Pedagogía, concediéndose a los licenciados el título de Pedagogo, y a los estudios superiores los grados de Maestro y Doctor en Pedagogía⁸⁴. “Una vez que se logra impulsar el primer plan de estudios de pedagogía⁸⁵ en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a inicio de la

⁸³ Francisco Larroyo quien, habiéndose formado como filósofo en Alemania, participó activamente en la transformación de la pedagogía universitaria tomando distancia de la pedagogía normalista. “Es a la Universidad a la que compete este estudio de la pedagogía tanto por el nivel académico que exige, cuanto por los materiales que en la Universidad se dispone para emprender faena tan delicada. Bajo este signo, en efecto, nace el problema de una pedagogía universitaria con una tarea distintiva de la que pueda tener la Secretaría de Educación Pública” (Larroyo, 1958, pág. 96).

⁸⁴ La antigua Maestría de Ciencias de la educación fue entonces sustituida por la Maestría en Pedagogía, ya totalmente independiente de las demás especialidades de la Facultad y con expectativas de formación y laborales que rebasaban la docencia y marcaban supuestamente dos líneas nuevas: la organización de escuelas y la investigación (Ducoing, 1990, pág. 316).

⁸⁵ El título que se expedía en el primer de plan era el de pedagogo con estudios de tres años. Si bien en éste se visualiza la importancia de la formación teórica con asignaturas de Teoría Pedagógica, Filosofía de la Educación, Psicología Contemporánea y Pedagogía Comparada y se retoma aunque incipientemente la

década de los sesenta se generan grandes esfuerzos por conformar a la pedagogía como una disciplina científica” (Pontón, 2002, pág. 120).

“El segundo plan de estudios, introducido en 67 y parcialmente vigente en la actualidad se estructuró con una orientación humanista-idealista, desde una pedagogía de corte filosófico” (Ducoing, 1990, pág. 317). La duración es de ocho semestres, en los dos primeros semestres se cursan seis materias, en el segundo año se cursan tres obligatorias y cuatro optativas. También se pueden cursar materias de carácter optativo en otros colegios de la Facultad y en licenciaturas de las diversas Facultades que integran a la Universidad⁸⁶. “Se continúa con la lógica herbetiana, en cuanto a que dividen los saberes en teóricos y técnicos, trabajándose en los primeros semestres la fase teórica y en los siguientes la fase técnica. Asimismo, incorporan contenidos de una pedagogía científico-técnicas (Tecnología Educativa), evaluación de los aprendizajes, psicología conductista y currículum” (Barrón, 1992, pág. 2-3).

El segundo plan de estudios fue un elemento central que permitió la expansión y diversificación de la pedagogía como profesión; además, el contexto social y cambios en la política confluyeron en su transformación. “De forma definitiva, el desarrollo del campo pedagógico se vio atravesado por diversas circunstancias de las que destacan dos: la formación de docentes para los niveles medio y superior y la elaboración de planes y

conceptualización de la educación como fenómeno histórico y social, tal parece que el saber educativo mantiene su distancia con respecto a su constitución como objeto de conocimiento teórico, revelando su incapacidad para delimitar conceptualmente sus fronteras con otros campos disciplinarios. Predomina igualmente un saber empirista, fragmentario y reduccionista, alimentado por el discurso del positivismo, que permitía otorgarle a la pedagogía un grado de cientificidad.

⁸⁶ Actualmente el Colegio de Pedagogía tiene en operación 2 planes de estudios. El plan de estudios de 1966, fue aprobado por el Honorable Consejo Universitario el 30 de noviembre del mismo año. Este plan se mantuvo vigente gracias a la actualización de contenidos que cada profesor realizaba en su programa de estudios, sin embargo, y a partir de las exigencias educativas de la actualidad, se formuló el nuevo plan de estudios 2010, el cual entró en vigor en el semestre 2010-1 (2009); está planeado para estudiar en ocho semestres y tiene un valor total de 330 créditos. A lo largo de los ocho semestres los alumnos cursarán 48 asignaturas; de éstas, 36 tienen carácter obligatorio y 12 carácter optativo. El Plan de Estudios se estructura en unidades denominadas asignaturas, lo que además de facilitar la organización y secuencia de los contenidos, constituye el patrón de organización que predomina en la mayoría de los planes de estudio de la UNAM, ello permite que los alumnos, en un momento determinado, puedan enriquecer su formación cursando asignaturas de otros planes de estudios. Las asignaturas obligatorias y optativas se han organizado en cuatro áreas: Teoría, Filosofía e Historia; Investigación Pedagógica, Interdisciplinaria; e Integración e Intervención Pedagógica.

programas de estudios de la nueva oferta educativa” (Rojas, 2004, pág. 457). Lo anterior, me permite plantear una quinta etapa para los estudios pedagógicos universitarios.

Expansión y diversificación 1970

A partir de la década de los setenta, con la emergencia de nuevos marcos de referencia generados dentro del campo de las ciencias sociales y en particular con el enfoque de las llamadas ciencias de la educación se promovieron programas de profesionalización de la docencia universitaria y se generó un crecimiento de las opciones de formación de profesionales en la educación. Esta expansión, por otra parte, generó espacios laborales al egresado de estas licenciaturas, haciéndose cada vez más clara la diferencia entre las propuestas de formación de las escuelas normales y la ofrecida por las dependencias universitarias. La expansión de las licenciaturas en educación obedeció a un efecto múltiple: a) el desarrollo de nuevos marcos de referencia, b) el crecimiento de la matrícula de educación superior en México en la década de los setenta (que pasó de un promedio de 200 mil estudiantes en 1970 a cerca de 800 mil en 1979), lo que sucedió en medio de la expansión de las instituciones de educación superior favoreciendo la formación de centros académicos y de especialistas en temas educativos, y c) la diversificación de la oferta educativa en el marco de la modernización de la educación superior en el sexenio de Echeverría (Pontón, 2002, pág. 124).

La década de los setenta representó una transición en las estructuras, las políticas y las prácticas de las Instituciones de Educación Superior, lo que significó nuevas exigencias, actores y desafíos del contexto; la Universidad no es neutral a los embates del escenario neoliberal; en el contexto de la globalización se pone énfasis en el discurso de la innovación y la modernización; la política tiene un carácter disruptivo en los diferentes ámbitos de la vida de las instituciones; se prioriza la tecnología sobre la ciencia y las humanidades; la descentralización y la desconcentración; la formación *técnico-profesional* sobre lo profesional; la evaluación en estándares internacionales sobre la evaluación situada en el referente de nuestro contexto histórico-social. Este contexto orientó la expansión de los estudios de la pedagogía. “Es ya a partir de los años setenta que se define un aumento gradual y acelerado de las instituciones universitarias tanto públicas como privadas, que se dedican a promover la formación de profesionales para la educación” (Pontón, 2002, pág. 120). A inicios del Siglo XXI se registraron 126 Planes de estudio que forman licenciados en

Educación, Ciencias de la Educación o Pedagogía, que fueron creados, en su mayoría, en las décadas de los años setenta y ochenta en respuesta a la alta demanda educativa. Por otro lado, este momento histórico-contextual impactó en la diversificación de la pedagogía como profesión⁸⁷. Para dar cuenta de la expansión y diversificación de los estudios de la pedagogía reconociendo la dimensión institucional, se analiza el caso específico de Lic. en Pedagogía de la FES Acatlán.

3.3 Consideraciones generales del Plan de Estudios

La filosofía educativa que guía a la Universidad plantea la formación de profesionales con capacidad crítica en la aplicación de conocimientos científicos y humanísticos que contribuyan al desarrollo nacional. Esto ha sido considerado en el caso de la Licenciatura en Pedagogía que ofrece la UNAM desde 1959, consolidada en diferentes planes de estudio ofrecidos en la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (a partir de 1975) y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (a partir de 1976). De esta forma, la UNAM se reafirma como agente social en la promoción de cuadros profesionales de la educación (Plan de Estudios, 2006, pág. 19).

Como parte de un proyecto de descentralización educativa de la UNAM, en 1974 se aprobó la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales por parte del H. Consejo Universitario. En total fueron fundados cinco planteles en zonas estratégicas alrededor del entonces Distrito Federal: Cuautitlán, en 1974; Iztacala y Acatlán, en 1975; y Aragón y Zaragoza en 1976. La entonces ENEP Acatlán se erigió en el municipio de Naucalpan, en terrenos de lo que era conocido como Ejido de Oro. Fue inaugurada el primero de marzo de 1975 por el rector en turno Guillermo Soberón Acevedo.

El 17 de marzo de ese año, recibió a su primera generación integrada por 4 mil 300 alumnos. En sus inicios la infraestructura con la que contaba la ENEP se reducía a tres edificios y una unidad académica, la planta docente la integraban 406 profesores que

⁸⁷ La pedagogía como profesión se concibe como un conjunto de saberes y prácticas que sustentadas en un cuerpo de conocimientos científico-pedagógicos se ejecutan con base en un cúmulo de habilidades técnico-instrumentales y de estrategias metodológicas orientadas por valores humanísticos y sociales que delinean la misión de la pedagogía en el contexto universitario (Plan de Estudios, 2006, pág. 11). Concretamente esta diversificación se puede identificar en las propuestas curriculares, en el caso de la FES Acatlán, se concretizan en las preespecialidades propuestas.

impartían 13 licenciaturas. Desde entonces, la FES Acatlán ha fortalecido su oferta académica al incrementar el número de carreras que imparte a 20 licenciaturas, 6 especialidades, 9 maestrías y 3 doctorados.

“Una visión interdisciplinaria dio vida en 1975 a la entonces naciente Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP-Acatlán); la cual requería del establecimiento de troncos comunes que agruparan diversas licenciaturas afines a la misma área de conocimiento” (Plan de Estudios, 2006, pág.10). La Lic. en Pedagogía se ha venido consolidando en la FES Acatlán desde hace un poco más de cuatro décadas, tiempo en el que se ha transformado la noción de la pedagogía; es una institución relativamente joven, en la cual se han puesto en marcha tres planes de estudio, 1976, 1984 y 2006.

El primer plan de estudios⁸⁸ de la Licenciatura en Pedagogía se remonta a 1976, año en el que el Consejo Universitario, en su sesión del 10 de marzo, aprobó la reorganización del plan de estudios de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras para que fuera implantado en la ENEP-Acatlán. En el contexto interdisciplinario de la entidad, la Licenciatura en Pedagogía compartió asignaturas con otras licenciaturas de corte humanístico; se buscaba que los egresados fuesen humanistas formados de manera integral. Este plan comprendía el estudio de la cultura, la lingüística y la historia desde una perspectiva crítica y con un compromiso singular frente a las necesidades del país en aquel momento. En ese sentido era más común hablar de formación de humanistas que de pedagogos, aunque no por ello se dejó de reconocer la especificidad de la profesión (Plan de Estudio, 2006, pág. 10-11).

En el segundo plan de estudios que fue aprobado por el H. Consejo Universitario en 1984, se le restó importancia al estudio de la historia universal y la lingüística, incorporando un mayor énfasis en la formación del pedagogo al estudio de la sociología y la psicología. La licenciatura se separó, entonces, del tronco común para profundizar en el análisis de ámbitos específicos de lo pedagógico y brindar así más elementos a los alumnos para el ejercicio de

⁸⁸ El plan de estudios: a) es la expresión formal y escrita del campo de contenido y el tipo de comportamientos que debe dominar el profesional; b) es el instrumento mediante el cual la institución define el tipo y la organización de los estudios que deben realizar los alumnos de cada facultad o escuela para dominar una profesión; c) actúa como modelo señalando las pautas para la: c.1 selección y organización de actividades y recursos docentes; c.2 definición de los requisitos que los estudiantes deben reunir para cursar con éxito los estudios, y c.3 evaluación de los resultados alcanzados por los estudiantes, lo que permitirá acreditar o no, su capacidad para ejercer la profesión (Glazman y De Ibarrola, 1976, pág. 25).

una práctica profesional más específica. En la oferta curricular aparecieron tres preespecialidades: Educación Permanente, Psicopedagogía y, Planeación y Administración Educativa.

El plan de estudios de 1984 exige a los alumnos el cumplimiento de 316 créditos que se cubren en 44 asignaturas. Este plan se compone de dos ciclos: el Básico y el de Formación Profesional y Preespecialización. En el Ciclo Básico las asignaturas se integran en las áreas: Básica Pedagógica, Psicopedagógica, Sociopedagógica y de Investigación Pedagógica. Este ciclo comprende 36 asignaturas, de las cuales una es optativa y se cursa en quinto semestre. En el Ciclo de Formación Profesional y de Preespecialización se ubican las áreas de Formación y Práctica Profesional y de Preespecialización; compuesto por ocho asignaturas: seis obligatorias, y dos optativas del área Pedagógica, estas últimas a cursarse en séptimo y octavo semestres (Plan de Estudios, 2006, pág. 29).

Proceso adoptado para el diseño del Plan de Estudios

El proceso para diagnosticar y evaluar el plan de estudios partió de la *Comisión Reestructuradora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*, conformada en 1998. El diagnóstico sobre la dinámica del plan de estudios de 1984 fue una de las primeras actividades de la Comisión. “Este diagnóstico permitió definir la orientación de la modificación del plan vigente para atender las actuales necesidades educativas y de formación pedagógica” (Plan de Estudios, 2006, pág. 9).

Se realizó un análisis de la estructura curricular y de los fundamentos normativos para la modificación del plan de estudios, estudios de trayectoria escolar y del campo laboral del pedagogo, seguimiento de egresados. Así, se siguieron las siguientes líneas de trabajo

- Se adoptó el esquema de diagnóstico del plan de estudios vigente desde la orientación sistémica, que incluyó la evaluación del contexto, la estructura formal, los recursos, los procesos de su desarrollo y los resultados obtenidos con él.
- Se valoró la necesidad de ajustar el perfil de egreso con los cambios que se presentan en las prácticas profesionales y que imponen nuevas estrategias de formación desde una perspectiva multidimensional de la profesión.
- Se debatió en torno a la pedagogía como disciplina, profesión y objeto de conocimiento. Ello mediante el estudio de la diversidad teórica y las reflexiones multidisciplinarias.

- Se definieron las líneas rectoras a incorporar en el plan de estudios por considerarlas como referentes conceptuales de una estructura curricular adecuada: formación integral, búsqueda de aprendizajes significativos, sensibilización para el trabajo autónomo, articulación en ejes de formación para el desarrollo de competencias profesionales, flexibilidad curricular, integración de contenidos por áreas de conocimiento, apego al sistema de créditos, consideración de cargas para alumnos de tiempo completo, impulso a la práctica profesional.
- Se consideraron las disposiciones normativas relacionadas con la modificación de planes de estudio, expresadas en la Legislación Universitaria
- Se recuperaron las experiencias en los procesos de formación del pedagogo y en la construcción de la pedagogía en Acatlán – producto del diagnóstico del plan de estudios 1984 realizado de 2000 a 2003- , así como el Proyecto de Plan de Estudios 1992 de manera que pudieran ser consideradas en la propuesta de modificación del plan de estudios.
- Se realizó una propuesta inicial por la Comisión Reestructuradora, misma que se enriqueció con las sugerencias y elaboraciones que los profesores realizaron en las distintas sesiones de trabajo llevadas a cabo (Plan de Estudios, 2006, pág. 14).

Descripción de la estructura y organización del plan de estudios

El objetivo de la Licenciatura en Pedagogía es formar profesionales que dominen los principios teóricos y metodológicos para el estudio integral de la educación que le permita intervenir en el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos.

Objetivos específicos

- Analizará la problemática educativa, así como el contexto histórico social que la delimita, a partir de un marco teórico pedagógico de interpretación.
- Propondrá alternativas de intervención y/o solución a problemas concretos en los ámbitos formal, no formal e informal de la educación, mediante la investigación y aplicación de elementos teóricos, metodológicos y procedimentales.
- Desarrollará proyectos educativos de investigación, docencia, asesoramiento e intervención en los distintos ámbitos del campo profesional.
- Desarrollará habilidades y actitudes para el pensamiento crítico y creativo, el trabajo multidisciplinario y colaborativo y el aprendizaje autónomo (Plan de Estudios, 2006, pág. 43).

Si bien cada asignatura posee sus propias directrices de formación, con la convergencia de elementos en un objetivo semestral se pretende que los profesores visualicen

a la asignatura que les corresponda impartir en función de la relación curricular que guarda con las demás asignaturas del plan de estudios. Se insiste en evitar la fragmentación de conocimientos en la formación del pedagogo en la FES Acatlán. En este sentido, se promoverá la realización de trabajos integradores que favorezcan la articulación de contenidos de varias asignaturas. (*Ver anexo 3*).

Perfil de egreso

El pedagogo egresado de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán desarrollará una sólida formación humanística, científica y técnica que le permita la construcción de saberes pedagógicos para la atención de necesidades educativas desde una perspectiva innovadora, ética, responsable y participativa (Plan de Estudios, 2006, pág. 45).

Perfil Profesional

El Licenciado en Pedagogía es el profesional que estudia integralmente la educación con la finalidad de describir, comprender, explicar, evaluar e intervenir para el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos. Desarrolla su práctica profesional en los ámbitos formal y no formal y fundamenta su acción pedagógica en conocimientos, habilidades y actitudes propios de la profesión.

Es capaz de desarrollar actividades de docencia, orientación educativa, educación permanente y capacitación, administración y gestión educativa, desarrollo curricular, comunicación educativa e investigación educativa en instituciones públicas o privadas o por ejercicio libre de la profesión, atendiendo las distintas orientaciones de la práctica profesional que éstas implican (Plan de Estudios, 2006, pág. 46). (*Ver anexo 4*).

La estructura curricular se ha organizado con el afán de fortalecer la formación integral del pedagogo, considerando dos fases de la trayectoria del estudiante: Fase de Formación Básica y Fase de Formación Profesional. Entre ellas, y actuando de manera transversal a lo largo de todos los semestres, se encuentran las Áreas de Conocimiento y los Ejes Articuladores de Formación (Plan de Estudios, 2006, pág. 47), como se muestra en la figura 7.



Figura 7. Organización de la estructura curricular
(Plan de Estudios, 2006, pág. 47)
(Elaboración Propia)

“Las fases de Formación Básica y de Formación Profesional constituyen dos momentos diferenciados y complementarios en el plan de estudios propuesto. En ellas se incorporan asignaturas con orientaciones y posibilidades distintas de vinculación teórico-práctica” (Plan de Estudios, 2006, pág. 47).

Fase de formación básica

La Fase de Formación Básica permite el acercamiento al ámbito pedagógico como campo de conocimiento, de investigación y de intervención profesional; proporciona elementos teóricos, metodológicos, contextuales e instrumentales indispensables de la formación del pedagogo. Brinda los elementos fundamentales para analizar, comprender y valorar los fenómenos y procesos educativos; así como para contextualizar la realidad social que los rodea, recuperar las aportaciones de distintas disciplinas al campo pedagógico, identificar ámbitos de intervención pedagógica y desarrollar estrategias metodológicas para la construcción de nuevo conocimiento (Plan de Estudios, 2006, pág. 47-48).

En esta fase se aborda a la pedagogía como disciplina, lo que implica reconocer las tradiciones de pensamiento que han abonado al acercamiento de lo educativo.⁸⁹

Además, de reconocer las bases que aportan otras ciencias humanas y sociales tales como la psicología, la sociología, la filosofía, la historia, la economía, la política, entre otras. La pedagogía establece una mirada integradora, holística e interpretativa a partir de los aportes de otras ciencias y los resignifica abordando a la educación en todas sus dimensiones, modalidades y procesos. “En esta fase se integran la mayoría de las asignaturas que cursarán los alumnos y que fundamentarán una sólida formación básica que les posibilite acercarse a las distintas áreas de conocimiento. Está compuesta por 35 asignaturas, de las cuales 30 tienen el carácter de obligatorias y cinco son optativas de elección” (Plan de Estudios, 2006, pág. 50).

Fase de formación profesional

La transición de la Fase de Formación Básica a la de Formación Profesional es paulatina. Lo anterior, permite al estudiante consolidar su identidad como pedagogo y reconocer la diversidad del campo profesional.

La Fase de Formación Profesional incorpora asignaturas a partir del quinto semestre y hasta el octavo. En ella se recupera la preparación adquirida en la Fase de Formación Básica y busca propiciar la reflexión crítica, el análisis, la interpretación y la elaboración de propuestas pedagógicas innovadoras para que el alumno atienda problemáticas educativas dominantes o emergentes. En esta fase se forma al alumno en campos de intervención que se abordan como campos de problematización y se busca ampliar, profundizar y enriquecer el conocimiento de la Pedagogía, distinguiendo los campos en lo general y lo específico de la profesión.

⁸⁹ En el caso del campo pedagógico se reconocen ampliamente tres tradiciones académico-disciplinarias: la *tradición alemana* representada por Dilthey y Herbart y el enlace entre la pedagogía, la filosofía y las humanidades que predominara hasta principios de los años setenta; la *tradición anglosajona* representada por Dewey y el enlace con la sociología funcionalista y la psicología experimental en la denominación de ciencia de la educación; así como la *tradición francesa* representada por Debesse y Mialaret y su referencia a las ciencias de la educación. En el caso de las dos últimas se da un mayor predominio en los años setenta y ochenta. Se observa, además, una tendencia más reciente que podría denominarse *latinoamericana* –configurada hacia los años setenta– que se delimita a partir de los planteamientos críticos y alternativos sobre pedagogía y educación en los trabajos de autores españoles, argentinos, brasileños y, por supuesto, mexicanos (Rojas, 2004, pág. 458-459).

Finalmente, se aspira consolidar los conocimientos, las habilidades y las actitudes propuestas en el perfil de egreso (Plan de Estudios, 2006, pág. 48).

Está integrada por asignaturas del Área Pedagógica y del Área de Investigación Pedagógica orientadas a la formación para el ejercicio profesional. En esta fase, además se incorporan todas las asignaturas del Área de Intervención Profesional y las del Área de Preespecialización. Está compuesta por 14 asignaturas, de las cuales cinco tienen carácter de obligatorias, siete el carácter de obligatorias de elección y dos el carácter de optativas de elección (Plan de Estudios, 2006, pág. 50).



Figura 8. Fases de Formación
(Plan de Estudios, 2006)
(Elaboración propia)

Áreas de Conocimiento

Áreas de Conocimiento en el entendido que en ellas confluyen varias asignaturas de un campo de conocimiento específico, con lo cual se facilita la integración del saber pedagógico. Las áreas que integran el plan de estudios en la Fase de Formación Básica son: Área Pedagógica, Área Histórico-Filosófica, Área Psicopedagógica, Área de Investigación Pedagógica y Área Sociopedagógica. En la Fase de Formación Profesional solamente se da continuidad al Área Pedagógica y al Área de Investigación Pedagógica y se incorporan el Área de Intervención Profesional y el Área de Preespecialidad. De este modo, se propone una visión integral del conocimiento, que recupere las aportaciones de las disciplinas incorporadas en el estudio de la pedagogía, desde una lógica articuladora y no fragmentaria,

propiciando distintos niveles de lectura de la realidad, tendientes a la construcción del saber pedagógico (Plan de Estudios, 2006, pág. 48).

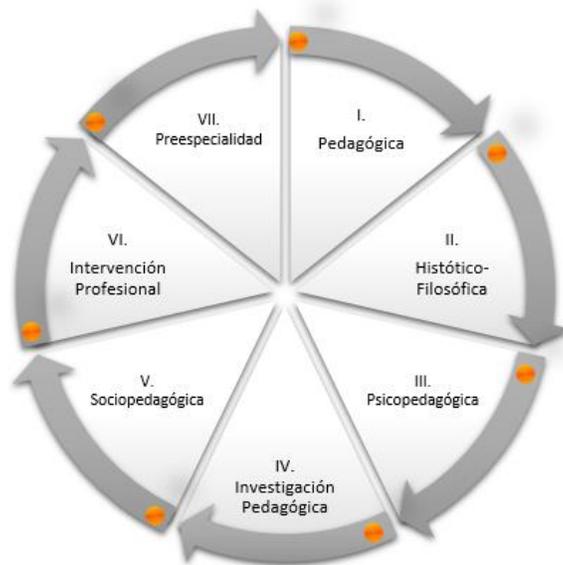


Figura 9. Áreas de Conocimiento
(Plan de Estudios, 2006)
(Elaboración propia)

- Área Pedagógica

La importancia de esta área radica que en ella se encuentra el corpus en el que se integran los contenidos referidos a la disciplina a partir de los cuales se fundamenta, se explica y se construye el objeto de estudio de la pedagogía. En ella se recuperan todas aquellas informaciones significativas para la conformación de los marcos referenciales desde los cuales se estudia el fenómeno educativo. Se trabaja mediante el análisis histórico social y epistemológico de su surgimiento y su articulación con el conjunto de otras disciplinas. Es la columna vertebral de la formación del pedagogo, fomenta la reflexión y el análisis para la consolidación de conocimientos y habilidades y que propicia la construcción de su identidad profesional. Esta área está integrada por 14 asignaturas obligatorias y tres asignaturas optativas de elección de las cuales deben cursar una en quinto semestre y dos en octavo semestre (Plan de Estudios, 2006, pág. 51).

- Área Histórico-Filosófica

La educación no puede comprenderse fuera de un contexto, de ahí la importancia de la Historia que nos permite reconocer al hombre y sus procesos de formación en el tiempo y el espacio. De manera interrelacionada, la Filosofía nutre a la educación; le da sentido y significado reconociendo la visión del mundo, el concepto del hombre, los principios éticos, los valores humanos y las diferentes concepciones de cultura, sociedad y educación.

Esta área es fundamental en la formación teórico–conceptual y contextual del proceso educativo, permite el análisis dialéctico de su construcción empírico-abstracta, y revalora las prácticas educativas por medio de la historia y su construcción epistemológica y filosófica. Esta área está integrada por cuatro asignaturas obligatorias. Asimismo, los alumnos deben cursar una asignatura optativa de elección de esta área en tercer semestre (Plan de Estudios, 2006, pág. 51).

- Área Psicopedagógica

El Área Psicopedagógica incluye lo concerniente al ciclo vital del ser humano. En ella se estudian las estructuras que constituyen al ser de la educación en las diferentes etapas de la vida: infancia, adolescencia y adultez presentes en los procesos educativos, acordes con los aportes actuales de las distintas corrientes psicológicas. Esta área está integrada por seis asignaturas obligatorias. Asimismo, los alumnos deben cursar una asignatura optativa de elección de esta área en sexto semestre (Plan de Estudios, 2006, pág. 51-52).

- Área Investigación Pedagógica

Está constituida por un cuerpo de conocimientos relacionados con la investigación y su metodología en la práctica pedagógica. Esta área aborda tanto los problemas de la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales y humanas como de la investigación educativa, apoya la reflexión sobre los elementos en que se fundamenta la construcción y reconstrucción de conocimientos en el campo pedagógico y promueve el desarrollo de la potencialidad de la investigación social en el terreno de la educación. Esta área está integrada por cuatro asignaturas obligatorias, dos asignaturas obligatorias de elección. Asimismo, los alumnos deben cursar una asignatura optativa de elección de esta área en cuarto semestre (Plan de Estudios, 2006, pág. 52).

- Área Sociopedagógica

El Área Sociopedagógica se constituye a partir de un campo de conocimientos relacionados con el análisis sociológico, político y económico de los problemas educativos. La finalidad de esta área es organizar e integrar los aportes de estos saberes en el espacio específico del conocimiento de lo educativo, de manera articulada con el objetivo de promover en el individuo una conciencia crítica frente a sí mismo y frente al mundo histórico social en el que se encuentra y que le permita configurar una visión de sí mismo, de los demás, de la sociedad y del mundo en general, que le proporcione una actitud responsable en su participación social y en el ejercicio de la profesión. Esta área está integrada por seis asignaturas obligatorias. Asimismo, los alumnos deben cursar una asignatura optativa de elección de esta área en séptimo semestre (Plan de Estudios, 2006, pág. 52-53).

- Área de Intervención Profesional

Esta área tiene como propósito que el alumno caracterice la práctica profesional del pedagogo egresado de la FES Acatlán como una práctica sustentada en saberes teórico-metodológicos y técnico-instrumentales, con una visión crítico-social de la profesión aludiendo a un sentido ético-humanístico para que logre articular el saber, el saber hacer y el deber ser pedagógicos para la construcción de su identidad profesional. Las tres asignaturas que integran esta área corresponden a tres grandes momentos de un solo proceso que brinda experiencias de aprendizaje y son motivo de distintos niveles de aproximación, reflexión y construcción en torno a la intervención, identidad y práctica profesional que se promueven en la Facultad. Esta área se integra por una asignatura obligatoria y dos asignaturas obligatorias de elección que deben cursarse durante los tres últimos semestres de la licenciatura (Plan de Estudios, 2006, pág. 53-54).

- Área Preespecialidad

Las preespecializaciones tienen como objetivo brindar al alumno una formación más profunda en un campo específico de la pedagogía, presentándole situaciones que le permitan aplicar métodos y técnicas para resolver problemas particulares de la educación. Esta área

está integrada por tres asignaturas obligatorias de elección que deben cursarse durante los tres últimos semestres de la licenciatura (Plan de Estudios, 2006, pág. 54).

Ejes Articuladores de Formación

Los Ejes Articuladores de Formación constituyen orientaciones específicas respecto del tipo de saberes que es deseable incorporar para el estudio de las asignaturas y la articulación de los procesos de aprendizaje. Son aspectos formativos que se desarrollan a la par de los contenidos programáticos y se fortalecen con las modalidades didácticas. Los tres ejes en la enseñanza-aprendizaje que promueven los contenidos son: *teórico* (epistémico), *metodológico* (técnico-instrumental) y *axiológico* (teleológico). Todas las asignaturas atenderán los tres ejes, de distintas formas y en concordancia con las modalidades didácticas (Plan de Estudios, 2006, pág. 48).

