



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

La institucionalización de la Pedagogía en la FES Aragón

T E S I S

Que para optar por el

Grado de Doctor

en Pedagogía

P r e s e n t a

Sara Jaramillo Politrón

Director de Tesis: Dr. José Antonio Serrano Castañeda



Ciudad Nezahualcóyotl, 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA

A MIS PAPÁS, ALICIA E IGNACIO

Palabra, sabiduría, esperanza y ejemplo que han sido mi principal inspiración y la luz que ha iluminado todo el trayecto de mi vida.

A MIS HERMANOS Y SOBRINOS

Las más preciosas visiones bajo las estrellas y mis infalibles brújulas sobre el mar.

AL DR. JOSÉ ANTONIO SERRANO

Hacedor de Caminos, compañero en todos los tiempos y maestro artesano

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	I
 CAPÍTULO I. EL TRATAMIENTO ARTESANAL DE UNA IDEA	
1.1. Meditaciones sobre mi experiencia	
a) Frente al relato.....	2
b) Frente a la pedagogía.....	3
c) Frente a mí.....	10
1.2. El material	
a) De la frustración como un inicio optimista. El objeto de estudio.....	15
b) Contexto de estudio.....	19
1.3. El plan de estudios	
a) Organización de los planes de estudio de pedagogía en la FES- A.....	23
b) La formación como objeto pedagógico en el plan de estudios 2002.....	32
1.4. Las herramientas	
a) Fundamentación del enfoque metodológico.....	40
b) Atando cabos. Las entrevistas	43
c) Actividades de investigación.....	47
1.5. La inspiración	
a) La teoría de la acción y el estudio del campo.....	51
b) Institución y tradición.....	57
1.6. Objetivos y presupuestos.....	73
 CAPÍTULO II. ENTRETEJER LOS HILOS	
2.1. La situación de entrevista.....	78
2.2. De la palabra y del sentido.....	83
2.3. La experiencia en una metáfora.....	87
 CAPÍTULO III. EL HACER EN LA PEDAGOGÍA	
3.1. Maestros artesanos y aprendices.....	93

a) Brújulas y calendarios.....	97
b) Bitácora del camino. El gremio de los pedagogos en Aragón.....	104
3.2. La práctica de la pedagogía.....	121
3.3. Territorios	
a) Territorio abierto.....	133
b) Territorio de comunicación.....	140

CAPÍTULO IV. EL RITMO DE LA PEDAGOGÍA

4.1. Al compás del reloj. Rutina y Repetición.....	150
a) Componer la coreografía.....	155
b) La improvisación.....	160
4.2. La experiencia estética de hacer pedagogía.....	162

CAPÍTULO V. ICONOGRAFÍA DE SER DOCENTE DE PEDAGOGÍA

5.1. De la trayectoria de 6 alquimistas.....	177
5.2. Imagen sobre sí mismos.....	201
5.3. Imagen sobre los otros.....	217

CAPÍTULO VI. TRANSMITIR Y PRODUCIR SABER PEDAGÓGICO, LAS TESIS DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

6.1. La obra maestra.....	230
6.2. Escila y Caribdis.....	243

REFLEXIONES FINALES.....	250
---------------------------------	------------

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	265
---------------------------------------	------------

Introducción

El trabajo de tesis que presento lleva por título *La institucionalización de la pedagogía en la FES Aragón* y trata acerca de las relaciones con el saber. Las que establecen los pedagogos con el conocimiento, con los otros, aquellos agentes-compañeros en el espacio escolar, así como con otros campos. Desde tales relaciones, los sujetos se posicionan, establecen prácticas y las condiciones propias del saber en juego, en otras palabras, se institucionaliza el saber.

Hacer referencia a la institucionalización de la pedagogía ubica las relaciones con el saber en un tiempo y espacio específicos, sin olvidarse de la dimensión histórica porque ésta da cuenta del presente del campo y favorece la identificación de los capitales que han estado en juego a lo largo de la historia al interior de un establecimiento específico. Del mismo modo, implica la búsqueda de los sentidos que los agentes conforman a partir de las relaciones y, desde los que reconocen la fortaleza o debilidad de las propias convicciones, es decir ¿Cuáles son y dónde están las ataduras o los espacios que me impiden o favorecen mi compromiso con el campo de la pedagogía para lograr su legitimidad?

Mi interés por el objeto de estudio está determinado por mi propia posición frente al campo y mi relación con el saber. Llegué a la pedagogía por gusto, pero también por comodidad. Estudié la carrera en la FES Aragón porque la escuela estaba cerca de casa. Mis fortalezas están en el hecho de que sigo complacida con mis elecciones, me gusta ser pedagoga y me siento comprometida con ella. Mis debilidades radican en las dificultades que he enfrentado para cambiar mis certezas y concepciones en torno al campo y a la indagación. Mi relación con el saber está determinada por el interés por aprender y participar del hacer pedagogía en la Facultad. Justamente, el sentirme comprometida con la carrera y con el campo me llevó a realizar esta indagación y definió en gran medida mis elecciones en torno al cómo abordar el tema de mi interés.

En relación con la presente indagación, me decidí por el enfoque cualitativo, en algunas de sus tradiciones comprensivas, porque proponen una noción diferente de conocimiento. Tal elección es resultado de un largo proceso de discusión con mi asesor porque, como ya lo mencioné, si bien conocía las tradiciones, me costó trabajo romper con mis nociones convencionales de ciencia, pero leí la entrevista que realizó Engelhardt (2007) a Dietrich Benner, y esto me permitió desenredar algunos puntos. Engelhardt explica que, de entrada, Benner le aclara que hay seis tipos de conocimiento:

‘El primer tipo de conocimiento, el que llamaría experiencia comprensiva, está íntimamente conectado con la experiencia vivida y con el cuerpo. Aristóteles definió este tipo de conocimiento en un contexto teleológico, pero hoy en día probablemente coincidiríamos con Husserl y la consideraríamos como una fenomenología inmediata que utiliza la experiencia como material para formarse una opinión sobre el mundo en que vivimos’, dice Dietrich Benner.

‘La segunda forma es la científica, que se puede encontrar en Galileo y Newton, y que representa la comprensión predominante del concepto de ciencia hoy en día. La tercera forma sería la histórica re-constructiva, que adopta la tradición hermenéutica al conocimiento exacto del corpus de textos y conocimientos existentes’.

El cuarto tipo de conocimiento es lo que Benner llama ideología-crítica, este es el conocimiento que examina la estructura de las ideas y los prejuicios que subyacen en las estructuras sociales existentes. Karl Marx y la escuela de Frankfurt, son representantes destacados de esta tradición. El quinto, llamado prerequisite-crítico, examina las condiciones y limitaciones del conocimiento, sigue la línea de Hume y de los esfuerzos filosóficos de Kant. La sexta y última forma el conocimiento es la aproximación utilitarista, que evalúa el conocimiento de acuerdo a su función y aplicación (párrs 5-8).

Ya Habermas en *Conocimiento e Interés* (1982) y Chalmers en *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (2009) pusieron en tela de juicio la hegemonía de la noción de ciencia dominante y su legitimidad en el campo de las ciencias humanas y sociales debido a sus marcados tintes positivistas. Mi interés por retomar a Benner radica, justamente, en que afirma la legitimidad de otras formas de construir conocimiento y con ello, de explicar y comprender la realidad. En la entrevista a Engelhardt le manifiesta:

La moderna clasificación del conocimiento en diferentes dominios contrarresta cualquier intento de formular la más simple razón del por qué el conocimiento goza de la posición que tiene actualmente. La idea de una multitud de formas de conocimiento no permite un enfoque fundamentalista, porque es anti-jerárquica y presupone que uno acepta la multitud de perspectivas y una amplia gama de críticas. Por supuesto, los diferentes enfoques del conocimiento apuntan a los diferentes usos potenciales, pero la aplicación del conocimiento no es en absoluto la única forma de legitimación posible (Engelhardt, 2007: parr.10).

El conocimiento, fuera de la noción hegemónica (sistemático, objetivo y universal) es pensado “como reflexión, distinción y ordenación sistemática, y, por lo tanto, [como] la posibilidad de ir desarrollando en nosotros esa comprensión de la vida y esa manera de conducirse en ella” (Nohl, 1965, p. 16). Sin romper con la idea de orden y sistematicidad en el proceso de indagación, las tradiciones comprensivas reconocen que no hay cabida para pretensión de objetividad y universalidad. La teoría, sin dejar de ser importante, se convierte en una fuente de inspiración, un modelo a seguir, antes que en el tema a comprobar. De la teoría, la indagación comprensiva recupera porciones (nociones centrales, supuestos y categorías relacionadas con el objeto de la indagación); del trabajo de campo, los saberes prácticos, esquemas de acción, disposiciones que los sujetos ponen en juego y desde los que dan sentido a sus prácticas.

En estas formas “alternas” de conformación del conocimiento el punto de partida es que todos los hombres están marcados por su hacer. La acción está apuntalada sobre los saberes implícitos, incorporados a los ya conocidos, de ahí que haya dosis diferenciadas de conciencia (lucidez para deliberar y decidir) en la experiencia. A través de la acción, el sujeto tiene la posibilidad de vivir la experiencia y de sentir la emoción que la acompaña. De esta manera, conciencia y emoción constituyen el sentido y el significado que el sujeto otorga a su experiencia. Cuando la experiencia, temporalmente, ha concluido, es posible reflexionar en torno a ella.

Ahora bien, sentido y significado son aspectos de un mismo proceso, el sentido, según Serrano (2009) “está ligado al sentimiento mientras que significado está vinculado a la cognición”, pero no pueden ser separados porque la experiencia es acción que denota a un objeto y a un sujeto en una relación de filias y fobias que se objetivan en los intereses cognitivos.

Así pues, en la acción de conocer, no hay dicotomía ni ruptura entre subjetivismo y objetivismo. El sujeto es activo y actuante, pero tales actos resultan del *habitus* “principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos” (Bourdieu, 2007b, p. 86).

El *habitus*, en tanto principio generador y organizador, permite a los sujetos dotar de sentido a sus prácticas sociales (objetivas) y a sus percepciones (subjetivas), que se convierten en el capital que el sujeto pondrá en juego para posicionarse dentro de un campo. Las prácticas se realizan en campos de conocimiento humanos, vividos como campos de acción humana. Las tradiciones a las que me afilio proponen que el indagador tiene la tarea de identificar el eje o tema de la acción, que se constituirá en la metáfora (categorías metodológicas en tanto formas de posicionamiento ante el objeto) de la indagación.

La indagación en las tradiciones cualitativas de corte comprensivo se centra en el estudio de las prácticas y las formas como los sujetos incorporan las disposiciones socialmente construidas y legitimadas (vale decir, institucionalizadas) y también en los modos en que objetivan tales sentidos a través del lenguaje. De este modo, la estrategia para acceder a los sentidos construidos por los sujetos en torno a sus prácticas ha de ser la entrevista.

Cuando decidí que mi tema de interés era la pedagogía que se hace en la FES Aragón, y fui cuestionada por mi tutor respecto a las razones de tal interés, comenté que no entendía el porqué, si en la escuela había tan buenos docentes y los egresados éramos bien recibidos en el mercado de trabajo; la carrera no tenía el prestigio, a nivel de investigación, que debería tener. La respuesta recibida fue que habría que preguntarle a los docentes por sus prácticas pues éstas dan cuenta de los procesos de incorporación y significación de las tradiciones que han hecho la pedagogía en la FES Aragón, y son vividas como experiencia de forma diferente por los actores que convergen en ese espacio académico, pero siempre dentro de nexos constructivos socialmente compartidos.

El énfasis lo pongo en la palabra de los pedagogos, pues la pedagogía no tiene una existencia real y objetiva independiente de los sujetos que la practican y la viven como experiencia en contextos institucionalizados particulares, entonces, intentar comprenderla pasa por indagar justamente esas formas de práctica, de experiencia y de las relaciones que establecen los pedagogos.

El acercamiento a la palabra de los pedagogos lo realicé a partir de entrevistas, pues éstas representaron una doble posibilidad para mí. Por un lado, me permitieron identificar los significados que los docentes otorgan a sus prácticas, sus formas de relación con el saber y sus procesos de reconstrucción del mundo. Por otro lado, la situación de entrevista me acercó a los significados intersubjetivos que los docentes han conformado en torno al campo.

Asumo que los docentes son agentes sociales que comparten y conforman nexos de sentido en la interacción con los otros, cada uno interpreta las experiencias y las significa según tal interpretación. De ahí que el ejercicio de creación de conexiones (entre experiencia, contexto espacio-temporal, sentidos intersubjetivos y sentidos particulares) se expresa en los docentes a través de categorías, o metáforas como prefiero llamarlas.

La situación de entrevista me permitió invitar a los docentes a la reflexión en torno a los procesos de composición de los significados socialmente construidos en torno a la pedagogía que se hace en la FES Aragón desde tres posiciones: como alumnos, como maestros y como portavoces legitimados por la institución para hablar sobre el campo. Algunos han vivido la experiencia de ocupar las tres posiciones, otros sólo en una.

El escrito está organizado en seis capítulos. El primero llamado *El tratamiento artesanal de una idea* me permite establecer mi compromiso con el objeto de estudio y exponer la propuesta de indagación. El capítulo está organizado en seis apartados. “Meditaciones sobre mi experiencia” representa la oportunidad para exponer mi relación con el campo y para narrar cómo adquirió significado la pedagogía, no sólo para elegirla como opción profesional, también para seguir una línea de formación que ahora está en el doctorado.

En “El material” relato la manera como adquirió sentido el tema de la indagación, y establezco el primer acercamiento a esa dimensión histórica que mencioné, al exponer el surgimiento de la FES Aragón, elegida por mí para ser el contexto de realización de este trabajo por ser el espacio en el que realicé mis estudios de licenciatura y doctorado.

El tercer apartado es “El plan de estudios” me permite describir de manera muy general la estructura de los planes de estudio, el que yo estudié en 1985 y el vigente, aprobado en 2002. También desarrollo el tema de la formación, que presento como el

eje en torno al que fue diseñado el plan vigente, aquí analizo a la formación desde la tradición alemana, establecida como fundamento en el plan. “Las herramientas” y “La inspiración” son el cuarto y quinto tema que abordo en este primer capítulo y en ellos desarrollo la construcción metodológica que elaboro a partir de lo que denomino las fuentes de inspiración, es decir los modelos teóricos que tomo como ejemplo. Aquí expongo las tradiciones a las que me he afiliado para la confección de esta indagación y las actividades de indagación a realizar.

Finalmente, expongo los objetivos y presupuestos, establecidos a partir de lo que denomino la metáfora central: la idea del gremio artesanal. Entendido como la corporación de practicantes de un mismo oficio que se denominan a sí mismos, artesanos y se reconocen por su compromiso por hacer las cosas bien.

El capítulo dos lleva por nombre *Entretejer los hilos* y en él relato el diseño y realización de la principal actividad de investigación: las entrevistas narrativas a seis docentes de pedagogía. Explicito en qué consiste hacer entrevistas narrativas, el compromiso de escuchar al otro y la categorización de las entrevistas. Para el bosquejo de los temas de entrevista, los encuentros con los entrevistados y la determinación de las metáforas hay dos preguntas que consideré: ¿De qué hablan? y ¿Qué dicen de lo que hablan?

El hacer en la pedagogía es el capítulo tres y con él comienzo la narración sobre la institucionalización de la pedagogía en la FES Aragón desde la voz de los agentes que, de modos diversos, la han conformado. Así como relaté la historia de la facultad, aquí recupero nuevamente la dimensión histórica para comprender el presente.

Comienzo con los orígenes de la pedagogía en México para llegar a la inclusión de la carrera en el proyecto de creación de las ENEP, ahora FES, y a la época actual con un plan de estudios diferente al del momento de creación, con nuevos sentidos sobre el hacer pedagogía. Continúo con las diversas formas de relación entre

los agentes y el campo. “La práctica” me permite detallar los sentidos que los agentes han conformado en torno a la pedagogía y contrastar el significado que dieron a este saber cuando ingresaron a la carrera con el que legitiman ahora. Finalmente, establezco las fronteras de este territorio en su relación con otros campos de conocimiento y los terrenos que los distintos grupos defienden al interior de la misma FES-A.

Al capítulo IV lo he intitulado *El ritmo de la pedagogía* y en él refiero los detalles del convertirse en pedagogo y en docente de pedagogía. Aprender los secretos de un oficio no se circunscribe a la transmisión de los detalles teóricos o técnicos, se vincula también con las formas de hablar, comportarse y vivir ese oficio. En el caso de la pedagogía, dado que los mismos entrevistados definieron a su quehacer como artesanal, cabe entonces acercarse a la práctica como el ejercicio, el ensayo constante, la rutina y la repetición que nos permiten apropiarnos de los otros secretos del oficio, aquellos que ofrecen un sentido distinto del quehacer porque nos evidencia la naturaleza del compromiso que establecemos al relacionarnos con los otros y con los saberes del campo.

Ensayar, equivocarse, repetir y cambiar para que al final no comprendamos el porqué los resultados no son los esperados conforman una experiencia que se padece, que hace emerger emociones satisfactorias o dolorosas. Esa posibilidad de vivir la experiencia de ser docente de pedagogía con emoción es lo que la hace estética y es por eso un tema de este capítulo.

Hasta este momento me centré en presentar los sentidos que los docentes han constituido sobre su experiencia de hacer y practicar la pedagogía, pero ¿Quiénes son? El capítulo cinco *Iconografía de ser docente de pedagogía* es el espacio para presentar a los personajes principales de este relato. Al igual que lo hice en el capítulo I, los docentes entrevistados exponen su interés y compromiso con la pedagogía para, desde ahí, explicar en qué consiste este compromiso y cómo es consecuente con su posición en torno al campo. Una vez hecho esto, me acerco a la imagen que tienen

sobre otros docentes, sin personalizar, pero tampoco sin hacer concesiones a aquellos que no viven la experiencia de hacer pedagogía con la emoción y el deseo de hacerlo bien, de ser artesanos pues,

En el último capítulo, *Transmitir y producir saber pedagógico*, las tesis de licenciatura en pedagogía expongo el producto de las prácticas de los docentes: la conversión de los aprendices en maestros artesanos, es decir la prueba de que los alumnos dominan los suficientes aspectos del quehacer para obtener el título de pedagogos. Lo que encuentro no me aleja de mi idea de partida: la pedagogía en la FES-A está en crisis. Lo anterior puede parecer trágico o esperanzador y en las *Reflexiones finales* trato de abordar ambos aspectos. Mientras, me quedo con las palabras de Pierre Bourdieu que “Una institución en crisis es más reflexiva, está más dispuesta a la interrogación sobre sí que una institución sin problemas. Lo mismo sucede con los agentes sociales” (Bourdieu, 2011, p. 21).

En la pedagogía que yo estudié en la FES Aragón había un gran culto por la racionalidad, propia del pensamiento moderno, pero yo aprendí que hasta el gran héroe Ulises, antes de encontrarse con las sirenas, cuyo canto quiere conocer y escuchar, reconoce la vulnerabilidad de su voluntad y la incapacidad de su razón para resistir el llamado y solicita a sus marinos que lo aten a un mástil del barco y que mientras más ordene o ruegue que lo suelten, más fuerte deben atarlo. Es decir, Ulises por sí mismo reconoce la imposibilidad de lograr una racionalidad absoluta, ya sea que la busque de manera individual o en el trabajo colectivo, sabe que su relación con el saber depende de las interacciones que establezca con los otros, con el contexto y con el saber que tiene sobre el poder de ese canto, pues de lo contrario no requeriría de ataduras externas.

Pero el hecho de reconocer la flaqueza de su racionalidad, de encontrar los medios para lograr el conocimiento y de tomar las decisiones que se lo permitirán, en otras palabras, el hecho de relacionar razón y emoción, lo alejan de toda debilidad.

El último eslabón de esta narración está en el reconocimiento de las fuentes de inspiración, mis influencias, que aquí denomino *Referentes bibliográficos*.

Más que hacer referencia a lo que la hace falta a esta indagación, pienso en las oportunidades de desarrollo que aún tiene. Por el momento afirmo que he hecho una parada en el trayecto, difícilmente es el fin de este viaje, pero me parece que cuando reinicie el camino seguiré otras rutas porque las experiencias se diversifican día tras día. De tal manera, una cosa es segura, no hay manera de que me quede detenida y espero que quienes hacen la carrera de pedagogía en la FES Aragón se percaten de que ellos tampoco lo han hecho, es sólo que al no ver el camino creen que no existe. Están atascados, pero en su apreciación de las cosas. Recomenzar puede ser difícil y doloroso, pero siempre hay esperanza en el diálogo.

Tienes que encontrarte contigo misma,

Estás atascada en un instante

Y no puedes escapar de él

No digas que más adelante será mejor,

Ahora estás atascada en un instante

Y no puedes salir de él.

Stuck in a moment. U2

Capítulo I. El tratamiento artesanal de una idea

El fenomenólogo sabe que los patrones de significado de su propia experiencia pueden ser las posibles experiencias de los demás, y por ello, pueden ser reconocidas por los otros. Para realizar una descripción personal de una experiencia vivida, trato de describir mi experiencia, tanto como sea posible en términos de experiencia, enfocándome en una situación o evento particular. (Van Manen, 2000, s/p)

Introducción

El conocimiento es el camino de acceso a la vida buena afirmaban los antiguos griegos. Algunos de ellos, incluso, identificaron el conocer con la felicidad. Sin embargo, la felicidad es sólo un instante en la vida de las personas, mientras que el conocer es una tarea perpetua que supone el compromiso físico y emocional del aprendiz y el ejercicio constante de la razón. Además, conocer tampoco es grato, al menos al inicio, porque obliga a romper con las certezas y entrar al mundo de la duda y la imprecisión, es enemigo por ello de la pasividad y la indolencia. ¿Cómo es que felicidad y conocimiento pueden ser comparadas? Porque en el proceso de conocer no cabe la vacilación ni la inercia. Cada vez que conocemos algo terminamos con la incertidumbre, al mismo tiempo que ampliamos los límites del mundo en que vivimos. Un mundo más amplio nos da mayor movilidad y nos permite ampliar nuestras dudas, nuestras certezas y nuestra visión sobre la propia existencia. Esas pequeñas certezas y esas grandes dudas son las que nos enseñan el significado de la felicidad.

La vida es un continuo conocer, pero a veces no lo notamos. Vamos de aquí para allá sin detenernos a reflexionar, quizá por ello repetimos y repetimos nuestros errores. En este primer apartado realizo un ejercicio de introspección sobre las dudas y certezas que he tenido en mi relación con la pedagogía. Será evidente para el lector que aún me niego a abandonar algunas de mis

certidumbres; pero espero poder expresar las maneras como descubro formas, colores y texturas distintas a las que creí conocer.

Escribir este texto me ha remontado a mi juventud y a los motivos por los que decidí ser estudiante de pedagogía. Al darle forma a este apartado descubrí que en ocasiones tomamos decisiones de vida en la oscuridad de la ignorancia pero con la luz de los sueños. Confío en que mi caso sea similar al de muchas personas y por ello vale la pena narrarlo.

1.1. Meditaciones sobre mi experiencia

a) Frente al relato

La experiencia de la vida cotidiana o experiencia vivida se caracteriza, según Van Manen (2003) por su inmediatez y condición prerreflexiva, es “un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (p. 55), ni puede ser entendida desde su presente, al contrario, toda apropiación de significado está marcada por su condición de experiencia pasada, de ahí que toda experiencia vivida es una presencia pasada.

La experiencia de la vida cotidiana de los hombres, al ser prerreflexiva, se mueve desde un horizonte de la familiaridad. Al momento de recuperarla en la memoria lo que hay es una interpretación de segundo grado sobre una primera interpretación, de sentido común. Un primer problema que enfrente al narrar esta experiencia es que trata sobre mí y, como lo indica Serrano (2011), “el problema de dar cuenta de uno mismo es que uno está empapado de uno mismo, debemos ‘desfamiliarizarnos’ asumir una posición ante la propia experiencia y aceptar que lo que se narra es sólo una visión, un sentido de la experiencia.

