

01087 2^o



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN PEDAGOGIA

INVESTIGACION: DECONSTRUCCION DE UNA
PRACTICA ACADEMICA, EL COLEGIO DE
PEDAGOGIA

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTOR EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

EUGENIO CAMARENA OCAMPO



DIRECTORA DE TESIS: MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

SEPTIEMBRE 1999

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está 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 mi Padre y a mi Madre por su cariño
y por ser participantes implícitos en
los laberintos de este trabajo.**

**A Amelia por tu amor incondicional.
A Renata y Victoria; dos motivos
más para emprender nuevos
horizontes.**

AGRADECIMIENTOS

Especialmente agradezco a los académicos que, mediante sus relatos, me hicieron partícipe de las historias que envuelven las particularidades de su ser profesional y, a su vez, poder interpretarlas en un intento por comprender más las prácticas que constituyen la Academia. Sin ustedes, este trabajo no hubiera sido posible. Gracias por su confianza.

Asimismo, expreso mi reconocimiento a la Mtra. Martha Corenstein Zaslav por haber aceptado la dirección de la tesis; a los doctores Ángel Díaz Barriga y Alfredo Furlán Malamud, miembros del Comité Tutorial, por sus comentarios a este trabajo; y también a las doctoras Raquel Glazman Nowalski y Libertad Menéndez Menéndez, como a los doctores Jesús Aguirre Cárdenas y Roberto Pérez Benítez, por sus observaciones y por haber participado en el jurado. Muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
I. La dirección de la búsqueda	11
II. Ejes temáticos	16
Historia, biografía y sujeto	16
Currículum y sujeto	17
Normatividad institucional	19
III. Una postura deconstructiva	21
IV. La estructura del texto	26
CAPÍTULO 1	
RELATOS SOBRE UNA ELECCIÓN DE PROFESIÓN: SER PEDAGOGO	29
1.1 De la "Prepa" ... al Colegio de Pedagogía	32
1.2 De la Escuela Normal a la Universidad	43
1.3 De otras disciplinas a la pedagogía	57
CAPÍTULO 2	
LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA: VIVENCIAS DE UNA FORMACIÓN	73
2.1 El Colegio de Pedagogía: el contexto de la significación	74
2.2 El currículum y las asignaturas de investigación	81
2.3 Imaginarios sobre la práctica docente en la enseñanza de la investigación	90
2.4 Pero..., ¿cuál es el significado de investigación?	103

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIÓN: FUNCIÓN Y ESPACIO INSTITUCIONAL

114

3.1 Función e investigación

118

De los académicos del Colegio

119

De los académicos de otras dependencias

130

3.2 Espacio e investigación

137

De la Facultad...

138

De los Centros...

143

CAPÍTULO 4

INVESTIGACIÓN Y SUJETO: SIGNIFICADOS DE APROPIACIÓN Y REFERENTES ESTRUCTURALES

149

4.1 Implicaciones del sujeto en el acto de investigar

153

4.2 ¿Qué se juega el sujeto al investigar?

161

REFLEXIONES FINALES

169

BIBLIOGRAFÍA

177

FALTAN PAGINAS

De la:

1

A la:

10

INTRODUCCIÓN

La producción del escrito se verá condicionada "... por una parte por el color y el olor de la época misma, que impregna más o menos la obra del autor; por la otra, ... por el complicado juego de influencias literarias y de reacciones contra esas mismas influencias".

M. Yourcenar

I. La dirección de la búsqueda

Los motivos que llevaron a reflexionar sobre la noción de investigación a través de las prácticas de los académicos, se pueden explicar desde la misma particularidad donde se inscribe la producción de este trabajo, lo cual sería una falacia desprovista del propósito medular que articuló la construcción de este texto.

En el tema se interrelacionan registros que expresan búsquedas y comprensión de significados que atraviesan la condición sustantiva del sujeto¹ investigador. No es casual una búsqueda que trata de comprender los procesos que articulan y definen en el yo la apropiación de un significado a través de un trayecto biográfico de identidad, el cual contiene las historias de apropiación del sujeto en sus diferentes momentos de constitución. Pensar y reflexionar sobre cómo los sujetos van conformando un sentido imaginario² de

¹ La categoría de *sujeto* se define como elemento constitutivo de individuos concretos, en la medida en que éstos se estructuran a partir de representaciones imaginarias, las cuales conforman las condiciones de existencia de los individuos. En este sentido, la idea de un sujeto humano define un proceso de alienación con el orden simbólico en que el sujeto se inscribe por medio de los entramados de significación que ordenan su biografía y dan condición a su existencia humana. Así, la acción relacional del individuo con su universo simbólico, lo inscribe en el acto de ser nombrado y diferenciado, pero a partir de la sujeción con el Otro, el cual ordena la identidad del sujeto. Sobre este referente, véase Althusser, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, y Braunstein, N. "Hacia una teoría del sujeto" en *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*.

² Por *imaginario* refiero: "...hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo inventado ya se trate de un invento absoluto, o de un desplazamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas... lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para expresarse, lo cual es evidente, sino para existir, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más". Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1*, pp. 221-222.

apropiación sobre un objeto determinado, nos adentra a una acción deconstructiva sobre los entramados de significación que dan cuenta de la posesión del sujeto en torno a un objeto determinado y, a su vez, nos aproxima a las realidades constitutivas de los actores mediante sus procesos de experiencia³ en el marco simbólico del referente institucional que caracteriza su práctica académica, laboral y profesional. La búsqueda contiene el sentido de comprender un proceso para construir una interpretación y que ésta guarde proporcionalidad entre la violencia de quien interpreta los procesos y la interpretación de los propios actores sobre sus condiciones de existencia a través del significado de investigación.

En este sentido, este trabajo analiza las condiciones que delimitan e influyen en los académicos sobre los procesos de aprehensión del significado de investigación y de las prácticas que articulan dicho sentido de apropiación, específicamente el espacio del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

La investigación parte de deconstruir las vivencias de los actores en cuanto a sus trayectos de elección profesional, formación profesional y desarrollo académico en la construcción y apropiación⁴ del significado de la práctica de investigación. Al hablar de las vivencias, me refiero a todas aquellas situaciones que influyen o marcan la apropiación del significado, el cual tiene su relación dentro del proceso biográfico de constitución e identidad de los sujetos.

Por procesos biográficos del sujeto, defino a todos aquellos procesos que constituyen e influyen en la elección y apropiación del entorno profesional, académico y laboral (estructura familiar, elección de carrera, trayecto escolar, reconocimiento de pares, ejercicio profesional, trayecto académico y laboral, etc.).

De las apropiaciones que realizan los actores de sus trayectos académico, profesional y laboral, lo medular es analizar las reapropiaciones de significado que tienen que hacer los sujetos en relación con el espacio institucional y el rol que desempeñan en ese momento con respecto al concepto y práctica de la investigación. Es decir, las subjetivaciones

³ La noción de *experiencia* se define como "la correlación dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación". Véase Foucault, M. *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, p. 14.

⁴ Podemos establecer una relación entre la apropiación del espacio y las condiciones de formación que se desprenden dentro del trayecto biográfico por parte de los actores, en tanto espacios relacionales y de socialización. Véase Honore, B. *Para una teoría de la formación*.

(tipificar, conceptuar, nombrar, apreciar, etc.) que los actores realizan para la aprehensión del significado de "investigación".

El proceso de atrapar un significado, como es el de investigación, implica una sujeción a los marcos simbólicos de referencia donde se inscribe el orden institucional del actor, así como también a los procesos de interacción social dentro del espacio y, a su vez, a la resignificación –apropiación– de las acciones simbólicas por parte de los sujetos. Con lo anterior me refiero a todas aquellas situaciones que norman, legislan, administran, premian, distribuyen, forman, instruyen, evalúan y certifican una práctica determinada dentro del contexto donde los sujetos apelan al significado de investigación.

Por lo anterior, la lógica que fundamenta el tema de este trabajo se ubica en un proceso deconstructivo-interpretativo. En dicho proceso se trata de anudar los posibles eslabones que muestren el entramado de sentidos que articulan la vivencia del significado de investigación. Estos sentidos están dados por los saberes pedagógicos en la estructuración del currículum, por la función de la institución escolar como formadora y productora de conocimientos, por la valoración de la función que desempeñan los sujetos, por las condiciones laborales con respecto al tipo de nombramiento de los actores, por la normatividad que se establece en la legislación en relación con la investigación, por las expectativas, valoraciones y reconocimientos que da la práctica de la investigación y por las apropiaciones que realizan los sujetos de su práctica de investigación en cuanto al sentido de vida que ellos mismos explicitan.

Analizar el proceso de vivencia de un significado –investigación– dentro del espacio de referencia, nos ubica en un debate sobre la valoración y el reconocimiento de la práctica cotidiana de los actores como procesos que encierran estructuras⁵ de significación y que tienen su carácter de legitimidad por estar definidas a partir de las mismas condiciones en que se articula el entramado institucional. Los actores son los portadores de una historia de apropiación institucional que se representa mediante la connotación, definición, percepción, etc., que tienen sobre sus prácticas y las formas en que éstas se desarrollan. Al respecto, Foucault reflexiona sobre el sentido de la finalidad de la investigación:

"No escribo pues una historia del pensamiento siguiendo la sucesión de sus formas o el espesor de sus significaciones sedimentadas. No cuestiono los discursos sobre aquello que, silenciosamente, manifiestan,

⁵ Por estructuras se entiende a las formas como se articulan las relaciones simbólicas del orden cultural (pensamientos, objetivaciones, prácticas, etc.). Véase Sahlins, M. *Islas de historias. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia.*

sino sobre el hecho y las condiciones de su manifiesta aparición. No los cuestiono acerca de los contenidos que pueden encerrar sino sobre las transformaciones que han realizado. No los interrogo sobre el sentido que permanece en ellos a modo de origen perpetuo, sino sobre el terreno en el que coexisten, permanecen y desaparecen. Se trata de un análisis de los discursos en la dimensión de su exterioridad”⁶.

En relación con esta problemática, se ubican una serie de trabajos que reparan sobre la noción de investigación desde un acercamiento de la formación para la investigación, las políticas institucionales con respecto a la investigación científica y humanista, las políticas de financiamiento sobre la investigación, los trayectos de formación académica para ser investigador, enseñanza y modelos de formación en la investigación, etc.; son trabajos que aportan al campo de los sujetos académicos y que, en algunos casos, sus metodologías se fundamentan en posturas de corte cualitativo y con una preponderancia en la valoración del sujeto y sus procesos de interacción.

El trabajo que se presenta retoma parte de los trayectos de los sujetos académicos, pero en una vertiente dirigida a los trayectos biográficos y a la apropiación del concepto de investigación dentro del hacer cotidiano y cómo este concepto estructura la identidad del sujeto.

Los temas y los objetos son diversos; sin embargo, el sentido de dar cuenta acerca de una realidad que necesita ser renombrada para que pueda ser transformada constituye una posibilidad de mejoría de existencia y realización de la práctica de investigación. Algunos de trabajos encontrados sobre trayectos académicos son los de Larissa Lomnitz sobre redes sociales de vida (1976), “La formación del científico: estudio de la licenciatura en investigación biomédica básica de la UNAM” (1984), “La carrera de investigación en la UNAM” (1990), los trabajos estadísticos de la DGAPA-UNAM sobre carreras de investigadores (1990), los de M. Landesmann “Trayectorias de académicos de la UNAM, un estudio en la Facultad de Medicina de la UNAM” (1992), etc.

Otros trabajos que apuntan sobre la investigación, pero con relación a las políticas de investigación son, entre otros, M. De Ibarrola “La formación de investigadores en México” (1987) “Sistemas de incentivos a la investigación: el caso mexicano” (1993), los de A. Didrikson T. “Políticas e investigación educativa” (1985), los trabajos de F. Martínez Rizo “La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano” (1996), el trabajo de Burton Clark R. sobre las universidades modernas y la relación entre investigación y

⁶ Foucault, M. *El saber y el sentir*, p. 58.

docencia (1997), A. Hirsch Adler sobre formación de profesores investigadores (1985), los de A. Díaz Barriga sobre investigación educativa y formación de profesores (1996), los trabajos de R. Sánchez Puente sobre la investigación en la UNAM (1985), el quehacer artesanal y la investigación (1987), la enseñanza de la investigación (1995), los trabajos de T. Pacheco M. sobre la investigación universitaria en ciencias sociales (1997), etc.

Asimismo, se ubicaron otro tipo de estudios sobre la particularidad del Colegio de Pedagogía en cuanto a su planta docente, el análisis del currículum, perspectivas de la formación, problemáticas del campo disciplinario, etc.; entre los cuales están los trabajos de P. Ducoing Watty la pedagogía en la universidad (1981) y Ducoing *et al.*, Sobre la formación en investigadores en el Colegio de Pedagogía (1988), los de Menéndez y Rojo respecto a los egresados del Colegio de Pedagogía (1986), los de O. Escudero *et al.*, acerca de los profesores del Colegio de Pedagogía (1991) y los de A. Díaz sobre el contenido de plan de estudios de pedagogía (1994), entre otros.

Los trabajos que se han realizado sobre el Colegio de Pedagogía se han dirigido más a los programas, la disciplina y la planta académica. Sobre este último aspecto, en esta investigación se retoma la condición institucional de los académicos con relación a una práctica determinada: la investigación. En este sentido, lo que interesa es analizar los referentes discursivos que portan los académicos sobre el significado de investigación a partir de su vivencia dentro del espacio institucional que da el Colegio y la Facultad. Así, la condición de apropiación del imaginario de investigación es el eje ordenador que problematiza la búsqueda de cómo los sujetos experimentan su práctica académica con respecto a la investigación. En este sentido, los actores definen su hacer cotidiano a través de las múltiples interacciones que desarrollan en el campo institucional, es decir, en las prácticas, como acciones que dan sentido de apropiación, de reconocimiento, de intervención, etc., que el sujeto experimenta y que hacen referencia de su condición institucional.

Las prácticas no sólo son elementos que representan el desempeño, la función, el trabajo, etc., que realizan los académicos en un tiempo y espacio determinados, sino también son expresiones que se revisten de un sentido de identidad para los sujetos y que contienen los estilos y sentidos de búsqueda que ordenan la práctica profesional y académica. Y aquí cabe plantear algunas preguntas: ¿qué es lo que sostiene la práctica de los sujetos?, ¿cuáles son los elementos ordenadores que movilizan a los sujetos para realizarla? Pensar como respuesta que los sujetos efectúan sus prácticas por una relación institucional fundamentada en un intercambio simbólico de objetos, o bien, pensar que lo que moviliza a los sujetos

para realizarlas, dentro del contexto institucional, es una aplicación de sus conocimientos sobre objetos determinados. Serían ideas un tanto pragmáticas, donde el sentido de realización de los actores estaría dado por la misma condición de realización de la práctica con respecto a la finalidad y función que desempeñan dentro del campo institucional. En este sentido, el significante que articularía la realización de una práctica determinada estaría dado por la expresión concreta de la práctica.

Ubicar de esta manera la realización de las prácticas en los académicos es perder de vista que 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. Concebir las prácticas 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 identidad⁷.

II. Ejes temáticos

A fin de analizar las condiciones que delimitan e influyen en los procesos de aprehensión del significado de investigación a través del trayecto biográfico de identidad del propio sujeto, así como las apropiaciones que hace éste de las prácticas y funciones que tienen que ver con el quehacer de la investigación dentro del espacio institucional de referencia, se delimitó el acercamiento al problema a partir de la situación biográfica del sujeto en cuanto a su trayecto de elección profesional, su proceso de formación profesional y su desarrollo académico-profesional.

Historia, biografía y sujeto

En la historia biográfica del sujeto se fundamenta la elección y apropiación del entorno profesional, académico y laboral. Al referirme a esta noción como un proceso –historia–, la entiendo como el trayecto que efectúan los sujetos para la apropiación y constitución de una identidad del yo. En este sentido, la idea de identidad se concibe, más que un mecanismo

⁷ Toda práctica porta una búsqueda que trata de dar cuenta del significante constitucional del sujeto. Al respecto, el sentido de realidad que los sujetos desplazan sobre sus prácticas, se constituye a partir de un discurso que está inscrito dentro del referente del deseo del sujeto. Este referente tiene que ver con el registro del goce y su valor, en tanto articulador de prácticas discursivas. Cfr. Laurent, Eric. "Argumentos. Lacan y los discursos" en Laurent, E. *et al. Lacan y los discursos*, pp. 49-68.

psicológico, como la operación en virtud de la cual se constituye el sujeto humano, aspecto que tiene como soporte el reflejo de lo semejante a lo semejante pero, a su vez, una diferenciación sobre lo semejante⁸.

Si el proceso de constitución del sujeto tiene como soporte el reflejo de lo semejante a lo semejante, se podría pensar que las elecciones (que pueden ser no conscientes en cuanto a su intencionalidad) que realiza el sujeto dentro de su entorno social están fundamentadas en situaciones o vivencias relacionadas con otros sujetos y que van conformando las pautas de interacción. En este sentido, la condición histórica⁹ del sujeto define su condición constitutiva de identidad, lo cual nos remonta a comprender la importancia de la biografía del sujeto en el análisis de los procesos de aprehensión de una práctica determinada.

Además, preguntarse sobre cuáles han sido las influencias en la elección, formación y ejercicio profesional con respecto a la práctica de la investigación, implica reconocer en el trayecto de vida la génesis sobre la relación que guarda el sujeto con el deseo de saber, con las imágenes que opera como idealidades y con su historia biográfica.

Esta relación del sujeto con el deseo de saber, las imágenes idealizadas y la biografía determina las posibles elecciones y estilos en que el sujeto realiza sus prácticas cotidianas, escolares, profesionales, académicas y laborales.

Tratar de dar cuenta de las influencias que matizan las apropiaciones y elecciones que realiza el sujeto en cuanto a la formación y práctica de la investigación, marca la necesidad de reconocer y valorar dentro del objeto de la investigación los diferentes niveles discursivos que el sujeto porta y que dan significado tanto a su trayecto de elección, de formación como a su identificación dentro de la sujeción de los procesos institucionalizados de la familia, escuela y trabajo. Aspectos necesarios para comprender que los procesos de formación y el asumir una práctica determinada no están desligados de la identidad y de la historia que porta el sujeto.

Currículum y sujeto

Los procesos de interacción que se realizan al interior de las instituciones escolares están delimitados por la intencionalidad de formación y apropiación de un saber, donde los

⁸ Véase Laplanche, J. y Pontalis J. B. *Diccionario de psicoanálisis*, pp. 183-185.

actores del proceso tienen que aprender, enseñar, administrar y dirigir el conocimiento hacia un fin.

Además de esta dimensión de intencionalidad que presenta la institución escolar, nos encontramos con otra que tiene relación con la práctica de la misma intencionalidad dada por los sujetos dentro de la cotidianidad institucional. Entre estas dos dimensiones es donde se define y problematiza la noción de currículum.

El currículum, desde una tentativa para comunicar los elementos fundamentales de un propósito educativo y que éstos se ejerzan dentro una realización práctica, como intencionalidad en tanto fundamentación, no sólo organiza y define la finalidad de la propuesta, las actividades y experiencias de aprendizaje, la evaluación, la relación que debe existir entre docente y alumno, la elección y dosificación de los contenidos, los aspectos de certificación del conocimiento, la relación escuela-comunidad, etc., sino que, además, establece la normatividad que regula la actividad en la institución por espacio y tiempo. Por tanto, el currículum también opera como acción disciplinaria en los diferentes actores del proceso.

Desde esta lógica, que apela a una racionalidad fundamentada en un discurso de lo certero, observamos que el discurso y su realización están condicionados a otros factores que se desarrollan, como vivencias, expectativas, contradicciones, etc., circunscritas a la significación o resignificación que realizan los sujetos –apropiación– del discurso y de la práctica. En este sentido, el discurso y los problemas a los que se enfrenta el currículum son los mismos que a su vez lo conforman.

Con base en lo anterior, el currículum puede entenderse como un proceso racional –forma y sentido– donde se designan y norman las formas en que los diferentes actores deben certificar, legitimar, enseñar y aprender en el sistema escolar. Situación estructurada siempre conforme a una definición de lo que es el ser y una designación de lo que debe ser. Esta investidura que otorga lo curricular asigna un lugar en el saber, donde los sujetos al recibirlo lo hacen suyo.

No podemos negar que el currículum como intención asigna un lugar a los participantes y legitima sus acciones, pero a su vez, la designación es reinterpretada por los sujetos. Es

⁹ Sobre la noción de historia y su relación con los procesos constitutivos del sujeto, véase: Lepetit, B. "La historia cuantitativa: dos o tres cosas que sé de ella" en Tortolero Villaseñor, A. *Estudios históricos I*, y en Camarena Ocampo, M. y Necochea, G. *Manos artesanas. Voluntad divina*.

decir, éstos en función de su particularidad dentro de la institución escolar, apropian para sí la forma y el sentido.

Por tanto, la reinterpretación que los actores hacen de la designación es el estilo o sello en que aprehenden, y por ende, socializan el currículum. De esta forma, lo curricular no es sólo designación, normalización y dosificación de acciones, vivencias e interacciones establecidas por los sujetos, fuera y dentro del ámbito escolar. Así, la reinterpretación que se realiza del currículum puede no corresponder al sentido inicial del proyecto, ya que ésta actúa como elemento no explícito que se manifiesta en el hacer y pensar de la práctica escolar.

Lo antes expuesto permite ubicar en el análisis del objeto de estudio que la apropiación del significado de investigación de los académicos entrevistados durante su proceso de formación en la carrera de pedagogía y, posteriormente, como profesores en ese mismo espacio, está mediada por las interpelaciones del currículum. Estas interpelaciones pueden ser por contenidos explícitos dados en algunas asignaturas, por las apropiaciones que hacen los alumnos mediadas por los docentes, por la misma lógica del saber pedagógico, por la idealización que tiene el alumno hacia un maestro que "reconoce" en él la posibilidad de ser incorporado a un grupo de trabajo debido a su desempeño académico, por la misma definición de los actores en cuanto al "trabajo" que les gustaría realizar, etc.

En este sentido, lo que interesa para esta investigación es indagar y comprender los laberintos y entramados que recorrió el sujeto para inscribirse dentro del significado de investigación y, a su vez, conocer las apropiaciones que realizan los sujetos de los contenidos y demás situaciones que incluye su práctica, así como de las explicitaciones formales que marca el currículum, tanto por la organización de los contenidos como por la particularidad a la que se apela en el proceso de formación del ser pedagogo.

Normatividad institucional

Así como el currículum prefigura un proceso de formación y norma la organización de los contenidos y los tiempos y espacios en los que el sujeto realiza sus intervenciones cotidianas, también el currículum es apelado por la particularidad de la institución escolar donde opera.

Actualmente, la UNAM representa el centro cultural y científico más importante de Latinoamérica, donde se realiza una multiplicidad de procesos relacionados con la

docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura. La realización de estas actividades está cotidianamente influida por posturas ideológicas, económicas, políticas y culturales íntimamente ligadas a los problemas del país.

Las tareas que realiza la institución están estipuladas en la Ley Orgánica de la UNAM, así como la organización y funciones de las estructuras de gobierno, académicas y administrativas. Dentro de la Legislación Universitaria se estipula y define la organización del trabajo académico: derechos y obligaciones, funciones, tipos de nombramientos, promociones, etc. Esta delimitación del trabajo académico nos podría ubicar en una caracterología sobre una posible concepción de lo que implica ser académico en un contexto discursivo, situación que nos habla de una forma de hacer y saber una práctica dentro de la institución.

Al respecto, las normatividades intervienen en las formas de ordenamiento y legitimación, tanto del ámbito académico como laboral. Estas formas de intervención que se producen en el trabajo académico son el marco donde se circunscriben las resignificaciones de los diferentes actores que son interpelados por los procesos institucionales. Situación que nos habla de la particularidad en que los sujetos interactúan y conciben su trabajo cotidiano.

El hecho de pensar una práctica académica dentro de la carrera de pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras, que tiene una planta docente, en su mayoría de asignatura y una mínima parte de profesores asociados y titulares de tiempo completo o medio tiempo, con un plan de estudios que tiene, por lo menos, veinte años de no ser reestructurado en sus fundamentos y diseño, etc., implicaría cuestionar el significado y práctica de la investigación no desde lo que debería ser, sino desde la cotidianidad de los actores que la nombran y realizan interpelados por las condiciones institucionales.

En este sentido, habría que replantearnos: ¿cómo se aprehende el significado institucional de investigación?, ¿cuáles son los procesos que articulan la relación entre historia biográfica y marco institucional?, ¿qué relación existe entre la elección del sujeto por la investigación y las imágenes idealizadas de maestro u otros sujetos que porta para definir tal elección?, ¿asumir la función y rol de investigación está ligado a una categoría que estipule en sus obligaciones realizar investigación?, ¿ubicarse dentro del rol de investigador implica ser reconocido por los otros actores como portador de un saber?, ¿cómo se define la condición de la investigación en el espacio institucional de la Facultad?, etc.

En suma, analizar los imaginarios que portan los sujetos a través de sus procesos de formación y el reconocimiento de éstos dentro del significado de investigación, implica tratar de deconstruir los diferentes trayectos escolares, académicos y laborales desde las subjetivaciones que entraña cada historia de los diferentes actores que son interpelados por el ámbito institucional.

III. Una postura deconstructiva

El proceso metodológico que sustenta la investigación se inscribe en una postura cualitativa, que pretende deconstruir e interpretar las estructuras discursivas que producen los sujetos en los contextos determinados con respecto al objeto de investigación. En este sentido, se encuentran algunos fundamentos de la etnografía en cuanto al trabajo centrado sobre la descripción del otro (Geertz, De Certeau y Sahlins), la particularidad de las historias de vida con respecto a los trayectos biográficos y su relación con la elección profesional (Barbier y Legrand) y el reconocimiento de las prácticas cotidianas como elementos de organización social a través de la etnometodología (Ardoino, Coulon y Garfinkel)¹⁰.

La investigación se concibe como un ejercicio cuya esencia reside en un acercamiento a la realidad, desde un ángulo que rebase los límites que ofrece la cotidianidad. Es decir, la percepción, como uno de los elementos importantes de la investigación, no puede permanecer en un accionar rutinario, sino aparecer como dislocadora y trastocadora de las situaciones que se presentan en la realidad, y que permite tener una mayor comprensión de las subjetivaciones que conforman la construcción de dicha realidad.

Por tanto, más que práctica estandarizada y reduccionista, se percibe al proceso metodológico como "un ejercicio filosófico: en el que se ventila saber en qué medida el trabajo de pensar su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo"¹¹.

Así, la empresa se constituye con base en un análisis que nos lleve a la deconstrucción de las situaciones observables, buscando los nudos, partes, salidas que dan sentido a los hechos, con el propósito de comprender las articulaciones que se realizan al interior y

¹⁰ Sobre los planteamientos metodológicos de "historias de vida y etnometodología", véase Ducoing, P. y Landesmann, M. Comps. *Las nuevas formas de investigación en educación*.

¹¹ Foucault, M. *Historia de ...*, p. 12.

En suma, analizar los imaginarios que portan los sujetos a través de sus procesos de formación y el reconocimiento de éstos dentro del significado de investigación, implica tratar de deconstruir los diferentes trayectos escolares, académicos y laborales desde las subjetivaciones que entraña cada historia de los diferentes actores que son interpelados por el ámbito institucional.

III. Una postura deconstructiva

El proceso metodológico que sustenta la investigación se inscribe en una postura cualitativa, que pretende deconstruir e interpretar las estructuras discursivas que producen los sujetos en los contextos determinados con respecto al objeto de investigación. En este sentido, se encuentran algunos fundamentos de la etnografía en cuanto al trabajo centrado sobre la descripción del otro (Geertz, De Certeau y Sahlins), la particularidad de las historias de vida con respecto a los trayectos biográficos y su relación con la elección profesional (Barbier y Legrand) y el reconocimiento de las prácticas cotidianas como elementos de organización social a través de la etnometodología (Ardoino, Coulon y Garfinkel)¹⁰.

La investigación se concibe como un ejercicio cuya esencia reside en un acercamiento a la realidad, desde un ángulo que rebase los límites que ofrece la cotidianidad. Es decir, la percepción, como uno de los elementos importantes de la investigación, no puede permanecer en un accionar rutinario, sino aparecer como dislocadora y trastocadora de las situaciones que se presentan en la realidad, y que permite tener una mayor comprensión de las subjetivaciones que conforman la construcción de dicha realidad.

Por tanto, más que práctica estandarizada y reduccionista, se percibe al proceso metodológico como "un ejercicio filosófico: en el que se ventila saber en qué medida el trabajo de pensar su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo"¹¹.

Así, la empresa se constituye con base en un análisis que nos lleve a la deconstrucción de las situaciones observables, buscando los nudos, partes, salidas que dan sentido a los hechos, con el propósito de comprender las articulaciones que se realizan al interior y

¹⁰ Sobre los planteamientos metodológicos de "historias de vida y etnometodología", véase Ducoing, P. y Landesmann, M. Comps. *Las nuevas formas de investigación en educación*.

¹¹ Foucault, M. *Historia de ...*, p. 12.

exterior de los problemas investigados. En este sentido, el "ejercicio filosófico" permite incursionar en los laberintos de la investigación para replantear y recrear una serie de hechos con la posibilidad de ir más allá de lo que se sabe de ellos, y obtener algunos resultados que se legitimen no por lo que ya se sabe, sino por la profundidad, congruencia y elaboración del análisis que se presenta por la propia lógica de los procesos estudiados.

Al respecto, la situación de investigación se perfila en la búsqueda de un sentido de los procesos empíricos, aspecto que delimita y constriñe al concepto de interpretación "como la restauración de un sentido... la sospecha"¹².

Por lo anterior, se puede intuir que el lugar para realizar la investigación no se escoge al azar. Para la elección, influyeron las vivencias que se tuvieron como alumno y actualmente como docente de la carrera de pedagogía. Sin embargo, estos mismos elementos podrían ser la causa de caer en relativismos y desvalorizaciones sobre el objeto de investigación, debido a que ya se han tenido acercamientos y vivencias desde roles institucionales.

Este aspecto es imprescindible tenerlo presente para reconocer y ubicar que no desarrollaría la función de alumno o docente en la institución, sino como el de un "extraño", como diría Geertz, que intenta investigar la manera en que las estructuras de significación se articulan con las objetivaciones para mostrar los sentidos y apropiaciones que realizan los sujetos sobre el problema en cuestión¹³.

En todo proceso de investigación, las intencionalidades no son fortuitas porque tienen conexión con el sujeto investigador, sobre todo en los casos donde se trata de analizar situaciones que se producen dentro de una realidad cotidiana; la historia personal de los sujetos se entreteje con el acto de investigación. En este sentido, las interpretaciones que se realizan están influidas por los deseos del sujeto, la delimitación del objeto de estudio, las prenociones que se tienen de éste, los soportes teóricos que se utilizan en la construcción del objeto, etc. Todo lo anterior se encuentra mediado por las apropiaciones imaginarias que tiene el sujeto investigador y que se simbolizan por medio de la escritura.

Por tanto, lo que fija la escritura no es "el hecho de hablar, sino lo *dicho* en el hablar, y entendemos por lo *dicho* en el hablar esa exteriorización intencional constitutiva de la finalidad del discurso gracias a la cual el *sagen* -el decir- tiende a convertirse en *aussage*, en enunciado, en lo enunciado. En suma, lo que es el *nuema* (el pensamiento, el contenido,

¹² Ricoeur, P. *Freud: una interpretación de la cultura*, p. 82.

¹³ Cfr. Geertz, C. *La interpretación de las culturas*.

la intención) de hablar. Se trata de la significación del evento de habla, no del hecho como habla¹⁴.

En función de los párrafos anteriores, es claro que el trabajo metodológico no sólo se concibe como una serie de pasos por realizar, que puede reducir el análisis a una mera tipificación de los hechos y delimitar la producción de conocimientos como una simple ilación de los sucesos observados, sino como un proceso reflexivo que parte de cuestionar ¿dónde están ellos? –los sujetos de la investigación– y ¿dónde estoy yo? –el sujeto investigador–, lo cual permite al investigador reconocer y explicar en las interacciones de los sujetos que entrevista la presencia de otras estructuras, tanto teóricas como emotivas, que concretizan un texto con un conocimiento determinado que no habla sobre las significaciones propias del hecho.

Es imprescindible destacar que la situación de yo-otro como sujeto replantea la producción del discurso y la particularidad del escrito. Situaciones que quedan expresadas en las grafías convencionales como una forma de atrapar con sus signos los análisis que se llevan a cabo en la investigación. Estas grafías, por un lado, nos permiten reconocer las impresiones objetivadas del investigador por medio del texto y, por el otro, centra la legalidad del texto en función de la vivencia del investigador en el lugar y de la interpretación que realizó.

Lo anterior para el investigador no es un problema de simple narratología, que se considera en la producción de sus productos, sino “una cuestión epistemológica”¹⁵ que marca los niveles discursivos y la forma de cómo el sujeto investigador va objetivando sus registros en una tensión constante entre los sujetos de investigación que proporcionan estructuras significativas, las subjetivaciones de éstos con relación al proceso de conocimiento y con un sustento o fundamento teórico que permite en un primer momento, penetrar a la investigación con un tinte particular. Así, el papel de la teoría consiste en “suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir, sobre el papel de la cultura en la vida humana”¹⁶.

Con fundamento en lo anterior, la lógica que ordenó la recopilación de las objetivaciones de los académicos se dio mediante entrevistas. En éstas, las preguntas se estructuraron a partir de tratar de comprender cuáles eran los fundamentos, argumentos, sentidos, etc., que

¹⁴ La cita se retoma de Geertz de Ricoeur en *Op. cit.*, p. 31.

¹⁵ Geertz, C. *El antropólogo como autor*, p. 19.

¹⁶ Con respecto al uso de la teoría en análisis interpretativos, véase Geertz, C. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” en Geertz, C. *La interpretación...*, y Horkheimer, M. *Teoría crítica*, pp. 223-271.

portaban los actores sobre la relación entre el significado y práctica de la investigación y las condiciones que guardaba el sujeto con el contexto institucional: nombramiento, función y espacio. Así, los sentidos imaginarios que se buscaron en los relatos de los académicos se problematizaron desde la posesión que realizan éstos de su contexto de interpelación:

- Los sujetos se posesionan de las prácticas por su biografía compartida.
- Los sujetos se posesionan de las prácticas por sus procesos de formación institucional.
- Los sujetos se posesionan de las prácticas por imágenes reconocidas dentro de un saber.
- Los sujetos se posesionan de las prácticas por un ideal de ser.
- Los sujetos se posesionan de las prácticas con relación a un estilo de vida.
- Los sujetos se posesionan de las prácticas en un reconocimiento de sí mismos.

Replantear el lugar del sujeto, a partir de su trayecto constitutivo, define el sentido de construcción de un significado desde la historia constitutiva del sujeto y su relación con el campo simbólico de inscripción dentro del espacio académico, profesional y laboral donde se desempeña éste. Al respecto, los discursos de los sujetos se analizan y toman su lugar por:

“1) Tratar el discurso pasado no como un tema para un comentario que lo reanimaría, sino como un *monumento* que es preciso describir en su disposición propia. 2) Buscar en los discursos no tanto, como pretender los métodos estructurales, sus leyes de construcción, cuanto sus condiciones de existencia y 3) Referir el discurso no tanto al pensamiento, al espíritu o al sujeto que lo ha prohiado, cuanto al campo práctico en el cual se despliega”¹⁷.

Así, la aproximación a la comprensión de los relatos de los actores se realizó mediante la recuperación de la oralidad de éstos. Si lo medular era “atrapar” el sentido imaginario que portan los académicos sobre el significado de investigación en diferentes momentos y problemáticas, el instrumento central para tal fin fue la entrevista. La técnica y el tipo de preguntas que se estructuraron, se pensaron a través del trabajo de asociación libre y de estructuras abiertas a la asociación.

Esta delimitación del instrumento se fundamentó en el mismo propósito en que se basa la investigación. Es decir, un trabajo que trata de recuperar la experiencia discursiva de los sujetos a través de las experiencias constitutivas de sus trayectos biográficos, requería de una postura epistemológica que centrara en el sujeto y su discurso la objetivación del hecho como realidad fidedigna de ser analizada, en tanto que porta la apropiación que da sentido e

¹⁷ Foucault, M. *El saber y el sentir*, p. 59.

identidad al yo, el cual siempre estará en sujeción a la estructura lingüística de su tiempo y contexto de referencia.

El fundamento que soporta la noción de entrevista¹⁸ proviene del enfoque de la entrevista clínica a partir del psicoanálisis (Freud), y se retoman los conceptos de asociación libre, desplazamiento e imagen de espejo. Asimismo, de Devereux y Bourdieu, los elementos de dispositivo en tanto elementos que conforman la lógica de acercamiento epistemológico del objeto, los conceptos de ansiedad, transferencia y contratransferencia con respecto del investigador al objeto de investigación. De Geertz y De Certeau, los fundamentos sobre el problema de la interpretación del otro. Se retoman las ideas de alteridad, otredad y la condición de yo-otro y yo-allí como conceptos medulares para la producción del texto.

Sobre estos referentes se estructuran el instrumento y la técnica como elementos de recolección de los discursos de los académicos. Los criterios utilizados para seleccionar a los sujetos que serían entrevistados se fundamentaron en lo siguiente: que fueran pedagogos o, en su caso, que se reconocieran como pedagogos, aunque su profesión de origen fuera otra; que tuvieran nombramiento de profesores asociados o titulares de tiempo completo en el Colegio de Pedagogía o, en su caso, en otra dependencia universitaria; que hubieran dado clases o que impartieran clases en licenciatura dentro del Colegio. Estos fueron los criterios formales, pero hay que señalar los imponderables de la selección, como las condiciones de los académicos para conceder la entrevista, dedicar un promedio de dos horas de entrevista y estar dispuestos a una serie de rondas posteriores si el entrevistador lo consideraba conveniente; es decir, estaba en función de la aclaración de dudas o ampliación de ideas por parte del académico, las cuales surgieran al transcribir la entrevista. Hay que señalar, que un académico podía tener todos los elementos de inclusión pero, al decirle sobre el tema de la investigación, expresar que no se sentía incluido o identificado con éste. En este sentido, se requería que el sujeto se reconociera en el objeto de la investigación, es decir, que tuviera posicionamiento del significante de investigación como concepto y práctica.

Así, el proceso de realización de las entrevistas a los actores empezó en el semestre 96-2 y las transcripciones concluyeron a finales del 97-2. Durante este período, se entrevistaron en sus dependencias a 23 académicos de tiempo completo, de los cuales 12 son profesores del Colegio de Pedagogía, 6 académicos pertenecen al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE, el cual ya no existe), 4 al Centro de Estudios Sobre la Universidad

¹⁸ Es importante resaltar que el uso del instrumento y la experiencia que se tiene sobre éste, se correlaciona con las vivencias que se tuvieron en los seminarios sobre identidad y ser docente a cargo del Dr. Remedi dentro del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

actores del proceso tienen que aprender, enseñar, administrar y dirigir el conocimiento hacia un fin.

Además de esta dimensión de intencionalidad que presenta la institución escolar, nos encontramos con otra que tiene relación con la práctica de la misma intencionalidad dada por los sujetos dentro de la cotidianidad institucional. Entre estas dos dimensiones es donde se define y problematiza la noción de currículum.

El currículum, desde una tentativa para comunicar los elementos fundamentales de un propósito educativo y que éstos se ejerzan dentro una realización práctica, como intencionalidad en tanto fundamentación, no sólo organiza y define la finalidad de la propuesta, las actividades y experiencias de aprendizaje, la evaluación, la relación que debe existir entre docente y alumno, la elección y dosificación de los contenidos, los aspectos de certificación del conocimiento, la relación escuela-comunidad, etc., sino que, además, establece la normatividad que regula la actividad en la institución por espacio y tiempo. Por tanto, el currículum también opera como acción disciplinaria en los diferentes actores del proceso.

Desde esta lógica, que apela a una racionalidad fundamentada en un discurso de lo certero, observamos que el discurso y su realización están condicionados a otros factores que se desarrollan, como vivencias, expectativas, contradicciones, etc., circunscritas a la significación o resignificación que realizan los sujetos –apropiación– del discurso y de la práctica. En este sentido, el discurso y los problemas a los que se enfrenta el currículum son los mismos que a su vez lo conforman.

Con base en lo anterior, el currículum puede entenderse como un proceso racional –forma y sentido– donde se designan y norman las formas en que los diferentes actores deben certificar, legitimar, enseñar y aprender en el sistema escolar. Situación estructurada siempre conforme a una definición de lo que es el ser y una designación de lo que debe ser. Esta investidura que otorga lo curricular asigna un lugar en el saber, donde los sujetos al recibirlo lo hacen suyo.

No podemos negar que el currículum como intención asigna un lugar a los participantes y legitima sus acciones, pero a su vez, la designación es reinterpretada por los sujetos. Es

⁹ Sobre la noción de historia y su relación con los procesos constitutivos del sujeto, véase: Lepetit, B. "La historia cuantitativa: dos o tres cosas que sé de ella" en Tortolero Villaseñor, A. *Estudios históricos I*, y en Camarena Ocampo, M. y Necochea, G. *Manos artesanas. Voluntad divina*.

El segundo capítulo presenta el trabajo de los discursos de los académicos en función de sus percepciones sobre la formación para la investigación dentro del currículum de la carrera de pedagogía y, a su vez, las percepciones como docentes que tienen sobre la enseñanza de la investigación del mismo currículum que un día cursaron como alumnos. En esta relación entre pasado y presente, se enuncian significados que apuntan a una interpretación del currículum sobre las condiciones que guarda la enseñanza y la formación para la investigación. Así, las apropiaciones que realizan los académicos del espacio institucional, en este apartado, se refieren al campo de análisis concerniente al currículum como lugar de designación de un saber institucional pero, a su vez, como lugar de reapropiación de la designación en tanto vivencia y sentido de la práctica misma.

Un tercer capítulo comprende la noción de campo institucional, pero desde la delimitación de la función y espacio institucional que estructura la actividad de los académicos. Al respecto, la noción de investigación se aborda a partir de la función que desempeñan los académicos de acuerdo con el tipo de nombramiento que tienen en la institución. Las relaciones entre nombramiento, función y espacio son los elementos que conforman los imaginarios, los cuales sostienen la relación entre el trabajo cotidiano y la investigación. Función que se problematiza desde las características de la institución hasta la particularidad que ésta tiene dentro de la investidura institucional. En este sentido, el espacio no es sólo lugar físico de realización, sino situación de investidura que define también la relación entre la práctica y su realización.

Y, un cuarto capítulo que centra el análisis en las implicaciones del sujeto al realizar la función de investigación. En el acto de realización de la función, los académicos expresan la condición estructurante que tiene la investigación en términos de su deseo, el porqué realizan la práctica y, a su vez, que se pone en juego en el acto mismo de hacer la investigación. Aspectos que nos remontan a su condición de elección profesional, a sus vivencias de formación y a su ejercicio profesional y académico. En estas percepciones de los académicos se encuentran desplazamientos de sentido, que definen al yo en una particularidad entre lo que se busca por medio de la investigación y su relación con la propia identidad del sujeto. Situación que nos refiere a la parte íntima de los sujetos con respecto a su forma de vida en la cotidianidad institucional y que rebasa la delimitación de la función en cuanto al trabajo por realizar.

En el apartado de reflexiones finales se exponen los elementos de análisis que se fueron derivando de la interpretación de los relatos de los académicos concernientes a la noción de investigación y su práctica. Asimismo, se presenta el tejido completo de los ejes

conductores que se fueron entretejiendo en cada uno de los capítulos. Todo esto permitió mostrar una imagen completa sobre esta idea que atrapó el sentido de realización de la investigación, basada en el cruce de las percepciones de cada uno de los académicos que contaron su historia.

Por último, se incluye la bibliografía que sirvió de marco referencial para el análisis desarrollado en el trabajo. En este sentido, los textos son el recorrido imaginario de búsqueda incesante por comprender el sentido y valor que porta el significado de investigación dentro de la práctica académica.

CAPÍTULO 1

RELATOS SOBRE UNA ELECCIÓN DE PROFESIÓN: SER PEDAGOGO

"Ser pedagogo: depende de la historia de vida"

Comprender los significados que encierran los relatos de historia de elección de una profesión como ser pedagogo, nos ubica en una deconstrucción de la lógica discursiva que portan los entrevistados. Asimismo, nos permite recuperar el sentido interpretativo del proceso de significación que tiene la elección profesional realizada por los actores, pero no entendido este hecho de elección como producto final.

Así, el capítulo tiene como propósito analizar los sentidos de elección que se vierten en los discursos y cuáles son las argumentaciones que sostienen las elecciones como procesos constitutivos de un "proyecto" de identidad profesional. En este aspecto, la búsqueda de significados con los que se pueda interpretar los discursos de los actores se fundamenta en los propios discursos de éstos. Sin embargo, el sentido interpretativo no debe tipificar la lógica de las narraciones dentro de un modelo normativo o de definición disciplinaria sobre las concepciones, visiones, perspectivas, etc., que dieron origen a la elección profesional por parte de los actores, sino basarse en los fundamentos que matizan la elección y el sentido de apropiación de ésta desde un presente profesional.

Pensar los motivos por los que se da la elección de una profesión permite delimitar las condiciones que la motivaron a partir de las propias explicaciones que vierten los sujetos entrevistados. Estas explicaciones surgen de las argumentaciones que enuncian los mismos sujetos, y en las que puntualizan marcos de referencia que definen algunas generalizaciones para la elección profesional. Estos marcos de referencia son las percepciones del propio contexto social, de las condiciones educativas del momento, de las imágenes discursivas de la familia con relación a sus estudios y las propias expectativas de los actores con respecto al ámbito e interés sobre el espacio educativo. Este entrecruzamiento de imaginarios son los soportes o andamiajes en los que se circunscribe la elección del sí mismo profesional y, a su vez, la estructura manifiesta de la lógica discursiva de los sujetos.

La referencia discursiva de los sujetos con respecto a la elección profesional de ser pedagogo, nos adentra en una historia de elección con motivos, influencias e idealidades sobre la propia profesión. Elementos que van estructurando en los tiempos de elección, formación y ejercicio de la profesión una definición o acercamiento a la problemática del campo profesional y epistemológico. Los motivos e influencias que el sujeto vive son detonadores que incidirán en la elección. Así, en el sentido de elección, los sujetos proyectan en sus discursos simbolizaciones que están imbricadas en referencias concretas o idealizadas, mediadas por la percepción con respecto a otros sujetos y condiciones de su entorno que son simbolizadas por las acciones lingüísticas que definen una singularidad del sujeto en cuanto a la elección profesional.

En este orden, las referencias discursivas de los sujetos proyectan referencias constitutivas y una visión del sí mismo del sujeto mediada por el propio sentido de la elección; visión no muy definida o acabada de lo que quiere ser en función de su hacer profesional, pero con una referencia clara sobre "algo" concerniente a las prácticas educativas dentro de una problemática de su entorno cotidiano y de su historia dentro de lo educativo. Situación que define, en una primera aproximación, a lo pedagógico desde generalidades sobre lo educativo.

Cuando se les preguntaba a los sujetos entrevistados sobre los motivos que los llevaron a elegir una profesión como pedagogía, era inminente regresar a un tiempo pasado vía el recuerdo y entrar en un proceso de recordar desde un presente donde se resignifica el pasado en términos de: "...en ese momento eso pensaba...", "...no estaba muy seguro...", "...el asunto iba por ahí...", "el fantasma anduvo por ahí", etc.

En este sentido, los propios discursos de los sujetos se puntualizan en una rememoración desde el presente que se construye desde la significación del mismo presente, pero mirando un pasado en función del "aquí y ahora" que constituye la identidad de los sujetos vía su práctica y producción cotidiana dentro del campo profesional que eligieron. Así, desde el presente se articula el significado del pasado, pero a su vez el pasado delimita la elección del presente, lo cual connota el proyecto profesional en un futuro cercano.

En los relatos de historias de vida, los académicos hablan sobre los motivos, ideas, sensaciones, percepciones, dudas, etc., que tuvieron acerca de la elección profesional. Al respecto, nos encontramos con tres situaciones o causas por las que accedieron a la elección profesional en un proceso de reconocimiento de ser pedagogo.

En algunos casos, la elección profesional se desarrolla dentro del marco de los estudios de bachillerato y en referencia clara a una problemática concerniente a lo educativo, pero definida dentro de una generalidad sobre lo que sería lo denominado como "pedagógico".

En otros entrevistados, la elección se define por una formación previa como docentes en la Escuela Normal y un tránsito a la formación universitaria dentro de la disciplina pedagógica como carrera profesional. Esta última considerada como elemento de profundización sobre las problemáticas concernientes al rol desempeñado, y como una forma de reconocimiento y valoración social al desempeño profesional del sí mismo de la figura docente.

Un tercer grupo de profesores se inserta en el estudio de los problemas educativos, pero desde una profesión que no es la pedagogía. Sin embargo, ellos tienen una postura y una definición sobre lo pedagógico, y se viven dentro de una identidad profesional delimitada por su profesión inicial y por su desempeño académico dentro del ámbito y la reflexión sobre lo pedagógico.

Así, en relación con las significaciones que enuncian los entrevistados a través de sus historias de elección profesional, se presentan motivos, influencias e idealidades que constituyeron las perspectivas sobre la elección profesional del ser pedagogo, pero circunscritas a las experiencias de vida de los actores y de los mismos significados que éstos aportan sobre su trayecto de elección, formación y desempeño profesional. Con base en estas significaciones, se construye una aproximación a los referentes discursivos de los sujetos con respecto al sentido de elección profesional de ser pedagogo, lo cual permite hacer un acercamiento al campo pedagógico, pero desde el juego de imaginarios en cuanto a las lógicas discursivas que enuncian los entrevistados.

En este sentido, los motivos, influencias e idealidades son referentes que estructuran los discursos de los sujetos y les dan a éstos ubicación dentro de un contexto de identidad profesional. En la apropiación que realiza el sujeto del sentido de elección, se pone en juego un deseo de saber en torno al propio referente constitutivo de éste y, por tanto, un intento de comprensión sobre un saber específico que se puntualiza a partir de las expectativas, motivos e influencias que tuvieron los actores. Esto connota las concepciones o acercamientos sobre lo pedagógico y, a su vez, delimita una mirada sobre la problemática educativa y el tipo de práctica por desempeñar.

1.1 De la "Prepa" ...al Colegio de Pedagogía

Pero, ¿por qué eligió la profesión de pedagogo?, ¿qué lo motivó?, ¿por qué esta profesión y no otra? Los entrevistados respondían dentro de un marco de espera, suspiros, silencios, e inmediatez. El recorrido biográfico no se hacía esperar en la mayoría de los casos, la enunciación de imágenes familiares como abuelos, tíos, hermanos, amigos, etc., las sensaciones personales sobre el ámbito familiar, los momentos de vivencia dentro del contexto social y las propias inquietudes personales, articulaban la historia de elección y un sentido de vida en los discursos de los actores. Al respecto, una académica responde:

"Bueno, honestamente tengo que contestar que cuando yo entré a la carrera, entré como cualquiera de los que han entrado después, con una idea muy baja, ...no muy precisa de lo que yo quería hacer, me interesaba la educación, me interesaba con base en la experiencia muy personal de que me parecía que la escuela estaba mal, para mí pedagogía, educación y escuela estaban asociados, pero eso sí yo pensaba que mediante el estudio de la pedagogía yo iba a poder lograr un mejoramiento de la escuela en algún ámbito, no necesariamente con el gran ideal de que voy a reformar la escuela en México, pero sí tenía en ese sentido esa expectativa. Entonces estaba muy asociada con la escuela. Ahora, también tenía que ver otro tipo de cuestiones como es el viejo mito de que en pedagogía no tenías que hacer estadística ni matemáticas, honestamente también tuvo que ver, no tanto en la idea de que para educar a mis hijitos, pero el fantasma andaba por ahí... Entonces, tenía que ver con escuela, tenía que ver con una idea de transformar, muy bajo, muy difuso, pero presente, y tenía que ver también con esas otras cosas de manera muy secundaria, como no meterme en matemáticas, estadísticas, lo cual era una falacia, porque también en la carrera vimos estadística básica si tú quieres..."²⁰

En el recuerdo de la académica, la elección se delimita bajo una mirada de educación, escuela y pedagogía. En este sentido, la elección pasa por una idea de poner en "falta" a la institución escolar, es decir, "*...me parecía que la escuela estaba mal...*", pero esta idea se concreta en un doble sentido de elección que se define por la consigna "*...mediante el estudio de la pedagogía yo iba a poder lograr un mejoramiento de la escuela en algún ámbito...*" Las experiencias de vida, que han delimitado los intereses del sujeto, conllevan a que éste proyecte en su elección la idea de transformación de la educación-escuela, vía el estudio de lo pedagógico. Transformación que, directa o indirectamente, inscribe al yo en una constitución de identidad.