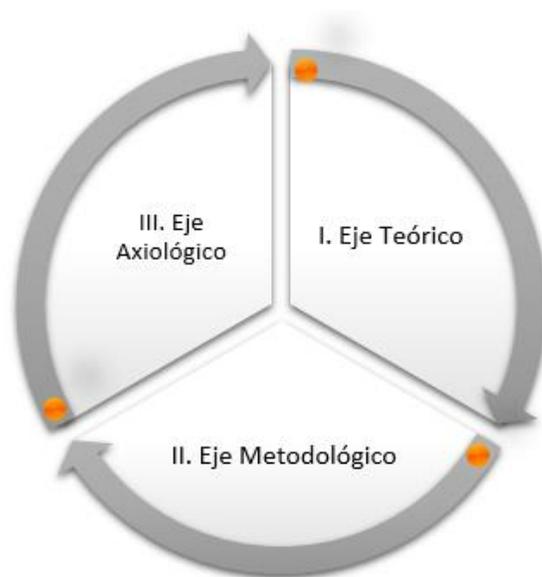


Figura 10. Ejes Articuladores de Formación
(Plan de Estudios, 2006)
(Elaboración propia)

Los ejes están presentes en todo el proceso de formación y en cada etapa de la trayectoria escolar de los estudiantes de pedagogía. Los ejes se relacionan con procesos, estrategias y acciones en los que intervienen fundamentalmente decisiones de profesores y alumnos y son un requisito imprescindible para las tareas de aprendizajes y de enseñanza. En ese sentido, los contenidos de aprendizaje enriquecen su carácter formativo al articularse

mediante los ejes y sugieren la dirección de las áreas de conocimiento: los Ejes Articuladores de Formación pugnan por una educación integral, participativa, colaborativa, reflexiva y dinámica (Plan de Estudios, 2006, pág. 49). Los ejes estructurantes de la formación que requieren estar presentes en un proyecto curricular integral son:

- La formación teórica y multirreferenciada desde la perspectiva de diversas disciplinas para hacer avanzar el conocimiento pedagógico incorporando otras dimensiones de análisis de lo educativo; se analiza y explica la educación con atención en los procesos sociales, culturales, económicos y políticos.
- La formación metodológica y técnica-instrumental del hacer concreto de la intervención pedagógica; permite el desarrollo de los elementos metodológicos que posibilitan la problematización de la realidad y la acción transformadora.
- La formación axiológica que promueva el desarrollo de actitudes y valores; promueve el fortalecimiento de valores y actitudes que la acción pedagógica requiere.

En los tres ejes convergen elementos formativos para que el alumno desarrolle habilidades intelectuales vinculadas a la formación teórico-metodológica, las habilidades técnico-profesionales y el desarrollo de actitudes y valores que fortalezcan su desarrollo humano y profesional con una dimensión personal y social.

- *Eje Teórico*

Este eje comprende el conjunto de acciones para la apropiación de saberes, teorías y sistemas. Agrupa información organizada y enlazada con referentes disciplinares y multidisciplinarios presentados como unidades coherentes de conocimiento, nunca concluidas ni cerradas. Creado para fortalecer la sistematización de los conocimientos teóricos y conceptuales, destacando su sentido educativo. Implica la reflexión epistemológica como soporte para la descripción, correlación y explicación de la realidad (Plan de Estudios, 2006, pág. 59).

- *Eje Metodológico*

La inserción del eje metodológico no obedece a una postura pragmática, sino al reconocimiento de los diferentes aspectos que conforman la disciplina y a la necesidad de contar con habilidades específicas desarrolladas a lo largo de la licenciatura, que apoyan la

formación misma del profesional y que permiten conformar un perfil de egreso que incluya también el nivel operativo. No se piensa a la metodología como aspecto meramente instrumental, sino vinculado a los distintos paradigmas teóricos que la sustentan y desde los cuales el alumno interpretará y actuará ante la realidad haciendo un uso crítico y contextualizado de los elementos técnicoinstrumentales (Plan de Estudios, 2006, pág. 60).

- *Eje Axiológico*

El eje axiológico sustenta y fortalece el carácter humanístico de la pedagogía. Se entiende por axiología la teoría de los valores. El concepto de valor se halla unido a la trascendencia o adecuación de las acciones con el bien y el fin de las relaciones humanas. Los valores son las cualidades intelectuales y morales de una persona en relación con la escala de valores de la sociedad en que está inmersa.

Considerando que una de las principales funciones del pedagogo es la formación del ser humano para lograr el desarrollo integral de la personalidad, es imprescindible considerar, en el proceso de formación y en la práctica cotidiana, el conocimiento y desarrollo de valores, tales como: respeto, honestidad, veracidad, justicia, compromiso, tanto individual como socialmente; así como todos aquellos valores que propicien la formación integral como ser humano y como un profesional de la Pedagogía. Al mismo tiempo, se buscará desarrollar una actitud sustentada en el valor del trabajo intelectual y profesional, del trabajo colaborativo e interdisciplinario y todas aquellas actitudes propias del trabajo profesional del pedagogo (Plan de Estudios, 2006, pág. 60-61).

Para representar a los ejes articuladores de formación empleamos el siguiente entramado, que pretende representar su dinamismo.



Figura 11. Ejes Articuladores de Formación
(Plan de Estudios, 2006, pág. 61)

En síntesis, el tejido de Áreas y Ejes Articuladores de Formación en las distintas fases de formación permite integrar y concretar nociones y niveles de conocimiento en la

formación del pedagogo, así como avanzar en el proceso de problematización e interpretación de la realidad educativa para orientar los procesos de intervención pedagógica. Esta propuesta amplía la oferta de asignaturas optativas (Plan de Estudios, 2006, pág. 49).

La formación planteada en los Ejes Articuladores de Formación del plan de estudios propuesto, podrá ser desarrollada y perfeccionada por los alumnos mediante estas seis modalidades didácticas concebidas como formas de propiciar experiencias de aprendizaje. (Ver anexo 5).

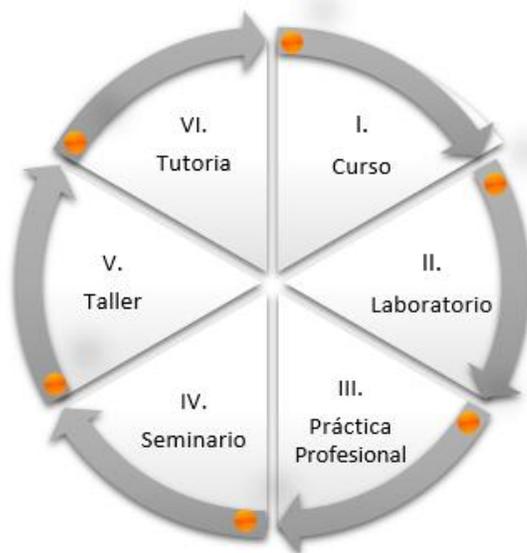


Figura 12. Modalidades didácticas
(Plan de Estudios, 2006)
(Elaboración propia)

Preespecialidades

Dada la diversidad y complejidad creciente del fenómeno educativo, es pertinente profundizar la formación del pedagogo en ámbitos específicos. En esta circunstancia, el área de preespecialidad se constituye como un espacio de problematización y profundización en el tratamiento de aspectos particulares de la realidad educativa (Plan de Estudios, 2006, pág. 54).

Las preespecialidades están orientadas al acercamiento de los diversos campos profesionales con relación en las necesidades educativas de la sociedad. Brindan las bases

para la intervención profesional en un campo específico de la pedagogía como profesión. Estos campos están delimitados a partir de seis preespecialidades:

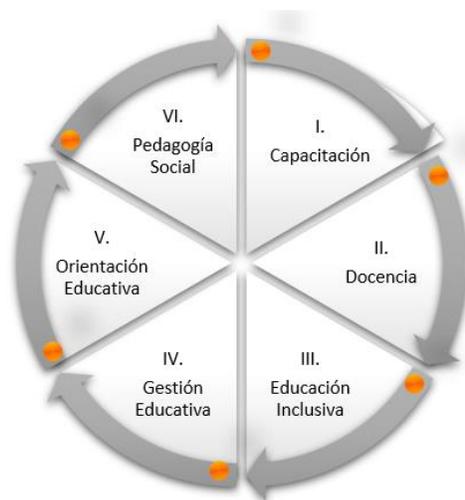


Figura 13. Preespecialidades
(Plan de Estudios, 2006)
(Elaboración propia)

Al alumno se le ofrece cursar una de las seis preespecialidades planteadas. A su vez, cada preespecialidad se integra por tres asignaturas obligatorias de elección que se cursan en 6º, 7º, y 8º semestres. Las tres asignaturas que comprende cada preespecialidad guardan una relación estrecha que permite la fundamentación teórico-metodológica, la investigación y la aplicación del campo profesional que aborda, por lo que una vez elegida la preespecialidad el alumno asume la obligación de acreditarlas en su totalidad. Cabe mencionar que el alumno una vez inscrito en la preespecialidad elegida no podrá cambiarse a ninguna otra. (Plan de Estudios, 2006, pág. 54).

Prácticas de Intervención Pedagógica Profesional

Para caracterizar las Prácticas de Intervención Pedagógica Profesional, es necesario profundizar en el Área Intervención Profesional. Las tres asignaturas que integran esta área corresponden a tres grandes momentos de un solo proceso que brinda experiencias de aprendizaje y son motivo de distintos niveles de aproximación, reflexión y construcción en torno a la intervención, identidad y práctica profesional que se promueven en la Facultad.

En la asignatura Fundamentos para la Intervención Profesional se realiza un análisis crítico de la profesión y las circunstancias socio-históricas e identitarias en las que se han desarrollado competencias para la intervención profesional. A partir de los problemas estructurados como objeto de estudio, el alumno analizará, valorará e incorporará los componentes y compromisos personales, profesionales y universitarios que conlleva el ejercicio de la profesión.

En las asignaturas de Intervención Pedagógica Profesional I y de Intervención Pedagógica Profesional II, el pedagogo en formación incursionará en un área profesional específica para atender alguna necesidad educativa al involucrarse en programas institucionales. Las instituciones y el cuerpo académico del área establecerán acuerdos que marcarán las directrices de la intervención a partir de las cuales se generarán proyectos pedagógicos. Cuando el alumno se incorpora a situaciones cercanas a la realidad profesional, mediante un proyecto de intervención profesional asume responsabilidades y compromisos profesionales en un contexto institucional que lo reconoce y valora como profesional de la pedagogía. Así, incursionará de manera directa y vivencial en un campo fértil para la problematización pedagógica, la intervención profesional y la reflexión sobre la práctica desarrollada, lo cual le permitirá visualizar la diversidad del campo profesional.

La reflexión en torno a la formación profesional, la práctica profesional y la profesión se iniciará al cursar la primera asignatura del área y continuará mientras el alumno desarrolla su proyecto de intervención profesional y concluye con la reflexión que realizará sobre sí mismo como ser social y como parte de la comunidad pedagógica con el compromiso de participar de manera propositiva y responsable en la construcción de proyectos institucionales. Al concluir esta área se busca que el pedagogo logre reconocerse en función de las cualidades propias de la profesión y refuerce la esencia de su ser profesional (Plan de Estudios, 2006, pág. 53-54).

4. SENTIDOS DE LOS SABERES: TRANSMISIÓN Y EXPERIENCIA

*Tomo notas, no para escribir una historia,
sino para ser parte de ella.*

El autor

El presente capítulo tiene como finalidad abordar los sentidos que los estudiantes le atribuyen a sus saberes; esto significa abordar el problema desde las experiencias recuperadas a partir de las narraciones de los sujetos implicados; considerando lo anterior, se plantean cuatro apartados contruidos con base en un ejercicio de deconstrucción-interpretación: en el primer apartado, se presentan aspectos biográficos que explican, en la medida de lo posible, la elección de estudiar pedagogía; el segundo y tercer apartado están relacionados directamente con el supuesto en torno al cual se construye esta investigación —*el papel de la transmisión y la experiencia en los procesos de formación son elementos constitutivos en la construcción de sentidos que los estudiantes le atribuyen a sus saberes*— para ello, se abordan las categorías de transmisión y experiencia como fuentes de sentido; se concluye presentando la interpretación de los sentidos que los estudiantes le atribuyen a los distintos tipos de saberes presentes en su formación.

4.1 Reconstruyendo historias sobre la elección de la pedagogía

Interpretar los sentidos que los estudiantes le atribuyen a sus saberes merece el reconocimiento de sus historias; éstas permiten iniciar dicha búsqueda a partir del cruce y ordenamiento de los diferentes hilos de sentido con la posibilidad de ubicar nodos que den cuenta del papel que jugó la elección de la pedagogía en los estudiantes. Elección que abrió el horizonte hacia la apropiación de saberes que devinieron en la metamorfosis del sujeto y su mundo; al respecto dos estudiantes exponen.

Haber escogido la carrera me dio una formación muy personal, como para cambiar cosas de mi persona, obviamente sí te da los conocimientos teóricos y prácticos para desarrollarte en el ámbito profesional, pero también es importante reconocer cuando empiezas a cambiar tú como persona y cuando empiezas a conocer lo que implica la pedagogía.⁹⁰

⁹⁰ 2M23GE [En este capítulo se hace uso de los códigos de las entrevistas; ver apartado 1.4]

Estudiar pedagogía me cambio la vida, si yo no me hubiera quedado en la carrera no sé, yo creo que no hubiera crecido tanto, en CCH era insegura, no sabía que quería hacer; me di cuenta de que tienes que hacer algo en la vida, tus padres no siempre estarán ahí. Creo que empecé a madurar y cuestionar ¿Qué voy a hacer? ¿Qué estoy haciendo mal? ¿Qué tengo que cambiar? Entrando aquí fue completamente diferente, ahora soy más segura, comprometida y estoy segura que lo que me ha dado la pedagogía me ha transformado.⁹¹

Sosteniendo lo anterior, este apartado tiene como finalidad reconstruir las diferentes historias con base en nodos⁹² que permitan profundizar en los sentidos que se construyeron a partir de la elección profesional; se plantea una reconstrucción que cobije la singularidad de las narraciones y, a su vez, permitan anudar y reconocer otras que están siendo y que están por venir. Para “atrapar toda la singularidad de esta experiencia, sería necesario que cada uno de nosotros pudiera formular la manera en que la situación presente se inscribe en su ecuación personal, es decir, cómo “toma lugar” y cómo cada uno le “da un lugar”, conscientemente o no, en su existencia” (Delory-Momberger, 2014, pág. 698). En este punto, mi tarea es reescribir las huellas, marcas que gracias a la memoria dan cuenta de cómo fue que se emprendió el viaje de la formación como profesional de la pedagogía. No se trata de quedar atrapado en las narraciones, sino aprender de la conversación, estando alerta de los estruendos y silencios con intención de construir una mirada compleja de lo que vivieron los estudiantes en este acercamiento a la pedagogía.

“Reconocemos un punto de partida en la cuestión del tiempo como elemento central de los estudios biográficos, donde la perspectiva dominante de tiempo único estalla en una mirada de temporalidades heterogéneas que dan lugar a la fragmentación de los tiempos de la memoria” (Argüello, 2012, pág. 32). La memoria ha permitido poner estas historias en común, “pensando de modo más inicial, lo que hay es la historia del ser, de la que forma parte el pensar como memoria de esa historia, un pensar acontecido por ella misma” (Heidegger, 2000, pág. 46). La memoria ofrece temas de añoranza, nostalgia, recuerdos,

⁹¹ 4M24OE

⁹² Nodos de sentido implica apoyarse en las categorías y profundizar en ellas con la finalidad de enunciar los puntos centrales de las narraciones de los estudiantes; por ejemplo, los nodos de la historia de la elección de la profesión están en las creencias que tenían los estudiantes respecto de ser pedagogos, el papel de la familia, el mapa curricular de la Licenciatura, haber estudiado en prepa incorporada a la UNAM o haber estudiado en bachillerato general.

encuentros y desencuentros; por lo anterior, me dispongo a interpretar estas narraciones dando cuenta, en este primer momento, de las referencias, marcos, creencias, e ideales que llevaron a los estudiantes a formarse como profesionales de la pedagogía en la FES Acatlán.

Del bachillerato incorporado a la UNAM

Los espacios educativos dirigidos al desarrollo personal, cultural o de competencias sociales, así como los de formación profesional continua, acogen a personas cuyas expectativas y motivaciones se refieren tanto a las problemáticas de posicionamiento en su vida cotidiana y a su acción, como a cuestiones y problemas relativos a la comprensión de la naturaleza de estos cambios (Josso, 2014, pág. 736).

Estos espacios educativos ofrecen un proyecto de formación que impacta en la individualidad de los sujetos, por lo que el significado de pertenecer al bachillerato incorporado a la UNAM permite trazar, en términos de orientación del sujeto, un bosquejo sobre la cuestión del sentido como proyecto formativo y como impacto en la propia vida; al respecto una estudiante narra.

Yo sabía desde que iba en la secundaria que para ingresar a la UNAM tenías que estudiar en CCH o prepa de la UNAM. En mi primer proceso de selección COMIPEMS no me quedé en CCH, me mandaron a una prepa oficial, me dije no es lo que busco, sólo fui un semestre, no lo terminé, dije yo no soy de aquí, no veía una oportunidad de crecimiento y necesito una escuela que me asegure mi pase directo al nivel superior, porque yo sabía que otra vez tendría que pasar el proceso de selección para la universidad y escuchaba, la primera vuelta no me quedé, la segunda no me quedé, pasan años y no se quedan. Por eso dije, mejor me preparo para presentar otra vez el examen COMIPEMS, todo ese esfuerzo y perder un año, entre comillas, significó mi pase a la universidad.⁹³

Hablar de la propia vida, en términos de las estructuras del mundo de la vida, implica reconocer un paralelismo entre la individualidad y los otros; en este sentido, “el trabajo de investigación a partir de relatos de vida o, para decirlo mejor, de relatos centrados en la formación, permite medir las mutaciones sociales y culturales en las vidas singulares y

⁹³ 6M23CA

ponerlas en relación con la evolución de los contextos de vida profesional y social” (Josso, 2014, pág. 736). Reconociendo este paralelismo, una estudiante comunica.

Para mí fue uno de los logros más importantes en mi vida, en mi familia soy la primera que estudiaría en la universidad, entonces eso llenó de orgullo a mis papás. Mi sueño siempre había sido entrar a la UNAM, cuando me quedé en la prepa 5, supe que había logrado mi sueño. Estar en la UNAM lo quería desde siempre.⁹⁴

La cuestión del paralelismo entre la individualidad y los otros, habla de un tejido construido en el seno de una humanidad compartida, en este caso la familia y la institución tienen un papel de generadores de sentido. En este punto, una estudiante expone lo que significó para su familia el proceso de elección profesional; además, qué papel jugó el pase reglamentado para estudiar en el nivel superior.

Fue algo muy bonito, aunque yo me tarde dos años más en salir del CCH, entonces ya era así como la carrera que yo quiero, qué voy a hacer, la segunda opción era trabajo social, y ninguna otra carrera me gustaba más que pedagogía, entonces cuando me enteré que me quedé, dije no inventes que afortunada, porque sabía que era de alta demanda, fue algo indescriptible. Ya estando aquí fue algo como mágico. Para mi familia fue algo sorprendente porque decían que ya no terminaría el CCH, mi mamá me lo dijo “yo nunca pensé que estuvieras en la universidad”, eso sí fue un motivo de orgullo porque mis papás nunca estudiaron una licenciatura, tienen la prepa nada más, entonces es algo muy bonito, yo creo que es el sueño de todo papá. Ahora los veo muy contentos, saben que aunque aún faltan algunos pasos como titularme, están felices de lo que he hecho y quiero hacer. Estudiar en la UNAM es un orgullo porque no cualquiera está aquí, yo con mis compañeros he visto que la mayoría hacen examen de ingreso y no se quedan a la primera, entonces el tener el pase reglamentado fue un privilegio. Cuando veía el escudo de la UNAM no lograba dimensionar lo que me hacía sentir, siempre ha sido muy emocionante.⁹⁵

Trabajar desde los relatos de formación implica transitar en un tiempo heterogéneo, donde muchas veces emerge “algo”, esta emergencia da cuenta del trasfondo que está en todo momento presente en la cotidianidad; sin embargo, requiere de autoreflexividad para hacerse

⁹⁴ 10M24EI

⁹⁵ 4M24OE

presente. “En este trabajo de autoreflexividad, al hilo del contar y del decir, de cierto reconocimiento sobre lo vivido y experimentado, lo que genera diversas emotividades (entusiasmo, desazón, nostalgia, etc.), en el proceso de narrativización de la propia experiencia” (Saur, 2016, pág. 32). Poco a poco, los estudiantes fueron, en un primer momento, divisando múltiples sentidos, logrando significar el pasado con base en el paralelismo que se viene trabajando. Al respecto, una estudiante relata.

Creo que mis padres se llenaron de orgullo, porque el hecho de recursar una materia fue para ellos algo difícil, creo que nunca se decepcionaron, siempre me apoyaron en todo, pero creo que haber dicho que ya estaba dentro de una licenciatura fue muy bonito, recibí muchas felicitaciones. Mis tíos por parte de mi mamá, me felicitaron bastante, en lo personal se siente bien, es como saber que si se puede sentir todo el apoyo familiar. Sabía que iba a empezar una etapa nueva en mi vida y sabía que tenía con quien empezar, es decir, sabía que mi familia estaba ahí.⁹⁶

Hasta este momento los relatos presentados dan cuenta de que la elección profesional está en un interjuego de identidad para sí en relación con el mundo de la vida; es decir, el sujeto necesita del *cobijo* como generador de sentido, en términos de sentirse bajo un manto de protección, este manto es encontrado en la familia y la institución como construcción social; sin embargo, “para cada uno de nosotros, cada situación y cada experiencia es singular, cada uno tiene su manera particular de vivir el *intake* (el contacto)” (Delory-Momberger, 2014, pág. 700-701). Esta singularidad merece ser comprendida a través de la lógica interna de las historias narradas, mirar lo ajeno como un medio para revelar lo propio, reconociendo que no hay historias planas con certezas y acabadas, sino hay experiencias expresadas con palabras; en atención a lo anterior, recupero las historias de estudiantes que comenzaron el viaje de la formación presentando el examen de ingreso a la UNAM.

Del examen de admisión para el ingreso a la licenciatura.

Aprender de la conversación no es una tarea fácil, implica entender que las historias enlazan tiempos y espacios otros en los que el sujeto inicia, retoma o concluye el viaje; para ello es importante apropiarse del movimiento complejo, tomar distancia respecto de los espacios y

⁹⁶ 3M23PS

reconocer los tiempos para poder traducir; en este sentido, “traducir es autotraducirse, representarse uno mismo a través de unas palabras situadas en un contexto histórico y cultural diferente” (Duch, 2008, pág. 167) y así poder crear y recrear lenguajes, formas de enunciar lo indeleble; en este orden de ideas, las narraciones declaran las particularidades de las historias de la elección de la profesión; sin lugar a dudas, presentar el examen de admisión a la licenciatura es una experiencia que deviene en significados que impacta en la individualidad, al respecto un estudiante relata.

Primero que nada quiero comentar que yo no soy del Estado de México, ni del Distrito; saber que me quedé como tal en la única opción que yo quería fue muy significativo, fue mucho esfuerzo y muchos meses de estar estudiando, en mi estado no había cursos que te prepararan para el examen, yo estuve cinco meses encerrado estudiando, hasta que vi los resultados, sabía que lo había logrado pero no sabía exactamente a qué me iba a enfrentar, fue mucha incertidumbre y era como mentalizarme de que ya había conseguido lo que quería.⁹⁷

El examen de admisión implica embarcarse a un mundo de posibilidades plagadas de incertidumbre donde los sentidos pueden renovarse de muchas maneras; en otras palabras, no existen caminos predeterminados, sino caminos por venir articulados con lo externo “lo simbólico” y lo interno “lo imaginario”. Respecto de lo simbólico, una estudiante narra.

Hice examen de admisión en la segunda vuelta, mis compañeros me decían está muy difícil, yo decía no me voy a quedar, me registré en el último día, a último momento, el día del examen lo olvidé, creo que es algo que mi mente borró, presenté el examen y yo sentía que no me iba a quedar, en el momento en el que me enteré que ya estaba dentro fue muy importante para mí, realmente fue un gran logro; sin embargo, también tenía miedo, sabía que estudiar en la UNAM implica mucha responsabilidad, me acuerdo que cuando mis vecinos y mi familia se enteraron, me dijeron “estás en la máxima casa de estudios, tienes que dar el ancho”, entonces también era como una presión muy fuerte, al final no sabía lo que me esperaba, pero sí sabía que no iba a ser fácil.⁹⁸

Es evidente que existen diversas formas de recordar y contar lo que somos, donde lo imaginario dota de sentido a nuestro andar “el ser humano se mueve, a menudo, con

⁹⁷ 7H22GE

⁹⁸ 1M25PS

grandes dosis de dolor e incertidumbre, entre el “eterno retorno de lo mismo” y el “eterno retorno de lo nuevo” (Duch, 2008, pág. 196-197), al respecto una estudiante expresa.

Fue una decisión difícil, porque desde un inicio tenía inclinaciones hacia las artes, diseño gráfico, diseño de la comunicación visual; pero, debido a cuestiones personales me retrasé un año en la prepa, en ese año me di a la tarea de buscar algo que se acoplara más a mis aptitudes, me di cuenta que sí me gustaban las artes pero no tenía un talento tan desarrollado como otras personas, yo consideraba que eso era necesario, entonces comencé a hacer una búsqueda interna de mis experiencias y como siempre lo he mencionado, algo que me hizo elegir la carrera fue el hecho de que cuando yo tenía aproximadamente entre 9 y 10 años le enseñé a leer y escribir a una de mis abuelitas, que en paz descansa, es de esos momentos de remembranza que te llegan. Realmente fue una búsqueda interna, no fue que alguien me contara que era la pedagogía, al final entendí que es de esas cosas que tú tienes en tu persona y no te das cuenta hasta que te encuentras en una crisis, entonces tuve que buscar en el adentro.⁹⁹

“Es por la confusión por la que tenemos la capacidad esencial de cambiar, de renovarnos y de redefinir (cuando es necesario) nuestra relación con nosotros mismos, con los demás y con las cosas. Es ese ir y venir lo que nos proporciona la facultad de significar” (Solares, 2008, pág. 27). Redefinir la relación con los demás como posibilidad de significar, cobra relevancia en las entrevistas; en este punto, es evidente que la familia se convierte en una fuente de sentido, al respecto, una estudiante narra.

Recuerdo que el día que salieron los resultados del examen, sentía que ya había decepcionado a mi papá, entonces yo quería darle algo para que no se sintiera decepcionado de mí. Me desperté temprano, no podía porque la página estaba saturada, no cargaba el servidor; cuando vi mi folio, estaba muy nerviosa, yo decía, no, no me voy a quedar, y ya cuando veo mi folio en color verde, para mí fue muy impresionante, bajé corriendo al cuarto de mis papás y les dije que me había quedado en la UNAM, estaban súper felices, me felicitaron, me abrazaron, yo sentí que a mi mamá le dio mucho gusto, inclusive lloramos de alegría; fue muy bonito, de todos mis hermanos yo sería la única que estudiaría en la UNAM.¹⁰⁰

⁹⁹ 2M23GE

¹⁰⁰ 9M24OE

Una vez más, es evidente que el paralelismo entre la individualidad y los otros da cuenta de que somos en relación con los otros; en este sentido, un estudiante narra el momento en el que sus padres se enteraron que estudiaría pedagogía.

Cuando mis padres supieron que me quedé en la licenciatura, me di cuenta de todo el orgullo que eso causo, siempre respetaron lo que yo quería; por ejemplo mi papá que es ingeniero, nunca me compró cosas para ingeniería o juguetes más como en ese tono, mi mamá estudió informática, entonces los dos tienen la línea muy científica y muy técnica, y cuando yo les dije que estudiaría pedagogía, me dijeron si es lo que quieres y estas seguro, pues te apoyamos, recuerdo muy bien que me dijeron es tu sueño y tú lo quisiste así, no tienes que agradecer nada a nosotros, ahora tienes que empañarte en cumplir tus metas.

Lo abordado hasta este momento, me permite discurrir que el ir y venir entre narraciones ofrece la oportunidad de reconocer distintos modos de mirar el mundo; las narraciones son fábricas de anhelos, sueños, miedos que revelan la posibilidad de significar a partir de un interjuego entre lo ajeno y lo propio.

De las creencias de ser profesional de la pedagogía

Entramos a la carrera con una visión muy cuadrada de la pedagogía, se reducía a ser docente.¹⁰¹

Las creencias son una fuente de saber; es decir, “la creencia sería el componente “subjetivo” del saber. La mejor manera de analizarla no sería entonces examinar lo creído sino el acto de creer” (Villoro, 2009, pág. 25). El acto de creer, en las entrevistas se exterioriza recuperando el pasado narrado a partir del presente; es en estos tiempos donde las enunciaciones encierran lo creído respecto de lo que implicaba ser profesional de la pedagogía. En este orden de ideas, cuando se les preguntó a los entrevistados sobre ¿Por qué decidieron estudiar pedagogía y no otra profesión? ¿Qué creían que era ser pedagogo? Se hicieron presentes sus creencias en relación con la profesión. Al respecto una estudiante responde:

¹⁰¹ 3M23PS

Yo entré con la idea de que pedagogía es para ser maestra de niños de preescolar, eso era lo que yo creía. Desde tercer semestre comencé a comprender que la pedagogía implicaba otras cosas.¹⁰²

Esta creencia, en otros de los entrevistados se apoya de *fuentes referenciales de sentido*, en este caso es la familia o alguna experiencia con algún docente quien dona los significados de la profesión; es decir, la idea que se construye de la pedagogía, en estos casos, se va formando a partir de las actividades profesionales de algún integrante de la familia o del impacto de las enseñanzas de un docente; en este sentido, otras estudiantes narran.