Sin contradecir la intención de “desfamiliarizarme” de mi propia historia, narro en primera persona y soy la protagonista. No soy imparcial, pero al ver mis experiencias como pasado, me desprendo de la carga emocional que en su

momento tuvieron. Ahora bien, tampoco puedo contar la totalidad de mi trayectoria de vida ni puedo hacerlo en forma lineal. El tiempo del relato es circular, parto de hoy y retrocedo para volver al hoy. No es plano, avanzo y desando en el tiempo. ¿Por qué? Simplemente porque narrar “el acaecer de una vida es una indeterminación” (Serrano, 2011) ni es exclusivamente racional ni está predestinado. A lo anterior hay que agregar que la trayectoria propia es un acto de la memoria, trata sobre los recuerdos, pero no acerca de todos. Uno recuerda selectivamente y significa de acuerdo con las condiciones de los contextos, en el que se vivió la experiencia y en el que se recuerda.

Puede parecer que tomo precauciones para evitar la crítica, prefiero tomarlo como una notificación al lector. El siguiente relato se inscribe, no sólo dentro del tiempo, también en los contextos sociales, políticos, intersubjetivos que marcaron un aspecto en concreto de mi vida, la relación con la pedagogía.

Comienzo con la narración de mi experiencia alrededor de la pedagogía porque la indagación, desde tradiciones cualitativas como la fenomenología y la hermenéutica, inicia con el posicionamiento de quien busca frente al objeto de la búsqueda. Realizo tal posicionamiento desde mi propia experiencia estética (dolorosa y sublime), así como desde las formas lógicas a partir de las que conformo el sentido del mundo. Antes que una visión teórica, la mía es una mirada sobre los significados.

b) Frente a la pedagogía

Pienso que nadie que me conociera en mi infancia pudo imaginarse jamás que yo terminaría siendo una estudiosa de la pedagogía. Mi temperamento volátil y mi disposición a hacer valer mi voluntad no presagiaban que sería capaz de pensar en los otros para dedicarme a participar de su educación. Mi interés por reflexionar en torno a un campo como la pedagogía y sus prácticas en una institución de educación superior, según lo veo ahora, ni fue un deseo para mi vida personal, ni

existió a lo largo de mi vida académica. Me parece que yo no puedo hablar de vocación.

Durante mi infancia y adolescencia los temas vinculados con la educación no fueron significativos. De hecho, mis intereses estaban orientados hacia la literatura. Desde sexto de primaria, y hasta el momento de decidir por la carrera, mi alternativa predilecta eran las letras clásicas y pensé, muy ingenuamente, que me dedicaría a traducir a los clásicos. Escucho hablar por primera vez de la pedagogía en el bachillerato, a raíz de la lectura de una novela sobre la campaña de alfabetización en Nicaragua en los años ochenta. En ese momento, según yo, tengo una especie de epifanía y me es revelado lo que quiero hacer. No alfabetizar, sino crear los programas para campañas como esa. Pregunto a mi maestra de literatura quienes hacen tal actividad, y la respuesta es: los pedagogos. Ahora que lo pienso, sin embargo, en realidad me encantó la novela; pero mi interés fue fructífero porque investigué sobre el campo.

Al momento de tomar una decisión sobre la carrera a estudiar consulto con mi familia, y ellos, que me conocen, me recomiendan optar por lo más cercano a casa. Así, de ir a Ciudad Universitaria, a casi dos horas del hogar, o ir a la ENEP Aragón, a quince minutos en transporte o treinta corriendo, me decido por la pedagogía.

Elijo la carrera de pedagogía segura de conocer su objeto de estudio, la educación, y con la certeza sobre el campo laboral, el diseño de programas para educar a la gente. Lo primero que descubro cuando me inscribo a la carrera fue que estaba llena de mujeres (en la fila para los trámites sólo había chicas), algo muy extraño para mí porque el Colegio de Ciencias y Humanidades tenía una población muy heterogénea, pero lo encontré aceptable. Lo que en verdad me sorprende en el primer día del curso propedéutico es la respuesta a la pregunta ¿qué entienden por pedagogía? Y me encuentro con que un número importante de esas compañeras vincularon al campo con tres temas, niños, corrección de los

problemas de aprendizaje y formación de docentes. A pesar de que en el primer semestre curso Sociología de la Educación y me percaté de que mi visión de la carrera no era del todo errónea, al concluir mi primer año como estudiante ya no estaba tan segura.

A partir del tercer semestre, mi perspectiva en torno a la pedagogía está determinada por mi participación en el movimiento estudiantil de la UNAM, en 1987. De la experiencia aprendo muchas cosas, por ejemplo, que la educación es un asunto social, político y académico; que la pedagogía aborda el estudio de estas condiciones, y la realización de tareas como la elaboración de programas educativos. También encuentro que había alumnos y maestros que desdeñaban el “hacer” y se centraban en la teorización. “La pedagogía es teoría de la educación” afirmaban.

Tales cuestiones no constituyen, sin embargo, mis mayores aprendizajes. A lo largo de los 20 días que dura la huelga y los siguientes meses de reconstrucción, tanto en las relaciones con los compañeros y los docentes como con la ENEP misma, con la carrera y con la comunidad, aprendo que hay personas que procuran beneficios para otros sólo porque sí. Tal es el caso de los vecinos de las colonias cercanas que nos llevaban café con pan por las mañanas y nos preguntaban si estábamos seguros de que teníamos la razón porque no querían que nos fueran a lastimar. También estaba el clima de solidaridad que se percibía, no sólo en la ENEP, sino entre las distintas escuelas que conforman la UNAM.

Después de esos 20 días yo me siento totalmente dueña de la escuela, tengo la certeza de que cualquier cosa que suceda al interior será resultado de mi participación, específicamente, que ser estudiante de pedagogía es ser con y en los espacios, con los compañeros, con los docentes, los trabajadores. Ahí me convengo de que la pedagogía es algo a lo que quiero dedicarme de tiempo completo. Del mismo modo, comprendo, a raíz de las actitudes de quienes no

participaron en el movimiento, que hay una distancia abismal entre ser estudioso de la pedagogía y ser pedagogo. El primero indaga sobre lo que existe en torno al tema. El segundo lo significa y lo hace. Yo creí ser esto último.

Una vez terminados mis estudios realizo mi primera actividad profesional, el servicio social. A pesar de mis antecedentes políticos, la jefatura de carrera de pedagogía acepta mi solicitud y me convierto en ayudante de profesor. Ahí, a pesar de mis pretensiones, las diferencias al nivel de las discusiones teóricas y de los quehaceres prácticos se me hacen contradicciones.

Durante mis años como estudiante de la carrera, los compañeros de los últimos semestres comentaban que la mejor estrategia para comprender a la disciplina era un sólido dominio de la teoría. Según dicha certeza, con tal conocimiento podríamos debatir en las clases y cuestionar las posturas de los otros, los compañeros o, incluso, si podíamos, las de los mismos maestros con argumentos tan sólidos que no había forma de equivocarnos o perder.

No entendí la razón por la que debíamos debatir, aunque me gustó la idea de ganar, pues yo creía tener claro de lo que trataba la pedagogía. Sin embargo, el escuchar a los demás discutir en torno a esos temas me hizo notar que había confusión en mis compañeros y maestros respecto a dos asuntos: ¿Qué es pedagogía? y ¿Por qué estudiaste pedagogía?

Las respuestas iban desde: es docencia y para ser docente; hasta es la ciencia que estudia el fenómeno educativo y la estudio porque quiero educar a la gente. Lo que me llamaba la atención era que mientras algunos profesores nos indicaban la corrección o incorrección de nuestras respuestas, otros sólo decían que cada uno debía crear su propio concepto. En cualquiera de los casos, lo que me sorprendía de las respuestas era que cortaban de tajo toda posibilidad de debate y no nos aclaraban el sentido de la pregunta.

Cuando me convierto en ayudante de profesor intento poner distancia entre todos mis discursos estudiantiles y las respuestas que esperaba de los docentes. Encuentro contradicciones en mis peroratas sobre la disciplina. Primero, carezco de dominio de la teoría. Segundo, la pedagogía trata sobre muchas cosas más de las que yo imaginé. Tercero, el desconocimiento del hacer de quienes se dedican a la pedagogía deja sin sentido toda discusión teórica, y esto es algo que deben resolver los docentes.

Noto que los maestros defienden distintos puntos de vista sobre la pedagogía, y que, a pesar de que la mayoría tiene elementos teóricos para justificar sus enfoques, algunos carecen de las habilidades para explicarnos la relación entre su postura y las enarboladas por otros. Les resulta complicado ejemplificar a partir de los discursos porque hacerlo supone recuperar la experiencia y significarla como pedagógica y algunos de ellos carecen de ella. Lejos de explicar el origen teórico o epistemológico de tales diferencias, tienden a descalificar las posturas contrarias. La consecuencia es que, si desean establecer las correlaciones, los alumnos deben buscar por su cuenta y, en su mayoría, no logran hacerlo. De tal manera, siempre queda la impresión de un faltante en los aprendizajes, cada asignatura avanza en su propia ruta y si hay puntos comunes entre ellas, parecen ser mera coincidencia.

Creí, en ese entonces, que el problema era de los docentes por no lograr un acuerdo respecto a la naturaleza de la pedagogía, por desconocer los fundamentos que sostenían sus posturas o por no trabajar en ámbitos pedagógicos fuera de la docencia.

Al ingresar al mercado de trabajo realizo actividades de capacitación en una dependencia gubernamental. Enfrento el hacer y entonces la teoría me sobra. Lo que presumo saber no parece tener relación con lo que debo hacer, pero de algún modo me resulta fácil aprenderlo. Comienzo a comprender que la teoría no es receta y el hacer, tan desdeñado por mí como estudiante, no es posible si no

tiene un sentido, y éste tiene como uno de sus ejes a la teoría. Descubro dolorosamente que no sólo no hago pedagogía, de momento tampoco la estudio. Simplemente voy dando traspiés

En ese mismo espacio laboral tengo la oportunidad de convivir con pedagogos de distintas escuelas, tanto públicas como privadas, y me percató de que hay una multiplicidad casi contrastante de concepciones en torno al campo, del mismo modo como ocurría entre mis maestros. La situación me obliga a aceptar que hay casi tantos enfoques como docentes y escuelas de pedagogía, pero tanta ambigüedad me asusta y busco un consenso, una definición única de la disciplina, pues mi suposición es que eso lo correcto y esperaba que a alguien se la hubieran enseñado.

Siete años trabajo en capacitación y en esos años me titulo de la licenciatura con un trabajo en torno a la UNAM y las manifestaciones de la cultura que permiten comprender las razones por las que son los jóvenes estudiantes quienes encabezan movimientos sociales. Me doy cuenta de que mi preocupación por la pedagogía y sus destinos se mantiene, en consecuencia, decido cambiar de ámbito laboral.

Cuando comienzo a trabajar como docente, observo que las nociones en torno al quehacer profesional son similares entre algunas de mis compañeras pedagogas y los alumnos que estudian la Licenciatura en Educación y son profesores de educación básica. La búsqueda, todavía, de una concepción única, me lleva a concluir que el problema radica en la indefinición tanto de la pedagogía como de la educación y que esto es consecuencia del alejamiento de la pedagogía de su tronco disciplinar de origen, la filosofía.

Mi creencia me permite formular hipótesis bastante descabelladas, por ejemplo, que si revisaba los fundamentos de la pedagogía en sus orígenes griegos, podría rastrear una concepción única. También contemplo que la opción

sería ubicar a la pedagogía como una rama de la filosofía, con el mismo estatuto que la ética, la lógica y la estética.

En el lapso entre mis dos hipótesis estudio la maestría en Ciencias de la Educación en una institución privada y lo que me encuentro con campos de conocimiento que se apellidan “de la educación” o “educativa”, administración, sociología, filosofía, psicología, historia, pero que tratan sobre el campo y sólo abordan su relación con la educación cuando se trata de la enseñanza.

Regreso a la ENEP a ver a mis profesores y converso con algunos de ellos. Lo primero que noto es que, algunos años después de mi egreso, si hay cambios en los sentidos en torno al campo. En ese momento, mis maestros hacen referencia a “las pedagogías” y argumentan que no es posible, ni válido, pretender una concepción única. También tienen claro que el nexo de la pedagogía es con la formación y no con la educación. Lo anterior significa la ruptura con muchas de mis certezas, enarboladas desde mi época de estudiante, de que el objeto de estudio de la disciplina es la educación. De aquí surge mi interés por ingresar al doctorado en la, ahora, FES Aragón.

Convencida de lo que quiero, hago un primer intento de ingreso y aquí enfrento un doble dilema; primero, que no hay razón para continuar con la búsqueda de una definición y; segundo, que en la FES el objeto de estudio del campo de la pedagogía es la formación.

Con esta preocupación, opto por aceptar una discusión que ya en mis tiempos de estudiante estaba presente: que la pedagogía estaba en crisis y había perdido su objeto de estudio. Para justificar mi conclusión retomo las aportaciones de Carlos Ángel Hoyos (1992), quien, 15 años antes, planteó tres ejes de análisis desde los que podía ser abordada la crisis de la pedagogía, como práctica ideológica, desde lo negativo de esta clase de práctica y desde las implicaciones de los dos puntos anteriores. La idea de una pedagogía en crisis no resiste la

búsqueda de argumentos ni la recuperación de mis experiencias de los últimos tiempos en torno a las discusiones sobre la pedagogía. A pesar de que me resulta evidente que el tema es innecesario, presento el proyecto, y, como lo esperaba, me rechazaron.

El siguiente año lo intento nuevamente y elaboro un proyecto de investigación centrado en la reivindicación del vínculo pedagogía-filosofía y, de nuevo, me dicen no. Cuando pregunto la razón de este segundo rechazo, un maestro al que respeto mucho me responde, “porque no dices nada, ¿qué, acaso no has trabajado años en el campo de la pedagogía?”

Me doy cuenta entonces que debo dejar de lado mis filias por la teoría y reflexionar en torno a lo que he aprendido sobre ser pedagogo desde mis experiencias en el campo, tanto en los aspectos laborales como formativos para resignificar los sentidos y desvelar mi propia relación con la pedagogía.

c) *Frente a mi*

Regreso sobre mis pasos para adentrarme en mi propia experiencia, hago cuentas y concluyo que he trabajado siete años en capacitación, seis en la Unidad 153 Ecatepec de la Universidad Pedagógica Nacional, uno en bachillerato en el Instituto Politécnico Nacional y mi experiencia más inmediata es mi ingreso como docente a la Unidad Ajusco de la UPN, en las carreras de Pedagogía y Psicología Educativa.

Mis años en capacitación los recuerdo como de presentación con la didáctica. Mientras fui estudiante, las asignaturas que cursé vinculadas con esta área se circunscribieron a las obligatorias, no me inscribí a una sola optativa en este rubro. Al inicio me gustó el trabajo porque asesoraba el diseño de cursos y aprendí sobre muchos temas como computación, administración, derecho, hasta mantenimiento. Después comencé a ser yo quien los diseñaba, lo que me permitió

entrar al ámbito de la planeación didáctica, pero a nadie le interesaba mi proyecto de hombre trabajador a formar. Había un perfil definido desde la institución y yo debía adoptarlo como mío. Al mismo tiempo que diseñaba cursos, hacía la detección de necesidades de capacitación y el correspondiente programa anual para mi área, que quedaba reducido a la mitad porque resultaba caro. Descubrí que la capacitación es un campo que ofrece variadas experiencias en torno al quehacer pedagógico, pero que las constantes determinaciones institucionales la convierten en una tarea sumamente rutinaria. Nadie creía realmente que el trabajador realizaría mejor sus actividades laborales a partir de la capacitación. Era un requisito de ley y debía cumplirse.

Uno de mis mayores logros en esa institución fue que pude desarrollar un programa de educación primaria, secundaria y preparatoria para los trabajadores. Me costó varios años y, cuando finalmente estaba en proceso de consolidación, llegó un nuevo director y lo canceló porque necesitaba el espacio que ocupábamos para un amigo suyo. Después de esto, me fui de ahí.

Sin embargo, tantos años en capacitación me permitieron desarrollar diversos saberes gracias a los que ingresé a la Unidad UPN 153. El Instituto Federal Electoral del estado de México solicitó a esa Unidad un curso de formación de instructores para los integrantes del cuerpo directivo. Dado que ninguno de los docentes de ahí tenía experiencia en el campo, una de mis profesoras de la ENEP y de esa institución me lo solicitó.

Mi estancia en la Unidad fue agrí dulce. Trabajé en dos licenciaturas, en Educación, plan 1994 (LE'94) y, cuando se abrió, en Intervención Educativa (LIE). Cuando llegué, había un total de 8 titulados en más de 12 años. Mi tarea fue trabajar los cursos de investigación de los últimos cuatro semestres de la LE'94, diseñados para lograr que los alumnos terminaran simultáneamente estudios y trabajo recepcional, además de ser responsable de la Comisión de Titulación.

En ese periodo aprendí múltiples cosas sobre la educación básica en este país, los perfiles y formas de ser de los docentes, el sindicalismo, el sentido de los estudios de licenciatura en docentes con trabajo asegurado y no asegurado, el funcionamiento de la IES, los significados que los docentes dan a sus prácticas y a la educación misma entre otros temas.

En la LE'94 logré las metas propuestas pues creció notoriamente el número de alumnos titulados durante el año posterior al término de los estudios (casi el 50% por trabajo o por examen general de conocimientos). Por órdenes de la UPN Ajusco, la LE'94 debía cerrar y las unidades al interior del país podían abrir un nuevo programa. La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) me acercó a una vertiente distinta de la pedagogía. De las instituciones escolares formales, pasé a lo que se conoce como pedagogía social, la que trabajan las organizaciones no gubernamentales, los grupos religiosos, los centros comunitarios, la que atiende a los grupos marginados y entonces pude comparar dos visiones sobre educar y pensar la pedagogía. Lamentablemente, hubo dificultades políticas y, dada la postura que asumí en el conflicto, fui despedida.

Cansada de tensión de los últimos meses, decidí cambiar de aires y me fui a la educación media superior. Me alejé de las discusiones sobre la pedagogía y me dediqué a la enseñanza del español y la redacción. El trabajo resultaba bien fácil, pero el salario era bajo, de tal forma que, cuando me ofrecieron empleo en la UPN, Unidad Ajusco, me fui.

En la Unidad Ajusco me hice responsable de un taller para la redacción del trabajo recepcional de titulación, dirigido a los alumnos del séptimo semestre. La lógica parecía sencilla, los alumnos presentaban sus avances y yo iba dándoles elementos de ortografía y sintaxis para organizarlos.

Dos problemas enfrenté. El primero, no podía avanzar porque tras cuatro sesiones, los alumnos no habían escrito ni un renglón en el seminario de titulación.

De hecho, ni siquiera comprendían el texto base. El segundo problema lo encontré desde la primera sesión. Solicité al grupo que escribiera sobre lo que habían aprendido durante seis semestres acerca de la pedagogía. La respuesta más larga fue de cuatro renglones y se circunscribía a relatar las asignaturas favoritas.

Cuando pregunté a los alumnos por lo que habían escrito, de manera oral comenzaron a describir algunos contenidos, pero yo insistí en la pregunta ¿Qué han aprendido en torno a la pedagogía? Las respuestas fueron más claras: que no era docencia, tampoco una ciencia y que estaba vinculada a las instituciones educativas. Comenzamos a recuperar sus experiencias en la carrera, porque les comenté que debía haber algún criterio desde el que definieran su tema de estudio para la tesis, pero comentaron que a la profesora del seminario no le agradó ninguno de los que propusieron.

La noción de crisis no aparecía en sus explicaciones, a pesar de la evidente ambigüedad en la definición del objeto de estudio. Comenté la situación con la profesora del seminario y la respuesta fue que la discusión no era vigente para los docentes y la institución, porque se creía resuelta. El hecho de que los alumnos no fueran capaces de exponer una noción vaga de la disciplina y de su objeto de estudio, no entraba en sus preocupaciones y eso me hizo pensar en la postura de la institución ante la disciplina.

Recurrí entonces a otra experiencia, las charlas que, con la intención de hacer el proyecto de investigación, sostuve con estudiantes de los dos últimos semestres de Pedagogía en la FES Aragón. El elemento común en ambas escuelas fue el mismo: los alumnos no podían explicar por qué suponían que sus trabajos recepcionales para titulación correspondían a la pedagogía y no a otra disciplina (psicología y sociología principalmente).

Por último, revisé las notas que tomé de mi asistencia a algunas de las conferencias y mesas de trabajo de dos actos académicos realizados en 2007, en

la UPN Ajusco, “*Epistemología y Pedagogía*” y el “*IV Encuentro Multidisciplinario de Investigación*”, en la FES Aragón.

Ninguno de los dos eventos fue organizado por la coordinación y jefatura de la licenciatura en cada escuela, y por ello los temas no estaban íntimamente relacionados con la carrera. Lo que recupero de estas sesiones es que, en ambos actos, los asistentes, ponentes y conferencistas eran docentes o estudiantes de pedagogía (en algunas mesas o conferencias, todos) y que parte de las discusiones se centraban en inquietudes por trabajar aspectos prácticos de la carrera, específicamente, el diseño de estrategias para la resolución de problemas vinculados con la docencia.

Aquí reparé en una posible contradicción. A pesar de que los temas de aquellas ponencias o conferencias estaban explícitamente vinculados con la pedagogía, y permitían reconocerla como un campo diverso en sus significados, algunos ponentes y asistentes insistían en enfatizar el valor de la definición única. Y ésta no lograba consenso alguno. Contrariamente, había acuerdo en que la pedagogía estaba consolidada al interior de cada institución.

Con estas reflexiones, decido que la tercera es la vencida, volví a la FES-A con un proyecto en torno a la ubicación de la pedagogía como rama de la filosofía, con un objeto de estudio, la buena educación, tan sólido como el de la ética o la lógica, pero ya lejos de las definiciones y cerca de la búsqueda de los sentidos. ¿Cómo es educar desde la pedagogía? y ¿Por qué la pedagogía tendría que ubicarse al lado de los grandes temas de la filosofía? Mi respuesta fue que la educación como proceso social, la formación como acto individual y la pedagogía como quehacer orientador de ambas procuraban al hombre esas cualidades éticas, estéticas y lógicas que lo diferenciaban de otros seres vivos. Los hombres aprecian la belleza del universo, se hacen responsables de sus actos y buscan certezas desde las que dan sentido a su mundo de vida, individual y colectivo.

Pero esto no es producto de su naturaleza, sino del aprendizaje y ahí radica la trascendencia de la pedagogía.

Por fin fui aceptada, sólo para entender que la discusión que proponía estaba mal enfocada. Un poco frustrada pero con el interés por la pedagogía bien sólido comencé desde cero.

Tal es entonces mi experiencia, estética, con mi objeto de estudio. Ha sido un trayecto, a veces lineal, en ocasiones abrupto, me he salido de la ruta, pero siempre y a pesar de los tropiezos, regreso a él. Un camino de pocos avances pero sin retrocesos porque aunque me ha parecido que regreso a puntos ya visitados, me he encontrado con que la mirada ya es diferente; por ello, estoy convencida de que he sido firme.

1.2. El material

a) De la frustración como un inicio optimista. El objeto de estudio

Es una dulce creencia entre los que ingresamos a un nuevo ciclo académico (a partir de la secundaria) que el hecho de ser aceptados nos convierte automáticamente en egresados, quizá por ello cada regaño, por leve que sea es significado como un gran tropiezo y nos ofende como si fuera la visión misma del pecado.

El día que llegué con mi tutor y le presenté mi proyecto me hizo un halago y una crítica. -No redactas tan mal- me dijo -Pero el problema de investigación que planteas ya ha sido resuelto-. Me explicó con mucha amabilidad las razones de la última afirmación y me preguntó porqué tanto interés por la pedagogía y la FES-A.

A pesar de que me sentí muy ofendida, le explique que me gustaba ser pedagoga y que tenía la impresión de que la carrera estaba un poco estancada pues a lo largo de mi experiencia laboral no había encontrado alguna idea más o

menos común que permitiera comprender lo que es la pedagogía. También le comenté que las librerías tenían montones de libros sobre educación, pero en el marco de las prácticas en el aula, y casi ninguno en torno a la reflexión sobre las prácticas educativas, escolarizadas o no. Finalmente, le dije que de mi escuela de origen ni siquiera encontraba libros, o al menos que esa era mi visión desde fuera, pues yo no trabajaba ahí.