20 E20F03596, p. 1.

Pensar en el vínculo transformación-mejoramiento en el acto educativo escolarizado es delimitar una *intencionalidad discursiva*²¹ del sujeto en términos de una idealidad de lo que implicaría ser pedagogo y de lo que implícitamente él espera ser en cuanto pensamiento y acción. Así, la elección de pedagogía "*tenía que ver con una idea de transformar, muy bajo, muy difuso, pero presente...*" y "*...si tenía en ese sentido esa expectativa*".

Las ideas de transformación, de mejoramiento, de expectativa, etc., no sólo conllevan significados que ubican a un sujeto dentro de una realidad sino, además, el propio sujeto proyecta en esos significados un sentido de vida en cuanto a *ser y tener*²² una profesión. Al respecto, otra académica señala su sentido de la elección:

"No, no, bueno mira quizá sólo mi hermana anterior a mí que es maestra, es normalista, que de algún modo el trabajo que yo vi que hacía ella con los niños, pues me gustaba, me motivaba, pero realmente que yo hubiera dicho por eso quiero ser maestra ¡no! Realmente estudié pedagogía después de estar en la "Prepa", al momento de decidir ya sabes lo que pasa en el último año y entonces iba entre biología, veterinaria, mucho más inclinada a las áreas de las ciencias de la salud y quizá la situación contemporánea que me tocó vivir: golpes de estado, crisis de la educación acá en México, etc., fue lo que en un momento determinado me dijo: qué voy hacer yo trabajando con animales y demás. Yo quiero trabajar en algo social y te digo con esta convicción que con la educación ibas a transformar el mundo."²³

Los sentidos de apropiación que influyen en la elección profesional del sujeto se matizan por "*Yo quiero trabajar en algo social...*", la percepción se enmarca dentro de un sentir de "*transformar al mundo*", vía los procesos educativos, y está delimitada a partir de las vivencias dentro del contexto social del momento...

21 Por intencionalidad discursiva se define las formas en que el sujeto significa los sentidos de apropiación dentro de un contexto discursivo.

22 La connotación de *ser y tener* se sustenta en la argumentación de Berger, P y Luckman, T. Véase "La sociedad como realidad objetivada" en *La construcción social de la realidad*. El planteamiento define el desarrollo del yo a partir de las múltiples interrelaciones que realiza dentro de su entorno social. Dichas interrelaciones fundamentan la identidad reconocible vía los procesos de subjetivación y objetivación que realiza el sujeto. En este sentido, la experiencia de vida del yo se articula en la definición de ser y tener un cuerpo en cuanto a sus comportamientos y externalización de significados. Procesos que describen una identidad reconocible dentro de un contexto de reconocimiento. Véase "La sociedad como realidad objetivada" en *La construcción social de la realidad*.

23 EIF28296, p. 2.

"En mi caso concreto, yo soy de la generación de los pos 68, de los 70, mi idea era que el mundo se puede cambiar mediante la educación, una idea romántica, idealista y yo estudié pedagogía por eso, pensando que con la educación podías transformar el entorno, ¡sí!"²⁴

El motivo de elección de pedagogía queda delimitada por la idea "*de que el mundo se puede cambiar mediante la educación*" y definida como un vehículo de transformación. Se puntualiza un sentido de inclusión del sujeto dentro de la posibilidad de hacer y ser un elemento ordenador y director de un cambio dentro de su contexto determinado. En este sentido, el sujeto se posesiona mediante el imaginario de ser pedagogo con la posibilidad de "*transformar el entorno*". Cambio y transformación circunscritos en la reafirmación de "*yo quiero -ser- trabajar en algo social*", permiten ver en la definición de lo social un trabajo educativo de intervención definido por lo pedagógico.

Así, la elección profesional en cuanto a carrera de pedagogía se va constituyendo en un proceso delimitado por percepciones sobre lo educativo dentro de un contexto social bajo la mirada del cambio y la transformación. El planteamiento se puede ubicar, como señala la profesora, como una "*idea romántica, idealista...*" Pero, en este entrecruzamiento de imágenes discursivas, el problema de la elección se va demarcando por una mirada hacia los otros -sujetos- en connotaciones relacionadas con sociedad y cambio, escuela y mejoramiento, educación y transformación. En este sentido, otra académica matiza su elección profesional a partir de "*la búsqueda sobre algo de educación...*":

"Fíjate que yo creo que al principio influida un poco por una hermana mía que era educadora, me gustaba mucho trabajar con los niños eso fue el inicio, y presenté examen en la Nacional de Educadoras que afortunadamente no pasé... la búsqueda sobre algo de educación a mí me movía muchísimo y en la búsqueda de esto, en la guía de carreras, vi la posibilidad de entrar a la universidad, yo no tenía la posibilidad de entrar a otras universidades sino a la UNAM y entonces en mi búsqueda de carreras encontré pedagogía, me gustó el plan de estudios, me gustó todo la referencia que se hacía al respecto entonces hice mi solicitud para ingresar aquí. Ingresé, realmente me gustaba mucho, te voy a ser franca, creo que mi inicio era básicamente la riqueza que para mí representa el ser humano, yo siento que el ser humano es un agente valiosísimo con unas cualidades, muchas potencialidades y la educación es fundamental en toda la vida del ser humano. La posibilidad que yo le vi fue ampliarme no quedarme en los niños, por eso te digo que afortunadamente no pasé el

²⁴ E1F28296, p. 1.

"En mi caso concreto, yo soy de la generación de los pos 68, de los 70, mi idea era que el mundo se puede cambiar mediante la educación, una idea romántica, idealista y yo estudié pedagogía por eso, pensado que con la educación podías transformar el entorno, ¡sí!"²⁴

El motivo de elección de pedagogía queda delimitada por la idea "*de que el mundo se puede cambiar mediante la educación*" y definida como un vehículo de transformación. Se puntualiza un sentido de inclusión del sujeto dentro de la posibilidad de hacer y ser un elemento ordenador y director de un cambio dentro de su contexto determinado. En este sentido, el sujeto se posesiona mediante el imaginario de ser pedagogo con la posibilidad de "*transformar el entorno*". Cambio y transformación circunscritos en la reafirmación de "*yo quiero -ser- trabajar en algo social*", permiten ver en la definición de lo social un trabajo educativo de intervención definido por lo pedagógico.

Así, la elección profesional en cuanto a carrera de pedagogía se va constituyendo en un proceso delimitado por percepciones sobre lo educativo dentro de un contexto social bajo la mirada del cambio y la transformación. El planteamiento se puede ubicar, como señala la profesora, como una "*idea romántica, idealista...*" Pero, en este entrecruzamiento de imágenes discursivas, el problema de la elección se va demarcando por una mirada hacia los otros -sujetos- en connotaciones relacionadas con sociedad y cambio, escuela y mejoramiento, educación y transformación. En este sentido, otra académica matiza su elección profesional a partir de "*la búsqueda sobre algo de educación...*":

"Fijate que yo creo que al principio influida un poco por una hermana mía que era educadora, me gustaba mucho trabajar con los niños eso fue el inicio, y presenté examen en la Nacional de Educadoras que afortunadamente no pasé... la búsqueda sobre algo de educación a mí me movía muchísimo y en la búsqueda de esto, en la guía de carreras, vi la posibilidad de entrar a la universidad, yo no tenía la posibilidad de entrar a otras universidades sino a la UNAM y entonces en mi búsqueda de carreras encontré pedagogía, me gustó el plan de estudios, me gustó todo la referencia que se hacía al respecto entonces hice mi solicitud para ingresar aquí. Ingresé, realmente me gustaba mucho, te voy a ser franca, creo que mi inicio era básicamente la riqueza que para mí representa el ser humano, yo siento que el ser humano es un agente valiosísimo con unas cualidades, muchas potencialidades y la educación es fundamental en toda la vida del ser humano. La posibilidad que yo le vi fue ampliarme no quedarme en los niños, por eso te digo que afortunadamente no pasé el

²⁴ EIF28296, p. 1.

examen, y esto lo vi después, pero no era concretarme nada más al niño como tal, sino yo sentía que el trabajo se ampliaba, el trabajo educativo empezaba cuando el niño nace sino es que antes y termina hasta que muere. Entonces, la gama de posibilidades en la educación se me abrió tanto que me encantó, me encantó... En cuanto a la influencia de mi hermana, ...pues no una influencia de ella, no influyó directamente sino a la mejor un poco yo quiero dedicarme a lo mismo no, dedicarme a la educación sin tener una conciencia real de lo que esto implicaba, a lo mejor un poco paralizada por los niños..."²⁵

El motivo de elección profesional pasa por una definición centrada en "*...la búsqueda sobre algo de educación...*"; pero, ¿cómo definir esta búsqueda?, ¿cuál es el sentido de esta búsqueda? La búsqueda sobre algo se convierte en un elemento ordenador que define el acceso profesional con relación al ser humano. En este sentido, lo educativo como campo de acción, se define a partir de la relación hacia otros y su participación con éstos: "*me gustaba mucho trabajar con los niños...*" Así, la aproximación al campo pedagógico se da en primera instancia por la búsqueda de "*...la riqueza que para mí representa el ser humano... y la educación es fundamental en toda la vida del ser humano*", pero a su vez, en sí misma la elección de pedagogía se ve como una posibilidad de no sólo "*concretarme nada más al niño como tal sino yo sentía que el trabajo se ampliaba... Entonces, la gama de posibilidades en la educación se me abrió tanto que me encantó...*"

Repensar al Otro -niño- desde una búsqueda signada desde lo educativo, centra el motivo de elección y aproxima a la definición de un ejercicio profesional, vía lo pedagógico. Lo medular era: "*...dedicarme a la educación sin tener una conciencia real de lo que esto implicaba, a lo mejor un poco paralizada por los niños...*" Sin embargo, la elección se define por la búsqueda del Otro mediante la acción educativa, léase pedagogía.

El acto de elección de lo pedagógico como práctica profesional no pasa como un acto momentáneo en que el yo realiza la decisión, sino como un proceso de resignificaciones, vía certezas, dudas, búsquedas y cuestionamientos del mismo sujeto de elección, que se particulariza dentro de un deseo de éste por ser y reconocerse en una idea de transformación, de cambio, de mejoría, de conocimiento, etc., sobre las prácticas instituidas dentro de los contextos educativos donde se desarrolla. Este acto de elección permite proyectar un sentido de aproximación que va definiendo la inclusión del sujeto dentro del campo profesional con matices y definiciones que contienen significados que marcan las identidades profesionales en cuanto a ejercicio y problemática de dicho campo.

²⁵ E10F27396, pp. 1-2.

En las aproximaciones de los sujetos hacia la elección de una profesión, se pone el deseo en la espera²⁶ de pasar al acto de realización para ir constituyendo certezas sobre el mismo accionar profesional. De ahí, que no es sólo una sencilla decisión de elección sino que en sí misma la elección se connota por el significado de educación, el cual pone el acento en la propia identidad del sujeto, ya que lo educativo intrínsecamente está sujetado e implicado en un reconocimiento del yo sobre los otros y de los otros sobre el yo. Así, el deseo de ser pasa por la proyección de un deseo de elección simbolizado en una identidad profesional:

"Bueno, porque yo siempre quise ser maestra. Mi primer intento fue ser maestra normalista, pero en las pláticas que tuve en distintos momentos me explicaron que si yo estudiaba la Normal sólo podía dar clases a nivel educación básica y secundaria, y que había otras posibilidades a nivel superior que era estudiar pedagogía en la UNAM, porque en la misma Normal Superior sólo daba para educación media. Entonces, realmente toda esta idea se me agudizó, digamos, estas inquietudes, a partir de que estudié en el Colegio de Ciencias y Humanidades. El CCH para mí fue una experiencia muy importante y muy rica, y los maestros que tuve, algunos, habían estudiado pedagogía en la Normal Superior. Entonces, yo siempre tuve ganas de ser maestra desde niña."²⁷

La elección profesional matizada por una definición precisa sobre "*...yo siempre tuve ganas de ser maestra desde niña*", marca la finalidad del campo de acción profesional. Es decir, ser maestra se asocia a "*...estudiar normal...*" o "*...estudiar pedagogía en la UNAM...*"; sin embargo, la elección de ser maestra se presenta en una disyuntiva de formación y acción de la profesión, demarcada por los alcances y límites que ofrecían los espacios escolarizados en cuanto al ejercicio profesional, pero a su vez, la elección de pedagogía tiene algunas influencias desde el espacio institucional basadas en imágenes de docentes, quienes "*...habían estudiado pedagogía en la Normal Superior*".

²⁶ El concepto de *espera* (Jackson, P.) o *posposición* (Milot, C.) se define como un elemento constitutivo del sujeto, en la medida que éste tiene que aprender a posponer su deseo como proceso de ordenamiento social que delimita la convivencia en grupo. El proceso en sí mismo remite a rasgos del yo; control, orden, adaptación, etc. que le permitan al sujeto contener los impulsos individuales o egoístas y canalizarlos a esferas aprobadas dentro de un orden moral colectivo. El posponer o esperar, como mecanismo regulador del yo, le permite controlar su necesidad de realización inmediata del deseo por una suspensión en tiempo y espacio, pero sujeta a una promesa de realización posterior. La promesa, en sí misma, constituye un juego de posponer o esperar para que en un tiempo determinado se cumpla lo esperado dentro de un marco de aprobación, amor, reconocimiento social, etc. Jackson, P. *La vida en las aulas*. y Milot, C. *Freud antipedagogo*.

²⁷ E2F06396, p. 1.

En este sentido, otro profesor narra los motivos de elección y los simboliza en una expresión que centra la misma elección de lo pedagógico dentro de un acto natural de "vocación por enseñar":

"Bueno, en mi caso particular yo sí creo que fue lo que denominamos el concepto muy controvertido de vocación, porque ya ves que hay negación de que existe, pero yo desde muy chavo me gustaba la enseñanza. No sé si fue por identificación de mis maestros en un colegio de tipo religioso que tenía una vocación de enseñante, incluso es una orden de enseñantes. Entonces, yo creo que se me transmitió y a partir de ello yo siempre tuve la inquietud de enseñar, incluso me gustaba jugar a la enseñanza y después siempre me llamó mucho la atención. Empecé demasiado joven a enseñar y por ahí me vine... Ahí era casi a nivel muy de actitud de servicio de mi parte, el interés de enseñar... En realidad si yo mismo ahorita me cuestiono cómo vine a dar aquí, o sea por alguna razón, pero descubrí el Colegio de Pedagogía. La pedagogía en mí sí la tenía descubierta, pero el Colegio, ni idea, no me acuerdo, habrá sido en una guía, en alguna conversación, porque yo después en secundaria ya me fui a la Preparatoria Nacional y no me acuerdo muy bien cómo descubrí la existencia del Colegio de Pedagogía, y a partir de ello, bueno yo creo que hubo alguna afinidad por lo que me gustaba la enseñanza entré al Colegio esos podrían ser los factores que me trajeron para acá."²⁸

La "vocación", como significado del sentido de la elección profesional, se restringe a la connotación "...desde chavo me gustaba la enseñanza..." El acto de enseñar, como una posición ante los otros sujetos, define al yo en una valoración de conducción sobre un saber hacer y pensar. Al respecto, la certeza de vocación, en cuanto a posesión de un saber para y en los otros, centra el imaginario del sujeto en un juego de identificaciones entre "*mis maestros en un colegio de tipo religioso*" y "*la actitud de servicio de mi parte*". Así, el interés de elección se matiza por un sentido de transmitir-se a los otros.

El sentido de apropiación del sujeto en cuanto a lo pedagógico se correlaciona directamente con la enseñanza y, por tanto, con una práctica de formación para los otros sujetos. El vínculo que define el profesor entre enseñanza y pedagogía se concreta en la relación de vocación-interés respecto al acto particular de la enseñanza. Lo fundamental del acto de elección profesional como espacio de formación institucional es "*...alguna afinidad por lo que me gustaba la enseñanza entré al Colegio*"; sin embargo, el actor señala la certeza de su elección, más no da cuenta cómo llegó al espacio de formación: "*la pedagogía en mí sí la tenía descubierta, pero el Colegio, ni idea, no me acuerdo.*"

²⁸ E17M30496, pp. 1-2.

Los anteriores relatos muestran una serie de tipificaciones²⁹ que objetivan las percepciones sobre los motivos que llevaron a prefigurar una elección y tomar una decisión en cuanto a lo pedagógico como elección profesional. En este sentido, lo pedagógico se define en función de un imaginario que articula predefiniciones sobre el campo de acción profesional a partir de las propias nociones y sentidos de los actores en el "momento" de acceder a la licenciatura vía el bachillerato: educación y escuela, transformación y educación, ser maestra y enseñar, etc.; imaginarios, que a su vez, constituyeron las perspectivas de identidad profesional de los sujetos que apelaron a una connotación del campo profesional desde una resignificación de problemas o dudas relacionadas con algo del orden de lo educativo.

Sin embargo, hay otros relatos que sitúan el proceso de elección profesional a partir de las vivencias que se tuvieron en otras licenciaturas y que posteriormente se cambiaron a la carrera de pedagogía por no cubrir sus expectativas en cuanto a un proyecto profesional de vida. En estos relatos, se ubica la primera elección profesional que realizan los actores también desde el bachillerato para la licenciatura, y se definen las condiciones que llevaron al cambio de elección de proyecto profesional.

Al respecto, un profesor relata:

"Bueno en mi caso particular es algo, se podría decir un tanto accidental el haber estudiado pedagogía, un tanto accidental en este sentido. Yo cuando entré a la universidad originalmente entré a la Facultad de Psicología, con la idea, me interesaba muchísimo la psicología clínica sobre todo la vertiente psicoanalítica. Desde la "Prepa" yo era un ferviente lector de la línea freudiana, frommiana hasta W. Reich que era de los que en aquel entonces me había acaparado podríamos decir. Inicé los estudios en psicología en una época tendenciosa, entro a la facultad, de hecho nacía la nueva facultad, pensemos en los años 73 en adelante. Afortunadamente comenzaron a avanzar los semestres y no encontraba yo ese satisfactor, se veía muy poco, muy incipiente la parte de la psicología clínica y sobre todo psicoanálisis a excepción del seminario que tenía el Dr. Alberto Cuevas y Pedro Valdés que eran las gentes que más se acercaban a esa perspectiva teórica metodológica. Entonces, no solamente a mí sino a un grupo de compañeros nos pareció prudente insistir en una exigencia porque se abriera más la parte clínica ya que se daba un privilegio a toda la parte conductista skinneriana, estábamos ya llenos de laboratorios, de ratas y obtuvimos muy poca respuesta por parte

²⁹ Las tipificaciones se entienden como las expresiones lingüísticas que utiliza el yo para connotar la intencionalidad discursiva de su interpretación de la realidad. Berger, P. y Luckmann, T. *Op. cit.*

del director que en aquel entonces era el Dr. Lara Tapia. Entonces un tanto para nuestras frustraciones, incluso, empezamos hacer algunos círculos de estudio que les llamábamos precisamente círculo de estudio W. Raich, tratando de tener alguna representatividad organizada del grupo estudiantil y al final de cuentas no se pudo. Entonces, este grupo que éramos aproximadamente treinta compañeros pues nos vino una fuerte frustración y decidimos hacer cambio de carrera entonces ahí se vino el problema a dónde. Unos compañeros fueron a medicina pensando que era la opción correcta para entrar a psiquiatría y otros estábamos entre la filosofía, y la pedagogía, y yo y otro compañero fuimos los que a final de cuentas nos inclinamos por pedagogía. Aquí la razón fundamental fue que yo había leído a Freire, me había interesado mucho sus primeras obras de Pedagogía del oprimido y Educación como práctica de la libertad... y se me hacía una vertiente muy interesante. Yo tenía más que nada lecturas dentro del ámbito educativo sobre todo dentro del marxismo y siempre percibía yo que un gran problema en la educación superior estaba en la idea de formación integral del sujeto. Entonces dije: me interesa esta vertiente aunque dudaba entre la filosofía que también era un gran atractivo. Entonces, digamos esa fue una de las razones fundamentales porque yo elegí pedagogía.³⁰

Ubicar la elección de pedagogía un *"tanto accidental"* con relación a una expectativa no realizada en la carrera de psicología, nos define un no sentido de inclusión dentro de la profesión elegida, ya que en el proceso de formación no se van cubriendo las expectativas esperadas: *"Afortunadamente comenzaron avanzar los semestres y no encontraba yo ese satisfactor, se veía muy poco, muy incipiente la parte de la psicología clínica y sobre todo psicoanálisis a excepción del seminario..."* Repensar una elección profesional, en este caso, es resultado de *"una fuerte frustración"* sobre lo no realizado y, por tanto, esperado como elemento instituyente³¹ de la práctica profesional y de una identidad del sí mismo.

Así, replantear la elección profesional se basa en una idea conformada por una imagen y un saber: *"...la razón fundamental fue que yo había leído a Freire, me había interesado mucho sus primeras obras de Pedagogía del oprimido y Educación como práctica de la libertad..."*. Condición que prefigura una elección, así como una problemática del campo educativo a partir de una visión de la educación superior: *"siempre percibía yo que un gran problema en la educación superior estaba en la idea de formación integral del sujeto. Entonces dije: me interesa esta vertiente..."* En este sentido, la razón del cambio de

³⁰ EM13396, pp. 1-2.

³¹ Se define lo instituyente como un proceso que va definiendo una identidad dentro de un conjunto de reglas que caracteriza el comportamiento esperado. Véase Lourau, R. "Crisis del concepto de institución" en *El análisis institucional*.

elección profesional queda circunscrita a una falta de realización de la expectativa del sujeto en cuanto a determinados planteamientos teóricos sobre la formación del psicólogo dentro de la dinámica institucional. De esta manera, la elección de pedagogía se fundamenta en la definición del quehacer pedagógico a partir de lecturas de Freire y la formación integral del sujeto en educación superior. Los referentes para esta segunda elección están delimitados por un imaginario que adquiere sentido en la medida en que el sujeto encuentra perspectiva de inclusión a través de los referentes inmediatos y estabilizadores, compatibles con sus expectativas iniciales. Así, *"...digamos esa fue una de las razones fundamentales porque yo elegí pedagogía"*.

En el mismo sentido que el profesor anterior, una profesora narra el motivo por el que decidió dejar su carrera inicial e ingresar a pedagogía:

"En mi caso es una situación particular, porque inicialmente yo inicié estudios profesionales en otra área en una universidad privada, comencé a estudiar arquitectura. Durante los estudios me di cuenta que realmente no era lo que me satisfacía y abandoné la universidad, y después estuve realizando estudios diversos vinculados más bien con cuestiones artísticas: música, solfeo, piano, mientras exploraba en la Facultad de Filosofía y Letras qué carreras se ofrecían y analizando las distintas opciones que éstas tenían. Me interesó la cuestión educativa y por eso elegí ingresar a la carrera de pedagogía. Digamos que no había estado en mi interés durante los estudios de bachillerato sino después de haber enfrentado una primera experiencia en los estudios superiores que no me llenó, y en cambio cuando entré a pedagogía realmente desde el principio me gustó la temática, me gustaban los enfoques, en mi época había una gran pluralidad y creo yo que para el momento de ese entonces había mucha claridad de lo que significaba ejercer la profesión de la pedagogía."²

La elección principia durante los estudios de arquitectura, cuando señala la profesora que *"...me di cuenta que realmente no era lo que me satisfacía y abandoné la universidad..."* El sentido original de la elección vuelve a quedar en el registro del sujeto con la designación de *"...no era lo que me satisfacía..."* y, por tanto, en un no sentido de permanencia y de proyecto de vida profesional. Reincidir en la elección profesional pone de manifiesto, por parte del sujeto, "explorar" la posibilidad de acceder a otro campo de ejercicio que se connote en un sentido de apropiación mediado por el interés: *"...me interesó la cuestión educativa y por eso elegí ingresar a la carrera"*.

Satisfacción e interés proyectan y definen el sentido de elección profesional, pero matizado con un tinte singular. La elección de pedagogía no se consideraba como proyecto en los "*estudios de bachillerato sino después de haber enfrentado una primera experiencia en los estudios superiores que no me llenó, y en cambio cuando entré a pedagogía realmente desde el principio me gustó la temática, me gustaban los enfoques...*" El sentido de inclusión al campo de formación profesional queda matizado por el "interés en la cuestión educativa" y por una "primera experiencia en los estudios superiores" que no satisface al sujeto y que lo puntualiza como "*no me llenó*".

Sin embargo, la definición de la elección no parte de un cuestionamiento sobre algo de lo educativo, sino del sentido de interpelación que le brindan las temáticas, los enfoques, etc. que constituyen el currículum de la carrera y de la experiencia previa en el nivel de educación superior. Así, el proyecto profesional toma sentido, vía el ingreso del sujeto a la carrera. Asociar los matices discursivos del sujeto en un juego de palabras o frases, como la no satisfacción con "*no me llenó*" y en contrasentido con un "*interés en la cuestión educativa*" con el gusto de las "*temáticas... y ...enfoques*", permite visualizar en la elección del sujeto un reconocimiento del sí mismo en su devenir³³ del sentido profesional y, por tanto, corrección de la elección del yo como autoconocimiento.

Por último, en este orden de ideas, otra académica narra los motivos que la llevaron a la elección de pedagogía después de haber incursionado en otra carrera. Si bien los motivos que se expresan son muy limitados de significados, podemos identificar elementos discursivos del sujeto en cuanto al sentido de cambio de práctica profesional:

"La primera elección de carrera después de cursar la preparatoria elegí entrar a economía. Entré a la carrera de economía por una cuestión personal de sentido de gusto y la dejé, ya que no me agradó el ambiente y decidí entrar a pedagogía. Entonces, me interesé por pedagogía, fundamentalmente en el sentido de que lo que más me gustaba de pedagogía era el análisis, el estudio de los problemas educativos. Entonces precisamente por eso me cambié de carrera e ingresé a Filosofía y Letras."³⁴

³² E16F26496, pp. 1-2.

³³ Léase en el sujeto como *llegar a ser* en términos de un autorreconocimiento del sentido oculto de su proyecto profesional con relación a lo educativo, no sólo en sentido "artístico" sino como acción profesional dentro de un campo disciplinario.

³⁴ E23F14596, p. 1.

Matizar el cambio de elección profesional por una cuestión de interacción con los otros, "no me agradó el ambiente", define una posibilidad de elección de pedagogía, vía "...el análisis, el estudio de los problemas educativos". Elección que se sostiene en una situación personal de "satisfacción" y, a su vez, en una reiteración del "sentido del gusto" en cuanto a ejercicio intelectual: "...el análisis, el estudio de...". Así, el sentido de elección profesional se media entre la estabilidad espacial del yo y sus habilidades exigidas en la tarea por desempeñar. En este sentido, la inclusión profesional del yo dentro de una elección profesional es, a su vez, sentido de armonía y proyección de prácticas y habilidades que definen una prefiguración del quehacer profesional.

Las anteriores narraciones se ubican en la elección que hicieron los actores desde el bachillerato y en las cuales se definen motivos, percepciones e idealidades sobre por qué los académicos eligieron la carrera de pedagogía. Estos elementos, que representan las argumentaciones que sostienen los sujetos, se constituyeron a partir de sus propias expectativas sin mediar alguna referencia laboral previa. De esta forma, las argumentaciones se sostienen por las percepciones e interacciones de los actores con su entorno y problemática social, por una concepción de lo educativo y la posibilidad de transformación social, así como por una posición del yo en cuanto a proyectar su futuro dentro de un campo profesional, el cual está relacionado con algo del orden de lo educativo y definido o visualizado por la noción de pedagogía.

Al igual que los académicos que hicieron su elección a partir de la cotidianidad del bachillerato (como proceso), otros académicos exponen su tránsito a la carrera de pedagogía a partir de una segunda elección de carrera, la cual no concluyeron y dejaron para inscribirse en pedagogía. Los motivos que definen la "deserción" de los actores se centran en una falta de identificación con los planes de estudio, así como el no cubrirse sus expectativas en cuanto a identidad profesional de formación. Por tanto, la elección de pedagogía la definen los actores dentro de una posibilidad de proyectar su imaginario profesional y como la satisfacción o gusto por estar dentro de la posibilidad de analizar algo concerniente a la esfera de lo educativo vía lo pedagógico.

Así, en los motivos de elección sobre la profesión de pedagogía nos encontramos con una gama de prefiguraciones que se sitúan en el bachillerato para posteriormente acceder a la licenciatura; sin embargo, el origen de la elección no necesariamente se encuentra en este momento escolar. Podemos ubicar en estos espacios una serie de influencias del contexto social que refuerzan ideas o sensaciones que ya se tenían anteriormente con respecto a alguna problemática educativa, lo cual sustentó la toma de decisión hacia la carrera de

pedagogía como la posibilidad de dar salida a esas inquietudes que se fueron constituyendo en una historia particular de vida.

Los motivos de elección que enmarcan el acceso al ámbito y la concepción de lo pedagógico se constriñen por visiones generales de la problemática educativa. Es decir, por un primer acercamiento a problemáticas educativas a partir de ciertas nociones en cuanto a un objeto de estudio determinado: escuela-educación, educación-transformación, búsqueda-educación, ser maestra-enseñar, satisfacción-educación, etc. Por tanto, los motivos de elección que definen la carrera de pedagogía por estos académicos se constituyen en procesos imaginarios que van conformándose como certezas de elección en la medida que se compaginan sus proyectos y sentidos de vida con las particularidades y problemáticas que tiene el campo disciplinario al que interpelan.

1.2 De la Escuela Normal a la Universidad

El entorno social donde se desarrolla e interactúa una comunidad de individuos proporciona una serie de sedimentos que cimientan y desarrollan las condiciones en que los sujetos interpretan, construyen, proyectan y significan su realidad. El cúmulo de estos sedimentos delimita las condiciones de apropiación en que los sujetos van constituyéndose dentro del ámbito social. Así, las mismas condiciones que proporciona el entramado social con las apropiaciones que de éstas realizan los sujetos, permiten circunscribir al sujeto dentro de una esfera, como puede ser: el deseo de ser docente unido a un deseo de saber como forma de proyecto de vida y de reconocimiento profesional mediante una carrera universitaria. En este sentido, la circunscripción del deseo de proyecto profesional está dada por las condiciones y exigencias del entorno, lo cual influye directamente en la reflexión de lo social en cuanto a aspiración: ser docente y, posteriormente, ser pedagogo vía los estudios universitarios.

Un docente, al respecto, narra las influencias del contexto en la decisión de ser profesor normalista y su tránsito a la carrera de pedagogía:

“Yo fui el primero en la familia, somos ocho hermanos, yo fui el primero que tuve acceso a una carrera, en aquellos medios rurales no es posible este tipo de estudios. Entonces, yo creo que más bien la influencia de algunos compañeros, excompañeros de la primaria que accedían a la escuela Normal de la zona, de la región, que era la única por cierto, y eso como que a uno le decían después de la primaria: se pueden seguir

algunos estudios. Esto fue creándose, como teníamos una sociedad estudiantil en la cual intercambiábamos los que todavía estábamos en la primaria y aquellos que ya regresaban de hacer unos estudios como que teníamos una relación directa con estos muchachos que estaban en la Normal, quizá fue por ellos que platicaban de sus experiencias sobre todo, yo insisto, porque era la única, la única opción, por lo menos en el caso mío, que teníamos para acceder para hacer estudios después de la primaria. Ni siquiera había secundaria en el poblado donde yo estaba..."³⁵

Las condiciones en que se desenvuelve el actor social (familia, medio rural o urbano, compañeros, etc.) y las perspectivas internas del sujeto son las que van conformando la experiencia de apropiación sobre el proyecto particular de vida. Las perspectivas y necesidades del yo van generando condiciones de inclusión y de apertura a formas de repensar la realidad y de connotarse dentro de ésta, pero en el propio marco de lo que puede ser observado, pensado y escuchado. En este sentido, "*...somos ocho hermanos, yo fui el primero que tuvo acceso a una carrera, en aquellos medios rurales no es posible este tipo de estudios*". Es decir, las condiciones del mismo contexto rural no hacen posible pensar una acción en cuanto a proyecto de trabajo como profesión: ¿cómo se realiza? y ¿cómo se prefigura?

Las posibilidades de elección también se construyen en el juego de las interacciones con otros sujetos concretos en la inmediatez de su realidad. Imágenes de otros actores que contienen experiencias y que dan, mediante sus discursos, sentidos de orientación y encauzamiento al yo, como elementos ordenadores que reafirman y que niegan posibilidades de una elección profesional: "*...yo creo que más bien la influencia de algunos compañeros, excompañeros de la primaria que accedían a la escuela Normal...*" Compañeros y excompañeros de la escuela primaria son las formas en que se personifica la influencia de la elección en cuanto a ser normalista y que está mediada por esa "verdad" articulaba en sus discursos y "*...quizá fue por ellos que platicaban de sus experiencias sobre todo...*" cuando volvían de hacer sus estudios.

Sin embargo, las mismas condiciones del contexto definen la posibilidad dentro de un marco de elección: "*...yo insisto, porque era la única, la única opción, por lo menos en el caso mío, que teníamos para acceder para hacer estudios después de la primaria. Ni siquiera había secundaria en el poblado donde yo estaba*". Contexto, imágenes, experiencias, perspectivas de realización, etc., son algunos de los posibles elementos que contribuyeron en la construcción del sentido de elección. Pero, hay imágenes que irrumpen,

³⁵ E6M13396, p. 2.

que invisten al yo y que son reconocidas por éste como imágenes que simbolizan un saber, un placer, un orden, un afecto, etc., y que le proyectan al yo un sentido de reconocimiento en términos de una identidad profesional:

“Desde la primaria el maestro del sexto año... lo tengo muy presente como el ejemplo. Yo no sé si era por el pueblo, pero era el ejemplo a seguir, era un maestro con mucho carisma, con mucho don de gente, con mucha capacidad, El maestro, pero con un gran tacto de maestro, un trato humano y ese fue uno de los ejemplos a seguir que todavía lo recuerdo. Todavía vive en..., cuando suelo pasar por ahí lo saludo. Fue una imagen muy grabada de este maestro con todo y que yo no lo viví porque él daba los últimos tres años de la escuela primaria a mí me tocó solamente en el sexto y sin embargo pues sí.”³⁶

Así, la decisión de ser maestro normalista está determinada por un contexto de elección que contiene imágenes y deseos, lo cual conlleva a una segunda elección, la carrera de pedagogía, que representa una “continuidad” profesional, la de ser normalista, hacia los estudios universitarios:

“En mi caso yo lo veo como una continuidad. Yo soy maestro normalista rural, por tanto, más bien yo aquí me preguntaría por qué inicié, por qué me gustó ser profesor normalista rural. Yo creo que era una oportunidad que yo tenía en esos tiempos, las escuelas rurales eran la opción de aquellos que terminábamos la escuela primaria y que teníamos alguna perspectiva de estudio. Bueno, una vez que ya he hecho la carrera de maestro normalista como que el ambiente mismo que se daba en la Normal, la expectativa de buscar superarse era la Normal Superior, pero yo tenía una duda con la Normal Superior no obstante que estuve inscrito, no me satisfizo y busqué otros caminos. Luego hice un bachillerato o sea que aquí hay toda una intención, no hice un bachillerato complementario porque la Normal no daba para eso y luego accedí a la carrera de Pedagogía en Filosofía y Letras. Entonces, yo creo que es una especie de camino más o menos pavimentado en el sentido de un interés genuino por lo pedagógico, por lo didáctico, entonces creo que por eso precisamente, creo yo, es que decidí ser pedagogo, estudiar la pedagogía.”³⁷

Las elecciones se gestan en el mismo marco referencial de oportunidades que ofrece un contexto determinado. El ser profesor normalista se define por “...una oportunidad que yo

³⁶ E6M13396, p. 14.

³⁷ E6M13396, p. 1.

tenía en esos tiempos, las escuelas rurales eran la opción de aquellos que terminábamos la escuela primaria y que teníamos alguna perspectiva de estudio". Pero, a su vez, el mismo contexto que delimita opciones es motivo para re proyectar "...la expectativa de buscar superarse...", ya que en las mismas opciones ofrecidas dentro del contexto opera un doble acto constituyente de afirmación del sujeto con respecto a "una continuidad" de formación profesional dentro de un campo del saber.

Es decir, la oportunidad de elección de ser docente se da por las mismas condiciones de opción en cuanto a perspectiva de estudio y espacio objetivo de realización a través de las Escuelas Rurales. Situación que define un proyecto de sentido de elección en términos de afirmación profesional. Sin embargo, la misma afirmación profesional que se da en la formación escolar se reconstituye en la búsqueda y satisfacción de "otros caminos" que reafirmen la opción inicial a partir de una formación dentro de "un interés genuino por lo pedagógico, por lo didáctico" dentro de otros espacios institucionales.

Las opciones que ofrece el contexto, las imágenes de actores que son constituyentes en los motivos de elección, las valoraciones simbólicas sobre los espacios institucionales en cuanto a la formación dentro de un saber y el propio deseo de saber del sujeto, encierran los procesos de conformación de una identidad profesional y del sentido de la elección misma. Al respecto, otro académico narra el imaginario de elección profesional y su tránsito a la universidad:

"Yo vine de una primera formación de la Escuela Nacional de Maestros y al terminar, ya muy interesado en cuestiones educativas, hice examen de admisión a la UNAM fui aceptado e hice un segundo examen de admisión a la Facultad de Filosofía y Letras que también aprobé y todavía tuve que hacer un tercer examen de admisión al Colegio de Pedagogía, ésta fue la trayectoria así básica... En cuanto al ingreso a la Normal, fue sólo muy casual, los exámenes de admisión a la universidad se hacían a destiempo de otras instituciones, primero se hacía el examen de la Normal y luego el examen al Bachillerato así que mi familia decidió que hiciera un primer examen y si por desgracia no aprobaba tenía la opción de un segundo examen, dado que aprobé el primero yo dije bueno es interesante mejor me quedo en la Normal así que en lugar de hacer el bachillerato hice Normal, pero era un especie de equivalente, pero obviamente que el paso hacia a nivel profesional requería del examen de hecho así que hice mi examen de admisión al ciclo de licenciatura."³⁸

³⁸ E11M29396, p. 1.

Al ubicar la primera elección profesional dentro de la Escuela Nacional de Maestros, el profesor la remite a una acción "*sólo muy casual*", definida a partir de los tiempos de exámenes de admisión entre la Normal y el bachillerato, y de la decisión familiar en los tiempos de selección de estudios medios superiores. Aquí, el acto de elección está delimitado por un tiempo administrativo que establece la posibilidad de inclusión dentro de un espacio de formación institucionalizado. En este sentido, la elección queda connotada por la aprobación del examen en la Normal y descrita en términos "*es interesante mejor me quedo en la Normal*".

Podemos pensar que hay disposición por la continuación de los estudios por parte de la propio familia y del hijo (docente); sin embargo, el interés sobre las cuestiones educativas mencionadas con relación a lo pedagógico se precisa dentro del proceso de formación de la Normal:

"Yo creo que sin duda ya muy marcado por la formación de la Normal, ya había un interés muy declarado, muy preciso con gran definición, lo que yo quería era estudiar cosas relacionadas con educación..., pero yo creo que desde mis primeros días con el contacto con la educación en la escuela Normal ya quedó en mí muy marcada la intención de dedicarme a cuestiones pedagógicas..."³⁹

Así, la elección sobre lo pedagógico se define por la "formación". Es decir, por "*...el contacto con la educación en la escuela Normal...*" El interés se puntualiza por estudiar aspectos relacionados con la educación, pero ¿cuáles son esos motivos vinculados con la educación que llevan al profesor a los estudios universitarios?

La formación de un profesor normalista se centra en el análisis sobre problemáticas que tienen relación con lo "educativo", enfocadas a la transmisión y enseñanza de contenidos específicos. Sin embargo, en la narración del académico, se significa el interés sobre lo educativo con relación a lo pedagógico, pero implícitamente se marca una diferencia entre profesor normalista y pedagogo universitario. El actor al respecto define una valoración sobre los dos roles profesionales y su correlación con los estudios superiores:

"La realización de los estudios universitarios se debió a querer tener una formación universitaria, pero ya entonces muy inclinada a las cuestiones de educación de formación de personal... Hay una distinción entre ser

³⁹ E11M29396, p. 2.

profesor normalista y ser pedagogo, entiendo claramente que hay una distancia enorme abismal entre estas cuestiones... El primero sólo ser un enseñante y el segundo es tener la oportunidad de pensar, de reflexionar sobre las cuestiones educativas mayores, no es un problema de metodologías de técnicas o de estrategias sino es un problema de concepción del mundo, de concepción de la sociedad, de la concepción de los hombres, cómo queremos a los hombres en la sociedad en conjunto."⁴⁰

Los motivos de elección, que llevan al académico a realizar estudios universitarios, se constituyen a partir de reconocer el interés sobre los aspectos educativos, basado en un proceso de formación que apela a lo educativo y su valoración sobre el rol profesional como profesor normalista. Condiciones que definen un hacer profesional, pero, a su vez, se apela a una formación que no sólo se delimite por "*ser un enseñante*" sino por ser un profesionista que se defina por su actividad educativa en términos de la intervención y análisis "*sobre las cuestiones educativas mayores*". Es decir, sobre "*cómo queremos a los hombres en la sociedad en conjunto*".

El pensar a los otros hombres en términos de sus procesos educativos se convierte en el motivo de elección profesional de lo pedagógico y, a su vez, la elección conlleva un sentido de valoración profesional en cuanto a la actividad que se realizaría y su incidencia dentro de lo social. Aspectos que definen la apropiación de la identidad profesional del actor en cuanto a ser pedagogo.

En los discursos que enuncian los académicos con respecto a los motivos que los llevaron a elegir la carrera de pedagogía después de haber cursado los estudios en la Escuela Normal, nos encontramos con significados de elección que se definen por las condiciones singulares de los propios contextos donde éstos se desarrollaron, pero con algunas particularidades que se comparten y son las que determinan el tránsito a los estudios universitarios. Expectativas de realización, de satisfacción en el proyecto de formación y de una valoración del rol que se desempeñará como pedagogo, son las que permean la búsqueda del cambio a otro espacio de formación.

Estas condiciones que definen algunas perspectivas sobre los motivos de elección, se matizan en otra narración de una académica sobre su historia de elección:

⁴⁰ E11M29396, pp. 2-3.

“Pues si lo hacemos consciente creo que en mi caso en lo particular fue una tradición familiar. Yo provengo de una familia de maestros, de pedagogos, desde el siglo XIX en mi pueblo natal Yucatán donde (nombre) fue el pedagogo del Estado en el siglo XIX... Él concibe toda una visión pedagógica en el siglo XIX y concibe pedagogía como una disciplina normativa, concebida la pedagogía como una disciplina normativa, que fue finalmente en las postrimerías del XIX ya concebida como en todo el ámbito nacional a la luz de la enseñanza “de”, y con esa tradición se desenvuelve todo mi ámbito familiar. De tal suerte que desde pequeña yo empiezo a escuchar en tíos, primos, eran maestros en los diferentes niveles educativos y yo siempre asocié el ser profesor con pedagogía, nunca me cuestioné pedagogía como una disciplina independiente al hecho de enseñar y con esa tradición yo termino. Yo soy primero educadora, yo soy la última generación del 67 que la UNAM revalidó los estudios de la escuela de educadoras como de preparatoria. Teníamos que cubrir tres asignaturas adicionales al examen de admisión, presentamos el examen, es la última generación en esa época luego se volvió a abrir en el 70, dos años que acepta a los procedentes de las Normales como revalidando preparatoria. Ingreso a pedagogía con esa idea, una idea que la pedagogía era la enseñanza de, que me iban a enseñar a que yo enseñara a los párvulos, a los alumnos de primaria, era una versión más alta que una Normal Superior. Esa era la noción con que ingresé, nunca me lo cuestioné jamás, porque era una tradición tan arraigada familiarmente hablando que cuando yo ingreso a la carrera me doy cuenta que estamos hablando de otra cosa.”⁴¹

El motivo de elección que define la profesora, lo delimita al propio contexto de relaciones familiares en que se desenvolvió, particularizado como *“una tradición familiar”*. La familia como un referente constitutivo profesional, conforma las expectativas del sujeto dentro de una tradición⁴² que es valorada, reconocida y legitimada como identidad familiar: *“yo provengo de una familia de maestro, de pedagogos, desde el siglo XIX...”*

Los soportes de identidad que definen al núcleo familiar van modelando una percepción sobre el yo y, a su vez, éste se incluye dentro de la propia tradición familiar en una semejanza profesional que se define por *“yo soy primero educadora”*. En este sentido, el

41 E22F09596, pp. 1-2.

42 La familia, como un elemento constitutivo fundamental en la identidad de los sujetos, delimita de acuerdo al capital cultural que posee y a su valoración mercantil de éste dentro de un contexto social determinado, legitima su status social. En este sentido, los marcos de acción y las valoraciones que definirán a sus miembros (conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores) se dan por las tradiciones que soportan la identidad familiar y el reconocimiento social.

simbolismo de ser profesora se construye a partir de imágenes y experiencias que se generan en la infancia y posteriormente con los estudios. Sin embargo, la connotación de ser profesor y pedagogo estuvo ligada a una definición que no diferenciaba los dos roles.

Esta definición de lo pedagógico como ser profesor es lo que constituye la percepción del ser profesional en cuanto a ser "enseñante de".

Así, la tradición familiar de abuelos, padres, tíos y primos encierra un significado de apropiación en cuanto a definición de un hacer profesional como proyecto de vida. Significado de apropiación que cruza al sujeto en un reconocimiento de pertenencia familiar. En este reconocimiento de inclusión y de diferencia con respecto a la familia en cuanto al ser profesor, no es sólo ejercer un rol sino que el ejercicio del rol lleva una valoración social en cuanto a la figura del abuelo y del padre y, a su vez, al valor simbólico de lo que es profesor, con relación al sujeto que enseña y es "*consciente de una tradición familiar.*"

Con esta investidura se ingresa a la carrera de pedagogía, "*una idea que la pedagogía era la enseñanza de, que me iban a enseñar a que yo enseñara, ...era una versión más alta que una Normal Superior...*".

Pero, ¿qué motivó el ingreso a la Universidad?:

"Mi padre escritor, Premio Nacional de Literatura, con mucha obra publicada en el ámbito de prosa y de poemas. Procedo de una familia con niveles culturales altos de tal suerte que para mí era la única de todo el contexto familiar ampliado, no solamente del grupo familiar cerrado sino del ampliado que yo no tendría un título universitario, de tal suerte que eso pesaba mucho sobre mí, y eso empuja definitivamente en un contexto determinado a que la gente busque otros alcances sobre todo cuando la competencia del contexto familiar fuerza en ese sentido."⁴³

El paso de la Normal a la carrera de pedagogía se proyecta en el concepto de enseñar y en una continuidad en cuanto a la concepción de los estudios superiores con respecto a la formación para la enseñanza. Sin embargo, el ingreso a la universidad se sostiene por la "tradición familiar" simbolizado en un "*título universitario*", simbolismo que determina el reconocimiento del sujeto con respecto a la familia "cerrada y ampliada" y lo ubica a éste en una igualdad de "*competencia*", en tanto saber constitutivo dentro del contexto

⁴³ E22F09596, p. 2.

determinado por la familia. Así, el ingreso a la universidad es un medio de formación sobre el imaginario del académico y, a su vez, una necesidad constitutiva con respecto a la continuación de la tradición familiar; *"de tal suerte que eso pesaba mucho sobre mí, y eso empuja definitivamente en un contexto determinado a que la gente busque otros alcances..."*

En el relato anterior, la académica asocia el ser profesor con pedagogía. Esta concepción seguramente se construye a partir de los grupos de pertenencia a los que el individuo tiene acceso mediante comentarios, prácticas, valoraciones, expectativas, etc., dentro de un campo específico del saber, es decir: ser profesor. Lo interesante es la concepción en sí misma de lo pedagógico como sólo la formación para enseñar y acotada a la práctica docente. Esta idea se reitera en otra profesora que, al igual que el anterior relato, define el tránsito de la Normal a la carrera de pedagogía en una continuidad del ser docente:

*"Bueno, cuando yo estudié la Normal me di cuenta de que me gustaba mucho la docencia, sí. Me inicié trabajando con niños, mi experiencia inicial fue con primaria, con niños de primaria y me di cuenta que me gustaba la docencia. Cuando me vine a estudiar a México pedagogía, me di cuenta que no era solamente el nivel básico, el que se podía abordar, entonces me abrió el panorama hacia otros grupos, hacia otros niveles."*⁴⁴

Pensar lo pedagógico como la formación para la enseñanza para ser docente dentro de un espacio determinado, como es el nivel escolar básico, define un imaginario en cuanto a la concepción de lo pedagógico. Podemos plantear que esta concepción se sostiene por las mismas prácticas que realizan los sujetos, por el tipo de conocimientos que se tienen a raíz de sus procesos de formación, por una asociación conceptual entre docencia y pedagogía como la especialización en y para la enseñanza, por las mismas imágenes de otros sujetos que se visualizan como legítimas y ordenadoras para la propia formación profesional de los actores, etc.; pero, a su vez, esta concepción de lo pedagógico se construye en una continuidad sobre la posesión de un saber específico a partir de lo que el sujeto piensa, realiza y observa.

En este sentido, el soporte que da al actor su referente inicial en cuanto a quehacer profesional en tanto docente y posteriormente ser pedagogo como continuidad del rol, se soporta por la propia definición o concepción de lo pedagógico en una transposición del ser docente al ser pedagogo, sustentado en un proceso de acomodación que está definido por la propia estabilidad que la elección inicial le da al sujeto. Así, las simbolizaciones que se dan

⁴⁴ E3F06396, p. 2.

dentro de los contextos de los actores son constitutivas, en tanto que para los sujetos no sólo son referentes para la elección profesional sino que también son marcos de referencia que al yo le dan estabilidad en cuanto a la búsqueda y continuación de lo semejante a lo semejante.

La estabilidad, en cuanto a objeto de elección, se da dentro del propio marco de referencia del actor, quien define, piensa, argumenta y sostiene una elección que siente que ya posee. La concepción de lo pedagógico, en términos de elección, está previamente definida y visualizada por el sujeto en tanto continuidad de semejanza en y por lo que observa, piensa y hace.

Los elementos que constituyen el campo de elección de una profesión los podemos ubicar en el propio devenir social que articula las condiciones en que interactúa el sujeto. Las influencias, intereses, grupos de pertenencia, condiciones familiares, expectativas, etc., van contorneando posibles campos de ejercicio profesional en los que los actores se inscriben. Inscribirse dentro de un campo del saber requiere condiciones de apropiación para ese campo. Sin embargo, las mismas condiciones de elección que delimitan el acceso a un campo del saber son "coyunturas" dentro del propio contexto donde se circunscribe el sujeto.