La verdad no tenía idea, para mí ser pedagoga era como ser maestra, creo que es el estigma que existe respecto de la pedagogía, en mi caso creo que era lógico por la experiencia de mi mamá que es maestra normalista con formación en pedagogía.¹⁰³

Tuve un profesor en psicología que me encantaba como daba las clases, eso fue en el último semestre de CCH, él nos decía que la docencia era muy bonita, hablaba desde su experiencia y de alguna manera fue él quien despertó mi interés por la pedagogía.¹⁰⁴

Lo rememorado por las entrevistadas ofrece elementos para considerar a la *experiencia educativa* como una *fuerza de sentido* para construir creencias de la profesión, para ello se requiere de dos factores fundamentales.

- Por un lado, es necesario algo exterior al individuo, algo del mundo que lo rodea, del entorno que se presenta ante el sujeto con mayor o menor brillo e intensidad pero que se expresa como “interpelación¹⁰⁵” como una fuerza que el sujeto percibe dirigida a sí, aunque no haya intencionalidad alguna en el origen de la misma. La interpelación moviliza al sujeto a voltear a asumir como propios ciertos aspectos con los cuales fundirse. [...]

¹⁰² 9M24OE

¹⁰³ 2M23GE

¹⁰⁴ 6M22CA

¹⁰⁵ La interpelación no tiene que ser necesariamente estrepitosa, resultado de lo extraordinario, lo excepcional o ajena a lo cotidiano, desde la mirada habitual ésta puede conjugarse en la cotidianidad, en el día a día, “con la leche templada y en cada canción”. Lo que es excepcional es la afectación que produce en lo biográfico, en las implicaciones subjetivas que detona ese exterior (Saur, 2016, pág. 26).

- En segundo lugar, se requiere un individuo disponible, con receptividad y con la apertura necesaria para dejarse afectar (Sujeto en falta), permitiendo que ese exterior ingrese y repercuta en sí (Saur, 2016, pág. 25-26).

La interpelación, en este orden de ideas, abre un espectro de posibilidades que orienta la construcción de significados donde los encuentros del sujeto con su mundo le permiten llegar a una reafirmación de sí, en este punto, un estudiante concluye.

Cuando yo elegí, dije yo quiero estudiar pedagogía, no en cualquier lugar sino en la UNAM, pero cuando fueron pasando los años me di cuenta que ni siquiera es lo de la UNAM, lo que da ese sentido de pertenencia, yo no tengo ese sentimiento por la UNAM, sé que me dio muchas herramientas, pero al final pienso que no es la institución, tiene que ver más contigo.¹⁰⁶

Las experiencias educativas y de vida llevan a una alteración del sujeto, lo posicionan en un punto diferente y van determinando sus intereses de vida; en este caso, permitieron construir una creencia respecto de la pedagogía. En este sentido una estudiante narra cómo sus experiencias e intereses la llevaron a elegir la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM.

Desde que entré a la carrera, yo siempre quise ser docente, recuerdo que siempre jugaba a ser maestra; primero pensé estudiar en la Normal, pero creía que pedagogía en la UNAM tenía más campos profesionales. Por eso elegí pedagogía, una vez adentro de la carrera me sorprendí de que realmente el campo es muy amplio.¹⁰⁷

Es evidente que la institución como *fuerza icónica de sentido* juega un papel central, así la decisión de estudiar pedagogía parte de las percepciones que tienen los estudiantes sobre las instituciones que desde sus creencias forman en el ámbito de la docencia. Al respecto dos estudiantes relatan.

Yo estaba un poco engañada, porque yo creía que era sólo para ser docente, entonces también por eso la escogí, porque yo en un principio iba a estudiar en la Normal.¹⁰⁸

¹⁰⁶ 7H22GE

¹⁰⁷ 4M24OE

¹⁰⁸ 1M25PS

Yo pensaba, como la gran mayoría, que pedagogía tenía que ver mucho con docencia, yo no vinculaba pedagogía con otro tipo de procesos, como más organizacionales o de investigación, yo sí la tenía más presente en docencia y de cierto modo, no es que yo te diga mi ilusión es entrar a ser docente, pero sabía que sí yo quería algo de educación, tenía que estar más en la UNAM que en la Normal.¹⁰⁹

La institución cobra sentido para los entrevistados, se convierte en el espacio que permite encausar la búsqueda de *algo de educación*; ese algo se posiciona como uno de los elementos ordenadores que acorta la distancia entre las creencias y los saberes de la profesión. Por otro lado, las preocupaciones personales marcan una pauta para encausar la búsqueda y cumplir los ideales. Al respecto una estudiante expone.

No conozco realmente qué hace un pedagogo pero sé que lo que hace es importante, porque si no fuese importante muchos de los procesos educativos que llegamos a discutir en CCH quedaban vacíos; es decir, los mismos docentes expresaban ese vacío, decían yo soy matemático pero me hace falta saber manejar el grupo, plantear estrategias de aprendizaje, la clase que me dejó marcada fue cálculo integral y diferencial, reprobé en 6° semestre del CCH, el profesor desde el primer día dijo, si están conmigo ya están reprobados, mejor échale ganas, o pasan o pasan con un examen al final. Entonces eso fue como la pauta para decir quiero estudiar pedagogía porque hacen mucha falta docentes realmente comprometidos en cualquier nivel del sistema educativo nacional, en ese momento para mí la preocupación más grande eran las deficiencias o los problemas de formación docente.¹¹⁰

Los desasosiegos nacen a partir de lo cotidiano, se convierten en desvelos que poco a poco van orientando una forma particular de encarar los propios márgenes de la realidad; es por ello que, “la experiencia cotidiana nos indica que somos seres finitos y contingentes, que sólo disponemos de una determinada cantidad de espacio y de tiempo. Cuando más conscientes somos de nuestra finitud, tanto más anhelamos rebasar los límites impuestos por nuestra condicionalidad característica” (Duch, 2008, pág. 164). En lo contingente las certezas no están dadas, en su lugar se abre un horizonte de posibilidades para entablar relaciones con el mundo; en definitiva, lo recordado hasta este momento da cuenta de las singularidades de los procesos de formación, mismos que son evocados a partir de ciertas experiencias

¹⁰⁹ 7H22GE

¹¹⁰ 6M22CA

sostenidas en acogedores e inhóspitos espacios, ligados al tiempo en el que deviene la transformación del sujeto y su mundo.

En suma, este reconocimiento de las historias de la elección de la profesión testimonia que la búsqueda de sentidos es inherente a los procesos de formación; por consiguiente y en reconocimiento del supuesto a partir del cual se construye esta investigación, a continuación se despliega un análisis e interpretación del papel que juega la transmisión en los procesos de formación en avenencia con la construcción de sentidos que los estudiantes atribuyen a sus saberes de su formación disciplinar.

4.2 La transmisión de saberes como fuente de sentido

En este punto se reconoce a la transmisión como uno de los aspectos centrales en los procesos de formación, lo nombrado por los entrevistados da cuenta de ello; con base en lo anterior, se busca replantear el lugar de la transmisión en los procesos formativos en relación con la construcción de sentidos; sin embargo, es necesario advertir que es complejo comprender en su totalidad lo alojado en la biografía de los sujetos cuando se plantea a la transmisión como artefacto de inscripción de subjetividad; en relación con lo anterior, se busca cuidar la singularidad de las narraciones planteando una traducción,¹¹¹ entendida como “un ejercicio de cartografía” (Bárcena, 2010, pág. 37) que devenga en la conversación con el texto.

Entre los usos genéricos de categorías del argot de la pedagogía se encuentra la transmisión, lo que ha derivado en su desprestigio a partir de un vaciamiento de su significado y han nublado la importancia que tiene para la formación; es decir, “la idea de transmisión en su utilización habitual en educación, aparece cargada de un sentido ligado a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y de autoridad” (Terigi, 2004, pág. 191); por lo anterior, merece un replanteamiento que transgreda las perspectivas mecanicistas y en su lugar se reconozca la trascendencia en la relación pedagógica.

¹¹¹ Cualquier traducción es un hacer hablar (y resonar) en una lengua (receptora) lo que se dijo en una lengua extraña; es un hablar otro y desde lo otro. [...] Las palabras dibujan un paisaje al mismo tiempo que con ellas decimos el mundo. Y decir el mundo es nombrar lo que vemos y lo que sentimos como seres afectados por el mundo (Bárcena, 2010, pág. 37).

A manera de preludio, es necesario considerar que “la temática de la transmisión nos lleva a abrir interrogantes que tienen que ver con el olvido, el recuerdo, la herencia, la historia y la significación” (Karol, 2004, pág. 71); en este sentido, los fragmentos¹¹² recuperados a partir de las entrevistas merecen ser escuchados no como simples soliloquios, sino como un lenguaje que enlaza una mirada del sí mismo a partir de la relación con los otros.

En la transmisión hay presencia: la presencia de alguien que da y de alguien que recibe. O lo que es lo mismo: la transmisión no entraña la muerte de sí, sino la presencia de un quién en palabras encarnadas. Toda relación pedagógica, entonces, se resuelve en un hacernos presentes en lo que decimos, en lo que hacemos y ante quien decimos y para quien hablamos (Bárcena, 2010, pág. 36).

La relación pedagógica, entendida como uno de los medios de la transmisión, compromete la construcción de subjetividades, esto es evidente a partir de lo expresado por una estudiante:

La maestra [...] es la mejor profesora que tuve; en primera porque despertó en mí algo que yo no sabía que tenía, que son esas ganas de investigar y analizar una situación en específico del campo educativo; en segunda por la perspectiva de género, personalmente sí me hizo ver muchas cosas; por ejemplo, una situación que tuve con la pareja con la que estaba; lo que quiero decir es que me movió mucho e impactó en la forma en la que entiendo ahora las relaciones; en realidad, todo lo que ella decía me permitía pensar mi vida.¹¹³

Es evidente que la relación pedagógica, sin generalizar, transgrede los marcos presupuestos del sujeto y su mundo; derivado de ello, se redefine su singularidad mediante la ampliación de marcos de posibilidades, lo que se traduce en la potenciación del sujeto; en este sentido, se presentan las experiencias de dos estudiantes que refieren al campo de saber del psicoanálisis y su relación con la profesora.

Yo pienso que más que la materia o el contenido, tuvo que ver mucho más con el tipo de persona que estaba enfrente, de esta parte yo recuerdo mucho la asignatura de psicología de

¹¹² Si la transmisión es de fragmentos, lo que puede esbozarse encuentra en la escritura la forma de un ensayo. Es decir, una búsqueda de las palabras que digan algo acerca de una particular experiencia (Frigerio, 2004, pág. 13).

¹¹³ 10M24EI

la adolescencia, ahí fue donde conocí a una de las profesoras que más me marcó, ella es psicoanalista, cuando me relacioné con el psicoanálisis fue esa parte en la que yo decía esto no puede ser así, no todo tiene que ser esquemático y comencé a cuestionar lo que veíamos en otras materias, cuando entré a esa asignatura fue esa apertura, en ese espacio de la currícula yo me encontré con esa oportunidad, pero tuvo que ver más con la profesora que con cualquier otra cosa.¹¹⁴

La maestra de psicología de la adolescencia, fue una excelente experiencia, te pone en jaque en todo momento, una vez dijo, “la pedagogía se trata de imponer ideales, bueno fuera que se propongan” me parece que esa diferencia marco algo en mí, para ella la pedagogía es totalmente impositiva, y el psicoanálisis es más abierto a reflexionar en la persona. Algo que me gustó fue que nos invitara a ampliar nuestras áreas de saberes, explorar otros campos de la pedagogía.¹¹⁵

En concordancia con lo anterior, se entiende que la transmisión “ofrece un boleto para un viaje¹¹⁶ cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la re-invencción, la re-creación del pasado en el futuro” (Diker, 2004, pág. 227); la transmisión de saberes deviene en una conversión del sujeto, ésta se traduce en una versión del sí mismo que siempre se reescribe con base en la pluralidad de miradas donadas por otros; la transmisión no sugiere productos acabados ni análogos, en su lugar pone en tensión lo vivido y lo que está por venir, en el aquí y ahora se convierte en un referente interno que orientan el ser en el mundo. En este punto, el comentario de un estudiante manifiesta lo insólito de la transmisión, ya que se refleja la comprensión del sí mismo y su mundo:

Algunos profesores me permitieron pensar de forma diferente, no querían que repitiéramos, sino que a partir de las lecturas desarrolláramos cierto pensamiento; este tipo de metodología era como muy separada de lo que institucionalmente se apegan la mayoría de los profesores, eso me permitió darme cuenta de que el camino no era la repetición de autores. Mi

¹¹⁴ 7H22GE

¹¹⁵ 8H23PS

¹¹⁶ “Siempre nos movía hacia otros lugares” (7H22GE) La metáfora del viaje implica embarcarse a un mundo de posibilidades y es en el viaje donde es posible llegar a un entendimiento de sí mismo y del mundo; sin embargo, el hecho de que el destino es desconocido existe el riesgo del extravío, de la pérdida de sentido.

experiencia, me hizo encontrarme con más muros que con oportunidades; sin embargo, estos profesores me permitieron no cerrarme, sino exponer mi forma de entender la realidad.

“Transmitir es más que comunicar” (Bárcena, 2010, pág. 35), implica una relación con otros en la que convergen símbolos, significados y orientaciones que se transforman en sentidos; “La transmisión (no sólo de la lengua) es tanto lo ofrecido como lo buscado, lo eventualmente hallado, lo perdido, lo traducido, lo que se pasa, lo que nos pasa, lo que no nos ha sido pasado” (Frigerio, 2004, pág. 22); en la transmisión se juega una forma distinta de interlocución que altera al sujeto, va más allá de un intercambio mecánico de símbolos, debido a que implica compartir, construir, comprender de otras formas los espacios y tiempos pasados, presentes y los que están por venir; en suma, la transmisión supone un intercambio de significados que intervienen en la construcción de sentidos y formas otras de pensar-nos a partir de pensar el mundo; en este punto, los entrevistados dan cuenta de sus alteraciones y el juego de significados que se construyeron con base en las relaciones pedagógicas presentes en su formación:

En primer semestre fue la materia de pensamiento pedagógico, la profesora tiene como un pensamiento muy político de la educación, en las clases era analizar prácticas desde una postura crítica con argumentos; en esa materia fue donde me enamoré de la pedagogía, dije ¿a poco la pedagogía puede hacer eso? Entonces cuando tuve clases con esa maestra desarrollé otro tipo de pensamiento, me di cuenta de lo que implica el neoliberalismo, la globalización, la verdad sí me puse a pensar, a poco la pedagogía puede cuestionar todo esto.¹¹⁷

El profesor de epistemología y antropología pedagógica me pareció muy bueno, porque en sus cursos implicaba poner totalmente en duda lo que uno estaba haciendo como pedagogo.¹¹⁸

El desarrollo de otro tipo de pensamiento expone uno de los papeles de la transmisión, lo anterior debido a que “la transmisión entabla o instrumenta relaciones con el mundo, distintas y a veces opuestas: la temporalidad, la alteridad, la diferenciación” (Frelat-Kahn,

¹¹⁷ 9M24OE

¹¹⁸ 8H23PS

2004, pág. 83). Una estudiante, expone una relación discordante que se traduce en un cuestionamiento sobre el sentido de su formación:

La materia de fundamentos de epistemología me gustó mucho, me tocó un profesor doctor en filosofía. Le aprendí mucho, cuando él nos hablaba de qué significaba para mí el hecho de ingresar a la UNAM o qué significa estar en Acatlán, recuerdo mucho las clases en las que decía, “ustedes se casan mucho con la idea de la institución, pero ustedes pedagogos que van a enseñar, a quién le van a enseñar”, nos cuestionaba muchas cosas que realmente implicaba mucho pensar, porque cuando salías a la realidad concreta te dabas cuenta de que las situaciones sobrepasan la formación.¹¹⁹

Una relación opuesta implica ir en contra de lo prefijado, en este sentido, la transmisión se convierte en un dispositivo que orienta hacia el reconocimiento de los espacios y tiempos otros; en este punto, un estudiante comparte un recuerdo que refiere a la importancia de la transmisión:

Recuerdo que tenía debates con mis compañeros, preguntábamos que es más importante la enseñanza o el aprendizaje, yo creo que el aprendizaje, otro compañero dijo el mundo te está enseñando, le comenté que la enseñanza es una acción consciente y que el aprendizaje no siempre se da de forma consciente, yo no creo que el mundo te enseña sino que tú estás aprendiendo del mundo. En otras materias nos decían que las pedagogías modernas se dividen entre la enseñanza y el aprendizaje, creo que lo más importante debería ser lo que está en medio, me apoyo de mi noción de compartir, en el entendido de que ese entre es un espacio para compartir; tanto del profesor como del estudiante se comparten cosas ahí y surgen cosas que a lo mejor en el currículum formal no está.¹²⁰

La transmisión moviliza al sujeto hacia otros espacios de formación, espacios en los que se construyen nuevos sentidos que lo llevan a nuevos descubrimientos, al respecto un estudiante narra su experiencia que tuvo con la profesora de un seminario de investigación:

La profesora trabajó como tema general del seminario la infancia, trabajé el tema del juego. Se me hace muy buena investigadora y profesora, veíamos contenido teórico, trabajamos con

¹¹⁹ 6M22CA

¹²⁰ 8H23PS

su metodología la propuesta matricial, me gustó mucho, mi interés se enfocó a la primera infancia, descubrí la importancia de que pedagogos trabajen este tema.¹²¹

“En definitiva, transmitir no es otra cosa que hacer llegar a alguien un mensaje” (Diker, 2004, pág. 224), hacer llegar un mensaje se articula con la donación de sentidos, en el mensaje se encuentra una fuente dispensadora de sentido; sin embargo, de igual forma pueden llevar al sujeto a la pérdida del mismo. A partir de los mensajes que circulan en las relaciones con los otros se posibilita una comprensión del sí mismo e invitan al acercamiento a otros mundos, en este sentido, un estudiante comparte un testimonio que evidencia a la transmisión como un medio para el acercamiento a otros mundos y, por otro lado, sobresale la transmisión como un generador de sentido.

La profesora de la preespecialidad es una mujer con muchos conocimientos, nos aportó demasiado, yo recuerdo que venía de una crisis, en cuarto semestre estuve a punto de desertar, ya no me gustaba la pedagogía, me preguntaba ¿qué hago aquí? Me cambié de turno, en quinto no me costó tanto integrarme, pero seguía sin encontrarle sentido a lo que estaba haciendo. Me encuentro con esta profesora y, afortunadamente, desde su trato hacia nosotros fue totalmente diferente, nos hablaba de colegas, creo que nunca hubo una posición jerárquica, también nos dio bastante libertad, a la hora de elegir proyectos, se trabajaron pequeños proyectos con entrevistas a distintas poblaciones como adultos mayores, migrantes, grafiteros, niños purépechas; además, ella adecuaba el programa a nuestros requerimientos; en realidad hubo una comprensión de su parte, tanto metodológicamente como a nivel personal.¹²²

La comprensión del sí mismo es posible, en gran parte, por la comprensión del otro, en este punto la transmisión en los procesos formativos impacta más allá de los saberes letrados, imprime una huella que contribuye a la construcción de subjetividades; En este punto es necesario una comprensión mutua, comprender al otro y su mundo para comprenderse a sí mismo. En este orden de ideas:

Transmitir un "saber", transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. "Construir" al sujeto es primero

¹²¹ 8H23PS

¹²² 3M23PS

plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer (Cornu, 2004, pág. 29).

Es decir, en la transmisión no hay objetos, hay sujetos que se construyen en un mutuo proceso formativo, los recuerdos de un entrevistado, materializados en palabras, reflejan lo planteado:

Un día nos contó, que el programa de pedagogía le solicitó su plan de trabajo para el semestre, ella les comentó que estaba esperando la reunión con nosotros, argumentando que es una preespecialidad parte del proceso formativo, por lo que debe haber un consenso en los contenidos que se van a ver y cómo se trabajarán dichos contenidos, eso significa mucho porque nos tomó en cuenta, era algo que nunca había pasado, al grado que no sabíamos que decir.¹²³

El encuentro con los otros posibilita salir del sinsentido; en este punto, la donación de sentido es posible cuando la transmisión parte del reconocimiento y comprensión del otro y su mundo; sin embargo, actualmente este reconocimiento y comprensión parece ilusorio debido a las características de los tiempos actuales que impactan a los procesos de formación, en este sentido, uno de los papeles de la transmisión es dar cabida a lo otro, lo desplazado e ir en contra de lo que parece prefijado; al respecto, un estudiante manifiesta el planteamiento de una profesora que le permitió orientar otro modo de ver el mundo:

Una profesora decía, “nuevas religiones nos hacen falta, en el sentido etimológico de religare, volver a ligar, volvernos a unir”. Porque tantas nociones de diferencias que nos separan cuando las diferencias son las que nos deberían unir. Creo que diferentes podemos llevarnos muy bien a partir de la creación de lazos, entender que lo más próximo que nos une es el mundo mismo, el mundo en el que vivimos.¹²⁴

La transmisión viabiliza encuentros siempre imprevisibles que amplían el horizonte del mundo con base en posibilidades de ser; es decir, impacta en la formación, de-formación o trans-formación del sujeto; también implica una auténtica donación de herramientas que

¹²³ 8H23PS

¹²⁴ 8H23PS

permiten al sujeto en formación andar nuevos caminos, al respecto, una estudiante comparte su experiencia que significó perderle el miedo a la investigación:

Yo le tenía mucho miedo a la investigación, pero tuve una maestra y ella para mí fue lo máximo, es muy exigente, al principio me decía esto no, cámbiale esto, pero me gustó mucho, me hizo ver que la pedagogía aparte de estar en trabajo de grupo, investigar es una parte que nos corresponde, y ahora quiero desarrollar mi tesis para titularme. Ella nos dio la optativa de estudio de caso, fue cuando me comenzó a dar todos los elementos necesarios para problematizar el campo educativo.¹²⁵

En suma, la transmisión supone una auténtica donación de sentidos, se construye en mutua relación e invita al sujeto a apropiarse de otros relatos; es por ello, que:

La transmisión que hace falta es la que nos interroga; es la que nos pregunta si no nos hacen falta, la que nos puede empujar al límite de nuestras capacidades y posibilidades. Una transmisión que haga lugar a la falta, que no sea pura tradición, que no será la que completa, la que fija sentidos, sino la que multiplica, la que liga sin atar (Korinfeld, 2004, pág. 105).

Por último y con base en una ética de la transmisión,¹²⁶ presento una serie testimonios que dan cuenta de que lo transmitido impacta en la formación de profesionales de la pedagogía, en la transmisión se construyen vínculos que despiertan múltiples emotividades y en los que existe la apropiación de una herencia; es decir, somos herederos de los múltiples saberes transmitidos, esto supone nuevos encargos y compromisos; por ahora, sólo hago extensivas las siguientes palabras.

... es una extraordinaria persona, cuando yo crezca y sea docente quiero ser como ella, de verdad es una persona con quien te puedes sentar a tomar una clase a tal grado que esa clase es tan importante en ese día que no hay nada más importante por hacer, sabe de lo que habla y todo el tiempo se está preparando. Si la tuviera en estos momentos enfrente, le diría gracias

¹²⁵ 10M24EI

¹²⁶ La ética de la transmisión implica el reconocimiento de una herencia que hemos recibido, pero además nos invita y nos exige ser herederos en su momento; es decir, transmitir lo transmitido a partir del reconocimiento del otro.

y le daría un abrazo por ser una persona tan abierta a retroalimentar el conocimiento y no quedárselo; una persona tan inquieta como ella a su edad es de admirarse.¹²⁷

Si tuviera enfrente de mí a estas personas que he nombrado, les diría que muchas gracias, realmente no tuve la oportunidad, o más bien porque soy tímido para agradecerles, pero si pudiera sí les diría gracias a ustedes les debo todo esto, pero si desde segundo semestre menciono a la profesora [...] es porque a partir de ella yo logré tener otra perspectiva de la educación y del mundo en general, gracias a todos estos profesores he ido construyendo una forma de pensar, yo los elegí y corrí con la suerte de que fueran extraordinarias personas.¹²⁸

... ellas han impactado en mí, yo creo que es por su saber y cómo se expresaban, si yo las tuviera enfrente les diría que fueron las profesoras que me dieron este sentir para poder ver de diferente perspectiva la pedagogía.¹²⁹

Si la tuviera enfrente de mí, le diría que le agradezco mucho el apoyo que me dio, siempre estaba al pendiente, siempre le puso empeño en revisar mis trabajos, siempre recibí notas para mejorar, siempre eran buenas observaciones. Como persona le diría que le agradezco mucho que me haya hecho reflexionar sobre mi vida, me ayudó a entender que sí se pueden realizar cambios.¹³⁰

De la escritura como fuente dispensadora de sentido

En los procesos de formación los caminos otros son un medio que permiten al sujeto escapar de la incertidumbre construyendo formas de situarse en el mundo y nombrarlo; la escritura, entendida como un camino otro y articulada con la transmisión, cobra relevancia en las narraciones de los estudiantes, ésta tiene ciertas implicaciones en los modos en que los sujetos piensan, aprenden y comunican a otros sus saberes; en este sentido, un estudiante narra el acto de su escritura:

A la hora de escribir me gusta el hecho de sentir que la tinta corre por el papel, sé que es muy importante porque escribiendo uno se da cuenta de la forma en la que uno piensa y cómo lo

¹²⁷ 6M22CA

¹²⁸ 8H23PS

¹²⁹ 9M24OE

¹³⁰ 10M24EI

puede expresar; Para las ponencias que escribía me daba cuenta de que no quedaban claro algunas ideas, tachaba el papel y poco a poco iba construyendo lo que quería compartir.¹³¹

La escritura “da lugar al despliegue de una historia y a una ubicación en un tiempo no lineal que liga pasado y futuro” (Alegre, Greco, Sipes y Zacañino, 2004, pág. 210). El acto de escribir es una experiencia auténtica, plagada de encuentros y desencuentros en los que existe la posibilidad de llegar a otros rompiendo la continuidad del tiempo, “bajo la forma de la escritura todo lo transmitido se da simultáneamente para cualquier presente. En ella se da una coexistencia de pasado y presente única en su género” (Gadamer, 2003, pág. 468) al respecto una estudiante expone:

Sé que la escritura es muy importante en la pedagogía, es una forma de expresarte, encuentro en ella la oportunidad de dejar algo en alguien, creo que es una forma para trascender en el tiempo, a mí sí me gustaría escribir mi tesis para dar cuenta de mis preocupaciones y formas en las que entiendo lo educativo.¹³²

La escritura se convierte en una fuente dispensadora de sentido, para algunos se presenta como una fuente ocasional que en el devenir de la formación cobra sentido como fuente persistente “lo que vivimos ocasionalmente induce a que contraigamos lazos y compromisos con ello, de tal modo que se vuelven precisamente persistentes” (Holzapfel, 2005, 144); por lo anterior, los horizontes de la escritura se amplían más allá del espacio áulico llegando a otros territorios; se encuentra en ella el medio para presentar lecturas de la realidad donde convergen quien escribe y su mundo -por un lado- y el lector y su mundo -por otro lado-; en este punto una estudiante menciona:

Nos hace falta escribir más, participar en otros espacios como foros, coloquios, espacios más formales que permitan al pedagogo hacer interpretaciones; lecturas de la realidad, de la educación y que permitan orientar la intervención profesional.¹³³

Lo anterior alude a la capacidad que tiene el sujeto para desarrollar cierto posicionamiento a partir de la escritura, en ella es posible encontrar un refugio para contar lo

¹³¹ 8H23PS

¹³² 10M24EI

¹³³ 2M23GE

que somos; sin embargo, “a través de la escritura le ocurre al sentido una especie de autoextrañamiento” (Gadamer, 2003, pág. 472), al escribir se presenta un incendio íntimo del que no es posible salir intacto por lo que uno de sus sentidos es trastocar al sujeto y su mundo; en este punto un estudiante expresa:

El papel de la escritura para el proceso formativo es muy importante en la cuestión de cómo uno se está dando a entender, cómo uno a lo mejor ni siquiera se está entendiendo y cómo a través de la escritura uno va dando cuenta de lo que quieres decir. La escritura es muy importante, parte de un proceso de reflexión, de ir de un lado a otro para ver qué tan claro tienes tus planteamientos¹³⁴

La escritura atenta contra los silencios y esos lenguajes que parecen estar a punto de quebrarse; de igual forma, explicita las particularidades de los procesos formativos que están en interrelación con otros en una temporalidad específica, pero en ocasiones perdidos en el tiempo; en suma, es un artefacto que posibilita una auténtica donación de saberes, en este punto un estudiante discierne:

Escribir te permite dar a conocer tus ideas y tus sentimientos y lo que ves y realizas día a día. Una maestra una vez dijo “si algún día son docentes, escribanlo todo” porque es algo importante, creo que eso da a conocer lo que realmente pasa en el ámbito educativo. La escritura te permite vivir las emociones, yo vivo mis emociones intensamente, mis emociones influyen mucho en mi quehacer pedagógico¹³⁵

“Escribir es ofrecer la soledad en que se está; al escribir se retienen las palabras, se hacen propias, sujetas al ritmo, selladas por el dominio humano de quien así las maneja. Hay cosas que no pueden decirse, y es cierto. Pero, esto que no puede decirse, es lo que se tiene que escribir” (Zambrano, 2000, pág. 35). A la postre, la lectura de la realidad y su escritura, permiten significar el mundo de la vida; por lo tanto, la frase de aquella maestra “escribanlo todo” cobra sentido, siempre cautelosos de no evocar un lenguaje vacío o sin sentido y en su lugar comprender que somos seres en conversación, con palabras y lenguajes que nos ofrecen una insinuación para ir más allá de lo dado.