Mi tutor sonrió y me preguntó, -¿es decir, te interesan las formas diversas de hacer pedagogía o las prácticas de formación de los pedagogos en la FES Aragón?-. Contesté que ambas, pero en mi interior, todo adquirió un nuevo sentido. Aprendí en dos minutos que había otras formas abordar mi vieja preocupación, que pensar siempre en términos de crítica me ubicaba en una posición de poseer alguna verdad, desde la que yo criticaría y que todavía estaba afiliada a la teoría y a la explicación como únicas formas de comprender al mundo. Lo primero era entonces, poner entre comillas mis certezas e intentar pensar al mundo desde la reflexión. Una vez que establecí los acuerdos con el tutor, me indicó de debíamos delimitar el tema y trabajarlo a lo largo del primer y, si acaso, una parte del segundo. Con nuevos ánimos comencé a trabajar.

La elaboración de ese proyecto hizo que advirtiera que, tras 19 años de haber concluido los estudios de Pedagogía en la entonces ENEP Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México, la pedagogía que yo estudié, íntimamente vinculada a la filosofía, guardaba apenas una relación de nombre con muchas de las opciones formativas que ofrecían las instituciones de educación superior de la Ciudad de México, incluyendo la de mi escuela de origen.

De esta exploración concluí que la idea de las “pedagogías” no era descabellada, pero que puede ser abordada no desde la pluralidad del nombre, sino desde la multiplicidad de sentidos, adquiridos todos a partir de las posturas que asumen sus practicantes ante el saber. A raíz de esto comencé a

preguntarme por los sentidos actuales de la pedagogía y por las prácticas que dan cuenta de tales sentidos, principalmente entre los estudiantes de licenciatura.

A partir de lo arriba expuesto es que decido trabajar el o los significado(s) que en la FES Aragón han sido ideados en torno a la carrera, así como las tradiciones que las sustentan. Sin variables que demostrar y con la intención de re-pensar la conformación del conocimiento lejos de la primacía de la teoría, relato mi interés por el objeto de estudio y me doy cuenta de que la experiencia en la pedagogía, más que la revisión de las teorías, es lo que me incitó a estudiar, permanecer y amar este campo. A partir de lo anterior comprendo el papel que, en el proceso de conformación de la pedagogía en la FES, han jugado los agentes que interactúan y realizan las prácticas de la pedagogía, y por ello, que éste constituye el centro de mi indagación.

El interés por el objeto de estudio está planteado desde las experiencias de formación, laborales y como observadora de prácticas pedagógicas. En particular surge de las preguntas ¿Qué contenidos argumentativos colocamos los pedagogos como temas en las discusiones sobre el campo? Y ¿cómo, a lo largo de las generaciones, se han creado tradiciones sobre la pedagogía?

Ahora, la lectura de textos tiene un nuevo sentido. No es mi interés comprobar lo que dicen los autores, ni intentar explicar la realidad a partir del ojo crítico de la teoría. Más bien, es como con los arquitectos. Hay tendencias en el diseño, en las formas de concebir los espacios, en el uso de los materiales, escuelas arquitectónicas, etcétera. Pero, al final, es la conversación entre el dueño de la construcción, sus necesidades y economía, aunado a las condiciones del suelo y de la zona, así como a la opinión y consejo del arquitecto quienes van a darle forma a la casa.

Recurro a la teoría, en este caso a partir de los textos de Bourdieu, para delimitar el tema con mayor precisión. Más que hacer referencia a “pedagogías” y

a múltiples significados, es apropiado aludir al campo de la pedagogía en tanto espacio social conformado por las relaciones y los productos que los sujetos generan al interior.

El análisis de las redes de relaciones y posiciones que se ponen en juego al interior del campo, contextualizadas en condiciones espaciales (las instituciones escolares) y temporales (la época actual) desde las que se convierten en una experiencia vivida para los actores, es el eje que guía mi estudio.

La tarea supone, primero, volver a la noción de pedagogía en singular. Segundo, dada la complejidad para estudiar la totalidad de un campo, me resulta evidente que sólo puedo estudiar sus significados como producto social dentro de espacios concretos, en este caso, la FES Aragón, y; tercero, aceptar lo innecesario de la búsqueda de una definición de la pedagogía sin renunciar al reconocimiento de que hay un tema que orienta sus prácticas y reflexiones: la educación.

¿Cómo ha sido la institucionalización de la pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores- Aragón (FES-A)? ¿Cuáles han sido las prácticas institucionales de formación de pedagogos en la FES Aragón y qué tradiciones han generado? ¿Cuáles son los significados de pedagogía que subyacen en el universo de discursos al interior de la Facultad? ¿Cuál es la posición que ocupa la pedagogía de la FES dentro del campo? Son las preguntas que intento responder con mi trabajo de investigación.

Las preguntas giran en torno a las prácticas y, tal como Serrano (2008) lo expresa, abordar el tema supone “entender las prácticas como productos históricos que delimitan y crean matices de significación que dan sentido a las prácticas” y, en tanto históricas, están contextualizados. De esta manera, una primera tarea es contextualizar históricamente a la institución.

Aquí termina la narración de mi experiencia directa con el campo, mi trayectoria de vida. A partir de ahora, estoy presente como narrador testigo. No participo directamente de todos los hechos que relato, pero asumo una posición en torno a lo que narro porque formo parte de la institución, de la carrera y del campo. Escribo en primera y en tercera persona porque la mirada que presento es la de aquel que ve las cosas a través de las experiencias y palabras de los otros. Selecciono, organizo y doy textura a esas voces, sean de agentes o fuentes de inspiración. Aparento lejanía, pero espero que sea clara la distancia entre lo que narro y la forma en que lo hago.

b) Contexto del estudio

El punto a destacar hace referencia a las condiciones de surgimiento de la carrera de Pedagogía en la FES Aragón a partir del proyecto académico, político, económico y social que fundamentó la creación de la institución y la forma como esto ha determinado las características actuales del campo en tal espacio.

Mi interés por adentrarme en esta breve revisión histórica responde a que, como he afirmado, todo campo es en un tiempo y espacio, de ahí que

Una vez conocidas las condiciones históricas y sociales que hacen posible la existencia de un campo intelectual -una vez definidos, al mismo tiempo, los límites de validez de un estudio de un estado de este campo-, este estudio adquiere entonces todo su sentido, porque puede captar "en acto" la totalidad concreta de las relaciones que integran el campo intelectual como sistema. (Bourdieu, 2002, p. 17)

Para captar el sentido que los agentes conforman en torno a la pedagogía, recurro a dos consideraciones tempo-espaciales. Primero, la historia misma de la carrera en la institución y; segundo, la historia de los docentes con el campo, la carrera y la institución. Comienzo con la historia.

Los orígenes de la institución están en el proyecto de descentralización que la UNAM inicia en 1973. El proyecto propone, como respuesta a los problemas de infraestructura en CU, la creación de nuevas unidades de estudios, de ahí que la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) estuviera inscrita en el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM con múltiples propósitos: disminuir la población en Ciudad Universitaria, ampliar y fortalecer la presencia de la UNAM en contextos de poco ingreso a la educación superior, y, diversificar la oferta educativa de la institución.

Bajo esta explicación de asegurar la redistribución de la oferta educativa, en el proyecto de descentralización subyace también el reconocimiento de la urgencia política de atender la demanda de educación de los sectores económicos pauperizados, y con bajos niveles de alfabetización, para diluir los, todavía, efectos expansivos del movimiento del 68.

“De ahí que se establezca la necesidad de contar con unidades académicas en diversos puntos del área metropolitana. Conjuntamente se piensa en el fomento de nuevas formas educativas que propician un acercamiento mayor entre alumnos y docentes” (Glazman, 1983, p. 3), de esta manera, las nuevas escuelas centran su forma de organización en la departamentalización que, según el discurso, aseguraría la interdisciplinariedad entre las distintas carreras, así como el vínculo entre las actividades de investigación y docencia.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón fue inaugurada el 19 de enero de 1976 en el contexto de la rectoría de Guillermo Soberón y dentro de un proyecto modernizador que asegurara el control de las actividades académicas al ámbito burocrático. Más que un proyecto académico, había uno administrativo

La creación de las ENEP estuvo, pues, signada por los aspectos políticos, académicos y administrativos emanados de movimientos sociales coyunturales de fines de los años sesenta y principios de los setenta. De acuerdo con Sánchez y Rivas (2001), se planteó entonces

un modelo de escuela que contemplara la enseñanza de varias disciplinas afines enfocadas a resolver en forma conjunta problemas sociales comunes. Así, en **Acatlán y Aragón** se integraron las ciencias socio-económicas y **básicas** para la solución de problemas **urbanos**. (Sánchez y Rivas, 2001, s/p, en negritas en el original)

Al abrir sus puertas, la ENEP ofreció 10 programas académicos de licenciatura: Arquitectura, Derecho, Economía, Diseño Industrial, Ingeniería Civil, Mecánica Eléctrica, Periodismo y Comunicación Colectiva, Relaciones Internacionales, Sociología y Pedagogía; en los años siguientes se abrieron Planificación para el Desarrollo Agropecuario (1980), Ingeniería en Computación (1981) y Derecho en sistema abierto (2004).

A partir del año 1980, la ENEP amplía su oferta educativa a través de la creación de programas de posgrado, especialmente la Maestría de Enseñanza Superior, que hoy es la Maestría y Doctorado en Pedagogía. Finalmente, el 31 de marzo de 2005 recibe la denominación de Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Sánchez y Rivas (2001) citan a Granados Chapa (1980) para establecer que la ENEP nace con desventajas políticas y académicas, pero que su presencia en la zona significó contar con una

maqueta del propio país; en ella se desarrollaban algunos **fenómenos** de **industrialización, urbanización, marginación político** [con negritas en el original] y de otra índole mucho más claramente que en cualquier otra parte. Esta(s) zona(s) es (son) como un **laboratorio** donde el conjunto de

fenómenos, materia de la ciencia que se imparte en esta(s) escuela(s), se presenta(n) de manera muy inmediata para la observación y transformación de esta(s) realidad(es) inmediata(s). Esta es una alternativa de actuación **académica y política, académica y gremial**, que se plantea ya en hechos concretos en las actuales escuelas y que ofrecen posibilidades. (Sánchez y Rivas, 2001, s/p, en negritas en el original)

Precisamente, son las formas de actuación académico-políticas-gremiales que resultan de sus orígenes, las que estudiaré para ir reconstruyendo la posición actual de la carrera de pedagogía que ofrece la FES al interior del campo, de ahí que la historia de los docentes sea trabajada a lo largo de varios capítulos. El marco normativo de la carrera es el plan de estudios, por ello, ahora desarrollo brevemente la construcción de dicho plan.

Me interesa su estructura y propuesta central pues en torno a tales nociones convergen las prácticas docentes, las relaciones académicas e intersubjetivas y las formas posibles de pensar y ser de lo pedagógico.

1.3. El plan de estudios

El documento en que se presenta el plan de estudios establece en el apartado *Metodología empleada en el diseño curricular* que el proyecto de trabajo implicó dos fases:

Una de evaluación y otra de reestructuración del plan vigente, bajo la perspectiva de que lo metodológico es una estrategia lógico racional de acceder a la realidad, consiste entonces en el procedimiento que se despliega a lo largo de todo el trayecto que se recorre para reflexionar y explicar una problemática determinada (sic). (FES-A, 2002, p. 11)

La fase de evaluación giró en torno a dos temas, el plan de estudios, su organización e intencionalidad y; la realidad del mismo. La convocatoria estuvo abierta a la participación de todos los sectores académicos.

El primer consenso alcanzado fue el reconocimiento de la necesidad de modificación del plan de estudios vigente, pues a más de treinta años (hacia el año 2000), si bien sufrió cambios, éstos

No cambiaron la racionalidad del plan de estudios derivada de la maestría, antecedente de la licenciatura en la década de los 50, que ubica al pedagogo dentro de un tipo ideal-social cuya función es dar servicios no sólo a la escuela sino trascender al ámbito de la familia y la sociedad; con las funciones de formador de docentes, supervisor y administrador escolar, orientador educativo y promotor de desarrollo comunitario. (FES-A, 2002, p. 16)

Es menester, entonces, comenzar por explicar brevemente ambos planes de estudio para, posteriormente.

a) Organización de los planes de estudio de pedagogía en la FES-A

De entre los problemas identificados como resultado de la evaluación al primer plan de estudios de la carrera de pedagogía, énfasis en los siguientes, que, me parece, resumen la problemática detectada:

- i. El plan vigente estaba organizado por asignaturas en áreas, lo que genera la dispersión y el enciclopedismo.
- ii. Excesiva carga académica
- iii. Fragmentación del conocimiento y poca creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje
- iv. Énfasis en una sola tradición en didáctica, la tecnología educativa
- v. Desvinculación teoría-práctica
- vi. Carencia de formación adecuada de algunos docentes para el trabajo en diversas asignaturas.

No cuento con una versión completa del primer plan de estudios, sólo con el folleto que me fue entregado el día que inscribí a la carrera. Dicho documento es un extracto de la Organización académica de la ENEP-Aragón 1981-1982.

De acuerdo con el folleto, la licenciatura en pedagogía tiene finalidades y objetivos. Las finalidades son:

Planear sistemas y procedimientos educativos acordes a las necesidades de la sociedad y su desarrollo; organizar el funcionamiento de las instituciones educativas de cualquier nivel; supervisar y/o evaluar el rendimiento obtenido en el proceso enseñanza aprendizaje; la docencia de la teoría, métodos y técnicas de la educación y disciplinas afines y la investigación de los fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación. (ENEP Aragón, 1981, sp.)

Es innegable la vinculación del plan con las instituciones educativas, pensemos con la escuela, y con la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, me parece que la relación más clara es con la educación como el tema central del quehacer pedagógico.

En cuanto a los objetivos, el plan establece los siguientes:

1. Contribuir a la formación integral de la persona
2. Formar científicamente a los profesores en esta disciplina
3. Contribuir a la formación pedagógica de los profesores de las diferentes disciplinas que se imparten en la enseñanza media y superior
4. Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación le formulen el Estado u otras instituciones. (ENEP Aragón, 1981, sp)

Aquí aparece otro aspecto relevante en el quehacer pedagógico, la formación como tarea fundamental y junto a ella, la docencia en educación media

y superior, además de la investigación como actividad de colaboración con la misma universidad.

En los relatos de los docentes encontré en repetidas ocasiones el hecho de que la carrera en sus inicios tenía un fuerte sabor a docencia y psicopedagogía, pero que la investigación siempre se asomaba.

La relación con las dos primeras áreas es clara en la estructura del plan, que estaba organizado tal como lo muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Organización del plan de estudio de pedagogía en 1981

Áreas	Materias				
	Obligatorias		Optativas		
	Núm	Sem a cursar	Núm	Modalidad	Sem a cursar
Didáctica	6	2	17	11 talleres 1 laboratorio 5 cursos	2 2 1 ó 2
Psicopedagogía	5	2	15	6 laboratorio 1 taller 8 cursos	2 2 1 ó 2
Investigación pedagógica	2	2	3	1 taller 2 cursos	2 2
Histórico-filosófica	5	1 ó 2	1	1 seminario	2
Sociopedagogía	2	1 ó 2	6	6 cursos	1 ó 2

La evaluación que los diseñadores del nuevo plan impugna entre otras cosas las funciones del pedagogo, el enciclopedismo y la falta de vinculación teoría-práctica en el plan evaluado, pero no explica la naturaleza ni sentido de las

objeciones, más aún cuando ya Tyler (1982) aclara que “muchos programas de enseñanza no responden a propósitos definidos” (p. 9).

Del resultado de la evaluación, contenida en el tomo I del plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía (2002), hago una primera puntualización. Los autores aclaran que la evaluación curricular fue realizada a través de distintas actividades en las que participó la comunidad académica¹; la cuestión es que también mencionan que de las conclusiones obtenidas “se recuperó para este documento, una síntesis de las consideraciones del desarrollo de la carrera, de algunas problemáticas que ha enfrentado y de las aportaciones críticas que la comunidad académica hizo al curriculum vigente” (p. 14), porque de tales actividades “no todas arrojaron los resultados esperados” (p. 19). Sin embargo, no definen qué resultados esperaban y quiénes, si toda la comunidad, la autoridades o ellos en tanto diseñadores. Cabe suponer que se refieren a ellos mismos, pues más adelante anotan que, a pesar de dichos resultados, las aportaciones sirvieron como base para “el perfil de egreso, el campo profesional, las formas de titulación, la regulación de las prácticas profesionales, etcétera” (p. 19).

Lo anterior permite conjeturar que las reflexiones de la comunidad fueron poco consideradas y que el nuevo plan responde mayoritariamente a la mirada de los diseñadores. En este sentido, indica Tyler, los propósitos van de la mano con los criterios desde los que son seleccionados los contenidos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación. Visto desde esta perspectiva, los problemas identificados en el plan de estudios vigente hasta 2001

¹ Uno de los documentos en que aparecen los resultados de las actividades de evaluación del curriculum es *Evaluación del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Pedagogía*, de 1993 y que aparece en la bibliografía del plan vigente como mimeografiado, lo que significa que no fue publicado. El otro documento es *Memorias de las Jornadas de Análisis y Reestructuración del Currículum vigente*, de 1990. Ambos documentos preceden por 9 o más años al nuevo plan.

tendrían como punto de inicio la carencia de unos objetivos claros y la respuesta debería comenzar por ahí. Sin embargo, todas las aportaciones hechas por los agentes no sirvieron a los autores del plan para la reestructuración de 2002, de esta manera, pareciera que la decisión dependió “de los juicios de valor de las autoridades docentes” (Tyler, 1982, p. 10), en este caso, del Comité Académico de Carrera.

Para evitar que las preferencias de algunos determinen los procesos escolares de muchos, Tyler establece la imperiosa exigencia de “una filosofía amplia de la educación, que guíe en la formulación de esos juicios (Tyler, 1982, pág. 10). Tal filosofía, tampoco puede ser la seguida por algunos sectores, lo más correcto es que se corresponda con la filosofía de la escuela, cuyos “enunciados procuran definir la naturaleza de una vida y una sociedad óptimas” (Tyler, 1982, p. 38).

El plan de estudios 2002 no enfatiza ni en la filosofía de la institución (la FES Aragón) ni en los valores que se considerarían esenciales para la vida en la carrera. Proponer a la formación como objeto pedagógico no es la filosofía de la educación que sustenta los objetivos de la carrera, tampoco es sinónimo de los objetivos. Es una forma diferente de concebir a lo pedagógico, y habrá que revisar cómo se traduce en los objetivos, actividades, contenidos y, más aún, cómo se relaciona con la filosofía de la institución.

Los cambios más significativos en la estructura del plan de estudios radican en una nueva organización del trabajo académico a partir de cuatro aspectos, mismos que presento en el cuadro 2.

La estructura del plan marca que hay dos grandes fases de formación (básica y desarrollo profesional) conformadas por líneas eje de articulación (seis) mismas que están integradas por las unidades de conocimiento (69 en total, pero divididas en obligatorias y optativas).

Cuadro 2. Estructura del plan de estudios 2002

Aspectos	División
Fases de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Básica • Desarrollo profesional
Líneas eje de articulación	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagógica-didáctica • Histórico-Filosófica • Sociopedagógica • Psicopedagógica • Investigación Pedagógica • Formación integral para la titulación
Unidades de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • En la fase de formación básica: 34 unidades de conocimiento • En la fase de formación Desarrollo profesional: 21 unidades de conocimiento
Prácticas escolares (por proyectos)	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagógico • Educación para todos • Educación y desarrollo comunitario • Investigación educativa • Asesoría pedagógica • Vinculación con instituciones y empresas • Cultura y educación

Las prácticas escolares se presentan como “espacios sociales de acercamiento a los diferentes ámbitos de intervención pedagógica” (FES-A, 2002, p. 42), por ello son realizadas de manera paralela a los estudios de las unidades de conocimiento.

Cuadro 3. Organización de las unidades de conocimiento

División	Organización por unidades de conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Fase básica • Desarrollo profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • 28 obligatorias y 15 optativas • 11 obligatorias y 15 optativas

<ul style="list-style-type: none"> • Pedagógica-didáctica • Histórico-Filosófica • Sociopedagógica • Psicopedagógica • Investigación Pedagógica • Formación integral para la titulación 	<ul style="list-style-type: none"> • 21 a cursar: 9 obligatorias y 3 optativas en básica. 6 obligatorias y 3 optativas en desarrollo profesional. • 11 a cursar: 5 obligatorias y 3 optativas en básica. 3 optativas en desarrollo profesional. • 11 a cursar: 5 obligatorias y 3 optativas en básica. 3 optativas en desarrollo profesional. • 11 a cursar: 5 obligatorias y 3 optativas en básica. 3 optativas en desarrollo profesional. • 11 a cursar: 3 obligatorias y 3 optativas en básica. 2 obligatorias y 3 optativas en desarrollo profesional. • 4 a cursar: 1 obligatoria en básica. 3 obligatorias en desarrollo profesional.
---	---

El plan de estudios de 2002 trae consigo notorios cambios tanto en los fundamentos como en la organización de los contenidos, al menos en apariencia pues, como puede apreciarse, 5 de las líneas eje de articulación son las mismas en ambos planes. Otro aspecto que se mantiene es el nombre de algunas unidades de conocimiento: *Teoría pedagógica, Didáctica general, Historia general de la educación, Historia de la educación en México, Filosofía de la educación*, por ejemplo.

Las dudas que surgen aquí tienen que ver con la visión sobre la formación que queda implícita en teoría pedagógica o en las historias de la educación. Del mismo modo, y dado que el plan enfatiza en el papel social del pedagogo, no es clara la razón por la que hay un énfasis tan marcado en la didáctica.

Finalmente, en el estudio comparativo que realizan los autores del plan 2002, hay un tema que sobresale. Según la comparación, en el plan anterior era necesario cursar 58 materias (40 obligatorias y 14 optativas), de ellas, 114 de 114 eran teóricas, mientras que en el actual plan son 55 las unidades de conocimiento a aprobar (39 obligatorias y 16 optativas), de las cuales 16 son teóricas y 39

teórico-prácticas. Afirmo que sobresale porque en la comparación por modalidades de estudio encuentro que en plan anterior había al menos 13 talleres y 7 laboratorios, además de aquellas asignaturas de carácter técnico o teórico-práctico. En el plan actual hay 26 talleres (4 de apoyo a la titulación) y 2 laboratorios. Los dos planes incluyen seminarios, pero más abajo presento un cuadro en el que anoto la duración de las distintas modalidades en el plan 2002.

En virtud de que no es mi interés principal el análisis profundo del plan de estudios 2002, sólo mencionaré algunos aspectos en los que, opino, falta precisión.

1. Relación entre los objetivos generales, los objetivos de las fases de formación, los objetivos de cada línea de articulación y la filosofía de la institución.
2. Una argumentación general de las razones que ubican a una unidad de conocimiento en un semestre y línea específica. Desconozco, por ejemplo la razón por la que aparece en el eje de articulación psicopedagógica la unidad de aprendizaje *Taller de educación para grupos urbano marginados* a pesar de que el enfoque y contenidos están orientados hacia el ámbito de la sociología, las teorías de la marginalidad y los proyectos de educación popular.
3. Los objetivos específicos para los egresados en cada área.
4. Diferenciación entre Taller, laboratorio, seminario, y aquellas cuyo nombre entra directamente, pues algunos talleres, como el de *Didáctica e innovaciones tecnológicas* se presenta bajo la modalidad de taller, pero el *Taller de educación ambiental* se presenta bajo la modalidad seminario. El *Seminario de pedagogía comparada* se presenta como curso, igual que los laboratorios de *educación sexual y de educación especial*.
5. En cuanto a su valor en créditos y distribución horaria tampoco parece haber diferencias, por ejemplo

Cuadro 4. Comparación entre las diversas modalidades de unidades de aprendizaje

Unidad de aprendizaje	Semestre	Créditos	Carga horaria Hora/semana	Carácter
Taller de diseño curricular	6º	5	2 teóricas y una práctica	Optativo
Seminario de filosofía y práctica educativa	6º	5	2 teóricas y una práctica	Optativo
Cultura y pedagogía	5º	5	2 teóricas y una práctica	Optativo
Laboratorio de educación sexual	5º	5	2 teóricas y una práctica	Optativo

Los talleres y laboratorios tienen un enfoque instrumental, involucran el elaborar, crear y realizar prácticas. No obstante, tienen una contraparte “teórica”, ya sea que el semestre se divida en horas para teoría y horas para práctica o que deriven de diversos cursos y seminarios. En el caso del plan de estudios se presentan estas dos situaciones, para ejemplificar recorro a dos de las unidades de aprendizaje anotadas en el cuadro. *Teoría curricular*, de 4º semestre y con carga horaria de 3 para teoría y 0 para práctica, sería el antecedente del *Taller de diseño*, del mismo modo, el *Laboratorio de educación sexual* tendría que abreviar de *Teorías psicológicas y educación*, cursada en 1º semestre y también con 3 teóricas y 0 prácticas. Como puede verse en el cuadro, los talleres y laboratorios son más teóricos que prácticos, de tal manera que la carga académica en la carrera enfatiza más en dichos aspectos, a pesar del énfasis que se hace en la intervención como campo de estudio y a las críticas al plan anterior por la ruptura teoría-práctica.