La elección profesional, como constituyente del proceso de reconocimiento del yo dentro de un contexto social específico, determina las condiciones de existencia que apelan al sujeto y, a su vez, las apropiaciones "conscientes" que éste realiza de sus condiciones de existencia (argumentadas en función de su existencia previa). En este sentido, la "dialéctica del reconocimiento"⁴⁵ del yo se constituye en un acto de condiciones de posibilidad de existencia que conforman la acción de poder ser pensado y poder pensar-se.

Así, el reconocimiento de ser pedagogo se constituye en el espacio imaginario de elección profesional, debido a las condiciones de existencia del sujeto en ese momento. Al respecto, otra profesora expresa las condiciones que la llevaron a la Normal y posteriormente a los estudios de pedagogía en la universidad:

⁴⁵ En este sentido, la noción de autoconciencia es fundamental para comprender la noción de la dialéctica del reconocimiento del yo, así "la Autoconciencia existe *en* y para *sí* en la medida y por el hecho de que existe (en y para sí) para otra Autoconciencia; es decir, que ella sólo existe en tanto entidad-reconocida... *{Es decir, no en el filósofo que habla de ello sino en el hombre autoconsciente que reconoce a otro hombre o se hace reconocer por él.}*". Kojève, A. *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, p.17.

"Es una larga historia por qué estudié pedagogía. Inicialmente yo me orientaba hacia las ciencias o hacia los aspectos sociales humanísticos porque me han llamado mucho la atención, pero me llamaban la atención al mismo nivel, a mí me encantó química, álgebra que la disfrutaba mucho y son circunstancias. Saliendo de la secundaria al inscribirme a la prepa, llegue a una prepa que no me gustó, el Motolinia, no a la prepa oficial y después me cambiaron de colegio a una escuela particular al Miguel Ángel. Entonces, ahí no había espacio en la prepa y me dijeron que me quedara yo en Normal mientras se abría un espacio en la prepa, se me antojaba mucho química o biología o alguna de estas cuestiones de ciencias más concretas, más empíricas, y ya después me fue gustando la Normal porque estaba bien organizada, había buenos maestros, había cosas que me interesaban en fin y ya no me cambié y yo me seguí por la Normal."⁴⁶

Las condiciones que se presentan en el contexto donde el sujeto interactúa constriñen las posibilidades de elección, pero también la propia necesidad y el interés del sujeto por incluirse dentro de un ámbito de referencia lo llevan a pensar y elegir espacios de inclusión y de reconocimiento social. El interés del sujeto por ciertas áreas del conocimiento define un acercamiento hacia el saber que se quisiera poseer y ejercer. Así, la orientación de la elección se delimita en el discurso de la académica "*...hacia las ciencias o hacia los aspectos sociales humanísticos porque me han llamado mucho la atención, pero me llamaban la atención al mismo nivel, a mí me encantó química, álgebra que la disfrutaba mucho y son circunstancias.*"

"*Me llamaban la atención*" y "*son circunstancias*" son aspectos que definen un interés hacia un campo disciplinario, pero, a su vez, por una parte, el mismo interés sobre un saber determinado abre la posibilidad de elección y, por otra, cierra la posibilidad de la no inclusión dentro de un espacio específico. Las condiciones de inclusión de la académica a la Normal se determinan porque "*no había espacio en la prepa y me dijeron que me quedara yo en la Normal mientras se abría un espacio en la prepa, se me antojaba mucho química o biología o alguna de estas cuestiones de ciencias más concretas, más empíricas, y ya después me fue gustando la Normal porque estaba bien organizada, había buenos maestros, había cosas que me interesaban en fin y ya no me cambié y yo me seguí por la Normal*", pero podemos pensar que la permanencia del sujeto dentro de la Normal se da por las condiciones que expresa la misma profesora "*...estaba bien organizada, había buenos maestros, había cosas que me interesaba...*", circunstancias que aprueban condiciones de permanencia, pero sustentadas en un interés también por "*...los aspectos*

⁴⁶ E8F20396, p. 1.

sociales humanísticos...". Así, el "accidente" de tiempo, lugar y modo que define una circunstancia,⁴⁷ delimita una particularidad que circunda la propia elección del sujeto en una "historia" de inclusión en la Normal y posteriormente a la carrera de pedagogía. En este sentido, las condiciones de elección y permanencia en la Normal no son en sí un acto fortuito, sino un proceso de interacciones del sujeto que deviene de una historia constitutiva donde confluyen intereses, necesidades, reconocimientos, deseos, etc., que connotan el sentido de elección del sujeto dentro de un campo disciplinario.

De esta manera, el trayecto de elección profesional de un sujeto se delimita por las influencias de su entorno social, por los grupos de pertenencia con los que se identifica y no se identifica y por la propia génesis del interés del yo sobre un saber determinado. En este sentido...

"Después de terminar Normal yo sentía como que no acababa de entender ni de captar ni de comprender mejor lo que se estaba haciendo en los fenómenos educativos sociales... Me gustó el trabajo, trabajé incluso en primaria y me llamaba la atención, sufría a veces con los niños porque me tocaban primero de primaria en escuelas marginales donde no traían el antecedente del jardín de niños ni nada y la sensación era como que uno hacía las cosas como a ciegas, hacía uno porque le decían. Los siguientes años que trabajé en primaria ya era más claro porque hace uno determinadas cosas... Pensé que pedagogía me podría ayudar ampliar todo esto y a profundizar. Entonces por eso estudié pedagogía."⁴⁸

La elección de estudiar la Normal por la profesora está referida en un contexto de elección mediado por un interés sobre áreas determinadas de conocimiento, por las condiciones administrativas institucionales y por la identificación que se dio en cuanto a los procesos de formación como a la satisfacción de éstos mismos. Así, las condiciones del contexto de elección se definen por el imaginario del actor social en cuanto a la apropiación que realiza éste de sus condiciones y sentido de elección. Es en la propia significación de las necesidades, deseos y estabilidad del yo que se reconstituye una búsqueda en términos de respuestas que den sentido a la elección primaria de ser maestro normalista.

Las propias connotaciones que hace la académica después de terminar los estudios de la Normal "...sentía como que no acababa de entender ni de captar ni de comprender mejor lo que se estaba haciendo en los fenómenos educativos sociales...", y sobre la realización del mismo trabajo docente con relación al trabajo del nivel básico "...sufría a veces con los

⁴⁷ Alonso, Martín. *Diccionario del español moderno*, p. 241

⁴⁸ E8F20396, p. 2.

sociales humanísticos...". Así, el "accidente" de tiempo, lugar y modo que define una circunstancia,⁴⁷ delimita una particularidad que circunda la propia elección del sujeto en una "historia" de inclusión en la Normal y posteriormente a la carrera de pedagogía. En este sentido, las condiciones de elección y permanencia en la Normal no son en sí un acto fortuito, sino un proceso de interacciones del sujeto que deviene de una historia constitutiva donde confluyen intereses, necesidades, reconocimientos, deseos, etc., que connotan el sentido de elección del sujeto dentro de un campo disciplinario.

De esta manera, el trayecto de elección profesional de un sujeto se delimita por las influencias de su entorno social, por los grupos de pertenencia con los que se identifica y no se identifica y por la propia génesis del interés del yo sobre un saber determinado. En este sentido...

"Después de terminar Normal yo sentía como que no acababa de entender ni de captar ni de comprender mejor lo que se estaba haciendo en los fenómenos educativos sociales... Me gustó el trabajo, trabajé incluso en primaria y me llamaba la atención, sufría a veces con los niños porque me tocaban primero de primaria en escuelas marginales donde no traían el antecedente del jardín de niños ni nada y la sensación era como que uno hacía las cosas como a ciegas, hacía uno porque le decían. Los siguientes años que trabajé en primaria ya era más claro porque hace uno determinadas cosas... Pensé que pedagogía me podría ayudar ampliar todo esto y a profundizar. Entonces por eso estudié pedagogía."⁴⁸

La elección de estudiar la Normal por la profesora está referida en un contexto de elección mediado por un interés sobre áreas determinadas de conocimiento, por las condiciones administrativas institucionales y por la identificación que se dio en cuanto a los procesos de formación como a la satisfacción de éstos mismos. Así, las condiciones del contexto de elección se definen por el imaginario del actor social en cuanto a la apropiación que realiza éste de sus condiciones y sentido de elección. Es en la propia significación de las necesidades, deseos y estabilidad del yo que se reconstituye una búsqueda en términos de respuestas que den sentido a la elección primaria de ser maestro normalista.

Las propias connotaciones que hace la académica después de terminar los estudios de la Normal "*...sentía como que no acababa de entender ni de captar ni de comprender mejor lo que se estaba haciendo en los fenómenos educativos sociales...*", y sobre la realización del mismo trabajo docente con relación al trabajo del nivel básico "*...sufría a veces con los*

⁴⁷ Alonso, Martín. *Diccionario del español moderno*, p. 241

⁴⁸ E8F20396, p. 2.

niños porque me tocaban primero de primaria en escuelas marginales donde no traían el antecedente del jardín de niños ni nada y la sensación era como que uno hacía las cosas como a siegas, hacía uno porque le decían. Los siguientes años que trabajé en primaria ya era más claro porque hace uno determinadas cosas...", son referentes que permiten pensar la elección de la carrera de pedagogía como una búsqueda de respuestas a una serie de interrogantes constitutivas tanto profesionales como personales.

"Entender..., captar... y comprender mejor... los fenómenos educativos sociales", fueron las acciones que llevaron a la profesora a estudiar pedagogía. La elección de la carrera de pedagogía se ubica en una continuidad sobre la práctica docente y, a su vez, en una profundización, comprensión e interrelación de los factores sociales, humanísticos y educativos. El tránsito a los estudios universitarios se explicita por una búsqueda en la problemática del saber en términos de esclarecimiento sobre lo que la académica denomina como los "fenómenos educativos sociales". Condición que centra en el imaginario discursivo de la académica una correlación con los estudios anteriores y una diferencia en términos de análisis en cuanto a "saber-ampliar" y "saber-profundizar" sobre lo educativo, social y humanístico. *"Pensé que pedagogía me podría ayudar ampliar todo esto y a profundizar. Entonces por eso estudié pedagogía"*.

Saber-ampliar y Saber-profundizar apuntan a un significado sobre lo concerniente a la elección de la carrera y al saber pedagógico que se demanda como elemento constitutivo de una identidad del ser y hacer profesional. La elección de los estudios pedagógicos con relación a la problemática educativa y al quehacer del profesor normalista, se matiza por un discurso que caracteriza los estudios superiores y una aproximación sobre lo que es, para la académica, lo pedagógico. Estudios que llevan a la comprensión de los "fenómenos educativos", de tal forma, que permitan ampliar (saber) la magnitud de la problemática y, a su vez, profundizar (saber) en el análisis de ésta. Así, la inclusión de la profesora en la carrera de pedagogía se define por un sentido de valor social y de reconocimiento en función de un saber amplio y profundo sobre lo concerniente al análisis de la problemática educativa.

En los relatos de las citas, podemos ubicar una serie de imaginarios que puntualizan las formas y sentidos en que los sujetos significan sus trayectos de elección profesional como maestros normalistas a los estudios pedagógicos en la universidad. Estos trayectos de inclusión y de reconocimiento profesional, por parte de los actores, definen condiciones de acercamiento y apropiación hacia lo que sería el sentido de elección sobre lo pedagógico, a partir de su elección inicial de ser normalistas, de sus procesos de formación al interior de

estas instituciones y de sus expectativas y valoración sobre su proyecto de formación con relación al saber legítimo que poseían como profesores normalistas.

Los procesos de inclusión a la profesión de ser docente se matizan de acuerdo con las condiciones en que el contexto social, familiar y personal de los actores influye en la elección de los estudios para ser normalistas. Sin embargo, en los académicos había una tendencia clara sobre lo educativo y su relación con la docencia o la enseñanza en términos de un ejercicio cotidiano.

El pensar los estudios universitarios como una "continuidad", "tránsito", "perfeccionamiento" sobre la docencia o una reflexión más profunda sobre la problemática educativa, fueron condiciones que influyeron en la elección de los estudios pedagógicos, pero, a su vez, estas condiciones implicaban otro tipo de motivos que no sólo era una secuencia planeada. Las mismas situaciones que en los contextos se articularon para que los sujetos seleccionaran un estilo de identidad profesional, también ofrecieron en la vivencia de formación como de la práctica profesional de los actores una valoración necesaria en cuanto a transitar a un saber que permitiera una visión más "amplia" y "profunda", o las "expectativas de buscar superarse", o "una especialización en y para la enseñanza", o "de reflexionar sobre las cuestiones educativas mayores".

Estas valoraciones, como elementos necesarios en la formación de los académicos, implican un cambio en las expectativas de realización profesional y del rol por desempeñar dentro de una connotación de ser pedagogo. Si bien, los actores narran sus expectativas sobre la elección de la carrera de pedagogía, el hecho se inserta en una expectativa de búsqueda de respuestas a problemáticas inscritas dentro de su hacer profesional, así como una reconstitución de la identidad profesional, marcada por los mismos procesos institucionales en que los sujetos reconocen y legitiman su saber pedagógico universitario con respecto al saber normalista que poseían. Así, los imaginarios de elección profesional se constituyen en las propias expectativas que los sujetos construyen, mediadas por los entramados sociales y el deseo de saber sobre un referente donde operan una multiplicidad de significados que apelan a la concreción de una identidad profesional:

"O educadoras o de normales, pero ya estaban en el camino, ya estaban en ese cause, iban en él, no estaban buscando otro cause de ninguna manera, en todo caso estaban buscando una ubicación de otra significación, la diferencia entre una significación de tipo Sistema Nacional de Educación o tipo gubernamental Secretaría de Educación Pública o sistema de tipo Universitario que se considera un plan diferente

a lo anterior, eso era todo o mejorar. Probablemente el currículum con un título universitario que viniese a complementar un título que no era universitario."⁴⁹

1.3 De otras disciplinas a la pedagogía

Los relatos, que a continuación se exponen, se centran en los trayectos y significaciones que enuncian los académicos acerca de su elección profesional inicial, la cual no es la pedagógica y, a su vez, los motivos y argumentos que los llevaron a insertarse dentro de la reflexión del campo pedagógico. En este sentido, los discursos particularizan los motivos de elección en relación con la profesión de referencia, pero en algunos casos, se encuentran algunas semejanzas en los discursos en cuanto a su sentido de inclusión dentro de la reflexión sobre lo pedagógico.

En este sentido, una académica expresa el motivo por el que estudió la carrera de sociología:

"Me motivó mucho el conocimiento hacia la sociedad o sea conocer la sociedad y conocer los procesos sociales, conocer los significados de la realidad social, cómo se construye la realidad social a través de significados y el sentido que le damos los sujetos sociales a la realidad social. Lo que a mí más me motivó fue la comprensión y explicación de la sociedad como una realidad compleja, como una realidad procesal, como una realidad donde se construye los significados sociales que nos permiten el desarrollo mismo de la sociedad, nos permite desarrollarnos como sujetos sociales."⁵⁰

La construcción de la realidad social y su comprensión articulan el sentido de elección que enuncia la académica. "*Conocer los significados de la realidad social...*", proyecta la inclusión del yo en una identidad que define el hacer profesional en un autoconocimiento sobre el sujeto y sus apropiaciones, en cuanto constructo, de la realidad social. Tratar de definir el sentido de inclusión del sujeto en un saber que connota la apropiación de un campo disciplinario, permite incorporar al análisis de los campos o áreas disciplinarias el recurso de resignificación, en tanto proceso de apropiación del sujeto del mismo campo de estudio.

⁴⁹ E9M20396, pp. 3-4.

⁵⁰ E19F03596, p. 1.

"Comprensión y explicación de la sociedad como una realidad compleja...", describe, entre los múltiples significados enunciados por la académica, singularidades que permiten dar significados al significante "sociología". Estos significados si bien definen un acercamiento de apropiación e inclusión a un campo del saber, también apelan a una posición del yo ante el conocimiento del sí mismo, en tanto búsqueda de saber como elemento constitutivo de la propia identidad del sujeto; *"...como se construye la realidad social a través de significados y el sentido que le damos los sujetos sociales a la realidad social..."*, delimita la interrelación entre yo-saber profesional y yo-saber constitutivo de identidad. Así, en el juego de la elección profesional se articula el sentido de apropiación sobre un saber que apela a la búsqueda y sentido de identidad del propio sujeto. Comprensión, construcción y explicación de la realidad social, en tanto que *"nos permite desarrollarnos como sujetos sociales"*, articulan interrogantes del sujeto que se plasman en la búsqueda del sentido de elección profesional en cuanto a su propia identidad.

Así, la académica de la misma manera que expresa los argumentos que la motivaron a estudiar la carrera de sociología, lo hace con su definición de lo pedagógico, basándose en que su trabajo ha versado sobre el análisis del campo educativo:

*"Lo pedagógico vendría a ser, propiamente, el proceso de enseñanza aprendizaje, pero en un marco muy específico. Por ejemplo contenidos, métodos, y prácticas. Lo pedagógico vendría a ser eso, la enseñanza aprendizaje, pero mediado por estos factores: los contenidos, las técnicas de enseñanza, los métodos de enseñanza, las prácticas que tú impongas, y es muy difícil delimitar lo pedagógico de lo sociológico porque en el proceso enseñanza aprendizaje también están interviniendo sujetos que son sujetos sociales con toda una carga, toda una formación como tales, una formación política, social, ideológica provenientes de determinada familia, etc., que están interviniendo en prácticas. Entonces es muy difícil delimitar, pero digamos que lo pedagógico sería eso, el proceso enseñanza aprendizaje, pero muy, muy delimitado en cuanto a contenidos, métodos y técnicas específicas que se estén aplicando en ese momento."*⁵¹

A partir de su práctica cotidiana sobre lo educativo, la académica delimita el análisis de lo pedagógico en una referencia al *"...proceso enseñanza aprendizaje, pero muy, muy delimitado en cuanto a contenidos, métodos y técnicas específicas que se estén aplicando en ese momento"*. En este sentido, la concepción de lo pedagógico nos remite a un proceso didáctico delimitado a la transmisión de un contenido dentro de un espacio institucional

⁵¹ E19F03596, p. 3.

denominado salón de clases. Pero, ¿cuáles serían los espacios o situaciones que definen la interpretación de lo pedagógico? La académica puntualiza: *"es muy difícil delimitar lo pedagógico de lo sociológico porque en el proceso enseñanza aprendizaje también están interviniendo sujetos que son sujetos sociales con toda una carga, toda una formación como tales, una formación política, social, ideológica provenientes de determinada familia, etc., que están interviniendo en prácticas"*. Sin embargo, las prácticas y reflexiones que realiza el sujeto en torno a un campo determinado del saber (pedagógico) se matizan por las mismas intervenciones que éste realiza, define, opina, etc., con relación a un objeto cotidiano de acción y al uso que le dé al saber en términos de la acción que realiza el sujeto.

Al respecto, la académica destaca el sentido de interpelación que le da el ser docente en cuanto lo pedagógico:

*"Mira, yo creo que si me considero pedagoga, pero en la parte docente, en la parte como docente si me considero, si tengo cierto carácter pedagógico, si se me carga lo pedagógico en lo docente, en la práctica docente es donde sí recupero esa formación pedagógica que recibí a nivel maestría porque hice la maestría en Enseñanza Superior, pero es donde más detecto esta característica mía, en esta parte de mi formación."*⁵²

Los procesos en que el sujeto se forma y desarrolla su práctica profesional van conformando imaginarios que detallan los significantes que apelan a un sentido interpretativo sobre el concepto, la práctica o el análisis en cuanto a lo pedagógico. En los significados que utiliza la académica con respecto a "definir" lo pedagógico, se muestra la relación entre pedagogía y docencia, en términos del propio proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, un trabajo didáctico instrumental aunque no deja de puntualizar *"lo difícil delimitar lo pedagógico de lo sociológico porque en el proceso enseñanza aprendizaje también están interviniendo sujetos que son sujetos sociales..."*. Así, el acercamiento a lo pedagógico por parte del sujeto se matiza desde un ángulo dado por el trayecto de la disciplina de referencia, por sus reflexiones en torno a lo educativo y por sus intervenciones cotidianas donde se *"...recuper{a} esa formación pedagógica..."*, es decir, en la práctica docente.

En este orden de ideas, otro académico expresa los motivos que lo llevaron a incursionar dentro de lo pedagógico siendo médico de profesión:

⁵² E19F03596, p. 3.

denominado salón de clases. Pero, ¿cuáles serían los espacios o situaciones que definen la interpretación de lo pedagógico? La académica puntualiza: *"es muy difícil delimitar lo pedagógico de lo sociológico porque en el proceso enseñanza aprendizaje también están interviniendo sujetos que son sujetos sociales con toda una carga, toda una formación como tales, una formación política, social, ideológica provenientes de determinada familia, etc., que están interviniendo en prácticas"*. Sin embargo, las prácticas y reflexiones que realiza el sujeto en torno a un campo determinado del saber (pedagógico) se matizan por las mismas intervenciones que éste realiza, define, opina, etc., con relación a un objeto cotidiano de acción y al uso que le dé al saber en términos de la acción que realiza el sujeto.

Al respecto, la académica destaca el sentido de interpelación que le da el ser docente en cuanto lo pedagógico:

*"Mira, yo creo que si me considero pedagoga, pero en la parte docente, en la parte como docente si me considero, si tengo cierto carácter pedagógico, si se me carga lo pedagógico en lo docente, en la práctica docente es donde sí recupero esa formación pedagógica que recibí a nivel maestría porque hice la maestría en Enseñanza Superior, pero es donde más detecto esta característica mía, en esta parte de mi formación."*⁵²

Los procesos en que el sujeto se forma y desarrolla su práctica profesional van conformando imaginarios que detallan los significantes que apelan a un sentido interpretativo sobre el concepto, la práctica o el análisis en cuanto a lo pedagógico. En los significados que utiliza la académica con respecto a "definir" lo pedagógico, se muestra la relación entre pedagogía y docencia, en términos del propio proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, un trabajo didáctico instrumental aunque no deja de puntualizar *"lo difícil delimitar lo pedagógico de lo sociológico porque en el proceso enseñanza aprendizaje también están interviniendo sujetos que son sujetos sociales..."*. Así, el acercamiento a lo pedagógico por parte del sujeto se matiza desde un ángulo dado por el trayecto de la disciplina de referencia, por sus reflexiones en torno a lo educativo y por sus intervenciones cotidianas donde se *"...recuper(a) esa formación pedagógica..."*, es decir, en la práctica docente.

En este orden de ideas, otro académico expresa los motivos que lo llevaron a incursionar dentro de lo pedagógico siendo médico de profesión:

⁵² E19F03596, p. 3.

“En mi caso soy médico, médico cirujano, y yo llegué a la docencia como una posibilidad de viabilizar mis estudios de medicina... Cuando yo llegué a la carrera de pedagogía, con mi profesión aquí en 1955. Cuando se abrió la carrera pues fue realmente de carambola porque yo ya tenía muchos años de docencia, pero nunca pensé ni siquiera que yo estudiara pedagogía, pero llegue acá porque se abrió la carrera de pedagogía, yo tenía ganas de volver a la universidad, pero no porque quería ser pedagogo sino porque quería volver a estudiar en la universidad, una universidad nueva, limpia, etc., y como coincidió que en ese momento se inauguraba Ciudad Universitaria y se abría una carrera nueva y dije es algo que de alguna manera ya tengo visto, conocido o practicado, bueno va a ser pedagogía. Es el mismo caso de la mayoría de quienes fundamos la carrera de pedagogía como alumnos que ya antes éramos maestros desde hacía mucho tiempo. Repito si yo llegué acá grandecito.”⁵³

En el relato anterior, el sentido de estudiar pedagogía se matiza por una “necesidad” del sujeto de *“volver a la universidad”* y, por una “coincidencia”, en cuanto a la apertura de *“una carrera nueva y dije es algo que de alguna manera ya tengo visto, conocido o practicado, bueno va a ser pedagogía”*. Lo “ya tengo visto, conocido o practicado” en el académico, se refiere al ejercicio de la docencia, aspecto que define un acercamiento y concepción sobre lo pedagógico. En este sentido, el académico puntualiza el sentido de inclusión en cuanto a una percepción sobre los sujetos que se incorporaron en ese entonces a la carrera:

“Implicaba o implicó en aquel momento pues el interés de una actividad académica que pudiera o pudo tener respuestas muy diversas para la generación fundadora. En alguna plática de los aniversarios de pedagogía, no tengo yo las notas, el maestro doctor Solís Quiroga hizo esa pregunta que usted está haciendo en este momento exactamente y la hizo el primer día de clase de la carrera de pedagogía aquí, porque se encontró que enfrente tenía un grupo de alumnos que no se imaginaba todos éramos viejos, bueno gente ya adulta, todos titulados prácticamente, distintos títulos; unos normalistas que sí era un antecedente lógico, los demás no era lógico, el antecedente lógico era que lo que unificaba a ese grupo era el que todos teníamos experiencia docente mayor o menor eso era lo que nos unificaba. Todos ya éramos docentes desde hacía ya tantos más cuantos años. Entonces, les pregunta ¿ustedes por qué están aquí?, esa fue la pregunta que los trajo aquí para venir a sentarse para estudiar pedagogía entonces cada quien fue

⁵³ E9M20396, p 1.

contestando y las respuestas fueron muy variadas, muy diferentes. Las motivaciones fueron: a) que para sistematizar conocimientos; b) para ver si efectivamente la experiencia docente que se había acumulado, estaba realmente organizada, si constituía un corpus de pensamiento de actividad, de praxis, ideales de finalidades, etc., hasta de procedimientos para la enseñanza; c) otros porque significaba una ampliación del campo en donde habían llegado; d) otros porque se estaba trabajando en aquello para mantener o intensificar o renovar el entusiasmo por una actividad que ya había sido de alguna manera gratificante para el desarrollo de una vida humana. Entonces eso fue lo que se contestó, entonces en aquel grupo, eso fue lo que motivó.”⁵⁴

Los significados que se expresan en cuanto a las percepciones de estudiar pedagogía se revisten de una tendencia sobre el concepto de enseñanza y el perfeccionamiento de la docencia. La connotación sobre “...*todos titulados prácticamente, distintos títulos; unos normalistas que si era un antecedente lógico, los demás no era lógico, el antecedente lógico era que lo que unificaba a ese grupo era el que todos teníamos experiencia docente mayor o menor eso era lo que nos unificaba...*”. En este sentido, una de las tendencias lógicas para la continuación o estudio de la carrera de pedagogía, la podemos ubicar en una definición por la profesión de referencia inicial en cuanto a ser normalista, es decir, formarse para ser docente y, por tanto, la continuidad del perfeccionamiento del rol, vía el estudio de lo pedagógico en la universidad, y la otra tendencia, no muy alejada de la anterior, es la necesidad de los estudios pedagógicos para sistematizar: “...*la experiencia docente que se había acumulado, estaba realmente organizada, si constituía un corpus de pensamiento de actividad, de praxis, ideales de finalidades, etc., hasta de procedimientos para la enseñanza...*”, dada por las condiciones en que ejercían su profesión inicial, la cual no era la de normalistas. Sin embargo, todos “tenían experiencia docente”.

En este sentido, los argumentos que señala el académico quedan ubicados en un contexto generacional y de apertura de la nueva carrera. Esta distinción permite hacer un matiz más sobre la elección y significado de estudiar pedagogía:

“Eso fue más o menos válido para las dos o tres primeras generaciones del colegio que tuvieron cierta similitud..., las primeras no las solicitaban como un plan profesional o preparación para una profesión porque ya teníamos esa profesión en todo caso era una aplicación, revisión de conocimientos, afirmación de fines e ideales o de visión de las cosas...”⁵⁵

⁵⁴ E9M20396, pp. 2-3.

⁵⁵ E9M20396, p. 3.

Si bien las particularidades que señala el académico son las interpretaciones que hace sobre el contexto en cuanto a su vivencia, nos permite ubicar un campo de reflexión en términos de la concepción que se tiene sobre lo pedagógico y su finalidad, en términos de una *"...aplicación, revisión de conocimientos, afirmación de fines e ideales o de visión de las cosas..."* El argumento de esta concepción de lo pedagógico se sustenta en establecer en la docencia lo medular de lo pedagógico, así los estudios pedagógicos refuerzan, puntualizan, amplían, etc., la experiencia del ejercicio docente. En este sentido, la relación docencia-pedagogía se define en un acto de continuidad profesional que apela en su esencia a la sistematización y análisis del acto de enseñar y de aprender.

Pensar la esencia de lo pedagógico en la propia práctica de la experiencia docente o, en su caso, en el ejercicio de la docencia, nos permite comprender desde qué ángulos han conceptualizado e intervenido los sujetos entrevistados sobre lo que denominan "lo pedagógico" en términos, principalmente, de su práctica o ejercicio docente. El uso o acercamiento a lo pedagógico que han tenido estos sujetos se entiende también como un instrumento que les permitió pensar sus propias prácticas profesionales con relación a su actividad y problemática docente. El acercamiento y definición de lo pedagógico se media entre el ser docente y la transmisión que realiza éste, como en la sistematización y mejoría del propio acto de enseñanza.

En este mismo sentido, otra académica narra su acercamiento a lo pedagógico. Si bien tiene que ver con la docencia, la concepción se puntualiza desde otros ámbitos de referencia disciplinarios:

"Te quería decir que yo no elegí mi carrera de historia con una y total absoluta certeza que me diera un conocimiento previo a lo que es la carrera de historia, es decir, muchas veces uno tiene una idea de una profesión y de la práctica profesional que va a desempeñar. Yo te estoy hablando del 68-69 donde yo tenía que tomar esta decisión y que se trataba sobre la decisión de tomar la carrera de historia en la UNAM. En ese sentido, era mi incertidumbre, pero yo podría decir que sí hubo una certeza por la cual elegí esta carrera, no muy claro, pero mis expectativas estaban en el campo de lo social, en lo humanístico, y en esos momentos estábamos viviendo procesos sociales importantes. Pienso que por ahí estaría mi seguridad y certeza de elegir un campo de conocimiento."⁵⁶

⁵⁶ E12F18496, p. 1.

Las influencias sociales así como las expectativas del sujeto en cuanto a su "*seguridad y certeza de elegir un campo de conocimiento*", definen un sentido de elección, en tanto búsqueda y conocimiento sobre el saber de los otros mediado por el campo histórico como disciplina de estudio. Delimitar el campo de elección profesional con relación a las "*expectativas*" del sujeto en cuanto al campo social y humanístico, centra un marco de posibilidades donde se define, en cuanto a búsqueda, qué de lo social y humanístico con respecto a las otredades y sus procesos de inclusión dentro del orden social. Así, los sujetos van construyendo, en su cotidianidad, los marcos de apropiación en que apelan y son interpelados por la profesión de referencia y sus prácticas:

"Cuando egreso de la Facultad me dedico a la docencia enseñando historia, tuve a mi modo de ver dos experiencias de docencia muy significativas que me marcaron, las dos las ejercí simultáneamente. Una en una escuela privada de cierto prestigio, de mucho prestigio, incluso todavía era estudiante de historia cuando empecé a dar clases en esta institución y me obligó a estudiar mucho. Yo era muy joven cuando empecé en la docencia, y después al mismo tiempo que trabajaba en la escuela particular en las mañanas, en las tardes ingresé a la educación media secundaria para trabajadores, entonces eran dos experiencias contrastantes en muchísimos sentidos que creo que ahí surgió en mí la inquietud de ponerme a estudiar sobre lo que estaba realizando... Si bien, como conocimiento disciplinario seguí yo el de la historia y me dedicaba a la enseñanza de la historia me di cuenta que no tenía el conocimiento de la enseñanza como disciplina y entonces ahí empecé como empiezan la mayoría de los profesores que después recurren a la formación pedagógica y empecé como la mayoría de los profesores que recurrimos de una disciplina que no es pedagógica. Mi primer curso fue en el campo de la didáctica y prácticamente una necesidad desde la docencia que me llevó a incursionar en el campo de la educación..."⁵⁷

La significación de la experiencia del sujeto adquiere sentido en la medida que éste se identifica y encuentra referentes que lo interpelen dentro del sentido original de elección. Así, la "*experiencia docente*" y "*la enseñanza de la historia*" definen la posibilidad y, a su vez, la necesidad de acercamiento al conocimiento pedagógico: "*me di cuenta que no tenía el conocimiento de la enseñanza como disciplina...*". El significado de lo pedagógico se vuelve a significar a partir de la necesidad de enseñar, es decir, de la docencia y, la concepción subyacente de la disciplina, nos remite a un tipo de intervención didáctica en tanto elemento que posibilite subsanar los requerimientos dados por el mismo ejercicio docente y la particularidad de la transmisión del contenido de la historia.

57 E12F18496, p. 3.

En función de los relatos anteriores, el acercamiento a lo pedagógico se definió por una necesidad de los actores en términos de sus disciplinas de referencia y de sus prácticas docentes. Lo pedagógico queda circunscrito a la propia problemática que se da en el acto de enseñanza de un contenido específico y a su aprendizaje. En estos procesos, la problemática que encierra la acción de enseñar y aprender delimita las condiciones en que los sujetos construyen y apelan a un campo disciplinario, así como a los recortes que hacen de éste. Así, la significación de un objeto o proceso se constituye en un imaginario que también se delimita por necesidades que se pueden desprender de la misma disciplina de referencia. En este caso, el acercamiento a lo pedagógico está marcado por la enseñanza o por su perfeccionamiento por parte del docente y definido como un saber de intervención en términos de una práctica aplicada en y para la docencia. Es decir, una disciplina para ser docente.

En otros relatos, los académicos expresan su inclusión, continuidad o tránsito a lo pedagógico en un referente significado por las problemáticas y análisis sobre aspectos educativos. El énfasis de las narraciones, en cuanto a lo pedagógico, se puntualiza en un acercamiento que no pasó por una necesidad técnica de apoyo a su propia particularidad disciplinaria, sino por un deseo de comprensión en cuanto a un objeto educativo determinado por la disciplina de referencia.

Al respecto, una académica expresa:

“Bueno te quiero decir que yo estudié Filosofía en (...) unos años y bueno tu pregunta es interesante porque me pone a pensar en algo que no había pensado. Nunca, nunca me planté la posibilidad de estudiar carreras científicas o carreras técnicas, siempre tuve una clara proclividad a las carreras sociales o humanistas. De chica quería estudiar derecho, ahora pienso que hubiera sido un error si yo hubiera estudiado eso. Creo que en el fondo si decides estudiar literatura, si decides estudiar cualquier carrera de ciencias sociales, si decides trabajar en educación es porque tienes una preocupación por el quehacer del hombre, por el quehacer del hombre en lo individual o las relaciones integradas en lo social. No descartaría que los científicos también pueden estar empujados por una preocupación por el quehacer humano, pero el objeto directo de trabajo, de análisis y de estudio en las ciencias sociales o en las ciencias humanísticas tiene, el objeto directo es el hombre... [Mi] preocupación [ha estado] por rumbos de la humanidad, por la sociedad, por las condiciones de la sociedad en el momento en que estaba viviendo. De hecho es siempre lo que me ha preocupado... Entonces, tal vez fue que yo

decidí trabajar y estudiar, en primer lugar, estudiar y después trabajar en el caso de la comunicación y en otro caso en educación.”⁵⁸

El argumento de elección vuelve a presentarse en cuanto a “...una preocupación por el quehacer del hombre, por el quehacer del hombre en lo individual o las relaciones integradas en lo social”. En este sentido, la relación yo-otros se torna determinante en el sentido de apropiación en cuanto a las “...carreras sociales o humanistas”. Así, el imaginario del sujeto define sentidos de elección que determinan la posibilidad de inscribirse dentro de un campo del saber. Las propias “vivencias y preocupaciones” del yo delimitaron el deseo de saber sobre lo humano, es decir, estudiar comunicación.

Sin embargo, ¿cómo fue que se dio la relación o el tránsito hacia lo educativo? Al respecto la académica señala:

“Mira el hilo conductor ha sido la investigación. Fui investigadora cuando terminé la carrera. Mi tesis fue una investigación y posteriormente cuando escribí en los periódicos escribí sobre educación, los articulos que publiqué, los artículos que publiqué en diferentes periódicos fueron sobre educación. Yo creo que el tránsito fue circunstancial por razones laborales, pero nada es tan circunstancial en la vida... Habla, la gente de la universidad, siempre he estado ligado a la universidad, quienes me llamaron a trabajar en investigación. En el 70 conocían mi trabajo de tesis y conocían el sistema que yo había utilizado para hacer la investigación, en ese momento que no existía pero nada, de nada, de nada sobre planes de estudio en la universidad, y nos pidieron que hiciéramos un trabajo... Todo eso se conjuntó para tener una experiencia concreta, en ese momento trabajábamos por un lado a estos autores que en un momento se catalogaron como conductistas y luego a todo este gran movimiento social que pugnaba por toda la participación social...”⁵⁹

En este sentido, las prácticas, los espacios y las condiciones de deseo sobre la problemática del propio saber disciplinario en cuanto al sujeto van matizando su inclusión al propio saber profesional, así como a su deslizamiento a otras problemáticas y campos que pueden tener relación con la profesión inicial, pero particularizando la problemática desde un referente conceptual diferente. El sentido dado por la académica en cuanto al tipo de trabajo realizado en la tesis de licenciatura, se define en tanto “...fui investigadora cuando

⁵⁸ E4F07396, pp. 1-2.

⁵⁹ E4F07396, p. 8.

terminé la carrera. Mi tesis fue una investigación y posteriormente cuando escribí en los periódicos escribí sobre educación..."

Significarse a partir del concepto y práctica de la "investigación" determina en el sujeto una forma diferente de ubicarse dentro del campo y producción del saber. Situación que lo particulariza en una identidad profesional. Es a partir de este imaginario constitutivo, que la académica señala su incursión y puntualiza su referencia hacia lo educativo: "los artículos que publiqué en diferentes periódicos fueron sobre educación". Sin embargo, la inclusión al espacio educativo también se da por los conocimientos y prácticas que se habían realizado y por las necesidades laborales en torno al análisis de los "planes de estudio", lo cual llevó a una revisión de "...autores que en un momento se catalogaron como conductistas y luego a todo este gran movimiento social que pugnaba por toda la participación social".

Circunstancias, expectativas, prácticas, experiencias, deseos, perspectivas. etc., delimitan los acercamientos al campo profesional inicial de referencia, así como las tendencias a particularizar los objetos de conocimiento dentro de otro campo de saber en términos de su deseo de saber y hacer por parte del sujeto. En este caso, el acercamiento a lo educativo se da sobre el análisis de objetos signado desde el referente: "Fui investigadora cuando terminé la carrera". Esta particularidad que describe al sujeto en una condición singular con respecto a la producción del conocimiento, su disciplina de referencia, y aunado a esto su experiencia laboral y profesional, define una apropiación conceptual sobre lo pedagógico por parte de la académica:

"Bueno, es una cosa muy sencilla: usar el conocimiento como vía de comunicación. Te digo esto porque no quiero decir que es transmitir el conocimiento porque haría yo la diferencia entre transmitir y comunicar. Si pensara que un pedagogo enseña nada más en cualquiera de sus variantes estaría pensando en un proceso de una sola vía, pero como pienso que es un proceso de doble vía, permíteme acudir a mi recuerdo de la comunicación. Una comunicación es un proceso de doble vía en donde se transmite algo, se recibe retroalimentación y se vuelve a plantear y se recrea el proceso. Entonces, hay un proceso de retroalimentación continua y no es lineal sino circular. Entonces, ser pedagogo es centrar la comunicación en torno a objetos de conocimiento, para mí eso sería."⁶⁰

⁶⁰ E4F07396, p. 2.

Así, en la continuidad o tránsito de la disciplina de referencia a lo educativo se constituye un saber híbrido que permite significar el ejercicio profesional dentro de estos dos espacios referenciales: "*ser pedagogo es centrar la comunicación en torno a objetos de conocimiento*". Pensar las apropiaciones que realizan los sujetos en cuanto al saber pedagógico, interpelados por sus disciplinas de referencia, permite comprender los significados que articulan la intersección entre las experiencias profesionales y el saber profesional que define una identidad.

Al respecto, otro académico relata su inclusión al campo de estudio de lo educativo:

"Efectivamente yo estudié la maestría en sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, pero con anterioridad realicé una licenciatura en derecho en la UNAM. Mi formación de origen, que muchas veces me daba pena decirlo, pero hoy en día comprendo que forma parte de mi pasado y no nada más de mi pasado sino que me ha servido mucho es esta formación jurídica. ¿Por qué escogí derecho?, quizá la respuesta que te voy a dar, que fue lo que le dije a mi madre un día antes de llenar la forma de solicitud de ingreso a la UNAM, puede parecer muy ingenuo, sin embargo pienso que es propio de la edad, de la inexperiencia, etc... Debo de decirte que mi padre era abogado, pero sí trabajó un poco en la abogacía, sin embargo la gran afición y el gran trabajo de él fue siempre la historia y la literatura sobre todo. Entonces me decía (nombre) qué quieres ser, qué te gustaría hacer, entonces mi respuesta fue yo quiero transformar el país. Ingenuamente pensé que la mejor carrera y la más completa para lograrlo era derecho..."⁶¹

Las particularidades que los sujetos expresan en el sentido de elección se revisten no sólo de una acción delimitada por las mismas condiciones que presenta el proceso escolar en cuanto a seguir una carrera, o bien, "nombrar" un saber disciplinario al cual se quiere inscribir como perspectiva de realización de un trabajo remunerado y valorado socialmente, sino también de un juego de imaginarios y deseos por ser y hacer una práctica que lleva toda una carga proyectante de identidad y reafirmación del yo dentro de un contexto determinado. Así, el proceso de elección de la carrera de derecho por parte del académico se centra en una condición de intervención en términos de: "*...yo quiero transformar el país*". "Derecho y transformación", profesión y acción del ejercicio ubican una intervención por parte del sujeto en cuanto a una apelación a "cambio" social dado por una intervención de tipo jurídico.

⁶¹ E14M24496, p. 1-2.

El sentido de referencia que matiza el sujeto lo connota en un punto donde los deseos de saber-trascender y saber-transformar se compaginan en una expectativa de realización y proyecto de vida. Sin embargo, las expectativas de la elección profesional pueden sufrir "tropiezos" en el propio proceso de vivencia y, a su vez, resignificar el proceso en términos de un uso del saber profesional, mas no en el ejercicio profesional: *"Mi formación de origen, que muchas veces me daba pena decirlo, pero hoy en día comprendo que forma parte de mi pasado y no nada más de mi pasado sino que me ha servido mucho es esta formación jurídica"*.

Así, en el tránsito de la formación profesional, el académico señala:

*"Posteriormente me topé con un buen profesor de sociología, una de las primeras materias que se cursan en derecho, me gustó la sociología y entonces con el tiempo me di cuenta que el derecho no estaba hecho para mí, hay aspectos teóricos muy bonitos, pero ya en la práctica no coincide. A mí me horrorizaba y me sigue horrorizando llegar a un juzgado repartiendo billetes para poder ver un expediente, para que te redacten algo, para una cita, etc..., pero yo pienso que eso es lo que marcó definitivamente esta elección (sociólogo) y después no tan sólo me quedé en la sociología, que no deja de ser interesante y me gusta mucho, hubo que concretar más y fue que me acerqué a la educación."*⁶²

Reconocimiento de imágenes y expectativas de realización tiene su resignificación en cuanto al tipo de intervención dentro de lo social. El acercamiento a la problemática social y su posibilidad de "transformación" adquiere un matiz diferente por el ejercicio del saber disciplinario de referencia (carrera de derecho), mas no el interés del sujeto por su intervención dentro del orden social: *"...me gustó la sociología y entonces con el tiempo me di cuenta que el derecho no estaba hecho para mí, hay aspectos teóricos muy bonitos, pero ya en la práctica no coincide"*. Pero, *"...hubo que concretar más y fue que me acerqué a la educación"*:

"De forma tal que, tenía yo que elegir las asignaturas y seminarios del posgrado en sociología y poco a poco me fui interesando a través de la lectura, de amigos, quizá influyó mucho Manuel Pérez Rocha, siempre llevé una buena amistad que desde tiempo atrás se dedicaba a las cuestiones educativas. Por otro lado, yo trabajaba ya en la UNAM y me inquietaba mucho por lo que pasaba en la universidad, sus decisiones, en su forma de trabajar la investigación, la docencia, etc., y poco a poco fui cayendo en la temática educativa. Al principio pensé que lo más

⁶² E14M24496, p. 2.

importante era la educación superior, me dediqué mucho tiempo casi en forma exclusiva a la educación superior y {posteriormente} a la educación primaria...⁶³

Este tránsito del derecho a la sociología y a la educación se da dentro de un marco de interés que, a su vez, se problematiza por las mismas condiciones en que se desarrollan dentro de un marco referencial de oportunidades que el sujeto va construyendo. Los intereses del académico, las imágenes de actores, así como los referentes laborales van constituyendo "...poco a poco ...la temática educativa". Así, el acercamiento del académico a lo educativo se da por un cuestionamiento sobre objetos de estudio que "...me inquietaba mucho por lo que pasaba en la universidad, sus decisiones, en su forma de trabajar la investigación, la docencia, etc., y poco a poco fui cayendo en la temática educativa". Acercamiento a lo educativo, definido en el entramado de la comprensión de los hechos educativos dentro de "...la educación superior y {posteriormente} a la educación primaria".

Si bien, el sentido de elección profesional fue sufriendo ciertos cambios en cuanto al objeto disciplinario, el estudio o acercamiento a los objetos se mantuvo en una idea cuestionamiento-comprensión de los hechos en su contexto de desarrollo. Este señalamiento particulariza las condiciones en que el sujeto interpela y es interpelado por la realidad y su deseo de saber sobre ésta, el cual no se define por un "hacer técnico normativo", sino por un "hacer reflexivo transformativo". Esta distinción pone el acento en la concepción y motivos que llevan al sujeto al campo de lo "educativo"⁶⁴, aspectos que singularizan los imaginarios de los actores en cuanto a la constitución de una identidad profesional y como campo de reflexión de un saber como ejercicio profesional. El yo profesional se reconstituye en la historia particular y encuentra arraigo en el estudio "sistemático de la realidad educativa".

En este proceso de inscripción dentro del ámbito de lo educativo, los académicos narran sus condiciones de apropiación y de pertenencia hacia un campo que originariamente no era el "explicitado" dentro de una posibilidad de realización profesional. Sin embargo, las historias sobre la inclusión de los sujetos al entramado educativo recobran sentido como práctica cotidiana, en la mediada que el yo educativo de los sujetos se presenta como un

⁶³ E14M24496, p. 3.

⁶⁴ Es importante puntualizar que la relación entre educación y pedagogía en los argumentos del académico se definen en el sentido que "...si por pedagogo significa la persona que se dedica a tratar de estudiar sistemáticamente, con seriedad, la educación, yo sí me podría considerar con gusto pedagogo...". E14M24496, pp. 3-14.

elemento fundamental para identificarse con una práctica profesional de vida. Así, lo educativo se retoma en dos vertientes.

La primera como una incorporación a lo pedagógico como proceso de perfeccionamiento de la enseñanza, en tanto especialización del rol docente, o bien, como la relación del mismo proceso enseñanza aprendizaje en tanto contenidos, métodos, técnicas, etc. En este sentido, el ser pedagogo se identifica con el hacer propio de la docencia y con un carácter de tipo prescriptivo normativo. Los imaginarios que dieron sentido a la apropiación de los sujetos en esta significación, lo constituyen en una necesidad dada por la misma condición de ser docentes para enseñar su profesión. La interpelación a lo "pedagógico" se hace desde una reflexión de su campo de saber en cuanto a una necesidad didáctica centrada en el mismo contenido y en una valoración social sobre el título universitario.

La segunda vertiente se ubica en los planteamientos que realizan otros académicos a partir de cuestionar su saber disciplinario inicial como proceso circunscrito a un referente mayor que serían los problemas educativos de su interés profesional. Las condiciones que particularizan la problemática de lo educativo como procesos definidos en grandes objetos de reflexión: "transformación del país", "la universidad", "sus planes de estudio", "la educación superior", etc. Los sentidos de apropiación en los sujetos interpelan y apelan a lo pedagógico y son intencionalidades discursivas que están definidas en una problemática del conocimiento sobre prácticas y objetos, en torno no a una técnica o a un método sino a un reconocimiento de los otros como ejes de ordenamiento del hacer educativo en los espacios institucionalizados. En este sentido, la identidad de elección profesional se reconstituye en una búsqueda de acciones y pensamientos donde el sujeto encuentra el deseo de ser en tanto significado de placer y de ordenamiento de su historia biográfica.

En los relatos que encierra este capítulo, se ubican dos tendencias fundamentales que definen la elección profesional de estudiar e inscribirse dentro de lo pedagógico. La elección de esta carrera dentro de los estudios universitarios se define por los actores en tipos de acercamientos: perfeccionamiento de la docencia y reflexión y conocimiento de un objeto educativo. En el juego del sentido de apropiación de los actores se entrecruzan los tiempos biográficos dados por las mismas condiciones del contexto social y psicológico que constituyen los imaginarios y las figuras idealizadas que dan sostenimiento a una identidad profesional y, por tanto, inscriben al sujeto en el deseo de saber dentro de una proyección singular: estudiar una profesión que tiene relación con un objeto de conocimiento, definido en cuanto "ordenamiento", "comprensión", "transformación", "intervención", "socialización", "humanización", etc. del Otro, es decir, como proceso educativo. Así, la

elección de lo pedagógico recorta el imaginario de los actores en una visión de transformar y comprender la realidad educativa y en ser y perfeccionarse como docentes.

Sin embargo, los motivos que definen los sentidos de apropiación e inclusión de los sujetos dentro de la disciplina pedagógica, ¿prefiguran alguna relación entre el saber profesional y el saber constitutivo del yo? En este caso, se puede pensar que los motivos y sentidos de elección profesional son estructurantes en la medida que los sujetos se significan en un pasado social, cultural, familiar, de valoración de imágenes, de afectos e incertidumbres, que proyectan simbolizaciones que se revisten de significados morales, de trascendencia, de valor, de toma de postura, de idealidades, de transformar lo vivido, etc. Respecto al propio discurso de los sujetos, en el trayecto de elección, entendido éste como tiempo de elección, se definen las búsquedas que tratan de tomar sentido en la materialización y comprensión de un saber profesional, aspectos que ponen el acento en la propia identidad del sujeto.

Con relación a los marcos simbólicos en los que el sujeto se constituyó, el deseo de ser define las propias búsquedas y necesidades de comprender su realidad en un presente que es instituyente en un pasado. Así, la búsqueda, en tanto saber, como elemento ordenador y trastocador de la propia autocomprensión del yo, permite afirmar que en la misma historia biográfica de los sujetos se presenta la posibilidad de entender la realidad de éstos en función de un problema constitutivo. Por tanto, la búsqueda de un saber es estructurante del saber e instituyente de la identidad del sujeto.

En este sentido, la misma problemática y los motivos que llevan a los sujetos a elegir y dar un sentido a su elección profesional, también traen consigo otro problema sobre el saber profesional que podría definir el mismo alcance de proyección sobre la idealidad esperada y, por tanto, elementos que prefiguren el rol por desempeñar dentro de la profesión elegida, así como la actitud sobre el campo disciplinario. Las mismas condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, psicológicas y educativas que marcan las percepciones del sujeto, son estructurantes también en la reflexión que realiza el sujeto sobre su realidad y de lo que quiere de ésta como forma de vida y reconstitución de la misma.

La posibilidad de pensar o proyectar una idealidad de elección profesional en una visión de comprensión-transformación, delimita la comprensión de los procesos en la búsqueda de los significados dados por los propios objetos de conocimiento. La reconstitución de los significados se adentra en un proceso de indagación que va conformando una actitud ante la particularidad del campo del saber profesional. O bien, pensar el proyectar la idealidad de elección profesional desde una intervención normativa y como un instrumento de

elección de lo pedagógico recorta el imaginario de los actores en una visión de transformar y comprender la realidad educativa y en ser y perfeccionarse como docentes.