¹³⁴ 8H23PS

¹³⁵ 1M25PS

4.3 La experiencia como fuente de sentido

La constitución del sujeto y su mundo está determinado, en parte, por su biografía y por su experiencia; la primera da cuenta de la singularidad del sujeto; es decir, alude a las formas en las que se habita el mundo; la segunda “se trata de una marca en la subjetividad resultado de algo del orden del acontecimiento que produce modificaciones en la identidad del sujeto” (Saur, 2016, pág. 25); en este sentido, escribir de la experiencia implica un reconocimiento de la singularidad debido a que cada experiencia es única e intransferible;¹³⁶ por lo tanto, la intención es dar cuenta del interjuego que alude a la experiencia a partir de lo narrado por los estudiantes,¹³⁷ buscando replantear y reconocer el lugar de la experiencia en los procesos de formación y configurar tipos de saberes en reconocimiento de los tiempos y espacios otros de la formación, evidenciando sus sentidos.

En articulación con lo anterior, la intención de este apartado supone una escritura diferente que parta de un compromiso con el otro y su mundo; “escribir no sobre el mundo, sino en el mundo, como una forma de estar en el mundo. Escribir no sobre la educación, sino en la educación, no sobre la experiencia, sino desde la experiencia, en la experiencia” (Larrosa, 2009, pág. 199); escribir desde la experiencia de los procesos de formación implica, por un lado, el reconocimiento de las voces de los estudiantes y, por otro lado, una re-interpretación¹³⁸ que se funda en un entendimiento y reconocimiento de los mundos otros de la formación con base en una forma particular de contar lo que somos.

Pensar la educación en estos términos es pensar tres dimensiones esenciales de la experiencia educativa. Un acontecimiento, que por su propia naturaleza es una irrupción de lo imprevisto y extraordinario es, por un lado, lo que da a pensar; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da la oportunidad, y hasta nos exige, pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje. En segundo lugar, todo acontecimiento es lo que nos permite hacer una experiencia. Un acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque

¹³⁶ Esto no impide que podamos realizar una operación analítica de ordenamiento y diferenciación y plantear tipologías (Saur, 2016, pág. 32-33).

¹³⁷ En el relato de la experiencia, de lo vivido, muchas veces emerge “algo”, hay algo del darse cuenta que se pone en juego, ya que la enunciación contribuye a la elaboración de la propia existencia (Saur, 2016, pág. 32).

¹³⁸ Interpretar es una manera de reaccionar a la pobreza enunciativa y de compensarla por la multiplicación del sentido; una manera de hablar a partir de ella y a pesar de ella. (Foucault, 2010, pág. 158).

es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. Por último, un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido. (Bárcena, 2002, pág. 504)

Abordar la experiencia de la formación con base en estas tres dimensiones implica, en un primer momento, hablar del sujeto de la experiencia, un sujeto que existe en relación con su mundo, que transita en tiempos y espacios formativos que dejan marcas, cicatrices, heridas, que imprimen huellas que forman, de-forman o trans-forman el propio entendimiento de sí-mismo y su mundo; las implicaciones van más allá de enfrentar el mundo inmediato, en este punto, es necesario “estar dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida” (Larrosa, 2009, pág. 25); al respecto una estudiante manifiesta:

Ahora la pedagogía la veo en todos lados, es como tratar de no juzgar o evitar guiarme por los estereotipos, ahora mis saberes me permiten interrogar lo que acontece en otros espacios.¹³⁹

El entendimiento de sí mismo supone tipos de relaciones con el mundo, de ahí que en la experiencia hay una relación con algo que no soy yo, pero tienen lugar en mí; pero además, algo de mí pasa a lo otro y ese otro impacta en mí; es decir, la experiencia requiere de la transformación del sujeto; este punto se articula con la primer dimensión, el acontecimiento, “solo hay acontecimiento educativo si éste tiene carácter performativo” (Saur, 2016, pág. 29).

Del acontecimiento y el encuentro en la experiencia

En el acontecimiento hay un grado de opacidad, no todo es claro, existen aspectos inefables al lenguaje escrito, por lo anterior, es necesario partir de la siguiente consideración “con frecuencia, las palabras no están a la altura de la herida que designan. [...] No es posible confiar al lenguaje la tarea de la comprensión definitiva de lo acontecido, cuando la experiencia -aquello que nos pasa- se refiere a una situación límite, la cual es refractaria al

¹³⁹ 9M24OE

orden del lenguaje” (Bárcena, 2010, pág. 34). En este sentido, se presenta un esfuerzo por recuperar lo acontecido en los procesos de formación cuidando la singularidad de cada narración.

En el acontecimiento se muestra lo claro y lo oscuro, lo esperado y lo inesperado, lo otro y lo propio en una realidad que ofrece un dictado del mundo, “el acontecimiento es una actualización de la subjetividad” (Saur, 2016, pág. 30). Dicha actualización se relaciona con una forma de ser-en-el-mundo; en este punto, un estudiante, discurre lo siguiente:

Las situaciones te llevan a otros caminos, al punto que tú te vas reconfigurando.¹⁴⁰

Al recordar el acontecimiento el pasado cobra sentido para sí-mismo, es decir; se presenta como una oportunidad de situar-se, en reconocimiento de las fronteras de lo que uno es, al respecto una estudiante expone:

El primer día de las prácticas fuimos al archivo histórico, llegaron a trabajar sobre los derechos culturales con toda la gente que estaba ahí, nos sentaron por equipos de trabajo y nos cuestionaron pedagogos qué vienen a aportar, nos quedamos en *shock*, pensé, ya no soy estudiante, soy pedagoga; me temblaron las manos cuando me preguntaron eso. Cuando yo tuve la oportunidad de entrevistarme con los directores de las diferentes áreas, también me temblaron las manos, son muchas cosas que impactaron en toda mi persona, me di cuenta de las limitantes, pero también de mis fortalezas que tengo como pedagoga.¹⁴¹

El acontecimiento no puede ser caracterizado como un conjunto de hechos; sino como, “múltiples series, sucesiones, encadenamientos, engendramientos y tensiones, en disipación o persistentes, se enlazan y se distinguen por su fuerza diferencial en cada forma del acontecer” (Mier, 2010, pág. 14). Las formas de acontecer tienen lugar en espacios otros que rompen con la continuidad del tiempo¹⁴², nos llevan a ver en las situaciones una serie de laberintos que ofrecen cuestionamientos de lo que fue, entendimientos de lo que uno es y posibilidades de ser en el devenir; es decir, “la experiencia de lo presente articula en un vértice estas modalidades –pasadas y futuras– del sentido del tiempo, empuja al sujeto a una

¹⁴⁰ 7H22GE

¹⁴¹ 6M22CA

¹⁴² Nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de "ser integrado en una trama", esto es, de ser integrado en una historia. (Ricoeur, 2004, pág. 26)

inscripción pasional en el mundo, la exigencia incesante de una respuesta a las formaciones enigmáticas del acontecer” (Mier, 2010, pág. 19); al respecto, dos estudiantes comparten su experiencia relacionado con los lugares otros de su formación:

La maestra en sexto semestre nos llevó a UCI-RED,¹⁴³ en la sierra de Puebla, un lugar maravilloso, hablan de la pedagogía del sujeto, nos decían que la pedagogía hace a un lado al sujeto y se centra en el contenido sin pensar en el sujeto, es como una pedagogía del olimpo, como decía Makarenko; me di cuenta de que uno no se pone a pensar que es lo que quiere el sujeto, que es lo que realmente necesita; bueno el lugar es muy bonito, son cabañitas, es una maestría en pedagogía del sujeto y prácticas educativas y las personas van ahí cada mes un fin de semana, viernes, sábado y domingo, van al lugar debaten los textos, son debates muy buenos, no hablan de didáctica sino de artilugios, implementan técnicas para introducir el contenido, pero realmente hay una relación entre los estudiantes. Sí se siente un ambiente diferente, a lo mejor me sentí diferente porque me dijeron que así me iba a sentir.¹⁴⁴

Tuvimos una salida a UCI-RED, es la Universidad Campesina Indígena, se encuentra en la sierra de Puebla. Nos metimos a una clase de maestría, era pedagogía del sujeto. Entonces nos abrió totalmente el panorama de lo que es la pedagogía, en ese momento, creo que concuerdo con mis compañeros, dejamos de ver a la pedagogía institucionalizada, creo que todo el mundo cuando regresamos de Puebla, quedamos con este conflicto interior de saber que la pedagogía puede llegar a muchos lados que es una disciplina muy noble.¹⁴⁵

“El acontecimiento, entonces, es el lugar de la desnuda experiencia” (Bárcena, 2002, pág. 503) y los lugares en los que emerge cobran nuevos sentidos para los sujetos, supone nuevos entendimientos de la realidad; en relación con lo anterior, los lugares de experiencia ofrecen modos otros de nombrar el mundo.

Por otro lado, el acontecimiento en la formación se sitúa en el centro del sujeto y su mundo, lo que supone un aprendizaje del padecer; es decir, en el acontecimiento se presenta lo nuevo, lo inédito, lo inesperado; inclusive se relaciona con la pérdida y la desestabilización

¹⁴³ Universidad Campesina indígena en Red

¹⁴⁴ 8H23PS

¹⁴⁵ 3M23PS

del sujeto y su mundo; al respecto, una estudiante comparte una experiencia que supone un aprendizaje del padecer:

Cuando fallece mi mamá, la casa la tengo que limpiar yo, lavar la ropa, hacer la comida y esto en el último año, decía yo no puedo con todo esto, pero tuve que acoplarme y hacer mi horario en una tablita que no me puedo saltar, y las tareas las hago hasta al final del día, por si tengo que tardarme más tiempo pues ya ni modo ya no dormí. Sobre eso me viene la anemia, ya no dormía bien, mi cuerpo ya no absorbía hierro, aunque sí comía bien, de la nada me desmayé, entonces todo mundo se preocupó por mí, que si tengo mucha carga en la escuela, pero realmente fue ese rollo del hierro que es muy aparte, llegas a punto en el que dices pues bueno si no entrego una tarea no me pasa nada, creo que al final aprendes a mediar, a no estresarte.¹⁴⁶

A partir de encuentros, des-encuentros, re-encuentros los acontecimientos llevan a la desestabilización del sujeto y su mundo, lo que abre la posibilidad de caer en el sinsentido; asimismo, existen acontecimientos que se ocultan al propio sujeto, acontecimientos que son imposibles de nombrar, imposibles de materializar en palabras; al respecto, un estudiante narra una situación que ilustra lo anterior:

Otra situación realmente difícil fue en 6° semestre, cuando en el paso de 5° a 6° no sé por qué, de esas angustias en las que uno se encuentra sin saber porque, pero para mí ya era una pérdida de sentido la pedagogía, pensaba que ya no tenía caso, si hubo alguna situación personal que lo detonara yo nunca la relacioné con eso. Bueno al final de 5° yo estaba desanimado, supongo que fue por la asignatura de antropología filosófica, era estar cuestionando todo, parecía que todo lo que estaba haciendo no tenía nada que ver con lo que pasaba en la realidad; al final entendí que no era como pérdida de sentido total, sino la búsqueda de un nuevo sentido, encontrarle un sentido diferente a la pedagogía.¹⁴⁷

En la formación se abren puertas hacia el encuentro con lo diferente, lo inestable, lo ajeno que habilita un entendimiento compartido y personal, donde los encuentros posibilitan experiencias que constituyen al sujeto y su mundo, comprendiendo que “los efectos del encuentro son siempre imprevisibles” (Saur, 2016, pág. 29); por otro lado, en el

¹⁴⁶ 5M22GE

¹⁴⁷ 8H23PS

acontecimiento hay encuentros que orientan posibilidades de ser en el devenir, al respecto una estudiante narra su reencuentro con la pedagogía y la su posibilidad de trascendencia:

La maestra nos abre posibilidades tanto de investigación, como de proyectos; nos dijo, “algún día ustedes pueden llegar a publicar en CREFAL¹⁴⁸, algún día pueden llegar lejos como pedagogos, esos proyectos que ustedes me han entregado son como para publicación, son tantos saberes acumulados de tres semestres que se pueden publicar”. A mí este apoyo me reconfortó bastante, después de decir ya me quiero ir de la carrera, llegar con ella y que me diga que hay muchas posibilidades y que la pedagogía no es solamente lo que estoy viendo aquí en Acatlán. Por eso sigo aquí, sigo enamorada de la pedagogía. Fue un reencuentro con la pedagogía, y un reencuentro conmigo, porque poder compartir con esta maestra me llevo a descubrir que tengo muchas facultades que me constituyen como pedagoga y que hay un horizonte que cada vez se hace más grande donde puedo trascender a nivel profesional, o como lo hizo la maestra, a nivel personal en la vida de otros.¹⁴⁹

En el encuentro existen distintos tiempos «pasado, presente y devenir» que se fusionan en un entendimiento de sí mismo y el mundo; la tesis de los encuentros ofrece elementos para comprender que somos-seres-en-el-mundo, donde “no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar” (Larrosa, 2009, 15), pero que sin embargo, posibilita formas otras de relación con el mundo; al respecto una estudiante narra un encuentro que contribuyó con su formación:

Otra experiencia fue cuando asistí a un foro de educación comparada que se llevó a cabo aquí en Acatlán, conocí a una investigadora, fue una experiencia significativa porque recuerdo que fue en sexto semestre, en ese momento estaba iniciando el seminario de investigación educativa, en su presentación fue muy concreta al mencionar los elementos o ejes base para una investigación, o desde qué elementos la puedes direccionar, recuerdo mucho lo que ella hace, y tiene que ver con las sociedad de educación comparada que está orientado a realizar investigación a partir de las similitudes y las diferencias de un objeto de estudio, lo anterior

¹⁴⁸ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL)

¹⁴⁹ 3M23PS

me permitió construir medianamente un trabajo de investigación, porque sé que aún me falta fortalecer elementos teóricos, metodológicos y técnicos.¹⁵⁰

El encuentro ofrece elementos para un entendimiento personal a partir del otro, un otro que no soy yo pero que forma parte de mí; es decir, en el encuentro existe, sin generalizar, una mutua donación que deviene en la configuración de nuevas tramas subjetivas; en este sentido, es evidente un tipo de relación orientada al reconocimiento de sí mismo a partir del otro, donde “la relación pedagógica, como encuentro con lo desconocido, comienza, justamente, con el gesto de mirar el rostro del otro, por mirarse a los ojos, dar lugar a lo humano, antes de desplegar cualquier discurso, método, didáctica o evaluación” (Castiblanco, 2017, pág. 6); al respecto un estudiante narra una experiencia donde el acontecimiento y el encuentro le da lugar a lo humano:

Yo toco la batería, estaba en una banda y por cuestiones del destino el tecladista de la banda trabajaba en una escuela dando clases de piano para niños, la profesora de esa escuela me vio tocar en una presentación y me dijo “¿no quieres dar clases? No tocas feo, no tocas tan fuerte, no me gustan los cazuelasos”; llegar ahí era mi primera experiencia como docente con niños y trabajar con ellos fue medio complicado, como es la batería ellos lo que quieren es pegarle. Hay un niño que es muy bueno, primero vimos ritmo, la idea es que lean partituras y ese niño las lee, digo ¿cómo es posible? Yo lo logré a los 15 años, el niño cumplió 6 años apenas, y él lee la partitura sin problemas, y los ritmos los lleva muy bien. Traté ser un poco pedagogo social, yo nunca me siento en la batería, les digo, siéntense ustedes van a tocar, sería fácil decirles se toca así, y que lo repitan; la idea es que solitos lo hagan.¹⁵¹

La experiencia tiene relación con la perspectiva desde la que el sujeto aprehende la realidad y la comprensión de sí mismo se logra en las formas de encuentro con el mundo. Los espacios y tiempos en los que transcurre el sujeto determinan una forma particular de ser; en este sentido, el estudiante sigue exponiendo cómo este primer encuentro con la docencia lo llevó a un entendimiento personal:

Fue una gran experiencia, le puse mucho empeño a este trabajo, en mi cuaderno puse ejercicios, me puse a practicar para que pudiera apoyarlos. Fue muy importante esto porque

¹⁵⁰ 2M23GE

¹⁵¹ 8H23PS

la música me encanta y siempre hago referencia a la música cuando hablo, me gusta el género del rock progresivo, es un poco distinto, la música se mide en compases de 4 cuartos, 1, 2, 3, 4 y se repite y esta onda implica usar las fracciones de tiempo de forma diferente, como 7/8 o 5/4 y es diferente. Hay otras canciones que meten ritmos muy diversos y es todo un collage de cosas, musicalmente hablando, y yo digo, la vida y los niños son como ese tipo de música, uno de repente dice no le entiendo a esa música, pero que no le entiendas no quiere decir que no tenga un sentido; yo traigo este concepto de repente a la educación, a la pedagogía y digo de repente la educación puede ser como un rock progresivo tú no le hayas sentido o uno como profesor dices este niño está completamente descontrolado, pero eso no quiere decir que el niño tenga un orden para sí mismo, lo que nosotros catalogamos como desorden en las personas tienen un cierto orden y eso es lo que encuentro en la música, de repente yo no le encuentro orden a esa música que me suena a puro ruido, pero ellos están tocando sus partituras y así va la partitura y el fin de la partitura y de la canción que están tocando es precisamente hacer eso, que yo no lo entienda no quiere decir que sea algo sin orden.¹⁵²

“El encuentro con el otro, como acontecimiento, como experiencia, como posibilidad de educación,¹⁵³ brinda la posibilidad de generar un encuentro entre la singularidad propia y la ajena” (Castiblanco, 2017, pág. 8); los acontecimientos y encuentros dan cuenta de que la experiencia permite habitar de formas otras el mundo; finalmente, el entrevistado concluye diciendo:

Dar clases de batería me ayudó a jalar esos conceptos, el niño no quiere aprender eso, pues vamos a pegarle a los tambores de otra forma, los pongo a marchar, a saltar o hacer otras cosas. Eso me enriqueció mucho para traer ideas de la música aterrizarlas a la educación, por eso pienso y estoy de acuerdo con Nietzsche, la vida sin música sería un error.¹⁵⁴

Hacer experiencia: relación del sujeto y su mundo

Abordar la segunda dimensión de la experiencia se relaciona con la posibilidad de hacer una experiencia en nosotros; en este sentido, “la experiencia es «eso que me pasa». No lo que

¹⁵² 8H23PS

¹⁵³ Educar es abrir senderos de conocimiento, experiencia y trabajo en mundos preconstituidos, aunque nunca cerrados (Gagliano, 2006, pág. 42). A partir de esta narración, es evidente que la educación implica volver la mirada hacia el reconocimiento del otro, la educación es un acto orientado al engrandecimiento de los horizontes del sujeto y su mundo.

¹⁵⁴ 8H23PS

pasa, sino «eso que me pasa»” (Larrosa, 2009, pág. 14). Hacer experiencia a partir del reconocimiento de la relación del sujeto y su mundo parte, por lo menos, de dos derroteros; el primero, implica una experiencia en la que el sujeto es interpelado por el mundo, esta experiencia se da a partir del dictado del mundo, en otras palabras, acontece en el afuera e impacta en la singularidad del sujeto; el segundo camino, es la experiencia que se conquista, en donde el sujeto emprende un viaje, salir de la habitación para habitar el mundo; en otras palabras la “ex-per-ien-tia significa salir hacia afuera y pasar a través” (Larrosa, 2009, pág. 26).

El primer derrotero expuesto implica el reconocimiento de los lugares y tiempos formativos que configuraran una forma particular de ser, en donde el dictado del mundo se interioriza, se hace propio; a partir del entramado que supone la relación del sujeto y su mundo se ofrecen formas de intelección que permiten al sujeto el reconocimiento de sí mismo a partir del reconocimiento del mundo. En este orden de ideas, “hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza, nos interpela” (Heidegger, 1987, pág.141), para ser sujeto de experiencia es necesario dejarse afectar por el mundo e ir en contra de los parámetros autoimpuestos; es decir, implica una des-apropiación de sí mismo a partir de la re-apropiación del mundo; al respecto, una estudiante expone:

Mi temor era ir a una secundaria y llegué y me di cuenta de que era la única que podía calmar a los estudiantes, en el momento en el que me volteaban a verme y todos se calmaban; yo decía me daba mucho miedo la secundaria, pero ahora estoy aquí y lo estoy haciendo bien. Entiendes muchas cosas de lo que puedes hacer y lo que quieres hacer. Yo decía no quiero ser docente, pero ahora entiendo por qué no, no tiene nada de malo, estás experiencias fueron de enriquecimiento mutuo.¹⁵⁵

La re-apropiación del mundo configura formas otras de apropiación del sí mismo; hacer experiencia en nosotros supone llevar el dictado a una conversación con el mundo, una conversación que nazca de una auténtica forma de habitarlo; en este sentido para la experiencia “lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la o-posición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-

¹⁵⁵ 5M22GE

posición (nuestra manera de proponernos), sino la ex-posición, nuestra manera de exponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo” (Larrosa, 2009, pág. 37). El sujeto de la experiencia es capaz de embarcarse a un viaje de posibilidades donde el retorno implica lo diferente.

Por otro lado, el dictado del mundo no siempre posibilita hacer experiencia, “aquello que puede pasar desapercibido o constituir el orden de lo anecdótico para unos, para otros puede implicar una transformación que condicione una vida futura” (Saur, 2016, pág. 26); el dictado del mundo en algunos casos entorpece la posibilidad de entablar un diálogo, se retienen las palabras y lo propio de pronto aparece como desconocido, para luchar en contra de ello, “hay que correr el riesgo de perder lo que creemos conocer, y esto no es otra cosa que cruzar de la calle de las certezas, las definiciones y las categorizaciones hacia la calle de las incertidumbres” (Castiblanco, 2017, pág. 2); al respecto un estudiante discurre:

A veces era más discurso que realidad; por ejemplo, pedagogía es ver por el otro, prácticamente tu podías llegar al salón y decir eso, pero qué es ver por el otro, se convertía en un discurso tan repetitivo y tan vacío, que al final ya no tenía sentido cuando decías eso, ya ni siquiera lo creías; no puedes decir, vamos a ver por el otro y vamos implementar este proyecto, sólo era un discurso vacío que te llevaba a una inmovilidad absoluta.¹⁵⁶

Lo que nos viene de fuera [...] nos proporciona lenguajes aptos para “empalabrar” la realidad, nos plantea interrogantes que nos incitan a que respondamos cuál es (va siendo) nuestro lugar en el mundo. (Duch, 2008, pág. 137); sin embargo, se requiere un cuestionamiento afanoso que lleve al sujeto a situar-se de otro modo.

El segundo camino expuesto para hacer experiencia implica una conquista de la misma, que emerja a partir de estar en situación, se salir al descubrimiento y exploración del mundo; conquistar la experiencia implica ir más allá de las fronteras preconstruidas, irrumpir en ellas para reconfigurarlas con base en una exposición de lo que uno es; al respecto, una estudiante menciona:

¹⁵⁶ 7H22GE

Realizar por primera vez una ponencia fue algo impactante, no es sólo decir lo que estoy trabajando, sino eso es lo que soy, porque dejas parte de tu personalidad y tus intereses como profesionista, como pedagoga.¹⁵⁷

La conquista de la experiencia implica estar mediado por ciertas decepciones, desencantos, pero también de aspectos inéditos que trascienden en el entendimiento de lo que uno es; es decir, “la experiencia supone entonces una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, [...] Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene” (Larrosa, 2009, pág. 17); al respecto una estudiante narra lo siguiente:

El Foro de Problemas Actuales de Educación¹⁵⁸ fue una experiencia importante para mí porque me dieron la oportunidad de ser ponente, fue un trabajo en equipo y creo que fue un trabajo muy completo, porque logramos hacer muchos esfuerzos para que saliera a flote, al final se logró el objetivo que se tenía, posibilitar un diálogo, creo que al final logré transmitir y generar reflexiones. Realmente fue una experiencia que fortaleció lo profesional, me pude reconocer en mis compañeros, pude valorar todo lo que hicimos ese día, todo el esfuerzo que implicó organizar un foro entre estudiantes.¹⁵⁹

Los triunfos y derrotas de la formación dan cuenta de los intentos por conquistar la experiencia; en este sentido, “la experiencia que hacemos con el mundo y la experiencia que el mundo hace en nosotros nos proporciona un saber de experiencia, al mismo tiempo que se deja nombrar mediante las palabras y se hace por ello pensable” (Bárcena, 2002, pág. 503), pensar el acto de hacer experiencia implica un entendimiento de las relaciones del sujeto con su mundo y cómo el segundo genera procesos de subjetivación; finalmente, la estudiante, concluye esta parte de la narración exponiendo una síntesis que da cuenta de su conquista materializada en un saber experiencial:

Ser ponente no solamente implica una buena expresión, mantener contacto con el público o tener una buena dicción; implica apropiarte de tu texto, creo que esto es una parte importante

¹⁵⁷ 1M25PS

¹⁵⁸ Es un Foro organizado por los estudiantes de 7° semestre de la Lic. en Pedagogía en el que se abordan problemáticas de la educación en México con base en la presentación de ponencias, se organizan mesas de trabajo a partir de distintas temáticas.

¹⁵⁹ 2M23GE

para que logres una bonita experiencia, porque si no te apropias de él difícilmente vas a transmitir la intensidad que tienes y lograr que esa ponencia tenga un sentido o quien la escuche pueda llevarse la reflexión o dejes esa espinita de quizá conocer más sobre el tema, de repensar lo que has vivido.¹⁶⁰

En los procesos formativos hacer experiencia implica dar forma a la constitución del sujeto, configura su individualidad; es decir, orientan procesos de transformación; en suma, los derroteros de la experiencia suponen un movimiento de ida y vuelta.

Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera. [...] el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (Larrosa, 2009, pág. 16-17)

Experiencia y transformación

La tercera y última dimensión para abordar la experiencia permite reconocer el rompimiento de la continuidad del tiempo de la historia y, sobre todo, del tiempo personal de lo vivido; en este sentido, dicha dimensión implica el reconocimiento de la transformación del sujeto y su mundo, “podríamos decir que, de manera profunda o superficial, a partir de la experiencia educativa, en un punto o en alguna región de su constitución, el sujeto se transforma en otro, es puesto en otro lugar, reubicado en su biografía” (Saur, 2016, pág. 25); por lo anterior, hacer experiencia se articula con una de las finalidades de la formación, asumiéndola como un conjunto de procesos que trascienden recíprocamente en la historia vivida del sí mismo y los otros; en otras palabras “la formación es entendida como el conjunto de posibilidades de ser. Este ser a donde arribamos constantemente, nos acompaña en la travesía por el mundo, nos impulsa a pensar en el devenir” (García, 2007, pág. 39); al respecto una estudiante expone el papel que jugó su formación en la construcción de lecturas de mundo:

¹⁶⁰ 2M23GE

Creo que todo lo que viví en la licenciatura cambió la forma de mirar las cosas, de mirar al ser humano, yo creo que en eso fue en donde logré construir una visión diferente; por ejemplo, yo soy como muy sensible, ahora creo que se despertó más esa sensibilidad, ahora miro al sujeto y reconozco sus particularidades, para qué lo juzgas si no ves todo su contexto, todos los factores que influyen en sus problemáticas.¹⁶¹

La transformación del sujeto como una de las finalidades de los procesos formativos implica el reconocimiento de los tiempos y espacios de la formación; la temporalidad en la formación va más allá de un tiempo lineal, se trata de tiempos otros que marchan a distintos ritmos, en donde los cruces de tiempo se fusionan en el acontecer y constituyen tramas que orientan distintos entendimientos de la realidad; cada sujeto da cuenta de un tiempo distinto, unos a la espera de lo que ha de llegar, otros en busca de eso que hay que conquistar; por otro lado, la dimensión espacial en la formación implicar el reconocimiento de los espacios otros en los que el sujeto habita de distintas formas, habitar implica construir territorio; lo anterior, da cuenta de la mutua relación del sujeto con su mundo; en este orden de ideas, “el desafío consiste en co-construir espacios que permitan una experiencia del sentido y de la libertad, espacios que no estaban en otro sitio, ni resulten otra promesa dilatoria” (Baquero, 2004, pág. 173); lo anterior, implica ir más allá de la espera, implica salir de la habitación y hacer experiencia, refiere a un enfrentamiento del sujeto y su mundo que deviene en una mutua transformación; al respecto un estudiante comunica:

Durante mi formación me tuve que enfrentar a diversas situaciones que me hicieron problematizar muchas cosas de mi vida, que al final me cambiaron. Enfrentarte a esa realidad con los lentes de la pedagogía, tienes diversos parámetros para interpretar la realidad y esa realidad que interpretas la interpretas en función de la pedagogía. Estudiar pedagogía en conjunto con todas las problemáticas que implica la vida, es lo que realmente me hizo cambiar la forma en la que entiendo la realidad.¹⁶²

En relación con lo anterior, la experiencia viabiliza un entendimiento del sujeto y su mundo, entendimiento que parte de una perspectiva ética para del reconocimiento de los tiempos y espacios otros de la formación, la experiencia da cuenta del advenimiento del

¹⁶¹ 9M24OE

¹⁶² 7H22GE

sujeto en el mundo y se materializa en su transformación; por otro lado, la experiencia se articula con la formación, a partir de la experiencia de la formación el sujeto llega a ser lo que es; este punto es nombrado como principio de transformación.