6. Las estrategias para el trabajo académico tampoco alternan demasiado entre sí.

El laboratorio de educación especial, el curso orientación educativa, los talleres de diseño curricular así como el de administración aplicada a la educación y el seminario de axiología y teleología educativa proponen trabajo en equipo,

debate y presentación o elaboración de un informe (el programa para el seminario sugiere una lluvia de ideas en lugar de informe).

7. Los autores revisados en la bibliografía de las unidades de aprendizaje no varía demasiado de aquellos que yo revisé con el viejo plan, hay muchas interpretaciones y se repiten en distintas materias. A Platón, Jaeger, Panza, Piaget, los revisan en muchas clases.
8. Resalto que los autores revisados en el primer curso de investigación pedagógica, coinciden con el taller de investigación de séptimo y son los que están citados en las tesis que revisé correspondientes al periodo junio-diciembre de 2009: Zemelman, De la Garza, Gutiérrez Pantoja y Goode.
9. Es interesante que en todos los programas de las unidades de aprendizaje aparecen integrados como parte de las referencias bibliográficas las páginas electrónicas de los ministerios de educación de Argentina, Brasil, Canadá, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, México y Chile.

El plan de estudios 2002 propone un cambio en el discurso en torno a la pedagogía que comienza con un nuevo objeto pedagógico: la formación.

b) La formación como objeto pedagógico en el plan de estudios 2002

Dos razones tengo para abordar el tema de la formación. La primera, ya la he establecido: la formación es el objeto pedagógico, es el término desde el que las prácticas docentes adquieren sentido. La segunda, resulta de la anterior. Afirmando que la formación sugiere formas de ser a la actividad docente porque aquellos a quienes entreviste así lo manifestaron. Ya sea que converjan o diverjan con el sentido que en el plan de estudios se construye en torno a la formación, reconocen la imposibilidad de negar su influencia en las prácticas docentes.

En este apartado abordo únicamente a la formación desde el significado que aparece en el plan de estudios y planteo, a partir de la elaboración de un

recorrido histórico, los orígenes e implicaciones del término en contextos distintos. El enfoque de tal revisión no es neutral, refleja las preocupaciones expresadas por algunos de los entrevistados, que en el plan no está fundamentado con claridad el cambio del objeto de la pedagogía hacia la formación.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía para la FES-A, aprobado por el Consejo Académico de Área de Humanidades y Artes de la UNAM, sigue como perspectiva teórico-metodológica una “concepción procesal y flexible del curriculum, que toma como centro de su estructuración a la *Formación* como objeto pedagógico” (FES-A, 2002, p. 19, en cursivas en el original). A partir de este enfoque se busca resolver los problemas generados por prácticas y discursos en los que “los procesos formativos, de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, etcétera, son vistos en forma simplista, acumulativa, mecánica o lineal” (FES-A, 2002, p. 19), al mismo tiempo que concibe al curriculum como “una práctica social en construcción” (FES-A, 2002, p. 20).

La intención de este subtema es hacer algunas precisiones en torno a la Formación como eje de comprensión de lo pedagógico en el plan de estudios. Parte del reconocimiento de la relación entre la noción alemana *Bildung* y su posible traducción como formación en idioma español.

El plan de estudios de pedagogía de la FES Aragón, en el apartado *La Formación como objeto de estudio de lo pedagógico*, hace una revisión histórica de la noción de formación que transita por formas de concebir a lo pedagógico lejos de la visión de Durkheim y de la racionalidad instrumental para asumir

Que, por su propia naturaleza, el discurso de la Pedagogía se caracteriza por romper con la inmediatez de la empiria, y por incluir en su cuerpo discursivo, propuestas de formación, pensadas como posibilidades de lograr, toda vez que el problema de la formación los sujetos sociales alude al problema del porvenir. Así, las pedagogías clásicas de Herbart, Comenio, Pestalozzi,

Rousseau, Dilthey, Natorp, Kant, Herder, entre otros, mostraban interés en la problemática de la formación del hombre; fueron pedagogías simpatizantes de la filosofía como soporte intelectual, pedagogías optimistas de la razón y de la especificidad pedagógica: la construcción de lo humano. (FES-A, 2002, p. 27)

Hay, sin embargo, en esta posición algunas situaciones que apunto. De acuerdo con Geulen (1996), la pedagogía humanista [o de las Ciencias del Espíritu si me voy a la traducción más usada] –como se le conoce en Alemania a la pedagogía filosófica- descansa en la filosofía y la hermenéutica. “Esta corriente se esfuerza en describir y de analizar por medio de herramientas filosóficas los fenómenos de base de la educación, por ejemplo, la ‘relación pedagógica’ entre el educador y el alumno o bien la noción de *Bildung*” (Geulen, 1996, p. 107). De esta manera, la referencia en el plan a esas pedagogías simpatizantes con la filosofía desde las que se retoma la noción de formación, nos permite pensar que también concuerdan con la hermenéutica.

Otra cuestión a enfatizar es la reiteración que hacen los autores del plan al reconocimiento de los sujetos como sujetos sociales y culturales, que realizan prácticas en realidades concretas. Visto así, el plan de estudios debería estar fundamentado en una perspectiva que dé cuenta de una realidad en constante movimiento. La formación, desde la perspectiva alemana (que es la orientación fundamental, siguiendo a los autores estudiados) tendría, entonces, que ser revisada no sólo desde su articulación con la filosofía, también con la religión y con el proyecto burgués (el de burguesía culta) de consolidación de una visión del mundo, que en la *Bildung*, es también un proyecto político. La formación tiene un sentido dentro de la educación alemana del siglo XVIII, se transforma en el siglo XIX y se reconstruye en el XX. Pero los autores del plan omiten esta revisión, por ello cabe preguntar ¿Cuál es el que retoma el plan de estudios?

Un apunte más se refiere a la tradición hermenéutica que sostiene el discurso de la *Bildung* desde Gadamer. Un aspecto central de la perspectiva es el énfasis por el sentido que tienen para los sujetos las experiencias vividas, y con ello, la implicación en los actos que realizan. Aquí, de entrada, destaca la redacción en forma impersonal del documento, lo que hace pensar en dos cosas. O no existe implicación con el plan, o no existe tal ruptura con las concepciones “positivistas” de exponer el conocimiento, pues se mantiene la persecución de la objetividad.

El énfasis por el humanismo como elemento fundamental para la comprensión de la *Bildung*, y cómo su ausencia o simplificación hacen inviable al término mismo, es explicado en una revisión histórica de los usos del término, desde el fin de la edad media y hasta el siglo XX.

El término *Bildung*, es cierto, se populariza como parte de los cuestionamientos a la religión que vivió el continente europeo durante los siglos XVII y XVIII y que en su etapa de consolidación (siglo XVIII) ha sido llamado Ilustración.

Sus primeros usos provienen de una etapa previa, el humanismo, movimiento iniciado hacia el siglo XV, que propone el regreso a las formas clásicas de la educación (gramática, poesía, retórica, historia y filosofía moral) y a la idea de la vida activa como interdependiente de la vida contemplativa propia del sabio de la vida monástica. En el caso específico de Alemania, tal estudio tuvo una doble vertiente, el universitario y el de la literatura, pero en ambos casos se caracterizó por su influencia luterana y por ello anti pontificia.

Como parte de los nuevos sentidos creados sobre el mundo, *Bildung* comienza a ser utilizado, de manera casi simultánea, en dos ámbitos del pensamiento, el religioso y el filosófico. En el primer caso,

El término alemán *Bildung* data de la teología Pietista del siglo 16 [sic], según la cual, el devoto cristiano debe tratar de cultivar (*Bildung*) sus talentos y disposiciones de acuerdo a la imagen de Dios, que es innata en su alma. (Eldridge, 2005, s/p)

Sin embargo, su empleo no está restringido al catolicismo, también el judaísmo recurrió a él para referirse al desenvolvimiento del potencial individual.

En cuanto a la filosofía, la palabra *Bildung* es usada desde Paracelso a principios del siglo XVI y, para el siglo XVIII, hace referencia con Leibniz a "la creación o desarrollo de ciertas potencialidades dentro de un organismo" (James Schmidt, 1996, p. 630, citado por Eldridge, 2005, s/p).

En específico, en Alemania, la Ilustración (*Aufklärung*) deriva del humanismo y representa una "reorientación general en la cultura, en la conciencia y en *la conducta práctica* ante el mundo" (Herrman, 1988, p. 24, en cursivas en el original). Es un movimiento de transformación de las formas religiosas desde el humanismo, el idealismo filosófico y el pietismo. De ahí que la noción de *Bildung* aparezca en contextos tan, aparentemente separados como la religión y la filosofía. Por tal motivo, en esta transformación, las religiones católica y protestante fueron fundamentales, como también lo fueron "los medios y las instituciones de la Ilustración: el mercado del libro, las revistas, las universidades, las sociedades doctas. Otro tanto cabe decir de los grupos básicos de la Ilustración: funcionarios y letrados, teólogos y filósofos, escritores y profesores" (Herrman, 1988, p. 25).

La ilustración es un movimiento impulsado, determinado, por la burguesía culta alemana, que configuró una serie de temas básicos, entre los que sobresalió *Bildung*. Para esta burguesía culta, formado

Es aquel que sabe que el proceso de autoilustración es inacabable [de ahí que] los gimnasios y universidades debían transmitir la «formación» como

reflexión y disposición para la innovación no tanto mediante los contenidos, sino mediante las *formas* del trabajo intelectual. (Herrman, 1988, p. 26, en cursivas en el original)

Por su linaje culto burgués, por su proximidad a los ambientes universitarios, por su desarrollo desde la filosofía y por su cercanía a la religión, la *Bildung* está adherida a la noción de liberación, tanto mental como política, aunque no del todo religiosa.

La idea del hombre como ser dotado de razón, voluntad y libertad nace en el siglo XV y se desarrolla hasta adquirir el sentido de autocultivo como ejercicio de libertad de un sujeto que se redescubre como hombre, que es y está no exclusivamente por obra de Dios, sino por sí mismo. Y en ella radica el humanismo de la *Bildung* que ha permanecido hasta nuestros días.

A partir del siglo XVIII, la *Bildung* adquiere nuevas connotaciones, fundamentalmente políticas, inscritas en el proyecto de nación alemana para ese periodo. En este lapso, también perfila la relación con la tradición del saber con que a la fecha se la identifica. De esta manera, la perspectiva

Neohumanista –gestada entre los siglos XVIII y XIX- destaca la *Bildung* que corresponde al periodo de la República de Weimar (1919-1933) y que bebe en las fuentes hermenéuticas de Scheiermacher y Dilthey. Es evidente que a partir de 1919, las cosas cambiaron substancialmente en Alemania, estableciéndose un régimen político republicano que favoreció la articulación de una nueva *Bildung*, de un claro talante espiritualizador y democrático, en sintonía con la pedagogía de las ciencias del espíritu que, según Gadamer, asumieron el papel de ser las verdaderas administradoras del humanismo. (Vilanou, 2001, pp. 10-11)

Ahora bien, ¿cómo plantean los autores que establecen algunas bases de la hermenéutica esta humanidad? Gandouly (1997), cita a Hegel y determina que

la formación supone “un duro trabajo contra la simple subjetividad de la conducta, contra el carácter inmediato del deseo, igualmente contra la vanidad subjetiva de la sensibilidad y la arbitrariedad del humor del momento” (p. 37).

Hegel establece que la formación tendría que promover en el sujeto la superación de lo natural que hay en él para acceder a lo espiritual, y que en ese paso la cultura, el idioma, los valores morales y las instituciones son el eje de la educación, están históricamente determinados y deben ser aprendidos. De esta manera, siempre hay un proceso de imposición (educación). El sujeto en Hegel es totalidad y tiene la capacidad para decidir sobre la forma que tomarán tales disposiciones naturales. El sujeto de la *Bildung*, ante todo, interactúa con otros individuos y grupos, de ahí la trascendencia de lo que aprende. En este proceso, la experiencia, más que la transmisión de información es relevante, pues a partir de ella, el sujeto descubre su propia identidad.

Bildung es difícil de comprender, y de explicar, aún dentro de los ambientes académicos de Alemania, justamente por su origen y por las implicaciones filosóficas, pedagógicas y políticas que tiene. Tal es la complejidad para comprender el término que es tema de discusión pues hay otros términos con los que está emparentado: *Kultur* y *geist*.

Según Geuss (1996), además del uso, *Kultur* y *Bildung* tienen “sombras”, conceptos que nacen emparentados y evolucionan hasta convertirse en contrarios. Para *Kultur* existe *Zivilisation*. En sus orígenes cercanos, después fueron usados, en un sentido positivo para hábitos y actitudes bien vistas (*Kultur*), y en uno peyorativo, para los hábitos y actitudes propios de una sociedad altamente industrializada, más calculadora y formalista, (*Zivilisation*). Por su parte,

Bildung tiene como su sombra *Erziehung*. Ambas *Bildung* y *Erziehung* (y sus formas lingüísticas asociadas) se refieren al proceso de entrenamiento, educación o formación. Una diferencia lingüística entre ambos términos es

que mientras que *Erziehung* únicamente es utilizada para referirse al proceso de educación o entrenamiento, *Bildung* puede ser utilizada para referirse tanto a un proceso de formación como al moldeado impuesto en tal proceso. Una diferencia más es que *Erziehung* es generalmente usada para una transformación que una persona o grupo imponen en otro, así, un padre puede decir que entrena su hijo conforme ciertas expectativas sociales y los observadores harían referencia a la *Erziehung* del niño. *Bilden*, la forma verbal de la que *Bildung* deriva, puede también ser usada en casos en los que una persona impone una constitución a otra, pero más frecuentemente ha sido usado como sustantivo para procesos de auto-cultivo (y sus resultados). (Geuss, 1996, p. 153-154, en cursivas en el original)

Me parece pertinente aclarar que la distancia no es tan grande en las tradiciones alemanas, Fichte, a fines del siglo XVIII y principios del XIX, explica que si bien hay cualidades “primordiales” en las personas, éstas no son naturales ni se mantienen por sí mismas, hay que inculcarlas, y para ello propone

Un sistema comprensivo de ‘educación nacional’ (*Nationalerziehung*) que no estaría restringido a las viejas ‘clases educadas’ sino que abarcaría a todos los miembros del Volk [pueblo] y que inculcaría en ellos las correctas actitudes alemanas ‘primordiales’. Fichte desarrolla este programa nacionalista sin usar en absoluto el término de *Kultur*. Más bien él habla de varias formas de educación (*Bildung* y *Erziehung*), y específicamente la arriba mencionada *Nationalerziehung*. (Geuss, 1996, p. 157, entrecorillado en el original)

Para los alemanes, “el objetivo de la formación será la propia humanidad” (Vilanova, 2001, p. 10). Idea que Herder, en la misma época que Fichte, sostiene al plantear que Dios puso en manos del hombre su propio destino (le dio libertad) para que se humanizara a sí mismo.

La exposición que he presentado sobre la *Bildung* evidencia la complejidad, no sólo del uso del término, también de los contextos en los que

adquiere sentido. La cuestión que resalto es la lectura e interpretación que del término, y su traducción al español, se hace en el plan de estudios de pedagogía en la FES-A. No es un asunto menor, los docentes de la carrera pueden o no coincidir con el enfoque que propone el plan, sin embargo, reconocen que la formación es el tema en torno al que gira su quehacer y por ello es el eje de sus disertaciones.

Sin pretender entrar al ámbito de la religión o del proyecto de nación y ciudadano implícito en la *Bildung* alemana, sino en el de la formación de nuestra propia humanidad me pregunto ¿Cómo concretan tal intención en la fundamentación, organización y en los contenidos del plan de estudios sus autores? No encuentro que se haga énfasis en este punto.

1.4. Las herramientas

a) Fundamentación del enfoque metodológico

La presente será una investigación básicamente cualitativa y analítica pues mi interés se centra en comprender la riqueza de la realidad, tal como la objetivan los actores que la viven día a día. La investigación, desde este enfoque, “se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia” (Ayala, 2008, p. 409). Supone escuchar, observar y comprender las experiencias de la vida cotidiana de las personas; experiencias que aún cuando sean individuales siempre son producto de una vida colectiva que se realiza en determinados contextos, en los que se comparten prácticas y se construyen significados comunes.

En cuanto pretende estudiar fragmentos de la experiencia vivida de las personas para intentar comprender su significado, los análisis de la investigación cualitativa permiten la construcción de conocimientos. Fuera de las concepciones

tradicionales de ciencia, este enfoque es sistemático en el proceso de recolección y análisis de la información pues parte siempre del planteamiento de una pregunta, cuyo mero desarrollo es en sí mismo un trabajo de investigación.

Hacer investigación en ciencias sociales y humanidades desde tradiciones desvinculadas de la noción de ciencia convencional (ligada al positivismo) aún trae consigo una fuerte carga de descalificación. En esta indagación recupero diversos modelos de inspiración, todos vinculados a la noción de sujeto, su experiencia vivida y los significados que otorga a dichas experiencias. Específicamente, apelo al enfoque fenomenológico, tal como lo proponen Alfred Schutz (1962) y Max Van Manen (2003), así como la perspectiva del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer (1982) y el pragmatismo de John Dewey (2008), todos ellos en sus puntos de coincidencia con la teoría de los campos de Pierre Bourdieu.

No hago referencia a una metodología concebida como conjunto de pasos aprendidos de antemano, y por ello obligatorios, para garantizar la sistematicidad y la cientificidad de una investigación. Más bien, afirmo que hay un método, un camino que, si bien se vislumbra con anticipación, se hace ruta y sigue una dirección a partir de la tradición, entendida como “un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vidas de pensadores y autores, que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas” (Van Manen, 2003, p. 10).

Así, todos los autores citados y los enfoques desde los que hacen sus propuestas, son la tradición, el ejemplo a seguir, la fuente de inspiración, pero no el marco que encierre las posibilidades de conformación del mismo objeto de interés. Si la revisión y puesta en perspectiva de las tradiciones que inspiran la indagación no resultan suficientemente sistemáticas para los cánones de la ciencia positivista, aclaro que no es mi intención adherirme a tal noción. En cualquier caso, los enfoques no sólo son sistemáticos en su propuesta discursiva, “el conjunto de actividades de investigación o métodos propuestos por Van Manen

son tanto de naturaleza empírica como reflexiva. Los métodos empíricos se orientan a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida” (Ayala, 2008, p. 412), mientras que el trabajo de reflexión me permitió acercarme a las palabras de los agentes y encontrar las coincidencias y las diferencias en sus formas de vivir la pedagogía.

Las tradiciones que sigo como ejemplo para hacer esta indagación pueden parecer distantes en sus fundamentos epistemológicos, pero no es así. Estas perspectivas parten de la consideración de que la realidad es múltiple y por eso compleja y multicausal (Maykut y Morehouse, 2003). En otras palabras, que la realidad es posible de diversas maneras. Tal punto de convergencia hace que pueda trabajar con ellas sin caer en contradicciones.

Los enfoques coinciden en que la comprensión de la realidad que logre un investigador está sustentada en la ponderación, en todo momento, del relato que de ella haga quien la vive como experiencia posible, tal como la experimenta y la expresa, siempre en primera persona, “yo”. Justamente por ello, toda experiencia es intencionada y es sobre un objeto, que es visto a partir del significado que adquiere como resultado de la interacción -la relación intersubjetiva- que resulta de la experiencia de vivir con los otros.

El ánimo con que realizo esta indagación está orientado a comprender algunas de las formas posibles de ser de la pedagogía a partir del contexto sociohistórico en que se organiza como red de significados, como campo en palabras de Bourdieu, para quienes la enseñan, la estudian y la hacen.

Ahora bien, la riqueza de este enfoque metodológico radica en afirmar que el mundo de vida se conforma intersubjetivamente, pero la experiencia y los significados que tiene para cada sujeto es única, personal, por ello no puede haber deducción, no podemos generalizar. De esta manera, comprender la realidad implica captarla como experiencia vivida cargada de significados, objetivada a

través de actos, objetos y palabras, siempre en movimiento nunca finalizada. La comprensión está orientada a la búsqueda de esos significados, de ahí que la investigación implique la elaboración de descripciones, traducciones, explicaciones e interpretaciones en la confección de los datos (Velasco y Díaz, 1997). Estos procesos encuentran en el relato (narración) un elemento fundamental para la comprensión de la realidad.

b) Atando cabos. Las entrevistas.

Indagar desde las tradiciones cualitativas implica a aprender a escuchar, observar y comprender las experiencias de la vida cotidiana de las personas. Experiencias que, aun cuando sean individuales, siempre son producto de una vida colectiva que se realiza en determinados contextos, en los que se comparten prácticas y se construyen significados comunes.

La tradición comprensiva desde la que oriento la indagación “no halla su expresión adecuada en las prescripciones de una metodología a menudo más científicista que científica” (Bourdieu, 2007, p. 527). La orientación que me interesa es la de “la reflexividad, que es sinónimo de método- pero una reflexividad refleja-, fundada sobre un ‘oficio” (Bourdieu, 2007, p. 527) que, legitima tanto la actividad empírica como la reflexiva en el quehacer de abordar la experiencia desde el modo en que es vivida.

Dado que parto del supuesto de la realidad es posible de múltiples formas, pretendo, entonces, estudiar la institucionalización de la pedagogía en la FES Aragón desde algunas posibilidades de ser, en este caso, a partir de fragmentos de la experiencia vivida de algunas de las personas que la incorporan y practican desde posiciones específicas ya sea como parte de su formación, de su quehacer laboral o ambas. Me interesa descubrir “la conformación de las relaciones objetivas, presentes y pasadas, entre su trayectoria y la estructura [de la FES] y,

con ello, toda la constitución y la historia” (Bourdieu, 2007, p. 536) de la pedagogía que se enseña y se aprende en ese espacio escolar.

Mi punto de partida es la certeza de que no hay algo “dado” en la pedagogía que se practica en la FES Aragón. Que en la formación siempre hay una intencionalidad humana, incorporada en el mismo campo (*habitus, illusio*), en la pertenencia de los sujetos a diversos campos (vinculados a los espacios laborales, otras formaciones), y en la vida personal. En resumen, que hay una trayectoria, que nos pre-dispone a percibir las cosas y a actuar de diversas maneras.

Desde la teoría de los campos, podemos suponer la presencia de estructuras de significado implícitas que, mediante la reflexión –posible a través del relato- permitirán comprender tales prácticas institucionales de formación como experiencia.

De esta manera, comprender la realidad no significa abstraerla desde la teoría sino captarla como experiencia vivida cargada de significados. Por ello no la presento como un problema a resolver sino como preguntas en torno a tales significados. ¿Cómo es ser docente de pedagogía en la FES Aragón? ¿Cómo es la vida cotidiana en los pasillos de la escuela?

Acceder a los significados construidos por los otros supone el uso de los instrumentos de indagación acordes. En este caso, la entrevista conversacional o narrativa, realizada desde la enunciación de Van Manen (2003) pregunta “¿Cuál es la *naturaleza* de este fenómeno (...) en tanto que experiencia *esencialmente humana?*” (p. 80). La realización de entrevistas narrativas pretende la recuperación por parte de los mismos actores de la experiencia vivida, en el caso de mi indagación, durante su estancia en la FES Aragón.

La entrevista narrativa se sitúa entre la entrevista puramente narrativa, en cuanto narración libremente disponible y la entrevista guía en la que la narración del entrevistado en cierto sentido está ya preformada por el planteamiento de preguntas y problemas del equipo de investigación. (Kaiser, 1994, s/p)

Precisamente por esto, mi intención al realizar ese intercambio de subjetividades, que es la entrevista, era invitar a los actores a reflexionar sobre su experiencia, después de acaecida, para que, en este ejercicio de retorno a ella, yo, en tanto entrevistador, participara de la objetivación que el sujeto hace de tal experiencia.