Sin embargo, los motivos que definen los sentidos de apropiación e inclusión de los sujetos dentro de la disciplina pedagógica, ¿prefiguran alguna relación entre el saber profesional y el saber constitutivo del yo? En este caso, se puede pensar que los motivos y sentidos de elección profesional son estructurantes en la medida que los sujetos se significan en un pasado social, cultural, familiar, de valoración de imágenes, de afectos e incertidumbres, que proyectan simbolizaciones que se revisten de significados morales, de trascendencia, de valor, de toma de postura, de idealidades, de transformar lo vivido, etc. Respecto al propio discurso de los sujetos, en el trayecto de elección, entendido éste como tiempo de elección, se definen las búsquedas que tratan de tomar sentido en la materialización y comprensión de un saber profesional, aspectos que ponen el acento en la propia identidad del sujeto.

Con relación a los marcos simbólicos en los que el sujeto se constituyó, el deseo de ser define las propias búsquedas y necesidades de comprender su realidad en un presente que es instituyente en un pasado. Así, la búsqueda, en tanto saber, como elemento ordenador y trastocador de la propia autocomprensión del yo, permite afirmar que en la misma historia biográfica de los sujetos se presenta la posibilidad de entender la realidad de éstos en función de un problema constitutivo. Por tanto, la búsqueda de un saber es estructurante del saber e instituyente de la identidad del sujeto.

En este sentido, la misma problemática y los motivos que llevan a los sujetos a elegir y dar un sentido a su elección profesional, también traen consigo otro problema sobre el saber profesional que podría definir el mismo alcance de proyección sobre la idealidad esperada y, por tanto, elementos que prefiguren el rol por desempeñar dentro de la profesión elegida, así como la actitud sobre el campo disciplinario. Las mismas condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, psicológicas y educativas que marcan las percepciones del sujeto, son estructurantes también en la reflexión que realiza el sujeto sobre su realidad y de lo que quiere de ésta como forma de vida y reconstitución de la misma.

La posibilidad de pensar o proyectar una idealidad de elección profesional en una visión de comprensión-transformación, delimita la comprensión de los procesos en la búsqueda de los significados dados por los propios objetos de conocimiento. La reconstitución de los significados se adentra en un proceso de indagación que va conformando una actitud ante la particularidad del campo del saber profesional. O bien, pensar el proyectar la idealidad de elección profesional desde una intervención normativa y como un instrumento de

aplicación, ubica la comprensión de los objetos de conocimiento en un entramado de desempeño que se define por un hacer en tanto proceso de transmisión sobre un objeto determinado. Estas dos formas de acercamiento a un campo disciplinario, que nos encontramos en los testimonios de los actores, matizan los posibles acercamientos al problema de lo pedagógico y sus condiciones de constitución epistemológica desde los relatos de experiencia de vida de una elección profesional. Elementos que apoyan a la comprensión de una identidad profesional desde los imaginarios biográficos de elección profesional.

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE PEDAGOGÍA: VIVENCIAS DE UNA FORMACIÓN

"...no es un problema de espacios sino de las formas de enseñar a investigar..."

Las condiciones que influyen para la elección profesional delimitan la identidad del sujeto, pero a su vez dentro del trayecto de formación también se agregan nuevos procesos que contribuyen a esta constitución del ser profesional. Pensar en un tiempo y un espacio de formación para ser pedagogo y, posteriormente, ejercer la docencia en el Colegio de Pedagogía, nos acerca a la comprensión del concepto de investigación a través de tiempos y espacios de acción. Éstos oscilan entre un pasado y un presente, y delimitan posibilidades de análisis sobre la percepción de los académicos como sujetos que tienen una posición sobre la noción de investigación dentro de un referente institucional.

En este sentido, las condiciones institucionales, como espacio⁶⁵ relacional de un mundo escolar, entre otros, constituyen interacciones que articulan los sentidos⁶⁶ de apropiación de los actores y, por tanto, posiciones relativas ante los procesos institucionales. Sobre el entramado institucional es como se van gestando las condiciones de experiencia de vida con relación a prácticas diversas.

En el caso de la investigación, como concepto y como práctica, ésta va adquiriendo un significado en la medida que los sujetos lo elaboran y apropian a partir del espacio

⁶⁵ Con relación al concepto de espacio, Bourdieu señala que el "espacio contiene, por sí mismo, el principio de una aprehensión relacional del mundo social: afirma en efecto que toda la *realidad* que designa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen". En *Razones prácticas*, p. 47.

⁶⁶ En cuanto a la noción de *sentido*, se define dentro de un marco de explicitación de vivencias del sujeto, las cuales se construyen desde el Aquí y el Ahora. Al respecto, Schutz y Luckman, señalan: "sólo tienen sentido subjetivamente aquellas vivencias que son presentadas por el recuerdo en su efectividad, que son examinadas con respecto a su constitución y que son explicitadas en cuanto a su posición en un esquema de referencia a mano". Véase *Las estructuras del mundo de la vida*, p. 36.

institucionalizado. Los referentes se construyen en un marco histórico de interacción, de reflexión y de prácticas académicas dentro de una misión institucional y un proyecto de formación profesional. Sin embargo, no es sólo un problema de definiciones, descripción de prácticas, explicitación formal de contenidos sobre qué es investigar, sino que principalmente se trata de la conjugación de estos procesos, basada en la forma en que los académicos tipifican con un sentido de apropiación profesional el concepto y la práctica de la investigación al interior del currículum.

Pensar el concepto "investigación", dentro del contexto de interacción que ofrece un currículum⁶⁷, nos adentra en el espacio imaginario que portan los actores sobre la práctica misma de la investigación. El problema sustantivo no es sólo la intencionalidad discursiva que sostiene el currículum en cuanto a la investigación mediante sus objetivos, perfiles, asignaturas, etc., sino la puesta en escena de la intencionalidad en la vivencia práctica de la investigación por los docentes en la cotidianidad del currículum. En este sentido, el significado de investigación hay que analizarlo a raíz de la designación formal que ofrece el currículum y por las apropiaciones que realizan los actores de esta designación, vía su formación y práctica escolar.

Estas apropiaciones que llevan a cabo los docentes definen los imaginarios que éstos portan, así como las valoraciones que tienen sobre la investigación, tanto en la formación como en la realización de la misma. Pensar las prácticas de formación y de enseñanza como acciones instituyentes que se reconstituyen en la proximidad de la idealidad formal del currículum, nos acerca a la comprensión de las imágenes del sí mismo docente como soporte de la acción institucional y proyección de la formación de otras personas.

2.1 El Colegio de Pedagogía: el contexto de la significación

Analizar los procesos que perfilan una idealidad sobre la elección profesional de ser pedagogo, nos permite comprender los marcos referenciales en que los sujetos construyen sus imaginarios sobre un proyecto de vida profesional y nos adentra en la vivencia de la realización práctica del sujeto con relación a su contexto de interpelación. Esta vivencia

⁶⁷ Hay una diversidad de conceptos que apuntan a definiciones del término, las cuales valorizan diferentes acciones acerca de la enseñanza y su prescripción. Saberes, prácticas, ordenamientos didácticos, normatividades, etc., son algunos de los elementos que se analizan al definir una postura sobre la enseñanza. Sobre esta gama de posibilidades acerca del currículum, véase el *Estado del conocimiento en el campo del currículum*, II Congreso Nacional de Investigación Educativa.

cotidiana está estructurada a partir de las propias condiciones de existencia social que determinan el orden, funcionalidad y propósito de las prácticas. En este sentido, las interacciones que realizan los sujetos, dentro de su universo simbólico, se encuentran definidas por status de necesidad, de aprobación, de gratificación, de valoración, etc., que sitúan las prácticas de los sujetos en contextos que constituyen procesos institucionales.

La condición social de las prácticas cotidianas de los sujetos se va construyendo en el sentido de su realización dado por la inmediatez del contexto, pero a su vez, en este sentido de realización los sujetos proyectan su idealización de las prácticas. Al respecto, la intencionalidad institucional y el sentido que le da el sujeto a las prácticas cotidianas van conformando las particularidades y definiciones de las condiciones institucionales en que dichas prácticas se realizan.

Las apropiaciones del sujeto sobre su contexto social a partir de las prácticas que realiza, van estructurando su identidad como ser social y profesional. En este sentido, la significación que el sujeto realiza de su práctica cotidiana se encuentra circunscrita a las propias condiciones de existencia dadas por los contextos en que el sujeto fue constituyéndose. Si bien, el sujeto se estructura sobre las condiciones que ofrece su contexto histórico, económico, cultural, etc. y, a su vez, el sujeto se apropia del contexto al que da un sentido subjetivo de apropiación, es decir, la particularidad de objetivar el universo simbólico que lo constituye a partir del sentido *imaginario y fantaseado*⁶⁸ que guarda el sujeto con su deseo de ser, tener, saber, etc.

Las investiduras sociales que estructuran las condiciones institucionales de todo contexto profesional, se legitiman por las normatividades que apelan al comportamiento de los integrantes, por el saber y práctica social que se estipulan como necesarios para los actores sociales, por el mismo proceso de convivencia que realizan los sujetos en términos de sus saberes especializados y por la legitimidad que tienen estos saberes ante la sociedad en su conjunto.

⁶⁸ En cuanto al término *fantaseado*, "guión imaginario en el que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente". Con relación al término *imaginario*, "se caracteriza por el predominio de la relación con la imagen de lo semejante, ...se comprende ante todo en relación con una de las primeras elaboraciones teóricas de Lacan respecto a la *fase del espejo*. En la obra dedicada a ésta, el autor pone evidencia la idea de que el yo del pequeño ser humano, debido particularmente a su prematuridad biológica, se constituye a partir de la imagen de su semejante (yo especular)". Véase en Laplanche, J. y Pontalis, J. B. *Diccionario de psicoanálisis*, p. 138 y pp. 190-191.

Cuando pensamos en el contexto institucional en que se realiza la formación profesional del pedagogo, la cual está delimitada por el problema del concepto y la práctica de la formación en y para la investigación, nos centramos en un conjunto de intencionalidades discursivas y prácticas que inciden en los sentidos de apropiación que pueden tener los actores con respecto a la problemática citada.

Los sentidos de apropiación que se juegan en los participantes se construyen a partir de las vivencias que tienen éstos dentro del propio espacio institucional: su legado histórico, la valoración del saber profesional al que apelan los actores, las condiciones institucionales en que se realiza la formación profesional, el sentido de apropiación de la identidad profesional, etc.

En el caso del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, su proceso de institucionalización nos remite a la misma creación de la Universidad y, particularmente, a la Escuela Nacional de Altos Estudios, hoy Facultad de Filosofía y Letras. Este contexto proporciona el marco de simbolización y, por tanto, de investidura que permea la constitución del Colegio de Pedagogía y la particularidad de la formación profesional que se da mediante el proyecto curricular.

En este sentido, las condiciones históricas del momento modelan perspectivas y concepciones sobre la enseñanza y la formación profesional, las cuales se explicitan en el propósito referido por el maestro Justo Sierra a la Escuela de Altos Estudios, el 22 de septiembre de 1910, en el discurso del acto inaugural de la Universidad:

“Sobre la enseñanza -decía el maestro Sierra- fundamos la Escuela de Altos Estudios; allí la selección llega a su término; allí hay una división amplísima de enseñanzas; allí habrá una distribución cada vez más vasta de elementos de trabajo; allí convocaremos, a compás de nuestras posibilidades, a los príncipes de la ciencia y las letras humanas, porque deseamos que los que resulten mejor preparados por nuestro régimen de educación nacional, puedan escuchar las voces mejor prestigiadas en el mundo sabio, las que vienen de más alto, las que van más lejos; no sólo las que producen emociones, sino las que inician, las que alientan, las que revelan, las que crean. Ésas se oirán un día en nuestra escuela; ellas definirán el amor divino, por lo sereno y puro, que funda idealidades como el amor terrestre funda humanidades.”⁶⁹

⁶⁹ Facultad de Filosofía y Letras. *Organización académica 1967*, p. 9.

Al respecto, podemos observar que la intencionalidad discursiva proyecta una concepción sobre la finalidad de la escuela y sus procesos de formación y enseñanza, aspectos medulares que definen un contexto de simbolizaciones que valoran la formación profesional y los conocimientos que se transmitirían desde un proyecto de universidad en relación con el proyecto de nación que se tenía.

En este sentido, el proyecto de Universidad se concibió como una "institución laica, nacional y pública que actuaría, en palabras de Justo Sierra, para *...coordinar las líneas directrices de carácter nacional...*"⁷⁰ Así, en la formación y transmisión de los conocimientos, se plasmaría la esencia fundamental del espíritu de la Universidad y de la Escuela misma en cuanto a pluralidad de conocimientos que encierra la ciencia y las humanidades. Esencia que concibe la enseñanza del conocimiento desde los "*que inician, que alientan, que revelan, que crean*". Aspectos que se enmarcan dentro de una concepción positivista de hacer ciencia y, por tanto, permea el concepto de lo que era la enseñanza y la investigación en términos de la transmisión y producción de conocimientos. Al respecto, Sierra agrega:

"Nuestra ambición sería que en esa escuela, que es el peldaño más alto del edificio universitario, puesto así para descubrir en el saber los horizontes más dilatados, más abiertos como esos que sólo desde las cimas excelsas del planeta pueden contemplarse; nuestra ambición sería que en esa escuela se enseñase a investigar y a pensar, investigando y pensando, y que la sustancia de la investigación y del pensamiento no se cristalizase en ideas dentro de las almas, sino que esas ideas constituyesen dinamismos perennemente traducibles en enseñanza y en acción, que sólo así las ideas pueden llamarse fuerzas; no quisiéramos ver nunca en ellas torres de marfil, ni vida contemplativa, ni arrobamiento en busca del mediador plástico; eso puede existir, y quizá es bueno que exista en otra parte; no allí, allí, no."⁷¹

Los imaginarios que se proyectan en el discurso con respecto al proyecto de la Escuela están delimitados por la formación de las otredades en términos de la transmisión de un conocimiento que se enmarca en el vínculo *investigación y pensamiento*. Condición que centra, en la estructura institucional, una identidad profesional que prefigura una formación de los actores, en función de un conocimiento que es susceptible de ser enseñado en la

⁷⁰ Guevara Niebla, Gilberto. *La rosa de los cambios, breve historia de la UNAM*, p. 22.

⁷¹ Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.* 1967, p. 9.

medida en que exista una acción metódica que lo legitime en términos de un descubrimiento objetivo⁷² en el acto de investigación.

Con esta finalidad, es que la Escuela Nacional de Altos Estudios va constituyendo y conformando los estilos de identidad institucional que la caracterizarían y que darían sentido y orientación a los procesos que en ella se gestaban. Así, la Escuela se convierte en el punto medular de la vida de la Universidad; en "ella se concentraba la actividad de investigación y fue concebida como un nivel superior (el "coronamiento" de la Universidad) al nivel en el que se encontraban las escuelas profesionales como: Medicina, Ingeniería, Jurisprudencia y Bellas Artes. En Altos Estudios se reunían los institutos de investigación: el Patológico, el Bacteriológico, el Médico y los museos de Historia Natural y de Arqueología, y los de Historia y Etnología."⁷³

Para 1924, Álvaro Obregón, por decreto, instituye la Facultad de Filosofía y Letras a partir de la reestructuración de la Escuela Nacional de Altos Estudios. En su trayecto, la Facultad⁷⁴ ha ido sufriendo una serie de cambios en sus planes de estudios, nominación de la misma y grados que otorga. Sin embargo, el origen del Colegio de Pedagogía se remonta a 1955, con un grupo de primer año de su Maestría. Hasta entonces sólo existía la especialidad de Maestro en Ciencias de la Educación, que podían seguir únicamente los egresados de las demás carreras que se cursaban en la Facultad. Sin embargo, se pensó que esto no bastaba, ya que no existía en la Universidad un lugar donde los maestros universitarios pudieran recibir una adecuada preparación pedagógica; por ello, la antigua especialización en Ciencias de la Educación, se transformó en el actual Colegio de Pedagogía, que, en su nacimiento, otorgaba dos grados: la Maestría en Pedagogía, y el Doctorado en Pedagogía."⁷⁵

⁷² El fundamento de esta postura en cuanto a la investigación, así como a los conceptos de transmisión, conocimiento, creación, etc., se sustenta en el planteamiento filosófico del positivismo, donde la construcción del conocimiento se delimita al método hipotético-deductivo y al modelo experimental de investigación. Sin embargo, hay que señalar que en la concepción de la propia Universidad y en su desarrollo, habla la noción de un pensamiento liberal en cuanto a la apertura del conocimiento y su implicación en la vida cultural de la nación.

⁷³ Guevara Niebla, Gilberto. *Op. cit.*, p. 22.

⁷⁴ Para tener una idea más amplia sobre el proceso de institucionalización que ha ido conformando la historia de identidad de la Facultad: sociedad, políticos y académicos, y que como tal, no es la finalidad de este apartado, sino la de ubicar el universo en que se significa el concepto y la práctica de la noción de investigación dentro de un curriculum que apela a la formación profesional del pedagogo en el nivel de licenciatura. Al respecto, véase Facultad de Filosofía y Letras. *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*.

⁷⁵ Facultad de Filosofía y Letras. *Anuario de Pedagogía 1962*, p. 281.

En el año de 1959 se instituye un nuevo plan de estudios que establecía el otorgamiento de tres grados: licenciatura, con 36 créditos semestrales, a cursarse en tres años; maestría, con 10 créditos semestrales, para cursarse posteriormente la licenciatura, en un periodo de un año como mínimo; y doctorado, con 12 créditos semestrales, incluyendo 4 seminarios obligatorios a cursarse en la licenciatura o en la maestría.⁷⁶ El programa de licenciatura estuvo vigente hasta el año de 1966, a partir del cual se transforma y amplía a cuatro años, y se crean cuatro áreas de especialidad: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización escolar y filosofía e historia de la educación. Este programa es el que hoy en día sigue vigente y se encuentra en proceso de reestructuración.⁷⁷

En esta breve descripción de la creación del Colegio de Pedagogía, se pueden ubicar algunos cambios en las concepciones y finalidades de la formación pedagógica que están ligadas a las mismas problemáticas de lo pedagógico y a sus condiciones de existencia en función de su necesidad institucional y social.

En un primer momento, nos encontramos con una tendencia de concebir la formación pedagógica como especialización para la docencia. Esto tiene correlación con la misma finalidad con la que se creó el Departamento de Ciencias de la Educación en 1934, "con la mira de que la Universidad de México colaborara al más alto perfeccionamiento educativo del magisterio mexicano."⁷⁸

Posteriormente, esta concepción va cambiando a un sentido más amplio, al incorporar al análisis de lo pedagógico la propia relación y estudio de lo educativo, no sólo en el acto de la transmisión de conocimientos, sino en el análisis que retoma al mismo contexto social como elemento educativo. Este proceso se da por la misma necesidad de problematizar o conceptualizar lo pedagógico desde la noción de ciencia, es decir, "comprender esta formación profesional de la pedagogía, estudios específicos acerca de la educación como hecho, como interpretación, como historia y como práctica, pues tiene como objetivo la capacitación de funciones de expertos en actividades relacionadas con la educación, o de docentes de escuelas medias y superiores...".⁷⁹ Si bien, la connotación de la docencia sigue presente como elemento de estudio de lo pedagógico, también hay idea de un cuestionamiento del hecho educativo desde la comprensión y reflexión de los procesos educativos por medio del trabajo de investigación. Esta condición se muestra hasta en la misma concepción de la docencia en términos de una "penetrante investigación, como

⁷⁶ Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.* 1962, p. 282.

⁷⁷ Véase Facultad de Filosofía y Letras. *Organización Académica 1974*, p. 67.

⁷⁸ Véase Facultad de Filosofía y Letras. *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, p. 118.

objeto de una docencia de alto nivel, la formación de esta clase de profesionales es competencia de las universidades⁷⁹.

Así, la significación que da sentido a un contexto determinado se va conformando por el conjunto de significados que se comparten y se transmiten a los actores de dicho proceso institucional. Los legados históricos así como sus simbolizaciones se convierten en estructuras que forman una identidad institucional y que son, a su vez, estructurantes de los discursos que los sujetos portan como elementos que dan sentido de pertenencia y condición de pensar las prácticas instituidas.

Las apropiaciones que realizan los sujetos de sus espacios institucionales, de acuerdo al rol desempeñado, van conformando imaginarios que constituyen la esencia de sus prácticas y definición sobre lo que fueron sus procesos de formación profesional, así como sus vivencias relacionadas con el concepto de investigación dentro del plan de estudios de pedagogía.

En este sentido, el concepto mismo de investigación tiene un significado que está presente en el trayecto constitutivo del mismo Colegio de Pedagogía, de la Facultad y de la propia Universidad, y que va siendo definido según el momento histórico en que se problematice. Sin embargo, no deja de ser un referente constitutivo de una práctica profesional, ya sea como función sustantiva de la institución, como ejercicio metódico sobre una problemática, como concepto que define un hacer profesional o como una apropiación de un saber. Así, el significado se reconstituye en la medida en que los sujetos lo utilizan, viven, hablan, cuestionan, conceptúan, etc., y se va instituyendo el sentido de apropiación que tiene el significado para los actores.

En relación con las influencias y contingencias que contribuyen a la significación de un proceso, práctica o concepto, como es el caso de la noción de investigación, que tienen los académicos con respecto a la formación escolar en la licenciatura de pedagogía, es necesario enfatizar que las apropiaciones efectuadas por los sujetos se dan por las propias condiciones culturales que portan y por los símbolos de referencia que toda institución transmite como legítimos y necesarios para perpetuar su condición de identidad

⁷⁹ Véase Facultad de Filosofía y Letras. *Anuario de Pedagogía 1965*, p.185.

⁸⁰ Véase Facultad de Filosofía y Letras. *Op. cit.*, p. 186. A su vez, esta concepción de abrir la reflexión sobre lo pedagógico y su campo de acción lleva consigo plantear el nivel y acercamiento a lo pedagógico tanto en los niveles de estudios profesionales -licenciatura-, de especialidad -maestría- e investigación -doctorado-.

institucional. Al respecto, Pedro Henríquez Ureña define las influencias que dieron origen a la Universidad:

“Dos influencias combinadas formaron la Universidad de México: la francesa, representada por don Justo Sierra; la alemana, representada por don Ezequiel A. Chávez. Siguiendo la primera, se incorporaron a la institución las Escuelas de Jurisprudencia y de Medicina, y aún podremos decir que las de Ingeniería y Arquitectura; aunque en Francia éstas no forman parte de la Universidad, el principio que determina su incorporación como escuelas de profesión científica, es el mismo que rige a La Sorbona. Además, de acuerdo con la tradición medieval de la “*facultas artium*”, se sumó la Escuela Preparatoria. A la tendencia alemana se debe la creación de la Escuela de Altos Estudios (acaso merecedora de otro nombre que no despertara suspicacias en los intelectuales) y la incorporación, antes a medias, hoy en vías de ser completa, de los planteles de investigación... y aun otros centros menos activos.”⁸¹

Así, las dos grandes influencias, la francesa y la alemana, que dieron origen a la Universidad, conformaron un híbrido que conjugó las dos prácticas que definían su misión institucional: la docencia y la investigación. Prácticas, que hoy en día, siguen siendo pilares de la Universidad y conforman estilos de identidad profesional, que al ser apropiadas por los sujetos mediante los saberes profesionales, crean, a su vez, resignificaciones sobre las prácticas constitutivas de la identidad profesional y, por tanto, un acercamiento al campo y saber profesional a partir de éstas mismas.

2.2 El currículum y las asignaturas de investigación

Las condiciones históricas que conformaron la condición institucional del Colegio de Pedagogía tuvieron influencia en la concepción y reestructuración del plan de estudios de la carrera.

Con relación a estos momentos históricos, destacan la separación en 1934 de la Escuela Normal Superior de la Universidad, la creación del Departamento de Ciencias de la Educación, el cual otorgaba grados de maestría y doctorado. Posteriormente, la reestructuración en 1939 de un nuevo plan y Sección de Ciencias de la Educación, donde sólo se otorgó el grado de maestro. En 1956, el Consejo Universitario aprobó que la

⁸¹ Guevara Niebla, Gilberto. *Op. cit.*, p. 23.

Facultad quedara constituida por ocho colegios, los cuales otorgaban el grado de maestro y de doctor, y también por especialidades. La reapertura de las licenciaturas en 1960 (impulsada por el Dr. Francisco Larroyo), que incluyó a catorce carreras dentro de ocho colegios.⁸² Lo anterior, aunado a la propia misión institucional de la Universidad y a la particularidad del contexto mismo de la Facultad, propició condiciones que influyeron en el Colegio mismo para una formación profesional basada en la noción de investigación. En este sentido, un académico expresa:

"Si queremos juzgarlo de acuerdo con el parámetro con el contexto actual creo que no, no lo habido. Por qué razón, porque la carrera no fue planteada como la carrera de investigación y sí como una carrera más bien humanística que daba mucha importancia a la formación de lo humano, es eminentemente humanística. Tiende mucho a la fundamentación de tipo conceptual, de motivaciones muy internas relacionadas con el ser, con la esencia, con la existencia del individuo frente a otros individuos. Entonces, fue planeada como estaban planeadas repito las otras carreras previas de normalistas etc., muy centradas en el aspecto humanístico de un hombre que trata de conducir a otro a lo largo de una etapa de la vida para tratar de que éste encuentre su propio camino y se acabó. Ahora, si para hacer esta conducción necesita recursos x, y o z o a, b o c pues son bienvenidos y deben ser aprovechados. La investigación, entonces, como cosa aislada relacionada con puntos específicos particulares, vendría a fundamentar ese quehacer educativo, pero no como un elemento fundamental de punto de partida en que había de centrarlo todo en la investigación, no, no fue así.⁸³

En este sentido, la percepción sobre la formación pedagógica con respecto a la investigación, se ubica en primera instancia, en una concepción que centra la formación a un trabajo "*eminente humanista*" en función de la conducción del "*individuo frente a otros individuos*". Esta concepción que señala el académico, se enmarca en el mismo proceso histórico de ubicar el trabajo pedagógico en una especialización para la docencia como proceso de transmisión y formación. Condición que se reafirma al expresar el académico la tendencia propia de "*las otras carreras previas de normalistas*" en la misma carrera de pedagogía.

82 Para profundizar sobre los anteriores procesos con respecto a lo pedagógico dentro de la Facultad, véase la síntesis de la Dra. Menéndez M., *Libertad en Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, pp. 97-150.

83 E9M20396, pp. 5-6.

Pensar la "conducción" y la formación sobre el otro -sujeto-, para que éste "encuentre su propio camino", nos ubica plenamente en el imaginario constitutivo que prevalecía en términos de la identidad profesional constituida en ese espacio histórico. La razón sustantiva de formación, desde la perspectiva del académico, queda inscrita en la conducción y modelamiento del otro, aspecto que recorta la mirada de la problemática educativa a la misma condición de escolaridad.

Entre los objetivos que se enuncian con respecto a la licenciatura, se expresa: "Preparar profesionistas que atiendan con sentido científico-técnico los problemas educativos en todos los niveles y grados"⁸⁴. Así, la formación profesional y el recorte de lo pedagógico, quedan definidos en una tendencia hacia la relación escuela-docencia.

En esta percepción del profesor, a su vez, se matiza la idea de investigación en términos de "cosa aislada relacionada con puntos específicos particulares vendrían a fundamentar ese quehacer educativo...". Elemento que define un tipo de acercamiento y uso de la investigación en relación con el quehacer educativo. Condición que se explicita en un plano de incidencia relativa dentro de las prácticas que constituyen el proceso de formación dentro del plan de estudios⁸⁵ de la carrera.

A partir de 1966, se reestructura el plan de estudios de pedagogía (hoy en día es el plan vigente), cuenta con 38 asignaturas obligatorias y 16 asignaturas optativas, que tienen que ser cubiertas dentro de una diversidad de asignaturas a elegir en un período de cuatro años.⁸⁶ En este plan de estudios, hay asignaturas que apelan o se inscriben de manera formal dentro de la noción de investigación, con un contenido y prácticas específicas que tienen que ver con la idea de formación profesional del pedagogo con respecto a la

⁸⁴ El sentido que guarda el objetivo es una percepción que se prefiguraba sobre la formación del profesional de la pedagogía. Así, la prefiguración profesional en función de un perfil es uno de los principios de identidad que estructuran la propia concepción de lo pedagógico en un tiempo y espacio determinados, y que sirve como elemento de análisis en cuanto a su significado público. Facultad de Filosofía y Letras. *Organización Académica 1974*, p. 67.

⁸⁵ Es importante señalar que la noción de plan de estudios se entiende como la enunciación formal de las asignaturas, objetivos, créditos y demás aspectos que describe un perfil profesional, así como la organización y funcionamiento didáctico de todos estos elementos.

⁸⁶ El total de créditos de las asignaturas obligatorias es de 132, el de las asignaturas optativas está entre 72 a 100 créditos, haciendo un rango de posibilidad de créditos totales entre 204 a 232. En este sentido, el total de horas a la semana y los créditos pueden variar de acuerdo con las asignaturas optativas que el alumno seleccione. Véase Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. *Pedagogía: sus profesores, sus cursos y seminarios*, pp. 40-41, y Facultad de Filosofía y Letras. *Planes de estudio*, pp. 67-72.

investigación. En este sentido, estas asignaturas formales se inscriben en una incidencia práctica y connotan un sentido y uso del concepto de investigación.

La percepción de los actores académicos sobre el concepto y uso de la investigación se da por la apropiación que realizan éstos de las designaciones curriculares formales (asignaturas) en la práctica escolar y académica. Así, la concepción de investigación que los actores construyen sobre su vivencia en el currículum de pedagogía se estructura en la intencionalidad operativa del currículum formal, por la aprehensión que de éste hace el actor a través de la práctica cotidiana y por la concepción que ha ido construyendo sobre la investigación (educativa) en su historia escolar, académica y profesional.

En el plano formal de las asignaturas del currículum, un académico relata la concepción que tiene de la investigación en el plan de estudios de pedagogía, en cuanto a asignaturas de tipo práctico con "*ciertos principios de investigación...*":

"Bueno, las materias de tipo pues digamos práctico como era psicotécnica por ejemplo, la psicotécnica pedagógica siempre tuvo elementos de tipo práctico que tienen ciertos principios de investigación y de organización técnica. Así, también se necesitaba incluso un mínimo de estadística, por ejemplo, de manejo de la estadística, los conexos de la estadística como sería la los recursos gráficos de graficación de todo aquello de análisis de todos los elementos para ver posibles tendencias de las cuales se pudieran hacer acciones de tipo educativo. Entonces, lo que podía dar la psicotécnica pedagógica fundamentalmente, y luego la técnica de la enseñanza que estaría relacionada con las prácticas de la educación en donde tenía que impulsar ciertas técnicas que llevaban a tener que hurgar, que investigar, o sea, que buscar elementos fundamentadores o que sirvieran de base para encontrar otros elementos posteriores que pudieran afirmar conocimientos o encausarlos en otra dirección según los resultados de esa búsqueda..., pero una visión como la actual creo que no la hubo. No la hubo y fue algún elemento que con frecuencia se mencionaba como una falla, como algo que faltaba para nosotros aquí para la formación de nuestros pedagogos."⁸⁷

El significado que marca la particularidad de la asignatura de psicotécnica pedagógica⁸⁸ con respecto a la noción de investigación, está delimitado por la condición de los

⁸⁷ E9M20396, pp. 6-7.

⁸⁸ En el aspecto formal del currículum de la carrera, la asignatura de psicotécnica pedagógica se imparte por seis profesores y los propósitos que se señalan son: "...el conocimiento y práctica de diversas pruebas psicopedagógicas a nivel preescolar, escolar y vocacional...", "...ofrecer al estudiante un marco conceptual y metodológico acerca de los procesos de medición y evaluación

"elementos de tipo práctico que tienen ciertos principios de investigación y de organización técnica". Elementos que definen el concepto de investigación por la realización de un proceso en términos de aplicación técnica para "...buscar elementos fundadores o que sirvieran de base para encontrar otros elementos posteriores que pudieran afirmar conocimientos o encausarlos en otra dirección según los resultados de esa búsqueda...". Así, el uso y el concepto de la investigación se visualizan como una herramienta de apoyo para "fundamentar", "encontrar", "afirmar" o "encausar" conocimientos.

Otra académica, con respecto del currículum formal, en términos de la investigación, señala:

"Mira, desde mi perspectiva lo que ha sido mi conocimiento del currículum como estudiante, yo creo que en segundo año las materias de estadística y psicotécnica ahí se puede estructurar muy bien con lo que se trabajó en iniciación a la investigación pedagógica, y después vendrían los laboratorios, concretamente el de teoría y práctica de la investigación sociopedagógica, pedagogía experimental, que bueno ora a caído en desuso pero sigue siendo una formación metodológica muy importante desde mi perspectiva, y luego los talleres como salidas y didáctica y práctica de la especialidad por ejemplo. Materias que de algún modo combinan teoría con práctica."⁸⁹

En un primer plano, las asignaturas que enuncia la académica como posibles espacios de formación, en tanto conocimiento sobre el concepto y práctica de la investigación, son: iniciación a la investigación pedagógica, estadística aplicada a la educación y psicotécnica pedagógica. La primera asignatura tiene un acercamiento a la investigación mediante conceptos, tipos, métodos y técnicas de recolección de datos; las dos restantes son conocimientos técnico-instrumentales que se utilizan como apoyo en los procesos de investigación⁹⁰. Así, puede tener lugar la connotación que hace la académica con respecto a que "ahí se puede estructurar muy bien con lo que se trabajó en iniciación..." Este agrupamiento que realiza la académica de las asignaturas está dado por la vivencia que tiene del currículum y por su ejercicio docente en la asignatura de iniciación a la investigación pedagógica.

aplicada a la educación..." y "...familiarizar a los estudiantes en el uso de diversas técnicas de investigación educativa...". Véase Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. *Pedagogía: sus profesores, sus cursos y seminarios*, p. 47.

⁸⁹ E1F28296, p. 3.

⁹⁰ Iniciación a la investigación pedagógica se imparte por siete profesores y los contenidos se centran en el acercamiento epistémico y técnico sobre el proceso de investigación; la asignatura de estadística aplicada a la educación se imparte por seis profesores y sus contenidos se ubican en el estudio de los diversos métodos estadísticos aplicables al análisis de la realidad educativa. Con respecto a la asignatura de psicotécnica pedagógica, véase notas anteriores. Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. *Pedagogía: sus profesores, sus cursos y seminarios*.

En este sentido, dentro del documento *Clasificación por áreas, asignaturas y profesores 97-1*⁹¹, elaborado por la Coordinación del Colegio de Pedagogía, se señalan las mismas asignaturas que la académica menciona, con un referente explícito dentro del currículum formal donde se especifica la clasificación de las asignaturas dentro del "área instrumental" y el "campo: investigación educativa". Así, dentro del proceso de reconstitución del currículum, se va conformando un grupo de asignaturas que prefiguran una intencionalidad sobre la formación de contenidos relacionados con el análisis y práctica de la investigación.

El otro grupo de asignaturas que enuncia la académica dentro del currículum de pedagogía con relación a la investigación, se caracteriza por la vinculación teoría-práctica. Esta relación define el sentido de investigación que guardan las asignaturas y la forma de acercamiento al conocimiento de la realidad: los laboratorios, talleres y las asignaturas de teoría y práctica de la investigación sociopedagógica, pedagogía experimental y didáctica y práctica de la especialidad, que trabajan sus contenidos con relación al cuestionamiento de la realidad educativa, tanto en estudios particulares de investigación como en análisis epistemológicos del diseño y tipos de investigación⁹².

Así, esta denotación que hace la académica con respecto a las asignaturas anteriores, puntualiza la relación teoría-práctica como elemento constitutivo de la noción de investigación y, a su vez, la particularidad del concepto en términos de un proceso reflexión-acción. Esta percepción se retoma por otros académicos e incluso señalan las mismas asignaturas. En algunos casos se enuncian otras, como son prácticas escolares y los seminarios de tesis.

Para la asignatura de prácticas escolares, los contenidos se centran en la realización de una práctica educativa dentro de una institución, como intervención o posible realización de una investigación que se desprenda de la misma práctica. La finalidad es que el alumno profundice e integre los conocimientos adquiridos en los semestres anteriores. El total de maestros que imparten la asignatura optativa son seis⁹³.

Con respecto a los laboratorios y talleres, su creación se fundamentó en la especificidad que tenía la investigación dentro del currículum de la carrera:

"Una de las maneras de empezar a hospiciar aquello (investigación), yo creo, partieron del nuevo plan de estudios, el actual, cuando se pusieron laboratorios, esos sí tenían la finalidad de investigar; el laboratorio de psicopedagogía, el de sociopedagogía y el de didáctica y organización,

91 Facultad de Filosofía y Letras, Coordinación de Pedagogía. *Clasificación por áreas, asignaturas y profesores*. p. 6.

92 Para mayor detalle sobre los objetivos de estas asignaturas del currículum de la carrera de Pedagogía, véase Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. *Pedagogía: sus profesores, sus cursos y seminarios*.

93 Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. *Op. cit.*, p. 54.

tenían por finalidad sentar al alumno frente a proyectos ya establecidos por otros para analizarlos, desmenuarlos para ver si realmente había o no había contenidos válidos hasta donde funcionaban o no, ponerlos a prueba. También para permitir la elaboración de otros nuevos proyectos que vinieran a mejorar los anteriores o ampliar la posibilidad de acción de trabajo educativo. Los laboratorios se plantearon con esa finalidad investigadora en que se avanzara tanto como se pudiera por lo menos esa fue la intencionalidad, es decir no era un laboratorio de repetición nada más de volver año tras año no, era cuestionamiento de los principios que pudieran ser fundamentadores de verdades o por lo menos de presupuestos al respecto, pero el objetivo fue que de ahí se despertara precisamente la necesidad, entusiasmo, voluntad, el empeño, la vocación por investigar en educación. Esto fue en 1967 cuando se hizo el cambio de plan de estudios, el actual... Con ese fin se crearon los laboratorios para poner a prueba técnicas, formas, usos, conocimientos, teorías para sujetarlos a juicio y segundo para abrir caminos para nuevas ideas al respecto..., pero hasta donde le puedo decir fueron los primeros intentos. El segundo intento para despertar la investigación fue la creación de los talleres de la licenciatura. Los talleres fue algo que junto con el maestro Moreno platicamos de este asunto y entonces llegamos a inventar la palabra taller (1970), y no lo estamos inventando, creo que ya había taller de teatro, poner un taller que implicara un cierto trabajo manual... tenía que ser sistemático y también tenía que ser un tema específico, ni siquiera tenía que obligar a que cada año o semestre tuviese los mismos contenidos sino que permitiera que el plan de estudios de la licenciatura se enriqueciera con esa posibilidad de que se podían abrir lo que se quisiera, sobre el tema que se quisiera siempre y cuando se justificara que tenía que ver con la utilidad de formación de los pedagogos. Entonces, permitía una actualización inmediata del plan de estudios... Para mí son las dos cosas que pudieran haber sido como intento para la investigación los laboratorios, es decir, sigo pensando que bien encausados y bien llevados con rigor, francamente con rigor científico, una buena parte de la ciencia de la educación iría a refugiarse en los laboratorios dentro de nuestro plan de estudios, y segundo en los talleres que vendrían a completar ese trabajo.⁹⁴

La intencionalidad que señala el académico con respecto al propósito del laboratorio y del taller, como unidades didácticas de reflexión y acción educativa, centra sus objetivos en el trabajo de elaboración y aplicación de un proceso de investigación delimitado a una problemática educativa. Lo fundamental en estas asignaturas⁹⁵ es la implicación del alumno

⁹⁴ E9M20396, pp. 6-9.

⁹⁵ Los laboratorios que se cursan a partir de quinto semestre son de psicopedagogía, didáctica y teoría y práctica de la investigación sociopedagógica. Se imparten por siete docentes. En el caso de

en procesos de construcción de conocimiento como sujeto partícipe de la acción de reflexión y construcción del objeto de investigación, como también la integración de los conocimientos anteriores a dicho objeto y la actualización sobre los procesos específicos que se trabajarían en las asignaturas.

En este mismo sentido, otro académico expresa su idea sobre las asignaturas y la investigación:

"...en la licenciatura lo que hemos procurado y hemos mantenido desde el mismo origen de este plan de estudios que sigue vigente, incorporar algunas asignaturas que acerquen a los estudiantes a los procesos de investigación, yo creo que es más fácil revisar el plan de estudios y ahí detectas rápidamente cuáles son las asignaturas que están inclinadas a ello. El caso de iniciación a la investigación pedagógica, los cursos como psicotécnica y estadística que se dan en el segundo año, los laboratorios que se dan en el tercero que efectivamente fueron diseñados para fomentar y llevar, inclinar o profundizar en la investigación, y luego más tarde surgieron como un mecanismo lo mismo que de investigación y que de incorporación a una práctica profesional más precisa los talleres."⁹⁶

La percepción que tiene el docente sobre las asignaturas "*que acercan a los estudiantes a los procesos de investigación*", se puntualiza desde la parte explícita del currículum formal en función de los nombres de las asignaturas que "*están inclinadas a ello*". Así, la propia significación de las palabras que nombran las asignaturas, se conciben como una descripción que en sí misma agota el contenido y los alcances de la asignatura. La referencia a lo explícito dentro del currículum nos da un plano de percepción sobre los procesos de investigación en la formación profesional del pedagogo y, a su vez, una intención sobre el uso de éstas en la vigencia del plan de estudios.

Las connotaciones que han hecho los académicos sobre los espacios o asignaturas del currículum de la carrera de pedagogía en relación con los procesos de formación del pedagogo vinculados a la investigación, se definen por una idea sobre las asignaturas que

los talleres, son optativos y se cursan también a partir del quinto semestre. Las temáticas pueden ser: comunicación educativa, investigación pedagógica, organización educativa, didáctica, orientación educativa, educación extraescolar, etc., y dentro de éstas se encuentran diversos enfoques teóricos y metodológicos. Aproximadamente, el número de profesores que imparten los talleres son 40. Véase Facultad de Filosofía y Letras, Coordinación de Pedagogía. *Clasificación por áreas, asignaturas y profesores*, y Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. *Pedagogía: sus profesores, sus cursos y seminarios*.

⁹⁶ E11M29396, p. 4.

en procesos de construcción de conocimiento como sujeto participe de la acción de reflexión y construcción del objeto de investigación, como también la integración de los conocimientos anteriores a dicho objeto y la actualización sobre los procesos específicos que se trabajarían en las asignaturas.

En este mismo sentido, otro académico expresa su idea sobre las asignaturas y la investigación:

"...en la licenciatura lo que hemos procurado y hemos mantenido desde el mismo origen de este plan de estudios que sigue vigente, incorporar algunas asignaturas que acerquen a los estudiantes a los procesos de investigación, yo creo que es más fácil revisar el plan de estudios y ahí detectas rápidamente cuáles son las asignaturas que están inclinadas a ello. El caso de iniciación a la investigación pedagógica, los cursos como psicotécnica y estadística que se dan en el segundo año, los laboratorios que se dan en el tercero que efectivamente fueron diseñados para fomentar y llevar, inclinar o profundizar en la investigación, y luego más tarde surgieron como un mecanismo lo mismo que de investigación y que de incorporación a una práctica profesional más precisa los talleres."⁹⁶

La percepción que tiene el docente sobre las asignaturas "*que acercan a los estudiantes a los procesos de investigación*", se puntualiza desde la parte explícita del currículum formal en función de los nombres de las asignaturas que "*están inclinadas a ello*". Así, la propia significación de las palabras que nombran las asignaturas, se conciben como una descripción que en sí misma agota el contenido y los alcances de la asignatura. La referencia a lo explícito dentro del currículum nos da un plano de percepción sobre los procesos de investigación en la formación profesional del pedagogo y, a su vez, una intención sobre el uso de éstas en la vigencia del plan de estudios.

Las connotaciones que han hecho los académicos sobre los espacios o asignaturas del currículum de la carrera de pedagogía en relación con los procesos de formación del pedagogo vinculados a la investigación, se definen por una idea sobre las asignaturas que

los talleres, son optativos y se cursan también a partir del quinto semestre. Las temáticas pueden ser: comunicación educativa, investigación pedagógica, organización educativa, didáctica, orientación educativa, educación extraescolar, etc., y dentro de éstas se encuentran diversos enfoques teóricos y metodológicos. Aproximadamente, el número de profesores que imparten los talleres son 40. Véase Facultad de Filosofía y Letras, Coordinación de Pedagogía. *Clasificación por áreas, asignaturas y profesores*, y Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. *Pedagogía: sus profesores, sus cursos y seminarios*.

⁹⁶ E11M29396, p. 4.

tienen como propósito el uso de la investigación como elemento constitutivo de la formación. Este uso de la investigación queda explicitado en la parte formal del currículum y por la percepción técnica-instrumental de los académicos, como una herramienta de apoyo, como una organización técnica para abordar una problemática, como una acción que tiene una incidencia práctica, como una formación metodológica y como una relación entre teoría y práctica.

Estas concepciones de la investigación, en referencia a ciertas asignaturas del currículum, nos muestran una intencionalidad en el proyecto educativo en cuanto al uso y la apropiación de los actores con relación al propósito de algunas asignaturas. En este sentido, hay un imaginario sobre la investigación dentro del currículum, pero definido como un elemento de apoyo hacia una práctica determinada y no como una función sustantiva e inherente a la misma práctica.

Pensar el currículum en su parte intencional o propositiva es necesario como elemento que estructura la vida académica y como marco institucional de referencia. Los mismos procesos históricos, sociales, académicos, etc., que conforman el entramado que define la misión de la formación profesional, son aspectos que condicionan las intervenciones y las apropiaciones que realizan los actores sobre el proyecto curricular. En este sentido, los elementos formales o explícitos que constituyen el currículum son fundamentales para comprender el proceso de reconstitución de una práctica en términos de cómo se concibe y cómo se experimenta por los actores⁹⁷.

Los significados que porta el currículum, mediante sus intencionalidades y sus prácticas, son referentes que modelan las imágenes de los docentes vía las investiduras institucionales y, a su vez, la aprehensión de estas investiduras es un acto de vivencia del currículum. Así, el currículum no se agota en su significado, no se agota en lo explícito, sino se reconstituye en el juego de los imaginarios que se presentan en actores concretos que tienen una praxis dentro del marco institucional⁹⁸.

⁹⁷ Al respecto, Remedi, E. y Castañeda, A. *Racionalidad y currículum*.

⁹⁸ El currículum se estructura en dos dimensiones: la intencionalidad o la parte explícita del proyecto y la realización práctica. Estos procesos nos permiten analizar los códigos que sustentan la estructura con relación a los actores que le dan vida a un proyecto institucional. Dos planos necesarios para comprender la intencionalidad que define a una práctica y la reapropiación de la intencionalidad a partir de la experiencia práctica en la cotidianidad por parte de los actores. Sobre este aspecto, véase Gimeno, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*.

Así, las apropiaciones que tienen los docentes sobre los procesos de investigación en el currículum de la carrera de pedagogía son significados que definen una intencionalidad discursiva como proyecto curricular. También dichas apropiaciones nos hablan de cómo se visualizan los procesos de investigación en asignaturas formales en términos del significado que nombra la asignatura y por la vivencia que tuvieron como alumnos y docentes. Vivencias, que a su vez, darán un marco de significación a la intencionalidad curricular, pero desde la praxis cotidiana.

2.3 Imaginarios sobre la práctica docente en la enseñanza de la investigación

Las condiciones institucionales en las que se construye y desarrolla un currículum nos hablan de un proceso instituido, pero a su vez instituyente como realidad construida y resignificada por los actores sociales que participan en el proyecto educativo. Esta condición que estructura la misma esencia de la práctica y vivencia del currículum permite analizar la intencionalidad de las prácticas curriculares a partir de la realización de las mismas intencionalidades. Aspecto medular para comprender el sentido de apropiación que tienen los actores sobre el proyecto de formación profesional y sobre la particularidad de la formación en investigación.

Si bien el currículum es un marco de referencia fundamental que contiene una racionalidad⁹⁹ argumentativa sobre una perspectiva de formación profesional, mediante su estructura didáctica y epistemológica designa una lógica de apropiación sobre un saber y un hacer profesional, una interacción en cuanto a los roles de los participantes, una concepción sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y una visión sobre la identidad profesional. Condición que se estructura desde un presente, retomando el pasado para proyectar un futuro. Pero, a su vez, los procesos de realización y gestión curricular que se llevan a cabo en las prácticas curriculares son intervenciones delimitadas por la historia profesional y académica que constituye una apropiación de la realidad curricular por parte de los actores.

⁹⁹ La noción de racionalidad se define como una acción de pensamiento que contiene una lógica sobre un objeto, concepto, etc., y que da una justificación o se fundamenta en otros motivos. En este sentido, todo currículum tiene una racionalidad, pero si definimos a la racionalidad como una acción consciente y plena que define una realidad de manera "aséptica", entonces podemos inferir que la acción de pensamiento por ser un acto racional consciente no tiene errores. Sobre esta concepción descansan ciertos planteamientos sobre el currículum en cuanto a su fundamentación,

Asimismo, estas intervenciones al currículum, que están delimitadas por la posibilidad de acción que tienen los sujetos según su constitución biográfica, académica y profesional, constituyen sentidos imaginarios de las apropiaciones que hacen sobre el currículum y las particularidades de éste¹⁰⁰. Estos sentidos imaginarios que el sujeto enuncia y que actúa de manera práctica son parte del campo instituyente que conforma la realización práctica del currículum. Elementos que nos ubican en un registro discursivo elaborado por las designaciones del proyecto curricular, por la aprehensión que hacen los actores de acuerdo con las investiduras institucionales y por sus realizaciones prácticas dentro de una cotidianidad institucionalizada.

En este sentido, el currículum se encuentra inmerso en una doble imposición¹⁰¹ que articula su acción institucionalizada. Por un lado, el espacio y la acción simbólica en que se estructura, norma, legisla, certifica, etc., el saber dentro del contexto de la UNAM, y por el otro, el proyecto pedagógico que sustenta el mismo currículum al interior de éste. Imposiciones que se encuentran cruzadas a partir de un mismo ethos institucional. Así, las prácticas pedagógicas gravitan en esta doble imposición y, a su vez, en torno al currículum¹⁰².

Por tanto, en la estructuración del currículum se articula un entramado que apela a una posición de realidad en cuanto a formación profesional y las condiciones particulares de su ejercicio. Además, en la realización del proyecto, hay una aprehensión de los actores en cuanto a la posesión de lo estipulado, pero en un proceso de resignificación dado por la misma acción instituyente.

Las apropiaciones que hacen los académicos sobre la formación que apela el currículum, en cuanto a la formación y práctica de la investigación, se constituyen a partir del tiempo de haber sido alumnos y, a su vez, al ser docentes del colegio. Estas posesiones que defienden significados sobre las prácticas de investigación son la posición del sujeto ante el currículum formal de la carrera. Posición que se sostiene en el juego de la experiencia de "*estar allí*" como acto que marca el sentido subjetivo de la acción objetiva dado por el

selección y organización. Entre ellos F. Bobbit, W. Tyler, H. Taba, etc., con los cuales no se comparte la idea de currículum como una racionalidad instrumental.

100 La posibilidad de acción de los actores se encuentra estructurada por sus referentes biográficos, académicos y profesionales. Estos referentes son constitutivos de la identidad docente; al respecto, Remedi et al. *La identidad de una actividad: ser maestro*.

101 La imposición de acciones simbólicas se fundamenta en un poder que logra imponer significados como legítimos. A este proceso Bourdieu lo denomina *violencia simbólica*. "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica" en *La reproducción*.

102 Gimeno, J. "Aproximaciones al concepto de currículum" en *Op. cit.*

significado que particulariza la noción, práctica, enseñanza y aprendizaje de la investigación.