Si le llamo «principio de transformación» es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. de hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (Larrosa, 2009, pág. 16-17)

La experiencia de la formación genera saberes en el sujeto, saberes de su mundo, de los tiempos y espacios habitados; en estricto sentido la formación es un reencuentro del sujeto con aquello que constituye su propia dimensión humana; un reencuentro constante a nivel personal, histórico y cultural que posibilita una comprensión diferente de lo que acontece en el presente. En suma, la experiencia se reviste de acontecimientos, encuentros, desencuentros y reencuentros que posibilitan su conquista que se ve materializada en la transformación del mundo a partir del reconocimiento del presente, pasado y lo que está por venir.

4.4 Saberes-sentidos-formación

En el presente apartado se exponen los sentidos que los estudiantes le atribuyen a distintos tipos de saberes presentes en las fases de su formación como se muestra en la figura X.¹⁶³

¹⁶³ Las fases de Formación Básica y de Formación Profesional constituyen dos momentos diferenciados y complementarios en el plan de estudios propuesto. En ellas se incorporan asignaturas con orientaciones y posibilidades distintas de vinculación teórico-práctica (Plan de Estudios, 2006, pág. 47).



**Figura 14. Tipos de saberes
(Elaboración propia)**

El primer tipo de saber, nombrado como saber disciplinar o letrado, contiene otros saberes específicos de la pedagogía como disciplina, sobresalen: el saber pedagógico, el saber socio-histórico, el saber filosófico en educación, el saber psicológico y el saber en investigación; en un segundo momento, se presenta el saber profesional construido a partir de los campos profesionales de la pedagogía —capacitación, docencia, educación inclusiva, orientación educativa, gestión educativa, pedagogía social y evaluación educativa; seguido de lo anterior, se discurre en torno al saber en la intervención y el saber experiencial respectivamente; finalmente se concluye con base en un saber-se profesional de la pedagogía en articulación con la identidad profesional.

4.4.1 Del saber disciplinar o letrado

Para introducir este tipo de saber es necesario abordarlo desde el entendimiento de la pedagogía como disciplina, ésta se compone, en parte, por una estructura teórico-conceptual que ofrece ideas, principios, tradiciones de pensamiento que han favorecido el acercamiento a lo educativo; en este punto, una disciplina da cuenta de un territorio más o menos delimitado a partir de contornos y fronteras que ofrecen una cierta visión de la realidad; en el territorio del campo se presentan conflictos internos y luchas en el devenir histórico que se van consolidando en perspectivas y tradiciones de intelección. Los saberes disciplinares

establecen formas de entendimiento de algún campo de estudio, son “enunciados o categorías, cuyos sentidos y significados configuran una *caja de herramientas* específicas para observar lo que no se mira a simple vista de los fenómenos, interrogan la realidad pero de un modo particular” (Orozco, 2009, pág. 52).

En la construcción de la pedagogía como disciplina convergen diversos campos del conocimiento; es decir, sus bases se apoyan de otras disciplinas humanas y sociales tales como la filosofía, la psicología, la sociología, la historia, la política, entre otras, orientándolas hacia el entendimiento de lo educativo y el reconocimiento de los procesos de formación; en este sentido, un estudiante refuerza este planteamiento:

La pedagogía se nutre de otras disciplinas, y creo que no es la pedagogía sino distintas pedagogías, con planteamientos y enfoques diferentes.¹⁶⁴

El saber disciplinar en el campo de la pedagogía no se reduce a principios únicamente teórico-conceptuales, en su entramado existen tradiciones, aspectos éticos a partir de los cuales se construyen y abordan los problemas sobre lo educativo y la formación de sujetos; en este sentido, “la categoría de saber alude a la capacidad del sujeto para tomar posición al hablar de un objeto o práctica discursiva. [...] Práctica entendida como posicionamiento epistémico, teórico, político, ético cultural, axiológico, etcétera, implica la toma de decisión sobre los saberes en tanto juegos de verdad históricamente configurados” (Orozco, 2009, pág. 50); en resumen, el saber disciplinar coadyuva en la construcción de un posicionamiento frente al mundo.

El saber disciplinar no concluye con la apropiación y repetición de referentes teórico-conceptuales; lo anterior, sólo es el primer paso para construir una visión de mundo y posicionamiento frente a él, el saber disciplinar exige una visión crítica que interrogue lo apropiado frente a la realidad y a su vez se sintetice en nuevos entendimientos del mundo; “La teoría no es más que un sistema de categorías de pensamiento y análisis. En última instancia es un lenguaje que sirve para hacer cosas: producir conocimientos. Como tal no

¹⁶⁴ 8H23PS

tiene sentido si no se la usa. Se vuelve lengua muerta cuando sirve para la memorización y para aprobar exámenes” (Tenti, 1999, pág. 30).

Por otro lado, los saberes disciplinarios de la pedagogía no son unívocos, ni están orientados a un solo fin; es decir, existen saberes que permiten la identificación de su objeto de estudio; otros guardan un carácter descriptivo o explicativo del hecho educativo; saberes que en reconocimiento de la dimensión socio-histórica ofrecen la posibilidad de anticipar lecturas que se caracterizan por ser predictivas; otros que desde una perspectiva técnico-instrumental son operativos y prescriptivos, además favorecen la intervención de los espacios educativos; en este punto, una estudiante enuncia asignaturas que le permitieron acercarse a la pedagogía como campo de conocimiento:

Fundamentos de la pedagogía, fundamentos de la didáctica, proceso didáctico, historia de la educación, historia de la educación en México, paradigmas psicológicos y educación, investigación documental, las asignaturas de metodología y política educativa fueron importantes porque me brindaron las bases para acercarme a la pedagogía.

En la no univocidad de los saberes disciplinares de la pedagogía se presenta un análisis de sus sentidos que los estudiantes le atribuyen; lo anterior, con base en la caracterización la especificidad de los saberes presentes en la formación básica o disciplinar del plan de estudios,¹⁶⁵ entre los que resaltan el saber pedagógico, filosófico, socio-histórico y psicológico.

Del saber pedagógico

En el mapa curricular del plan de estudios existe un área de formación pedagógica, en ésta “se encuentra el corpus en el que se integran los contenidos referidos a la disciplina a partir de los cuales se fundamenta, se explica y se construye el objeto de estudio de la pedagogía”

¹⁶⁵ La Fase de Formación Básica permite el acercamiento al ámbito pedagógico como campo de conocimiento, de investigación y de intervención profesional; proporciona elementos teóricos, metodológicos, contextuales e instrumentales indispensables de la formación del pedagogo. Brinda los elementos fundamentales para analizar, comprender y valorar los fenómenos y procesos educativos; así como para contextualizar la realidad social que los rodea, recuperar las aportaciones de distintas disciplinas al campo pedagógico, identificar ámbitos de intervención pedagógica y desarrollar estrategias metodológicas para la construcción de nuevo conocimiento (Plan de Estudios, 2006, pág. 47-48).

(Plan de Estudios, 2006, pág. 51); dicha área provee un tipo de saber adjetivado como pedagógico siendo una de sus finalidades el entendimiento del campo. En la formación disciplinar se dan los primeros acercamientos al campo, dichos acercamientos permiten reafirmar creencias y salir del no-saber;¹⁶⁶ al respecto una estudiante declara:

Fundamentos de la pedagogía, fue de las primeras materias que tuvimos, tuve una maestra muy buena, nos dijo “muchas mujeres entran a estudiar pedagogía con la idea de que la pedagogía se dedica al cuidado de los niños, pero es mucho más que eso”; entendí que existe un campo enorme para ejercer, bueno ya sabía eso un poco, pero esa maestra me permitió reafirmar que no me había equivocado al escoger la carrera.¹⁶⁷

“El saber dispensa sentido, nos permite orientarnos en nuestra existencia, persiguiendo ciertas finalidades muy claras” (Holzapfel, 2005, pág. 76); en relación con lo anterior, el saber pedagógico es una fuente dispensadora de sentido, debido a que significa, orienta y justifica las prácticas educativas; al respecto una estudiante comparte:

En la materia de fundamentos de la pedagógica fui teniendo los primeros acercamientos a la pedagogía, me fui pensando como pedagoga, pensaba que tenía que congeniar con las ideas de un pedagogo, entonces de ahí empecé a ver que en todas las partes del mundo hay diferentes concepciones de la pedagogía, de pronto buscas cuál está menos apartada de la realidad y buscas que le de fundamento a lo que tenemos ahorita.¹⁶⁸

Los saberes pedagógicos incluyen distintos contenidos que orientan el entendimiento sobre la educación y, particularmente, de los procesos educativos; estos contenidos son parte de la teórica pedagógica; en general, “las teorías sirven o no sirven de acuerdo a cómo las ponemos en acción” (Buenfil, 2002, pág. 39); al respecto un par de estudiantes exponen el uso que le dan a la teoría que forma parte de su saber pedagógico:

¹⁶⁶ “El no-saber no es una ignorancia sino un difícil acto de superación del conocimiento” (Bachelard, 2000b, pág. 19-20).

¹⁶⁷ 10M24EI

¹⁶⁸ 5M22GE

Es muy importante la materia de fundamentos de la pedagogía, es necesario conocer la teoría, si algún día te dicen necesito un modelo para mi institución, de ahí puedes hacer uso de la teoría.¹⁶⁹

Pensamiento pedagógico contemporáneo, te encuentras con teorías de la educación que van más allegadas a nuestro contexto inmediato y entiendes que son muchos conceptos que te permiten apropiarte de un lenguaje. En las prácticas profesionales que realicé en el INE¹⁷⁰ yo tuve que retomar a Giroux y Apple para irme a trabajar con los niños.¹⁷¹

“La formación [...] es un movimiento complejo de apropiación, distancia y creación. Un juego al que le es intrínseco el lenguaje, las palabras y la creación de sentidos, donde se pone en juego la experiencia, los saberes, las certezas y las vivencias de un sujeto” (Ramírez, 2006, pág. 3). En este punto, el saber pedagógico como saber de la formación se caracteriza porque participa en la apropiación y creación de un lenguaje.

Por otro lado, el saber pedagógico ofrece posturas epistemológicas, teóricas, metodológicas e, inclusive, técnico-instrumentales para abordar el azaroso campo de lo educativo. “El saber de la pedagogía podría pensarse entonces como un saber que altera –que transforma a los objetos de los que habla–” (Serra, 2010, pág. 79). Este saber constituye la columna vertebral de la formación y la particularidad de la disciplina; además, es un saber que atraviesa los tiempos de la formación del sujeto, “en la formación nada desaparece sino que todo se guarda y emerge en el momento en que sea requerido” (García, 2007, pág. 74); al respecto una estudiante menciona:

En las materias de proceso didáctico y fundamentos de la didáctica aprendí técnicas específicas para intervenir en los espacios áulicos, creo que son saberes muy distintos, entre materia y materia pero al final te das cuenta de que cada cosa tiene una razón de ser, todas las materias que llevamos tienen su aplicación específica.¹⁷²

¹⁶⁹ 8H23PS

¹⁷⁰ Instituto Nacional Electoral

¹⁷¹ 5M22GE

¹⁷² 3M23PS

Lo anterior da cuenta de que el saber pedagógico tiene un carácter técnico-instrumental, ofrece orientaciones para el desarrollo de la práctica educativa, al respecto una estudiante declara:

En la asignatura de grupos en educación entendí la importancia de utilizar técnicas y estrategias, me gustó mucho, porque vi la otra mirada de la pedagogía, algo más instrumental. Me gustó esta parte porque empiezas a comprender la importancia de mirar la dinámica de un grupo, la dinámica es este ambiente que se genera a partir del uso de técnicas, es como un choque de fuerzas, de relaciones.¹⁷³

Del saber socio-histórico en educación

El saber socio-histórico refiere a un campo de conocimiento orientado al análisis socio-político de y por la educación, participa en la construcción de los problemas educativos a partir del reconocimiento de su acontecer histórico; el sentido, a nivel de significado, que le atribuyen los estudiantes a este saber refiere a la oportunidad de construir una conciencia con base en el reconocimiento del contexto; al respecto una estudiante comparte:

Sociología de la educación, educación en América Latina, política educativa fueron asignaturas importantes porque considero que me ofrecieron una noción diferente sobre las perspectivas que se tienen acerca de todas las políticas que regulan a la educación en México; también desarrollé un tipo de mirada orientada a conocer los procesos históricos para entender por qué el sistema educativo se encuentra en una crisis.¹⁷⁴

Este saber contribuye a integrar los aportes de otras disciplinas con la finalidad de profundizar en el conocimiento de lo educativo; es un tipo de saber que “promueve en el individuo una conciencia crítica frente a sí mismo y frente al mundo histórico social en el que se encuentra” (Plan de Estudios, 2006, pág. 52-53); al respecto un estudiante expone:

Del área sociopedagógica, vemos política educativa, es necesario conocer esos antecedentes que te permitan ser congruente con tus propuestas; creo que es necesario conocer las políticas

¹⁷³ 9M24OE

¹⁷⁴ 2M23GE

para hacer un estudio contextualizado y para eso mismo necesitamos de la historia de la educación.¹⁷⁵

Este tipo de saber permite el desarrollo de un razonamiento crítico, posiciona al sujeto frente al mundo para problematizarlo, reconociendo a la historia como un tiempo de posibilidad y no de determinismos; en este sentido, el razonamiento crítico “consiste prioritariamente en la posibilidad de abrir los límites de lo conocido hacia nuevas relaciones inéditas, emergentes que irrumpen lo dado-conocido (lo no devenido), cuya productividad posibilita visualizar horizontes o mundo y acciones sociales, políticas, culturales, pedagógicas” (Orozco, 2009, pág. 50-51); al respecto dos estudiantes refieren:

En las materias de historia de la educación adquirí aprendizajes que se me quedaron muy marcados, me permitieron entender las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos en materia de la educación.¹⁷⁶

Mencioné política e historia de la educación, porque como pedagogos es necesario conocer los cambios de la educación en reconocimiento del contexto y el momento histórico.¹⁷⁷

La educación requiere ser comprendida dentro de un contexto en el reconocimiento de dimensiones temporeo-espaciales; en este sentido, el saber histórico permite ir más allá de la repetición de hechos, en su lugar busca comprender cómo y por qué los episodios hay configurado de cierta forma a la realidad; al respecto una estudiante comparte su visión sobre la historia de la educación:

Es muy importante ya que te permite situarte en momentos históricos para contextualizar, problematizar y comprender los procesos o los problemas de la educación, para eso tienes que rasgar en lo profundo de ese problema o situación, para poder entenderlo en su complejidad.¹⁷⁸

Este saber implica el desarrollo del pensar histórico, éste “demanda el reconocimiento de los procesos heterogéneos que lo constituyen. Esto exige partir de la capacidad de los

¹⁷⁵ 8H23PS

¹⁷⁶ 5M22GE

¹⁷⁷ 4M24OE

¹⁷⁸ 1M25PS

sujetos para construir realidades” (Zemelman, 2011, pág. 36); es un tipo de pensamiento que interroga a la realidad en su devenir.

Del saber filosófico en educación

El saber sobre el campo de la filosofía permite un entendimiento de la “visión del mundo, el concepto del hombre, los principios éticos, los valores humanos y las diferentes concepciones de cultura, sociedad y educación” (Plan de Estudios, 2006, pág. 51). En la formación disciplinar del pedagogo, uno de los sentidos que le atribuyen los estudiantes a este saber está orientado a la reflexión de lo educativo; al respecto un par de estudiantes comentan:

Siempre hay que tener saberes teóricos que sean la base de la pedagogía, creo que la filosofía ofrece elementos para entender la educación, es necesaria para la misma reflexión de lo educativo.¹⁷⁹

La epistemología tiene una aplicación en el sentido pensar lo pedagógico y lo educativo.¹⁸⁰

“Esta área es fundamental en la formación teórico–conceptual y contextual del proceso educativo, permite el análisis dialéctico de su construcción empírico–abstracta, y revaloriza las prácticas educativas por medio de la historia y su construcción epistemológica y filosófica” (Plan de Estudios, 2006, pág. 51); por lo anterior, una de las cualidades del saber filosófico implica la reflexión de la educación y la búsqueda de sus finalidades; al respecto una estudiante discurre:

La asignatura de filosofía de la educación, tanto los contenidos como la docente que tuve, aportaron elementos para buscar el fin de la educación.¹⁸¹

El saber filosófico en educación, es un tipo de saber que se caracteriza por pensar subversivamente a la educación y la formación, esto implica “hacer(se) las preguntas más inauditas, incluso aquellas cuyas respuestas ignoramos completamente” (Frigerio, 2010, pág. 38); al respecto, un par de estudiantes comparten su visión que tienen, por un lado, sobre la

¹⁷⁹ 8H23PS

¹⁸⁰ 8H23PS

¹⁸¹ 2M23GE

importancia de la filosofía de la educación y, por otro lado, sobre el sentido que se le atribuye a la epistemología como saber para interrogar el propio lenguaje:

Creo que la filosofía de la educación es una parte que ha sido desvalorizada, para mí debe ser base para todas las carreras, es esta disciplina que te invita a interrogarte a cuestionarte todo lo que has realizado o a poner en duda el sentido y las metas de estos campos profesionales, es una materia a la que se le debería dar un poco más de énfasis.¹⁸²

Creo que la epistemología debe ser columna vertebral de la formación del pedagogo, en ocasiones hablamos por hablar, utilizamos términos sin pensar en ello, tenemos una jerga que en ocasiones ni tú mismo entiendes lo que estás diciendo. La epistemología permite pensar el lenguaje.¹⁸³

Del saber psicológico

La formación básica está conformada por un área relacionada con el campo de la psicología; a partir de esta área se podría plantear un tipo de saber orientado a la comprensión del ciclo vital del ser humano, “se estudian las estructuras que constituyen al ser de la educación en las diferentes etapas de la vida: infancia, adolescencia y adultez presentes en los procesos educativos, acordes con los aportes actuales de las distintas corrientes psicológicas (Plan de Estudios, 2006, pág. 51-52). Los saberes que conforman esta área se ven reflejados, en parte, en los saberes profesionales que se orientan al campo de la educación inclusiva. De manera general, este tipo de saber está orientado al estudio de aspectos cognitivos en las distintas etapas del ser humano, al respecto una estudiante menciona:

Las asignaturas del área de las psicologías me han aportado bastante, sobre todo ahora que estoy trabajando con niños, hay aspectos cognitivos que es necesario saber para poder trabajar con distintas poblaciones.¹⁸⁴

Lo anterior da cuenta de que la formación, en este caso disciplinaria, contribuye a la apropiación de un lenguaje que va orientando los sentidos formativos; en otras palabras, “el trabajo de sentido galopa en el lenguaje y en él ensaya la creación, la deformación, la

¹⁸² 2M23GE

¹⁸³ 6M22CA

¹⁸⁴ 3M23PS

invención, rompiendo los linderos, creando asideros, haciendo posible y vinculable lo que no lo es, buscando refugios para entender la propia vida” (Ramírez, 2006, pág. 3).

Del saber en investigación

Finalmente, en la estructura del plan de estudios está presente el área de investigación pedagógica, lo que supone un tipo de saber teórico-metodológico orientado a la investigación en el terreno de la educación; en esta área se fomenta “la reflexión sobre los elementos en que se fundamenta la construcción y reconstrucción de conocimientos en el campo pedagógico y promueve el desarrollo de la potencialidad de la investigación social en el terreno de la educación” (Plan de Estudios, 2006, pág. 52). A lo largo de la formación se va dotando de sentido al papel que tiene la investigación frente al estudio de la realidad; la construcción de alternativas es uno de los sentidos que aparece reiteradamente en el discurso de los estudiantes; al respecto mencionan:

En ocasiones no se nos dice o no nos concentramos en el área de investigación, pero yo creo que si no analizas, si no ves los trasfondos de algunas situaciones no puedes encontrar alternativas, yo creo que la investigación es muy importante, si no investigas no sabes cómo reaccionar o que proponer, yo creo que esa es una tarea muy importante para nosotros, crear nuevas alternativas y comenzar haciendo pequeños cambios.¹⁸⁵

La investigación para mí, no es que propongas soluciones ante una problemática, sino ofreces modos de interpretación ante ella.¹⁸⁶

Existe un eje ético que, a manera de urdimbre, configura este tipo de saber, va estructurando posicionamientos frente a la investigación; además, provee principios y compromisos que orientan el estudio de los tiempos y espacios educativos; al respecto un estudiante comparte:

Se necesita investigar todo el tiempo, porque los modelos educativos que tenemos ahorita no nos van a servir en dos años, entonces si nosotros como pedagogos no investigamos, no entenderíamos los fenómenos, alguien tiene que fundamentar las situaciones, dar cuenta de

¹⁸⁵ 1M25PS

¹⁸⁶ 2M23GE

lo que estamos haciendo y lo que está pasando, porque si no navegamos en un barco sin timón, Acatlán te enseña a trabajar con la Multidisciplina, cada quién puede trabajar a partir de lo histórico, político, social para dar cuenta de las problemáticas educativas.¹⁸⁷

Es posible que la teoría sea incompleta y que sólo se complete mediante ensayos y experiencias todavía por hacer, por lo que el médico al salir de la escuela, el agricultor o el financiero pueden y deben abstraer nuevas reglas a partir de esos ensayos y experiencias para completar su teoría. En este caso no es culpa de la teoría si ésta es poca cosa para la práctica, sino de que hay poca teoría, la teoría que el hombre habría debido aprender a partir de la experiencia y que es la verdadera teoría. (Kant, 2008, pág. 10-11)

En este orden de ideas, el saber en investigación tiene una característica particular, la transmisión juega un papel importante en el entendimiento de los principios, fundamentos, metodologías del campo, pero para apropiarse del saber es necesario aprehenderlo a partir de la experiencia.

Creo que como pedagogos, pese a que llevamos en cada semestre una materia de investigación, nos hace falta fortalecer elementos, tanto técnicos, metodológicos y epistemológicos de la investigación.¹⁸⁸

Conviene subrayar que el saber disciplinar contribuye a la toma de postura frente al mundo; al respecto un estudiante reflexiona:

Yo decía somos todólogos pero a la vez nos faltan muchos elementos. Es como un *collage*, y con ese *collage* uno puede trabajar tomando fundamentos de diferentes áreas, claro siempre vigilantes de no mezclar cosas que no tienen nada que ver, ser mesurados en lo que tomamos como referentes; al final creo que voy a pasar de ser el pedagogo que era todólogo a un pedagogo un poco más reflexivo en cuanto a lo teórico, y un poco más enfocado a la cuestión social.¹⁸⁹

¹⁸⁷ 5M22GE

¹⁸⁸ 2M23GE

¹⁸⁹ 8H23PS

4.4.2 Del saber profesional

Para situar este tipo de saber es necesario pensarlo en articulación con el anterior —saber disciplinar¹⁹⁰— y en relación con los campos profesionales de la pedagogía; es el tipo de saber que a partir de la estructura teórico-conceptual posiciona al sujeto frente a lo educativo para su intervención en los distintos campos de la profesión. Es necesario aclarar que no es un saber que parta de una perspectiva técnico-instrumental de la pedagogía; es decir, no se trata de un saber que posibilite la ejecución mecánica de conocimientos teórico-metodológicos.

Este tipo de saber se relaciona con el ethos profesional, refiere a un compromiso del sujeto con su mundo, una búsqueda constante por el bien común. Dentro de la formación de los estudiantes, este tipo de saber cobra relevancia en la fase de formación profesional, en ésta se comienza a reconocer la diversidad del campo profesional; al respecto una estudiante, menciona lo siguiente:

A pesar de que todos llevamos la misma formación, te das cuenta de que cada quien toma un camino diferente aprendiendo todo lo que se requiere y eso nos hace ser pedagogos diferentes que vamos a encajar en diferentes espacios, habrá quien encaje en política, en docencia, en gestión, etc.¹⁹¹

Lo anterior da cuenta de que “los saberes profesionales también son variados y heterogéneos porque no forman un repertorio de conocimiento unificado, por ejemplo, en torno a una disciplina, a una tecnología o a una concepción de la enseñanza; antes bien, son eclécticos y sincréticos” (Tardif, 2004, pág. 194); en este sentido, es un tipo de saber que da cuenta que la pedagogía como profesión, no tiene campos delimitados, más bien se busca armonizar y conjuntar una serie de saberes que posibiliten entendimientos otros de las realidades educativas.

Por otro lado, es irrefutable que este tipo de saber contribuye a la configuración de la identidad profesional, poco a poco se van delimitando los intereses, los campos de acción, se

¹⁹⁰ El saber profesional tiene una estrecha relación con la teoría, debido a que “el valor de la práctica reposa enteramente en su adecuación a la teoría que le sirve de base” (Kant, 2008, pág. 13).

¹⁹¹ 5M22GE

va tomando postura del tipo de pedagogo que se quiere ser; sin embargo, en los procesos de formación, estos saberes “se encuentran desestructurados y recompuestos de acuerdo con una lógica que no respeta los recortes disciplinares o instrumentales, sino que los somete a un proceso de apropiación de tipo biográfico” (Delory-Momberger, 2014, pág. 708); al respecto, una estudiante comparte una de sus dificultades en su proceso de formación profesional:

Yo creo que desde que inicias te empiezas a cuestionar a qué eje te vas a inclinar, por ejemplo para la preespecialidad sí me costó trabajo elegirla, fue como de tantas cosas o de tantos ejes que teníamos fue difícil delimitar cuál era el que me iba a dar sentido a mí misma y del cual no me iba a arrepentir, sí me tomé mi tiempo en esa parte, sí fue un poco difícil; para ello, me enfoqué más en lo personal, ya que yo he considerado en este tiempo que no puedes desarticular tu formación profesional con la personal.¹⁹²

Este posicionamiento da cuenta del lugar que tienen los procesos biográficos frente a la consolidación de este tipo de saber, es en lo personal, dentro del sujeto donde se construyen estos saberes, mismos que son la fuente de sentido de la identidad profesional; asimismo, “no suele tratarse de saberes formalizados, de saberes objetivados, sino de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que es difícil disociar de las personas, de su experiencia y situación de trabajo” (Tardif, 2004, pág. 195).

Dicho lo anterior, se presenta una aproximación a los sentidos que los estudiantes le atribuyen a sus saberes profesionales en reconocimiento de los distintos campos profesionales de la pedagogía, éstos están enmarcados en las distintas preespecialidades que ofrece el plan de estudios —docencia, capacitación, educación inclusiva, orientación educativa, gestión educativa, pedagogía social— asimismo se recupera lo aseverado a lo largo de las entrevistas donde el campo de evaluación educativa y curricular cobra relevancia. Es importante mencionar, a manera de advertencia, que se recupera la individualidad de las entrevistas, eso significa que los testimonios dan cuenta del sentido que en ese momento le atribuían a los distintos campos de la pedagogía, se logra identificar que aún no había una clara distancia entre los saberes y creencias de dichos campos debido a los tiempos de formación de cada estudiante entrevistado; asimismo, se parte del entendido de que “las

¹⁹² 2M23GE

situaciones cambian, no son nunca las mismas, se superponen, inciden las unas en las otras. Y si las situaciones cambian también la identidad se transforma. Por eso no hay propiamente «identidad», sino «proceso de identificación» (Mèlich, 2008, pág. 117).

Saberes del campo de capacitación

Los saberes profesionales en el campo de la capacitación posicionan al pedagogo más allá de lo escolar, se busca desarrollar las competencias laborales de los individuos a partir de identificar necesidades de formación, desde el plan de estudios se justifica la creación de esta preespecialidad a partir de lo siguiente, “una estrategia en el ámbito no escolar es la creación de organismos de capacitación laboral corresponsables en la incorporación del hombre a la actividad productiva y su habilitación para el desempeño óptimo que reditúe en su crecimiento y realización personal y la cual evalúe las necesidades de formación del presente con perspectiva de futuro (Plan de Estudios, 2006, pág. 55). Tomando como referencia lo anterior, un par de estudiantes que cursaron materias de dicho campo exponen lo siguiente:

En capacitación me dedico a cosas muy específicas, me gusta como tal la preespecialidad e incluso fue el parte aguas de un proyecto, estamos haciendo una consultoría entre un grupo de compañeros; sin embargo, no es que haya dejado la parte social, sí tengo intereses sociales, pero en este país y en este mundo nada se puede hacer si no se tiene recurso monetario.¹⁹³

Los pedagogos en capacitación somos más encaminados a la idea de la explotación disfrazada, hablas de capital humano, de persuadir al otro para orientarlo a ciertos objetivos, hablas de cosas más frías que un pedagogo social no te diría, que un orientador nunca abordaría.¹⁹⁴

Es necesario reconocer estos matices de la formación en articulación con los procesos identitarios, en este sentido, se requiere pensar la formación profesional reconociendo su complejidad en función del mundo de lo cotidiano, en este punto cobra relevancia dejar abierta la siguiente interrogante ¿cuál es el papel de la formación del pedagogo en el contexto actual?

¹⁹³ 6M22CA

¹⁹⁴ 6M22CA

Saberes del campo de docencia

Tardif (2004) es uno de los principales teóricos que aborda los saberes de la docencia, considera que los saberes en este campo provienen de diversas fuentes.

En su trabajo, un maestro se sirve de su cultura personal, que proviene de su historia de vida y de su cultura escolar anterior; también se apoya en ciertos conocimientos disciplinarios adquiridos en la Universidad, así como en determinados conocimientos didácticos y pedagógicos procedentes de su formación profesional; se apoya también en lo que podemos llamar conocimientos curriculares transmitidos por los programas, guías y manuales escolares; se base en su propio saber ligado a la experiencia de trabajo (Tardif, 2004, pág. 194).