La cuestión a resolver en este punto fue la determinación de aquellos agentes cuyas experiencias de vida y sentidos en torno a la pedagogía que se hace en la FES Aragón me permitirán narrar la historia. La decisión fue fundamental pues la entrevista es una situación que implica a dos, quien entrevista y quien responde, y al primero (es decir, a mí) le exige un gran trabajo de observación “microscópica”, de atención a aquellos significados que sólo quienes viven la experiencia de la acción (los actores) pueden identificar, ya sea explícita o implícitamente y respecto a los que el entrevistador debe estar atento, en la escucha total.

Tal habilidad requiere ser desarrollada, es sumamente difícil de lograr pues supone tener presente en todo momento el asunto que es investigado, sólo así se logrará que el entrevistado se mantenga también orientado al tema. Mediante la escucha el entrevistador construirá la siguiente pregunta, identificará si el entrevistado está relatando lo que uno desea escuchar, si mantiene una actitud de pose, si oculta, se molesta, incomoda, si utiliza a la entrevista para reflexionar o para descargar emociones. También, recuperará toda la conversación cuando realice la transcripción y rescatará el ambiente emocional que permeó en la entrevista.

Tan complejo es el acto de entrevistar que Van Manen (2000) la denomina un arte

El arte de interrogar es ser capaz de seguir preguntando, en otras palabras, es el arte de pensar. Con la creación de situaciones que propicien conversaciones hermenéuticas colaborativas, el investigador puede movilizar a los participantes a reflexionar sobre sus experiencias (una vez que han sido reunidas) a fin de determinar la profundidad de significados o temas de esas experiencias. (s/p)

La entrevista, concebida como situación, se convierte en narración, y tiene como características:

-Al sujeto investigado-interrogado se le reconoce el status de narrador, de informante y no sólo de una persona de experimento. (Kaiser, 1994, s/p)

Aquí me permito recordar que cada relato es único, porque el centro del interés de la indagación comprensiva es la aprehensión de la experiencia vivida y ésta es netamente corporal. Cada entrevistado tiene una historia que contar y la tarea del indagador es encontrar los rasgos temáticos de convergencia de las experiencias y, a su vez, narrarlas de tal manera que sea evidente para cualquier lector la rigurosidad y sistematicidad de la indagación, así como la trascendencia, para el campo, del texto presentado. Otra característica es:

- El narrador puede y debe presentar su percepción, esto es, su constitución del mundo social subjetivamente específica, en lo posible libre de influencia, de parte del entrevistador. (Kaiser, 1994, s/p)

Por ello siempre es importante la anécdota. Cuando cada entrevistado relató sus propias experiencias, aun cuando lo haya hecho a petición mía, se ubicó en una posición inaccesible para mí. El entrevistado es el único dueño de sus recuerdos y esta certeza favoreció que a lo largo de la charla fuera menor la posibilidad de influencia externa. Por mi parte, aprendí que debía reducir al

mínimo expresiones como “¡Ah, bien!”, “O.K” porque marcaban una pauta para el entrevistado respecto a lo que yo quería oír.

- Pero, esta presentación tiene lugar en vista de un algo opuesto, esto es, que ella es siempre consumida interactivamente sobre la situación de la entrevista como situación-dada-enfrente.

- El proceso de interacción, que transcurre en el marco de la entrevista, concede a: entrevistador solamente un papel más bien receptivo, en ningún caso uno de carácter autoritario-directivo. El puede informarse, puede pedir explicaciones en el caso que no haya comprendido una expresión del narrador, puede llamar la atención sobre contradicciones. (Kaiser, 1994, s/p)

El entrevistar supuso un gran riesgo para mí. Toda entrevista está determinada por el contexto de observación y por la forma de posicionarse del entrevistado, que puede coincidir o discordar con la del entrevistado. Lo anterior me obligó a mantenerme alerta para evitar sucumbir al prejuicio o a la simpatía. De no estar atenta pude convertir las entrevistas en un conjunto de situaciones validadas o rechazadas por mí, según mis propias creencias. Me quedó claro que la palabra del entrevistado se convertirá en la palabra que el entrevistador conceda.

Una lección más que aprendí de la realización de las entrevistas fue que todos los detalles cuentan. La definición de los temas de la entrevista, la elección de aquellos a entrevistar, el contacto con ellos, el lugar de la entrevista, la transcripción, análisis y categorización, cada aspecto es igualmente relevante y, por ello, lo que denomino la situación de entrevista será abordado en el siguiente capítulo.

c) Actividades de investigación

El estudio que presento es de corte cualitativo en la medida en que mi punto de partida es la idea de que la pedagogía, al ser un objeto social y cultural, no puede ser aprehendido en su concreción, solamente en su comunicación pues pertenece al ámbito de los objetos ideales que “solo pueden ser comunicados por signos y símbolos que a su vez constituyen cosas perceptibles” (Schutz, 1962, p. 119).

La pedagogía sólo puede ser comprendida desde el estudio de los significados que tiene para aquellos que la incorporan y practican, ya sea como parte de su formación o de su quehacer laboral. Describir a la pedagogía como texto implica, recuperar la experiencia vivida de los actores (Van Manen, 2003). En el caso de mi estudio, de la experiencia vivida por docentes y estudiantes, ambos inmersos en una determinada institución escolar (FES Aragón), en un tiempo específico desde el que cada uno y colectivamente significan su práctica.

Van Manen (2003) propone una serie de actividades que, interrelacionadas, permitirán dar respuesta a la pregunta de investigación. Tales actividades son:

1. Centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo;
2. Investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos;
3. Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan al fenómeno;
4. Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir;
5. Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él;
6. Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo. (p. 48)

El fenómeno de interés en esta indagación es el de las prácticas institucionales de formación del pedagogo, de ahí que la pregunta que orientó la investigación suponga el análisis del proceso de institucionalización de la pedagogía en una institución que la ofrece a nivel licenciatura en la Ciudad de México.

En la realización de este trabajo me pronuncié por dos vertientes:

1. La revisión de la producción de trabajos recepcionales para titulación, durante el segundo semestre del año 2009. Retomé este aspecto pues dichos trabajos representan las opciones que la institución ofrece para otorgar el título y porque son una estrategia para identificar el campo intelectual que, de la Pedagogía, ha conformado la comunidad académica.

Para abordar este punto decidí buscar la información en fuentes indirectas. Por tal motivo, en lugar de acudir al área de servicios escolares y a la jefatura de carrera para pedir los datos, confronté los datos expuestos en las publicaciones internas (Boletín de la FES-A) con los textos existentes en la biblioteca de la escuela. La razón fue que quería identificar la trascendencia de los resultados obtenidos por la carrera que, al interior de la FES, son reconocidos.

En específico, el interés por la producción de estos textos fue el identificar cómo es que sus actores construyen sistemas de creencias desde los que, “transmiten implícita y explícitamente aspectos de la herencia cultural; [e] inculcan formas de vida, modos de conducta y también formas de percepción y cognición” (Ringer, 1992, p. 13).

Me enfoque en el acercamiento a la experiencia objetivada a través de los textos (tesis) porque, por un lado, los textos nos permiten articular lo que nosotros y las comunidades académicas vemos con poca claridad, ya sea por estar fuera de esa realidad o, precisamente, por ser partícipes de la misma, dicho de otra

manera, las formas de objetivación de las distintas tradiciones que sustentan las prácticas de formación de los pedagogos. Me interesaron también porque a partir de la revisión pude comprender las relaciones y fuerzas que se unen o confrontan para posicionar a la carrera de Pedagogía en la FES al interior del campo.

Algunas de esas prácticas y tradiciones logran conformarse como estructuras estructurantes, *habitus* (Bourdieu) que se convierten en disposiciones, a partir de las cuales los agentes construyen formas de posicionarse dentro del campo.

Coincido, y por tal razón la recupero como argumento, con la afirmación de Ringer (1992) respecto a que “Los significados implícitos perpetuados por las prácticas, instituciones y relaciones sociales afirman una influencia en los elementos explícitos en un campo intelectual” (p. 13).

De estos significados implícitos, recuperé los aspectos relacionados a ¿Qué significados de Pedagogía subyacen en tales discursos? ¿Cómo se posicionan los actores al interior de la carrera a partir de las formas como asumen los distintos discursos y prácticas?

2. El análisis de la realidad social en tanto que “tiene un significado específico y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, actúan y piensan dentro de él” (Schutz, 1962, p.79).

Retomé los significados elaborados por algunos docentes. Específicamente, aquellos que han trabajado en la Licenciatura desde su apertura y hasta la época actual. Quienes tienen una formación inicial diferente a la pedagogía. Los que egresaron de la carrera en la FES. También quienes han ocupado posiciones de mando en la licenciatura en algún momento y, los participantes en la elaboración del plan de estudios vigente.

La segunda vertiente, la realización de entrevistas, a las que llamo charlas o conversaciones, me ofreció la posibilidad de contrastar los significados implícitos y explícitos que los sujetos construyen, en otros términos, el grado de coherencia entre ciertas prácticas de la pedagogía y las concepciones sobre el campo que subyacen en ellas.

Del mismo modo, quise descubrir los objetos que componen los mundos de los sujetos implicados en el campo, en tanto producto de la interacción simbólica porque “El significado determina el modo en que una persona ve el objeto, la manera en que está dispuesta a actuar con respecto al mismo y la forma en la cual se dispone a hablar de él. Un mismo objeto puede tener distintos significados para diferentes objetos” (Blumer, 1982, p. 8).

Con este trabajo no busqué desarrollar una definición de Pedagogía, pues esta significaría paralizarla, convertirla en un ente inmutable, sujeto a su definición. Mi interés radicó en descubrir cómo se posicionan frente a la pedagogía los actores que convergen en ese espacio que es la FES Aragón y la manera como tal incorporación conlleva prácticas que, a su vez, posicionan a la carrera frente al campo.

1.5. La inspiración.

Arriba planteo aquellas tradiciones cuyas sugerencias asumí para la realización de esta indagación. En este apartado expongo los aspectos específicos de tales tradiciones retomé, así como los términos desde los que encauzo el trabajo, la institución, tradición, y campo.

a) La teoría de la acción y el estudio del campo

La aproximación que orientará el estudio del tema es la propuesta teórico-metodológica de la acción de Pierre Bourdieu. El valor de la teoría de la acción radica en el énfasis que pone en captar la “lógica más profunda del mundo social a

condición de sumergirse en la particularidad de un realidad empírica, históricamente situada y fechada” (Bourdieu, 1997, p. 12). Captar tal lógica supone tener presentes dos aspectos, que en la indagación, dicha realidad empírica, en tanto espacio social, es una “estructura de posiciones diferenciadas, definidas, en cada caso, por el lugar que ocupan en la distribución de una especie particular de capital” (Bourdieu, 1997, p. 28), aquella que determina al espacio. El otro aspecto hace referencia a los sujetos que componen el espacio social y son denominados agentes porque no son seres pasivos, sino “actuales y conscientes dotados de un sentido práctico” (Bourdieu, 1997, p. 40). Lo anterior significa que los agentes van desarrollando preferencias, estructuras cognitivas y esquemas de acción que, en su conjunto, conforman un sistema constituido a lo largo de la vida, un *habitus*.

La noción de sentido, tal y como lo expuse anteriormente, es una de las referencias que me permitieron vincular posiciones teóricas y metodológicas aparentemente distantes. Tanto la fenomenología, como la hermenéutica, el interaccionismo simbólico y el pragmatismo proponen el acercamiento al mundo empírico desde el sentido que el sujeto construye alrededor de las experiencias vividas en los espacios sociales de los que forma parte.

Ahora bien, es menester explicar el lugar que ocupa la noción de campo en los trabajos de Bourdieu. El autor diferencia el mundo social, lo general, de la realidad empírica, lo particular, y plantea que el acercamiento a lo general sólo puede realizarse desde lo particular. En este orden de ideas, afirma que “todas las sociedades se presentan como espacios sociales” (Bourdieu, 1997, p. 48), marcados por las relaciones entre sus agentes, por lo que pensar en la inmutabilidad de la estructura es impensable. Aclara:

Eso es lo que pretendo transmitir cuando describo el espacio social global como un *campo* [en cursivas en el original], es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan,

con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o transformar su estructura. (Bourdieu, 1997, p. 48)

Desde la teoría de la acción, me acercaré al campo de la pedagogía, a sus agentes, acciones y sentidos, con la intención de desentrañar los procesos que han favorecido una forma específica de ser del campo en un espacio, la carrera en la FES Aragón. Me interesa, en concreto, analizar la estructura, tradiciones, agentes y procesos que desde esta institución escolar han sido producidos y definidos dentro del campo, mismos que han contribuido a darle un matiz particular.

El matiz constituye una forma posible de ser de la pedagogía. Desde él, la institución se posiciona dentro del campo y otorga legitimidad a los saberes que produce. El tema central de la teoría de la acción es el análisis de la estructura social del mundo. La premisa de partida de la teoría es que el mundo está constituido por campos. En su interior, los sujetos interactúan y construyen los objetos, prácticas y significados que lo componen, mismos que, a su vez, producen a los agentes que incorporan las particularidades que lo distinguen. Abordo las características de las posiciones entre los agentes al interior de un campo, pues son las que definen su estructura.

Estudiar un campo supone, entonces, descubrir los entramados de relaciones establecidas a partir del volumen y especies de capital que los agentes poseen y que ponen en juego para posicionarse al interior de su estructura jerárquica. “Pensar en términos de campo significa *pensar en términos de relaciones*” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64), posibles para cada momento de su historia específica.

En todo campo existen significados y disposiciones (*habitus*), compartidos por agentes, instituciones o grupos específicos de agentes, que conforman las

redes y estructuras que lo determinan. De manera individual, cada uno valora diferenciadamente, desde las creencias aprendidas en el contexto social de origen, los significados y las posiciones que ocupa en el campo.

En resumen, el mundo social constituye a sus agentes y ellos, a su vez, le dan forma. De acuerdo con Wacquant (2007), lo que Bourdieu plantea es que “los agentes activamente hacen el mundo social a través de la incorporación encarnada de instrumentos de construcción cognitiva; pero también afirma, contra el constructivismo, que éstos instrumentos fueron también hechos por el mundo social” (p. 4).

En el caso de mi trabajo, la FES Aragón se presenta como una institución en cuyo interior se crea una posibilidad del ser del campo de la pedagogía. La institución posee un volumen y estructura de capital, desde el que se relaciona con los otros agentes e instituciones del campo para ocupar una determinada posición.

De la pedagogía que se hace en la FES Aragón ubiqué a los distintos actores que participan en su estructuración (docentes, estudiantes, autoridades), su trayectoria en la institución, su postura ante el campo y los modos de ser, hacer y posicionarse al interior, para identificar las formas y volúmenes de capital que han conformado y con los que participa la FES en el juego de las luchas por el poder y la legitimación dentro del campo.

La carrera de Pedagogía en la FES Aragón es un espacio de posiciones opuestas donde, sin embargo, existe entre los actores un acuerdo, encarnado, incorporado, que consiste en que todos reconocen “lo esencial de lo que está tácitamente exigido por ese campo, concretamente que es importante, que lo que en él se juega es suficientemente importante como para que tengan ganas de hacer la revolución en él” (Bourdieu, 1997, p. 142). A la relación entre el campo y sus agentes Bourdieu la denominó *illusio*.

La carrera de Pedagogía en la FES no es el campo, es una forma posible de ser del campo en un espacio y momento determinado, esto, sin embargo, no niega que exista relación con los grupos, los agentes y las instituciones que conforman otras formas posibles de ser del campo.

Pienso que la exposición anterior me ha acercado a las principales nociones en la obra de Bourdieu, campo, capital, *habitus* e *illusio*, centrales en mi estudio y que vinculo con los otros conceptos centrales: institucionalización y formación.

El análisis que realicé supuso el estudio de las condiciones históricas y sociales objetivas que posibilitan esa forma de ser del campo, desde las que adquiere distintos sentidos para sus actores y, como consecuencia, a partir de las que se posiciona.

El campo es, entonces, un espacio de competencia por la posesión del capital y los bienes culturales que aseguran el poder y la legitimidad entre los agentes e instituciones que lo conforman. “Un capital o una especie de capital es el factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, por tanto, existir en un determinado campo” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 65). Tal es la esencia del juego, la *illusio*, que no es destructora, sino constructora de las estructuras mismas del campo y del prestigio que éste logre adquirir, pues la integración de nuevos miembros supone un complejo proceso de selección y reconocimiento. El proceso busca asegurar que las relaciones que al interior se establecen sienten sus bases en la posición que cada uno ocupa en esa estructura.

Coincido con Granja (2005) en “la noción de campo como espacio estructurado de posiciones ocupadas por agentes e instituciones, donde se ponen en juego intereses específicos y se dan relaciones de fuerza y lucha por la legitimación de formas particulares de autoridad” (p. 108).

En el caso específico del tema de mi interés, la pedagogía como campo, mantiene una estructura dinámica que, al igual que en el campo intelectual

no es más que el sistema de interacciones entre una pluralidad de instancias, agentes aislados, como el creador intelectual, o sistemas de agentes, como el sistema de enseñanza, las academias o los cenáculos, que se definen por lo menos en lo esencial, en su ser y en su función, por su *posición* en esta estructura, por la *autoridad* [en cursivas en el original], más o menos reconocida, es decir, más o menos intensa y más o menos extendida, y siempre mediatizada por su interacción, que ejercen o pretenden ejercer sobre el público, apuesta, y en cierta medida arbitro, de la competencia por consagración y la legitimidad intelectuales. (Bourdieu, 2002, p. 31)

La carrera de Pedagogía, es sólo una de las opciones que ofrece la FES. Una más entre otras 15 posibilidades. Por ello, en tanto institución, la FES-A compite en 15 campos y ocupa una posición en cada uno de éstos, lo que a su vez la posiciona en el sistema de las instituciones de educación superior de este país. En consecuencia, la competencia se establece en dos ámbitos, el de los campos y el de las instituciones. De esta conjunción ha conformado un capital diverso y eso, supongo, influye en la construcción y resignificación de sus objetos de estudio posibles.

La FES es, de esta manera, un espacio de convergencia de “agentes o sistemas de agentes que forman parte de él (y) pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo” (Bourdieu, 2002, p. 8).

Con la revisión de los Boletines que editó la escuela en el periodo junio-diciembre de 2009 me percaté que la aparición de notas sobre alguna carrera depende de los trabajos realizados. Hay carreras como las ingenierías que presentan muchos trabajos de investigación, colaboración y asesoría; mientras

que otras, como pedagogía sobresale por los diplomados para titulación y ciclos de conferencias.

Finalmente, esto me facilitó situarme en el lugar donde se realizan las prácticas pedagógicas concretas (una instancia concreta de formación) y desde la demanda social simbólica (los significados que asignan los actores a la pedagogía y a sus prácticas al interior de las escuelas).

b) Institución y tradición

- *Institución como forma social*

La palabra institución pertenece a aquel grupo de conceptos que, de tan usados, ha perdido contenido o ha sido abandonado. Forma parte de los cuerpos teóricos de diversas corrientes dentro de disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología o la pedagogía y, en cada caso, parece dar cuenta de situaciones distintas.

El primer acercamiento a la noción viene de su etimología. Institución es una palabra de origen latino que proviene de “in|stitutare, tui, utum (statuere), establecer, disponer, enseñar, ordenar” (Villaseñor, 2004, p. 64). En el vocabulario específico del latín está catalogado dentro del campo semántico de las actividades del hombre para construir y destruir. De acuerdo con ello, lo instituido se presenta como lo opuesto a lo natural, es un acto humano de creación que dispone y ordena el quehacer, no de un sujeto, sino del hombre en cuanto género.

Desde otros enfoques, la institución es un espacio cultural que otorga

un lugar a cada sujeto y se conforma una cultura a través de la cual se constituyen rituales y costumbres cuya finalidad consiste en facilitar la obra colectiva. De acuerdo con Enríquez (1996, p. 89), las instituciones desarrollan un proceso de formación y socialización de los diferentes

actores, para que cada uno pueda definirse en relación con el ideal propuesto. (Romo, 2007, p. 2)

También, se hace referencia a institución como “principio regulador que organiza las actividades de los individuos de una sociedad en pautas organizacionales definidas desde el punto de vista de algunos problemas básicos de la sociedad o vida social ordenada” (Ortega, 1999, p. 53). En esta concepción hay una clara tendencia sociológica y organizativa en la que los sujetos parecen no tener participación en el establecimiento de tal principio regulador. También, el concepto puede tener un sentido jurídico, una ley, por ejemplo. Incluso puede hacer referencia a distintas esferas de la sociedad, la económica, la educativa, la política, etc.

Las instituciones, desde el psicoanálisis, según Freud (1976, p. 100) “son una multitud de individuos que han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su ideal del yo a consecuencia de lo cual, se han identificado, entre sí en su yo” (citado por Torres, 2006, p. 1107). Aquí, los sujetos asumen un papel protagónico, pero se reconocen los elementos que le rodean.

Lourau (2007) sintetiza las posibilidades de comprensión del concepto institución a partir de lo que él denomina “momentos” y son tres, a saber:

Una norma universal, o considerada tal, ya se trate del matrimonio, de la educación, de la medicina, del régimen del salario, de la ganancia o del crédito, es designada institución.

El hecho de fundar una familia, el acta de matrimonio, así como el fundar una asociación, de iniciar un negocio, de crear una empresa, un tipo de enseñanza, un establecimiento médico: también estos fenómenos llevan el nombre de institución.

Por último, las formas sociales visibles por estar dotadas de una organización jurídica y/o material: una empresa, una escuela, un hospital, el sistema industrial, el sistema escolar, el sistema hospitalario de un país, son denominadas *instituciones*. (p. 9)

Otros autores como Fernández (1998) retoman la propuesta de Lourau y hacen referencia a tres alusiones posibles del término, como

normas que expresan valores altamente 'protegidos' [que pueden ser concebidas] como sinónimo de regularidad social. [...] En otra cantidad de obras el término 'institución' se reserva para hacer referencia a organizaciones concretas. [...] Un tercer sentido liga al término 'institución' con los significados y alude con él a la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano 'encuentra' orientación para entender y descodificar la realidad social. (pp.13-15)

La diferencia principal entre estos dos autores radica en que, para Lourau lo institucional supone los tres momentos, dialécticamente relacionados. Hay un momento de la universalidad que se corresponde con las normas, abstractas, que no hacen referencia directa a situaciones o individuos concretos, y por ello mismo adquieren un carácter de verdadero y válido para todos. El segundo momento, la particularidad, supone la encarnación de la norma, es el momento en que, ahora sí, el individuo concreto actúa, convierte en hecho la norma, que en ese momento pierde su carácter universal y verdadero pues debe ser vista a la luz del contexto, circunstancias, temporalidades, espacios en que fue convertida en acto. El tercer momento, Lourau lo identifica como de mediación. Al respecto, explica que no es posible que haya un paso directo de la norma al acto, que necesariamente éste, el acto, es posible por la existencia de "formas sociales singulares, de modos de organización más o menos adaptados a una o varias funciones" (Lourau, 2007, p. 10), las denominadas instituciones en el sentido de establecimientos u organizaciones jurídicas.

Por su parte, Fernandez, plantea las posibilidades del término a partir del sentido diferenciado que asignan los sujetos. No parece que exista la relación dialéctica que Lourau reconoce, son connotaciones del término, cuyo uso está supeditado al consenso.

Lourau establece que las instituciones, como formas sociales, establecimientos u organizaciones jurídicas, cumplen su papel mediador al establecer lo permitido y lo prohibido en su interior. De esta suerte, todo acto estará determinado por la normas que las formas sociales establezcan y serán válidas sólo para ellas. Fernández complementa al afirmar que al realizar tal papel de mediación, las instituciones “muestran al individuo el poder y la autoridad de lo social, el riesgo y la amenaza implícita en la transgresión, el beneficio y el reconocimiento de la obediencia” (Fernández, 1998, p. 15).

A partir de tales afirmaciones es que el análisis institucional se centra en las instituciones como formas sociales mediadoras, para, desde ahí, analizar las cuestiones relativas a las normas y los actos. En seguida, surgen otros elementos a valorar para trabajar el concepto institución.