Al respecto, una académica narra su experiencia sobre las prácticas de enseñar a investigar:

"Curricularmente lo que ocurre, mira yo creo que el problema del plan de estudios aparte de, quizá y lo caduco que sea, de los años que tiene, de cómo se ha ido perdiendo el sentido original del currículum, yo creo que ha sido muy poco explotada la posibilidad de investigación. Yo doy iniciación a la investigación en primer año. Si tú lo vieras horizontalmente todas las materias podrían hacer uso de lo que yo les estoy enseñando y al mismo tiempo, yo retomo lo que los muchos maestros les piden a los muchachos para que ejerciten, para que empiecen hacer sus pininos de investigación, pero si te siguieras hacia abajo me parece que igualmente la gran cantidad de las materias darían pie para que se fundamentara un trabajo de investigación sistemático que a lo mejor hasta concluyera en tesis."¹⁰³

La delimitación que menciona la académica sobre la enseñanza de la investigación la podemos particularizar con relación a su posición ante el plan de estudios como elemento ordenador de la acción que tiene sus limitantes por lo *"caduco que sea"*, por *"los años que tiene"* y por *"cómo se ha ido perdiendo el sentido original del currículum"*. Si bien hay una referencia que ubica las condiciones que atañen al desarrollo del plan de estudios en función de una *"falta"* constitutiva, no se centra el análisis de la enseñanza de la investigación a un problema de diseño curricular, sino a que *"ha sido muy poco explorada la posibilidad de investigación"*.

La puntualización se puede referir por lo menos a dos situaciones: a) el currículum ha perdido el sentido *"original"*, lo cual nos ubica en el imaginario de la académica de que sí hubo, en la estructura inicial del currículum, el sentido propio de la investigación que, seguramente, apela a una historia compartida e incluso investigada dentro de la institución, pero que a su vez, también ha sido interpretada; y b) la *"pérdida del sentido original del currículum"* nos adentra en la posibilidad de lo *"poco explotado"* de la investigación dentro de la práctica del currículum. Es decir, lo *"poco explotado"*, en cuanto a la investigación, se debe a la forma como se realiza la acción docente en la enseñanza de la investigación: *"...horizontalmente todas las materias podrían hacer uso de lo que yo les estoy enseñando y al mismo tiempo, yo retomo lo que los muchos maestros les piden a los muchachos para que ejerciten, para que empiecen hacer sus pininos de investigación..."*. En este sentido,

103 EIF28296, p. 3.

podemos pensar que la enseñanza de la investigación con relación a la práctica de la misma se matiza por la condición de posesión del docente ante el contenido, por la forma de transmitirlo con base en su particularidad y por la experiencia que tiene sobre este mismo contenido con relación a una realidad u objeto determinado de estudio al cual apela la singularidad de la asignatura. Así, las propias relaciones de necesidad de aprendizaje están en la misma naturaleza del aula y su enseñanza¹⁰⁴.

Al respecto, la académica continúa en su narración:

“Lo que pasa es que no hay conocimiento de lo que los maestros hacen en una materia y en otra, de los objetivos que tiene una materia teórico-práctica, de cómo el maestro de otro curso podría apoyar en esto, en fin. Yo creo que es un problema de falta de información y de congruencia.”¹⁰⁵

De esta manera, la reflexión de la académica se centra en la propia intervención y conducción del docente, es decir, la condición necesaria para la enseñanza de una “*materia teórico-práctica*”, la cual lleva implícita una definición concerniente a la investigación y a la enseñanza de esta misma. La explicitación de la noción de “*falta de información y de congruencia*” como elemento, entre otros aspectos, de incumplimiento de un proceso de enseñanza con respecto al conocimiento del hacer cotidiano dentro del salón de clases, así como de los objetivos de la materia en cuestión, nos reitera la concepción que tiene la académica en cuanto a la enseñanza de la investigación como un problema delimitado a la acción docente, a la particularidad del contenido y sus propósitos, y al conocimiento¹⁰⁶ de las relaciones horizontales y verticales que operan en la estructura del currículum por parte de los enseñantes.

104 Al respecto, véase “Enseñar para aprender” en Contreras Domingo, J. *Enseñanza, currículum y profesorado*, p. 89.

105 E1F28296, p. 3.

106 Si bien la postura de Tyler puede ser criticada a la luz de las posturas actuales, hay un aspecto que señala ampliamente, independientemente del concepto de función docente que se desprenda de su texto *Principios básicos del currículum*, y es en cuanto a que el docente debe comprender las metas o fines del programa escolar y, a su vez, los objetivos de la unidad didáctica que tenga que impartir, como medios necesarios para el logro de la misión institucional. Sobre este aspecto otros autores han señalado (Stenhouse, Gimeno J., Pérez G., Furlán M., Díaz B., etc.), con ciertos tientes conceptuales, sobre el papel del docente dentro del currículum y su gestión, pero lo central es que el docente tenga conocimientos de la asignatura que imparte, así como del proyecto educativo en su conjunto.

En este mismo sentido, otro académico se refiere al currículum, vivido en términos de la enseñanza de la investigación, en el cual relaciona la estructura curricular y la función docente:

"Yo encuentro una gran distancia porque la orientación que al menos yo viví de iniciación a la investigación, algunos seminarios sobre todo optativos que tenían que ver con la investigación pues como que eran acciones un tanto personales de algunos profesores, algunas desconectadas de una línea que llevara a la formación en investigación. Más bien siento que eran esfuerzos, como hay muchos en el plan, en este plan de estudios de pedagogía, en donde no tienen una estructura, no hay una metodología clara, una estrategia metodológica para decir por aquí vamos a formar a alguien en investigación. Siento que son esfuerzos, incluso que, ni siquiera se comparten, hay muchos profesores, varios profesores que dan la materia, pero que cada quien la enfoca como él se ha formado, como él considera que debe enseñarse la investigación..."¹⁰⁷

El problema se define dentro de la misma estructura del currículum. La idea se reviste de significado cuando el académico ubica en la carencia de la estructura en función de "*una metodología clara*" y "*una estrategia metodológica*" para la formación en investigación. Al parecer, la intencionalidad y lo formal de un currículum, que se objetiva explícitamente dentro de los objetivos generales, el perfil profesional, la fundamentación del diseño, el mapa curricular y los programas de estudio, etc., no son certezas en el desarrollo del proceso operativo del currículum, sino elementos que estructuran su realización. Sin embargo, dichos elementos no son una promesa fiel para el desarrollo de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje.¹⁰⁸

El académico explicita la acción de algunos docentes que impartían seminarios o materias optativas relacionadas con la investigación "*como acciones un tanto personales de*

¹⁰⁷ E6M13396, p. 4.

¹⁰⁸ En este sentido, los análisis que se realizan sobre los contenidos a través de los programas que conforman un plan de estudios, como los que se han efectuado concernientes a *La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudios*, elaborado por Escudero, Ofelia et al., *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignaturas*, elaborado por Díaz Barriga, A., nos dan las concepciones teóricas, metodologías y técnicas que se explicitan en el programa, vía las unidades temáticas y los referentes bibliográficos. En el análisis podemos ubicar tendencias conceptuales y estrategias metodológicas, mas no podemos decir que esa interpretación, delimitada a la estructura conceptual del programa, nos dé la visión de lo que en verdad se desarrolla y conceptualiza en el salón de clase. En este sentido, la acción práctica que se realiza en el aula se impregna del propio estilo docente, lo cual también matiza los marcos conceptuales que el docente explicita en su programa.

algunos" colegas y *"algunas desconectadas de una línea que llevara a la formación en investigación"*. Acciones que se personifican en imágenes concretas y que adquieren reconocimiento en la medida que la imagen del sujeto, mediante sus acciones, es definida por lo que hace con relación a una estructura que no precisa *"por aquí vamos a formar a alguien en la investigación"*. Podemos pensar en acciones emergentes de los docentes que tratan de apoyar a la estructura curricular con respecto a la formación profesional, pero también podemos encontrar acciones emergentes, entre otras, que nos hablan de las formas en que los docentes dan sentido a su propia comprensión sobre el objeto por trabajar. Esto nos ubica en la necesidad de apropiación¹⁰⁹ de los contenidos de manera institucional, pero con un entendimiento de lo que es el objeto que se estudiará a partir de su historia de formación dentro del campo de conocimiento al que se apela dentro de la asignatura.

Si bien hay *"esfuerzos..., pero cada quien la enfoca como él se ha formado, como él considera que debe enseñarse la investigación..."*, la historia de formación del sujeto, dada por imágenes, vivencias, valoraciones, contenidos, procesos institucionales, etc., es el marco de referencia que constituye las formas de acercamiento al concepto, práctica, cuestionamiento, conocimiento y construcción de una realidad, es decir, investigar.

De esta manera, las apropiaciones que realiza el docente, a partir de su historia de formación profesional, dan un marco de referencia, donde el sujeto docente construye un imaginario de interacción con el currículum a partir de la propia posibilidad que ofrece la estructura. Esto genera condiciones que siempre, de una manera o de otra, rebasarán lo estipulado por el currículum, en tanto su apropiación y resignificación que llevan a cabo los actores.

Acerca de esta relación entre la estructura curricular y la enseñanza de la investigación por parte de los docentes, otra académica describe la percepción que tiene de su vivencia del plan de estudios como alumna y académica:

"Mira yo creo que ciertamente como alumna me parece que hubo, en mi experiencia por lo menos es que la formación fue muy teórica y que ciertamente nunca hubo y creo que tampoco hoy hay, una orientación que realmente permita formarse en, para y por la investigación.

¹⁰⁹ Esta necesidad de apropiación de los contenidos en la que se ve envuelto el enseñante tiene que ver con su éxito y reconocimiento ante los otros. Esta situación expone su imagen, Ada Abraham al respecto señala que el enseñante no es el único artesano de su propio éxito, dado que éste depende de los factores del campo en cuestión. Factores que tienen que relación con diversos grupos, con el trabajo y con los fantasmas propios del sujeto. Al respecto: *El mundo interior de los enseñantes.*

Definitivamente pienso que no. Para mí, muchos años después fue que caí en la cuenta de lo que es meterse al campo de la investigación en educación. Meterse al campo de la investigación en educación implica, tener ciertamente bases teóricas que te permitan, de alguna manera, el poder decidir en un momento dado desde que enfoque pueden ser estudiados, enfoques teóricos, así como también en parte desde el punto de vista empírico como pueden ser estudiados los problemas educativos, en particular una temática que te resulte de interés. Creo que nunca tuvimos, al menos repito en mi experiencia, no creo haber tenido la formación a través de como se estudia el plan de estudios a través de las diversas asignaturas, una formación en y para la investigación. Había materias del campo de la investigación, había materia de investigación pedagógica, había materia de metodología de la investigación, etc., pero todo esto no pasaba de ser las recetas de lo que es el método científico, de los pasos del método científico y de las meras formalidades para hacer una investigación, pero de ahí a lo que es la realidad para hacer investigación hay un abismo completo. Me parece que nunca hubo, ni lo hay repito en el plan de estudios ciertamente aun en la actualidad se ha mejorado con cursos, que si bien formalmente no se ha modificado el plan de estudios, formalmente en la práctica sí se ha hecho, pero más sin embargo, yo no creo que realmente haya un nexo fuerte para formar a los estudiantes para la docencia, en la investigación y menos en la vinculación docencia-investigación. Me parece evidentemente que no solamente tienen que ser esos campos en los que un profesional de la pedagogía podría incursionar sino habría otros campos, pero particularmente en éstos, me parece que no lo hay. Aun cuando hay prácticas escolares y demás, me parece que definitivamente, al menos en mis años yo veía, el enfoque de estudio era del 60 o el 70 por ciento de las asignaturas era un enfoque muy teórico por un lado y por otro, en aquellas materias que podrían ser llamadas teórico-prácticas, etc., un enfoque muy técnico, muy instrumental... Pero lo que me parece a mí es, ni siquiera tuvimos la oportunidad a la mejor de ver las cosas de diferente manera para optar realmente por encontrar una identificación con alguna corriente que hiciera sentir a uno que ciertamente ahí había un fondo desde el cual lo teórico y lo metodológico se pudieran estudiar los problemas educativos. Me parece que definitivamente, aun con mucha búsqueda de materiales bibliográficos, documentales, etc., la búsqueda era por ese lado. Si la orientación de fondo en términos de juntar lo teórico con lo metodológico, no ubicarse uno en corrientes teóricas, en época, en enfoques históricos, en enfoques sociales, en enfoques educativos, etc., para ubicar incluso a los autores en el desarrollo de sus propias producciones, en sus propias corrientes y de más, creo que esto nunca estuvo claro y que aun incluso ahora en la propia formación que se ofrece a los estudiantes en la actualidad, creo que todavía no hay en el plan de estudios ni en la práctica claridad en este sentido. Entonces yo

pienso que, ciertamente, los alumnos no logran integrar los diferentes contenidos temáticos que trabajan y los diferentes enfoques, porque también se ha vuelto muy compleja la situación de un colegio que ha crecido muchísimo, en el que repito, creo que hay como ciento cincuenta profesores y que cada quien hace los enfoques de los temas y de los contenidos que trabajan con sus grupos de manera particular, de acuerdo a sus intereses y que ciertamente sin que esto quiere decir que sea negativo o que no beneficie, no hay una formación que constituya una cultura, que constituya un cuerpo de conocimientos y que los alumnos ciertamente no sientan lo que muchas veces están diciendo que tienen una miscelánea de todo y particularmente de nada. No se les abre el panorama como para que ellos puedan dilucidar un juicio acerca de corrientes, hacer un análisis acerca de enfoques teóricos, repito desde lo sociológico, desde lo histórico, etc. Siento que no alcanzan a ubicarse, lo cual yo creo que lejos de constituir un problema muy serio de la formación, es definitivo en términos de hacer investigación."¹¹⁰

Los señalamientos de la académica sobre la investigación, dentro del proceso de formación en el plan de estudios de la carrera, se reiteran con referentes dados por los anteriores profesores. Es interesante resaltar el proceso de experiencia que tuvo la académica al participar del plan de estudios como alumna. Condición que articula la vivencia desde el aprendizaje de la investigación. Si bien, "*...había materias del campo de la investigación..., no pasaban de la receta de lo que es el método científico, de los pasos del método... y de las meras formalidades para hacer una investigación...*". Señalamientos, que nos proyectan un espacio de la investigación en cuanto a la ubicación de asignaturas para la investigación, así como una concepción y uso de la investigación.

Formalidades, recetas, enfoques teóricos, técnicos e instrumentales, etc., son algunas de las palabras que designan el sentido de apropiación que definió, en su momento, la idea de investigar. Aspectos que, a su vez, se circunscribían no sólo al propio campo epistemológico de la investigación sino dentro de una relación hacia un objeto de estudio determinado. Situación que se enfatiza cuando la académica expresa la no vinculación entre los aspectos teóricos con los metodológicos y la importancia de inclusión dentro de un proceso que permita la "*identificación con alguna corriente que hiciera sentir a uno que ciertamente ahí había un fondo desde lo cual lo teórico y lo metodológico se pudieran estudiar los problemas educativos*". Así, las apropiaciones que el sujeto va construyendo a partir de los referentes que el contexto estructura a partir del currículum, definen una identidad sobre la formación que apela a un saber profesional.

110 E23F14596, pp. 5-6.

Este proceso instituyente, donde se estructura la identidad profesional en cuanto a una práctica determinada como es la investigación, la profesora lo matiza no sólo dentro de un espacio formal que proporciona, entre otros, independientemente de su diseño el plan de estudios, sino en la misma condición que se da entre la intencionalidad formal de la investigación, vista a la luz de algunas asignaturas, y la realización práctica de la enseñanza de la investigación, lo *"...cual lejos de constituir un problema muy serio de la formación, es definitivo en términos de hacer investigación"*.

Esta relación, que señala la académica entre la formación profesional y la investigación, explicita la retroalimentación del campo profesional a partir de un proceso de cuestionamiento de la realidad, pero no sólo como estrategia metodológica sino también que pueda ser, en términos positivos, *"...una formación que constituya una cultura, que constituya un cuerpo de conocimientos..."*, donde los enfoques, contenidos, etc., permitan una formación en investigación para la formación profesional. Sin embargo, las condiciones que constituyen una cultura profesional a partir de la lógica que promueve un plan de estudios en su fundamento epistemológico, también se delimita por los *"intereses"* del cuerpo docente en relación con la formación profesional de los docentes y a su formación en la enseñanza y ejercicio de la investigación.

Así, la lógica que opera en la estructura del plan de estudios con respecto a lo formal del campo de la investigación, dada por un conjunto de asignaturas como por las condiciones de apropiación por parte de los docentes sobre este rubro, pone en juego las prácticas de formación que permitan, a su vez, constituir referencias que apelen a una estabilidad en cuanto a la formación profesional, donde los *"...alumnos ciertamente no sientan lo que muchas veces están diciendo: que tienen una miscelánea de todo y particularmente de nada"*.

A este respecto, otra maestra enfatiza el comentario:

*"...es el manoseo de la pedagogía; no hay ni siquiera, pues, una intuición de lo que está pasando, una agudeza para percibir determinados problemas, un horizonte más amplio para entender cosas. Entonces yo creo que estos espacios como más sistemáticos que se están armando de servicio social de investigación pues podrían dar algunos elementos, los que dependen de las materias, yo creo que dependen del maestro, depende de la propia experiencia del maestro, iniciativa, la riqueza por donde los puede llevar a los muchachos."*¹¹¹

¹¹¹ E8F20396, p. 4.

Por lo anterior, el señalamiento de la académica se matiza en la particularidad de no connotar sólo la formación en investigación en el plan de estudios, la cual ubica en la imagen docente, o la posibilidad de significar el proceso de investigación no por las propias asignaturas que "articulan" un sentido sobre la investigación, sino que "... *depende de la propia experiencia del maestro...*". Señalamiento que centra el imaginario de la profesora con respecto al acto de enseñar a investigar en una "*iniciativa*" y "*riqueza*" que se desprende del acto de vida del sujeto, circunscrito a la experiencia del campo de enseñanza. Pero, además, en el relato se apela a una idea de falta de "*...intuición, agudeza... o un horizonte más amplio...*" que permita comprender los problemas y no sólo que sea "*el manoseo de la pedagogía*".

En este sentido, la propia condición de enseñanza de una parte del campo de formación profesional, es decir, sobre la investigación, puntualiza una percepción sobre dicha formación con relación a las condiciones en que se imparten los contenidos en función de la experiencia del docente sobre la finalidad de la asignatura. La propia condición del enseñante sobre el lugar que ocupa en el saber hacer, es la particularidad que reviste la enseñanza de la investigación.

Así, la propia condición del enseñante sobre su aprehensión del saber específico de un conocimiento determinado, define el sentido de la conducción en el aprendizaje de un contenido y, a su vez, pone el acento de la enseñanza en las vivencias de los procesos, su apropiación y reordenamiento para ser transmitidos, y no sólo como un acto de repetición de recetas o técnicas, las cuales tienen un contenido pero no es suficiente con nombrarlas y mecanizarlas...

"Yo creo que la investigación es algo que es un problema serio dentro del currículum, y dentro de la propia formación de nosotros los docentes que no hacemos investigación salvo para impartir la materia. Si nos actualizamos, pero no sobre problemas concretos... Ve los trabajos de los alumnos que presentan no son trabajos de investigación. Nosotros los docentes no pedimos trabajos de investigación, o sea, esa es mi perspectiva, porque lo que se pide es tres lecturas, investigar y hablar sobre tal tema y eso es un ensayo, o sea que si implica trabajo de investigación, pero no es realmente problematizarte, buscar así opciones, por donde..."¹¹²

¹¹² E2F06396, pp. 3-4.

Con respecto a la conjugación entre la propia estructura del currículum, en tanto posición de la investigación como elemento de conocimiento sobre la formación profesional, así como la acción posesional del docente sobre la particularidad epistemológica de la investigación y en torno a un objeto de conocimiento determinado, la profesora delimita la problemática a estas dos condiciones: la propia estructura del currículum *"tiene un problema serio"* en relación con la investigación, pero la condición docente sobre la práctica de la investigación vuelve a ser nombrada en función de la *"la formación de nosotras los docentes"*. Aspectos que se ejemplifican no tanto por no tener conocimientos, sino porque éstos son *"sobre problemas concretos"* y *"para impartir la materia"*.

Las características señaladas se delimitan dentro de la cita de la académica al trabajo escolar que se demanda dentro de las aulas por parte de los docentes. Trabajos de "investigación" que se articulan dentro de una demanda de *"tres lecturas, investigar y hablar sobre el tema"*. Si bien hay un trabajo sobre un objeto determinado de conocimiento, no se define como acción de investigación debido, señala la académica, a que eso *"no es realmente problematizarte, buscar así opciones, por donde..."*. Por tanto, el significado de la investigación se construye dentro de la posibilidad de pensamiento, en tanto cuestionamiento del objeto y no como acción que sólo cubra un requisito escolar en términos de *"ensayo"*.

La estructura del currículum, la formación del propio docente y los procesos de enseñanza que articulan la acción de investigar, quedan plasmados en las mismas acciones que los sujetos viven dentro del currículum y que están delimitadas a la lógica institucional y a la posesión que tiene el docente sobre la investigación como campo epistemológico y su relación con un objeto determinado de conocimiento.

Con respecto a este último punto de la acción docente, sus demandas y los trabajos de los alumnos, otra profesora señala:

*"Me preocupa que se mezcle investigación a hacer un trabajo una noche anterior y se entregue y apruebe el alumno y piense que ya con eso hizo un proyecto e hizo investigación. Sí creo que ahí hay una falsa lectura del proceso investigativo a través de la academia o del academicismo. A mí me preocupa cuando a los estudiantes se les pide un proyecto y lo entregan de un día para otro, es impresionante y a eso le llaman proyecto, entonces concibo que, creo que ahí hay una parte que sí tenemos mucha culpa los maestros como han aprendido la investigación."*¹¹³

113 E15F25496, p. 4.

Los procesos de aprendizaje no sólo adquieren sentido por los contenidos escolares que se desarrollan en el salón de clase sino porque, además, se encarnan en imágenes que simbolizan una autoridad pedagógica, la cual define una idealidad sobre la apropiación dentro del campo del saber profesional. Esta condición donde se entrecruzan imágenes y saberes dentro del espacio curricular, matiza las condiciones en que los sujetos aprehenden una identidad profesional¹¹⁴. Así, las condiciones que articulan la noción de investigación, como la realización de *"un trabajo una noche anterior y se entregue y apruebe el alumno y piense que ya con eso hizo un proyecto e hizo investigación"*, las podemos circunscribir a la misma condición en que el sujeto se ha ido identificando con el rol docente dentro de su trayecto de formación. Esta posibilidad de inscripción del alumno dentro del saber docente está dada a partir de que él asuma un aspecto o propiedades del docente. A este proceso se le denomina identificación.¹¹⁵

Este proceso de apropiación de prácticas del alumno con respecto al docente, se instituye en el juego de la identificación dado por la valoración del acto pedagógico como elemento que permite el reconocimiento del mismo docente hacia la valoración de los trabajos entregados por sus alumnos. En este sentido, la noción de *"culpa"* que señala la profesora con respecto a *"como han aprendido la investigación"* los alumnos en relación con sus maestros, se vuelve a centrar la función estructural de la imagen docente, que tiene en los procesos de aprendizaje mediante el acto de enseñanza, y no sólo en el acto de investigación.

Las imágenes estructuradas por la investidura institucional y sustentadas en un saber legítimo que ostenta el lugar y valoración social de la cultura escolar, se constituyen no sólo por el lugar que ocupan institucionalmente sino también por la experiencia de formación dentro del campo de saber al que apela la asignatura y su problemática dentro de la realidad determinada. Experiencia que construye una percepción sobre el proceso de investigación, así como del trabajo académico.

En los relatos anteriores se articulan significados que proyectan un sentido de percepción por parte de los académicos sobre la noción de investigación en función de las vivencias prácticas al interior de los procesos curriculares del Colegio de Pedagogía. Percepciones que ubican, en un primer plano, las condiciones que guarda la estructura curricular con respecto a la investigación y, en un segundo plano, a la enseñanza de la investigación por

¹¹⁴ Al respecto, Remedi, Eduardo et al. *Maestros, entrevistas e identidad*.

parte de los docentes. En este último, el elemento fundamental que atraviesa y que puntualizan los profesores se presenta en la imagen que portan sobre el sí mismo docente como en su formación y experiencia en la investigación. Condiciones que reviste la enseñanza así como los procesos de interacción al interior del aula.

La apropiación de la intencionalidad que se da en el currículum, mediante la realización efectiva de la práctica por los actores de éste, constituye el campo de la resignificación donde los procesos curriculares adquieren sentido de realidad en tanto aprehensión de la realidad como objeto vivido, transformado, renombrado y conceptualizado. Así, los imaginarios sobre la enseñanza y práctica de la formación en investigación al interior del currículum se definen en una falta de cuestionamiento y ordenamiento desde la estructura curricular, pero, a su vez, en la misma condición de formación que guardan los docentes dentro del campo de la investigación y su integración a la problemática y conocimiento de la formación profesional.

Las condiciones que guarda el sí mismo docente con respecto a la experiencia de vida en el cuestionamiento y construcción de conocimientos sobre una realidad determinada, serán las apropiaciones que tenga el sujeto en cuanto a la enseñanza, práctica y percepción de la investigación dentro del espacio imaginario del currículum. En este sentido, parafraseando a Abraham, el docente nos habla sobre las significaciones simbólicas del espacio y, a su vez, vive ese espacio que él "catectiza"¹¹⁶ con sus propias significaciones.

Esta situación reviste el análisis de la apropiación de las prácticas de investigación al interior del currículum desde el espacio imaginario del docente y su significado, a partir de la apropiación que el docente realiza del espacio institucional:

"Bueno en este momento no tengo una idea muy clara por dos razones. Porque hay un plan escrito que no refleja para nada la realidad curricular, la realidad de lo que se enseña y de lo que se aprende en la escuela y porque no conozco muy bien lo que hace cada maestro dentro de su salón de clase. Muy frecuentemente aparece una nomenclatura del curso y el maestro está enseñando otras cosas."¹¹⁷

¹¹⁵ La identificación es "un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un artículo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste". Al respecto, Laplanche, J. y Pontalis, J.B. *Diccionario de psicoanálisis*, p.184.

¹¹⁶ Véase Abraham, Ada. et la. *El enseñante es también una persona*.

¹¹⁷ E4F07396, p. 3.

2.4 Pero..., ¿cuál es el significado de investigación?

En función de los anteriores relatos, podemos perfilar el significado que guarda para algunos de los académicos la noción de investigación a partir de las experiencias dadas por las propias prácticas escolares, su formación profesional dentro del campo de la investigación y su percepción de lo que debe ser en un currículum de licenciatura.

En un primer momento podemos ubicar la noción de investigación, delimitada a la condición propia de la asignatura, como una herramienta para la realización de un trabajo. Al respecto, un académico señala:

“Podemos ver en estas asignaturas, los elementos que se daban para la investigación los podemos ubicar como herramientas estrictamente, como herramientas que facilitan al estudiante acercarse al conocimiento, pero creo que los profesores cuidadosos no sólo lo utilizan como herramientas como un instrumento sino como un mecanismo motivador para el estudiante y su inclinación futura hacia la investigación.”¹¹⁸

La delimitación que señala el académico se sitúa con relación a las asignaturas (anteriormente mencionadas) y el uso de la investigación como *“herramientas que facilitan al estudiante acercarse al conocimiento”*. El sentido de uso que se le puede dar al concepto, en cuanto a una enseñanza de la investigación, se define a partir de la misma condición que guarda el concepto con la práctica donde se aplica la acción para su realización. Sin dejar de lado que la visión que define a la práctica misma y al concepto los delimita al significado ordenador que porta el docente y que proyecta en su proceso de transmisión. Así, la idea de investigación queda referida al uso de una *“herramienta”* para acceder a una forma de *“acercarse al conocimiento”*.

“Herramienta e instrumento” son significados que se señalan como elementos constituyentes de una visión sobre la investigación y su relación con el conocimiento. Sin embargo, el académico habla de los *“profesores cuidadosos”* en el uso de la investigación, en tanto *“mecanismo motivador para el estudiante y su inclinación futura hacia la investigación”*. El referente trata de distanciar de la idea herramienta-conocimiento, en tanto busca significar la práctica y concepto de investigar, de un elemento de *“motivación e inclinación”* hacia una prospectiva profesional. Sin embargo, la lógica que define una toma de postura sobre el significado de investigar no se desdibuja en función de la motivación o inclinación, sino en la comprensión de cómo el concepto se va instituyendo en la práctica

¹¹⁸ E11M29396, p. 4.

misma y por los marcos de referencia conceptual que significan el hecho de investigar. En este sentido, la noción de investigación se inscribe en el significado de herramienta, idea que permea "la inclinación futura del estudiante hacia la investigación".

Otra académica, al respecto, mantiene la percepción...

"Mira yo creo que lo que sería la investigación y entendiendo ésta en un sentido muy laxo, muy amplio desde lo que es manejar un documento, saberlo analizar, sacar una ficha, ahora ya no se utiliza tanto, conocer las herramientas básicas hasta construir conocimiento lo puedes ver a lo largo de todo el proceso de formación de un sujeto como el que se forma en nuestra carrera. Yo estoy convencida que el pedagogo que no es investigador de algún modo, el nivel que sea, pues no es un buen pedagogo. Si te toca ser educación de adultos, investigación, ser docencia, etc., ahí está implicada la tarea de investigación."¹¹⁹

Si bien, el sentido que le da la profesora a lo que "*sería la investigación*" se enmarca en la propia connotación "*laxo, muy amplio*" de la realización de una serie de actividades que se realizan a lo "*largo de todo el proceso de formación de un sujeto como el que se forma en nuestra carrera*". Este sentido se inscribe dentro de una idea de lo genérico que se realiza en un proceso de formación. Esta condición genérica, que la podemos definir como algo que todos tienen que hacer y poseer, conlleva una idea de investigación como herramientas, técnicas, etc., "básicas" para "*manejar un documento, saber analizar, sacar fichas..., hasta construir conocimiento*". Percepción que, incluso, valoriza un conjunto de actividades, acciones, técnicas, etc., y que define una identidad sobre el ser pedagogo y lo connota bajo la máxima: "*el pedagogo que no es investigador de algún modo, el nivel que sea, pues no es un buen pedagogo*".

A partir de la propia condición de "amplitud", que señala la profesora sobre la noción de investigación, podemos analizar el concepto de investigación en una relación lineal con respecto a la realización de una serie de actividades. Así, el concepto de investigación queda inscrito dentro de una referencia de elaboración, dada por las herramientas o técnicas necesarias para la "construcción de conocimiento". Esta idea centra, en la acción misma de la aplicación o uso de las herramientas o técnicas, una extensión lineal a la investigación, aspecto que define una generalización sobre la idea de investigar, y no particulariza que lo anterior es una parte del soporte de la investigación en términos de herramientas, a su vez, limita la noción de investigación a un proceso técnico-instrumental y, además, la vincula

¹¹⁹ EIF28296, p. 2.

con la idea de herramienta o técnica en el elemento constitutivo del "buen pedagogo". En este sentido, la noción de metodología se puede relacionar y asumir como una herramienta o técnica, lo cual nos da una concepción de la investigación:

"Creo que hay fuertes carencias en el terreno metodológico porque lo metodológico tiende asociarse a técnica y no a lo que es un pensamiento, categoría que te permite dar sentido justo a lo que es un instrumento y a lo que es un campo de problemas muy específicos. Creo que ahí hay una situación compleja, importante que al final cada maestro hace su esfuerzo y ahí que es lo que pasa en ese esfuerzo, no sé."¹²⁰

Estas intervenciones de los académicos dan una posibilidad de conceptualizar la investigación en el currículum como una acción de conocimiento, definida a partir de la idea de herramienta de aplicación sobre un objeto determinado. Sin duda alguna, se necesitan herramientas, técnicas o instrumentos para la recolección de datos, mas no quiere decir que sea el elemento central del problema del campo epistemológico de la investigación y del proceso de comprensión de la realidad.

Sobre este último aspecto, el proceso de comprensión de una realidad, hay académicos que definen la noción de investigación con base en esta situación, así como en las vivencias prácticas del ser alumno y ser docente:

"Me di cuenta a partir de introducirme en procesos de investigación y que yo realmente capté cuestiones fundamentales como las que he expresado. Por ejemplo, tener que ubicar y entender perfectamente bien que uno tiene que ser muy claro en los distintos enfoques desde los cuales, tanto teóricos como metodológicos, aspectos conceptuales, desde los cuales uno puede aproximar al estudio y conocimiento y análisis de problemáticas. Entonces, al estar ciertamente en esos procesos, digamos, al estudiar, al leer, al consultar, etc., yo fui realmente entendiendo esa problemática, interesándome en distintos autores y tratando de ubicar a estos autores en sus propios contextos, fue lo que me fue permitiendo, digamos, como captar que esto era importante y que en la medida en que pudiésemos ubicar desde esos enfoques, desde esos referentes teóricos y metodológicos, el análisis de la problemática, digamos, sólo así podría expresarse digamos, los resultados, sólo así se podría llegar al planteamiento de tesis y ha ciertas respuestas de la problemática estudiantil."¹²¹

120 E15F25496, p. 5.

121 E23F14596, pp. 6-7.

La concepción de la académica sobre la noción de la investigación se estructura a partir de "introducirse al proceso de investigación", donde se va conformando una mirada que construye un concepto desde la práctica misma. "Ubicar y entender" los elementos "teóricos como metodológicos" permite comprender el análisis de una problemática y su importancia dentro de la propia formación profesional. Esta condición de aprehensión de la investigación se reconstituye en la reflexión práctica de un campo de análisis relacionado con una forma de proceder para tal propósito.

"Al estudiar, al leer, al consultar...", se pone en juego la posibilidad de acceder a un entendimiento sobre un objeto determinado, el cual se va construyendo a partir de "...ubicar desde esos enfoques, desde esos referentes teóricos y metodológicos, el análisis de la problemática...". La propia aproximación del sujeto con respecto a un objeto sujeto de conocimiento define el acercamiento y la forma de "expresarse" de un constructo que ostenta "...ciertas respuestas de la problemática...". Así, durante el trayecto que efectúa el sujeto sobre el objeto sujeto de conocimiento, éste no sólo va constituyendo el sentido imaginario de comprensión de una realidad sino, también, va instituyendo una forma de acercarse a la realidad en un proceso de reconstitución de la misma. Esta visión de la académica se entrecruza con el deseo de comprender la propia condición de aprendizaje que se tenía dentro de la condición estudiantil así como en el trayecto académico.

Analizar la investigación como un proceso de construcción y comprensión de una problemática determinada, nos adentra en el sentido de pensamiento que articula la aproximación a un objeto a partir de las mismas condiciones en que se contextualiza la problemática. Esta situación conlleva una búsqueda¹²² de apropiación de un conocimiento de un objeto determinado que da una identidad profesional y apropiación de la noción de investigación.

En la misma dirección que la académica anterior, otra profesora explicita el significado de investigación a partir de su práctica docente en la interacción áulica:

"...los alumnos nunca se enfrentan realmente a tratar de hacer una investigación con todo lo que eso conlleva: las dificultades, los tropiezos, las alegrías, encontrar un dato que se tenía perdido y que solamente quien

¹²² Pensar la comprensión de un objeto a partir de una búsqueda constitutiva de apropiación de conocimientos, puede ser un deseo de búsqueda que permita una completud del sujeto y que se expresa en una Idealidad del Yo por ser pleno. Búsqueda que se instaura a partir de un objeto perdido con relación al narcisismo primario. Al respecto Lacan, J. "El estadio del espejo..." en *Escritos I*, pp. 86-93.

lo busca y lo encuentra le llena de satisfacción y dice: oh qué emoción, qué padre. Yo doy una materia... que sale del común de las materias que se tienen porque aquí hacen una investigación completa, principio a fin y esto es durante un año, cuatro horas de clase por semana, horas de clase que no son horas pizarrón porque justamente los alumnos tienen que salir a buscar en los archivos, en la biblioteca, en la hemeroteca, dependiendo del tipo de investigación que estén haciendo, generalmente lo hacen en equipos de acuerdo a los intereses de cada quién... Creo que una investigación debe de ser algo que a uno le interese, le llene mucho y yo lo asemejo definitivamente con un enamoramiento. Uno se puede enamorar aparentemente entre comillas del chavo que pasa aquí y de que bárbaro éste me encanta, está cuerísimo, etc., y cuando uno lo conoce dice hay no, definitivamente no, y lo mismo, se enamora uno de quien menos se imagina y llega el momento en que rompe las cartas, fotos y las tira a la basura y media hora después las estás pegando arrepentidísima y no que no se vea el diurex, etc., y lo mismo pasa con una investigación uno la ama y la odia y llega un momento en que uno rompe todo y dice al demonio no me interesa no me gusta, maldito fulano éste, me choca y luego sale y empieza a pegar los pedacitos porque uno se va enamorando de aquello mientras más lo conoce más lo quiere más se pica por aquello. Yo creo que eso es lo que yo trato de hacer con mis alumnos que se interesen en lo que están haciendo, y claro, tienen tropiezos de todo tipo y son investigaciones muy variadas las que hacen, pero me llena de satisfacción decirlo que, los que empezaron en esta materia, llegan a ser tesis para recibirse de la licenciatura... (La investigación) yo creo que es una complejidad de elementos teóricos y de vivencias, de experiencias prácticas..."¹²³

A través de la enseñanza de una asignatura que apela a una práctica de investigación, como elemento central de la finalidad de ésta, se construye un referente que enmarca la idea que tiene la académica sobre la noción de investigación. Idea que se constituye como una dinámica de apropiación de los contenidos por parte de los alumnos y, a su vez, puntualiza un estilo docente que se define por una forma de conducción con relación al sentido manifiesto que señala la profesora sobre la investigación. Así, la apropiación que realiza el sujeto sobre la investigación pasa por asociaciones que no sólo son formas de ejemplificación, sino significados que encierran una objetivación que particulariza las formas simbólicas de apropiación de los sujetos sobre los hechos en particular.

El referente de "*enamoramiento*", como una acción a la que se asemeja el concepto de investigación, pone el acento en la necesidad de interés sobre un objeto determinado, el

¹²³ E5F07396, pp. 4-6.

cual es imaginado a partir de una búsqueda constitutiva que nos habla de las *"dificultades, los tropiezos, las alegrías, encontrar un dato que se tenía perdido y que solamente quien lo busca y lo encuentra le llena de satisfacción..."*. Esta metáfora¹²⁴, que traslada y compara el significado de la investigación con el de enamoramiento, se articula en la relación de búsqueda e interés sobre un objeto que constituya, en su particularidad, un referente de conocimiento que signifique la búsqueda del yo en el entramado de apropiaciones de la misma identidad del sujeto.

Apropiaciones que simbolizan la investigación desde una comprensión de la realidad y que se constituyen en una relación de lo "amado y lo odiado", en tanto condición de tensión de la producción de conocimientos. "Dificultades, tropiezos, alegrías, búsquedas, encuentros, interés, enamoramiento, etc.", son las expresiones simbólicas que sitúan al imaginario docente en una realidad como sentido de apropiación de un saber determinado, tanto en su práctica como en la noción misma del concepto de investigación. Así, en la idea de *"yo creo que es lo que yo trato de hacer como mis alumnos..."*, se articula una búsqueda interesada que se objetiva en productos que *"me llena(n) de satisfacción..."* y que se significan a partir de los procesos de reconocimiento dados por las simbolizaciones de los otros. Reflexionar la investigación desde la noción de conducción de un proceso determinado con un fin en la formación de un grupo de sujetos, nos ubica en la identificación del docente en la práctica y su conceptualización del proceso, en un referente de sentido de vida y pertenencia alrededor de la enseñanza de la investigación.

No es la investigación una realización aséptica sobre el conocimiento de la realidad, sino un proceso de implicación donde el sujeto se inscribe en un referente discursivo que constituye una identidad y que se objetiva en una *"complejidad de elementos teóricos, de vivencias, de experiencias prácticas..."* que estructuran un imaginario sobre el universo simbólico que contextualiza a la práctica institucionalizada del docente y del conocimiento.

En este sentido, la misma particularidad que el sujeto dibuja mediante sus prácticas y sus discursos sobre el significado de investigación, dentro de un contexto curricular determinado, va matizando una concepción de este significado y proyecta una idea de formación al interior del currículum. Visión que se inscribe dentro de posturas, como la investigación como una herramienta y técnica, o concepciones que se ubican en una relación con la realidad en cuanto a búsqueda y conocimiento mediado por una reflexión entre teoría y metodología. Planteamientos que no están desligados de las experiencias

¹²⁴ Consiste en trasladar el sentido recto de las voces en otro figurado en virtud de una comparación tácita. Alonso, M. *Enciclopedia del idioma, Tomo II*, pp. 2809 y 2810.

docentes, en tanto formación profesional dentro del currículum y su propia reflexión sobre la investigación como campo de conocimiento.

Las condiciones instituyentes que prefiguran imaginarios sobre una realidad determinada son procesos simbolizados en tendencias, objetos, valoraciones, prácticas, etc., sobre la misma formación y práctica de investigar. De esta manera, podemos definir algunas tendencias que puntualizan posturas sobre la investigación en cuanto a la formación al interior del currículum. Al respecto, un académico señala:

“Yo siento que se abordan como aspectos muy generales, algunos aspectos más de carácter teorizante, de carácter epistemológico, algunos de carácter teórico sobre la investigación, otros se abocan más a lo metodológico y yo creo que abundan más los que están en los aspectos técnicos meramente de la investigación. Entonces se ve la investigación con un carácter muy empirista diría yo, muy en un enfoque muy funcionalista en donde pues toda la línea general es la hipotético-deductiva, y en donde yo no creo que eso permita una formación realmente como la que necesita tener un pedagogo que quiere realmente incorporarse algún equipo de investigación, algún centro alguna instancia de investigación, y que tenga ya dentro de la formación que da la carrera los elementos para hacerlo, o más bien esa carencias o limitaciones de la formación en el aspecto formal las tiene uno que ir a subsanar ya en el terreno de los hechos, en la práctica concreta.”¹²⁵

El relato ubica las formas de “abordaje” de la investigación al interior del currículum definidas desde “*aspectos muy generales*”, como son: “teorizante, epistemológicos, metodológico y técnicos meramente de la investigación”. Este último aspecto, se puntualiza como el que más “abunda” dentro del proceso de formación profesional. Si bien, hay formas de abordar la investigación, el planteamiento del docente enfatiza más una tendencia de “*carácter empirista con un enfoque funcionalista*” dentro de una “*línea general del hipotético deductivo*”, donde señala que es una apostura que no “*permit(e) una formación realmente como la que necesita tener un pedagogo que quiere realmente incorporarse algún equipo de investigación*”.

Este señalamiento del docente se relaciona con una valoración sobre un enfoque en la formación en investigación. Planteamiento que cuestiona el enfoque para la formación del pedagogo y su posible “incorporación a algún equipo de trabajo”. El problema radica en ¿si el enfoque es lo que no le permitiría incorporarse a un equipo de investigación al

125 E6M13396, p. 4.

pedagogo?, o bien, ¿son los conocimientos generales que trae el sujeto que no le permiten tener una visión global, incluso, sobre este enfoque con relación a la investigación y a un referente concreto de conocimiento? Las valoraciones y percepciones que tienen los docentes sobre las tendencias de formación al interior del currículum en cuanto a la investigación, son condicionantes en el reconocimiento de un saber sobre investigación. Incluso, pueden ser excluyentes dentro de una posibilidad de relación laboral, asesorías o incorporación a algún equipo de trabajo.

En la valoración que realiza el docente estaría implícitamente la posibilidad de otros enfoques que permitan una mayor formación y, por tanto, un mejor desempeño del futuro pedagogo. Situación que valoriza unos enfoques de manera positiva y otros se critican al no dar elementos de formación para el futuro profesional de la pedagogía. A este respecto, una académica puntualiza:

“Estamos haciendo tantos pedagogos como posibles combinaciones de profesores haya tenido el alumno, y esto remítelo al área de metodología. Hubo el que trabajó exhaustivamente durante un semestre aparato crítico y hubo el que trabajó exhaustivamente durante un semestre observación y hubo el que nunca vio esas cosas y que está discutiendo problemas de la pedagogía como ciencia o como teoría. No hay una congruencia, ...hay cursos, se nos están saliendo de lo que es el área de investigación, hay cursos que son introductorios y los muchachos reciben una sola línea. No puedes manejarte sólo con la línea experimentalista, estás introduciendo al muchacho al campo, la perspectiva es que le tienes que dar un panorama general. No le puedes decir al muchacho que está en primer semestre que sólo hay de esta sopa que tú en lo personal crees que esa sopa es mejor que las otras tres que hay me parece perfecto, para mí eso es libertad de cátedra, que sea tu postura, que la defiendas, pero no es que sólo desde esa. Cuando hay ene posibilidades. Al muchacho que no le enseñan hacer una referencia porque eso no viene al caso o al muchacho al que no le dices que aparte de la experimentación hay otra cosa o que no le das experimentación porque eso ya no sirve. Me parece que no es posible entrar así a una formación global. No estamos en una especialización ni en una maestría cuando podrías darte esos lujos. Son procesos de formación que les tiene que dar el bagaje de conocimientos básicos al alumno y las herramientas básicas.”¹²⁶

En esta narración, se enfatiza un planteamiento que en cierta medida se contrapone con el del anterior relato. Los enfoques en la formación en investigación, al interior de la licenciatura en pedagogía, se revisten en función de la formación del docente y de las

valoraciones y criterios de utilidad que éste asigne a ciertas posturas sobre la comprensión y construcción del conocimiento dentro del ser pedagogo. El marco de referencia que puede ofrecer un currículum con relación a la investigación, en cuanto a la formación profesional que persigue, se supedita más aún cuando no existe en la práctica real una relación con la intencionalidad propuesta en los programas, un vínculo que articule el proceso de formación en cuanto a la especificidad del nivel de formación, el manejo de contenidos necesarios y la valoración de éstos dentro de una formación integral. La particularidad del acto docente, representado en la inmediatez de la interacción del espacio áulico, se impregna de los sentidos imaginarios de éste, los cuales son producto de su historia de formación en tanto imágenes docentes introyectadas, contenidos dados y resignificación de éstos.

El recorte que puede efectuar el docente sobre una particularidad de formación en relación con la investigación, se da no sólo por el contenido que imparte sino por las valoraciones y apropiaciones que realiza sobre el mismo contenido. La identificación que tiene con el saber transmitido se vincula con la aproximación que hace sobre un objeto de conocimiento y, a su vez, con lo que es legítimo para ser transmitido como proyecto de formación de otro sujeto. El recorte se matiza en el sentido de pertenencia dentro de un campo de identidad profesional, el cual se constituye por imaginarios transmitidos, valorados y aprobados dentro del universo de constitución profesional del docente.

Reflexionar sobre las tendencias de formación en investigación dentro de un currículum permite acercarnos a las posturas (herramientas, técnicas, teóricas y metodológicas) que definen formas de comprender y construir una realidad determinada, pero estas tendencias se encarnan en actores concretos que matizan sus interpretaciones a partir de su posición ante un proyecto de formación y su posesión del contenido por transmitir. Analizar un proceso de formación en investigación dentro del currículum de licenciatura, es pensar en la valoración de los diferentes campos de acercamiento a la realidad como elementos que permitan tener un abanico que fundamente la toma de postura que el sujeto asuma ante la realidad y, por tanto, particularice la comprensión de ésta misma. Así...

“...el estudiante de la licenciatura en el ámbito de la investigación tiene que ser formado sólidamente desde el discurso epistemológico, metodológico y técnico a la luz de las dos visiones, la cualitativa y la cuantitativa. Si queremos que el estudiante se aboque de manera seria y formal a la investigación del fenómeno educativo concreto.”¹²⁷

126 E1F28296, pp.12-13.

127 E22F09596, p. 16.

Perspectiva, que nos adentra en una visión que considera el sentido de formación que se persigue en la licenciatura y, a su vez, el conocimiento de posturas que permita comprender la realidad desde diversos enfoques. La posibilidad de incorporación de la diversidad de procesos de construcción a una realidad concreta, connota el significado de investigación a partir del estudio de un objeto y de la propia reflexión sobre la construcción de éste. Esta relación define un vínculo entre búsqueda y objeto de conocimiento; vínculo que centra el significado de investigación a una práctica como sentido de identidad profesional.

Pensar la investigación a partir de la posesión de los docentes, nos permite ubicar los espacios imaginarios que constituyen la concepción de los mismos docentes. En sí, la investigación como concepto y práctica no es sólo un problema de formalidades curriculares, establecidas en asignaturas determinadas, sino es también un campo de apropiación de imaginarios que se revisten de los trayectos de formación de los docentes y de sus condiciones particulares con el análisis y la construcción del saber¹²⁸.

Así, la apropiación de un significado se construye en el juego de imágenes que simbolizan saberes legítimos dentro de un espacio determinado. La apropiación del significado de investigación se articula en el entramado institucional dado por el currículum, pero delimitado por la figura docente, en tanto soporte de formación de una identidad profesional, el cual construye el referente de investigación a partir de su campo semántico de formación profesional que apela al ser y hacer investigación. Por tanto, el conocimiento que se tiene sobre un objeto determinado, se delimita en buena medida, por las simbolizaciones dadas por un pasado biográfico del sujeto y por la acción instituyente de todo proceso de apropiación de conocimiento al que se enfrenta él mismo:

“...un investigador se forma, se crea y es importante tener a una persona cerca que lo ayude en esa formación, creo que es muy importante que los alumnos tengan acceso a los maestros que están haciendo investigación, que se integren en ese trabajo porque van aprender y se van a formar como investigadores cosa que por sí mismos es sumamente complicado y que el plan de estudios, de ninguna licenciatura, te da para eso.”¹²⁹

Analizar la noción de investigación desde la multiplicidad de prácticas que conforman los sentidos de apropiación de los actores sobre el concepto, nos remite al universo institucional que constituye el marco de la apropiación de la noción y de la práctica misma.

¹²⁸ Con relación a los conceptos de identidad y saber, consultar Remedi, Eduardo et al. *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*.

¹²⁹ E5F07396, p. 13.

La historia institucional, la creación del Colegio, la estructura del currículum, la práctica y la formación de los docentes son procesos que delimitan el acercamiento y apropiación de los conceptos y sus prácticas. El sentido de apropiación de un concepto y su práctica se da en el entramado dado por los referentes simbólicos en los que el sujeto se ha ido constituyendo, procesos que definen historias institucionales de formación y de apropiación de una identidad docente y profesional a través de una noción como es la de investigación.

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIÓN: FUNCIÓN Y ESPACIO INSTITUCIONAL

*"...la condición del campo institucional delimita
la práctica misma de la investigación..."*

En el capítulo anterior se puntualizaron algunos referentes de la investigación con relación al currículum, como espacio de articulación y desarrollo de un proyecto de formación profesional. El currículum nos permite analizar la implicación de la noción de investigación a través de las diferentes prácticas que lo conforman; asimismo, es uno de los elementos institucionales que nos habla de una designación, es decir, de un pensamiento, intención o propósito para un determinado fin¹³⁰ que define acciones simbólicas y delimita los procesos de interacción de los actores. Este espacio relacional es un campo constitutivo de los sujetos y, a su vez, forma parte de la condición institucional de la práctica de la investigación.

Así, como el currículum es uno de los campos en que se puede analizar la noción de investigación dentro del entramado institucional, también podemos aproximarnos a esta noción mediante la función y el espacio que designa la institución para la realización de las prácticas. Si bien la noción de investigación tiene un referente concreto dentro del currículum, podemos hacer otro acercamiento al concepto en relación con los marcos de normatividad que definen las prácticas, su función y la delimitación del espacio a un determinado trabajo académico con respecto a la investigación. En este sentido, los referentes institucionales son, también, designaciones que proyectan acciones de interpelación a los actores y que delimitan tipos de conocimiento, conductas y prácticas, las cuales articulan un *arbitrario de imposición*¹³¹, en tanto conocimiento reconocido como legítimo para la vida institucional. Por tanto, toda acción de designación institucional es estructurante para el desarrollo de los actores como de sus prácticas académicas.