Particularmente, en la formación de este campo se busca proponer proyectos de docencia en todos los niveles y modalidades educativas a partir de brindar a los estudiantes “las herramientas necesarias no sólo para asumir un desempeño profesional en uno de los ámbitos más tradicionales de la pedagogía: la docencia, sino también lo apoyará en la creación de líneas de investigación con las cuales se problematice, caracterice, contextualice a la docencia mediante diferentes marcos de análisis (Plan de Estudios, 2006, pág. 55-56). Como ya se mencionó en otro momento, no se logró entrevistar a estudiantes que estuvieran cursando la preespecialidad de docencia; sin embargo, a lo largo de las entrevistas «la docencia» tuvo un lugar importante; al respecto un estudiante expone una de sus preocupaciones.

Ahora que estamos aquí en pedagogía es raro ver como esta parte de la docencia es desvalorizada, como muchas veces te dicen, “yo no quiero ser maestro” o cómo incluso las bromas o esta imagen social de que el docente ya no tiene una legitimidad.¹⁹⁵

No hay duda de que los saberes “se habilitan o inhabilitan cuando las personas tienen que responder a determinadas circunstancias y crean tejido social al interactuar con otros” (Gómez y Hamui, 2009, pág. 11-12), en este campo parece ser que se da una inhabilitación

¹⁹⁵ 2M23GE

de estos saberes y una desacreditación del mismo campo; en este punto, una de las tareas pendientes es profundizar en este fenómeno.

Saberes del campo de educación inclusiva

Yo quería desarrollar herramientas para apoyar a las personas que tuvieran barreras de aprendizaje.¹⁹⁶

Lo anterior da cuenta del compromiso del sujeto con su mundo; en este sentido, la educación inclusiva es uno de los campos profesionales de la pedagogía que requiere de saberes específicos para desempeñarse en este ámbito, a lo largo de la formación se busca que los estudiantes “adquieran un panorama global de la educación inclusiva y sus distintas áreas con el fin de formarlo con los criterios de intervención más efectivos con base en las características específicas y las necesidades diferentes de las personas que requieran del apoyo del pedagogo” (Plan de Estudios, 2006, pág. 56). En este punto, una estudiante reflexiona en torno a su proceso formativo en este campo:

No sé qué estudian en otras preespecialidades, pero en inclusiva tenemos más la aplicación de pruebas psicométricas, considero que nosotros tenemos un panorama un poco corto, no nos enseñan braille o lenguaje de señas, pero creo que una profesional que quiera dedicarse a la inclusión, tiene que fortalecer esta parte, yo digo que es indispensable formarte por nuestra cuenta. Tienes que tener respeto a la diferencia, saber realizar las adecuaciones curriculares, creo que como pedagogos tenemos algunas limitantes, es importante entender que no somos psicólogos, por eso es importante saber en qué momento se requiere de los conocimientos de otros profesionales.¹⁹⁷

Estas palabras son un claro ejemplo de un ejercicio de introspección, lo que implica volver la mirada hacia sí mismo y cuestionar los propios procesos y límites formativos. En este punto, reflexionar en torno al lenguaje es necesario para evitar el vaciamiento de los discursos y prácticas en el terreno educativo; específicamente, en educación inclusiva es necesario repensar el término de inclusión, parece ser que:

¹⁹⁶ 10M24IE

¹⁹⁷ 10M24IE

Es un vocablo que suena reiterado, sin por esto dejar de producir encantamiento, cierta ilusión de plenitud. Lo repetimos sin demoras, sin prestar demasiado oído, ni a sus usos abusivos, ni a los efectos de sentido que va produciendo en la escena escolar. [...] Hurgar tras su pretendida univocidad y transparencia, implica recuperar sus rastros recientes, los sentidos que trae, las opciones no contenidas; también lo que ese modo de nombrar constriñe” (Rattero, 2009, pág. 165).

Una de las particularidades de los saberes profesionales es nombrar y transformar los campos de acción; sin embargo, no siempre implica llevar a la práctica la teoría en el entendido de que los saberes profesionales requieren de “una parcela de improvisación y de adaptación a situaciones nuevas y únicas que exigen del profesional reflexión y discernimiento no sólo para que pueda comprender el problema, sino organizar y aclarar también los objetivos deseados y los medios que utilizar para alcanzarlos” (Tardif, 2004, pág. 183); al respecto una estudiante expone su experiencia al intervenir en el campo de la educación inclusiva:

En el servicio tengo un niño que tiene TDA, decía no es tan difícil, la primera sesión fue un desastre, a partir de esto, entendí que tenía que desarrollar otras actividades, ahora es todo diferente, poco a poco hemos avanzado. De todo esto, he aprendido que la teoría siempre nos ayudará, pero creo que en la práctica la teoría se queda corta, tienes que actuar en el momento, si bien tienes que aplicar tus conocimientos teóricos, es necesario adecuar la práctica para responder a la realidad.¹⁹⁸

En suma, el saber profesional no se reduce a la reproducción mecánica de los saberes, sino en repensar la práctica en función de estos saberes y repensar estos saberes en función de la práctica.

Saberes del campo de orientación educativa

Los saberes profesionales de este campo brindan al pedagogo la posibilidad de participar en distintas instituciones “apoyando los procesos de tutoría, orientación y consejería profesional [...] contempla las distintas etapas de evolución del ser humano, así como los diferentes niveles de la educación formal, al igual que otras modalidades educativas” (Plan de Estudios,

¹⁹⁸ 10M24IE

2006, pág. 57). Al respecto una estudiante expone, desde su experiencia, qué saberes caracterizan al pedagogo en este campo:

Estos saberes están encaminados a hacerse cargo de los procesos de vida de las personas, qué dificultades se encuentran en la escuela, en el contexto familiar. La orientación le ayuda a las personas a tomar decisiones a partir del reconocimiento de sí mismos. Siento que al ser orientador ayudas a las personas a encontrar la solución a sus conflictos. Un orientador no te dice qué tienes que hacer, sino brinda las herramientas en reconocimiento del contexto de la persona, su historia de vida, sus referentes culturales.¹⁹⁹

Una de las características de este tipo de saber es que existe una estrecha relación entre la experiencia personal del orientador y sus orientados, se busca comprender la posición que cada uno ocupa en el mundo y las formas de aprehender la realidad; lo anterior, situado en la singularidad del espacio y el tiempo en el que el individuo se configura; al respecto una estudiante, comparte su visión que tiene respecto del papel del orientador:

La orientación es esta parte de guiar al sujeto para que tenga un desarrollo integral, yo creo que esto es lo que caracteriza al orientador. Decía una maestra, suena muy violento, pero es cómo la idea de meter al sujeto a la norma; es como un rompecabezas, ir encontrando piezas para que el sujeto se vaya configurando. El orientador es un profesionalista que desarrolla la habilidad para ser empático, además tiene que tener estrategias para acompañar los procesos del sujeto. Diagnosticar debe estar inmerso en los procesos de orientación, ofrecer observaciones constantes para evitar caer en etiquetar a la persona; por ello, la observación constante es importante, además reconocer y relacionar a la familia. Lo más difícil, fue relacionar la teoría con la práctica, porque ya no es una realidad abstracta, ya es ponerte en una realidad concreta con un sujeto que siente, piensa y tiene una historia.²⁰⁰

En conclusión, este tipo de saber parte del reconocimiento de la singularidad del sujeto, mismo que, en parte, está determinado por su biografía, su cotidianidad y por su experiencia inmediata.

Saberes del campo de gestión educativa

¹⁹⁹ 4M24OE

²⁰⁰ 9M24OE

Gestión al igual que mi elección en pedagogía, tiene que ver que era un punto medio entre todos, y que yo no tuviera que decir, ya me cerré totalmente de un lado del otro, sino tener un punto medio desde donde pueda rescatar todo lo demás, porque al final gestión tiene que ver con mucha perspectiva social, política, siempre y cuando uno quiera ponerla y también con procesos mucho más de seguimiento y de incluso de capacitación, pero es ver desde una perspectiva general, pienso que todo esto es lo que me hizo elegirla, en lugar de otras.²⁰¹

En este sentido, los saberes profesionales contribuyen a los procesos de formación y transformación de los sujetos “también es cierto que nos provoca desazón, desconcierto, una pérdida de dirección, un disturbio de orientación” (Skliar, 2017, pág. 14). De acuerdo con lo planteado por el estudiante, pareciera las dudas están presentes en las decisiones sobre la formación, pero, por contradictorio que parezca, el mismo proceso te va ofreciendo serenidad y certeza de cómo quieres enfrentar los tiempos venideros; asimismo, otra estudiante expone qué consideró para elegir este campo de formación profesional:

Consideré que es una preespecialidad muy completa y que enmarca muchos elementos teóricos y prácticos que pueden compaginar con otras preespecialidades. Por ejemplo, no podemos decir que la gestión educativa, como muchas veces se limita a la administración, sino la gestión es algo más complejo y es como esta serie de tensiones a las que tú te enfrentas cuando quieres echar a andar algo, me refiero a esta lucha de fuerzas a estas luchas de poder que hay entre los sujetos, que va más allá de lo materias, es de un orden simbólico lo que constituye a las instituciones educativas.²⁰²

Por otro lado, este campo profesional se ha delimitado en función de comprender las organizaciones educativas considerando las necesidades de los sujetos involucrados en el proceso organizacional como uno de los elementos del marco multidimensional de la realidad que le concierne. Desde el plano curricular la idea es que la gestión educativa “recupere las líneas de discusión y abra la oportunidad de intervención a los estudiantes de manera más particular y sistemática en este campo que la realidad actual demanda” (Plan de Estudios, 2006, pág. 57). En este punto, un estudiante menciona el sentido que le da a la gestión contrastándola con otros campos profesionales:

²⁰¹ 7H22GE

²⁰² 2M23GE

En gestión es como ver el panorama general y a partir de este panorama hacer una propuesta específica en un sentido más organizacional que operativo, decir, sí por ejemplo, alguien de social, le dieran un proyecto trataría, estoy hablando desde lo que yo creo, sería como ver de qué modo están todos esos procesos, como de inclusión, que pienso que en social está esa parte de los desprotegidos, pienso que en gestión se abre un poco más, no es como llegar y decir, sólo vamos a ver a los desprotegidos o sólo vamos a ver necesidades de capacitación, o a personas que necesiten orientación, sino ver la problemática en general y ver áreas de oportunidad para resolver tales problemáticas pero siempre viéndolo desde todos los ámbitos que sea posible y pienso que en las demás preespecialidades está más focalizado hacia un punto, inclusive los docentes que imparten las preespecialidades cumplen con ciertos perfiles, pero los que están en gestión están trabajando desde muchos lugares.²⁰³

Recapitulando, los saberes profesionales requieren de un trabajo complejo y permanente que se da en y para la pedagogía como profesión, éstos se construyen, se descubren, se transmiten, se crean y se recrean.

Saberes del campo de pedagogía social

Los saberes de este campo profesional están orientados a la construcción de propuestas de acción socio-educativa que posibiliten la inclusión de los sectores en situación de riesgo social; es decir, brinda herramientas para trabajar en pro de los sujetos para su inclusión social. Desde el plano curricular la importancia de este campo profesional radica en “la necesidad de reflexionar sobre los nuevos escenarios políticos, sociales, culturales, ambientales y económicos que están dando origen a nuevas necesidades educativas. A partir de esto se están generando desarrollos teóricos que permiten crear propuestas fundamentadas en la participación social” (Plan de Estudios, 2006, pág. 58). En este sentido, un estudiante comenta algunas de las particularidades de este campo profesional:

Lo que diferencia a la pedagogía social es que está en búsqueda de otros espacios más allá de la institución; sin embargo, la pedagogía social no se reduce a hablar de la calle, puede darse en la escuela y entenderla como un espacio legitimado, pero que es parte de un mundo, de un todo que está en comunión con lo externo. Búsqueda de espacios alternativos, es lo que

²⁰³ 7H22GE

diferencia a la pedagogía social. Yo vi a la escuela como un espacio alternativo y siempre intenté ver a la escuela de otra forma.²⁰⁴

Los saberes de la pedagogía social son construidos en función de distintos espacios, son los espacios que se interrogan los que posibilitan la construcción de alternativas pedagógicas; en este sentido, “propongo entonces mirar y reinventar la visión de ciertas escenas que se nos presentan en virtud de que la educación hace jugar allí sus saberes y tiene o debería tener algo para decir y para hacer” (Kantor, 2010, pág. 166). En articulación con lo anterior, un estudiante comparte cómo la pedagogía social se convirtió en una fuente de sentido:

Antes comenté que me cambió la vida tomar pedagogía, pero me cambió más haber elegido la preespecialidad de pedagogía social; entre las cosas que veíamos tampoco era desechar la escuela por completo, decir quémenlas todas, de hecho, la maestra decía, “no se trata de que quememos las escuelas se trata de desescolarizar”; es decir, dejar de pensar que la escuela es lo máximo.²⁰⁵

En correspondencia con lo planteado en este campo de saberes, pensar otras formas de nombrar lo aún no nombrado implica reconocer, en un primer momento, que en ocasiones los saberes son insuficientes y tienen ciertas limitaciones, para que en función de esto se puedan transformar y generar “saberes emergentes (los que explican, los que operan) que, aunque de manera desordenada, urgente, exploratoria, logran atrapar aquello que reclama (otras) respuestas” (Kantor, 2010, pág. 173).

Saberes del campo de currículum y evaluación educativa

En el desarrollo de las entrevistas, el campo profesional del currículum y la evaluación educativa estuvo presente. Sobre el currículum se busca trazar saberes en tres niveles; el primero, relacionado con la problematización de un proyecto curricular; el segundo, relacionado con el acercamiento al diseño, elaboración y evaluación curricular; el tercero, relacionado con el mejoramiento curricular a partir del empleo de elementos teórico-

²⁰⁴ 8H23PS

²⁰⁵ 8H23PS

metodológicos; lo anterior, cobra relevancia para una estudiante debido que se desempeña profesionalmente en dicho campo, al respecto expone lo siguiente:

La asignatura de diseño y evaluación curricular, es importante porque ahorita me encuentro laborando en esa área, la verdad fue una oportunidad que quise tomar, es cuando le vas dando identidad a tu formación a partir de los sucesos personales por los que pasas, creo que es esta parte de encontrar la congruencia lógica de un mapa, pese a que no tienes conocimientos de otros campos disciplinares, puedes hacer una estructura lógica y pertinente para la formación de los sujetos. En los pocos proyectos en los que he participado de diseño de carreras, creo algo que nos podría distinguir a nosotros como pedagogos, específicamente a los pedagogos de Acatlán, lo que nos caracteriza es que quizá antes de estructurar el mapa curricular, pensamos en los sujetos que van a recibir estos conocimientos y saber que desde aquí puedes afectar o contribuir de cierto modo en la formación que van a recibir, saber ese compromiso que tenemos con el otro. Puede verse como algo muy técnico, pero es el área que está detrás de toda la escena en el plano educativo, en las aulas, entonces creo que eso sería un rasgo característico, no irnos a lo técnico o vincularlo a modo grosso en un ámbito más empresarial, sino darle un poco de sustento formativo en su campo disciplinar encaminado a lo social y ver, desde qué punto puede contribuir en ello.²⁰⁶

Las palabras de esta estudiante dan cuenta del sentido que le ha dado a sus saberes de este campo, existe dotación de sentido en el momento en el que ella afirma "...es cuando le vas dando identidad a tu formación a partir de los sucesos personales por los que pasas"²⁰⁷. Son los saberes profesionales los que posibilitan encuentros que tienen cierto tinte de desestabilización, pero es en esta desestabilización donde el sentido o el sin-sentido se va materializando.

Por último, el campo de la evaluación educativa ofrece un conjunto de saberes disciplinares y profesionales que representan fuentes de sentido en la práctica profesional; en este orden de ideas, un estudiante reflexiona sobre el sentido de la evaluación y cómo este campo demanda un compromiso profesional:

²⁰⁶ 2M23GE

²⁰⁷ 2M23GE

¿Para qué sirvió la evaluación? ¿Al final a quién le benefició la evaluación? Esas preguntas siempre estuvieron presentes, al punto de que a mí me dio una noción muy clara de que cada vez que yo me encuentre en algún lugar o en un proceso en que tenga que ser evaluado o evaluar, tendré que asumir esa responsabilidad de decir, yo soy el que pone los indicadores, eso me hace responsable de todo. Eso era lo que el profesor nos decía, “háganse cargo de su responsabilidad y no lo hagan por lo fácil o no digan, no hagan una rúbrica y pongan lo hizo o no lo hizo, vayan a los procesos, no vayan a los resultados”; entonces el hecho de estar viendo de qué modo evaluar procesos ya no desde lo concreto sino de lo abstracto, pues pienso que a mí me dio muchas herramientas que yo valoro mucho hasta hoy.²⁰⁸

Con base en este acercamiento a los saberes de los distintos campos profesionales de la pedagogía, se puede concluir que “en el saber hay regiones de conceptos de complejidad desigual. Aunque en él se encuentran toda clase de objetos, conceptos y nociones heterogéneas, no es caótico ni indiscriminado, ya que las regiones conceptuales corresponden a las lógicas que para sí mismas ha dictado una disciplina” (Martínez Boom, 2010, pág. 116); en este sentido, es evidente la corresponsabilidad entre el saber disciplinar y el saber profesional y cómo estos son fuentes de sentido que van orientando formas particulares y diversas de asumirse como profesional de la pedagogía.

4.4.3 Del saber en la intervención

El área de intervención profesional²⁰⁹ es parte de la estructura del plan de estudios, en dicha área se ubica el *saber en la intervención*; este tipo de saber es construido a partir de lo esbozado a lo largo de las entrevistas, ya que es evidente que la categoría de intervención se encuentra interiorizada en los distintos discursos de los estudiantes; en este sentido, un estudiante reflexiona en torno a dicha categoría:

La intervención implica reflexionar, pensarse en la intervención y decir, lo que estoy haciendo cómo se está moviendo y como mueve a las personas. Al final me pregunto ¿quién sale más intervenido, la población o nosotros en este papel de interventores? Al final concluí

²⁰⁸ 7H22GE

²⁰⁹ Las tres asignaturas que integran esta área corresponden a tres grandes momentos de un sólo proceso que brinda experiencias de aprendizaje y son motivo de distintos niveles de aproximación, reflexión y construcción en torno a la intervención, identidad y práctica profesional que se promueven en la Facultad. (Plan de Estudios, 2006, pág. 53).

que hay formas diferentes de intervención, más allá de las nociones como de que el término viene de términos de la milicia o de la pedagogía higienista, la etimología es importante, pero es más importante el uso que se le da a dicha etimología.²¹⁰

Dicho esto, existe la posibilidad de pensar en la *poésis* de un lenguaje, esto nos coloca en una relación entre “lo «poético» y ese «hacernos presentes» de otro modo en lo que hacemos cuando leemos y cuando escribimos en y sobre educación” (Bárcena, 2009, pág. 22); en este orden de ideas, el mismo estudiante narra:

En sexto iniciamos con fundamentos de la intervención y, en la primera clase, vemos el término de intervención, la profesora preguntó “¿Intervención es igual que participar?” Yo puse un ejemplo, a lo mejor burdo pero sirve, si algunas personas están peleando si yo intervengo me paro entre ellas y las separo y si yo participo me golpeo con ellos, me dijo “buena la distinción”; después en la materia de pedagogía social la profesora dijo “¿por qué en FES Acatlán se habla mucho de intervención? ¿Han pensado en la participación?” Además, nos plantea que intervención es de una concepción pedagógica higienista, que dice te abro y te saco el mal que tienes, eso es la intervención porque vengo entre la persona, y dijo la participación es tomar parte en algo, entonces tú llegas a la comunidad y te organizas con la comunidad para participar.²¹¹

Lo anterior, orienta el análisis de dos categorías —intervención y participación— en este punto, se va presentando un trabajo sobre el lenguaje que no le es ajeno al sujeto, ya que el estudiante menciona:

Entré en un dilema existencial, pero después de la intervención pedagógica, bueno tan sólo en los foros de la muestra pedagógica, fue distinto porque se organizaron mesas de trabajo diferente a la ponencia que tenía la intención de contar lo que se hizo en la institución, en las mesas se desarrollaban ejes, a partir de ahí se armó el debate, un amigo de social, dijo “¿Por qué pensamos en intervención y no en participación? Su profesora de intervención participó y dijo, “la intervención puede ser impositiva, no necesariamente, la etimología es venir entre, pero no necesariamente entre la persona, si estamos hablando intervención en instituciones uno viene entre la institución, uno no llega en el momento en el que la institución ya está, no es totalmente hablar de que uno llega abra a la persona y la arregla, uno llega a la institución

²¹⁰ 8H23PS

²¹¹ 8H23PS

y da propuestas y se trabaja con ellas”. Por eso fue detonante en ese momento el dilema entre decir intervención y participación, otro compañero dijo que podríamos pensar en intervención participativa, puedes llegar a intervenir participando, al final decidí que lo más importante son los usos que se le da al término.²¹²

Con base en lo anterior, es fundamental reconocer las multiplicidades presentes, pasadas y futuras, reconocer los tiempos de la formación como tiempos de posibilidad y no de determinismo que posibilitan otras formas de intervención en el mundo; en este sentido, una estudiante hace explícito como estos saberes le permitieron reafirmarse pensando en otras posibilidades de intervención:

La intervención me permitió reafirmar que ahorita puedo intervenir en el área que yo decida, con esto de la consultoría que estamos trabajando se han abierto muchos proyectos, ahorita estamos gestionando otro, somos un equipo de 9 personas y cada uno trabaja independientemente con proyectos diferentes, ahorita en este último semestre se trabajó con proyectos importantes, dijimos que cada quien va a hacer un proyecto y se ejecutará, de tal manera que la consultoría pueda tener experiencia. Ahorita tenemos uno que estamos emprendiendo, acercándonos en Teoloyucan, vamos a trabajar con jóvenes, vamos a trabajar a partir del desarrollo social de base, es una metodología que se implementó en las favelas de Brasil para rescatar espacios públicos a través de la cultura, lo que estamos haciendo aquí es trasladarlo, es una oportunidad en tanto que estás trabajando con jóvenes además hay una necesidad cultural, estamos integrando la cultura urbana, grafiti, dibujo, rap, bmx, skate, etc. ya hicimos el levantamiento de datos, ahorita nos toca llevarlo a UNESCO México, y buscar financiamiento con INJUVE y otras dependencias.²¹³

Asimismo, lo importante desde el punto de vista de la experiencia en la intervención, no es lo que la intervención dice, ni lo que se pueda decir de la intervención, sino el modo en el que los procesos de intervención forman o transforman las prácticas, las formas de leer y escribir la realidad; al respecto un estudiante comparte su experiencia relacionada con la reflexión de su práctica:

²¹² 8H23PS

²¹³ 6M22CA

Sé que la intervención no es hacer manuales o desarrollar estrategias, la maestra decía “un manual pueden ser actividades, pero piensen ¿qué es lo que lo fundamenta?” Eso nos ayudó a fundamentar teórica y reflexivamente; es decir, en el mismo manual se plantean aspectos del contexto global, se plantean problemáticas y soluciones, en este caso, a través del juego. En nuestro manual va implícito una noción de la pedagogía, de la educación, una noción de la sociedad a la que se quiere llegar, una noción del sujeto que se quiere formar, que también tengo un conflicto con formar al otro, más bien pienso que es formar con el otro. Creo que ahí va implícito un proceso reflexivo antes de llevarlo a la práctica.²¹⁴

Lo anterior da cuenta de que el saber en la intervención manifiesta la necesidad de asumir un compromiso profesional; en este sentido, el compromiso implica una mutua transformación del ser y su mundo; en este punto una estudiante esboza lo siguiente:

La asignatura de Fundamentos de la Intervención Pedagógica Profesional me permitió reconocer mi compromiso como pedagoga, un compromiso profesional que implica entender que cada detalle tiene importancia en las prácticas. No puedes estar fallando en la institución porque tú tienes que dar la cara por la universidad, por la licenciatura.²¹⁵

En este punto, la dimensión ética se articula con los saberes en la intervención, éstos requieren de fundamentos que orienten las prácticas profesionales; al respecto, una estudiante comparte cómo la asignatura de Fundamentos de la Intervención Pedagógica Profesional se convirtió en una fuente dispensadora de sentido:

La asignatura de Fundamentos de la Intervención Pedagógica Profesional fue importante porque le dio sentido a mi práctica profesional. Logré reflexionar sobre lo que implica ser ético y que antes de concebirte en un plano profesional, tienes que hacerlo desde tu persona, tienes que empezar a desarrollar esta categoría para poder acercarte a los demás, para poder emplearlo con los demás.²¹⁶

Por otro lado, los saberes en la intervención ofrecen momentos en los que el sujeto sale de sí para reconocerse en función de sus prácticas, en este salir de sí el retorno significaría

²¹⁴ 8H23PS

²¹⁵ 5M22GE

²¹⁶ 2M23GE

transformación que va acompañada de la reflexión sobre los propios procesos de formación; en este sentido, una estudiante comenta:

Te voy a compartir mi experiencia en la intervención pedagógica, tuve la oportunidad de estar en un equipo muy completo, de estar en una institución que tuvo la apertura de decir son pedagogos que vienen a colaborar con nosotros y no son estudiantes que vienen a prestar un servicio, para mí era saber que sé hacer como pedagoga y reconocer mis limitantes, busqué demostrarle a la institución lo que yo quiero hacer y no sólo eso, quiero aprender de esa gente que yo no conozco, de otras disciplinas porque nos enfrentamos con músicos, con dramaturgos, con una pedagoga que tenía formación cubana y yo decía, no me puedo quedar corta, estoy en octavo y yo siempre he tenido la idea de que es fundamental responsabilizarme conmigo y comprometerme con lo que yo hago, con mi trabajo y saber que ser pedagoga es importante, no solo por el hecho de la licenciatura, ni por el título, sino por lo que yo he aprendido a ser.²¹⁷

Reconocer los saberes en la intervención implica hablar de las experiencias que han impactado directa o indirectamente en la formación; nombrar los procesos guardados en la memoria, hablar de las huellas, marcas, tatuajes que han dejado las prácticas profesionales reconociendo las múltiples formas de ser-en-el-mundo; al respecto un estudiante comparte:

En las prácticas profesionales, realmente fue confrontarme con otra perspectiva, porque yo entré a hacer mis prácticas a la Universidad Obrera, y en esta universidad manejan una perspectiva que se llama solidaridad económica, esto tiene que ver con una especie de marxismo, pero un marxismo como menos ortodoxo, como decir tú llegas y no es el capitalismo es malo y tiene que caer, sino pensar en qué forma podemos ver los mecanismos que tiene el capitalismo e incorporarlos para formar la comunidad, para formar lazos más solidarios entre las personas. [...] Más allá de participar en el proyecto, la intervención sí te deja una espinita y te mueve la tierra. Al final mi manual ya no llevaba tanto el contenido de la economía solidaria pero el fin era fomentar valores en los niños que permitieran en un futuro gestionar proyectos de economía solidaria. En ese momento mi interés en la primera infancia había despertado lo vi como una excelente oportunidad, me gustó mucho y sé que

²¹⁷ 6M22CA

fue muy importante para mí, me llevo a reflexionarme, no reflexionar tanto el manual en sí, sino de reflexionarme a mí en el mundo, no sólo en la intervención.²¹⁸

En este orden de ideas, los saberes en la intervención están plagados de momentos que se tornan complejos, implican una relación del sujeto con su mundo con la posibilidad de salir de sí y retornar con múltiples experiencias y otros sentidos sobre ser profesional de la pedagogía.

El saber acerca de sí y del mundo se manifiesta en los relatos míticos, en las expresiones artísticas, técnicas, mágicas o científicas, en los modos de vida que producen contorno del mundo. Ese saber se pone a prueba y se legitima en la experiencia de cada día. La experiencia es la posibilidad de encarnar esos relatos, esas historias y de apropiarse de ese mundo, de ese cuerpo, de ese Yo. (Barbagelata, 2010, pág. 223)

Finalmente, el saber en la intervención guarda cierta singularidad, se relaciona con las formas en las que los sujetos se sitúan en su mundo; en este sentido, es evidente que en la intervención aún hay acontecimientos que narrar, escribir, leer, imaginar; acontecimientos que esperan romper con la continuidad del tiempo poniendo en movimientos los lenguajes, posibilitando distintas interpretaciones de lo que es *ser* profesional de la pedagogía.