Las instituciones se expresan como normas –escritas o no, que pueden o no concretarse en organizaciones específicas-, como valores, imágenes, representaciones, [sentidos]; en definitiva, *códigos externos e internos* que ordenan globalmente el funcionamiento de un conjunto social determinado, estableciendo *un marco regulador del comportamiento colectivo y del requerido a cada individuo que lo conforma*. (Yentel, 2006, p.11, en cursivas en el original)

Como se observa, hay aspectos ya encontrados desde la etimología, la idea de la institución como ordenación y establecimiento. También hace otras aportaciones, por ejemplo, que la institución se refiere también a los valores, sentidos y representaciones propios de un grupo social, es decir, que a pesar de

no ser natural, la institución constituye al hombre y, por lo tanto, a sus actos, sus prácticas.

Desde esta perspectiva, el papel de la institución debe ser estudiado en la medida en que toda práctica está mediada por lo instituido y lo instituyente. “Lo instituido responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están asentadas en una historia de la institución, que están asentadas y que están construidas en significados de la institución y que otorgan identidad a la institución” (Remedi, 2004, p.2).

Lo instituyente, por el contrario, es todo aquello que está siendo gestado, todos esos “procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas” (Remedi, 2004, p. 2). Lo instituyente nace que las mismas contradicciones y huecos en lo instituido para transformar o sustituir lo existente, y junto con él, a lo ya significado, de ahí que siempre haya tensión con lo instituido.

En la relación instituido-instituyente encuentro otro elemento, la tradición. Lo instituido es el capital creado, acumulado, recreado y considerado como válido por los miembros del campo, en otros términos, constituye lo legítimo. Dentro de un campo académico, lo instituido, son las bases de la identidad cultural, social, política y profesional. En otras palabras, es la tradición, como bien muchas veces intangible, que se erige como autoridad que se transmite. A veces bajo una crítica racional, a veces sólo por la seguridad que ofrece.

De manera similar a los antiguos gremios artesanales, el maestro artesano, el profesor en el caso de un campo académico, inculca a los aprendices los elementos de la tradición a través de la selección de contenidos, de las formas de trabajo y de las metodologías para la construcción de conocimiento. Así, lo instituido, en tanto tradición, puede ser vivido por los agentes como un elemento de estatismo y retroceso o como fundamento para consolidar al campo, ahí radica el juego con lo instituyente.

La tradición, afirma Serrano (2008), es “el saber que se genera en otros saberes previamente contruidos”, no son teorías, sino formas de producción “que utilizan los grupos para legitimar su quehacer” (Serrano 2009) por ello reivindican la noción de acción. La acción está delimitada por los lazos sociales que los sujetos que crean, distribuyen y legitiman los saberes establecen con el otro, sean sujetos, cultura o lenguaje.

Específicamente, al hacer referencia a un campo académico, Serrano (2009) plantea que las tradiciones “son un saber particular de cada campo que permite [a los sujetos] enlazarse con las formas de construcción del conocimiento”. De ahí que la revisión de las tesis de licenciatura haya sido fundamental para comprender la institucionalización de la pedagogía. Son los docentes quienes postulan ciertos saberes como legítimos y, desde ellos, los alumnos buscan producir conocimientos.

Las tradiciones permiten, pues, establecer distintos tipos de nexos

- Con ideas/producciones del saber
- Con personas
- Con argumentos
- Con estilos de producción del saber
- Con formas de interacción
- Formas de oposición. (Serrano, 2009)

En el caso de la pedagogía en la FES Aragón, el proceso de constitución de tales nexos, entre los maestros, con los alumnos, con la institución, favorece el desarrollo de formas de argumentación desde las que las experiencias de enseñanza, aprendizaje y hacer pedagogía adquieren sentido para quienes la viven como experiencia cotidiana. A partir de ello son legitimados o prohibidos ciertos saberes y prácticas. Del mismo modo establece las condiciones para que los pedagogos conformen culturas académicas, desde las que construyen y

fortalecen las bases para la institucionalización del campo en contextos y momentos específicos. Es decir, las tradiciones “implican formas de ser y actuar [en ellas] no hay separación entre acto y discurso” (Serrano, 2009).

Al interior de cada cultura académica, miembros y producciones establecen formas de relacionarse, determinadas por condiciones históricas objetivas, que conforman tradiciones. De ahí que las jerarquías y los conocimientos desarrollados en momentos concretos no deban ser contempladas como aspectos esenciales, verdaderos e inmutables del campo.

La concepción de Lourau de la institución como organización mediadora me ayudó a resolver diferentes cuestiones. Una de ellas se relaciona con una pregunta que enfrenté cuando expresaba la intención de mi indagación, ¿vas a estudiar a la FES-A o a la pedagogía en la Facultad?, y que evidencia una tendencia a entender a la institución, y por ello a la institucionalización, sólo como esas formas sociales visibles, a lo que ha sido objetivado y no a los otros dos procesos. Un asunto más tiene que ver directamente con mis concepciones sobre la institución, si bien mi indagación se realizó dentro de la FES Aragón, mi interés se centra en la pedagogía como campo.

Parto de una certeza, la pedagogía es un campo legítimo dentro del cuerpo de saberes que puede ser enseñado y aprendido en instituciones de educación superior, pero no es estático, pues asume formas posibles de ser dependiendo de las instituciones, los agentes y los periodos históricos en que abordemos su estudio. En cuanto campo, es también espacio de tensiones, constituido por los conocimientos legitimados por sus practicantes y, por este motivo, convertidos en tradición, pero siempre en proceso de transformación.

Vuelvo y sigo la explicación de Lourau, las normas corresponden a lo que es permitido. Al interior de la pedagogía, son aquellas formas que significan para todos y dan lugar a diversos niveles de compromiso. Aquí vinculo las normas con

la *illusio*, las reglas del juego, que son reconocidas y aceptadas por todos. Carecen de una presencia objetiva, pero son, comprometen. De hecho, las tradiciones son resultado de las relaciones entre los agentes, las instituciones y los actores. Suponen lazos sociales, significados, *habitus* y normas compartidas, una *illusio*. A través de ellas se generan los saberes dentro de un campo, se legitiman posturas y posiciones (teóricas y sociales).

Las relaciones académicas vinculadas a la formación constituyen el elemento que permite que los sujetos introyecten la *illusio*, incorporen el *habitus*, participen de la institucionalización de la pedagogía. En la relación intersubjetiva construyen sus significados.

La fundación es, según entiendo, un proceso complejo que yo vinculo con la institucionalización. Me parece que está relacionada con la constitución de redes de significación que dan sentido, forma o legitimidad a las normas.

Sin embargo, el ceñirse a los enfoques de ya expuestos, circunscribe el análisis al agente mediador y deja a los sujetos en el papel de meros constructores de significados a partir de lo permitido y lo prohibido. Aclaro que el proceso de institucionalización no ha sido tan lineal como podría desprenderse de la exposición anterior.

Admito que además hay elementos políticos, académicos, sociales y económicos, propios de la historia de la Institución y, más aún, propios de las trayectorias de los agentes que ahí convergen, que, primero, favorecieron la decisión de ofrecer estudios de pedagogía en ese “establecimiento”, pero también le impusieron algunas de “las categorías de pensamiento que aplicamos a todo lo que en el mundo hay” (Bourdieu P., 1999, p. 91). El resultado es que encontramos desarrollos diferenciados de la disciplina a lo largo de su existencia en la FES Aragón y en la misma UNAM.

- *Los ritos de institución*

La realización del trabajo empírico, conversar con docentes de la carrera de pedagogía, me llevó a encontrar que la discusión al interior de la carrera gira en torno a los grupos de poder y a los fundamentos de sus prácticas. Lo que se pone en juego cuando se argumenta en torno a la pedagogía son las luchas entre los agentes y no las aportaciones al campo de los distintos grupos.

De esta manera, el análisis de las redes de relaciones y posiciones que se ponen en juego al interior del campo, contextualizadas y, por supuesto, mediadas, por determinadas condiciones espaciales (las instituciones escolares) y temporales (la época actual) desde las que se convierten en una experiencia vivida para los actores, es el eje que guía mi estudio y me permiten hacer una suposición: que los procesos de formación de pedagogos en la FES Aragón están vinculados con las trayectorias de los actores que ahí confluyen y con las formas como los sujetos viven su propia experiencia como pedagogos; de ahí que se han conformado múltiples posibilidades de significación de la pedagogía, con ello distintas tradiciones y prácticas que han derivado en la forma de institucionalización actual.

Justamente, creo que analizar a las instituciones supone el estudio del proceso de institucionalización, en mi caso, el de la pedagogía en la FES Aragón al establecer, de acuerdo con Garay (2006) que

Las instituciones –y particularmente las educativas- son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución ‘consigo misma. (p. 129)

Berger y Luckmann enfatizan en que el ser del hombre pasa por “la interrelación con un ambiente [...] tanto natural como humano” (Berger, 2006, p.

66); apunto, cultural y social, y que la institucionalización está vinculada a dos aspectos: habituación y tipificación, posibles dentro de esa vida social y cultural. En mi indagación, recuperar el proceso de institucionalización de la pedagogía en la FES ha pasado, entonces, por encontrar en las narraciones de los entrevistados aquellos actos, prácticas que se reiteran y dan cuenta del ser de la pedagogía. Al entrar al ámbito del recuerdo, su trayectoria, encontramos la historia de esa realidad objetiva que es la pedagogía en la FES. El problema es que los entrevistados sólo pueden recobrar los procesos que les han tocado vivir, y sólo en aquellos aspectos que les han resultado significativos. El reto es, como ya lo mencioné, entretelar las distintas narraciones e identificar lo que es reconocido como legítimo, que ya no permitido o prohibido –legal- como en el caso de la institución mediadora.

Berger y Luckmann proponen una teoría de la institucionalización que parte de una premisa fundamental: el organismo humano, para desarrollarse, debe interactuar con el ambiente que le rodea. Este ambiente es, obviamente biológico, natural, pero también es un ambiente creado por el mismo hombre para que tal desarrollo sea ordenado, tenga dirección y estabilidad. Busca que el hombre no esté sólo en el proceso y por ello adquiere un carácter social. La pregunta que se hacen a continuación es “¿de dónde deriva la estabilidad del orden humano que existe empíricamente?” (p. 70) o, en otros términos, ¿cómo surge el orden social? La respuesta es que el orden social que precede al desarrollo de todo organismo individual, y lo determina, es una creación producto de la actividad del mismo hombre sobre la naturaleza, creación que se convierte en una necesidad para la misma supervivencia.

El origen del orden social estaría en la habituación –la repetición y práctica constante de los actos hasta crear disposiciones-, que permite resolver problemas que ya han sido experimentados previamente, que da nombre y forma a las cosas y situaciones para no tener que hacer esa tarea cada vez. La habituación da

lugar a la institucionalización, que “aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución” (Berger y Luckmann, 2006, p. 74).

Una característica básica de toda institución es que lo habitualizado debe estarlo y ser accesible para todos los sujetos que conforman el grupo social institucionalizado. De esta manera, las instituciones realizan la función de control sobre aquellos actos ya tipificados y sobre los sujetos que deben actuar en conformidad, imponiéndose como agentes externos, en términos de la ética, apelando a la racionalidad del hombre que se pregunta ¿hay algún sentido, y cuál sería, por el que un ser racional se vea obligado, en tanto ser racional, a aceptar principios morales o a reconocerlos y ponerlos en práctica a través de sus juicios y sus actos?

De esta manera, institucionalización e institución son procesos objetivos, no vinculados a sujetos concretos, pero que preceden a la existencia biológica de cada uno. Son legitimados por su habitualización y legitiman los actos y comportamientos de los hombres.

De ahí mi interés por lo que Bourdieu (2008) llama “ritos de institución” que legitiman determinados discursos. En ellos, la institución mediadora juega un papel determinante, pero existe también el proceso de institucionalización.

Bourdieu (2008) aborda el tema del rito dentro del análisis que hace al lenguaje, específicamente, hace referencia al discurso que forma parte de los rituales litúrgicos y hace anotaciones precisas en torno a las relaciones sociales que legitiman el discurso. Afirma:

El rito propiamente religioso es sólo un caso particular de todos los ritos sociales cuya magia reside no en los discursos y contenidos de conciencia que los acompañan (en este caso particular las creencias y las representaciones religiosas) sino en el sistema de relaciones sociales

constitutivas del propio ritual, que se hacen posibles y socialmente eficientes (entre otras cosas, en las representaciones y creencias que implica). (Bourdieu, 2008, p. 76)

Lo litúrgico en este ámbito se refiere al conjunto de prescripciones a partir de las que debe manifestarse públicamente la autoridad conferida a ciertos sujetos que representan a los grupos sociales. Aquí, cualquier rito consagra, legitima o sanciona los límites de lo que prescribe el mismo grupo. Bourdieu (2008) establece que el rito “consagra la diferencia, la instituye al mismo tiempo” (p.79) entre los aptos y los no aptos para participar de la liturgia, y más aún para ser portavoces.

La función social del rito es establecer los límites entre lo lícito y lo transgresor. El poder de lo que se institucionaliza radica, no en quienes emiten el discurso, la norma o el acto, sino en la legitimidad del emisor mismo. Respecto a él plantea que “su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y de cuyo poder está investido” (Bourdieu, 2008, p. 68). Es justamente ese capital acumulado el que impregna los rituales de la magia social.

De esta manera, la institucionalización supone, tanto la investidura que el mismo grupo otorga a quienes pueden ser sus portavoces, como el mismo capital que otorga particularidades al grupo (vendría a equivaler a lo que se habitualiza) como, por supuesto, la institución (forma social) que autoriza a los portavoces a fungir como tales.

En la carrera de pedagogía en la FES Aragón, hay un grupo de portavoces investidos gracias a un acto, la aceptación, después de 10 años, de la propuesta de plan de estudios elaborada por ellos. Mientras duró el proceso, la vida académica de la carrera se mantuvo en movimiento, los actores reconocen que hubo vida académica, pero ésta se detuvo al ser aprobado el plan. La investidura

la otorgó la institución (UNAM), y con ella, legitimó una diferencia entre los investidos y los no investidos, los aptos para decir qué es lo pedagógico y los no aptos para hacerlo ¿Cómo asumieron esto los actores? unos participando de todo evento propio de la carrera, otros, renunciado a ello.

Por eso, parece claro que lo permitido o no por la institución (en su forma social) no da cuenta de la complejidad de los procesos de institucionalización pues no contempla que toda institución es una forma de orden social, y que el poder otorgado a los portavoces no depende sólo de una entidad, el grupo es quien otorga tal mandato, el que significa a los sujetos, el que delega en otros su representación.

Bourdieu (2008) hace referencia a que

Así, el acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo particular: significa dar a alguien su identidad, pero a la vez en el sentido de que la expresa y la impone expresándola frente a todos, notificándole así, con autoridad, lo que él es y lo que él tiene que ser. Algo que se ve claramente en la injuria, especie de maldición que tiende a encerrar a la víctima en una acusación que funciona como un destino. (p. 81)

La institucionalización es también un acto de constitución, de investidura, de consagración, de significación. Conforma el *habitus*, las disposiciones, que determinan y legitiman un cierto modo de ser. En las charlas pude ver, justamente en la práctica, en las rutinas y en la imagen sobre la docencia, la constitución de esto que llamamos pedagogía en la FES Aragón. En las luchas por el territorio encontramos los actos de legitimación, la búsqueda de la consagración de un ser posible de la pedagogía. En la tradición están implícitas las instrucciones para ser, las disposiciones de lo que es (ojo, no del deber ser) y las experiencias cotidianas del ser.

Estas instrucciones, dice Bourdieu (2008) no pasan por el lenguaje, están inscritas en “los aspectos aparentemente más insignificantes de las cosas, de las situaciones o de las prácticas de la existencia común [...] maneras de mirar, de comportarse, de guardar silencio e incluso de hablar, están cargadas de conminaciones” (pp. 25-26).

La institucionalización entraña el trayecto de incorporación de tales instrucciones, los sentidos que los agentes otorgan a los ritos de institución, así como las experiencias y actos que de ellas derivan. La exploración del curso que ha seguido en la FES abarca el estudio de aquellos “sentidos comunes” que han legitimado ciertas tendencias de la pedagogía, en coyunturas específicas, y la identificación de las situaciones en que aparecen sentidos diferentes y contradictorios, esto porque “cada campo es la institucionalización de un punto de vista en las cosas y los *habitus*” (Bourdieu, 1999, p. 133).

La institucionalización de la pedagogía en la FES Aragón describe las formas de coexistencia de distintos estilos de investigación y el encuentro de ciertas orientaciones teóricas y enfoques en el desarrollo de investigaciones en torno a temas diversos, pero no en igualdad de circunstancias porque sólo uno de ellos es el portador de la legitimidad y, por ello, de la palabra; el que fundamenta el plan de estudios. De éste dependerá la vinculación entre los estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía, aunque no ahondaré en estos últimos dos niveles.

Ahora ¿cómo se constituye el “sentido común”? es decir, esos ámbitos que permiten a los agentes e instituciones configurar hipótesis, teorías y prácticas, para marcar los límites de la disciplina en relación con otros campos.

El sentido común es un fondo de evidencias compartidas por todos que garantiza, dentro de los límites de un universo social, un consenso primordial sobre el sentido del mundo, un conjunto de lugares comunes (en

sentido lato), tácitamente aceptados, que posibilitan la confrontación, el diálogo, la competencia, incluso el conflicto, y entre los cuales hay que reservar un lugar para los principios de clasificación tales como las grandes oposiciones que estructuran la percepción del mundo. (Bourdieu, 1999, pp. 130-131)

Es clara la noción de *illusio* en la afirmación de que hay evidencias compartidas y tácitamente aceptadas, “puntos de vista socialmente instituidos en el campo del que son fruto” (Bourdieu, 1999, p. 132); sin embargo, cuando se hace referencia a “principios de clasificación” también denominados “esquemas clasificadores” debemos tener presente, y estar atentos a ello, que tales “sentidos comunes” no son inmutables y favorecen la posibilidad de distinción, diferencia y división entre los campos para mantenerlo en continuo movimiento.

Espero que sea evidente que el proceso de institucionalización no es lineal. Reparo en que además hay elementos políticos, académicos, sociales y económicos, propios de la historia de la Institución, que favorecieron la decisión de ofrecer estudios de pedagogía e impusieron algunas de “las categorías de pensamiento que aplicamos a todo lo que en el mundo hay” (Bourdieu, 1999, p. 91). El resultado es que encontramos desarrollos diferenciados de la disciplina a lo largo de su existencia en la UNAM. Lamentablemente, no cuento con el tiempo ni los elementos para revisar todas las IES que ofrecen la Licenciatura en Pedagogía. Me centro sólo a la FES Aragón porque forma parte de la Universidad más influyente de México, la UNAM, y porque allí estudié.

La existencia de tradiciones de la pedagogía en la Facultad es muestra de tal desarrollo diferenciado, pues son resultado de las relaciones entre los agentes, las instituciones y los actores. Suponen lazos sociales, significados y *habitus* compartidos, una *illusio*. A través de ellas se generan los saberes dentro de un campo, se legitiman posturas y posiciones (teóricas y sociales).

El ingreso a una institución, por ejemplo para estudiar o trabajar en la carrera de Pedagogía en la FES, trasciende el mero proceso de la contratación, en el caso de los docentes, o de la imagen preconcebida de lo que es la pedagogía para el alumno. “El ingreso al campo se regula conforme a reglas impuestas por las posiciones dominantes, que tratan de determinar la posesión de capital y *habitus* imperante. Con ello, se separa y define a los miembros legítimos de los advenedizos” (Sánchez, 2007, s/p.).

La *illusio* entre los docentes de la carrera de Pedagogía parte del reconocimiento, la creencia, de que debe poseerse un determinado capital cultural, una certificación específica, para participar en la legitimación de lo que es válido en la formación de estudiantes. Sobrepasa el ámbito de lo establecido en el plan de estudios, para centrarse en la formación de origen del docente. El sentido del juego en pedagogía establece que sólo un pedagogo puede saber lo que debe aprender un estudiante del campo.

Que los pedagogos sean quienes formen a los pedagogos, no es una idea que aparezca en el plan de estudios, no es un objetivo de la carrera, tampoco es una política de la institución. Sin embargo, es una percepción compartida por los docentes con esa formación inicial. Determina formas de relacionarse y valorar el trabajo de quienes llegan con formaciones distintas a la de pedagogía.

Bourdieu (1977) afirma que

Los agentes sociales que tienen sentido del juego, que han incorporado un sinfín de esquemas prácticos de percepción y de valoración que funcionan en tanto que principios de visión y división del universo en que se mueven, no necesitan plantear como fines los objetivos de su práctica. (p. 144)

Es a través de la formación que los sujetos tienen la *illusio*, incorporan el *habitus*, participan de la institucionalización de la pedagogía. En la relación intersubjetiva construyen sus significados.

A través de los ritos, la institución legitima discursos y, con ellos, posiciones ante el campo. Al mismo tiempo, inviste a ciertos agentes del poder para pronunciar los sentidos que tendrá dicho campo. Como ya lo he mencionado, el rito de institución más influyente en la historia reciente de la carrera de pedagogía en la FES-A ha sido la aprobación del plan de estudios.

1.6. Objetivos y presupuestos

Los objetivos que pretendo alcanzar son:

- Analizar a la carrera de Pedagogía en la FES Aragón como una forma posible de ser del campo, enmarcada por las condiciones sociohistóricas, políticas, culturales, filosóficas y académicas del espacio académico universitario en que se ha institucionalizado.
- Contrastar los significados posibles de la pedagogía, en tanto experiencia vivida, a través de las distintas formas como los practicantes la convierten en texto.

Para trabajar los presupuestos, retomo la noción elaborada por Serrano (2002) a partir de Weiss, según la que, desde algunas tradiciones, realizar investigación social y humanística “se desprendería de los referentes genéricos elaborados desde la hermenéutica; serían anticipaciones de sentido ante la empresa de análisis, condición que permitiría la interpretación del material recabado” (p. 108).

Los presupuestos se presentan como el boceto para que las narraciones, las fuentes de inspiración, la trayectoria de los otros, de la institución y la mía propia puedan pintarse en un lienzo y convertirse en paisaje.

Los temas que quiero estudiar giran en torno al campo de la pedagogía en la FES Aragón, su constitución, historia, matices, agentes. Me interesa descubrir las reglas del juego desde la que se constituyen los *habitus* y los capitales que

hacen a la pedagogía en esta escuela. En referencia a institucionalización y a la tradición me decanto por lo ritos, de fundación, de legitimación y por la presencia de los maestros y sacerdotes.

El supuesto emana de Sennett (2009) y es que “Todo buen artesano mantiene un diálogo entre una prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas”. (p. 21)

Los presupuestos con los que elaboro la presente indagación son los siguientes:

- a) El saber sobre la pedagogía que se genera en la FES Aragón está ligado de manera decisiva a las prácticas centradas en las luchas por las posiciones al interior del campo. Lo anterior impide la conformación de un sentido común que trascienda el ámbito de los estudios de licenciatura, al punto que, no hay relación entre investigación y docencia, licenciatura y posgrados, docentes pedagogos y no pedagogos.
- b) Los docentes de pedagogía han creado una iconografía sobre sí mismos y el quehacer de la carrera ligada a la noción de artesano. El icono es dibujado a partir del significado de que ser artesano es estar comprometido con la pedagogía, la docencia y, principalmente, con el otro. Los docentes asumen que hacer bien las cosas y comprometerse con las actividades que realizan es parte de la formación del pedagogo.
- c) Entre la noción de artesano y la de gremio existe contradicción. Por un lado, la docencia en pedagogía en la FES-A privilegia intereses particulares antes que el bien común. La práctica de la docencia no es la fuente de las relaciones intersubjetivas centradas en el diálogo y aprendizaje mutuo entre los mismos maestros, no hay se trabaja pues, por el gremio de pedagogos y docentes. Por el otro, los docentes reivindican el compromiso con el otro como fundamento del ser pedagogo.

- d) El trabajo académico al interior de los grupos no pretende consolidar la presencia de la carrera al interior del campo, ni proponer mejoras al trabajo académico del resto de la comunidad de la escuela, la intención es el logro personal. Las convicciones de los docentes en torno al gremio se ven reflejadas en la calidad, temas y formas de los trabajos recepcionales para titulación de los alumnos y la conclusión es desfavorable.