¹³⁰ Alonso, Martín. *Enciclopedia...*, p. 1493.

¹³¹ La noción de arbitrario de imposición se delimita a partir de todo poder que logra imponer significados como legítimos mediante una acción pedagógica, la cual desarrolla una inculcación del arbitrario a partir de un modelo educativo. Cfr. Bourdieu, P. *La reproducción*.

Si bien las condiciones institucionales que se estipulan para la realización de las prácticas de los actores delimitan campos de acción, función y ordenamiento con respecto a la misión institucional, son aspectos que nos hablan de una condición de organización y realización de los trabajos en un espacio determinado. Comprender los procesos de designación, en tanto elementos estructurantes de la cotidianidad institucional, permite definir las condiciones institucionales que dan los marcos de referencia al ordenamiento de las prácticas de investigación, la percepción que se tiene de los espacios con relación a la investigación, las tipificaciones de los actores con respecto a la investigación y las formas en que queda legitimada la investigación como elemento central o no de la función institucional.

Analizar el espacio de institucional como un campo de ordenamiento simbólico que delimita y proyecta la particularidad de sus acciones manifiestas, vía sus registros instituidos dentro de un referente de legitimidad social, permite comprender desde donde los sujetos construyen sus referentes discursivos y cómo éstos se reconstituyen a través de la experiencia práctica de sí mismos. La condición institucional delimita el espacio de apropiación de la experiencia práctica, pero la misma condición en que se da la experiencia del sujeto permite analizar los matices en que se dan los referentes discursivos sobre la condición institucional de la investigación.

Pensar el campo¹³² institucional de la investigación al interior de una Facultad, particularmente dentro del Colegio de Pedagogía, nos ubica en un entramado de relaciones imaginarias conectadas al universo de relaciones simbólicas que se dan dentro de la vida cotidiana de la institución. La condición del campo institucional de cualquier práctica académica hay que definirla no sólo por sus normas de operación institucional, sino también a partir de las condiciones emergentes que se desarrollan en la estructura funcional que detenta la institución. Los elementos que estipulan y ordenan una relación laboral del sujeto, con respecto a sus prácticas académicas dentro del espacio escolar, definen las prácticas mismas de los actores en cuanto a la reapropiación de los espacios a partir de sus condiciones de apropiación de dichas prácticas que dan sentido de inclusión en el referente institucional y que marcan una identidad sobre el saber, las prácticas, la actividad, las relaciones, etc., de los sujetos.

¹³² El referente conceptual de la noción de *campo* se encuentra en Bourdieu. Pensar la noción de campo desde el "espacio de relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, con mayor precisión, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente...". *Razones prácticas*, p. 50.

Reflexionar sobre la condición institucional a partir sólo de una normatividad dada para la función, nombramiento o condiciones que prefiguren las prácticas de los actores, es perder de vista la condición de las prácticas mismas a través de las experiencias de vida que los actores realizan dentro del campo institucional.

En este sentido, pensar las condiciones en que se articulan los discursos sobre la función y el espacio institucional con respecto a la investigación y su práctica, nos define la misma noción de campo a partir de los imaginarios que portan los sujetos sobre sus funciones y espacios con relación a la investigación. Así, la noción de campo hay que ubicarla en una intersección simbólica que contiene relaciones de fuerza, de lucha, de imposiciones, de relaciones, etc., entre las condiciones estructuradas de la institución y los procesos emergentes que surgen de estas condiciones a partir de las interacciones que realizan los actores en el juego de la vivencia institucional.

Los imaginarios que se expresan a través de los discursos de los académicos sobre su nombramiento institucional en cuanto a la investigación se ven objetivados por la relación que guardan con la función y el espacio académico donde se desempeñan. A partir de esta relación, los actores realizan un acercamiento a la problemática de la investigación, según sea su posición en la estructura del campo de estudio y definen sentidos de apropiación que reconstituyen los dados por la institución con respecto a la práctica misma de la investigación.

Los sentidos que expresan los actores, en cuanto a su nombramiento y su relación con la investigación, particularizan la experiencia del nombramiento desde la práctica misma de investigación y articulan significados que apuntan a una resignificación de la propia función y desempeño institucional con respecto a su práctica académica.

El marco de referencia que proporciona los elementos de interpelación a los actores sobre la noción de investigación se encuentra en la misión institucional, dada a partir de sus acciones sustantivas, como son: "*docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura*"¹³³, y por la delimitación tanto de las funciones, debida a los nombramientos institucionales, como de las prácticas con relación a los espacios institucionales. Estas condiciones puntualizan las actividades de los actores a partir de los mismos estatutos, reglamentos y legislación que norman la vida institucional.

¹³³ UNAM. *Legislación Universitaria*.

En términos institucionales, la función docente en la Universidad se realiza por las facultades, escuelas y colegios¹³⁴, y tiene como propósito el proceso de enseñanza aprendizaje en el marco de la libertad de cátedra dentro del espíritu de los más altos valores universitarios y, si bien, se hace referencia a la investigación y extensión de la cultura como elementos sustantivos del quehacer universitario, son complementos esenciales del ejercicio docente¹³⁵. En cuanto a la investigación, se explicita que se realizará en los institutos y centros, los cuales podrán participar en programas de posgrado¹³⁶. Como tarea sustantiva, la investigación remite a estos espacios y especifica su acción en la producción de conocimientos "...principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura"¹³⁷.

La delimitación de las funciones con relación a la reglamentación institucional nos muestra un marco de referencia necesario para ubicar las condiciones en que se circunscriben las prácticas de los actores y los referentes a los que éstos apelan en sus discursos sobre su función y trabajo en sus espacios académicos. La condición del nombramiento para los académicos se encuentra estipulada en el artículo 39 del EPA¹³⁸, donde se expresa que "son profesores o investigadores de carrera quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas. Podrán ocupar cualquiera de las categorías siguientes: asociado o titular. En cada una de éstas habrá tres niveles: A, B y C." Para la obtención de cada una de estas categorías se explicitan requisitos que están en función de la experiencia en las labores académicas, producción de trabajos y grados obtenidos. Además, se enuncian los criterios para obtener los nombramientos y las obligaciones que también quedan expresadas dentro de las funciones por desempeñar. En el caso del personal académico de carrera, artículo 61, "de medio tiempo y de tiempo completo tiene la obligación de desempeñar labores docentes y de investigación, según la distribución de tiempo que haga el consejo técnico correspondiente..."¹³⁹

Comprender las razones que portan los actores sobre una práctica académica, como es la investigación, según sus nombramientos y espacios institucionales, nos adentra en el campo imaginario de apropiación de una práctica con base en la experiencia de su realización, la cual no sólo pasa por la posibilidad de que esté estipulada y reconocida sino también por las formas en que los sujetos construyen sus prácticas emergentes a partir de

134 Véase artículo 80 del *Estatuto General de la UNAM*.

135 Cfr. UNAM. *Marco Institucional de la Docencia*.

136 Véase artículo 90 del *Estatuto General*...

137 Véase *Ley Orgánica* de la UNAM.

138 *Estatuto del Personal Académico de la UNAM*.

139 *Ibidem*.

las delimitaciones institucionales con respecto a la investigación. El mismo espacio y la función institucional legitiman las prácticas en la medida en que éstas están acordes con la función de los actores y al espacio donde se efectúan. Sin embargo, hay funciones que se realizan en el espacio institucional que no es expresamente para ello, por lo que los actores construyen un campo de acción que da sentido de inclusión a la práctica de la investigación dentro del propio marco referencial de la institución.

3.1 Función e investigación

Las condiciones institucionales en que se inscribe el Colegio de Pedagogía se delimitan a partir de la función sustantiva de la docencia, y la práctica, enseñanza, concepción y análisis de la investigación queda supeditada a esta función. Sin embargo, los académicos que imparten alguna asignatura dentro del Colegio, apelan al concepto y práctica de la investigación por el trabajo que desempeñan en este espacio con relación al tipo de nombramiento que poseen dentro de la universidad, lo cual constituye el campo de estudio con respecto a la vivencia del nombramiento y la función que desempeñan. Estos elementos definen los imaginarios que portan los actores a través de la resignificación de la condición institucional de su función y permiten ubicar cuáles son las apropiaciones que realizan los actores sobre el sentido de identidad institucional con relación al nombramiento, la función y la vivencia del espacio institucional a partir de su quehacer cotidiano.

Así, las apropiaciones que hacen los actores sobre la investigación se ven permeadas por la realización práctica de las diversas tareas que conlleva explícitamente el nombramiento institucional y, a su vez, las acciones implícitas que también se efectúan, como elementos necesarios para la realización de la función, no son necesariamente prácticas reconocidas y valoradas como acciones institucionales del nombramiento, o bien, son acciones que están fuera de la función y, sin embargo, tienen un peso crucial en la vida de los académicos, lo cual define formas y sentidos de significar e identificarse con los procesos institucionales.

La particularidad del ejercicio de la función se puede ubicar por las condiciones de adscripción del nombramiento, lo cual determina las percepciones de los actores sobre la función, el nombramiento y la investigación. Podemos distinguir dos tipos de actores: los que están adscritos al Colegio dentro de la Facultad y los que van a dar docencia al Colegio, pero están adscritos a otras dependencias de la Universidad. Estas situaciones

particularizan las formas de implicación y concepción de los sujetos sobre su ejercicio profesional, laboral y académico con respecto al espacio donde desempeñan la función.

De los académicos del Colegio

Las particularidades que estructuran la vida académica dentro del espacio de la Facultad y, específicamente, en la formación profesional que se imparte dentro del Colegio de Pedagogía, delimitan la función docente como elemento fundamental de la tarea cotidiana y, a su vez, matizan la relación con la función de investigación. En este sentido, una académica expresa su visión sobre la relación entre su docencia y la condición de investigación:

“Una primera situación, a mí me parece que el maestro tiene que investigar definitivamente, pero me parece que el peso que se le da a la tarea de investigación del docente es inadecuada, es inadecuada en el sentido que no está dedicado expreso a esto. Si yo te hablo de mi propia experiencia, te puedo decir que quizá no he hecho tanta investigación como debiera, sí, pero yo te puedo decir que desde que yo entré a dar clases al colegio he tenido grupos de ciento y tantos alumnos, hasta el más pequeño de treinta. El trabajo del docente, no es un trabajo fácil, he comentado muchas veces con compañeros, no llegas a tu casa te pones hacer otra cosa, llegas a tu casa y te pones a revisar los trabajos, exámenes, te pones a preparar tu clase y tienes que estar buscando nueva información y tratar de reestructurar esta información. En mi caso específico no sé si lo hago bien o mal, pero trato de vincular mi materia con las otras materias que han llevado los alumnos, de hacerles retomar elementos de otros cursos simultáneos e incluso de adelantarles esto lo van a usar en esto, les va a servir para esto. Entonces, no es una tarea fácil la docencia, que tú le des un peso muy fuerte a un académico que sólo es docente, es decir, que no está adscrita a un centro de investigación, que no se dedica básicamente a la investigación, que viene, ahora sí por estatuto al contrario a dar un curso que es a lo que está obligado semestralmente. Me parece que es una medida de evaluación muy inadecuada para los docentes. Ahora, el docente hace investigación simplemente para saber que es lo que está pasando en el campo, para saber cómo se ha modificado, etc., tiene que hacer investigación.”¹⁴⁰

La percepción de la académica delimita la función docente al entramado de la acción de enseñar. La condición de valoración sobre la práctica se da por la definición de “...no es un

¹⁴⁰ E1F28296, pp. 4-5.

trabajo fácil... ". Trabajo que se constituye en una relación directa en tiempo y espacio con respecto a otros sujetos pero, a su vez, la relación se extrapola a la vida externa de la institución en tanto "*...que llegas a tu casa y te pones a revisar los trabajos, exámenes, te pones a preparar tu clase y tienes que estar buscando nueva información y tratar de reestructurar esta información..*". La apropiación que hace el sujeto sobre el nombramiento define particularidades sobre la vivencia del rol¹⁴¹ docente en el que se desempeña. Estas subjetivaciones tipifican las apropiaciones que realiza el actor en cuanto a su percepción sobre la vivencia del rol. "*Trato de vincular mi materia con las otras materias..., no es una tarea fácil la docencia..., ...que no se dedica básicamente a la investigación..., etc.*", son significados que expresan la experiencia del sentido de apropiación de una función institucional.

Las particularidades que enuncia la académica sobre la función docente revisten el sentido que guarda el propio concepto de investigación al interior de su práctica. La connotación está dada a partir de la propia función en cuanto a "*...saber que es lo que está pasando en el campo, para saber cómo se ha modificado...*". Sin embargo, el significado de investigación también se matiza con relación al "*...peso que se le da a la tarea de investigación del docente...*", lo cual se define como inadecuada de acuerdo con el tipo de función que desempeña. En este sentido, la normatividad, en términos de la función institucional que delimita al espacio, puede expresar los marcos de referencia en que se desarrolla la práctica docente, pero la concepción de la docente señala la imposición de una función, como es investigar, no sólo como elemento integral del rol que desempeña sino como función sustantiva en la propia función docente. En este sentido, puntualiza...

"Mira el problema no es tanto que se estén vinculadas docencia e investigación, el problema es cómo están ponderadas, es decir, si tú te dedicas básicamente a la docencia y tienes que llevar a cabo investigación. El peso que lleva la investigación debería tener un peso menor, los resultados de investigación del docente deberían ser de otra variedad, diferente a la que tiene el investigador que se dedica, pero que se dedica realmente sólo por cumplir a la docencia. Tú a una gente que tiene tiempo exclusivo dedicado a la investigación, le puedes pedir otro tipo de productos, en tanto al docente le puedes pedir trabajo de investigación, pero de distinto tipo, más de apoyo a la docencia, más de

¹⁴¹ En el caso del orden institucional, el rol "aparece como representaciones y mediaciones institucionales de los conglomerados de conocimientos institucionalmente objetivados. Considerados desde la perspectiva de los diversos "roles", cada uno de ellos comporta un apéndice de conocimientos socialmente definido...". Berger, P. y Luckman, T. *Op. cit.*, p. 103. Además, se puede consultar Schutz, A. y Luckman, T. "El conocimiento del mundo de la vida. Significatividad y tipicidad" en *Las estructuras del mundo de la vida*.

apoyo a la tarea de asesoría, en fin. Más de elaboración de materiales enfocados a su materia, etc. El problema es la ponderación, si tú al docente lo quieres evaluar como investigador siempre saldrá mal librado, siempre."¹⁴²

Así, la concepción que prevalece sobre la investigación en relación con la función docente se define por un problema de "ponderación" entre la docencia y la investigación. El problema se enuncia en cuanto a ubicar a la investigación dentro de la misma particularidad del trabajo docente; "...más de apoyo a la docencia, más de apoyo a la tarea de asesoría, ...más de elaboración de materiales enfocados a su materia...". Si el problema se remite a la ponderación de las funciones, implica una valoración diferente sobre las funciones y sus productos, lo cual delimita el reconocimiento de las prácticas a su condición institucional, en tanto prácticas que se instituyen como ordenadoras en la cadena de significación de otras prácticas académicas.

Si bien las funciones están institucionalizadas dentro de los marcos de reglamentación de la propia universidad y sus valoraciones se encuentran en un plano de igualdad dentro de los discursos escritos, en la práctica dichas valoraciones se dan dentro de un campo de fuerzas que apelan a un sector donde se produce y se reconstituyen sentidos de la realidad, los cuales designan los arbitrarios de imposición de una cultura académica y su reconocimiento dentro del orden institucional.

La valoración de la tarea docente, en relación con lo antes expuesto por la académica, se encuentra particularizada a la concepción y valor que tiene el concepto de investigación en cuanto a la función docente. Al respecto, otro académico narra su visión sobre esta idea:

"A los profesores de carrera, se nos ha pedido que investiguemos sin definir qué es investigación, como que alguien tuvo un concepto y lo plasmó en la ley, está bien, pero investigar qué y para qué, ¿todos vamos a investigar? Siempre me he cuestionado eso... Yo por ejemplo, tengo muchos años en docencia y realmente no he producido investigación, pero considero, bueno que dirijo muchas investigaciones, he dirigido muchas investigaciones, porque para mí sí existe el docente que investiga, pero puede investigar o coinvestigar con sus alumnos... Yo creo que sí se tiene que hacer investigación, pero qué, cómo y para qué, yo creo que no todos podemos hacer investigación, estar publicando en revistas. Primero aquí sería como un rasero, todo mundo está preparado para producir investigación, qué sería investigar, siempre estar descubriendo algo nuevo o reconsiderando lo que ya hay, habría que ver

142 E1F28296, pp. 5-6.

también que se pretende porque la ley no aclara muy bien qué es investigar. Yo por ejemplo, me paso cinco horas preparando una clase, estoy investigando, claro está, a la mejor yo no publico en ninguna revista, doy clase ahí hay un producto de la investigación, lo que pasa que ese producto que está relacionado con la UNAM está menospreciado, es decir si tú no publicas no investigas y no es cierto. Claro se supone que toda investigación debe acabar aterrizando en una publicación, pero primero no hay tantas publicaciones ni tanta facilidad, hay capillas de investigadores, capillas revistiles, entonces uno no siempre encuentra donde dar salida a tus artículos, ahí ya se dificulta. Segundo yo creo que la propia cátedra es una salida de la propia investigación, si un maestro que da clases generalmente está investigando, no considero que puedas dar una clase y no investigar, el propio alumno te reclamaría, es decir la obsolescencia que tuvieras, entonces investigas. Pero repito esa salida que es la cátedra nunca se ha considerado como un producto de investigación, como que dar clases es algo así sencillo, automático, fácil, es decir hay una contradicción, aquí le damos mucha importancia a la formación docente todo lo que haces como docente, pero a la hora de la hora cuando estableces el binomio investigación-docencia como que la docencia no tiene ningún valor. Es más valioso producir un artículo en una revista norteamericana que haber dado clase diez años o veinte o treinta años, no tiene ningún valor eso, porque hay una confusión. Creo que es un hibridismo malo, creo que la investigación es muy válida y la docencia, pero las queremos entremezclar, no digo que no hay investigación para la docencia, pero no forzosamente todo docente tiene que ser un investigador en el sentido clásico de instituto. Yo creo que la mayor parte de docentes no hacen investigación, sí, digamos investigación en el concepto de institutos, de grandes publicaciones, pero si tú te pones a ver realmente, yo considero estar actualizado en pedagogía, leo cuanta revista sale, yo no veo muchas publicaciones de nuestros colegas, bueno, ahora si no le están dando salida dónde está la investigación, en documentos privados (risas), yo también puedo tener muchos documentos privados. Es decir, hay algo que no está, porque si hubiera gran investigación tú verías una gran producción de libros de nuestros docentes, una gran producción de textos. Yo no los veo, ni siquiera de textos de apoyo para nuestra docencia, es decir utilizamos muchos libros españoles, libros americanos, traducciones, usamos poco de materiales hechos en México... Yo creo que debería de haber una división bien marcada, el que hace investigación y evaluarlo bien en serio y el que hace docencia también evaluarlo bien en serio, pero no traslaparlos."¹⁴³

¹⁴³ E17M30496, pp. 6, 7 y 8.

Esta narración retoma de nuevo algunas ideas expuestas por la anterior académica, las cuales reiteran una percepción entre la función que se desprende del nombramiento de profesor de carrera y la función de investigación. La noción fundamental que encierra el relato es "*...no traslaparlos*", es decir, no confundir funciones, ni sobreponer una sobre la otra, que para el caso, es la investigación sobre la docencia.

Ponderar, traslapar, etc., son palabras que encierran un sentido de valoración para los actores y, además, determinan el peso de una acción a través de otra y cubren el sentido o esencia por otra. Pensar el nombramiento y la función institucional que el sujeto desempeña a partir de estos conceptos, es redefinir la función con relación a la cotidianidad del quehacer académico. La concepción que el docente tiene sobre la investigación se ordena con base en el mismo trabajo que desempeña, donde la docencia se valora desde la mirada de la investigación y adquiere sentido en cuanto a lo producido y publicado en revistas. Pero, el mismo significado que trastoca a la docencia se problematiza en función de la condición del espacio institucional: "*...investiga en el sentido clásico de los institutos...*" e investigar en el sentido de una facultad. La particularidad del espacio dado por la función por realizar es la condición que resalta el docente al señalar que se puede entender a la "*...docencia como un acto de investigación...*", en la medida que "*...me paso cinco horas preparando una clase, estoy investigando...*". En este sentido, la particularidad del acto docente queda significada por el académico, como la posibilidad de entender la "*...cátedra como una salida de la propia investigación...*"

Pero, ¿qué está implícito dentro del argumento del académico? La producción de la docencia tiene sus posibles salidas en la cátedra y, por tanto, hay un referente que particulariza su trabajo en función de los aprendizajes de sus alumnos, así como de las investigaciones que ha asesorado. El problema está en la valoración y percepción que se tiene sobre la propia función docente "*...como que dar clases es algo así sencillo, automático, fácil...*". Así, la condición que expresa el docente se define a través de la necesidad de reconocimiento a la tarea docente y de particularizar la investigación al trabajo que apoya a la docencia.

Definir la investigación con relación a la función docente implicaría delimitar la valoración de ésta como campo no supremo de la función institucional y reconocer en la función docente un trabajo de producción, es decir, de formación de hombres dentro de una causa social: "*...es más valioso producir un artículo en una revista norteamericana que haber dado clases diez o veinte o treinta años, no tiene ningún valor eso, porque hay una confusión...*"

El significado de valoración de la función docente por su misma condición institucional en cuanto a lo expresado por los académicos, pone en juego la misma valoración del sí mismo con relación a su trabajo cotidiano y manifiesta, en su condición institucional, un malestar en el reconocimiento del trabajo y una contradicción en el desarrollo de la vida institucional dada por el nombramiento, su función y la demanda sobre la práctica cotidiana.

El señalamiento del docente sobre: *"...no digo que no hay investigación para la docencia, pero no forzosamente todo docente tiene que ser un investigador en el sentido clásico de instituto..."*, centra el debate de la función docente y el nombramiento en el tipo de investigación con relación al espacio institucional y la función primordial que se privilegia, en lo formal, dentro del espacio. Las razones que argumentan los actores se construyen en el sentido de implicación que tiene el sujeto con sus condiciones de existencia académica y su autopercepción sobre la valoración de su trabajo, las exigencias para su realización y el reconocimiento institucional sobre la función desempeñada. En este sentido, otra académica vuelve a enfatizar la relación entre función docente e investigación a partir de su nombramiento como profesor de carrera:

"...en el Colegio de Pedagogía en realidad somos muy pocos los profesores de carrera de tiempo completo y bueno ahora con mayor presión que antes se nos obliga hacer investigación, se nos obliga entre comillas porque además esto de hacer investigación buena yo hago investigación, pero no es, no es la cuestión decir yo hace investigación y que padre, me voy a mi casa y hago investigación, esto requiere también muchísimo tiempo y es muy complicado, en verdad te lo digo, hacerse del tiempo suficiente para poderse dedicar hacer un trabajo de investigación y ser docente simultáneamente, hay ocasiones en las que vengo de la biblioteca, por ejemplo, y que además estoy en la biblioteca, no puedo estar antes de que abran, entonces estoy en el momento que abran, pero a las diez tengo clase y entonces o a las doce termina mi clase y me tengo que ir a esa hora a la biblioteca, pero tengo también otras cuestiones familiares que atender y con horarios muy específicos muy concretos y el salir corriendo de un sitio y llegar aquí estacionarte como loco para llegar a tiempo, sobre todo cuando eres puntual que sobre todo es un terrible defecto creo yo, en ver ni tiempo de cambiar el cassette y decir: qué tema me toca ahorita, qué clase es para empezar, qué salón, chispas 220, qué íbamos a ver hoy, caramba es muy complicado en verdad y entonces se quiere que se haga todo y no es fácil hacer todo y yo creo además, en serio lo digo, que no todos los profesores de carrera quieren ser investigadores, yo creo que una es la docencia y otra es la

investigación en el sentido formal, pero pienso que todos los profesores, todos los docentes hacen investigación de una u otra forma. Simplemente, caramba, para ser un buen docente y estar al día tú tienes que buscar y actualizar las cosas, buscar la bibliografía última y modificar tus programas y que sé yo, incluir cosas que el año pasado no viste y bueno, por lo menos yo, me fastidió de año con año ver lo mismo, entonces yo le cambio simplemente por cuestión personal y por aprender más, y para aprender más entonces tengo que dedicarme a la lectura de otros textos, de otro autor, de otra corriente que bueno que ya no manejo porque ya me sé de memoria los cinco o seis que he manejado últimamente, pero éste que es muy actual no lo conozco y eso también es hacer investigación."¹⁴⁴

La coincidencia de las intencionalidades discursivas de los actores sobre la problemática expuesta, da elementos para comprender los procesos en que se han articulado los sentidos de objetivación a través de las experiencias subjetivas dentro del contexto institucional. Estas objetivaciones, que puntualizan concepciones envueltas en tramas de significación, representan los estilos de vida académica que portan los actores y que definen inclusiones en los marcos simbólicos de la institución y la concepción que explícita o implícitamente se tiene sobre la función institucional.

Los relatos de la profesora definen el acercamiento a la investigación no sólo por un aspecto personal de "...yo hago investigación..." sino "...con mayor presión que antes se nos obliga hacer investigación...". Circunstancias del contexto, pero lo medular es la connotación de obligación en términos de la función docente que se desempeña. Tiempo, condiciones de trabajo, son algunas de los argumentos señalados, pero el argumento sobre el desempeño de ser docente y hacer investigación se define por una situación de "tiempo". Tiempo que articula desplazamientos físicos, preparación y búsqueda de materiales, impartición de la función, etc., lo cual no es sólo una mera situación de permanencia en él sino un ejercicio cotidiano de producción sobre él.

Así, la misma idea de producción en el tiempo con respecto a la función primordial de acuerdo al espacio, se define a partir del sentido de "...eso también es investigación." Ser un "buen docente" pasa, en palabras de la académica, por "...buscar y actualizar las cosas, buscar la bibliografía última y modificar tus programas..." Tiempo y búsqueda, mancuerna que particulariza la noción de investigación, pero desde la mirada de la práctica docente y como espacio de formación. Formación, como una "...cuestión personal y por aprender más, y para aprender más ... tengo que dedicarme a la lectura de otros textos, de otro autor, de otra corriente..." y, a su vez, formación como una responsabilidad hacia el

¹⁴⁴ E5F07396, pp. 6-7.

desempeño de la función. Planteamiento en el que subyace una postura ética sobre el trabajo, al igual que los anteriores académicos, y que se sostiene por la condición e implicación del trabajo, lo cual "...también es investigación". El sentido de investigación queda otra vez matizado por la función docente, sin perder de vista la especificidad de la función de investigar.

El argumento que ha particularizado los relatos expuestos por los académicos sobre la función y la investigación, de acuerdo con las características del espacio institucional, muestran no un rechazo a la práctica o función de investigar sino a la valoración que se le da a la investigación sin mediar la función docente que se desempeña y, que dentro de ésta, hay en sí una postura sobre la investigación en cuanto al propio trabajo que se realiza en la práctica cotidiana de la docencia. Valoraciones, concepciones, definiciones, etc., sobre lo que es el trabajo docente para los académicos definen un imaginario sobre la investigación que se articula y estructura como *la* función primordial que debe revestir las otras prácticas institucionales y que es simbolizada a partir del significado de instituto. No es sólo un significado que describe un quehacer, es también una imposición que define para quién la ejerza la promesa de reconocimiento y la valoración institucional¹⁴⁵.

En este sentido, la imposición exige ciertos ritos que deben cubrirse para ser reconocido dentro del espacio institucional y en la particularidad del ejercicio de la función, al respecto un profesor señala:

"Pues implica muchas cosas, desde las muy formales. Uno ha tenido que someterse a los lineamientos que la legislación marca, tener un grado académico, tener un cierto desarrollo, haber hecho los concursos de oposición para alcanzar el nivel correspondiente, hacer la demostración ante los colegas de que uno tiene el conocimiento, la capacidad y cubrir los requisitos, esa es la parte formal. Por lo que se refiere ya a la obtención del nivel implica una responsabilidad muy precisa quizá más

¹⁴⁵ Los discursos que expresan los académicos sobre este tema muestran una tendencia clara sobre la no valoración de la función docente en cuanto al reconocimiento de la función por la propia particularidad de ésta. En este sentido, el reconocimiento de un significado o práctica sobre otra denota violencias simbólicas en la constitución de las prácticas mismas y, por tanto, en la propia identidad profesional de los sujetos. Además, no es cualquier violencia simbólica, se destaca porque impone significados legítimos, los cuales seleccionan y excluyen códigos que definen la identidad de un grupo como poseedor de un saber práctico y reflexivo y que se generaliza al universo de prácticas. Esta imposición lleva consigo un capital cultural que legitima la posición del sujeto ante el orden institucional, lo cual le da al sujeto, respeto y esperanza sobre los compañeros con relación a la trascendencia de su trabajo. Véase Bourdieu, P. "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica" en *La reproducción*.

profunda, no desdeño al profesor de asignatura yo sé que es muy importante, pero un profesor de tiempo completo o de carrera está mucho más comprometido con la institución, forma parte de la institución. El eje, el núcleo mismo de la universidad, está dado por su personal académico y muy especialmente por su personal de carrera que debe sentirse comprometido, debe sentir las verdaderas bases del núcleo lo que es la universidad en sí misma.”¹⁴⁶

La propia condición del nombramiento y su investidura institucional conforman una identidad sobre el sujeto y su referente institucional. La idea del “*sometimiento*” a las diferentes acciones para posesionarse de una serie de atributos que definen una inclusión dentro de la institución como profesor de carrera, va caracterizando un estilo académico que nos habla de una cultura académica. “Grado académico, desarrollo, concursos de oposición, demostración ante los colegas sobre los conocimientos que uno posee”, etc., son algunos procesos que constituyen un trabajo donde el sujeto encuentra una realización sobre lo estipulado por la cultura institucional. En este sentido, la función institucional que desempeña cualquier sujeto, se fundamenta en la propia delimitación del contexto en relación con la investidura de los saberes legítimos para el ejercicio de la función.

El sistema de referencias que operan dentro del marco institucional para definir, aprobar, incluir, legitimar y reconocer una función determinada, pasa por esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción que proyectan una identidad académica y, a su vez, definen la idea de “*habitus*”¹⁴⁷ de formación. *Habitus* que trasciende, no sólo a los niveles prácticos del desempeño de una función, sino a un estilo que estructura la propia identidad profesional y académica del sujeto.

Los señalamientos del académico sobre la parte formal de la apropiación del nombramiento y, por tanto, de la función, se revisten cuando habla de la función, pero en cuanto a una “responsabilidad” y un “compromiso” ya que “...*forma parte de la institución.*” Valoración que precisa una relación laboral, la cual no es cualquier relación de trabajo, sino es íntima y constitutiva del sujeto. Así, las apreciaciones que enuncian los actores, por singulares que sean, se interpelan desde esta parte de pertenencia y de inclusión institucional que define un estilo afectivo, académico y profesional con el universo

146 E11M29396, p. 5.

147 En el caso del concepto de *habitus*, nos permite ubicar esquemas de ordenamiento del sujeto que se inculcan a través de los procesos de ordenamiento simbólico que se dan mediante cualquier trabajo educativo. Este esquema o esquemas son estructurantes de la identidad que porta el sujeto y constituyen el núcleo donde éste argumenta, construye, define, etc., su campo imaginario de interpretación simbólica. Cfr. Bourdieu, P. *Op. cit.*

simbólico, lo cual centra los discursos en un juego de realidad para los participantes y no una mera ficción de relatos.

En este sentido, los señalamientos de los académicos con respecto a los compromisos y las responsabilidades que tienen, pasan por las simbolizaciones dadas por la retribución que el actor exige en cuanto a las obligaciones que se desprenden del nombramiento y la función desempeñada. Retribuciones que atraviesan por intercambios y reconocimientos simbólicos dados dentro de la misma condición institucional. Al respecto, una profesora expresa:

"...las únicas diferencias sensibles son las que hoy producen la incorporación a los programas especiales de la universidad, porque la Facultad a diferencia de otras facultades no tiene programas locales que establezcan una diferencia en cuanto ingreso si haces más o menos o si haces bien o mal las cosas, entonces ahí hay un criterio uniforme. En lo general yo diría que hay situaciones que tienen que ser revisadas en la práctica y en la condición de obligaciones y para mi caso, un profesor de medio tiempo tiene exactamente las mismas obligaciones que un profesor de tiempo completo ¿cuál es la diferencia? ¿El salario?, ese es el único elemento diferencial, pero por obligación académica es exactamente la misma, incluso en términos de número de horas que tú tienes que cumplir en docencia frente a pizarrón. Entonces quizá en algunas situaciones hay ciertas iniquidades, si yo cumplo diez horas frente a pizarrón me quedan diez horas para un conjunto de tareas complementarias supuestamente, además para investigación. Mientras que un profesor de tiempo completo sólo tiene diez horas de obligación en la docencia y treinta, pero además tiene acceso a otros apoyos institucionales que el otro no."¹⁴⁸

El salario como un objeto simbólico, la profesora lo ubica como "...el único elemento diferencial..." en cuanto a las obligaciones dadas por la función y el tipo de nombramiento, pero las condiciones de trabajo académico son las mismas sin importar el total de horas contratadas. Esta apreciación que tiene la profesora sobre la relación nombramiento y la función que desempeña queda definida por la idea de "iniquidad", en tanto injusticia sobre las condiciones en que se realiza el trabajo remunerado. Percepción que problematiza la función que se desempeñará no por ésta misma, sino por "...por un conjunto de tareas complementarias supuestamente, además de la investigación..." en relación con el reconocimiento dado mediante otros "apoyos institucionales" a otros colegas que tiene su diferencia sustantiva por el número de horas contratadas por la institución.

148 E16F26496, pp. 6-7.

Así, la condición salarial marca la diferencia de percepción sobre el trabajo, mas no da diferencia sustantiva sobre el desempeño de la función con relación a la investigación u otras tareas complementarias. El sentido de implicación que señala la académica con respecto a su práctica, se simboliza por el pago como símbolo de reconocimiento en cuanto a horas formales de trabajo, pero no como un elemento que reconozca mayor realización en la función con respecto a los colegas de tiempo completo, "*...aquí hay un criterio uniforme*".

El desempeño de la función docente vuelve a quedar matizada por un problema de diferencia sobre el quehacer con respecto a otras funciones o tareas que se desarrollan dentro del espacio institucional y, por tanto, compartir distribuciones de las horas laborables a las diferentes funciones por desempeñar sin importar cuál es la función sustantiva del espacio y del tipo de nombramiento. En este sentido, no es sólo un problema de intercambios simbólicos dados entre la institución y el actor mediado por el pago sino es, además, una situación de diferenciar y privilegiar las prácticas sustantivas del espacio como marco de reconocimiento sobre los sujetos que portan estas funciones.

Los relatos que enuncian los académicos sobre la función y su nombramiento muestran una condición institucional en cuanto a la investigación que no está considerada como elemento primordial de su función con relación a la misma práctica de la docencia. La particularidad de esta relación docencia-investigación la definen a partir de la práctica de la docencia y sus particularidades para el desarrollo de esta función. En este sentido, la noción de investigación queda delimitada a la propia especificidad de la función, sin perder de vista que la misma función requiere de trabajo de investigación en y para la docencia. No es en sí el quehacer de investigación lo que problematizan los académicos, sino la valoración que se le da a ésta por encima de la función de la docencia y sus implicaciones sobre el reconocimiento de su trabajo. Práctica y concepto (investigación) que invisten los imaginarios de los sujetos como elementos necesarios para explicar la delimitación de sus funciones dentro de un espacio que está destinado a la docencia y que, sin embargo, el concepto es estructurante de la condición misma de la práctica, en la medida que los sujetos apelan a ésta para nombrar y definir el lugar en sí mismo de la docencia y sus condiciones institucionales sobre el fantasma de la investigación.

De los académicos de otras dependencias

La función que desempeñan académicos de otras dependencias dentro del Colegio de Pedagogía es la docencia, la cual está caracterizada por los referentes institucionales de las dependencias de donde ellos provienen, por las características del nombramiento propio dentro del Colegio y por la apropiación que hacen los actores sobre su práctica.

Sin embargo, las intervenciones o relatos que expresan este grupo de académicos sobre la función que desempeñan en el Colegio a partir de su nombramiento en éste, se matiza no por el nombramiento y la función que en este espacio desarrollan sino por su lugar de adscripción y el referente de nombramiento y función que tienen como investigadores de tiempo completo en su espacio de adscripción¹⁴⁹. El referente para interpelar a la función de la docencia al interior del Colegio se da a partir del lugar simbólico que los sujetos reconocen como funcional y ordenador de su ejercicio profesional.

En este sentido, el referente del nombramiento y la función toma sentido a partir de otros espacios de significación que constituyen la identificación del sujeto con su quehacer y de ahí hablan sobre su docencia e investigación con relación al nombramiento y la función que desempeñan en otras dependencias. Así, la condición de la investigación con respecto al nombramiento no pasa, en estos actores, por la docencia sino por la diferenciación de su práctica con la docencia y, por tanto, el sentido de la investigación adquiere otra connotación.

El desplazamiento que los académicos hacen sobre su nombramiento y función a partir de su dependencia de origen, define la particularidad imaginaria sobre la apropiación de la docencia con relación a la investigación y, a su vez, connotan la investigación como una función que lleva una valoración especial dentro de su espacio institucional de referencia.

Al respecto, una académica señala las implicaciones de su nombramiento con relación a su función:

"Ha implicado una crisis terrible, porque siempre fui docente. El oficio de maestro como que ya lo aprendí, el oficio en ese sentido amplio. El de investigador me ha costado mucho trabajo pasar de ser docente a ser investigador me ha implicado estos seis años de estar en un centro donde

¹⁴⁹ Al igual que los anteriores académicos, los que conforman este bloque de análisis son profesores asociados o titulares de tiempo completo, pero están adscritos a otras dependencias de la UNAM. escuelas, facultades, centros, etc.

se investiga, porque el ser docente te lleva a una disciplina específica: a organizar tus materiales, a plantear, a ampliar marcos y todo, pero el plantearte ya un problema y buscar bibliografía y construir el marco teórico, que no es un capítulo, que no es un apartado sino que es como que está presente a lo largo de toda tu investigación y cómo trabajarla, cómo construirla, y no a nivel teórico sino ya en la práctica, cómo articular lo que vas trabajando, tus referentes y todo. Es otra lógica, entras a otra lógica, a otra forma de concebir tu propia docencia, incluso, te enfrentas a otros problemas que como docente no los tienes, no existen, no existe. Porque es otro el objeto."¹⁵⁰

La connotación que hace la académica sobre su nombramiento y función con respecto a la docencia que realiza en el Colegio, va de puntualizar su función a partir del trabajo que realiza en "*...un centro donde se investiga...*". El cambio de función docente a investigador se particulariza por un cambio de rol que exige "*...plantearte ya un problema y buscar bibliografía y construir el marco teórico ...*", lo cual establece, entre otros elementos, una diferenciación sobre una función determinada: ser docente y ser investigador. El imaginario de la académica define condiciones intelectuales sobre los objetos que daría una diferenciación sobre las funciones. En este sentido, el habitus que particulariza la función de investigar se distingue del de la docencia por "*...otra lógica, entras en otra lógica, a otra forma de concebir tu propia docencia, incluso, te enfrentas a otros problemas que como docente no los tienes, no existen...*".

La existencia de ciertas acciones o problemática con respecto al rol de investigador son características que no se tienen, no se enfrentan, que no existen, etc., lo cual define la función docente por la falta de procesos, mientras que la investigación se define por la complementación de procesos. Si bien es "*otro el objeto*" de la investigación, la valoración de ésta reviste la función de un matiz singular, que incluso, te lleva a "*una crisis terrible*", pero "*entras a otra forma de concebir tu propia docencia*", donde "*el plantearte un problema*" es una condición sustantiva que da la diferencia del "*ser docente a ser investigador*".

Tiempo, trabajo, crisis, etc., son algunas de las palabras que articulan las percepciones que sostienen la identidad de la académica y que definen la implicación del nombramiento dentro de un espacio determinado con respecto a la valoración de la función docente y la investigación.

150 E2F06396, pp. 4-5.

Otra académica relaciona el nombramiento que tiene con la investigación a partir de:

"...una gran responsabilidad. Una gran responsabilidad desde el punto de vista del nombramiento que tienes, pero de la práctica que avale ese nombramiento... Olvidémonos inclusive del nombramiento, un técnico académico puede estar y de hecho algunos aquí los están involucrados en proyectos de investigación. Desgraciadamente, desde el punto de vista del nombramiento no se les reconoce igual a los técnicos académicos que a los asociados o a los titulares. Pareciera ser que el ser titular ya te avala como investigador y eso no se da así mecánicamente sino desde el punto de vista de tu propio interés por meterte a estudiar, a formarte y bueno a ir investigando, detectando problemas a partir de los cuales puedes ir trabajando con los grupos de docentes de los cuales eres responsable de ir trabajando esta problemática para poder ahora sí escribir algo, elaborar algunos productos que puedan aportar algo. Entonces es una responsabilidad contigo mismo, con la institución y con la gente que estás trabajando. Yo lo único que te quiero decir es que el nombramiento no me hace investigador por el solo hecho del nombramiento, depende de mi compromiso, depende ahora sí de mis expectativas."¹⁵¹

La "responsabilidad" del nombramiento define una posición sobre el trabajo que se desarrolla como una *"práctica que avale ese nombramiento"*. Lo enunciado nos ubica en una condición ética¹⁵² sobre la función por desempeñar que define la condición del nombramiento y la función a partir del sujeto y su *"interés por meterte a estudiar, a formarte y bueno a investigar... para poder ahora sí escribir algo, elaborar algunos productos que puedan aportar algo..."*. En este sentido, la investidura institucional determina una posición sobre el desempeño de la función, pero la responsabilidad del ejercicio de ésta queda definida al propio actor como elemento que articula su autonomía¹⁵³ relativa ante las condiciones institucionales. En este sentido, el señalamiento que hace la académica sobre el nombramiento y la función que desempeña, no sólo se asume por una designación formal que da el nombramiento institucional, sino también por la *"...propia responsabilidad contigo mismo, con la institución y con la gente que estás trabajando"*.

151 E3F06396, p. 5.

152 La condición del sujeto y su acción son elementos que nos hablan de un "acto de libertad", donde éste define un tipo de actuación con respecto a otros en función de su "querer", lo cual lo pone en una situación de compromiso y de valoración de sus acciones. Decisión de pensar y de actuar son los fundamentos de una actitud ante la vida responsable. Véase Savater, F. *Invitación a la ética y El valor de educar*.

153 La posibilidad de acción del sujeto se circunscribe a los propios marcos de referencia simbólicos que la institución porta y en los cuales puede incidir mediante sus prácticas en la reconstitución de los marcos de referencia. Sin embargo, los planos en que se articulan los "posibles cambios" se fundamentan y tienen como referente lo institucionalizado.

Así, la designación del nombramiento con respecto a la investigación da una investidura sobre la posibilidad de ejercer la función, pero no es suficiente para reconocerse en la plenitud del rol. *"Pareciera ser que el ser titular ya te avala como investigador y eso no se da así mecánicamente sino desde el punto de vista de tu propio interés..."* es lo que define la actitud ante la función. El lugar de la función dado por el nombramiento se matiza por la académica a partir de la apropiación que hace el sujeto de la función, en tanto posibilidad de ordenamiento del pensamiento por las "expectativas" y "compromisos" que avalan las mismas prácticas del sujeto.

Las particularidades que nombra la académica sobre la relación nombramiento-investigación, quedan expresadas no sólo por la designación del nombramiento sino por la apropiación que haga el sujeto acorde a lo que se puede nombrar como investigación. Si bien hay una implicación del sujeto en asumir con responsabilidad el nombramiento para desarrollar la función destinada, no es sólo que el sujeto asuma la responsabilidad, también que el espacio esté simbolizado como lugar para poder pensar y hacer investigación. La posibilidad existe mientras haya referentes institucionales que avalen la práctica misma.

Con relación a lo expuesto por la académica, hay otra profesora que define la relación nombramiento-investigación a partir de la designación institucional, pero también de la apropiación de la práctica de investigación:

"Bueno, soy investigadora (risas), si no hago investigación estoy fuera del nombramiento, para mí es indispensable hacer investigación y no hasta que seas titular A. Yo creo que el alumno tiene que empezar a interesarse por la investigación desde que está en primaria y los niños son investigadores pero los vamos traumando con el tiempo, con nuestro tipo de educación. Entonces, en todo momento tenemos que ir despertando el interés por la investigación y no sólo al titular A o al que tiene nombramiento de investigador sino con cualquier nombramiento. Creo que el que no investiga su propia práctica primero y no hace investigación sobre su práctica y sobre todas estas cosas, el mundo está avanzando tan rápidamente, que si no investigas te quedas atrás totalmente y te quedas atrás de los alumnos. Entonces, yo pienso que es indispensable formar a los alumnos a la investigación aunque sea en pequeño no importa darle una formación mínima y uno como investigador tiene la obligación de investigar, porque si no investigas cómo enseñas a investigar. Yo lo veo muy difícil con eso de los manuales que te enseñan a investigar, no enseñan a investigar. Si tú no investigas y no te enfrentas a esa realidad de la investigación y si no descubres, como dice Bachelard, la aventura de investigar creo que no se llega, pienso que

cualquier docente, de cualquier nivel tiene primero que investigar su propia práctica y después analizarla a la luz de toda la teoría y reinvestigar constantemente independientemente de aspectos que tiene que investigar que van surgiendo a partir de su misma práctica.”¹⁵⁴

El propio señalamiento de la profesora al inicio de la cita, nos ubica en dimensiones que constituyen la relación entre el nombramiento y la función de investigar. Primeramente, la condición de definirse como investigadora nos remite a un problema de reconocimiento del *ser* dentro de una práctica determinada. Reconocimiento que se define por una condición “*indispensable*” dentro del saber como elemento constitutivo de una identidad académica y profesional: “...*si no investigas cómo enseñas a investigar...*” y “...*cualquier docente, tiene primero que investigar su propia práctica...*” La particularidad que el sujeto expresa sobre la investigación la circunscribe a una actitud, donde el “*interés*” es el fundamento subjetivo que abre la posibilidad de una búsqueda para “descubrir” la esencia de la investigación con relación a la particularidad objetiva del sujeto.

Segundo, este reconocimiento que permite definir una práctica, se articula en una función mediatizada por un espacio que designa un tipo de trabajo por realizar. La relación nombramiento y función queda ligada a las condiciones institucionales del espacio, lo cual marca el sentido de reconocimiento: “...*si no hago investigación estoy fuera del nombramiento...*”. El nombramiento, como significado incluyente, inviste de una acción legítima que define al actor dentro de un espacio simbólico como portador de saberes y prácticas legítimas. Si bien el sujeto marca una finalidad en su deseo de saber, la misma condición del deseo se articula dentro de un espacio simbólico que promueve atributos necesarios para permanecer y ser definido como “*soy investigadora*”.

Estas dos condiciones que entrecruzan la relación nombramiento-investigación, actitud del sujeto y su delimitación institucional, son tamices que envuelven y redefinen las experiencias discursivas del actor, en tanto posición de la designación institucional. Así, para la académica, “...*es indispensable hacer investigación y no hasta que sea titular A...*”. Actitud, nombramiento, reconocimiento de la práctica, investidura institucional, etc., son elementos que particularizan una percepción sobre una práctica determinada, pero también condiciones sustantivas que constituyen el entramado simbólico de la vida institucional.

La vivencia de lo institucional, como prácticas y significados que constituyen las identidades de los actores, que las nombran y reconocen como legítimas, son discursos que contienen las razones que delimitan el interjuego de la edificación de las prácticas como su

¹⁵⁴ E18F02596, p. 13.

valoración social dentro de un orden institucional. La condición del significado de investigación atraviesa por la singularidad de la experiencia del actor y su práctica hasta el artificio simbólico que constituye la misma esencia de lo institucional. Las prácticas institucionalizadas no están desprovistas de significados que definen aprobación, valoración, prestigio, reconocimiento, saberes especializados, etc., sino son estos significados los que seducen a los sujetos para nombrarse dentro de cualquier función y, a su vez, éstos los resignifican dentro de la posibilidad de individualización y de diferenciación sobre el grupo académico al que se inscriben.

Así, la particularidad que encierra la vivencia del nombramiento y la función que se desempeña, define la apropiación del sujeto sobre la práctica y los matices en que se reconocerá como portador de esta misma. Al respecto, otro académico narra su proceso de inclusión a la investigación a partir del nombramiento:

“...en el 82 yo era profesor, a nosotros nos ofrecieron presentarnos como investigadores y yo levanté la mano. Me presenté como investigador y gané el concurso por mis antecedentes, pero yo sentí, créemelo, yo sentí como un saco muy grande el nombramiento o la categoría de investigador. Entonces, yo me asigné, me acuerdo precisamente con varios de mis compañeros, con los cuales siempre he trabajado muy cercano, me doy cuatro años para empezar hacer obras concretas de investigación y si no pido volverme a mi categoría de profesor. Te estoy hablando del 87, en caso de que no tuviera una obra que más o menos me respaldara como investigador. Yo sentí que tenía un nombramiento que no correspondía.”¹⁵⁵

El reconocimiento del nombramiento, como portador legítimo, lo define el académico por “...una obra que más o menos me respaldara como investigador”. Producción que puntualiza la característica que define al significado que conlleva el nombramiento y la función que se desempeña. El reconocerse como portador legítimo de una actividad en específico, distingue de la función docente y la función de investigación la producción literaria de un objeto en particular. Así, el saber y su producción constituyen el sentido de particularidad que define en parte la investigación.

El sentido ético sobre el nombramiento y la condición del sujeto en el nombramiento connota de nuevo la aprehensión del nombramiento desde el actor y no sólo como una mera designación institucional.

¹⁵⁵ E13M23496, p. 22.

Los relatos expuestos nos muestran las apropiaciones que realizan los sujetos del concepto de investigación a través del nombramiento que poseen y la función que desempeñan dentro de la institución. El elemento que articula los imaginarios de los académicos parte del reconocimiento del propio significado de investigación dentro del espacio institucional y su valoración con respecto a la función docente.

El fantasma de la investigación en la función docente adquiere sentido de realidad en la medida que los actores apelan al significado de investigación, pero particularizado a la propia función y tipo de nombramiento que desempeñan dentro del Colegio. Las apropiaciones y reflexiones que hacen sobre su práctica las condicionan a las mismas particularidades que tiene el espacio, pero circunscritas al imaginario institucional que se impone a través de la noción de investigación. Si bien hay señalamientos de los académicos sobre la investigación, en cuanto a la docencia, como búsqueda y preparación de una clase, reflexión sobre el campo de estudio, como elemento de apoyo a la docencia, como asesorías a los proyectos de los alumnos, etc., el problema se define en la ponderación que se hace en sí mismo de la práctica de investigación, sin tomar en cuenta la necesidad del concepto dentro de la función sustantiva de la docencia.

La particularidad de la función docente queda delimitada a la imposición simbólica que se vive a través de la noción de investigación y que recorre los sentidos interpretativos de los académicos con relación a la investigación. Es un concepto que constituye y delimita la cadena de significación para poder definir, hablar y valorar otra función que no sea ésta.

En el caso de los académicos que no tienen su adscripción a la Facultad, el nombramiento y la función de investigación, adquiere otro sentido. El referente se delimita a la función del espacio donde trabajan, el cual está especificado a la investigación. Los referentes que argumentan los académicos sobre la investigación pasan por reconocerse como sujetos legítimos en esta práctica que constituye una diferenciación sobre las otras funciones "sustantivas de la universidad". Así, los sujetos expresan sus argumentos sobre la relación nombramiento función (investigación) desde un lugar que centra la reflexión a partir de una gran responsabilidad, de una diferencia total con la docencia, de una producción del saber, de una reflexión que parta de la práctica de uno mismo, etc. Son argumentos que apuntan al lugar de la función, mas no de la problemática del mismo en cuanto a su valoración y reconocimiento institucional.