4.4.4 Del saber experiencial

Se introduce un cuarto tipo de saber, éste se articula con el despliegue conceptual presentado sobre las dimensiones de la experiencia, éste es nombrado como saber experiencial, saber que nace a partir de la reciprocidad del sujeto y su mundo, de un entendimiento construido en paralelismo con los tiempos y espacios de la formación, saber que configura formas distintas de habitar el mundo y en consecuencia, “el saber de ese mundo, cuyo producto obedece a los procesos de conversión, de formación, tendrá por efecto y función, entonces, modificar el ser del sujeto” (García, 2007, pág. 71); es el saber que va en contra de la inamovilidad de la realidad, de un destino predeterminado; es el saber que transgrede los espacios y tiempos; es el tipo de saber que habla de la experiencia misma que “puede ser considerada como una frontera en la cual hay la posibilidad de la producción de algo

²¹⁸ 7H22GE

diferente, por ello no es simplemente un lugar por el cual se pasa, sino que es un lugar en el cual se produce” (Puiggrós y Gómez, 2009, pág. 27); al respecto una estudiante comparte su desencuentro con lo establecido y cómo la experiencia le permitió la creación de algo distinto:

La materia de estudio de caso fue muy importante, en ese semestre yo me acuerdo que todos estábamos acostumbrados a que nos dijeran van a investigar esto, van estudiar esto, van a leer estos autores; en ese momento la profesora nos dejó la página en blanco. Yo dije tengo que trabajar los valores, y de repente pensé, ¿qué bibliografía busco? Entendí que no puedo andar atrás de los profesores para que me digan que tengo que hacer, por eso me la pasé desarrollando el trabajo en la biblioteca, creo que aprendí a hacer las cosas de diferente forma; además estaba la estructura del trabajo, la profesora sólo te daba una estructura general, evidentemente tú sabes que te está exigiendo más que esto.²¹⁹

El saber experiencial va más allá de los hechos acumulados; y se sitúa en una constante interrogación de lo acontecido, cuestionar inclusive los arquetipos que dan forma al mundo, para ello es necesario que el sujeto salga de sí para dejarse afectar por lo otro, “la experiencia de lo otro es la experiencia de estar fuera de sí. Estar fuera y volver en sí debería ser parte de cualquier experiencia cotidiana que sostiene la vida y el crecimiento de los seres humanos” (Barbagelata, 2010, pág. 232); en este punto una estudiante narra la importancia que tuvo el servicio social como acontecimiento de la formación:

Mi servicio social fue muy importante para mí, hice mi servicio social en la SIAP, sala de intervención pedagógica, donde llevan a niños con problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, de habilidades sociales y percepción. Fue la parte donde despertó mi interés de trabajar con niños. Estoy con un niño que tiene problemas de aprendizaje, él tiene horario de lunes y martes de 4:00 a 5:30, entonces tengo que realizar planeaciones para resolver sus principales problemáticas, la SIAP tiene mucho material, memoramas, letras con texturas, imagen-palabra. Con este material el niño puede ir desarrollando sus habilidades; trabajo la lectura de textos. Todo lo que he hecho en este espacio me ha ayudado a crecer como profesional; además, me gusta lo que hago.²²⁰

²¹⁹ 5M22GE

²²⁰ 9M24OE

“Ése es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (Larrosa, 2009, pág. 25-26). El saber experiencial da cuenta del desenvolvimiento del sujeto en el mundo y de la apropiación del mismo; al respecto una estudiante ilustra la forma en la que las experiencias le permitieron el desarrollo de herramientas para sortear los embates de la realidad:

Las materias de la preespecialidad me gustaron; en la primera la profesora que me tocó nos enseñó a aplicar pruebas de percepción, de inteligencia. En la segunda me tocó otra profesora, no me gustó, siento que no aprendí lo que me hubiera gustado, y en la última la profesora nos mandó a aplicar un INDEX, es como una guía para proponer estrategias de inclusión en los centros educativos, va por dimensiones cultural, política y las prácticas inclusivas. La intención es evaluar que tanta inclusión existe en el centro escolar. Fue algo muy bonito y satisfactorio, el hecho de estar con los padres de familia, fue toda una experiencia, de pronto me comenzaron a realizar muchas preguntas. Teníamos que hacer una propuesta para cubrir las necesidades de la escuela, tuve que hacer cuestionarios, entrevistas con alumnos, maestros y el trabajador social. Todo esto me hizo crecer como persona porque te das cuenta de que no es lo mismo estar planeando en tu casa y llegas a la práctica, te das cuenta que eso te sobrepasa, entonces tienes que desarrollar tus propias herramientas.²²¹

Lo anterior da cuenta de que “los saberes de la experiencia contienen conceptos pero también saberes de acción (capacidades de hacer cosas) y de situación (posibilidades de determinar, sobre la base de una situación dada, la pertinencia y eficacia de acciones que las transformen o de conocimientos que las expliquen)” (Anales de la educación común); al respecto una estudiante asevera:

No hay que conformarnos con lo que ya está dado, sino crear alternativas.²²²

En otras palabras, el saber experiencial en los procesos de formación denota una fusión de otros saberes que se ponen en juego a partir de una atenta escucha del dictado del

²²¹ 10M24EI

²²² 1M25PS

mundo y tiene lugar en lo nuevo, lo inédito, lo extraño; en este punto, la narración de una estudiante ejemplifica lo planteado:

Siento que las materias optativas han cambiado mi manera de pensar; de manera particular, estudios de género, te das cuenta de muchas cosas que quizás en tu familia lo estás viviendo; darme cuenta de eso cambió hasta la relación con mi familia.²²³

Por otro lado, consolidar un saber experiencial, no supone, exclusivamente, la acumulación de experiencias, sino estar dispuesto a la conquista de otras, es necesario estar dispuesto a dejarse afectar por los acontecimientos pasados, presentes y futuros; en otras palabras, el saber experiencial es configurado a partir del reconocimiento de distintos tiempos y espacios de la formación; al respecto la narración de una estudiante muestra la relación implícita entre el saber experiencial, en los términos planteados, y la formación:

La formación implica compromiso, porque no puedes andar por ahí con lo que hasta ahorita te ha dado la carrera, tienes que buscar la forma de poder lograr cimientos más fuertes. Creo que implica el reconocer que desde el área en la que estés orientando tus prácticas, estás dando elementos que influyen en la formación de las personas o en esta construcción del sujeto, creo que el reconocerte dentro de la pedagogía es lo más importante, esto te permite tener ejes para tu vida porque no puedes solamente enfocarte en lo profesional sino también en lo personal. Saber que esto no es un cierre sino la apertura a algo y que nosotros debemos de encontrar ese algo y darle sentido desde la pedagogía.²²⁴

Finalmente, el saber experiencial es una fuente dispensadora de sentido ya que posibilita formas otras de habitar el mundo, en este interjuego el acto de dar sentido tiene lugar; aunque, a manera de advertencia, existe la posibilidad de pérdida del mismo.

4.4.5 Del saber-se profesional de la pedagogía

Saber-se es un tipo de saber construido con base en los saberes hasta este momento abordados, implica tener un conocimiento de sí mismo; en este sentido, es un saber que parte

²²³ 10M24EI

²²⁴ 2M23GE

de mirar las múltiples posibilidades que ofrecen los tiempos y espacios formativos; en este punto, una estudiante expone su visión sobre este punto:

Más que saber si el pedagogo tiene que tener compromiso social, yo diría que el pedagogo tiene que saber cuál es su razón de ser como pedagogo; antes que otra cosa, lo primordial es tener una razón de ser pedagogo con base en el conocimiento de sí.²²⁵

“El reconocimiento de sí se realiza al precio de un duro aprendizaje adquirido en el curso de un largo viaje a través de conflictos persistentes” (Ricoeur, 1996, pág. 263); en este sentido, es importante reconocer que la formación ofrece espacios y tiempos, en muchas ocasiones caóticos, en los cuales el sujeto alcanza su propia forma; es decir, se va configurando una singular forma de ser; al respecto un estudiante reflexiona lo siguiente:

Me llama más la atención saber que estoy en un proceso de construcción para ser profesional de la pedagogía y que en ese sentido todavía ando en mis andadas, voy en la búsqueda todavía, digo el mundo me va a reconocer como un profesional, tampoco es ir por el mundo, diciendo la pedagogía es lo mejor o yo como pedagogo soy lo mejor; creo que cierto grado de humildad es necesario para comprender que la formación es un proceso que acontece en las experiencias.²²⁶

Mantener una constante búsqueda de la formación implica irrumpir en los saberes y verdades obviadas, “no para desbaratar nuestro accionar, sino para producir una ruptura con aquellos saberes que, aunque tienen el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, nos desautorizan cuando queremos ensayar algo diferente” (Tergi, 2010, pág. 109); en este sentido, el papel de la experiencia toma un lugar fundamental en los procesos de formación, ya que implica tener una conciencia de sí; en este sentido, “el camino de la experiencia de la conciencia tiene que conducir necesariamente a un saberse a sí mismo que ya no tenga nada distinto ni extraño fuera de sí” (Gadamer, 2003, pág. 431); en los movimientos de ida y vuelta de los procesos de formación se llega a ser lo que se es.

Podríamos definir la *Bildung* como el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra de arte) alcanza su propia forma. Su estructura

²²⁵ 6M22CA

²²⁶ 8H23PS

básica es un movimiento de ida y vuelta que contiene un momento de regresos a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen. [...] La *Bildung* no es una mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro, sino que implica un devenir otro de lo mismo y, en el límite, una auténtica metamorfosis (Larrosa, 2003, pág. 445).

La implicación del devenir otro de lo mismo se traduce a ser sí mismo como otro; en este punto la comprensión cobra relevancia; en un primer momento, es necesario entender que los saberes adquiridos permiten leer al mundo para transformarlo con la intención de velar por el bien común; al respecto, una estudiante discurre lo siguiente:

En lo personal ser pedagoga me gusta porque las lecturas del mundo que hago ahora son muy diferentes, pero también es una confrontación a nivel personal porque trabajas y no tanto trabajar, sino colaboras con personas por lo que lo ético siempre está presente.²²⁷

Por otro lado, saber-se implica cuestionar la identidad profesional; considerando lo planteado un estudiante:

No hay una identidad del pedagogo, luego llegan las instituciones y dicen “necesitamos trabajo pedagógico”; quién sabe qué es lo que quieren decir con eso. Por eso creo que hay que hablar de identidades o diferentes formas de identificarse con las áreas de la pedagogía.²²⁸

La identidad se construye a partir de diversos procesos de identificación que van aconteciendo a lo largo de toda la existencia humana, “la identidad no es un a priori, no es un estado, es obra abierta, es un proceso trabajosamente constituido por el conjunto de las peripecias de una existencia humana (lo que designo con la expresión “trayecto biográfico”), en el que vamos perfilando (con las construcciones y derrumbes pertinentes) nuestra presencia en el mundo” (Duch, 2008, pág. 137); en este sentido, dos estudiantes comparten cómo van perfilando su presencia en el mundo:

²²⁷ 6M22CA

²²⁸ 8H23PS

En este momento, ser profesional de la pedagogía implica una responsabilidad a nivel social, tienes el conocimiento, es tu responsabilidad desarrollar prácticas profesionales con base en una ética que atienda las necesidades de nuestro contexto.²²⁹

Ser pedagoga significa cargar una mochila muy pesada, implica una responsabilidad a nivel personal y a nivel profesional, porque para mí no es ir a reproducir lo que aprendí, sino que ahorita con todos los proyectos que tenemos seguimos en un proceso formativo y uno no deja de aprender y todo eso lo vas cargando en tu mochila y sabrás que te sirve, que te funciona y a partir de las experiencias también aprenderás a dejar lo que no aporta.²³⁰

Con respecto a lo anterior, acercarse al saber-se profesional de la pedagogía implicó recuperar las distintas concepciones que tienen los estudiantes sobre la pedagogía; al respecto se menciona:

Mi idea general de la pedagogía es que puede abrir caminos nuevos, y creo que en la actualidad nos hace falta crear caminos nuevos, salirnos un poco del orden. Por eso el pedagogo tiene que poner en juego sus habilidades de diseñar, de pensar, de contextualizar y problematizar.²³¹

En este orden de ideas, se puede asumir que “la pedagogía boceta, crea, proyecta nuevos ideales y formas de educación; al hacerlo, adquiere el compromiso, la responsabilidad de señalar el camino, de encontrar las maneras, de indicar los procedimientos para realizarlos” (Furlán y Pasillas, 1994, pág. 277). Es fundamental comprender que los caminos de la pedagogía son diversos; en este punto, una estudiante comunica lo siguiente:

El pedagogo es el profesional que con sus prácticas contribuye a la mejora educativa, algunos somos más técnicos, pero siempre buscamos una mejora colectiva desde una perspectiva humanista. Vemos a la educación como una parte fundamental de la sociedad. Cada uno de nosotros tiene convicciones, éstas son muy subjetivas, por eso cada quien va eligiendo un camino específico.²³²

²²⁹ 10M24IE

²³⁰ 6M22CA

²³¹ 1M25PS

²³² 5M22GE

La pedagogía, desde un fundamento transformador, permite “configurar un ideal educativo o un proyecto particular, pero eso es sólo la primera parte, porque la realización de esa propuesta requiere de un tipo de intervención en la que se desplieguen las estrategias, procedimientos y líneas de acción necesarias para el logro de lo delineado previamente” (Furlán y Pasillas, 1994, pág. 279); en esta línea, un par de estudiantes comparte n sus razonamientos sobre el sentido que le dan a la pedagogía.

Para mí es la pregunta y la respuesta por la educación y por lo tanto hay muchas preguntas y respuestas y es necesaria en el contexto actual porque el mundo está como en un caos total, como en una cuestión de excluidos, incluidos de forma muy radical y creo que la cuestión por la educación, la formación implica mirar a las personas a la sociedad. Actualmente es muy importante para pensar qué tipo de sociedad y sujetos se necesitan en estos momentos de crisis y también desde mi perspectiva es importante para establecer lazos distintos.²³³

Para mí es un arte y bueno, también una disciplina, es un arte porque mira al sujeto no como en lo individual, lo mira en sus particularidades y además no se limite a un espacio de intervención, es decir la pedagogía se encuentra en lugares que ni te imaginas. Es una disciplina que se relaciona con otras disciplinas, pero enfocada a los procesos educativos.²³⁴

A manera de cierre, es evidente que “el sentido no es un dato lógicamente constituido y perfectamente señalado, sino que el algo que vamos descubriendo, a menudo penosamente, buceando en un mundo (a menudo, es nosotros mismo) que, como ha señalado Niklas Luhmann, constantemente crece en complejidad y en ímpetu caotizador” (Duch, 2008, pág. 137); es decir, no existe un único sentido de ser profesional de la pedagogía, este se construye con base en los procesos que se gestan en los espacios y tiempos de la formación; es decir, “el sentido no puede darse, no puede descubrirse, como si fuera algo que está ahí afuera, inmutable, esencial. El sentido está abierto a la incertidumbre, a lo imprevisto” (Mèlich, 2003, pág. 44); en su lugar hay búsqueda de sentido como se externa a continuación:

Entendí que se trata de buscar el sentido, creo que a fin de cuentas la vida es una cuestión de búsqueda; entonces, si uno le va buscando el sentido a la pedagogía uno en esa búsqueda va haciendo cosas interesantes y valiosas para la educación y tal vez para unas personas, tal vez

²³³ 8H23PS

²³⁴ 9M24OE

sigues siendo impositivo, pero si vamos por la vida siendo impositivos sin dar cuenta de eso, creo que es ahí cuando estamos mal, creo que es fundamental darnos cuenta cuando nos equivocamos. Yo seguiré así, buscándole el sentido a la pedagogía y si me muero sin encontrarlo creo que habrá valido la pena irlo buscando.²³⁵

²³⁵ 8H23PS

Reflexiones finales

*Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.
Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítacas.*
Constantino Cavafis

A lo largo de estos cuatro capítulos, he intentado trazar un tipo de escritura distinta, lo que implicó transitar por terrenos impetuosos; para construirla tuve que atreverme a renunciar a arquetipos y monismos metodológicos que dictan pautas para escribir en educación, pronto fui construyendo, con base en encuentros y desencuentros, un tipo de escritura a favor del reconocimiento de los otros; asimismo, me di cuenta de que escribir desde la experiencia y del encuentro de horizontes posibilita una transformación del escritor y su mundo.

Dicho lo anterior, la intención de mi escritura nunca fue demostrar lo que ya se sabía o contrastar evidencias empíricas con un cuerpo teórico en busca de la verdad, sino construir, en la medida de lo posible, una escritura de tipo experiencial orientada a comprender los actos de dar sentido y ofrecer la oportunidad para seguir repensando a la formación del profesional de la pedagogía. Debo reconocer que no fue nada fácil, a veces mi escritura se tornó insegura, pausada y temerosa de no encontrar los sentidos evocados por los estudiantes; sin embargo, a lo largo de los vaivenes de la investigación se logró, desde un texto-experiencia, deconstruir e interpretar los sentidos de los saberes en los procesos de formación del profesional de la pedagogía.

Después de este preludio, se presentan algunas reflexiones finales agrupadas en dos apartados: en el primero, se plantea un ejercicio retrospectivo en reconocimiento de los derroteros transitados a lo largo de esta investigación; en el segundo, se recuperan las principales dificultades de los caminos andados en la investigación y se enmarcan los quehaceres pendientes en reconocimiento de los temas o líneas de investigación que a lo largo de este viaje fueron emergiendo.

Los caminos andados en esta investigación fueron guiados a partir del arco del conocimiento «problematización-deconstrucción-interpretación» propuesta que nació con la intención de develar los sentidos que los estudiantes les atribuyen a sus saberes; en este orden de ideas, cada aspecto del arco de conocimiento permitió apropiarme de una caja de herramientas (epistemológicas, teóricas, metodológicas y éticas) que potenció una forma particular de pensar el campo de la formación del pedagogo.

En un primer momento los planos y ejes propuestos para la problematización contribuyeron a construir un panorama completo de lo que, en su momento, había que investigar. Sobre los planos propuestos, la conceptualización implicó un cuestionamiento de la realidad a partir de categorías de la especificidad compleja lo que llevó a plantear articulaciones conceptuales y categoriales sobre los saberes y el sentido; por otro lado, la historización implicó volver la mirada hacia el reconocimiento de los hitos de la pedagogía en la UNAM, esto contribuyó al entendimiento del origen de la disciplina y la resignificación de la profesión; en relación con lo anterior, contextualizar el currículum de la Lic. en Pedagogía significó pensarlo como proceso de producción histórica reconociendo las escisiones entre espacios y tiempos; asimismo, permitió conocer procesos y fases de la formación; finalmente la caracterización, fue una tarea de deconstrucción de los textos narrados por los estudiantes, se buscó partir de una experiencia dialógica y de una relación intersubjetiva, reconocer las palabras de los entrevistados implicó una escucha atenta, inclusive sus silencios cobraron significados variados, esto me llevó a pensar en las potencialidades de los silencios de los procesos de formación; en síntesis, significó escuchar, sentir e interpretar de otros modos. Por otro lado, los ejes propuestos para la problematización (eje epistemológico, teórico, ético y metodológico) fundamentaron en avenencia cada decisión, desde la toma de postura a nivel epistemológico hasta el reconocimiento de las implicaciones de mi papel como investigador.

Las narraciones de los estudiantes, desde un primer momento, se asumieron como textos, esto posibilitó su deconstrucción para la traducción de significados y sentidos; esto implicó leer, escuchar y escribir de otro modo, de un modo no convencional, deshaciendo, socavando, descomponiendo a favor de reconocer las formas de habitar el mundo; con base

en la sospecha, se logró desordenar y reordenar cada narración, viniendo entre las palabras pronunciadas con la intención de apropiarme de sus sentidos. En suma, la deconstrucción del texto significó ser portavoz de una palabra vida, reconociendo los ecos y silencios de las voces de los estudiantes y mi propia vos, siempre busqué entablar una conversación con los planteamientos de los estudiantes, conversación que tendió un puente hacia el reconocimiento de las voces pasadas, presentes y las que están por venir.

De manera general, el papel de la interpretación posibilitó un ejercicio hermenéutico a favor del reconocimiento de las formas de ser-en-el-mundo. La interpretación de los sentidos implicó plantear un giro epistemológico con miras a acercarse a cómo otros miran, leen y habitan su mundo. En suma, cada esfuerzo estuvo orientado a la búsqueda de los sentidos de la formación.

II

Los derroteros transitados en esta investigación ofrecieron encuentros y desencuentros que desataron otras formas de pensar la formación del profesional de la pedagogía, se partió del supuesto de que *el papel de la transmisión y la experiencia en los procesos de formación son elementos constitutivos en la construcción de sentidos que los estudiantes le atribuyen a sus saberes*. Partir de este supuesto, implicó realizar tareas un tanto atropelladas, los esfuerzos buscaban adelantarse para dar cuenta de este planteamiento; lo anterior, abrió la posibilidad de interrogar las concordancias y disonancias de la experiencia y la transmisión como fuentes dispensadoras de sentido.

Por otro lado, considero que las principales dificultades de este estudio fue luchar contra la evanescencia de los sentidos, el vaciamiento conceptual de la categoría de transmisión, la traducción de los acontecimientos de los procesos de formación para recuperar las experiencias y la interpretación de los tipos de saberes.

A nivel personal, en distintos momentos de esta investigación sentí una necesidad de renunciar, el aplazamiento de la escritura se hizo presente en más de una ocasión, este aplazamiento me llevó, por paradójico que parezca, a una pérdida de sentido; durante estas pérdidas de sentido que se concretizaban en la suspensión de la escritura, regresaba a los

libros, iba y venía al cuaderno de notas, intentaba escribir probando otra voz, probando otro tono, empezando una y otra vez; hasta que logré una propia voz que se tradujo a un tipo de escritura distinta; en conclusión, estas peripecias me ayudaron a comprender dos cosas, 1) escribir en educación implica andar por caminos indómitos sin renunciar, ya que el hecho de renunciar implica la renuncia a sí mismo; 2) la pérdida de sentido te lleva a habitar de otras formas y en el sin-sentido siempre existirá un resquicio en el que otros sentidos se harán presentes.

Hablar de los espacios y tiempos de la formación implicó ir más allá del límite de lo decible, en este sentido, uno de los principales problemas fue enfrentarme a mirar a la formación desde los espacios y tiempos propios del sujeto; renunciar a la idea de un tiempo lineal significó reconocer las rupturas y singularidades de los procesos de formación; por lo anterior, aún está pendiente construir distintas *categorías intermedias*, una tarea pendiente es la construcción de dos categorías que contengan las experiencias, tiempos y espacios subjetivos de la formación «cronoformación» y «heteroformación» fundadas en una mutua relación del pasado, presente y el porvenir.

Por otro lado, el cierre de mi investigación fue una tarea difícil, comprendí que es necesario presentar un cierre-apertura que ponga en escena pre-textos otros para seguir escudriñando en los sentidos y saberes de la formación. En este punto, es necesario seguir teorizando sobre los sentidos de los saberes de la formación a partir de las epistemologías interpretativas, ya que desde estas propuestas se abren lecturas plurales, se usan lenguajes y lógicas distintas; en este orden de ideas, una de las tareas pendientes es desarrollar tramas argumentativas sobre el sin-sentido en articulación con imposibilidad de habitar el mundo. Otra de las tareas pendientes se relaciona con la categoría de saber-se en articulación con la categoría de saber-habitar, lo anterior nos demanda un cuestionamiento permanente de nuestras formas de ser-en-el-mundo.

Por último, quiero agradecer a los lectores por aceptar la invitación a conocer los caminos andados de este sinuoso y, a la vez, hermoso viaje de la investigación que tuvo como objetivo deconstruir e interpretar los sentidos de los saberes en los procesos de formación del profesional de la pedagogía.

Referencias

- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alegre, S., Greco, B., Sipes, M., y Zacañino, L. (2004). Escribir, narrar, nombrar: tres maneras de decir transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (pp. 203-212). Argentina: Novedades Educativas.
- Anzaldúa, R. (2009). Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico de la modernidad. En M. Gómez. (Coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. (pp. 39-60). México: UNAM. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Arata, N. y Telias, A. (2009). El dispositivo educación-trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas. En M. Gómez. (Coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. contribuciones al debate*. (pp. 107-120). México: UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Avellaneda, M. y Cassanello, C. (2009). Reflexiones en torno a los conceptos de sujeto, identidad y hegemonía de Ernesto Laclau. En M. Gómez y L. Hamui (Coords.). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. (pp. 141-156). México: UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional: Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas.
- Bachelard, G. (2000a). *Formación del Espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. (Trad. J. Babini). México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (2000b). *La poética del espacio*. (Trad. E. De Champourcin). Argentina: FCE.

- Baquero, R. (2004). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* (pp. 165-173). Argentina: Novedades Educativas.
- Barbagelata, N. (2010). Conócete a ti mismo. El saber del psicoanálisis. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: saberes alterados.* (pp. 223-234). Argentina: Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Bárcena, F. (2000) *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad.* España: Paidós
- Bárcena, F. (2009). La escritura derrotada. Notas sobre una poética de la educación. En J. E. Ortega (Coord.). *Arte, literatura y contingencia. Pensar la educación de otra manera.* (pp. 11-26). España: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Argentina: Gedisa.
- Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la universidad.* México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2004). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* (25a ed.). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura.* (Trad. M. Pou). México: Grijalbo.
- Cano, G. (2008). La Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras. 1910-1929. En E. González (Coord.). *Estudios y Estudiantes de Filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras. 1551-1929.* (pp. 541-573). México: UNAM-IISUE.
- Christasen, N. (1968). *Sobre la naturaleza del significado.* (Trad. Juan Carlos García Borrón). España: Labor.

- Corenstein, M. (2009). Lo etnográfico del saber. En M. Gómez. (Coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. contribuciones al debate.* (pp. 151-158). México: UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. (Trad. L. Lambert). En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* (pp. 27-38). Argentina: Novedades Educativas.
- Cruz, O. (2008). El tiempo de pensar los usos conceptuales en el campo de la pedagogía. Una aproximación. En E. Da Porta y D. Saur. (coords.). *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades.* (pp. 270-277). Argentina: Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba.
- De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas.* México: CESU-UNAM.
- De la Garza, E. (1983). *El método del concreto-abstracto-concreto.* México: UAM- Unidad Iztapalapa, División Ciencias Sociales y Humanidades.
- Deleuze, G. (1989a). *El pliegue: Leibniz y el barroco.* (Trad. J. Vázquez y U. Larraceleta). España: Paidós.
- Deleuze, G. (1989b). *Lógica del sentido.* (Trad. Miguel Morey). España: Paidós.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1993). *¿Qué es Filosofía?* (Trad. T. Kauf). España: Anagrama.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología.* (Trad. O. del Barco y C. Ceretti). México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia.* (Trad. P. Peñalver). España: Anthropos.
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales.* (2a ed.). España: Proyecto de Ediciones.
- Derrida, J., y Rounidesco, E. (2009). *Y mañana, qué...* (Trad. V. Goldstein). Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Díaz Barriga, Á. (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Á. Díaz Barriga y A. Luna (Coords.). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. (pp. 43-68). México: Ediciones Díaz de Santos.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (pp. 223-230). Argentina: Novedades Educativas.
- Donnadieu, B. (2010). Educación y formación profesional para los oficios de lo humano: ¿desarrollar una función crítica? En P. Ducoing (Coord.). *Pensamiento crítico en educación*. (pp. 411-424). México: UNAM, IISUE.
- Douglas, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Duch, L. (2008). Estructuras míticas e historia. En L. Duch, M. Lavaniegos, M. Capdevila y B. Solares. (Ed.). *Antropología simbólica y corporiedad cotidiana*. (pp. 187-201) México: Universidad Nacional Autónoma de México Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Ducoing, P. (1990). *La pedagogía en la Universidad de México (Vols. I y II)*. México: CESU-UNAM.
- Ducoing, P. (Coord.). (1997). *Formación universitaria en educación. Universidades del Sureste*. México: CESU. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Ducoing, P. (2010). Introducción general. En P. Ducoing (Coord.). *Pensamiento crítico en educación*. (pp. 11-18). México: UNAM, IISUE.
- Ducoing, P. (2016). El proyecto diltheyano: la autonomización de las “ciencias del espíritu. En P. Ducoing (Coord.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. (pp. 313-327). México: Plaza y Valdés.

- Durán, N. D. (2010). Corrientes críticas en educación: cuestionamiento de una propuesta didáctica mexicana. En P. Ducoing (Coord.) *Pensamiento crítico en educación*. (pp.217-252). México: UNAM, IISUE.
- Espinar, F. (1995). *El realismo de sentido (Una filosofía pos-posmodernista)*. España: Parteluz.
- Ferrater, J. (1967). *El ser y el sentido*. España: Editorial Revista de Occidente.
- Ferrater, J. (1971a). *Diccionario de Filosofía. Tomo I*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Ferrater, J. (1971b). *Diccionario de Filosofía. Tomo II*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. (Trad. A. Garzón). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. 3*. (Trad. Á. Gabilondo). España: Paidós.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Argentina: Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Frelat-Kahn, B. (2004). Las figuras de la transmisión. (Trad. Laura Lambert). En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (pp. 83-96). Argentina: Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (pp. 11-26). Argentina: Novedades Educativas.

- Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias). En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: saberes alterados*. (pp. 15-44). Argentina, Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método I*. (10a ed.) (Trad. A. Agud y R. de Agapito). España: Ediciones Sígueme.
- García, G. (1991). *Idea de México III. Ensayos I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, L. L. (2007). *Etnoliteratura: principios teóricos para el análisis antropológico del imaginario simbólico-mítico*. México: Universidad de Colima.
- García, M. D. (2007). *Formación. Concepto vitalizado por Gadamer*. México: Castellanos Editores.
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1976). *Diseño de planes de estudios*. México: UNAM/Deslinde.
- Gómez, M. (2001). Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas. En M. Gómez y B. Orozco. (Coords.). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. (pp. 55-74). México: Plaza y Valdés Editores.
- Gómez, M. (2009). Introducción. En M. Gómez. (Coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. (pp. 11-19). México: UNAM. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Gómez, M. (2009). Saberes de integración. Necesidad, experiencia y proyecto. En M. Gómez y L. Hamui. (Coords.). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. (pp. 83-98). México: UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional: Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas.
- Gómez, M. y Hamui, L. (2009). Introducción. En M. Gómez y L. Hamui (Coords.). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. (pp. 11-25). México:

UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional: Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas.

González Casanova, P. (2005). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Ediciones Era.

Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. (Trad. Y. Zimmermann). España: Serbal.

Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria SA.

Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo* (Trad. H. Cortés y A. Leyte). España: Alianza Editorial.

Heidegger, M. (2007). *La pregunta por la técnica (y otros textos)*. (Trad. E. Barjau). España: Folio.

Holzappel, C. (2005). *A la búsqueda del sentido*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.

Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, España: Morata.

Jalife-Rahme, A. (2007). *Hacia la desglobalización*. México: Jorale Editores.

Kant, I. (2008). *Teoría y praxis*. (Trad. C. Correas). Argentina: Leviatán.

Kantor, D. (2010). Alteraciones y huecos de saber (postales). En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: saberes alterados*. (pp. 165-175). Argentina, Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Karol, M. (2004). Transmisión: historia y arqueología. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (pp. 71-82). Argentina: Novedades Educativas.