Para concluir este capítulo menciono que tanto el proceso de investidura, como el de constitución de disposiciones, de conocimiento de las reglas del juego, de posicionamiento son la base de la institucionalización. Otro elemento es el terreno en que este proceso sucede, por ello, me aproximé a la estructura de la FES como espacio de constitución del campo y como elemento fundamental del discurso político-pedagógico de una corriente de pensamiento, en un periodo histórico fundamental en la historia de México, que contribuyó a la apertura de la licenciatura en ese espacio, pues

Una vez conocidas las condiciones históricas y sociales que hacen posible la existencia de un campo intelectual –una vez definidos, al mismo tiempo, los límites de validez de un estudio de un estado de este campo-, este estudio adquiere entonces todo su sentido, porque puede captar “en acto” la totalidad concreta de las relaciones que integran el campo intelectual como sistema. (Bourdieu, 2002, p. 16)

De ahí que en este capítulo haya desarrollado aspectos como la historia de la FES Aragón, el plan de estudios de la carrera de pedagogía y el término formación como el eje articulador de los sentidos en torno al campo y las prácticas de la pedagogía en ese espacio escolar, pues tengo claro que, de la manera como formación de cuenta de lo pedagógico en el plan de estudios, dependerá la organización de los contenidos escolares y, de todo ello, la institucionalización del campo en la facultad.

En este capítulo he intentado, pues, justificar mi interés por revisar las formas como ha sido integrado el discurso legítimo sobre lo pedagógico en la FES Aragón. Desde la construcción metodológica, así como a partir de las fuentes de inspiración: campo, institucionalización y tradición, he fundamentado la validez de mi estudio.

El argumento que presenté plantea que hay aspectos de la historia de la FES Aragón que han conformado diversas posibilidades de significación de la pedagogía, con ello distintas tradiciones y prácticas que han derivado en la forma de institucionalización actual.

Las formas como fundamento mi argumento estarán dadas, no por la teoría, más bien por la experiencia de los mismos agentes que han hecho la historia de la carrera de pedagogía y que ha legitimado y defendido formas diversas de ser del campo. A continuación expondré el diseño de las actividades empíricas, mismas que se centraron en la realización de entrevistas narrativas a algunos de esos agentes.

Capítulo II. Entretejer los hilos

Acostumbran los historiadores ¡oh Sosio Seneción!, cuando en la descripción de los países hay puntos de que no tienen conocimiento, suprimir éstos en la carta, poniendo en los últimos extremos de ella esta advertencia: De aquí adelante no hay sino arenales faltos de agua y silvestres, o pantanos impenetrables, o hielos como los de la Escitia, o un mar cuajado. Pues a este modo, habiendo yo de escribir estas vidas comparadas, en las que se tocan tiempos a que la atinada crítica y la historia no alcanzan, acerca de ellos me estará muy bien prevenir igualmente: De aquí arriba no hay más que sucesos prodigiosos y trágicos, materia propia de poetas y mitólogos, en la que no se encuentra certeza ni seguridad. (Plutarco, 1999, p.3)

Introducción

El capítulo que ahora desarrollo trata acerca de la experiencia de recolección de información sobre la vida algunos docentes de pedagogía en la FES Aragón. En este caso, la tarea de recolección se circunscribe a una sola actividad, la realización de entrevistas narrativas, centradas en la experiencia vivida de seis profesores de la carrera de pedagogía. Pero la actividad no termina con la realización de las entrevistas, después sigue un arduo trabajo que se ve coronado con la composición de un relato en el que entretejo tales experiencias en tanto vidas paralelas. Por eso es que me atrevo a copiar con humildad a Plutarco y prevenir al lector respecto a que: aquello que no contemplé en la realización de las charlas con los docentes, entra en el plano de lo privado o lo secreto en la experiencia de los sujetos.

Los temas a trabajar en este capítulo están aún en el plano de lo metodológico. Aquí expongo los caminos que seguí para el planteamiento de los temas a conversar, la realización, transcripción y categorización de las entrevistas,

además de la conformación de las metáforas a partir de las que construí la narración.

2.1. La situación de entrevista

Abrir y hablar de muchas tendencias por parte de los profesores, para mí es el escenario ideal, donde los estudiantes puedan tomar, a través de los docentes, ver ángulos diferentes de lo que es hablar de la pedagogía o de lo que cada uno cree que es la pedagogía, sin embargo, eso sí es enriquecedor. (EDI1)

Estas palabras vienen de un docente de pedagogía en la FES Aragón, un profesor que, formado desde la pedagogía y la sociología en la facultad de filosofía y letras, así como en la UAM, además de contar y con 23 años de labor en la FES, sigue esperando por el momento de que tal escenario suceda.

La imagen de una carrera en la que no hay diálogo es compartida por otro docente, egresado de esa escuela y quien, como actor de la carrera durante 29 años, reconoce que la causa de esta sordera es una responsabilidad compartida. Al respecto, menciona:

[el] no permitir que lleguen otras miradas. Por un lado, pero por la otra parte también ¿qué hacemos los demás? Este quietismo, esta inercia que, que nos ha llevado a un enfrentamiento de, pues yo no diría de tribus, pero sí de sujetos con miradas diferentes y que nos hemos enfrentado en lo interno.

En estos enfrentamientos internos, en lugar de construir [a partir de discutir posturas y decir] ‘no estoy de acuerdo’ es ‘destruye las otras posibilidades’. (EDI2)

Como resultado, tales desencuentros dan lugar a una situación que llamo, por el momento, *estatismo*, en la que no hay diálogo, investigación, creación de conocimientos y ha posicionado a la pedagogía que se hace en la FES Aragón, en

niveles de mínima o nula influencia al interior del campo, según lo afirman ambos entrevistados.

Entrevistar es un ejercicio de descubrimiento para ambos interlocutores. El entrevistador va construyendo imágenes de esas experiencias que le son narradas y el entrevistado le encuentra sentido a lo que ha vivido. Sin embargo, tales escenarios no suceden gratuitamente, son resultado de un ejercicio de diálogo y, para que éste sea posible hay que crear una situación de entrevista.

Dos puntos de partida, los temas de la entrevista y los entrevistados.

En la elección de las personas entrevistadas no cabe la noción de muestra representativa, Bourdieu (2007) hace referencia a “categorías de encuestados” (p. 530) pues no se buscan sujetos anónimos, sino agentes que ocupan una posición determinada dentro del campo a partir de la que significan su experiencia. Con cada conversación, busco identificar cómo es que los actores construyen sistemas de creencias desde los que, “transmiten implícita y explícitamente aspectos de la herencia cultural; [e] inculcan formas de vida, modos de conducta y también formas de percepción y cognición” (Ringer, 1992, p. 13), de ahí que haya algunos temas ineludibles, por ejemplo ¿Qué es ser docente de pedagogía?, ¿qué es formar pedagogos? y ¿cuál es el sentido de pedagogía que subyace en sus prácticas docentes?

En esta indagación he comenzado por retomar, primero, los significados producidos por algunos docentes. Específicamente, aquellos que han trabajado en la Licenciatura desde su apertura y hasta la época actual. Quienes tienen una formación inicial diferente a la pedagogía. Los que egresaron de la carrera en la FES. También quienes han ocupado posiciones de mando en la licenciatura en algún momento y, los participantes en la elaboración del plan de estudios vigente.

Coincidió, y por tal razón la recupero como argumento, con la afirmación de Ringer respecto a que “Los significados implícitos perpetuados por las prácticas, instituciones y relaciones sociales afirman una influencia en los elementos explícitos en un campo intelectual” (Ringer, 1992, p. 13).

Lo anterior me permitió la comprensión de algunas de esas formas posibles de ser de la pedagogía, a partir del descubrimiento de los objetos que componen los mundos de los sujetos implicados en el campo, en tanto producto de la interacción simbólica porque

El significado determina el modo en que una persona ve el objeto, la manera en que está dispuesta a actuar con respecto al mismo y la forma en la cual se dispone a hablar de él. Un mismo objeto puede tener distintos significados para diferentes objetos. (Blumer, 1982, p. 8)

A través de la entrevista busqué descubrir cómo la pedagogía y sus agentes mutuamente se invocan, revocan, evocan, convocan, provocan (Van Manen, 2000, s/p) y cómo tal situación es convertida en relato, siempre en primera persona, “yo”, en historias con un inicio y un fin, que abarcan por eso los actos gozosos y dolorosos que viven los hombres. De tal modo que la entrevista “está orientada a la elaboración de sentido e interpretación de significados de la experiencia” (Van Manen, 2000, s/p). Es una conversación colaborativa sobre un objeto. Su propósito es invitar a los agentes a reflexionar sobre el significado que adquiere un fenómeno como resultado de la interacción -la relación intersubjetiva- que resulta de vivir la experiencia.

Para determinar las características que debían tener los narradores, tomé como punto de partida las condiciones de realización de las prácticas docentes. Aquí retomé tres aspectos: la formación de origen de los docentes porque es el hilo desde el que atribuyen sentido a sus prácticas. Su experiencia laboral porque eso les permite mirar a la pedagogía desde otras posibilidades. Su relación con los

planes de estudio (dos) desde los que se ha formado a los pedagogos de la FES Aragón.

Originalmente obtuve cinco aspectos; sin embargo la misma dinámica del trabajo me llevó a distinguir una sexta. En consecuencia, de la correlación entre los aspectos ya mencionados y la misma situación de la investigación, resultaron seis categorías de entrevistados:

1. Docente pedagogo y con otro perfil. No egresó de la FES, llegó a la carrera en los primeros cinco años de su apertura. Con experiencia en otros espacios como docente. Ha trabajado con los dos planes de estudio y participó en la elaboración de la primera propuesta del plan vigente.
2. Docente pedagogo de la FES Aragón. Egresó de una de las cinco primeras generaciones. Con experiencia en otros espacios como docente. Ha trabajado con los dos planes de estudio y participó en la elaboración de la primera propuesta del plan vigente.
3. Docente no pedagogo, llegó a la carrera en la última etapa del primer plan de estudios e inició el segundo. Con experiencia en otros espacios como docente. Tiene diez años como profesor de pedagogía.
4. Docente-autoridad, pedagogo de la FES Aragón. Pertenece a las primeras generaciones de alumnos de los docentes egresados y absorbidos por la escuela. Con experiencia en otros espacios de desarrollo del pedagogo. Ha ocupado puestos directivos en la carrera y su presencia no ha sido continua, pero ha trabajado con los dos planes de estudio.
5. Docente pedagogo egresado de la FES Aragón, pero no absorbido al egreso. Con experiencia en otros espacios de desarrollo del pedagogo. Pertenece a una de las primeras cinco generaciones pero no fue absorbido de inmediato por la carrera. Ha trabajado con los dos planes de estudio.

6. Docente pedagogo y normalista, egresado de la FES Aragón. Pertenece a una de las cinco primeras generaciones de la carrera. Conoce casi todas las etapas de elaboración del plan de estudios vigente.

Cabe mencionar que conté con un entrevistado voluntario y que el resto son personas a quienes conocí antes de la realización de las conversaciones. Las elegí porque conozco sus trayectorias laborales, su trabajo en la FES, y porque sabía que todas aceptarían la entrevista.

Contactar a mis candidatos fue fácil, a todos los encontré en la FES y el candidato voluntario me dio todos sus datos para localizarlo cuando yo quisiera. Solicitarles la entrevista y lograr su colaboración pasó por un breve interrogatorio en torno a un tema ¿Por qué yo? Más que el tema de la charla, los candidatos querían conocer mis razones para elegirlos, las expliqué y noté un poco de preocupación porque pensaban que, a pesar de su experiencia, tenían poco que contar. También encontré mucha disposición porque les aclaré que, justamente, era esa experiencia la que me había decidido por ellos.

Para determinar el lugar y la hora de la entrevista los deje decidir. La intención era que se sintieran cómodos y optaran por el mejor lugar para extenderse en sus recuerdos. Así, algunos eligieron sus oficinas, sus salones o un jardín. Alguno pensó que la entrevista sería breve y me citó antes de comenzar su clase, otros advirtieron que podría durar mucho “por su larga experiencia” por lo que me recibieron al término de su jornada laboral. En todos los casos, los encuentros duraron más de una hora y los entrevistados manifestaron su sorpresa porque los hice hablar mucho.

Estimo que las charlas fueron gratas para ambas partes, y tan lo creo que, cuando solicité a algunos de los entrevistados una segunda conversación, ninguno me la negó.

Los riesgos estuvieron en que, a pesar de conocer a los docentes, yo no fuera capaz de generar un ambiente de distensión y confianza para que ellos quisieran contarme sus trayectorias, de ahí que cada entrevista haya representado un enorme reto para mí, desde la programación y solicitud de las entrevistas, la definición de temas que inviten a la narración sin que se conviertan en un guión, el mantener esa distancia entre lo que el entrevistado quiere decir y lo que yo esperaba oír. Sin embargo, la transcripción de la entrevista sin perder los tonos, acentos, matices e intenciones y la categorización, aún inconclusa, representó la mayor fuente de dudas, retrocesos, errores y, principalmente, aprendizajes para mí, porque me llevó a poner en juego mi propia experiencia como pedagoga.

El ejercicio de intentar la realización de encuentros conversacionales fue menos complicado que el transcribir e iniciar la categorización, pues al hacerlo me di cuenta que no sé escuchar y por eso obvié lo que coincidía con mis propias opiniones, lo que yo sabía sobre el campo o lo que me contó el entrevistador a sabiendas de que su capacidad lingüística me haría perder de vista el tema de la entrevista. En resumen, me obligó a repetir toda la actividad (desde solicitar una nueva entrevista) para regresar a los asuntos que no atendí.

Gracias a la transcripción aprendí la imposibilidad de traducir al lenguaje escrito la riqueza de la experiencia con la oralidad del otro. Las posibilidades de uso de metáforas, muletillas, el vocabulario, argumentos, silencios, risas, enojo, que en la oralidad enriquecen y dan sentido a la narración, cuando son transcritas convierten al texto en un galimatías. Para evitarlo, fue necesario decidir, cuáles quitaba y cuáles dejaba, cuáles me permitirían mantener el sentido que yo capté durante la entrevista o, si acaso, debía transcribir todo.

2.2. De la palabra y del sentido

Invitar a alguien a contar su vida es introducirlo en el ámbito de lo eterno. Al traer a la memoria la imagen de lo que fuimos y por la que somos, del hacer y del

padecer, el pensamiento es abarcador, surca el tiempo y el espacio de manera ininterrumpida y omnipotente. Sin embargo, ese mismo poder exige orden. El pensamiento fluye constantemente pero en el proceso encadena y, con ello, divide, clasifica, selecciona y significa. En este momento, deja lo eterno y se ubica en lo terreno, en lo temporal, en lo contextual, particularmente, en la experiencia del hacer. Entonces tampoco es ya la experiencia de un sujeto aislado, es de un sujeto en sociedad, porque vive en un mundo de personas y cosas con quienes hace y constituye saberes.

De esta manera, cuando invitamos al otro a recordar su vida, lo que tendremos son “escenarios seleccionados que encadenan situaciones vividas que le dan sentido práctico a la vida del sujeto” (Serrano, 2009). La selección está vinculada con las posiciones que tomen los sujetos ante la experiencia, y la posición depende del proyecto creador de cada uno, conformado “en función de las categorías de percepción y valoración inscritas su *habitus*” (Serrano, 2009).

Ahora bien, ¿Cuál es el origen de esa experiencia que nos es narrada cuando preguntamos a alguien sobre su vida? La relación sensorial y racional entre él, en tanto sujeto, y un objeto que resulta en una acción consciente, pero inmediata y prerreflexiva. *A posteriori*, cuando el sujeto reflexiona en torno a tal experiencia, se constituyen el sentido y los saberes.

¿Cómo se constituye el sentido?

El sentido (*Sinn*) se constituye en la conciencia humana: en la conciencia del individuo, que está individualizado en un cuerpo vivo (*Leib*) y ha sido socializado como persona. La conciencia, la individuación, la especificidad del cuerpo vivo, la sociedad y la constitución histórico-social de la identidad personal son características de nuestra especie, sobre cuya filogenia y ontogenia no cabe hacer aquí mayores consideraciones. (Berger y Luckmann, 1997, pp. 30-31)

Cuando el sujeto vive experiencias heterogéneas –que son el contenido material de la conciencia-, el pensamiento realiza una serie de operaciones lógicas como son, abstraer, dictaminar y razonar. En este proceso, establece relaciones entre tales experiencias, por ejemplo, de conjunción, disyunción, condición, igualdad, contrastación. Dichas acciones manifiestan ya una intención y una comprensión específica de la vida. “Así se constituye el nivel más elemental de sentido” (Berger y Luckmann, 1997, p. 31). Desde este nivel, el sujeto va perfilando un plan de acción que establece el sentido de la acción presente. “Un acto concluido tiene sentido de un modo retrospectivo” (Berger y Luckmann, 1997, p. 34).

Al momento de comenzar a narrar su vida, los entrevistados enfrentan algunos dilemas vinculados, primero, con la confiabilidad de lo recordado, pues cada uno reconstruye la memoria a partir de detalles significativos, susceptibles de distintas interpretaciones aún para el mismo sujeto. El dilema aquí es manifestado en frases como “creo que así sucedió”, “si recuerdo bien”, “ahora caigo en cuenta que lo había pensado de otra manera”.

Un segundo tema radica en la conveniencia de contarlo. En ocasiones los entrevistados se autocensuran, cuando traen un recuerdo a la memoria pueden llegar a juzgarlo comprometedor, vergonzoso o dudan sobre el vínculo con la narración. De esta manera expresan frases como “es que no sé si debería contarlo”, “¿Te lo cuento?”, “ahorita se me vino a la cabeza, pero creo que no está muy vinculado”.

Los dos primeros pueden ser resueltos enteramente por el narrador. El último, la expresión de las experiencias, no.

Expresar el contenido del pensamiento supone convertirlo en lenguaje y, más que el dominio de las reglas gramaticales, implica cierto manejo de la sintaxis y el vocabulario. ¿Encuentra el entrevistado las palabras precisas para narrar lo

que desea? Es posible escuchar en su propia voz expresiones como “No sé cómo decirlo”, “No sé si lo expliqué correctamente” y otras similares. El problema para el entrevistador es que corre el peligro de poner en boca de otro una experiencia o un sentido no pensado por él.

Enfatizo en este punto porque, como ya lo he mencionado, mi indagación tiene una orientación comprensiva de corte fenomenológico y hermenéutico y el estudio desde tal orientación enfatiza en que su interés principal, la práctica textual de la existencia humana, es

Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer sus significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetificaciones [sic], o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan. (Van Manen, 2003, p. 58)

Al momento de realizar las entrevistas la atención estuvo centrada en la palabra, los acentos, los silencios, pero, principalmente a las intenciones que subyacían en las formas de expresión. Aquí comprendí lo complicado que puede ser, a pesar de parecer obvio, diferenciar entre lo que se enuncia, se exclama o se define. Paralelamente, había que establecer una unidad de significados de los términos entre los entrevistados y yo, no sólo en referencia al lenguaje coloquial, también al especializado pues, primero, algunos no son pedagogos y; segundo, aunque lo sean, no por ello compartimos los mismos marcos conceptuales. La parte más complicada, sin embargo, fue cuando los silencios eran resultado de la imposibilidad para los entrevistados de convertir su pensamiento en palabra. Algunas veces sugerí, otras me mantuve en silencio y, otras más replantee la pregunta con la esperanza de que esto facilitara la expresión, lo mejor fue, sin embargo, el silencio.

Una vez realizadas las entrevistas, fui yo quien enfrentó el dilema de la expresión. Para mí, tal dilema fue resultado de los problemas vinculados con la descripción y la interpretación de lo dicho por todos los entrevistados en torno a una noción más o menos común. En la tarea de entretrejer las historias narradas tenía la responsabilidad de conformar una lógica discursiva, que emanara del sentido subjetivo que, de sus propias experiencias, hacen los actores y, luego expresarla mediante palabras, es decir, retomar las experiencias vividas en distintos momentos, pero dentro de un mismo relato, el relato de la pedagogía en la FES Aragón.

Las preguntas a contestar por mí fueron ¿Cómo restablecer el relato desde fuentes diversas? ¿Cuáles son las formas de expresión precisas? La respuesta a la primera pregunta es a través de la categorización; a la segunda, mediante la narratividad. Categorizar es una operación del pensamiento lógico que supone abstraer el significado de la experiencia del otro, encontrar nexos y concordancias de sentido con otras partes del texto y con otros textos para, en un ejercicio de síntesis, expresar lo abstraído a través de términos. La narratividad propone formas de articular las experiencias de vida de otros, experiencias que poseen un carácter temporal. De esta manera, la narratividad evita caer en la ficción y se aleja de la aparente objetividad de ese relato que llamamos ciencia.

Las voces que presento en este trabajo son de docentes. Desde la narratividad, como estrategia, enmarco sus trayectorias no sólo académicas, también de vida. La perspectiva aporta una visión de la docencia y la pedagogía sin juicios de valor, no pretendo alabar o reprender a nadie, sólo presentar el punto de vista de quienes han hecho de la pedagogía una forma de vida.

2.3. La experiencia en una metáfora

El punto de partida para la realización de las entrevistas tuvo dos ejes, el primero fue que alrededor de los docentes de educación superior se entretrejeran desiguales

concepciones, por ejemplo, que son estudiosos, científicos, docentes, intelectuales y académicos entre otras; todas ellas derivadas de su relación con las instituciones y con las posiciones teóricas que son defendidas al interior.

El segundo eje fue que los campos académicos se institucionalizan, tanto desde las formas de constitución del saber, como desde las posiciones que asumen ante su quehacer los agentes que lo conforman. ¿Cómo es y cómo se constituye el objeto del campo? ¿Quiénes son y qué posiciones defienden y buscan legitimar sus agentes, docentes, alumnos, autoridades, la organización jurídica? ¿Siempre ha sido de esta manera?

Encontrar algunas respuestas implicó un retorno a los inicios del campo, en este caso dentro de la FES-A, pero no desde la visión organizativa, sino desde los sentidos que le han dado a la historia del campo algunos de esos agentes, específicamente, los docentes. De ahí que “ni la articulación interna de las modernas comunidades intelectuales ni las modernas concepciones de los roles intelectuales pueden ser adecuadamente discutidas sin hacer referencia a la historia de los sistemas educativos” (Ringer, 1992, p. 26). En este caso, del campo.

Con el propósito de ordenar las ideas, más que entrar directamente al trabajo de categorización, en este apartado me pareció oportuno abordar brevemente aspectos que, si bien ya he trabajado en otros momentos, aquí me permitirán contextualizar y dar sentido a esta actividad.

El campo de conocimiento en que está ubicada la investigación es, en tanto constituye el espacio en que se producen conocimientos sobre la disciplina, el de formación inicial de pedagogos, que también llamaré formación universitaria. Del campo se desprende el tema, que es la formación profesional de pedagogos; concretamente en un centro de producción de saberes, la FES Aragón y dentro de una tradición reconocida por los mismos agentes, el humanismo.

Convertir una abstracción a un término tiene varias posibilidades, al final, sin embargo, afirma Becher (2001), todo se convierte en un ejercicio literario en que la figura retórica fundamental es la metáfora.

Para esta investigación retomé la metáfora del gremio artesanal. Primero, porque seguí a Sennett (2009) en su noción de artesanía, cuando afirma que “representa en cada uno de nosotros el deseo de hacer algo bien, concretamente y sin ninguna otra finalidad” (p. 181).

Segundo, porque la idea del trabajo artesanal, detallado, bien hecho, pensado en el otro y basado en el respeto por el maestro y por el aprendiz estaba presente en todos los entrevistados.

Creo que aquí en pedagogía somos un poco más artesanales. (EDI5)

[Cuando los alumnos nos reclaman porque cada maestro tiene su punto de vista] ahí es donde tienes que trabajar, [decirles] es que no se trata de acuerdos, no se trata de diferencias personales, sino de diferencias en cuanto a las perspectivas teóricas. O simplemente, [esas son] las perspectivas discursivas desde las cuales estamos trabajando cada quien y que [uno] valida porque son parte de la formación para ustedes. [Lograr] que reconozcan que en el ámbito mundo de la pedagogía existen todas estas posiciones y muchas otras más. (EDI2)

En Aragón somos más artesanales, menos cargados hacia lo profesionalizante en términos técnicos o administrativos. (EDI4)

De esta manera me fue posible “identificar las interconexiones entre las culturas académicas y la naturaleza del conocimiento” (Becher, 2001, p.16); al mismo tiempo que descubrí otros temas no contemplados originalmente. Como resultado, construí tres categorías, mismas que desarrollaré en los capítulos subsecuentes.