La relación nombramiento y función con respecto a la investigación adquiere contradicción en el desarrollo práctico de la cotidianidad institucional. En la medida en que en el espacio

institucional se ejerciten o entrecrucen funciones que articulen la vida académica y que no se definan dentro de una formalidad práctica sus condiciones de articulación y desarrollo específico, se impondrá aquella función que por sus características de valoración, de finalidad, de poder y diferenciación, se inculque como la función sustantiva sobre las demás. En este caso, la función docente, a través de los relatos expuestos por los académicos, queda significada por el peso que tiene la función de investigación dentro la universidad. Así, en los imaginarios expuestos por los actores se articulan vivencias, apreciaciones, valoraciones y concepciones que definen un estilo de éstos sobre sus condiciones institucionales de existencia.

3.2 Espacio e investigación

El análisis expuesto sobre el nombramiento y la función institucional que desempeñan los académicos y su relación con la investigación, abre un debate sobre las condiciones institucionales en que se desarrolla el trabajo académico, así como las apreciaciones que tienen éstos sobre el reconocimiento de su trabajo con relación a la noción de investigación. De alguna forma, las condiciones expuestas apuntan al problema de la función docente y de investigación en términos del reconocimiento de la distinción de estas dos como partes medulares de la vida institucional de acuerdo con la función del espacio.

La relación nombramiento-función permite comprender los marcos de referencia en que los actores construyen sus percepciones sobre la valoración de su trabajo con relación a la investigación; sin embargo, la especificidad del espacio institucional, entendido éste como ordenamiento relacional de la función, queda explicitado en la relación propia del nombramiento y la función desempeñada.

En este caso, el acercamiento que se hará al espacio institucional con respecto a la investigación, es a partir de las designaciones simbólicas que particularizan la función y que la norman y sancionan. Estos elementos serán los que definan las intervenciones de los académicos en cuanto a su concepción del espacio como promotor del desarrollo de su función institucional.

El espacio institucional, definido como un espacio relacional donde operan entrecruzamientos de fuerzas y ordenamientos reglamentados, delimita, mediante sus

acciones de reconocimiento e imposición¹⁵⁶, los campos de apropiación que hacen los sujetos sobre el espacio para desarrollar sus prácticas. En algunos casos, el espacio institucional tiene una mayor relación con la función que se desempeña y, por tanto, el desarrollo de las prácticas no tiene una contradicción mayor que la propia al realizar la función; pero en otros, las contradicciones se generan por las condiciones en que se desarrolla la función y por la valoración de la función dentro de ese espacio.

En este sentido, el espacio como una entidad simbólica, marca a su vez los sentidos de inclusión y reconocimiento que porta el sujeto y gesta las valoraciones y necesidades de éstos sobre sus prácticas, pero también en las apropiaciones que hacen los sujetos se desprenden procesos que desbordan el espacio de la designación formal y constituyen prácticas emergentes que reconstituyen al espacio a partir de una confrontación de fuerzas y de valoración de prácticas.

Si bien el espacio es lugar de designación institucional, también lo son las formas en que los actores construyen los sentidos de apropiación de la designación para una resignificación de las condiciones institucionales y articularlas en un proceso instituyente, como acción legítima de su condición institucional para la realización de sus funciones, pero el marco de interpelación sigue siendo el espacio simbólico de referencia.

De la Facultad...

Los relatos que enuncian los académicos se construyen a partir de la relación directa que tienen con su condición laboral, académica y función que desempeñan. Las expresiones que a continuación se presentan se ubican dentro del espacio de la Facultad, donde se matizan las percepciones sobre este espacio y su relación con la investigación.

"Uno no tiene ni las condiciones físicas para hacer una investigación y bueno a lo mejor estoy hablando de más porque yo sí tengo un cubículo, pero hay muchos profesores que carecen de un cubículo y esto no nada

¹⁵⁶ Las estructuras que particularizan la misión o finalidad institucional se encuentran simbolizadas mediante idearios, reglamentos, estatutos y demás medios que legitiman y norman el desarrollo institucional de todos sus miembros. Estos objetos simbólicos constituyen, entre otros, los detalles de referencia para delimitar los criterios de inclusión dentro de una determinada realidad. Al tiempo que los detalles dan referencia a los sujetos y sus prácticas, dentro de cualquier orden institucional, permiten reconocer a éstos su lugar dentro del espacio institucional, pero las apropiaciones, a su vez, que hacen éstos, se dan dentro de un marco de imposición simbólica. Cfr. Castoriadis, C. "La institución y lo imaginario: primera aproximación" en *La institución imaginaria de la sociedad*.

más debe ser para los profesores de carrera, yo creo que todos los profesores deben de tener un lugar propicio, un ambiente propicio, por ejemplo, aquí hay un centro de cómputo, para ir a trabajar al centro de cómputo hay que esperar a que estén desocupadas las máquinas, a ver el programa que es, hay muchas cosas que en ocasiones impiden que tu utilices lo que hay en la facultad que no es lo mismo lo que hay en otras facultades o centros, yo ya quisiera tener una computadora aquí y no quiero la mejor simplemente una computadora para poder trabajar aquí. Creo que no tienen los profesores la infraestructura suficiente y necesaria como para poder trabajar mágicamente o realmente de la mejor manera con las condiciones propicias para llevar a cabo una investigación y no es inherente a los profesores de carrera. La misma inquietud puede tener un profesor de asignatura, un profesor de medio tiempo y, no todos, incluyendo los de carrera, tienen que tener investigación en su acervo personal como que no es a fuerza, no tiene que ser a fuerza, ésta debe ser una cuestión optativa y debe ser algo que le guste a uno, no toda la gente le gusta, y además depende del tipo de investigación que sea. Una investigación de campo cómo, cómo dejas tus clases y aun cuando te digan sí muy bien permiso licencia por artículo x puedes ir, bueno ¿y tus alumnos? cómo repones lo que no estuviste, quién te financia todo esto y yo no sé en un proyecto sensacional que le encante a quienes están justificando las ayudas económicas para proyectos de investigación pues estás frita."¹⁵⁷

"Condiciones físicas para hacer una investigación...", es una frase que articula una condición importante para poder realizar una práctica determinada. Condiciones, ambientes, equipos, etc., son referentes que simbolizan una forma de reconocimiento que estructura el ejercicio de la investigación. Pensar en las condiciones de realización de una práctica puede ubicarnos en un registro de lo material como objetos deseados para tal acto, pero el problema radica no en la explicitación de falta de condiciones sino en lo que representan éstas dentro del ordenamiento y vivencia de una práctica.

Los elementos que conforman la espacialidad de un campo de quehacer académico son presencias que definen un sentido de ordenamiento que sostiene las identidades de los actores. Así, como las mismas condiciones son presencias que estructuran las prácticas, también las ausencias estructuran de su realización. Ausencias no en el ordenamiento sólo de la presencia física sino del sentido de símbolo que ordene o invista la práctica misma. Los objetos pueden existir, el problema es su relación suprema con la realización de la práctica académica.

¹⁵⁷ ESF07396, pp. 7-8.

En el caso de la investigación, existen objetos para una posible realización de la práctica, pero no hay las "condiciones, ...un lugar propicio, un ambiente propicio..." que invista a los objetos como referentes necesarios dentro de la función institucional. Las condiciones para la realización de una práctica adquieren su reconocimiento funcional por la propia investidura que la institución les asigna con relación a la práctica determinada. Se pueden señalar condiciones mínimas de objetos y disposiciones físicas, pero su valor en tanto objetos legítimos y necesarios para una función está dado por el reconocimiento de esa práctica dentro del propio espacio institucional¹⁵⁸.

Así, apoyos, condiciones, lugares, ambientes, etc., son significados que la académica los utiliza para definir un sentido de inclusión de práctica de investigación, lo cual se matiza no por la ausencia total de estos aspectos sino por su diferenciación de éstos con respecto a otros espacios que tienen la investidura para la realización de la función de investigación: "*hay muchas cosas que en ocasiones impiden que tú utilices lo que hay en la facultad que no es lo mismo lo que hay en otras facultades o centros...*".

En este mismo sentido, otra académica de la Facultad señala su percepción sobre la relación del espacio con su nombramiento y la investigación:

"Yo no estoy en el punto en que me quejo, creo que la queja se ha convertido simple y sencillamente, en un lugar para no asumir algo, entonces uno se queja y entonces ya tiene la justificación para su propia desgracia, yo ya no me quejo asumo sino me podría ir verdad, romper o crear otra forma. Creo que aquí estoy y le entro, me parece muy difícil trabajar en estas condiciones y fijate que no sólo por la parte salarial sino por el lugar que tiene el espacio de investigación en la facultad y otro por las formas desiguales en que se suministra el trabajo académico, que otra vez lo asumo, corro como loca y gano espacio y lo que quieras. Creo que la parte administrativa de la facultad tiene todo, está volcado el aparato administrativo, los recursos al aparato administrativo, académico-administrativo. Creo que cada espacio que se tiene aquí se gana desde el lápiz hasta si tienes computadora o no, hasta este cubículo, es estar ahí, de estar, estar, estar, y mostrar la necesidad que frente a eso te hago ver que no. Creo que sí tenemos formas muy desiguales frente a los institutos donde bueno tú tienes una secretaria, la biblioteca, tú vas y les dices

¹⁵⁸ La organización del espacio y su función institucional ordena y jerarquiza saberes, premia y valora las acciones de los sujetos y define las distribuciones de éstos de acuerdo con la función desempeñada. En este marco de referencia, se reconocen e instituyen prácticas que encierran una política del detalle sobre el cuerpo y sus productos intelectuales. Foucault, M. "Disciplina" en *Vigilar y castigar*.

necesito este libro y se compra, acá bueno lo haces pero te dicen está en el instituto tal, vayase allá a conseguirlo. Los libros para que los compres y los veas tardan un buen, diez años mínimo. Entonces, creo que en la facultad como la parte es de docencia por un lado, se hace mucha investigación sí se hace, pero no se acaba de cristalizar. Creo que con el centro de apoyo a la investigación ya se va viendo una parte importante y eso habría que fortalecerlo muchísimo, yo todo lo que pueda lo voy a ubicar ahí como una posibilidad importante de que se retroalimente al interior de la facultad. Creo lo que todos sabemos, que la carrera de pedagogía no es un área privilegiada en el terreno humanístico, en el hacer de la facultad y creo que la filosofía, la historia, la literatura, siguen siendo el lugar desde donde se habla las humanidades. Entonces todavía nos toca trabajar más y en ese sentido los criterios de valoración siguen pasando más por ese aspecto de constitución de identidades profesionales. Entonces, creo que ahí sí hay una situación que habría que trabajar más en la producción, y te vuelves a enfrentar al problema para un producto de un trabajo de investigación se publique vía lo que es la institución tarda, pasa por veinte lugares, por algún lado se atora, hay veinte mil vericuetos que hay que hacer, tienes que buscar tus propios lugares de producción. Entonces resulta complicado porque éste es el lugar que trabajas, es lo que te está dando la posibilidad de trabajar no se acaba de recuperar un proceso de trabajo para la misma institución. Creo que las condiciones de investigación no son las más ricas, pero están y están y en ese sentido hay que jugarla."¹⁵⁹

Las condiciones en que se desarrolla el trabajo académico, particularmente la investigación dentro de la facultad, se particularizan por la académica por "*...el lugar que tiene... la investigación en la facultad y otro por las formas desiguales en que se suministran el trabajo académico...*" El lugar como referencia necesaria no sólo de espacio físico, sino como espacio simbólico de designación e investidura sobre la práctica por realizar. Este señalamiento de la académica muestra su percepción sobre el trabajo que realiza con relación a la investigación y la condición institucional que tiene que asumir para llevarla a cabo. Así, el espacio "*que se tiene aquí se gana desde el lápiz hasta si tienes computadora, hasta este cubículo...*".

Las condiciones que puede guardar el espacio institucional con las funciones académicas que ahí se desempeñan están mediadas por el grado de reconocimiento dado por una acción directa de apoyo material y por las disposiciones internas que articulan la producción y difusión de los trabajos que se desprenden del propio trabajo académico como quehacer legítimo. La relación investigación y apoyos institucionales se extiende en el discurso de la

¹⁵⁹ E15F25496, pp. 9-11.

profesora desde lo salarial, lo material en equipo, los materiales de consulta, etc., es decir, la infraestructura necesaria para la realización de la tarea de investigación. Sin embargo, *"las condiciones de investigación no son las más ricas, pero están y están y en ese sentido hay que jugarla..."*, dentro de un espacio que tiene por función la docencia, pero que no puede desligar de su tarea sustantiva de la investigación.

En este sentido, la particularidad que enuncia la académica sobre la investigación, también se define por la percepción sobre los institutos como lugares por excelencia para la investigación, así como sus características para la realización de esta práctica. No es sólo un problema de destinación de recursos materiales para tal práctica, sino el reconocimiento de la práctica como espacio de producción de saberes dentro de una lógica institucional de facultad y no de instituto, lo cual redefiniría la condición del espacio institucional¹⁶⁰ en términos de la investigación.

Las investiduras institucionales que soportan las prácticas académicas son estructurales, en tanto ejercen acciones simbólicas que apuntan a la promoción y desarrollo de determinadas prácticas. Estas acciones simbólicas incluyen o excluyen al sujeto en el referente que le da ordenamiento a la estructura de su práctica. La realización de investigación dentro de una facultad no está excluida, pero su función está delimitada a la docencia; sin embargo, el referente de la investigación se vuelve excluyente de la misma acción por las particularidades del espacio, de formación, pero, a su vez, es incluyente en la medida que es un significado que encierra un valor fundamental en la universidad y que se promueve como una finalidad en sí misma de la práctica académica¹⁶¹, lo cual permea las funciones restantes de la vida universitaria.

Al respecto, otra profesora enfatiza y redonda sobre las visiones anteriores de las académicas sobre el espacio institucional y la investigación:

¹⁶⁰ Podemos leer en los discursos de los académicos posturas que enuncian su vivencia cotidiana con respecto a la realización de investigación así como la de docencia. Los argumentos expresados son significados que nos hablan de un sentir sobre el referente en cuestión, pero mediado por un referente dado hacia los centros o institutos de investigación. Esta idea, que no es casual, lleva consigo la necesidad de reconocimiento de la investigación, pero a partir de la particularidad y realidad que se vive en una Facultad, lo cual pone en cuestionamiento la especialidad de los espacios por las funciones que desempeñan, y pone la idea de integración de funciones a partir de las necesidades disciplinarias dadas por el propio campo profesional y su implicación social.

¹⁶¹ Al respecto, se puede ver dentro de las políticas de la institución a través de sus programas de estímulo al desempeño del personal académico, los financiamientos y obtención de recursos, becas para formación, etc., están dirigidas a la promoción de la función de investigación. En el caso de los estímulos, basta analizar los porcentajes relacionados al rubro de investigación con relación al rubro de docencia para ver como están "ponderadas" las funciones.

“Yo diría que en la estructura de nuestra facultad, el factor investigación no tiene peso desde el punto de vista de una estructura formal que se quiere ocupar o que en su caso quiere exigir, te pide cuentas de la investigación. Es como excesivamente libre pero al mismo tiempo no hay el empuje, los apoyos que la facultad podría brindar a sus académicos o incluso el planteamiento o la propuesta de programas de investigación del colegio de la facultad que de alguna manera te involucrarán en este segmento de investigación en la cual te tienes que ubicar.”¹⁶²

La “exigencia” sobre algo que demanda el espacio, “...te pide cuentas sobre la investigación...”, pero no hay “...una estructura formal...” que dé cuenta de la exigencia. La exigencia como una inclusión para la realización de la práctica de investigación, pero excluyente porque “...al mismo tiempo no hay el empuje, los apoyos que la facultad podría brindar a sus académicos...”. Esta contradicción aparente constituye el espacio de articulación donde se inscribe la práctica de los académicos dentro de una estructura que particulariza su función a la docencia. Sin embargo, está presente en los actores un imaginario que se apropia del significado de la investigación a través de las referencias discursivas, las cuales particularizan la práctica de investigación con base en los referentes estructurales que proporciona el espacio institucional.

De lo expuesto por las académicas, podemos ubicar que los referentes que argumentan la percepción institucional de la investigación están mediados por la misma disposición de la investidura institucional con respecto a la investigación. En este sentido, el espacio como ordenador simbólico es contingente para reconocer una práctica determinada a partir de ubicarla en éste como una práctica legítima, en tanto función de identidad del mismo espacio. Si la práctica en cuestión fuera la docencia, no habría ningún problema por la función institucional de la facultad, pero en el caso de la investigación las condiciones son diferentes, como lo son cuando los académicos hablan de la investigación desde un espacio que está reconocido por la función de investigación.

De los Centros...

En los centros o institutos, su función se delimita a la investigación, lo cual marca las condiciones institucionales en que se genera esta tarea. Los actores que están investidos por el nombramiento y por la función que se desempeña en estas dependencias tienen un referente de apropiación que matiza su práctica como investigadores. Esta condición nos

¹⁶² E16F26496, p. 7.

permite revisar las percepciones que tienen los académicos que asisten a dar clases al Colegio, pero su nombramiento se encuentra en alguno de estos espacios de investigación.

En este sentido, una académica hace referencia a su condición laboral con relación a su función de investigadora:

“Laboralmente estoy en un centro privilegiado. Laboralmente me pagan por estudiar, me pagan por formarme. No lo suficiente como yo quisiera, pero paso de ser profesor de asignatura frente a grupo alrededor de treinta horas, paso a ser coordinador de carrera, entiendo la problemática y siempre es un trabajo académico-administrativo, paso a un centro donde sólo me dedico a estudiar, a investigar, a dar cursos sobre lo que hago. La perspectiva es distinta.”¹⁶³

El sentido de inclusión que expresa la académica con respecto al rol que desempeña dentro del centro se define por una ubicación a partir del significante de investigación. Esto permite reconocerse dentro de un plano laboral con relación al *“pago por estudiar y me pagan por formarme”*. El referente simbólico del pago y su referente cotidiano sobre el estudio y la formación son asociaciones que puntualizan una función dentro del espacio específico. No contradicción en términos de asumir el rol y un acercamiento a su percepción de lo que es investigación, pero sí en la retribución del pago que recibe por el trabajo que desempeña.

Así, la identidad que porta el sujeto sobre la función que desempeña, su inscripción dentro del espacio y sus nociones tentativas de investigación, muestran, de alguna forma, el campo simbólico que inviste las percepciones subjetivas que definen su hacer objetivo dentro de ese espacio institucional. Por tanto, los significados de “estudiar”, “formarme”, “dar cursos sobre lo que hago”, “pago”, “privilegio” y la noción de “pasar de” son elementos que proyectan la idea de función y espacio desde un matiz que se expresa por *“la perspectiva es distinta”*.

En este mismo sentido, otra académica señala su percepción sobre el espacio laboral y la función que desempeña:

“Mira el nombramiento en el Centro yo creo que es muy afortunado porque es de investigador y considero que en este sentido es una fortuna, es un privilegio tenerlo... En el caso del Centro no es centro de investigación pero participa de las normas de los centros de

¹⁶³ E2F06396, p. 5.

investigación, es un centro de estudios, sería un centro menor de investigación está adscrito a la Coordinación de Humanidades y yo creo que ahí lo que prevalece son las reglas de juego de la investigación que también no son fáciles, no son fáciles por más con estos sistemas de evaluaciones y de competencias externas actuales, hay dificultades para seguir la carrera académica para llevarla a cabo. Pero yo creo que en el Centro de alguna manera tiene uno el espacio para investigar y eso es una suerte, una fortuna... Como investigador titular a mí me exigen, dentro del estatuto, dirigir investigación, hacer investigación, etc., una serie de normas, pero en el Centro tiene uno el espacio para hacerlo, tiene uno los apoyos de fuentes de referentes, apoyos en cuanto a servicios de cómputo incluso la dinámica interna es bastante ágil correspondencia, fax, teléfono todo eso está a disposición y hay autonomía, si bien el Centro tiene una cierta línea de investigación, hay posibilidades de seguir uno las líneas de interés en investigación en el estudio, tiene uno la autonomía para relacionarse con quien quiera. Yo creo que el problema, incluso en horarios tiene bastante libertad como centro de investigación, el problema es el compromiso con el trabajo. Entonces, ahí hay un espacio a disposición dentro de las condiciones y las posibilidades de una institución mexicana del México en crisis. Además, del tiempo de ir y de salir para hacer el trabajo de investigación no hay problema en ese sentido muy diferente al tiempo del docente."¹⁶⁴

La percepción de la académica con respecto a la anterior es diferente por las puntualizaciones que se hacen al respecto del espacio y el nombramiento, pero no hay contrasentidos en la visión que define el rol que desempeñan y la investidura institucional que portan a través del espacio.

Las connotaciones de la profesora sobre el tipo de nombramiento a través de "*es una fortuna, es un privilegio*", reitera la bonanza de ser investigador dentro de un espacio de esta naturaleza. Bonanza por las condiciones que particulariza la función institucional con relación a las condiciones materiales, físicas, de recursos, de horarios, de autonomía y de apoyos para la realización del trabajo de investigación. Así, los atributos que define la académica sobre el espacio, no son sólo fantaseados en una plena ilusión de ser a través de su deseo de proyectar una posible idealidad donde trabajar y hacer investigación, sino que la misma condición que soporta el imaginario de la académica está sedimentado en la propia condición institucional dentro de un referente de realidad que le permite definir con claridad el espacio simbólico que articula la función de investigar dado por el tipo de nombramiento.

¹⁶⁴ E8F20396, pp. 5-6.

El referente concreto, que articula la identidad académica del sujeto, pasa por la propia estructura que legitima su habitus a través de las imposiciones simbólicas que se expresan por el nombramiento, por las normas del centro y su reconocimiento, aunque se señala que "centro menor", pero de investigación. En este sentido, el ordenamiento que articula el detalle sobre la idea que porta la académica sobre el centro, tiene su referente en la vivencia de la espacialidad como práctica instituida en un tiempo determinado. El espacio se aprende por su propia condición de realidad y por la apropiación que hace el actor sobre éste. Por tanto, la realidad como campo del cual emanan los imaginarios sobre un objeto específico y que se simboliza a través de los actos discursivos de los sujetos, contiene los atributos que particularizan los sentidos de identidad que portan éstos a través de sus implicaciones dentro del espacio simbólico de referencia. Así, la referencia simbólica del espacio es condición que estructura, en este caso, el ser investigador.

Los elementos que dan sentido y permiten nombrar una función determinada están instituidos y se expresan mediante registros que norman la vida institucional. Los productos esperados de la función desempeñada rigen las objetivaciones que tendrán que representarse mediante objetos legítimos de ser considerados como simbolizaciones que definen la práctica misma. En este sentido, una profesora expresa estos objetos legítimos que definen la identidad en la función que desempeña:

"De acuerdo a las normas del Centro, el hecho de que seas investigador Asociado A o independientemente de la categoría que tengas, la política es que si eres investigador investigues y si investigas publica. Entonces la dinámica en la que yo estoy comprometida tanto académica como laboralmente es en generar productos de investigación, productos de investigación publicables, es decir que yo no solamente puedo entregar en mis informes, aunque haya avanzado en la investigación y tenga reportes de investigación esto no es suficiente. Uno de los criterios que en mi caso se ha sido muy puntual, que es parte de la política del Centro es que esos productos los socialices, los muestres, los publiques. Entonces, es un requisito para nosotros generar productos y publicarlos eso es básico, claro esto te mete en una dinámica tremenda porque no depende de ti las publicaciones. Yo en mi informe de labores no solamente puedo decir avance tanto por ciento en el proyecto y esto son los productos, tengo que decir avance, tengo como producto dos artículos o uno o lo que sea que se mandaron a su dictaminación en tal revista y entregar el comprobante de que esa revista me lo está dictaminando mínimamente."¹⁶⁵

165 E19F03596, p. 4.

Así, los objetos que simbolizan la función que desempeña el sujeto quedan definidos por la noción de "publicaciones". Producto que se enmarca dentro de una particularidad de ser investigador a partir de "...las normas del Centro...".

La "socialización de los productos" y la "generación de productos de investigación publicables" son elementos que estructuran, entre otros, las vivencias del actor en el espacio institucional de la investigación y, a su vez, marca las formas de ser tipificado dentro del rol de investigador mediante la elaboración de los objetos que son legítimos de ser expuestos, lo cual valora la función desde la misma producción del conocimiento.

Estas narraciones muestran los significados que definen la vivencia del espacio institucional a partir de la función particular que se desempeña. No es sólo enunciar las diferentes formas en que los actores objetivan su interacción con el espacio de referencia sino es ver en estas objetivaciones las investiduras que portan éstos, a través de los marcos referenciales que estructuran la condición institucional de la función de investigación.

En este sentido, los espacios no son sólo referencias físicas de ubicación de objetos, prácticas o personas, sino también articulan investiduras de los actores que los definen en un espectro de acción dentro de una función específica por desempeñar. Si el espacio no está instituido en la función que los actores desempeñan, la vivencia o realización de esta función será una práctica que se realice, pero no se desarrollará con los apoyos y condiciones institucionales necesarios para ello. La institución la podrá reconocer como una práctica importante para la vida institucional, mas no como una función de ésta.

La imposición de una función, como referente estructurante de la institución, lleva la inclusión del actor a una práctica determinada, la cual queda simbolizada por una serie de registros que definen la intencionalidad de la función; sin embargo, esta designación así como da sentido de reconocimiento, pertenencia, ubicación, valoración y práctica legítima al sujeto, lleva una exclusión de otras prácticas. La designación como un atributo nombrado estructura al sujeto y es una condición de realización legítima de esa práctica impuesta, esencia del espacio institucional. En el caso de la Facultad, y particularmente el Colegio, la investigación es un referente de identidad académica y profesional que ordena imaginariamente la práctica de la formación, pero es un significado excluyente en tanto no es una función institucional. Sin embargo, en los centros de investigación, la investigación es una función incluyente, ya que es esencia del trabajo, en tanto práctica legítima realizada por sus actores.

Esta particularidad, que define el acercamiento a la función de investigación, dentro del espacio de la Facultad, nos refiere también a las condiciones de realización de esta práctica, la cual recorre diferentes significados a partir de su relación con la práctica misma de la docencia y que queda cuestionada desde este mismo ámbito del ejercicio profesional.

El espacio estructura las apropiaciones simbólicas que llevan a cabo los actores sobre sus prácticas, pero las mismas condiciones de realización, su necesidad y valor institucional hacen que se generen campos de significación en torno a la aprehensión de la investigación a partir de la función docente y del nombramiento que portan los académicos. En este sentido, los imaginarios vertidos en los relatos anteriores, muestran percepciones de los actores sobre el referente de investigación, el nombramiento y la función que se desempeña dentro del espacio institucional. Sin embargo, la valoración, el reconocimiento, el prestigio, etc., que se han generado a través de las políticas de imposición dentro de la universidad sobre la función y práctica de la investigación, han permeado la valoración sobre la función docente.

Si bien los actores particularizan su función en relación con el nombramiento dentro de la Facultad, hablan de la docencia desde un referente que está constituido en un lugar de simbolización dado por el imaginario de la investigación. No es casualidad que los actores busquen encontrar un referente de su práctica, pero criticando la valoración que se le da a la investigación y, sin embargo, en los mismos relatos nos encontramos una valoración de la docencia desde un lugar muy particular que apela a la investigación desde la función docente.

CAPÍTULO 4

INVESTIGACIÓN Y SUJETO: SIGNIFICADOS DE APROPIACIÓN Y REFERENTES ESTRUCTURALES

"Es la insatisfacción, es una situación de insatisfacción de búsqueda, es una forma de relación con el mundo..."

En los relatos de los académicos acerca de su experiencia en la investigación, nos encontramos con discursos que particularizan las vivencias y apropiaciones de estos sujetos sobre el porqué de su realización, así como las implicaciones que se ponen en juego en la práctica misma. En los argumentos que utilizan los actores, descubrimos una serie de significados que tienen una singular tendencia en cuanto a lo que ellos han expresado. En este sentido, se retoman algunos textos que muestran las apropiaciones como tendencias discursivas que portan los sujetos. En los capítulos anteriores se distinguen ciertos argumentos, los cuales apuntan en esta dirección, pero desde ejes de análisis diferentes. Sin embargo, en este capítulo se trata de puntualizar los imaginarios de apropiación a través de una intervención directa de los académicos sobre el significado de investigación con base en los motivos que los llevaron a realizarla y apropiarla.

De esta manera, la apropiación de una práctica determinada, como puede ser la investigación, se reviste de múltiples procesos que van estructurando un sentido de ubicación, pertenencia y reflexión al sujeto. Este reconocimiento del sujeto sobre sus condiciones de existencia a partir de la vivencia dentro del mundo que le rodea, nos permite analizar sus imaginarios sobre la aprehensión de un significante en particular: la investigación. Así, las expresiones dadas a través de los relatos están plagadas de enmiendas "tendenciosas" que apuntan a formas que contienen significados, los cuales estructuran la particularidad de la vida académica y profesional. Dichas enmiendas se pueden describir como estructuras argumentativas que portan los sujetos para poder definir sentidos, formas, imágenes, etc., sobre la realidad misma y que constituyen la "urdimbre" de la identidad del sujeto.

En las historias narradas por los actores, las cuales atraviesan el significante investigación, se encuentran cadenas de significación que nos hablan de los diferentes argumentos dados

en los tiempos biográficos relacionados con sus condiciones académicas, laborales y profesionales. Estos tiempos marcan los sentidos de apropiación que constituyen una génesis sobre un significado. En este sentido, los significados que portan los actores sobre una práctica determinada hay que ubicarlos en un proceso de alternancia¹⁶⁶ constitutiva a través del trayecto de vida y sus condiciones de existencia. No podemos comprender la construcción de un significado, por parte de los sujetos, si no es por los estilos y matices de apropiación dados en el tiempo y espacio de interpelación que constituyen las cadenas de significación sobre una práctica, concepto o idea.

Los referentes que conforman los argumentos instituidos por los sujetos y que se expresan a través de conceptos o ideas, son inherentes a la estructura biográfica de cada uno de ellos. Al respecto, los conceptos tienen sentido en el tiempo y espacio en que fueron instituidos como referencias de explicación de una realidad determinada¹⁶⁷ y, por tanto, quedan circunscritos al "aquí y ahora" del universo simbólico que delimita la cosmovisión del actor.

Los relatos cuentan historias o anécdotas sobre hechos en particular, pero en estos relatos también nos encontramos argumentos sobre las implicaciones que tiene para el sujeto el ejercer y el exponerse a través de realizar la práctica de la investigación en un espacio y tiempo determinados. Estas implicaciones, que se objetivan mediante enunciados, muestran los sentidos de identidad que portan los actores a través de la explicación que define la aprehensión de su práctica como investigadores. La singularidad de estos relatos está en las formas en que los académicos exponen su deseo¹⁶⁸ de por qué realizan dicha práctica y, a su vez, qué se pone en juego en el acto mismo de hacer la investigación. Aspectos, que nos remiten a una relación entre su elección profesional, su vivencia de formación en la elección y su ejercicio profesional y académico.

¹⁶⁶ Podemos ubicar la palabra "alternancia" como una sucesión de procesos que se repiten en un ordenamiento en tanto presentación de éstos dentro de un tiempo y espacio determinados. En este sentido, los significados que porta un sujeto sobre un objeto, se van conformando en un ordenamiento que se repite como posible búsqueda de comprensión del proceso y se reconstituye en la misma condición del proceso.

¹⁶⁷ Cfr. Certeau, M. *La invención de lo cotidiano*.

¹⁶⁸ La noción de *deseo* se fundamenta en la lógica freudiana, en la cual el deseo se define "por una imagen mnémica de una determinada percepción que permanece asociada a la huella mnémica". Las evocaciones del sujeto para llamar la percepción mnémica primaria, tratando de restablecerla, será lo que se denomine deseo. Al respecto, la búsqueda de esta representación de manera inconsciente por el sujeto, será su condición de sujeto deseante y lo inscribe dentro del registro de falta constitutiva. Véase Laplanche, J. Y Pontalis, J. B. *Op. cit.* y Braunstein, N. et al. "Los complejos de Edipo y castración" en *La re-flexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan*.

En este trayecto, el sujeto experimenta la apropiación del sí mismo a partir de las reapropiaciones que realiza a través de la experiencia cotidiana de interactuar con el mundo simbólico que le rodea. En esta relación, el sujeto va generando arquetipos, es decir, formas, modelos, concepciones, etc., que contienen subjetivaciones sobre su manera de definir o nombrar su campo de circunscripción¹⁶⁹. Así, en las concepciones que subyacen en lo enunciado por los actores sobre su implicación acerca de por qué realizar investigación, se encuentran arquetipos que simbolizan los matices que definen la apropiación del sujeto con relación a dicho concepto y práctica.

En estas simbolizaciones, los ordenamientos que dan sentido y razón a las tipificaciones, definidas por el propio sujeto para nombrar su relación con la investigación, están contruidos desde un lugar representado por los significados que valoran y particularizan la apropiación del significante de investigación. La realidad que los actores definen y valoran mediante la noción de investigación está ceñida a las propias condiciones intersubjetivas que definen la identidad de los actores.

Así, las tipificaciones con las que el sujeto nombra su percepción sobre la investigación estarán delimitadas por los desplazamientos¹⁷⁰ que el propio sujeto utilice para representar su interés o intensidad sobre el objeto en cuestión. Estos desplazamientos de significado, que son utilizados para definir una tarea en particular, están ligados por cadenas asociativas que muestran representaciones, las cuales en sí mismas encierran una representación original que no puede ser expresada, sino que se enuncia a través de las representaciones secundarias.

¹⁶⁹ La referencia al "campo de circunscripción" se concibe en un vínculo entre el mundo interior y el mundo exterior del sujeto. Esta relación se define por una continuación entre la apropiación del yo sobre sus condiciones de existencia y las propias investiduras que portan las condiciones de existencia en el reconocimiento del yo.

¹⁷⁰ La noción de "desplazamiento" tiene su relación con la cantidad de energía de catexis (energía afectiva) que el sujeto utiliza para desplazar una representación A a B. Este desplazamiento constituye un mecanismo del inconsciente para descargar formaciones que pueden quedar representadas por ciertas circunstancias u objetos, las cuales requieren ser representadas de una manera secundaria ya que son parte de un síntoma dentro de un esquema de neurosis y, por tanto, no pueden ser representadas en su origen. La noción de desplazamiento permite comprender los deslizamientos de sentido latente que el sujeto porta y que encierran su condición constitutiva ante un objeto o problemática determinada. Así, las simbolizaciones que el sujeto enuncia encierran representaciones de una "cosa" a través de otra y, esta última guarda estrecha relación con la primera. A esto se le denomina metonimia. Al respecto se puede consultar Freud, S. *La interpretación de los sueños* y Lacan, J. "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud" en *Escritos I*.

En este sentido, los desplazamientos que los sujetos utilizan mediante las representaciones verbales, muestran sentidos, afectos, sensaciones, necesidades, etc., que conllevan la esencia misma del sujeto y su deseo con respecto a la práctica o función que desempeña. El nombrar las implicaciones que tiene la investigación para los académicos, no es sólo una mera condición de definir su práctica o concepto a través de un conjunto de significados, sino es poder acceder a la comprensión de los significados para analizar las apropiaciones que realizan los sujetos a través de los desplazamientos lingüísticos y sus posiciones de reconocimiento ante la investigación. Elementos fundamentales para comprender que las prácticas son constitutivas de los sujetos como juego de reconocimiento y procesos instituyentes de vida.

De esta manera, los relatos de los académicos particularizan sus percepciones sobre su relación con la investigación, mediante significados que nos adentran en la vivencia del yo dentro un ejercicio determinado. Al respecto, la relación del sujeto con su práctica está matizada por ésta misma, donde se desplazan significados que apuntan a una transferencia¹⁷¹ de sentidos de identidad que nos hablan del encauzamiento de la búsqueda del deseo de saber dentro de un principio de realidad. La pregunta que encierra el acto de investigar, no es sólo un formalismo metodológico que define una forma de proceder ordenada ante un objeto de conocimiento en particular, sino en la misma pregunta que el sujeto se formula sobre el supuesto objeto de conocimiento va un desplazamiento que encierra algo del orden de búsqueda, que se expresa mediante significados que en sí mismos tienen un sentido oculto de comprensión sobre la propia identidad del sujeto. Saber del objeto de investigación lleva implícito un querer saber algo que atrapa la pregunta del sujeto, pero que no puede ser nombrado en su plenitud¹⁷².

En este sentido, el deseo de saber algo se transfiere a un objeto de realidad y es una búsqueda que ordena un trabajo determinado, dentro de referentes de tiempo y espacio como de apropiación de un proceso de autorreconocimiento, los cuales son, entre otros, procesos que constituyen la identidad del sujeto dentro del juego de la dialéctica del reconocimiento.

171 La noción de transferencia se entiende como un caso particular de desplazamiento del afecto de una representación a otra. Laplanche, J. y Pontalis, J-B. *Op. cit.*, pp. 439-446. Sobre este mismo concepto el texto de Mannoni, O. "La transferencia y su historia" en *Un comienzo que no termina*.

172 Las propias representaciones que el sujeto utiliza para representar su inserción al universo simbólico están ligadas al referente constitucional de su sexualidad. La instauración del deseo de saber en tanto búsqueda constitutiva, se define en la promesa de plenitud que se instaura a través de la resolución del complejo de castración y la ley del padre. Véase Millot, C. "Sexualidad y civilización" y "Educación y desarrollo" en *Op. cit.* Para ampliar la sobre la ley del Padre consultar This, Bernard. *El padre: Acto de nacimiento*.

Los arquetipos que los actores utilizan para describir su implicación en la investigación quedan ubicados en objetos que definen su práctica a partir de una relación directa con su condición laboral. Tales arquetipos les dan a los académicos un sentido de autoconocimiento del yo investigador y desplazan sus representaciones a una reflexión epistemológica sobre el hacer de la investigación. Estas "definiciones" son significados que estructuran los sentidos imaginarios que portan los sujetos sobre su implicación de por qué investigar y qué se pone en juego al realizar esta práctica; a su vez, presentan imágenes que proyectan la identidad del yo desde un plano que puntualiza la intimidad de los sujetos en el hacer de una práctica. No son definiciones mecánicas sobre la práctica de la investigación, son significados que apuntan a la vivencia de un hacer cotidiano en tanto formas de expresión, ordenamiento y reconocimiento dentro de una práctica, la cual es una forma de vida en la cotidianidad institucional que rebasa la delimitación de la función en cuanto al trabajo que se desempeñará.

4.1 Implicaciones del sujeto en el acto de investigar

Si bien las condiciones en que los sujetos construyen su espacio de realidad no están desligadas de los espacios institucionalizados, éstas definen acercamientos de los sujetos a los objetos a partir de las interacciones que se entablan dentro de una intencionalidad, la cual lleva un sentido de reconocimiento sobre el objeto, en tanto objeto nombrado, particularizado y explicado dentro del mismo sistema de referencia en que se ejerce o se realiza. Los relatos de los académicos se presentan en un contexto determinado, pero particularizando sus imaginarios a la relación entre el sujeto investigador y la implicación misma en el acto de investigar.

Esta relación, entre la implicación del sujeto investigador y el mismo proceso de investigación, permite acercarnos a la concepción y análisis de la investigación a partir del dispositivo epistemológico que porta el sujeto para nombrar(se) los significados que articulan una inclusión dentro de una práctica determinada. Así, los relatos particularizan percepciones sobre un quehacer y, a su vez, esas percepciones son arquetipos que dan sentido a la realización de la práctica misma por parte del sujeto.

En este sentido, una académica significa el porqué investiga a partir de una mirada que recae sobre el sí mismo del sujeto:

"A veces por narcisismo puro, que quiere leerse y ser leído por otros... Creo que uno investiga porque siente que tiene algo que quiere decir y que para decir algo tiene que sustentarse, por una parte en lo que han dicho otros, no se puede ser, se puede ser narcisista pero no tanto, y no se puede ser muy individualista siendo investigador. Entonces, para ser investigador no basta con leerse a uno mismo habría que leer a otros. Entonces, quiere uno sustentarse en otros para decir lo que quiere decir y para conformar una composición del conocimiento que posteriormente sea compartida por otros... Ser investigador significa en primer lugar tener cierta capacidad de asombro ante la realidad, para preguntarse ciertas cosas y buscarles una respuesta. Quien no se pregunta, dudo mucho que pueda investigar. Quien no se plantea o quien no se cuestiona ante la realidad dudo mucho que pueda ser investigador. Quien no hace problemas, conflictos de lo que vive cotidianamente probablemente no llegue a plantearse como investigador. Yo diría que el acento de la investigación estaría en el cuestionamiento y de ahí en adelante estaría también las posibilidades de buscar respuestas y de buscar estas respuestas a través de la sistematización, de la organización de ciertas informaciones que le dan los otros..."¹⁷³

Pensar-se en relación con los otros, pero matizado en un acto de *"leerse y ser leído por otros"*, particulariza la razón de la profesora de por qué investiga. El acto del reconocimiento que delimita la identidad del sujeto se produce mediante la posibilidad de materializarse en *"una composición del conocimiento que posteriormente sea compartida por otros"*. Conocimiento que se fundamenta en el cuestionamiento de la realidad misma del sujeto y en la búsqueda de un objeto que dé cuenta del propio investigador, el cual simboliza un referente de realidad que da apropiación de los otros a través de un sentido de inclusión sobre el "sustento" que éstos portan.

Asombro, búsquedas, respuestas, preguntas, etc., son arquetipos que encierran una actitud ante la realidad, pero que al mismo tiempo delimitan un sentido de falta del sujeto en el acto de hacer investigación, elemento que abre la posibilidad de la pregunta trastocadora de la realidad del sujeto. Así, el "narcisismo" que irrumpe como elemento ordenador de la investigación se matiza no en un acto pleno como tal, sino en la posibilidad de reconstituirse a través de los otros, en tanto sujetos de un discurso que tiene que ser comprendido para poder ser compartido en un proceso de *"sistematización"*. Cuestionamiento y búsqueda son elementos que conllevan la condición misma del sujeto ante el proceso de investigación, pero a su vez, estructuran la identidad de la profesora.

173 E4F07396, pp. 5-6.

La relación del actor con la investigación queda enmarcada por desplazamientos que definen los significados mediante la realidad, los otros, la búsqueda, el cuestionamiento y el asombro como elementos que contienen representaciones que dibujan la identidad del sujeto en la función de investigación y, a su vez, la función le permite al sujeto transferir su deseo de realización en tanto acto de búsqueda de plenitud.

En este sentido, otra académica expresa su condición de insatisfacción como elemento que articula el porqué de su hacer como investigadora:

"Es la insatisfacción, es una situación de insatisfacción de búsqueda, es una forma de relación con el mundo y con el conocimiento. Digo de insatisfacción y de desafío porque si asumimos que las cosas cambian, no puede ser que los elementos con los cuales se explican y piensan el mundo no cambien y no cambien no en términos generales sino con relación a lo que uno mismo a acumulado, entonces la investigación es posibilidad de colocarse frente al mundo de una manera particular entendiendo que siempre hay algo nuevo y particular. Vuelvo con la idea de lo nuevo, a lo mejor nuevo para uno, a lo mejor eso no le dice mucho a los otros, y ahí habría que preguntarse por qué, porque ya en el terreno de la investigación tiene que decir producto de investigación, pero yo en lo particular creo que es ubicarme siempre como un sujeto en los límites, estamos en los límites. Entonces, hacer de ese límite una posibilidad de ubicación de un contexto de un momento y de una propuesta es para mí lo que a mí me mueve a investigar y construir un lenguaje propio, particular."¹⁷⁴

Los conceptos de "búsqueda e insatisfacción" ponen de manifiesto la condición que guarda el hacer investigación con respecto al imaginario de la profesora. Sobre el sí mismo vuelve a centrarse el sentido primordial de la realización de la práctica en un intento por entablar *"una forma de relación con el mundo y con el conocimiento"*. Búsqueda de significados que permitan *"construir un lenguaje propio"* que articule la *"posibilidad de colocarse frente al mundo de una manera particular"*. En este sentido, toma matiz la palabra insatisfacción, ya que el cambio sobre la realidad está dado por la posibilidad de mirar al mundo desde lo que *"uno mismo a acumulado"*, pero también desde la insatisfacción de lo que se posee para colocarse y comprender la realidad.

La comprensión de la realidad define el sentido de la investigación como *"límites"* que tienen que ser explicados en la frontera del conocimiento. El referente de *"propuesta"*, como acción que articula un pensamiento sobre el contexto de insatisfacción, es lo que

conlleva el sentido de apropiación en el acto mismo de reconocimiento que define al sujeto como hacedor de un proceso de investigación. No es sólo el acto mismo que está en el cuestionamiento de lo insatisfecho sino en la propuesta que dé sentido a la búsqueda de identidad del propio académico y se sostiene a través de un conocimiento que es "nuevo" con respecto al saber que porta éste y que puede ser expresado a través de un lenguaje propio.

Aprehensión del mundo mediante un conocimiento que explique los límites en que se estructura la búsqueda del significado y que permita acceder a la comprensión de la insatisfacción del sujeto. El sentido de realidad es el que constituye los motivos que sostienen la práctica de investigación a partir de un "desafío" constante ante la comprensión del mundo con base en un conocimiento que define los cambios de éste y su relación con el sí mismo.

La aproximación subjetiva del referente investigación que realizan las académicas centra la intencionalidad de la práctica en una intencionalidad dada en la identidad de éstas y se desplaza a objetos que sirven de "transporte" para dar salida a una búsqueda del sujeto descante de saber. Saber que se nombra mediante significados que definen una función, pero que encierran un sentido de realidad que encubre la búsqueda original, la cual de alguna forma apunta a la promesa fantaseada de la plenitud del sujeto.

El deseo de saber del sujeto se empalma, en este caso, con la investigación y da apertura para comprender el sentido íntimo que soporta toda práctica académica. El tratar de definir el porqué se realiza la función, problematiza la implicación del yo en el acto mismo del saber estructurante de la práctica. Así, otra académica enfatiza:

"Unos no saben, yo sí sé (risas). Por qué investigo, por preocupaciones conectadas con el contexto del que yo me siento parte. Vamos a poner un ejemplo. Yo me llevé en archivo siete años de investigación, en una investigación sobre la Facultad de Filosofía y Letras y por qué lo hice, le soy honesta, la primera vez que hice eso fue para contestar preguntas aisladas, preguntas que se nos venían a la mente, sugerencias de algunas gentes, no más. Uno va madurando y éste es el proceso que olvidan quienes enseñan a investigar, que tienen que enseñar también a madurar, al estudiante a madurar. Si no se enseña al estudiante a madurar la investigación nunca será madura. Entonces, cuando uno va madurando aquellas preguntas iniciales se van transformando en problemas que hacemos propios, esa investigación toma sentido y entonces uno

investiga para explicarse, para comprender, para hacer suyo condiciones cotidianas, condiciones históricas, situaciones que se han dado y poder dar una explicación mejor a lo que viene con base en lo que fue. Entonces, para eso investiga uno, para entender, para comprender, para hacer suyo, a delinear, para establecer prospectiva, para todo y eso nos permitirá hacer de ese fenómeno de estudio un fenómeno nuestro, nuestro en el sentido más sano, adueñarnos del fenómeno como el fenómeno se adueñara de nosotros y entonces poder hablar con conocimiento de causa, lo que no se vale es hablar sin tener los elementos en la mano, a mí me parece muy irresponsable.”¹⁷⁵

Centrar el sentido de realización de la práctica a una inclusión del sujeto dentro de un contexto de referencia a partir de las “preocupaciones” del propio actor, delimita la aproximación al hacer del investigador un referente de “maduración”. “*Uno va madurado*” en la forma en que accede a la realización, pero a su vez, se madura la percepción del sí mismo a través de “*explicarse..., comprender, para hacer suyo condiciones cotidianas, condiciones históricas...*”. Significados que adquieren sentido de inscripción para el sujeto a partir de la relación entre la función determinada y el referente de tiempo con respecto a la misma comprensión de los objetos dentro de un espacio histórico de constitución.

El referente de “explicación”, que enuncia la académica, apunta a la comprensión de un fenómeno que se va constituyendo a partir del presente, pero referido a un pasado que resignifica el presente. En este sentido, la comprensión del objeto no sólo es acto referencial para ésta sino es fundamento estructurante del conocimiento del propio sujeto en la relación tiempo y espacio. Así, “*...adueñarnos del fenómeno como el fenómeno se adueñara de nosotros...*”, define la dialéctica del reconocimiento del sujeto a partir del “*conocimiento de causa*” que se da a través de la implicación con el objeto, pero a su vez, con el distanciamiento¹⁷⁶ necesario “*...para entender, para comprender, para hacer suyo, a delinear, para establecer perspectiva...*”.

“*Saber... para hablar con conocimiento de causa...*”, es una particularidad que define el sentido imaginario que encierra la investigación en el acto mismo de explicación del sujeto investigador en el objeto de conocimiento de investigación. Vínculo de identidad que

175 E22F09596, pp. 11-12.

176 Las nociones de implicación y de distanciamiento se inscriben dentro de los planteamientos Ardoino sobre la construcción de un objeto de conocimiento y, a su vez, como elementos que particularizan el concepto de investigación sobre los de estudio y cuestionamiento. Cfr. Ardoino, J. *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*.

articula el sentido de apropiación de una práctica determinada a través de un proceso de maduración del pensamiento y de conducción en el proceso de enseñanza.

En cierto sentido, los desplazamientos que utilizan los sujetos, a través de los significados para expresar su acercamiento a la investigación, se definen por la posición de referencia que tienen sobre un objeto, pero ubicada a partir de un saber que dé posesión del objeto o fenómeno de conocimiento al sujeto. En el caso anterior, la relación con la investigación está definida por un "conocimiento de causa". En el siguiente relato, el académico media su relación con la investigación por la idea de "poseer una teoría":

"Porque yo siento que es la única manera de que uno sea poseedor de una teoría, que uno sea poseedor de un conocimiento, de un saber, y que no sea mediador de él, que no sea repetidor del él. Si uno quiere reivindicar el papel del docente universitario y del investigador universitario como una tarea intelectual importante, necesita uno realmente enfrentarse a ese tipo de exigencias. Entonces, la única manera que uno rebase el mero ámbito de estar siendo un reproductor de un conocimiento o mejor dicho un consumidor de un conocimiento y acceder a intentar por lo menos producirlo... No podemos seguir siendo mediadores y portadores de un saber que se construye en otra parte y que yo a veces lo que hago como docente, a veces hasta lo deformato en el pizarrón... Sí, un profesor o investigador, estuviera formado en la perspectiva de la heurística, de la búsqueda, de la pregunta, de seguir indagando, yo creo que entonces estaríamos en otra perspectiva en las tareas académicas que desempeñamos..."¹⁷⁷

La apropiación de una práctica pasa por la subjetivación de la misma. En este caso el desplazamiento que hace el profesor se centra en la "posesión de un saber" que dé apropiación de la realidad mediante un conocimiento que se construya a partir de la misma interacción del sujeto con su objeto de conocimiento. La idea de productor de conocimiento como referencia medular de la identidad del sujeto sobre los motivos de realización de la práctica de investigación, la podemos ubicar dentro de un proceso de constitución del sujeto, simbolizado a partir del arquetipo de primer significante en la cadena de significación.