Karol, M. (2010). Sobre el saber y la verdad. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: saberes alterados*. (pp. 45-53). Argentina, Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

- Korinfeld, D. (2004). Volver a contar. Memoria y transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* (pp. 97-108). Argentina: Novedades Educativas.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo.* (Trad. A. Sánchez). México: Grijalbo.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* México: Ediciones Morata.
- Lambruschini, G. (2010). Las alteraciones históricas de los saberes. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: saberes alterados.* (pp. 209-221). Argentina: Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Lara, J.J. (2004). Universidad red y sociedad del conocimiento. En J. G. Cano y J. J. Lara (Coords.). *Globalización y crisis.* (pp. 157-189). México: CISE.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación.* (pp. 13-44). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Larroyo, F. (1958). *Vida y profesión del pedagogo.* México: Ediciones Filosofía y Letras.
- Lerbet-Sereni, F. (2016). Estudio de lo singular. Las ciencias humanas como ciencias de lo singular: ¿analizar, predecir, comprender, interpretar. En P. Ducoing (Coord.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías.* (pp. 477-495). México: Plaza y Valdés.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro.* España, Barcelona: Paidós.
- Martínez Boom, A. (2010). Alteraciones y diluciones en la educación de hoy. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: saberes alterados.* (pp. 113-133). Argentina: Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

- Martínez de la Escalera, A. M. (2009). Micropolíticas: inscripción y debate. En M. Gómez y L. Hamui (Coords.). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. (pp. 25-40). México: UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional: Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas.
- Martínez, A. M. (2009). El conocimiento del mundo de la vida. Aproximación a la categoría: saberes de integración, desde la teoría de Alfred Schütz. En M. Gómez y L. Hamui (Coords.). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. (pp. 61-83). México: UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional: Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas.
- Mercado, M. B. (2009). Competencias laborales o saberes del trabajo: un debate que recién inicia. En M. Gómez. (Coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. (pp. 121-138). México: UNAM. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Mialaret, G. (2010). La actitud científica en la investigación. En P. Ducoing (Coord.). *Pensamiento crítico en educación*. (pp. 57-91). México: UNAM, IISUE.
- Mier, R. (2012). Imaginario social. La educación en los tiempos de autonomía. En R. Anzaldúa (Coord.). *Imaginario social: creación de sentido*. (pp. 91-113). México: UPN.
- Muñoz, H. y Suárez, M. (2004). La ciencia en México: desarrollo desigual y concentrado. En I. Ordorika. (Coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de educación superior*. (pp. 131-174). México, Miguel Ángel Porrúa.
- Olivé, L. (2009). ¿A quién pertenece el conocimiento? Poder y contrapoderes en el camino hacia las sociedades del conocimiento. En R. Suárez. (Ed.). *Sociedad del conocimiento: propuestas para una agenda conceptual*. (pp. 89-108). México: UNAM.

- Orozco, B. (2009). La categoría *crítica* y educación: avatares y posibilidades de la construcción de un saber crítico. En M. Gómez y L. Hamui (Coords.). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. (pp. 41-60). México: UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional: Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas.
- Ortega, L., y Pineda I. (1997). *Estudios de Apoyo a la docencia*. México, UNAM-ENEP Acatlán.
- Paulín, G., Horta, J., y Siade, G. (2012). *Humanidades y Universidad. La UNAM desde una intertextualidad humanística*. México: Fontamara.
- Peyron, C. (2016). Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias de la educación: científicidad y métodos. En P. Ducoing (Coord.). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. (pp. 299-311). México: Plaza y Valdés.
- Piñón, F. (2001). Universidad, poder y sociedad, una reflexión filosófica. En B. Álvarez y L. Montaña. *Universidad, Organización y sociedad: arreglos y controversias*. (pp. 51-82). México: UAM.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (Ed.). (2004). *La fábrica del conocimiento: Los Saberes Socialmente Productivos en América Latina*. Argentina: Homo Sapiens.
- Puiggrós, A., y Gómez, M. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En M. Gómez. (Coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. (pp. 23-38). México: UNAM. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Quevedo, A. (2001). *De Foucault a Derrida. Pasando fugazmente por Deleuze y Guattari, Lyotard, Baudrillard*. España: Ediciones Universidad de Navarra.
- Ramírez, B. (2012). Significación y sentido en los procesos de formación. En R. Anzaldúa (Coord.) *Imaginario social: creación de sentido*. (pp. 91-113). México: UPN.

- Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En J. Larrosa y C. Skliar (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 161-187). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Remedi, E. (2005). Linderos. Simposio de Guadalajara. Jalisco. En P. Rodríguez (Ed.). *Linderos: Diálogos sobre investigación educativa*. (pp. 121-177). México: COMIE/CEE/SEB/ITESO.
- Ricoeur, P. (1990). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. (Trad. A. Neira). México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. (Trad. A. Neira). México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. (Trad. G. Monges). México: Siglo XXI.
- Rodríguez, L. M. (2009). Saberes socialmente productivos, formación y proyecto. En M. Gómez. (Coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. (pp. 97-106). México: UNAM. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Rojas, I., y Sandoval, R. (2003). Formación en educación y procesos institucionales (universidades), En P. Ducoing (Coord.). *Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)*. (pp. 467-526). México: COMIE.
- Rossi, A. (1989). *Lenguaje y significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, B. (1954). *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. México: Junta Mexicana de Investigaciones Históricas.
- Sabirón, F., y Arnaiz, A. (2010). El pensamiento complejo en investigación educativa: del discurso crítico a la praxis emancipadora. En P. Ducoing. (Coord.). *Pensamiento crítico en educación*. (pp.93-126). México: UNAM, IISUE.

- Sánchez, R. (2014), *Enseñar a investigar, Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. (4a ed.). México: IISUE-UNAM.
- Santillán, V., y Vilorio, E. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades. En P. Ducoing y B. Fortoul (Coords.). *Procesos de formación, 2002-2011. (Vol. I)*. (pp. 261-308). México: COMIE.
- Saur, D. (2008). Categorías intermedias y producción de conocimiento. En E. Da Porta y D. Saur. (coord.). *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. (pp. 63-71). Argentina: Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba.
- Saur, D. (2016). Lo educativo más allá de la escuela. Experiencia educativa y subjetividad. En Z. Navarrete y J. I. Loyola (Coords.). *Formación de Sujetos. Reformas, Políticas y Movimientos Sociales*. (pp. 21-34). México: Plaza y Valdés.
- Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. (Trad. I. Vidal). México: Grijalbo.
- Schütz, A., y Luckman, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. (Trad. N. Míguez). Buenos Aires: Amorrortu.
- Serra, M. S. (2010). ¿Cuánto es «una pizca de sal»? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: saberes alterados*. (pp. 75-82). Argentina: Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Skliar, C. (2012). *No tienen prisa las palabras*. Argentina: Candaya.
- Solares B. y Lavaniegos, M. (2008). Entrevista con Luís Duch. Del trayecto autobiográfico al proyecto antropológico. En L. Duch, M. Lavaniegos, M. Capdevila y B. Solares. (Coords.). *Lluís Duch, Antropología simbólica y corporiedad cotidiana*. (pp. 119-168). México: Universidad Nacional Autónoma de México Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Solares, B. (2008). Un acercamiento a la antropología simbólica de Lluís Duch. En L. Duch, M. Lavaniegos, M. Capdevila y B. Solares. (Coords.). *Lluís Duch, Antropología*

- simbólica y corporiedad cotidiana.* (pp. 15-40). México: Universidad Nacional Autónoma de México Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* (Trad. P. Manzano). España: Narcea Ediciones.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* (pp. 191-202). Argentina: Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: saberes alterados.* (pp. 99-110). Argentina: Del estante editorial; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Torres, C. A. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX. En C. A. Torres. (Comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Educación y neoliberalismo.* (pp. 23-52). México, CLACSO.
- Valencia, A. (2014). Prólogo. En M. A. Jiménez y A. M. Valle. *Sociología y educación. Imaginar la universidad.* (pp. 13-18). México: Juan Pablos Editor.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (2009). *Creer, saber, conocer.* (2a ed.). México: Siglo XXI.
- Zambrano, M. (2000). Por qué se escribe. Hacia un saber sobre el alma. España: Alianza.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente.* México: Colegio de México Centro de Estudios Sociológicos.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad.* España: Anthropos.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia.* México: Anthropos.

Zemelman, H. (2002). *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*. México: Plaza y Valdés: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.

Zuluaga, O. (2001). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En J. A. Echeverri (Ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Hemeroteca

Argüello, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *Revista de Investigación Educativa*, (15), pp. 27-47.

Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista española de pedagogía*. 60(223), pp. 501-520.

Bárcena, F. (2010). Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Profesorado*, 14(3), pp. 33-47.

Barrón, C. (1992). Reflexiones en torno a las tendencias en la formación del pedagogo. *Perfiles Educativos*, 57(58), pp. 16-21.

Buenfil, R. N. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Educación y Ciencia*, 6(12), 29-44.

Camarena, E. (2006). Investigación y pedagogía: una construcción metodológica. *Pampedia*, (3), 1-11.

Castiblanco, I. (2017) ¿Quién es el otro? [un secreto]. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. 2, pp 1-10.

- Castoriadis, C. (1997). Pasión y conocimiento. *Revista Colombiana de Psicología*, (5), pp. 33-41.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19(62), pp. 695-710.
- Díaz Barriga, Á. (2000). El futuro de la Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 20(82), 2-5.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), pp. 39-56.
- Gagliano, R. (2006). Cabalgatas filosóficas por la llanura pedagógica. *Anales de la educación común*. (3), 42-47.
- Josso, M. C. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19(62), pp. 735-761.
- La Escuela Galación Gómez. Su programa de labores. (1931). *Revista de la Universidad de México*. 2(10), pp. 333-338.
- Latapí, P. (1977). Reflexiones acerca del “éxito” de la investigación educativa. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 7(4), 59-68.
- Latapí, P. (1998). Las fronteras del hombre y la investigación educativa. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 4(12), 81-92.
- Mèlich, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educar*. (31), pp. 33-45.
- Mèlich, J. C. (2008). Antropología narrativa y educación. Mèlich, J. C. (2008). *Revista Interuniversitaria*. (20), pp. 101-124.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 145-207.

- Mier, R. (2010). Umbrales y ámbitos de la experiencia del tiempo: sujeto e interacción. *Tramas*. (33), 11-41.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(36), pp. 143-171.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 17(25), pp. 17-34.
- Orozco, B. (2016). *Cambio curricular como categoría generadora, a prueba en prácticas de diseño o rediseño*. Memoria del Coloquio Curriculum-Sociedad Voces, tensiones y perspectivas. México: IISUE-UNAM.
- Pasillas, M. A y Furlán, A. (1994). *Dos miradas sobre la pedagogía como intervención*. Memoria del coloquio La pedagogía Hoy. México: FFyL-UNAM.
- Pontón, C. (2002). Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación. *Perfiles Educativos*, 24(98), pp. 117-126,
- Ramírez, B. (2006). *La formación: tiempo, espacio y creación*. México, UAM.
- Rocha, G. y Murga, M. L. (2004). Deseo, vínculo social y creación colectiva. *Tramas*, 21, 161-177.
- Rojas, I. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento: una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(21), pp. 451-476.
- Ruiz, B. (1967). Justo Sierra y la Escuela de Altos Estudios. *Historia Mexicana*, 16(4), 541-564.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61), 64-78.

- Skliar, C. (2017). El cuidado del otro al cambio educativo: ¿una oruga? ¿Una mariposa? ¿Ambas? ¿O ninguna? (A propósito de la mariposa) *Revista Aleph*. (28), pp. 1-21.
- Spinosa, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales de la educación común*, (5), pp. 164-173.
- Tenti Fanfani, E. (1999). Saberes sociales y saberes escolares. *Cero en Conducta*. (19), pp. 21-39.
- Zanotti, G. (2009). *La hermenéutica como una nueva etapa en la historia de la filosofía*. Memoria de I Jornadas Internacionales de Hermenéutica. Buenos Aires: UBA/Conicet.
- Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Destacados*. (37), pp. 33-48.
- Zysman, A., y Arata, N. (2006). Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo. *Anales de la Educación Común*, 2(5), 76-85.

Documentos

- Plan y programas de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. (2006) México, UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Anexos

Anexo 1. Guión de entrevista

1. ¿Qué significó para ti saber que estudiarías pedagogía en la FES Acatlán?
2. ¿Qué creías que era ser Pedagogo(a) y por qué elegiste estudiar Pedagogía?
3. ¿Cambio tu vida tomar la decisión de formarte como pedagogo(a) en la UNAM?
4. ¿Qué fue lo más difícil en el inicio de tu proceso de formación como pedagogo(a)? En función de lo antes expuesto ¿cómo lograste superarlo?
5. En relación con el mapa curricular, en la fase de formación disciplinar, ¿qué asignaturas fueron las más importantes para encontrarle sentido a tu formación? ¿Por qué fueron tan importantes?, de lo anterior ¿qué saberes consideras necesarios en tu formación como pedagogo(a)?
6. Dentro de tu proceso de formación como pedagogo(a), ¿recuerdas algún libro, texto, autor, docente o espacio físico que haya sido significativo, es decir que haya movilizad algo en tu formación? ¿Por qué?
7. En relación con el mapa curricular, en la fase de formación profesional, ¿qué asignaturas fueron las más importantes para encontrarle sentido a tu formación? ¿Por qué fueron tan importantes? De lo anterior ¿qué saberes consideras necesarios en tu formación como pedagogo(a)?
8. En relación con el mapa curricular, desde tu experiencia, ¿qué área o áreas de formación fueron las más importantes en tu proceso de formación?
9. Para ti como Pedagogo(a) ¿Qué sentido tiene cursar un área formativa de investigación pedagógica? ¿Qué papel ha jugado la escritura en tu formación el pedagogo(a)? En relación con lo anterior, ¿qué saberes te apropiaste de dicha(s) área(s) y cómo orientaron tu práctica profesional?
10. ¿Qué preespecialidad elegiste? ¿Por qué elegiste esta preespecialidad y no otra?
11. ¿Qué saberes son propios del pedagogo con preespecialidad en _____, a diferencia de otras preespecialidades?
12. Además de la Intervención Pedagógica Profesional, ¿Cuáles han sido las experiencias formativas más significativas en tu proceso de formación?
13. ¿Dónde realizaste las prácticas de Intervención Pedagógica Profesional? ¿Qué significó realizar prácticas de Intervención Pedagógica Profesional en la institución_____?

14. ¿Qué fue lo más difícil de la Intervención Pedagógica Profesional, por qué? En relación con lo anterior ¿consideras que las prácticas de Intervención Pedagógica Profesional cambiaron tu visión de la pedagogía?
15. ¿Cuáles son los saberes que caracterizan al profesional de la pedagogía a diferencia de otros profesionistas?
16. ¿Cuál es tu idea de la pedagogía y qué importancia tiene en el contexto actual?
17. En este momento, en el que te encuentras concluyendo la Licenciatura ¿Qué implica saberte profesional de la pedagogía?

Anexo 2. Material analizado en el acercamiento al Estado de Conocimiento

Rubro	Tesis
Modelos curriculares y propuestas de formación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aguilar, S. (2006). El lugar de la investigación en el plan de estudios 2002, una alternativa de formación para el pedagogo de la ENEP Aragón. Tesis de Licenciatura, México, UNAM. 2. Ayala, E. A. (2007). El aprendizaje en el servicio: una experiencia situada para la formación del pedagogo. Tesis de Licenciatura, México, UNAM. 3. Benítez, S. (1996). La investigación como eje articulador de la formación del pedagogo de la ENEP Aragón. Tesis de Licenciatura, México, UNAM. 4. Rodríguez, E. Y. (2008). Propuesta para el fortalecimiento y actualización de la formación del pedagogo a través de una plataforma LMS de tipo Moodle. Tesis de Licenciatura, México, UNAM. 5. Suarez, T. L. (2005). Cambio curricular: una alternativa para la formación del pedagogo. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.
La formación y su vinculación con el campo profesional	<ol style="list-style-type: none"> 6. García, A. (1997). La formación del pedagogo: un acercamiento a la investigación educativa en su campo profesional. Tesis de Licenciatura, México, UNAM. 7. Lanestosa, U. (2003). El pedagogo de Acatlán: formación adquirida y demandas actuales del mercado laboral. Tesis de Licenciatura, México, UNAM. 8. Lara, M. A. (2002). La formación del pedagogo en un quehacer(es) no muy claro(s). Tesis de Licenciatura, México, UNAM. 9. Lobillo, M. S. (2001). La formación del pedagogo egresado de la ENEP Aragón y su incursión en el área de capacitación laboral (relación teoría y praxis). Tesis de Licenciatura, México, UNAM. 10. Pineda, M. R. (2006). La formación profesional del pedagogo de la E.N.E.P. Acatlán y sus implicaciones en el mercado laboral. Tesis de Licenciatura, México, UNAM. 11. McCain, J. (1998). La actividad política como alternativa en la formación del pedagogo. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.

	<p>12. Mejía, M. S. (2005). La formación del pedagogo como orientador familiar. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>13. Méndez, M. (2007). La formación del pedagogo en el campo de la didáctica y su influencia en la práctica docente. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>14. Olano, J. A. (1997). El papel del pedagogo en la formación de una cultura a favor de los derechos humanos. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>15. Pacheco, V. (1997). La formación del pedagogo como especialista en la capacitación.</p> <p>16. Palafox, O. V. (1997). La labor del pedagogo dentro del departamento de capacitación y formación de militante de un partido político. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>17. Rojas, M. I. (2005). La formación del pedagogo de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón y sus posibilidades de incursión en el ejercicio docente. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>18. Sandoval, P. (2010). La formación del pedagogo de la UNAM y su incursión en el campo laboral de la capacitación. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>19. Vilchis, R. M. (2001). La formación del pedagogo egresado de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, en su desarrollo profesional-ocupacional. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>20. Álvarez, G. A. (2011). Representaciones sociales del educando de pedagogía de la FES-Aragón sobre su profesión: una lectura desde la fenomenología ontológica y la pedagogía existencialista. Tesis de Maestría, México, UNAM.</p> <p>21. García, S. (2013). Las competencias en la formación profesional universitaria: un estudio de caso de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán. Tesis de Maestría, México, UNAM.</p>
<p>Sobre el desarrollo del campo de conocimiento</p>	<p>22. Pontón, C. B. (2006). Delimitación teórica del campo educativo, a partir de la profesionalización de la disciplina pedagógica en México (1960-1993). Tesis doctoral, México, UNAM.</p>

	<p>23. Rojas, I. (2004). Trayectorias conceptuales y entramados discursivos: una lectura de la transición en el campo del conocimiento pedagógico. Tesis doctoral, México: DIE-CINVESTAV.</p>
<p>Políticas educativas, tendencias de formación y prácticas de institucionalización</p>	<p>24. Montes de Oca, G. (2004). La formación de profesionales de la educación, normalistas y universitarios: un análisis comparativo de sus planes de estudio y sus prácticas profesionales. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>25. Rodríguez, E. (2003). La educación superior en la UNAM como campo problemático desde el proyecto de modernización neoliberal en México: un acercamiento a la formación de los sujetos pedagógicos. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>26. Barrón, M. C. (2000). Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la zona metropolitana. Tesis doctoral, México, UNAM.</p> <p>27. Hernández, M. L. (2005). Política neoliberal y formación de profesionales en educación: el caso de las licenciaturas en educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tesis de Maestría, México, UNAM.</p> <p>28. Inclán, C. (1997). Las licenciaturas en educación. Un estudio de la Universidad de Tamaulipas. Tesis de Maestría, México, UNAM.</p> <p>29. Bellido, M. E. (2011). Análisis de las tendencias en la formación de profesionales de la educación. El caso de la Universidad Autónoma de Baja California. Tesis doctoral, México, UNAM.</p> <p>30. Navarrete, Z. (2015). La formación profesional del pedagogo universitario en México: entre el mandato simbólico y la resignificación de los sujetos. Tesis doctoral, México, DIE-CINVESTAV.</p> <p>31. Rojas, I. (1998). Tendencias en la formación profesional del licenciado en pedagogía. El caso de la carrera de pedagogía del Sistema Universidad Abierta de la UNAM. Tesis de Maestría, México, UNAM.</p> <p>32. Sandoval, R. M. (1998). La institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972). Tesis doctoral, México, DIE-CINVESTAV.</p>

<p>La formación en relación con la identidad</p>	<p>33. Rojas, K. (2009). Identidad y práctica profesional del pedagogo: Elementos clave para una eficaz inserción laboral. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>34. Rivera, J. (2008). Elementos presentes en la construcción de la identidad profesional en estudiantes de pedagogía: Facultad de Filosofía y Letras. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>35. Tapia, G. (2006) ¿Cómo construyen su identidad profesional los estudiantes del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras? Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>36. Torres, L. S. (2013). El acercamiento al campo laboral como elemento en la construcción de la identidad profesional de los (las) estudiantes que cursan la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: análisis de la generación 2009-2012. Tesis de Licenciatura, México, UNAM.</p> <p>37. Navarrete, Z. (2007). El pedagogo y su identidad profesional: el caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. Tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV</p> <p>38. Venegas, J. A. (2011). Construcción de la identidad profesional del maestrante de pedagogía de la FES Aragón: estudio exploratorio (generación 2008-2010. Tesis de Maestría, México, UNAM.</p>
<p>Estados del conocimiento</p>	<p>39. Rojas, I. y Sandoval, R. M. (2003). Formación en educación y procesos institucionales (universidades). En P. Ducoing. (Coord.). <i>Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo II)</i>. (pp. 467-526). México: COMIE.</p> <p>40. Santillán, V. E. y Vilorio, E. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades. En P. Ducoing y B. Fortoul (Coords.). <i>Procesos de formación, 2002-2011. (Vol. I)</i> (pp. 261-308). México: COMIE.</p>

Anexo 3. Objetivos semestrales de la Lic. en Pedagogía de la FES Acatlán

Semestre	Objetivo semestral
Primer semestre	El alumno ubicará el fenómeno educativo como hecho histórico y social que constituye el objeto de estudio de la pedagogía dentro del ámbito de las ciencias sociales y humanas, apoyándose para ello en el análisis de los fundamentos de la economía, la historia de la educación y la psicología, así como en la reflexión de su propio proceso de formación mediante la tutoría y en la habilidad para procesar información documental.
Segundo semestre	Al finalizar el segundo semestre, el alumno caracterizará el desarrollo del pensamiento pedagógico y de la didáctica para la comprensión de los procesos educativos, identificando sus dimensiones epistemológica, psicológica, sociológica y metodológica en el ámbito de las ciencias sociales y humanas
Tercer semestre	Al finalizar el tercer semestre, el alumno analizará el pensamiento pedagógico contemporáneo y su relación con el desarrollo histórico de la educación en México y en América Latina, integrando los elementos de la estadística y la psicología de la adolescencia.
Cuarto semestre	Al finalizar el cuarto semestre, el alumno valorará las aportaciones de la educación permanente y la política educativa en el estudio de los procesos educativos en el contexto mexicano, incorporando elementos teórico-conceptuales y técnico-instrumentales relacionados con la comunicación y evaluación educativas, la psicología social y del adulto, así como de la investigación pedagógica.
Quinto semestre	Al finalizar el quinto semestre, el alumno desarrollará esquemas de intervención en diferentes ámbitos del campo pedagógico como los grupos en educación, la comunicación educativa y las nuevas tecnologías, sustentados en las bases teóricas, metodológicas y técnicas adquiridas hasta el momento.
Sexto semestre	Al finalizar el sexto semestre, el alumno formulará un proyecto de investigación sobre aspectos particulares de la realidad educativa analizados desde alguna de las distintas preespecialidades, tomando como directriz los

	fundamentos de la intervención profesional, la administración y gestión educativa, el soporte filosófico y los aportes de la psicopedagogía.
Séptimo semestre	Al finalizar el séptimo semestre, el alumno problematizará la educación en México y configurará estrategias de intervención profesional y de investigación educativa, recuperando los aportes de las áreas pedagógica, histórico-filosófica, psicopedagógica y sociopedagógica.
Octavo semestre	Al finalizar el octavo semestre, el alumno consolidará su proceso de formación profesional respaldado en las áreas de intervención pedagógica y de la preespecialidad elegida de forma que a partir de ello elabore su proyecto de titulación conforme a reflexiones personales teóricas y prácticas orientadas hacia una praxis innovadora.

Plan de Estudios (2006).

Anexo 4. Perfil de egreso de la Lic. en Pedagogía de la FES Acatlán

Perfil de egreso	
Conocimientos	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollará una sólida formación humanística, científica y técnica que le permita el análisis, la crítica, la comprensión y la construcción de saberes pedagógicos.- Poseerá una visión pedagógica sustentada en el conocimiento del ámbito educativo nacional e internacional.- Conocerá las problemáticas educativas en las dimensiones histórica, social, económica, política, y cultural.- Contará con una formación pedagógica sistematizada y fundamentada que le permita enriquecer su entorno socio-cultural.
Habilidades	<ul style="list-style-type: none">- Expresará adecuadamente sus ideas tanto de forma verbal como por escrito.- Realizará procesos de planeación, administración y evaluación de planes, programas y proyectos educativos innovadores, orientados a la formación integral del ser humano.- Colaborará en equipos multidisciplinares orientados al estudio e intervención en problemas sociales, con respeto a la pluralidad.- Planteará y analizará críticamente los problemas educativos.- Propondrá alternativas de atención viables, pertinentes y consistentes a los problemas educativos.- Tomará decisiones pertinentes, desde una perspectiva pedagógica, en todos los ámbitos de la educación.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none">- Mostrará una actitud crítica, participativa, creativa, abierta, franca y respetuosa para el intercambio de opiniones.- Promoverá valores humanísticos inherentes a proyectos educativos.- Asumirá de forma ética y responsable el compromiso de transformación de la realidad educativa.- Valorará el trabajo multiprofesional en el ámbito educativo.

Plan de Estudios (2006).

Anexo 5. Modalidades didácticas de la Lic. en Pedagogía de la FES Acatlán

Curso	Modalidad didáctica que consiste en analizar, discutir y/o confrontar información directa y fundamental en el grupo, con el objeto de construir un marco conceptual, procedimental, referencial e interpretativo a partir de contenidos básicos que sean abordados desde una perspectiva eminentemente teórica y que sirvan como referentes de niveles de conocimiento de mayor complejidad.
Laboratorio	Modalidad didáctica que consiste en el desarrollo de sesiones prácticas (sustentadas en diferentes modelos teóricos y procedimentales) en las cuales se analizan e interpretan las interacciones de los alumnos en situaciones concretas. El propósito es aclarar ideas y conceptos, visualizar situaciones reales y de simulación controladas que permitan desarrollar una conciencia crítica. El laboratorio permite desarrollar habilidades como: la observación, la discriminación, el análisis de casos, la síntesis y la resolución de problemas con la planeación de estrategias de aprendizaje vivencial y de la supervisión permanente del profesor.
Práctica Profesional	Modalidad didáctica por la cual el alumno incursiona y actúa en situaciones donde se concretiza la profesión al incorporarse a proyectos de intervención pedagógica en diversas instituciones. Mediante esta modalidad, el pedagogo en formación problematiza y convierte su práctica en objeto de conocimiento a partir de lo cual se promueven transformaciones dialécticas en el conocer, en el hacer, en el aprehender y en el ser del pedagogo. Con la práctica profesional, los alumnos atienden una problemática educativa particular para lo cual integran conocimientos, habilidades y actitudes, al mismo tiempo que reflexionan sobre su identidad profesional. Este proceso se da a partir de la problematización, la investigación y la gestión de las acciones inherentes a un proyecto de intervención profesional.
Seminario	Modalidad didáctica que promueve el trabajo participativo en el grupo con la finalidad de formar a los alumnos en la investigación. El seminario permite la construcción de conocimientos conceptuales y procedimentales de manera integrada, crítica y propositiva. Su proceso didáctico se centra en la investigación especializada en la que los integrantes del mismo abordan el estudio de una temática educativa común a lo largo del periodo escolar (sea de un semestre o de dos), construyen un proyecto de investigación y siguen un plan de trabajo, dividen

	<p>tareas, confrontan diversos puntos de vista y enfoques teórico-metodológicos, recurriendo a fuentes especializadas y a perspectivas metodológicas previamente definidas; analizan e interpretan datos a fondo, participan activamente en las discusiones plenarias para la toma de acuerdos. Las conclusiones obtenidas representan un trabajo consensuado del grupo con la construcción y reconstrucción permanente de saberes, y se traduce en un trabajo o producto final que da cuenta de la actitud responsable y comprometida de sus miembros.</p>
Taller	<p>Consiste en propiciar la participación activa de profesores y alumnos en el proceso de aprendizaje a través del desarrollo de un trabajo individual o colectivo, con el que se promueve el desarrollo de habilidades técnico-instrumentales y actitudes mediante la integración de conocimientos teóricos-metodológicos. Permite a los participantes reflexionar sobre la realidad enfatizando el manejo procedimental requerido en la práctica profesional.</p>
Tutoría	<p>Modalidad didáctica que, sin enfocarse a la enseñanza de un contenido académico en particular, concurre en la formación de los individuos en los aspectos de valores, actitudes y habilidades, así como aquellos conocimientos necesarios en cada momento de su proceso escolar para una formación personal y profesional cada vez más consciente, responsable y autónoma. Metodológicamente consiste en una acción de acompañamiento del alumno que aborda las dimensiones: escolar, personal, vocacional, académica y profesional del sujeto, a quien apoya de manera sistemática para que desarrolle las competencias profesionales señaladas tanto en los objetivos semestrales como en el perfil de egreso de la licenciatura.</p>

Plan de Estudios (2006).