La noción de producción con relación al significante primero de construcción y fundamento de los subsiguientes conocimientos, aparece como un deseo donde el saber sobre un objeto en específico se contrapone a la idea de no ser sólo "...mediador de él, que

¹⁷⁷ E6M 13396, pp. 9-10.

no sea repetidor de él...". Particularidad que delimita el fundamento del hacer del investigador a partir de una condición de búsqueda sobre el objeto. Trabajo que requiere de *"...una perspectiva de la heurística..."* como elemento central de la diferenciación de un sujeto que investiga con respecto a otros y, a su vez, delimitado por un saber-productor de un conocimiento que da la posibilidad de *"ser protagonista"* en la *"...tarea académica que desempeñamos..."*

El reconocerse el académico como productor de significados con relación a un objeto de conocimiento, es el sentido de realización por el cual hace y se asume como investigador dentro de un espacio de institucional. La idea de indagación, búsqueda de la pregunta, perfila la condición mental del sujeto hacia la tensión necesaria para realizar la producción de un saber y, al mismo tiempo, a partir de la idea de investigación, el sujeto se define como poseedor de un saber, lo que funciona como referente de identidad para el académico.

La idea de "narcisismo puro", "la insatisfacción", "las preocupaciones conectadas con el contexto", "la posesión de una teoría", etc., son algunas de las frases que se desprenden de los relatos de los académicos y que envuelven los sentidos de apropiación de una práctica y sus motivos de realización. Las formas, frases, conceptos, ideas son los elementos sustantivos que articulan los sentidos de imaginarios y que simbolizan la misma identidad del sujeto en el referente de su condición académica y función que desempeña. En este sentido, la implicación del sujeto en sus referentes cotidianos, son elementos que estructuran la apropiación de la práctica y, a su vez, definen la práctica misma en función de las condiciones internas del sujeto con relación a un saber determinado.

No es sólo el saber sobre un referente determinado o problemática específica lo que motiva al sujeto a inscribirse en el significado de investigación, también lo es la práctica donde el sujeto desplaza sus inquietudes sobre un saber que busca respuestas sobre el propio sentido de identidad del sí mismo y que transfiere su búsqueda a objetos académicos o profesionales que conllevan preguntas con una intencionalidad más allá de la finalidad escolar.

En la particularidad de la práctica, se encuentran los símbolos que revisten el sentido de búsqueda de la misma comprensión del sujeto ante su condición biográfica que apela a la apropiación de un objeto en su plenitud, pero que no puede ser atrapado como tal, sino partes que van armando la fantasía de la imposibilidad del objeto terminado. Singular condición que permite que el sujeto se inscriba en la búsqueda de la comprensión del

objeto, pero a su vez la condición de apropiación del objeto está mediada por la misma particularidad que encierra la constitución de identidad del sujeto. Ver en plenitud al objeto sería transferir a éste la imagen corporal¹⁷⁸ que porta el sujeto que lo enuncia.

Al respecto, el deseo de búsqueda le permite encontrar al sujeto la gestal de identidad plena, lo cual sería una posibilidad que ofrece la investigación como forma imaginaria de resarcir la promesa inconclusa de la falta constitutiva del sujeto y su deseo. En este sentido, una académica expresa esta particularidad a través de la noción de "utopía":

"Pues yo creo que hay una serie de inquietudes de inconformidades de problematizaciones en relación con las cuales no convence los caminos que se han seguido y pienso que hay una utopía detrás de la investigación que pueden ser mejor las cosas o pueden ser más gratificantes o más satisfactorias... Yo creo que siempre en la investigación habría como una nostalgia un tanto platónica del saber que no se alcanza, del saber que está ahí parcelado y que no quisieras saber más y entender más qué tanto alcanza la vida para entender todo lo que uno quisiera entender o acercarse a los campos que uno quisiera. Una cosa medio platónica, nostálgica. Creo que también hay este sentido como una utopía de buscar otras facetas de lograr otras facetas que den otros significados a lo que se está trabajando... Ahí hay una actitud hermenéutica de tratar de entender el fenómeno..."¹⁷⁹.

"Entendimiento del sujeto a través del objeto, búsqueda gratificante que posibilite un reconocimiento de éste, nostalgia del saber que no se alcanza y vida para entender todo lo que uno quisiera entender", serían los porqués de una práctica que adquiere un sentido de vida para los académicos y un proceso de autoconocimiento, y no meramente un simple trabajo remunerado que apela a la comprensión del fenómeno u objeto de conocimiento del cual se escinde la propia condición de identidad, valoración y apropiación de la práctica dentro del espacio institucional.

178 "El esquema corporal es el mismo para todos los individuos de la especie humana, la imagen del cuerpo, por el contrario, es propia de cada uno: está ligada al sujeto y su historia... La imagen del cuerpo es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales..." Dolto, F. "Esquema corporal e imagen del cuerpo" en *La imagen inconsciente del cuerpo*.

179 E8F20396, pp. 8-9.

4.2 ¿Qué se juega el sujeto al investigar?

Los procesos de identidad que se ponen de manifiesto en la realización de la investigación por parte de los actores que desarrollan esta práctica, dan cuenta del sentido imaginario que estructuran los marcos de referencia que tienen relación con la particularidad y vivencia del hacer por parte de los académicos. Asimismo, nos encontramos con otros elementos que se ponen de manifiesto en la propia realización de la investigación e incluso en la elección del objeto de conocimiento. Estos elementos contienen planteamientos que apuntan a cómo los académicos señalan y definen su práctica como investigadores a partir del sentido de reconocimiento que le puedan dar otros sujetos a su producción.

Este reconocimiento, que no se particulariza a una apropiación del campo de investigación a partir del sí mismo del sujeto, como sería en el primer apartado del capítulo, sino que recae específicamente en la valoración de los otros con respecto al trabajo o producto que se genera a partir del proceso de investigación. Se mezcla también con la construcción de una idea fantaseada del sujeto sobre su trabajo, pero en el sentido de aprobación e inclusión dentro del universo del saber legítimo. Es decir, como saber digno de ser consumido y venerado dentro de una comunidad específica del saber¹⁸⁰.

La condición que porta el sujeto sobre la valoración de su saber dentro de la comunidad de referencia, define su percepción en el juego de reconocimiento y constituye el sentido del intercambio simbólico que contiene su saber como producto legítimo y digno de ser comunicado a posibles consumidores. Al respecto, el intercambio simbólico que realiza el sujeto se da por el sentido de reconocimiento que tiene su saber ante la mirada de las otredades y reconstituido a través de los otros y, por la valoración del saber en tanto producto digno de ser comentado dentro de un intercambio de saberes especializados.

En este intercambio de referencias simbólicas, entre el sujeto, su saber y los detentadores del reconocimiento del saber de éste, se construye el juego de reconocimiento donde el sujeto estructura la particularidad de aprobación y sentido de inclusión del yo dentro de un espacio de "apuesta" por ser nombrado por el saber producido. Así, en la noción de

¹⁸⁰ Las valoraciones que se hacen sobre un conocimiento determinado están definidas por las disciplinas y grupos de referencia que portan los sujetos y por el lugar institucional donde se realiza la producción. En este sentido, lo que se transmite y produce está sujeto a las valoraciones dadas por las "fuentes de normas-tipo" que definen una cultura académica. Véase Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*.

juego¹⁸¹, podemos ubicar un proceso donde el actor *arriesga* su condición de portador legítimo de un saber, que se simboliza a través del status y prestigio. Así, en la práctica de la investigación se da una serie de valoraciones que definen la condición del sujeto como portador y productor de un saber, lo cual simboliza una posibilidad de comprensión de la realidad estudiada.

Imágenes, fantasías, valoraciones y percepciones sobre el sí mismo son los elementos que recorren el juego que sostiene la identidad del sujeto y que se simbolizan en productos, los cuales pueden ser presentados como graffias, enunciaciones, práctica u objetos, pero siempre en sujeción con la realidad a través de otro que nombre el saber producido dentro de un espacio legítimo. En este sentido, los relatos que portan los académicos sobre qué se "juegan" al hacer investigación, es decir, sobre la "apuesta", "arriesgue", etc., que se genera al inscribirse dentro de la práctica de investigación, que está definida por el reconocimiento que los sujetos sienten que tienen con respecto al imaginario que portan sobre los otros con relación a la función de investigación y sus condiciones de existencia dentro del espacio institucional.

Así, en el juego del hacer investigación se construye un referente imaginario de inclusión sobre los otros como referentes necesarios para la valoración de la producción. Al respecto, una académica señala:

"Pues se juega uno cosas más bien intrínsecas, a lo mejor me voy a ver demasiado arcaica, pero se juega uno la alegría de investigar, se juega uno el deseo de seguir indagando a veces todo lo contrario, es tanto el deseo de seguir que no para y una investigación tiene que tener sus límites, también tiene que tener sus límites para adelante, para atrás, para abajo, para todos lados, se juega uno dependiendo de la edad de uno y del contexto donde uno se desenvuelve, se juega uno el prestigio, la seriedad. Si uno hace uno una investigación y no está citando fidedignamente lo que hace, se juega uno el prestigio, el reconocimiento de sus contemporáneos o de sus coetáneos disciplinarios, pero yo creo que esas minucias del juego ya las tiene uno muy adentro. Entonces, yo

181 En algunas reflexiones que se han hecho sobre la condición del juego como objeto simbólico dentro de ciertos ordenamientos sociales, podemos ubicar la referencia de Geertz que hace sobre la Riña de gallos en Bali. En este sentido, el juego contiene una apuesta, un arriesgue por parte de quienes participan del acto, pero su condición no está dada por lo explícito que se observa en el acto de interacción de los hombres sino por el simbolismo que está implícito en la realización del acto mismo. Lo simbólico del acto del juego es el referente que define la percepción del sujeto dentro del proceso de reconocimiento social e individual. Consúltese Geertz, C. *La interpretación de las culturas*.

diría en sentido estricto uno se juega más que nada la alegría de indagar, la alegría de indagar para tener la posibilidad de externar, de opinar, de aprender, de reconstituir, de reconformar, de continuar, que se yo, pero más que nada para mí la investigación es una tarea que está asociada a una alegría intrínseca, pero eso forma parte obviamente de la inclinación vocacional de cada gente."¹⁸²

Los posibles desplazamientos que el sujeto realiza sobre el desempeño de su práctica, se ven definidos, en este caso, por una condición "*intrínseca*" del actor. Intrínseca en cuanto a una relación íntima entre la "*la alegría de indagar para tener la posibilidad de externar, de opinar, de aprender, de reconstituir, de reconformar, de continuar...*" y el deseo de saber. Si bien, hay un componente que se define por la interioridad del sujeto con relación a lo que se juega éste al hacer investigación. Este mismo componente de interioridad encuentra su relación de reconocimiento en las simbolizaciones que se objetivan con una catexis transferencial sobre "*esas minucias del juego*".

"*Minucias*" que se expresan como parte interna del actor, pero que tienen un lugar en la conformación de la identidad académica de la profesora. Identidad que se pone en juego al investigar ya que, en sí mismo, el proceso está relacionado con un campo metodológico, de producción, institucional y como una alteridad a través de los otros, donde se juega uno el "contexto" de pertenencia. Es decir, se juega "*...uno el prestigio, el reconocimiento de sus contemporáneos o de sus coetáneos disciplinarios...*". Así, la explicitación de la académica sobre la particularidad "*intrínseca*" que define su condición ante la investigación, hay que ubicarla en el simbolismo que hace de los otros a través del "*deseo de seguir indagando*".

Pensar los arquetipos que los sujetos utilizan para nombrar su posición ante la investigación, como referente que estructura el reconocimiento de su práctica, es una forma de dibujar los entornos afectivos que se imbrican en el acto mismo de la función de investigación. En este sentido, otro académico marca su relación con la investigación a partir del "*prestigio..., y miedo a jugarlosla*":

"Puedes jugarte el prestigio, porque la investigación tiene que ser seria sino más vale que no sacarla, ese es también el problema, demasiada exigencia y nosotros no publicamos o no exhibimos lo que sabemos quizá por un miedo, o sea precisamente porque tenemos miedo a jugarlosla con nuestro prestigio, no estar muy seguros, a veces el temor de ser criticados que parte de lo mismo, de tus propios colegas, quizá no tenemos la práctica de dar resultados de investigación y también lo que

¹⁸² E22F09596, p. 12.

pasa es esto que te juegas la inutilidad de la investigación me voy a referir claro. Investigas, vamos a que lo publiquen, ahí quedo en la revista, pero nadie lo toma en cuenta, creo que eso también te juegas el desánimo, es decir, el no ser tomado en cuenta en lo que tú estás investigando, creo que también es algo de lo que te puedes jugar.”¹⁸³

La condicionante de inclusión que el académico señala al inicio como al final del relato, contiene la posibilidad de referente constitutivo de la práctica, siempre y cuando el sujeto pase al acto de realización de investigar, pero a su vez, esta particularidad de inclusión marca un matiz sobre los aspectos que se ponen en juego por parte del actor al realizar una supuesta investigación.

El supuesto que articula el juego del hacer investigación, en cuanto a exposición del sujeto, pasa por el referente de “prestigio” que define un valor de reconocimiento sobre un objeto determinado a partir del contexto y sus actores. “Exigencias”, “seriedad en la investigación”, y “exhibición de lo que se sabe” mediante productos determinados, son elementos que están mediados por la mirada del reconocimiento de los otros y por las valoraciones de éstos.

La posibilidad del deseo de trascender del sujeto mediante su producción se encuentra en una relación directa con sus condiciones de exponerse a través de lo producido. “Miedo” de no ser reconocido en el lugar de saber, denota un sentido de arriesgue por parte del actor en cuanto a ser “*criticado*” por la misma “presentación de resultados” y por “*la inutilidad de la investigación*”. Los fantasmas que circundan el discurso del académico¹⁸⁴ se pueden leer a partir de cómo éste se reconoce en la práctica que realiza, la cual proyecta su imaginario de valoración sobre su práctica desde la posibilidad de “*ser tomado en cuenta*”.

A partir de las referencias que articula el imaginario del académico sobre lo que implica la posibilidad de realización de investigación, las cuales se simbolizan en las ideas de “exigencias”, “crítica”, “resultados”, “inutilidad”, “desánimo”; sentidos que ponen en una encrucijada al sujeto sobre el ser reconocido a través de los objetos que simbolizan la

¹⁸³ E17M30496, p. 13.

¹⁸⁴ Es interesante la forma en que está enunciado el relato por el académico, da la impresión que hablara de la investigación y las implicaciones que tiene ésta al realizarla, desde un lugar que no se reconoce como sujeto dentro de la función de investigación. Sin embargo, la noción de “puedes jugarte” lleva un distanciamiento de la acción, pero, a su vez, una forma de reconocerse en la acción que no asume con certeza, pero que expresa su relación fantasmal con la función de investigación.

práctica de investigación. Al respecto, el relato muestra arquetipos que van más sobre la parte de resguardo que tiene que vigilar el sujeto en este juego de producir con "seriedad".

En los anteriores relatos, los conceptos, ideas, sensaciones sobre lo que se pone en juego al hacer investigación por parte de los actores, se definen con la situación que guardan sus reconocimientos con respecto a un saber fundamentado en un proceso de construcción de conocimiento y por las valoraciones académicas que hagan otros sujetos sobre lo producido. Al respecto, otra académica explicita la lógica que conlleva el juego de la investigación a partir de algunos elementos que conforman el proceso de construcción de un saber:

"¿Qué se juega?, pues poner a prueba concepciones, se juega poner a prueba elecciones metodológicas, técnicas y también se juegan riesgos de encontrar cosas distintas de las que suponemos que vamos a encontrar cuando investigamos. Entonces para mí hay muchos elementos en juego en un proceso de investigación, desde los conceptuales, teóricos a los cuales se afilia un investigador, metodológicos y aquellos estrictamente empíricos que tienen que ver con las cosas que vas a encontrar, a las cuales te vas a enfrentar y que pudieran incluso hasta ser contrarias a los puntos de partida."¹⁸⁵.

"Qué se juega...", probablemente la vigilancia¹⁸⁶ epistemológica en que se fundamenta el proceso de investigación. Se pone "*a prueba concepciones... elecciones metodológicas, técnicas... y riesgo de encontrar cosas distintas a las que suponemos que vamos a encontrar...*". Así, en el diseño, delimitaciones, procedimientos y resultados esperados de la investigación, lo que está a prueba es la acertada decisión que tome el sujeto para fundamentar el proceso de indagación de un objeto determinado.

En el proceso mismo de construcción y desarrollo de la investigación, se juega la condición de identidad del académico a partir de la misma sujeción que guarda éste con el dispositivo de la investigación. Aspecto que encierra una continua tensión entre el sujeto y el objeto, tensión necesaria para poder comprender y construir la relación entre los procedimientos y los conocimientos. En suma, lo que se pone en juego, por parte de la académica, es la posibilidad de sorpresa ante la realidad, de rectificación ante lo no previsto y la honestidad del sujeto sobre la explicitación de los resultados obtenidos.

¹⁸⁵ E16F26496, p. 6.

¹⁸⁶ Para el concepto de *vigilancia epistemológica*, véase Bourdieu, P. et al. *El oficio del sociólogo*.

Aceptar la posibilidad de una ruptura o modificación de un proceso de investigación y, como tal, estar dispuesto a las correcciones de rumbo, sería lo que arriesga la docente ante la comunidad académica.

Los enunciados que los académicos utilizan para definir su relación ante la investigación, conforman los imaginarios de identificación¹⁸⁷ con la función que desempeñan. Esta identificación que los sujetos realizan sobre el sentido que guarda la investigación, se exterioriza mediante Otro¹⁸⁸ que representa un proyecto de identidad. No sólo, en el acto de enunciación, los académicos definen la particularidad de la función que desempeñan, pero también en estas metonimias se vislumbra el sentido de realidad que tiene para ellos la práctica misma, en tanto práctica de identidad.

Así, en la realización de la función, se pone en juego...:

"Me juego hasta la salud. En el sentido de que meterte en una investigación va implicando muchas exigencias, leer mucho, analizar mucho, compartir mucho, escuchar a los otros, reestructurar lo que ves. Yo creo que se juega uno todo, por un lado y qué gana uno, también todo, porque se le abre a uno la visión del mundo de otra manera."¹⁸⁹

El todo por las partes permite acceder a "...la visión del mundo de otra manera" y a "...reestructurar lo que ves". Función que conlleva una promesa implícita sobre el conocimiento de la realidad: "...se juega uno todo y qué gana uno, todo...". Ubicación y certeza ante la realidad son los procesos que constituyen el sentido de apropiación de la práctica. "*Leer mucho, analizar mucho, compartir mucho, escuchar a los otros...*" son elementos fundamentales que exigen una posición por parte del sujeto para "*meterte en una investigación*".

Las particularidades que enuncia la académica sobre lo que se juega al investigar definen las condiciones de la práctica como acto relacional. Al respecto, el sujeto construye su imaginario sobre la investigación a partir de un sentido de transformación entre lo que se *es* y la posibilidad de reestructurar lo que *ve*. En este sentido, la apropiación de la realidad a través de la función de investigar, implica "hasta poner en juego la salud".

¹⁸⁷ La noción de *identificación* se concibe como un proceso psicológico mediante el cual el sujeto transfiere o asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma sobre el modelo de éste.

¹⁸⁸ La palabra Otro con mayúscula se refiere a una representación simbólica.

Los relatos expuestos encierran particularidades que definen concepciones, ideas, sobre lo que se juegan los sujetos al realizar la práctica de investigación. En este juego de implicaciones imaginarias que objetivan los actores, mediante significados diferenciales sobre la función desempeñada, se muestran las transferencias que usan para nombrar el sentido de apropiación que tiene para ellos la investigación.

Los desplazamientos de significados que se presentan en los enunciados y que recorren los textos de los académicos sobre la investigación, muestran el sentido de vida que se juega en la realización de la práctica. No hay un relato que se mantenga fuera de esta particularidad sobre la relación constitucional del sujeto a través de la realización de la práctica de investigación. Estilo de vida, proyecto de vida, ubicación ante la realidad, condición de transformación, son sólo algunas expresiones que denotan los sentidos que pueden portar los discursos de los actores y que estructuran los marcos referenciales de una identidad profesional.

Lo que se pone en juego al ejercer la función de investigación no es una mera mecanización de pasos con un fin en la resolución de un objeto determinado, es la posibilidad de trascendencia a través del objeto producido y nombrado por otros. Esto inscribe al sujeto dentro de un saber reconocido.

Si bien las condiciones institucionales dan marcos de referencia donde se estructuran las prácticas de los sujetos a través de las distribuciones espaciales, los nombramientos y las funciones por realizar, dichos marcos son elementos de identidad para los actores y se reconstituyen a partir de los procesos de interacción que experimentan los sujetos. En este aspecto, los procesos que llevan a la apropiación de la función no son expresamente dados por la linealidad institucional sino que son aprehendidos por los actores a partir del sentido de vida que se juegan en la realización de las prácticas. Este sentido de vida es el estilo que porta cada sujeto y que define las formas y condiciones en que articula su quehacer como investigador. Así, la identidad que los actores asumen ante su práctica institucional define el acto político de su existencia a través del simbolismo que porta la investigación.

Al respecto, los imaginarios que portan los sujetos son esencia de su práctica:

“Sí mi vida misma. Yo quiero mi vida así, yo decidí mi vida en algún momento estrictamente por jugando hacerla como la quiero por encima de las imágenes o de las limitaciones que el mundo ofrece, por imágenes

entiéndase, creo que con estos años, esta formación, el nivel académico que tengo yo podría ir fuera a la empresa, a instituciones privadas quizá ganar más dinero, pero no me interesa porque no me ofrecen el mismo modo de vida que quiero, que es éste..." Como te decía, el único lugar que encuentro para poder pensar realmente, pensar libremente obliga a muchas cosas, obliga a ejercer una mejor docencia, obliga a investigar y a que uno se va construyendo a sí mismo y tenga la oportunidad de enfrentarlo a los otros, demostrarlo a los otros, así como es uno, así es con los alumnos, así como uno es en el trato con sus colegas no se es doble, no se está escindido, no se está haciendo un trabajo profesional remunerado en otro lugar y luego uno aquí aparece como el apóstol de la docencia, no, tiene que ser uno mismo en todo momento."¹⁹⁰

¹⁹⁰ E11M29396, p. 8.

REFLEXIONES FINALES

"Una verdad adquiere sentido de realidad, en la medida que es escuchada por otro"

El autor

Las apropiaciones de los contextos de referencia, donde los académicos han estructurado sus marcos de ordenamiento simbólico, fueron los elementos que conformaron la posibilidad de acceder al significado del concepto investigación desde un tiempo de elección profesional, desde un tiempo de formación profesional y desde un tiempo de relación laboral. La comprensión de estos momentos estructurales de la identidad de los sujetos nos acercó a la posibilidad de analizar la vivencia de un concepto a partir de la experiencia práctica de éste mismo.

En los trayectos de elección profesional del sujeto, nos encontramos con procesos que articularon los motivos de elección, así como los argumentos que definieron su acercamiento a lo pedagógico. En este tiempo de elección, los elementos que incidieron para que el sujeto tomara una decisión sobre su proyecto de formación profesional se particularizaron en las condiciones del contexto social en que éste ha vivido, en las condiciones educativas del momento, en las influencias de las familias sobre el estudio y en las expectativas del propio actor con respecto a su proyecto de vida. Al respecto, las referencias discursivas de los sujetos no sólo han sido enunciados que dieron sentido a su trayecto de elección profesional, sino también han sido referentes constitutivos de la identidad del propio sujeto con respecto a su condición de aprehensión de su ser profesional.

Reconstruir, en parte, el sentido imaginario de los sujetos acerca de su inserción a la profesión de pedagogo ofreció la posibilidad de comprender cuáles fueron las ideas, sentimientos, fundamentos, etc., que dieron posición al sujeto para inscribirse dentro de este registro del saber.

La posibilidad de recordar el pasado a partir de la condición del presente constituyó un eslabón del ordenamiento biográfico del sujeto que ayudó a definir los entramados que dieron sentido al proyecto de identidad que portaban los académicos. La reflexión de lo educativo fue el elemento de referencia constitutiva del yo que marcó la particularidad de los sujetos hacia una mirada reflexiva sobre la condición que guardaba lo educativo con

alguna acción del orden social. Así, los trayectos de inscripción se matizaron a través de sus vivencias y condiciones de vida precedentes a la elección; sin embargo, la posibilidad de una posible "elección" se dio dentro de un acto de contingencia o en su caso coyuntural, pero ninguna de las dos dejó de ser instituyente de la identidad del ser profesional.

Los referentes argumentativos de los académicos se ubicaban dentro de un campo de pensamiento con respecto a su intervención, a partir de un conocimiento formal concerniente a lo educativo. En un primer apartado, la elección profesional se realizó a partir del análisis sobre lo educativo, a través de sus imaginarios de "transformación", "posibilidad de cambio", "mejoramiento de lo vivido", "como una acción integral", "modificación de lo social", etc. En suma, la posibilidad de acceder a lo pedagógico estaba relacionada con la misma condición de búsqueda que se representaba en estas ideas. Al respecto, el deseo de saber como referente constitutivo para cambiar las condiciones sociales a partir de las educativas, delimitado a la escuela, fue una constante que articuló el sentido manifiesto sobre la elección profesional de los actores.

Para otros académicos, los motivos de elección que los llevaron a la carrera de pedagogía fueron también un problema de corte educativo, pero más definido hacia una particularidad: la docencia. Deseo de ser docente, circunscrito a las condiciones del contexto y su particularidad sobre la existencia de espacios escolares, a los mismos procesos de interacción entre amigos y familiares, y por la identificación de la función, fueron los elementos que articularon el trayecto y continuación de la formación de los académicos hacia los estudios en la universidad.

Las valoraciones que sustentaron el trayecto del ser normalista a la formación pedagógica dentro de la universidad, se definieron por ideas de "continuidad de la formación", "como una formación que se distinguía de la Normal", "por la valoración que implicaba poseer el título universitario", etc., pero siempre referidas al imaginario de que pedagogía era igual a ser docente; por tanto, los estudios universitarios simbolizaban continuidad, perfeccionamiento y un mayor reconocimiento de la práctica en la sociedad.

En el último grupo de académicos, si bien su incursión a lo pedagógico se dio también por el perfeccionamiento de su docencia, sus necesidades se fundamentaron en el mejoramiento de la transmisión de su disciplina a través de la enseñanza. En su mayoría, los profesionistas accedieron a la carrera como una forma de dar viabilidad a los procesos de transmisión de contenidos y, en este sentido, mejorar su práctica docente y, por otra parte, para estudiar algunos aspectos del orden educativo.

Las diferentes razones por las cuales los académicos entraron a la carrera de pedagogía tenían, implícita o explícitamente, un sentido de búsqueda simbolizado en la posibilidad de mejorar sus condiciones de existencia futura, pero sedimentadas en las mismas condiciones estructurantes de su pasado social. No fue sólo el acceder a una profesión para tener un mayor conocimiento sobre una práctica o función determinada, que en algunos casos no concordaba la visión de la profesión con su "objeto real" de estudio, sino que en el acto de elección estuvo presente una búsqueda que consideró la misma condición de socialización que definiera al hombre como sujeto educable, la apropiación de un saber que diera respuestas al sujeto sobre su relación en implicación con los otros y la posibilidad de encontrar el objeto idealizado en el referente educativo. Situaciones que ordenaban el proceso institucional del yo en una posibilidad de constituirse en el imaginario de ser portador del cambio social a través del ser profesional.

La búsqueda de esta condición de realización de los sujetos, a partir de la comprensión de la realidad y su inserción en ésta, constituyó un imaginario de apropiación que daba orden y proyección a la identidad de éstos dentro del referente simbólico de ser pedagogo. Imágenes no muy definidas con relación a la intención del sujeto y a la formación que promueve la profesión, pero compartidas a través de las expectativas e idealidades que se generan en cualquier proyecto de realización de vida.

Además, la relación entre los motivos de elección y la proyección del campo de acción de lo profesional, que explicitaron los académicos, proporcionó una idea de las imágenes que se perseguían dentro de la formación profesional y, a su vez, la contradicción que, posiblemente, los sujetos guardarían ante la formación esperada. Estas situaciones nos permitieron relacionar directamente el marco de identidad del sujeto, sus expectativas y la particularidad del campo profesional con respecto al sentido de reconocimiento que los sujetos se han jugado como portadores de un saber pedagógico a través de sus historias en el saber institucionalizado de lo educativo.

Así, en los trayectos de elección profesional, encontramos los tintes que definieron los imaginarios que, de alguna forma, también fueron parte del campo de constitución de una profesión y de sus posibles debates de identidad; ya que a través de los actores fue como se objetivó el imaginario que contenía la profesión y permitió acercarnos, a través de las constituciones de identidades profesionales, a la vivencia del campo de lo pedagógico y a su correlación con el sentido de búsqueda y cambio, los cuales articularon una íntima posibilidad de marcar la relación del sujeto con la práctica de investigación.

De este modo, en el proyecto de elección de una profesión por parte de los académicos, se articularon imaginarios que estructuraron formas de acercamiento a los mismos procesos de formación y que determinaron sus condiciones de existencia dentro de la vivencia de la formación y, posteriormente, su correlación con el ejercicio profesional.

En estos imaginarios se encontraron objetos que representaban sistemas de acción del sujeto, donde éste proyectó su realización a través de prácticas que hablaban de sus formas de inscribirse dentro de un espacio institucional y, a su vez, hacer de éstas representaciones y ordenamientos, entre otros, que definían su posición ante una práctica determinada. En este caso, la investigación como práctica, como función, como concepto, etc., constituyó un imaginario que articuló la identidad de los sujetos y que simbolizó para ellos un sentido de realización, de valoración, de reconocimiento, de construcción, etc.

Al respecto, las condiciones institucionales que articularon la formación profesional fueron procesos que influyeron en la constitución de la identidad de los actores pero, a su vez, se sumaron nuevos elementos que promovieron desplazamientos en la identidad de éstos, así como apropiaciones que les dieron sentido de inclusión dentro del espacio de formación.

En este análisis, las condiciones que estructuraban los espacios escolares fueron ubicadas dentro de su proceso histórico de formación y en las prácticas discursivas que portaban sus actores. Referentes necesarios para comprender que los entramados de significación se han constituido a partir del tiempo biográfico de la institución y del sujeto. Así, las percepciones que se pudieron tener sobre el concepto y práctica de la investigación han sido referidas a su investidura simbólica a través del reconocimiento institucional y de representaciones legítimas dentro de objetos concretos. El currículum de pedagogía, como un espacio de ordenamiento del saber profesional, ha sido un referente constitutivo que proyecta aproximaciones a la realidad, pero que también ha permitido definir procesos que ordenan una intencionalidad mediante la estructura didáctica.

En el caso las condiciones que guardaban el concepto y práctica de la investigación dentro del currículum se definieron por las posibles designaciones que, a través de éste, se hicieron mediante los programas de estudios. Pero, en dichas designaciones, las apropiaciones realizadas por los académicos, con respecto a los contenidos y prácticas, definieron un estilo de intervención que particularizó la vivencia dentro del espacio institucional. En este sentido, las apropiaciones de los académicos sobre la noción de investigación a través del currículum estaban definidas por una idea sobre las asignaturas que tenían como finalidad el uso de la investigación como elemento constitutivo de la

formación. Este uso de la investigación quedó explicitado en la parte formal del currículum de pedagogía, y por la percepción técnica-instrumental de los académicos, como una herramienta de apoyo, como una organización técnica para abordar una problemática, como una acción que tiene una incidencia práctica, como una formación metodológica y como una relación entre teoría y práctica.

Estas concepciones de la investigación, en referencia a ciertas asignaturas del currículum, nos mostraron una intencionalidad en el proyecto educativo en función del uso y la apropiación de los actores con relación al propósito de algunas asignaturas. En este sentido, había un imaginario sobre la investigación dentro del currículum, pero definido como un elemento de apoyo hacia una práctica determinada y no como una función sustantiva e inherente a la misma práctica.

De esta manera, reflexionar sobre las condiciones que articulaban la intencionalidad del currículum permitió comprender los elementos que estructuraban el marco de interpelación del docente y la condición institucional de referencia. Al respecto, los elementos formales o explícitos que constitulan el currículum de pedagogía fueron fundamentales para comprender el proceso de reconstitución de una práctica, en cuanto a cómo era concebida y cómo era experimentada por los actores. Los significados que portaban los actores sobre la investigación en el currículum de la carrera fueron referentes que se constituyeron dentro de la posibilidad que ofreció la estructura curricular pero, la reconstitución de estos significados se dio por la vivencia de los actores dentro del currículum. En este sentido, las apropiaciones que hicieron los académicos sobre el concepto y práctica de la investigación en el currículum se fundamentaron en una intencionalidad del proyecto curricular, el cual experimentaron como alumnos y como docentes.

Si bien la designación ha sido un elemento fundamental para comprender la lógica discursiva del proyecto curricular con relación a la investigación, lo han sido igualmente las reapropiaciones realizadas por los académicos para hacer suyo el sentido de pertenencia del significado del concepto investigación. Reapropiaciones que se constituyeron a partir de la praxis cotidiana de los actores.

En este sentido, un elemento fundamental para comprender los elementos que confluyeron en la significación de un espacio de formación con respecto a la investigación, ha sido considerar que un concepto, una práctica, etc., en este caso, la investigación, estuvo mediada por prácticas discursivas: la propia del espacio institucional, el currículum como campo de formación y la apropiación que hicieron los actores de estas dos últimas. Los

imaginarios que articularon la apropiación del currículum por parte de los académicos, nos adentraron en la necesaria comprensión del significado en cuestión para poder reconocer en éstos los límites simbólicos que estructuraron la práctica misma y el proyecto de formación.

El referente discursivo del currículum, como expresión formal de un proyecto de formación, y los referentes discursivos de los sujetos sobre la vivencia cotidiana de éste, se conjugaron en una dialéctica que constituyó la particularidad en que se instituyó el proceso de formación de una identidad profesional acerca de la práctica de investigación.

Las condiciones que ofrecía el currículum de pedagogía a sus actores eran marcos de referencia en los cuales se investía una práctica determinada. Estos marcos daban elementos que simbolizaban las prácticas mismas en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el ordenamiento de los contenidos, el estilo de la transmisión docente, etc., con respecto a la investigación. Este campo de acción fue uno de los elementos desde donde se pudo analizar la noción de investigación, sin embargo, también nos acercamos al análisis de esta práctica a través de otros campos discursivos que portaban los actores, dados por las mismas condiciones institucionales. Estos campos se delimitaban por el tipo de inclusión institucional que el sujeto tenía en cuanto a la función que desempeñaba y por su nombramiento. Es decir, el referente institucional, como espacio de ordenamiento de la vida académica, interpelaba a los actores por el tipo de conocimientos, las conductas y prácticas.

El mismo orden institucional era el marco de referencia que reconocía, promovía, privilegiaba y sancionaba las prácticas de los actores. La condición que ha guardado la investigación dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, particularmente en el Colegio Pedagógico, nos permitió acceder a una mirada sobre la investigación a partir de los referentes simbólicos que han articulado la cotidianidad de la institución.

Así, los imaginarios que los académicos expresaron a través de sus discursos sobre su nombramiento institucional con relación a la investigación, fueron objetivaciones que se produjeron a partir de la relación entre la función y el espacio académico donde dichos sujetos se han desempeñado. Con base en esta relación, los actores se han acercado a la investigación, según su posición en la estructura del campo institucional, y han definido sentidos de apropiación con los cuales reconstituyeron los dados por la institución en cuanto a la práctica misma de la investigación.

Las apropiaciones que han realizado los sujetos de sus espacios de investigación estuvieron mediadas por la resignificación que hicieron de éstos a partir de la necesidad por atrapar el imaginario de la investigación. Los relatos que enunciaron los académicos acerca de su función y nombramiento mostraron una condición institucional con respecto a la investigación que no estaba considerada como elemento primordial de su función con relación a la misma práctica de la docencia. La particularidad de esta relación docencia-investigación la definieron a partir de la práctica de la docencia con relación al propio desarrollo de esta función.

Al respecto, la noción de investigación se ha referido a su propia especificidad como función, sin perder de vista que esta misma función requirió de trabajo de investigación en y para la docencia. No es en sí el quehacer de la investigación lo que cuestionaban los académicos, sino la valoración que se le ha dado a ésta por encima de la función docente y sus implicaciones sobre el reconocimiento de su trabajo. Práctica y concepto (investigación) que han investido los imaginarios de los sujetos como elementos necesarios para explicar la delimitación de sus funciones dentro de un espacio destinado a la docencia y que, sin embargo, el concepto ha estructurado la condición misma de la práctica, en la medida que los sujetos han apelado a ésta para nombrar y definir el lugar mismo de la docencia. Las condiciones institucionales han sido el marco donde se instituyó el fantasma de la investigación.

En este sentido, podemos señalar que la relación entre nombramiento y función con respecto a la investigación fue delimitada por la valoración que se dio a la investigación, pero sin diferenciar la función sustantiva del espacio institucional de la docencia, así como las condiciones materiales y éticas que se requieren para el ejercicio de la investigación. El imaginario de la investigación se constituyó como un significado que envolvió la condición institucional y definió condiciones estructurales para los sujetos, lo cual propició que las valoraciones de otras funciones se mediaran a partir de la función de investigación. El sentido oculto, que se desprendió de los relatos de los académicos, estaba en la desvalorización de la función docente, lo cual se dio por las mismas políticas institucionales, como si la docencia no tuviera por sí misma su importancia, su ordenamiento epistemológico, su propia identidad, entre otras características particulares.

De lo anterior sostenemos, desde una explicación más general de estas mismas ideas, que una práctica se desarrolla en condiciones en las que no sólo se requiere de una intencionalidad curricular, sino también de una relación de fuerzas entre las designaciones institucionales dadas en el reconocimiento de la función y referidas a un espacio determinado, lo cual inviste la práctica desde el discurso de la formación, los espacios y el

desempeño de la función. Así, no basta con la función misma de la docencia para enseñar la investigación, no es sólo un problema de imágenes, también es necesario el reconocimiento y la valoración institucional para que la función se revista de un sentido legítimo para ser transmitido.

Pensar el trayecto de los sujetos, sus referentes de formación, su ejercicio profesional y su práctica académica, es una posibilidad de comprender la relación de un concepto, como es la investigación, con el proceso de ordenamiento biográfico del sujeto. La apropiación de una práctica, de una función, de una relación institucional, etc., son algunos de los elementos que asisten para dicha comprensión.

La apropiación de un concepto, en tanto vivencia institucional, se tiene que evidenciar en una epistemología de la relación biográfica del sujeto y su práctica de identidad profesional. Es en las experiencias del actor sobre un determinado objeto de conocimiento, donde encontramos los campos de inclusión y análisis que nos permiten acceder al mundo simbólico de sus representaciones en las que valida su hacer cotidiano. Esta particularidad nos ayuda a comprender cuáles de los elementos articulan la vida institucional a través del significado de investigación, y cómo esto puede repercutir en una mejor relación didáctica entre la enseñanza de una práctica y la formación de una identidad profesional.

El análisis de los espacios constitutivos de los sujetos a través de la práctica de la investigación, nos inserta en la recuperación de sus imaginarios. Situación que reconstruye las lógicas discursivas, con base en el sentido simbólico que portan dichos sujetos a través de su proceso de identidad, y que valora la oralidad como un ordenamiento que da cuenta del registro de apropiación de los referentes institucionales. El acercamiento a los imaginarios constituye para los académicos la posibilidad de ser valorados como sujetos que portan un saber y que comparten el entramado de la significación institucional.

En el tránsito de las interpretaciones y reflexiones construidas a lo largo de este estudio encontramos, más que conclusiones, preludios de diversos temas o líneas de investigación, que se desprenden de los mismos discursos de los sujetos entrevistados. No obstante, con relación a los propósitos de esta investigación, hemos podido elaborar ideas y puntos de reflexión finales, sustentados en el análisis de las condiciones que delimitan e influyen a los académicos sobre los procesos de aprehensión del significado de "investigación" y de las prácticas que articulan dicho sentido de apropiación.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, ADA. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona, Gedisa, 1987.
- ABRAHAM, ADA et al. *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa, 1986.
- ALONSO, MARTÍN. *Diccionario del español moderno*. México, Aguilar, 1990.
- _____. *Enciclopedia del idioma, Tomo II*. México, Aguilar, 1991.
- ALTHUSSER, LOUIS. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín, Pepe, 1978.
- BERGER, PETER y LUCKMAN, THOMAS. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1984.
- BOURDIEU, PIERRE. *El sentido práctico*. Madrid, Taurus humanidades, 1991.
- _____. *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal, 1985.
- _____. *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama, 1997.
- _____. *Sociología y cultura*. México, CONCULTA-Grijalbo, 1984.
- BOURDIEU, PIERRE et al. *El oficio del sociólogo*. México, S.XXI, 1986.
- BOURDIEU, PIERRE. y PASSERON, JEAN-CLAUDE. *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1981.
- BRAUNSTEIN, NÉSTOR. *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México, S. XXI, 1985.
- BRAUNSTEIN, NÉSTOR et al. *La re-flexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan*. México, S. XXI, 1983.
- CAMARENA OCAMPO, MARIO. y NECOECHEA, GERARDO. *Manos artesanas*. México, INAH, 1992.
- CAMARENA OCAMPO, MARIO et al. *Reconstruyendo nuestro pasado. Técnicas de historia oral*. México, INAH, 1994.
- CLARK R., BURTON. *El sistema de educación superior*. México, Nueva Imagen, Universidad Futura, UAM, 1992.

- _____. *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México, Miguel A. Porrúa-UNAM, 1997.
- CONTRERAS, CARLOS. *Escuela para investigadores*. México, CONPES, 1988.
- CONTRERAS DOMINGO, JOSÉ. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal, 1991.
- CORNELIUS, CASTORIADIS. *La institución imaginaria de la sociedad Vol. I*. Barcelona, Tusquets, 1983.
- _____. *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa, 1988.
- DE CERTEAU, MICHEL. *La escritura de la historia*. México, UIA, 1985.
- _____. *La invención de lo cotidiano*. México, UIA, 1996.
- DE IBARROLA, MARÍA. *La formación de investigadores en México*. México, Revista Avance y Perspectiva, CINVESTAV-IPN, Vol. 29 y 33, Invierno 1986-87 e Invierno 1987-88.
- _____. *Sistemas de incentivos a la investigación: el caso mexicano*. México, Revista Avance y Perspectiva, CINVESTAV-IPN, Vol. 12, mayo-junio, 1993.
- DEVEREUX, GEORGE. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México, S.XXI, 1985.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignaturas*. México, CESU-UNAM, Cuadernos 32, 1994.
- _____. *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México, CESU-Miguel A. Porrúa, 1995.
- _____. *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. México, CESU-UNAM, Cuadernos 20, 1996.
- DIDRIKSON, ALEX. "Políticas e investigación educativa". En *Perfiles Educativos*, Núm. 29-30, julio 1985.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA. *Estatuto del Personal Académico de la UNAM*. México, UNAM, 1994.
- _____. *Interpretación de la legislación de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1973-1992*. México, UNAM, 1993.

- _____. *Legislación Universitaria*. México, UNAM, 1995.
- _____. *Ley Orgánica de la UNAM*. México, UNAM, 1995.
- DOLTO, FRANCOISE. *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona, Paidós, 1993.
- DUCOING, PATRICIA. Y LANDESMANN, MONIQUE. COMPS. *Las nuevas formas de investigación en educación*. México, UAH - Embajada Francesa, 1993.
- DUCOING WATTY, PATRICIA et al. "La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudios". Cuadernos del CESU, Núm. 9, México, UNAM, 1988.
- ESCUADERO CABEZUT, OFELIA et al. "¿Quiénes son los profesores? Apuntes para el análisis de los docentes del Colegio de Pedagogía" en *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación 1989-90*. México, FFyL-UNAM, 1991.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. *Anuario de Pedagogía 1962*. México, UNAM, 1962.
- _____. *Anuario de Pedagogía 1965*. México, UNAM, 1965.
- _____. *Licenciatura en Pedagogía. Sistema escolarizado*. México, UNAM, 1997.
- _____. *Organización académica 1967*. México, UNAM, 1967.
- _____. *Organización académica 1974*. México, UNAM, 1974.
- _____. *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM, 1994.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, COLEGIO DE PEDAGOGÍA. *Pedagogía: sus profesores, sus cursos y seminarios*. México, UNAM, 1997.
- _____. *Licenciatura en Pedagogía, sistema escolarizado*. México, UNAM, 1997, Mimeo.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA. *Clasificación por áreas, asignaturas y profesores 97-1*. México, UNAM, 1997, Mimeo.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO, DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA. *Maestría en Pedagogía*. México, UNAM, 1997.

FREUD, SIGMUND. *La interpretación de los sueños Vol. IV y V*. Buenos Aires, Amorrortu, 1976.

FORTES, JACQUELINE y LOMNITZ, LARISSA. *La formación del científico en México*. México, S. XXI-UNAM, 1992.

FOUCAULT, MICHEL. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta, 1994.

_____. *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México, S. XXI, 1984.

_____. *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1980.

_____. *¿Qué es un autor?* México, UAT, 1985.

_____. *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1985.

_____. *Vigilar y castigar*. México, S. XXI, 1983.

FURLÁN M, ALFREDO. *Conferencias sobre curriculum*. México, U. de C., 1993.

GARCÍA CARDENAS, LUIS. *Políticas de formación de cuadros de investigadores y docentes*. México, Cuadernos de cultura política universitaria, CESU-UNAM, Núm. 136, Abril 1981.

GEERTZ, CLIFFORD. *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós, 1989.

_____. *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa, 1987.

_____. *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós I.C.E./U.A.B, 1996.

GEERTZ, CLIFFORD et al. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México, Gedisa, 1991.

GIMENO, JOSÉ. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.

GONZÁLEZ VALENZUELA, JULIANA. *Informe de actividades 1990-1998*. México, FFyL-UNAM, 1998.

HAMMERSLEY, MARTYN Y ATKINSON, PAUL. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1994.

HIRSCH ADLER, ANA. *La formación de profesores investigadores universitarios en México*. México, UAS, 1985.

HONORE, BERNARD. *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea, 1980.

- HORKHEIMER, MAX. *Teoría crítica*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- JACKSON, PHILIP. *La vida en las aulas*. Madrid, Morova, 1995.
- KENT SERNA, ROLLIN. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México, Nueva imagen, 1990.
- KOJEVE, ALEXANDER. *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires, Pléyade, 1987.
- LACAN, JACQUES. *Escritos I*. México, S. XXI, 1984.
- _____. *Escritos 2*. México, S. XXI, 1985.
- LANDESMANN, MONIQUE. "Trayectorias de académicos de la UNAM, un estudio en la Facultad de Medicina de la UNAM". México, SEIEEM (ponencia), 1992.
- LAPLANCHE, JEAN y PONTALIS, JEAN-BERTRAND. *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, Labor, 1983.
- LAURENT, ERIC. *Lacan y los discursos*. Buenos Aires, Manantial, 1992.
- LEPETIT, BERNARD. "La historia cuantitativa: dos o tres cosas que sé de ella". En TORTOLERO VILLASEÑOR, ALEJANDRO. *Estudios históricos I*. México, UAM, 1993.
- LOMNITZ, LARISSA. *La carrera de investigación en la UNAM*. México, Cuadernos del Congreso Universitario 15, 1990.
- _____. "La formación del científico: estudio de la licenciatura en investigaciones biomédica básica de la UNAM". En MARTUSCELLI, JAIME et al. *Caminos en la biología fundamental*" México, UNAM, 1984.
- _____. *Carreras de vida en la UNAM*. México, Pural, marzo, 1976.
- LOURAU, RENÉ. *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu, 1991.
- LUCKMAN, THOMAS. *Teoría de la acción social*. Barcelona, Paidós, 1996.
- MANNONI, MAUD. *El Síntoma y el Saber*. Barcelona, Gedisa, 1984.
- MANNONI, OCTAVE. *Freud. El descubrimiento del inconsciente*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.
- _____. *Un comienzo que no termina*. Barcelona, Paidós, 1982.

MARDONES, J. Y URSUA, N. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Fontamara, 1994.

MARTÍNEZ RIZO, FELIPE. "La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano" en DE LANDSHEERE, G. *La investigación educativa en el mundo*. México, F.C.E., 1996.

MENÉNDEZ, LIBERTAD y ROJO, LAURA. *Los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM (un informe preliminar)*. México, CESU-UNAM, 1986.

MILLOT, CATHERINE. *Freud antipedagogo*. Barcelona, Paidós, 1982.

PACHECO MÉNDEZ, TERESA. *La investigación universitaria en ciencias sociales. Su promoción y evaluación*. México, CESU-UNAM, 1997.

PACHECO MÉNDEZ, TERESA et al. *Aspectos metodológicos de la investigación social*. México, Cuadernos CESU 6, 1991.

PACHECO MÉNDEZ, TERESA. (Coordinadora). *Universidad, investigación y desarrollo científico. Tres líneas de análisis*. México, Cuadernos del CESU 18, 1990.

POSTIC, MARCEL. *Observación y formación de los profesores*. Madrid, Morata, 1978

REALE, GIOVANNI Y ANTISERI, DARIO. *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo III. Del romanticismo hasta hoy*. Barcelona, Herder, 1992.

REMEDÍ, EDUARDO y CASTAÑEDA, ADELINA. *Racionalidad y currículum*. México, DIE, 1986.

REMEDÍ, EDUARDO et al. *El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa: aportes a la identidad y quehacer del docente*. México, DIE, 1989.

_____. *La identidad de una actividad: ser maestro*. México, DIE, 1987.

_____. *Maestros, entrevistas e identidad*. México, DIE, 1989.

_____. *Supuestos en la identidad del maestro. Materiales para la discusión*. México, DIE, 1989.

RICOEUR, PAUL. *Freud: una interpretación de la cultura*. México, S. XXI, 1987.

_____. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid, Cristiandad, 1987.

- _____. *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción.* Madrid, Cristiandad, 1987.
- ROJAS SORIANO, RAÚL. *Formación de investigadores educativos.* México, Plaza y Valdés, 1992.
- RUIZ GAYTAN DE SAN VIVENTE, BEATRIZ. *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras.* México, Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, 1954.
- SAHLINS, MARSHALL. *Islas de historias. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia.* Barcelona, Gedisa, 1988.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. "La formación de investigadores como quehacer artesanal" en *Revista OMNIA, CISE-UNAM*, diciembre, 1987.
- _____. *Por un proyecto transformador de la investigación en la UNAM.* México, DEE-UNAM, 1985.
- _____. *Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanidades.* México, ANUIES-UNAM, 1995.
- SANTONI RUGIU, ANTONIO. *Nostalgia del maestro artesano.* México, CESU-UNAM, 1994.
- SAVATER, FERNANDO. *El valor de educar.* México, IEESA, 1997.
- _____. *Invitación a la ética.* Barcelona, Anagrama, 1983.
- SCHUTZ, ALFRED. *Estudios sobre teoría social.* Argentina, Amorrortu, 1964.
- SCHUTZ, ALFRED Y LUCKMAN, THOMAS. *Las estructuras del mundo de la vida.* Buenos Aires, Amorrortu, 1977.
- SECRETARÍA DE RECTORÍA, DIRECCIÓN GENERAL DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL. *Licenciatura en Pedagogía.* México, UNAM, 1981.
- SECRETARÍA DE SERVICIOS ACADÉMICOS, DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR. *Facultad de Filosofía y Letras. Planes de Estudio.* México, UNAM, 1994.
- SECRETARÍA DE SERVICIOS ACADÉMICOS, DIRECCIÓN GENERAL DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL. *Pedagogía.* México, UNAM, 1995.
- SECRETARÍA GENERAL-CONSEJO UNIVERSITARIO. *Marco Institucional de la Docencia.* México, UNAM, 1988.

STENHOUSE, LAWRENCE. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1985.

_____. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.

TAYLOR, STEVE Y BOGDAN, ROBERT. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1992.

THIS, BERNARD. *El Padre: Acta de nacimiento*. Barcelona, Paidós, 1982.

WITTROCK, MERLIN. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós, 1989.

_____. *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós, 1989.

ZEMELMAN, HUGO. *Conocimiento y sujetos sociales*. México, CM, 1990.