La primera, denominada *Hacer pedagogía es trabajo artesanal* se refiere a la comprensión de los procesos de desarrollo de las destrezas para el trabajo técnico, pero también el asumir el compromiso, el amor por la tarea y las relaciones con los otros. Esta categoría está relacionada con los maestros artesanos y los aprendices y aborda la percepción de los docentes en torno a sí mismos y a sus maestros, otro aspecto es la práctica y, finalmente, el territorio.

La segunda categoría es *El ritmo de la pedagogía* y se relaciona con la idea de que practicar constantemente genera un ritmo en el quehacer. Practicar supone el reconocimiento de los problemas que resolvemos con cada ejercicio, habla del tipo de personas que somos –nuestra fortaleza de carácter, nuestra relación con quien supervisa la tarea, nuestra historia personal y social- y la manera como “incorporamos” el sentido de cada repetición. Cada práctica nos recuerda la falta de certeza en que vivimos, nada asegura que en el siguiente intento lograremos el objetivo, por eso debemos ser curiosos y aprender de cada aparente fracaso y aquí hay una emoción gozosa y pesarosa. Esta categoría está dividida en dos subcategorías. La primera es rutina y repetición; la segunda, se refiere a la experiencia de hacer pedagogía.

La tercera categoría es *Iconografía de ser docente de pedagogía*. A través de la primera categoría presente al campo tal como es vivido, significado y construido por los entrevistados. Con la segunda me sumerjo en el movimiento del campo dentro de la FES. En esta última categoría describo las imágenes que los docentes conforman en torno su actividad: la docencia en pedagogía. Tal imagen se refiere a sí mismo y al otro, sea docente, alumno o autoridad escolar, se transforma continuamente, por eso no termina de consolidarse pues va construyendo el sentido común del campo. Tal sentido va más allá de la intuición e implica cuestiones éticas, políticas y académicas. Las posibilidades de esta categoría son amplias. Abarcan tanto la lectura que cada docente hace sobre su

quehacer, como su compromiso con la carrera y, la forma como, desde ahí, miran al otro.

En las entrevistas hay respuestas poco complacientes ante el quehacer de los otros y eso me obligó a ser sumamente cuidadosa en la composición del relato, pues no es mi intención generar enfrentamientos, sólo entretener hilos. Intenté, simplemente, evidenciar la distancia entre la forma como cada entrevistado se mira a sí mismo y mira a los demás. Espero que los capítulos siguientes den cuenta de ello.

Capítulo III. El hacer en la pedagogía

Hacer es pensar
(Sennett, 2009, p. 9)

Introducción

Formar parte de un campo es vivir en un mundo de relaciones, en el mundo de la intersubjetividad y del sentido. Aprender a estar aquí exige al sujeto individual una constante renuncia, tanto a sus deseos, pasiones y necesidades, como a muchas de las certezas que la razón le ofrece. Sin embargo, básicamente le exige la adhesión a las normas, tradiciones, formas de organización que configuran al campo.

Dicha adhesión no es ciega, más aún si se trata de un campo académico y la posición que se ocupa es de creador de conocimiento. Tal situación ubica al sujeto como agente, actuante y consciente, que forma parte de una comunidad disciplinar que, para subsistir, crea normas, temas, especialidades, rituales, mitos y prácticas, o sea, que se institucionaliza.

En este capítulo presento las posiciones de los docentes a quienes entrevisté respecto a los maestros fundadores de la carrera, maestros de algunos de ellos, la noción de pedagogía que los entrevistados construyeron a partir de las influencias de los fundadores, la práctica y el territorio en el que se juega la legitimidad de los discursos y del campo mismo.

La metáfora principal para la conformación de este y los siguientes capítulos es la del gremio artesanal, de ahí que me inspiro en la idea del mito fundacional con los héroes y los aliados para abordar las cuestiones históricas sobre la pedagogía en México y en la FES-A, en el amor y los compromisos necesarios para practicar como artesanos este arte. Finalmente, me voy al otro extremo, el de la guerra para conformar una visión sobre el territorio.

La pedagogía como gremio de artesanos es puesta como metáfora por los mismos entrevistados, quienes mencionan que en la carrera se hace un trabajo artesanal y en la revisión de la historia de la FES-A encontré que, en sus orígenes, la creación de las entonces ENEP proponía una forma de organización cercana a lo gremial. Desde estos marcos, la primera categoría gira en torno a la idea del hacer artesanal al interior de un gremio.

¿Qué se entrevé en este hacer? “Habilidad, compromiso y juicio de una manera particular” (Sennet, 2009, p. 21) que, juntos, aluden a la técnica en un sentido más irreflexivo. Interpretado de esta manera, el hacer se convierte en artesanía, y ésta trasciende la idea convencional que la define como el trabajo manual que produce objetos útiles, para centrarse en la inspiración y el deseo de hacer las cosas bien sólo porque sí. Desde esta perspectiva, puede explicar el hacer de cualquier sujeto y lo presenta como artesano.

El artesano, “se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (Sennet, 2009, p. 21); mismos que se habitualizan y se institucionalizan. Se convierten, entonces, en parte de los rituales y las disposiciones para actuar de los integrantes del campo.

3.1. Maestros artesanos y aprendices

En el comienzo de La República, Platón pone en escena a un hombre de bien y de experiencia, Céfalo, quien da de la justicia una definición muy conocida. Los jóvenes que rodean a Sócrates se aprestan a rivalizar en el desarrollo de un cuestionamiento, sonrían y saltan de impaciencia; pero el maestro escucha con deferencia la conversación del viejo hombre dejando entender a sus jóvenes interlocutores que pueden alegremente partir del puerto de las certidumbres, pero les será necesario reencontrar una nueva tierra firme: la presencia de Céfalo demuestra que existe un punto de estabilidad. (Bohn y Soetard, p. 121)

¿En qué consiste la relación entre maestros y aprendices? ¿Cuál es el papel que juega la tradición en este encuentro? Pienso que la narración de la anécdota de Sócrates ofrece algunas respuestas. Los maestros ofrecen a los aprendices los elementos para aprender y les permiten demostrar que lo han logrado; pero simultáneamente, los contienen para tengan claro que aún no saben lo suficiente y, lo más importante, que siempre habrá alguien a quien deban escuchar. Relaciono esas certidumbres con la tradición y a la nueva tierra firme con el cambio que, sin embargo, no pierde de vista a la tradición.

Bochenski (1997) plantea que el hombre posee cinco cualidades que lo diferencian de cualquier otro ser y son, a saber, “la técnica, la tradición, el progreso, la capacidad de pensar de modo totalmente distinto que los otros animales y, finalmente la reflexión” (p. 83).

Tales cualidades permiten al hombre producir objetos, lenguajes y cultura con fines determinados, diferenciarse de una generación a otra, abstraer y por ello crear los valores, la ciencia y la religión. Del mismo modo, convierten al hombre en alguien que “piensa en sí mismo, se preocupa por sí mismo, se pregunta por el sentido de su propia vida” (Bochenski, 1997, p. 86) y es consciente de su finitud.

En conjunto, tales cualidades constituyen la humanidad del hombre, aunque, según este autor, es la tradición la cualidad que lo determina como ser social. La tradición no depende directamente de la naturaleza biológica del hombre, es creada por él a partir de sus relaciones intersubjetivas, es acumulativa pero no rígida, es historia y es futuro. La característica más relevante de la tradición es su legitimidad; gracias a ello se vuelve necesaria para los grupos sociales y también por ello debe ser aprendida.

Es justo por la necesidad de enseñar y aprender lo que las generaciones precedentes han legitimado como tradición, que el hombre ha perfeccionado el lenguaje y la gramática. La tradición, entonces, abre los caminos que hacen

posible las obras del hombre, pues nadie llega a ningún lado desde la soledad. Lo dice Carlos Fuentes (2003) en la presentación de una obra de Goytisolo, “no hay creación que no se sostenga en la tradición, pero la tradición, a su vez, precisa de una nueva creación para seguir viviendo” (Goytisolo, 2003, p. 10).

En este apartado abordaré la tradición en tanto relación entre pasado y futuro, como el encuentro entre maestros y aprendices. En tal encuentro, algunos son héroes, otros aliados, otros incluso sacerdotes.

Antes de entrar en el tema quiero hacer una aclaración. Es posible pensar después de lo expuesto que la tradición se impone al hombre cotidiano porque al ser legítima, lo determina. Sin embargo, si bien la tradición es creada, y por ello es artificial, el sujeto la vive como experiencia, por lo tanto es él quien responde a ella y la significa. Los hombres aceptan y legitiman la tradición, pero mantienen una actitud reflexiva en torno a ella pues “en cuanto sujetos pensantes, capaces entonces de gritar, seguimos siendo el lugar de encuentro de esos pensamientos que se agitan en nosotros” (Grondin, 2005, p. 18).

Somos un cuerpo que piensa, siente y significa las experiencias que el mismo cuerpo le permite vivir. No se puede reflexionar más que en primera persona y eso supone tanto la posibilidad de responsabilizarse por lo reflexionado como de aprender a darle sentido a la experiencia.

Hago esta introducción porque la educación es un acto social a través del que los maestros entregan a los aprendices los secretos de la vida en común, la composición de la vida individual, las técnicas, saberes y tradiciones que constituyen “la idea del ser en su perfección máxima, por tanto, de una jerarquía entre los seres relativos e históricos fundada en su grado de distancia de aquel punto o unidad” (Zolla, 2003, p. 118), de tal manera que la tradición es perfectibilidad porque propone un punto de llegada y, si bien establece rutas, también invita al aprendiz a encontrar las suyas propias.

El eje central de los aspectos que aquí planteo vienen de las experiencias vividas por los agentes que en la actualidad hacen la pedagogía en la FES Aragón, sus posiciones, sus percepciones y las relaciones que sus maestros, y después ellos mismos en esta posición, han vivido como agentes involucrados en distintos momentos de la historia de la licenciatura en pedagogía en la Facultad. Tales relaciones dieron lugar a normas, acuerdos, *habitus* que constituyen las tradiciones que, a su vez, han fundamentado y justificado el quehacer de los agentes y han dado sentido, técnica y renovación a la pedagogía enseñada y aprendida en la FES y desde la que planteo su legitimidad como campo de conocimiento.

Primero, establezco la legitimidad en el uso de la noción pedagogía como campo entre los docentes entrevistados.

Así es, el campo, la pedagogía se hace, se construye como campo disciplinar desde las distintas intenciones ¿de quién? de los seres humanos. Los seres humanos somos políticos por naturaleza. (EDI1)

Tú puedes desde la pedagogía, puedes acudir a las otras disciplinas, a los otros saberes, a los otros campos ¿Sí? pero, reconociendo qué lo estás haciendo como pedagoga, como pedagogo. (EDI2)

El tomo 1 [del plan de estudios] que habla de toda la fundamentación y de constituir la pedagogía pues no solamente como una profesión sino también como un campo de estudio que articula diversos saberes. (EDI5)

¿Por qué tengo interés por legitimar desde las palabras de los entrevistados la idea de que la pedagogía es un campo? Porque para los estudiosos de la pedagogía fue tema de debate durante mucho tiempo el definir al quehacer ¿es arte, ciencia? Tal discusión no es tema de mi interés, pero la misma revisión de textos me llevó a reconocer que analizar el proceso de

institucionalización involucra reconocer la trascendencia del debate. En el caso particular de este trabajo, la idea de trabajar a la pedagogía como campo surge de las mismas respuestas de los entrevistados, aunque como la cuestión tampoco forma parte de sus preocupaciones, utilizan indistintamente disciplina y campo.

Ahora bien, ¿de dónde surge y cuáles son las consecuencias para el desarrollo de la pedagogía en la FES la discusión sobre el arte o la ciencia? La respuesta está en la historia pues en ella se encuentran las primeras definiciones del campo.

a) *Brújulas y calendarios*

Para comprender la relación entre los maestros y sus alumnos en el proceso de institucionalización de la pedagogía en la FES Aragón es menester volver la mirada hacia atrás, hasta los orígenes de la escolarización en México con los primeros intentos de sistematización en el México posterior a la restauración de la República, a finales del siglo XIX. A partir de este momento encontramos dos actos que marcan la génesis del gremio: los primeros maestros inauguran la enseñanza de la pedagogía como asignatura para la formación de los mentores y la propuesta de Sierra de integrarla al proyecto de Universidad que presentó en 1881. Con estos actos se sientan las bases de una tradición de la que existen algunos documentos escritos desde los que puede ser rastreada la constitución de la pedagogía.

Dos son los textos fundamentales en la composición del sentido de la pedagogía. Las obras a que me refiero son escritas por esos primeros maestros de la materia, el *Tratado Elemental de Pedagogía* de Manuel Flores cuya segunda

edición aparece en 1877 y *Tratado Elemental de Pedagogía*, publicado por Luis E. Ruíz en 1900².

La obra de Flores explicita la cercanía de la pedagogía, de la que aún no se desprende, con la educación escolarizada, específicamente con la enseñanza y con un enfoque filosófico, de ahí que crea necesario hacer una breve revisión del texto.

Influido por el espíritu de la época, Flores fue un positivista no ortodoxo que hizo una lectura propia de la obra de Comte y formuló una perspectiva “cientista” orientada por las particularidades de la realidad mexicana del periodo de la restauración (a la caída del imperio de Maximiliano).

Tal lectura reconoce un México casi analfabeta pero en los albores de la industrialización, situación que lleva a Flores a considerar que “la educación, en los principios positivistas, y el encauzamiento en ese modelo de trabajo industrial, ofrecía uno de los medios más pertinentes para empezar a crear una conciencia colectiva del papel individual a desempeñar dentro de una sociedad industrial y capitalista” (Flores, 1986, p. 17).

Más cercano a Spencer que a Comte en su idea de educación, a la que adjudica la responsabilidad de perfeccionar el cuerpo y el espíritu para, de ahí, extenderse hacia la familia y la sociedad; Flores pretende una escuela que promueva la educación física, intelectual, moral y estética, es decir una educación integral.

² Los libros mencionados fueron publicados por la UNAM en 1986, sin embargo, no se trató una nueva edición, sino de la reimpresión de la obra original, por ello está escrita según las reglas gramaticales de la época, mismas que respeto al citar los textos.

Como parte de una comisión encargada de reglamentar la escuela municipal, Flores asumió la labor de bosquejar un aspecto fundamental del México moderno, la educación. En dicha comisión trabajó con Guillermo Prieto y Luis Ruiz, pero también fue cercano a Justo Sierra así como a otros destacados políticos y educadores de la época, y juntos generaron una teoría pedagógica que definió el papel del maestro mexicano y reconoció la importancia histórica y social de las jóvenes generaciones, claro como parte de una sociedad en proceso de industrialización. Con su labor, Flores deja su impronta en el naciente sistema de escolarización mexicano y en la constitución de la pedagogía en México.

Desde su filiación con Comte y Spencer, Flores define a la pedagogía como “el arte de enseñar” (Flores, 1986, p. 5). En esta concepción, y dadas las condiciones de la escolaridad en México, orientada a la educación básica; los fines de la enseñanza o de la educación no son relevantes pues ella “estará siempre sujeta á preceptos, y el conjunto de dichos preceptos encaminados á practicarla eficazmente, constituye un arte, y ese arte es la Pedagogía” (Flores, 1986, pp. 5-6).

En la definición hay diversos aspectos a resaltar y que son relevantes porque coinciden con la visión que presenta Ruiz en su obra 23 años después. En primer lugar, enseñanza y educación son términos usados indistintamente. En segundo, la naturaleza de los temas que aborda la pedagogía se centran en las reglas para la enseñanza y esto constituye un arte. Esto explicaría buena parte de las discusiones que, todavía en algunos espacios académicos, se presentan respecto a la concepción de la pedagogía como arte o como ciencia.

El último punto a resaltar lo ejemplificaré con una afirmación de Luis E. Ruiz, “[En] el estudio de la Historia de la Pedagogía, aparece naturalmente que la Escuela, ó sea la institución social destinada á la enseñanza, ha tenido tres épocas: la teológica, la metafísica y la científica” (Ruiz, 1986, p. 217).

Para ambos autores la pedagogía está ligada a la escuela y, con ello, a los maestros. Tal cuestión explicaría el vínculo que durante años ha tenido la pedagogía con el normalismo y que marca el proceso de composición del campo, no sólo en la FES, sino en la mayoría de los espacios académicos.

Específicamente, Ruiz aporta a la constitución del campo una visión enteramente positivista de la pedagogía, misma que es evidente cuando identifica en el desarrollo campo los tres estadios del progreso de la sociedad de Comte.

Según Ruiz, en el estadio teológico, la enseñanza tenía fines ontológicos, y lo ubica en la historia antigua, es decir en algunas de las sociedades primigenias: China, India y el pueblo judío. La época metafísica coincide con el cambio en las formas de gobierno que ahora tiende a la conservación del Estado, ocurrió en el tiempo de las primeras culturas expansionistas (Persia, Grecia y una parte de Roma).

[La época científica] de la Escuela apareció desde el momento en que esta institución fué destinada á dotar á cada uno de los enseñados de los medios propios para conseguir su propia felicidad y la ventura de los demás. Esos medios, que no son en suma sino reglas de conducta en la más amplia acepción de la palabra, tienen como inamovible base la Ciencia y desde ese momento la Escuela, por el fin que se propone y los medios que emplea para realizarlo, fue esencialmente científica. (Ruiz, 1986, p. 217)

Ruiz establece al siglo X de nuestra era como el tiempo de inicio de la época científica y coloca a las obras de Comenio, Pestalozzi y Froebel como los estudios que llevaron a la cima a la época. En el estadio científico de la enseñanza, la institución escolar tiene organización (Comenio, 1630), método (Pestalozzi, 1801) y se diferencia de la instrucción (Froebel, 1820).

En simetría con la enseñanza, la escuela mexicana ha atravesado por las mismas tres etapas: la azteca, la Colonial y la de los Estados Unidos Mexicanos.

La última corresponde al México Independiente, momento en que la nueva nación precisaba de una idea de ciudadano que se ajustara a ella. La respuesta la ofrece en 1822 la Compañía Lancasteriana que, apoyada por las agrupaciones políticas denominadas logias escocesas, de carácter conservador, promueve a través del periódico de las logias, El Sol, la creación de “una escuela que debía ser fecunda semilla en el virgen terreno de la enseñanza primaria” (Ruiz, 1986, p. 230). Para que el acto fuera más contundente le fue concedida como sede una sala del edificio de la ya desaparecida Inquisición.

La Compañía Lancasteriana determinó la orientación de la educación primaria en México por más de 50 años (1822-1890) y su influencia no se circunscribió a la creación y organización de las escuelas de enseñanza elemental; también marcó las primeras líneas de orientación en la formación de profesores pues fungió también como escuela normal.

Hacia 1870, la influencia de la Compañía comenzó a decaer, de acuerdo con Flores, en parte por su propia incapacidad para avanzar paralelamente al mismo sistema y al progreso de la ciencia pedagógica. Por otra parte, porque los gobiernos (general y Municipal) comenzaron a edificar las bases de un sistema escolar organizado y financiado por ellos.

El ocaso de la Compañía representa para Flores el nacimiento de la segunda etapa de esplendor de la Escuela Científica. Uno de los eventos representativos es la formulación del proyecto de Reglamento para los Establecimientos Escolares Municipales a cargo de un trío ya mencionado: Ruíz, Flores y Prieto. Al igual que Flores, de estos trabajos, Ruiz propone una noción clara y determinante para el futuro de la pedagogía. La define como:

El arte científico de enseñar. [Explica que] es arte porque está constituido por un conjunto de reglas (ó proposiciones) que indican lo que debe hacerse para alcanzar su objeto, esto es, preceptúan el modo de enseñar. [Es

científico porque] los conocimientos pedagógicos son en realidad dobles, constituidos tanto por reglas para enseñar, como por los principios científicos que sirven de base á dichas reglas. (Ruiz, 1986, p. 8)

Flores y Ruiz vivieron para ver la Revolución, y aunque el primero presentó a Justo Sierra un proyecto de organización de la Escuela Nacional de Altos Estudios que incluía a la Normal Superior como parte de la Escuela, dicho proyecto fue ignorado y ninguno de los dos maestros volvió a sobresalir en la vida educativa del país, así que no hay evidencia de su lectura sobre el camino que tomó la pedagogía a raíz de esta lucha política y social.

Claudia Pontón (2011) rastrea los encuentros y desencuentros en la pedagogía a lo largo de la historia reciente de México y aclara que “se puede señalar que estas dos grandes tendencias: la del normalismo y la universitaria aportan elementos importantes para el análisis sobre la constitución conceptual de la pedagogía” (p. 70). Sin embargo, en los orígenes tanto el normalismo como la Universidad sustentan su visión de la pedagogía en las aportaciones de Flores y Ruíz, es decir, mantienen un fundamento positivista. La pedagogía es el arte o la ciencia de la enseñanza.

Cuando en 1910 se crea la Escuela Nacional de Altos Estudios, la Normal Superior si forma parte de la institución pues “especializar, investigar, formar profesores de enseñanza superior, eran pues las miras de la Escuela con cuya fundación se implantaba en México, oficialmente, el estudio sistemático de la filosofía y de las cosas humanísticas” (Ruiz, 2011, p. 21). La principal preocupación de Sierra al proponer a estudios de pedagogía en la Universidad aparece desde su primera propuesta, pero al convertirse en Ministro de Instrucción, y tener el poder para crear a la universidad, amplía sus perspectivas, no sólo hay que enseñar a los maestros de educación elemental, hay que preparar también a los maestros de los demás niveles, pero en un ambiente de discusión,

investigación, reflexión y, fundamentalmente, en el conocimiento de la realidad nacional.

Con las aportaciones de Sierra, el humanismo se vuelve parte del ser de la pedagogía y aquí hay una importante ruptura con la visión normalista heredada, no así con la relación enseñanza-pedagogía. El lazo institucional entre ambas instancias dura poco. En 1934 la Escuela Normal Superior se separa de la Universidad y se integra como parte de la Secretaría de Educación Pública, pero se crea la instancia que asegure la liga con el magisterio mexicano.

De acuerdo con Pontón (2011) “después de que se suprimió la escuela normal del proyecto institucional universitario, se trató de romper la vinculación con el normalismo, lo que dio pie, por otra parte, al inicio de la independencia de la pedagogía frente al normalismo” (p. 79) y la reconstrucción del vínculo que ya Ruíz reconocía con la psicología “cuyo objeto es perfeccionar artificial y deliberadamente las facultades humanas é inculcar conocimientos evocables á voluntad” (Ruiz, 1986, p. 10). A esta relación se agregan además, la sociología y la filosofía.

Finalmente, en 1956 se crea el Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la ya Universidad Nacional Autónoma de México. Aquí quiero resaltar el hecho de que, a pesar de la conexión pedagogía-psicología experimental (y lo que esta denominación implicaba) la carrera se mantuvo cerca de la filosofía, y con ello del humanismo que tanto interesó a Sierra.

¿Cómo es que la pedagogía mantiene el espíritu humanista? Por Francisco Larroyo, impulsor de la apertura de la carrera de pedagogía en la UNAM. Filósofo de formación, con estudios en Alemania aporta una visión neokantiana al campo, por lo que la idea del hombre como un sujeto activo que construye el conocimiento está latente en la visión de la pedagogía como disciplina universitaria de nivel licenciatura.

Desde el momento en que la pedagogía aparece como asignatura, los maestros creadores le imprimen dos sellos, su vínculo con la docencia y su preocupación por el hombre y sus condiciones de vida, individual, social, fisiológica. Igualmente, existe el reconocimiento de que la educación juega un papel fundamental en la conformación, avance y consolidación de una sociedad libre y democrática. Con tales preceptos llega a la ENEP Aragón y comienza a recorrer su propio camino.

b) Bitácora del camino. El gremio de los pedagogos en Aragón

Si, cuando yo empecé, a estudiar pedagogía, no estaban, acababan de empezar las FES, más o menos, ésta [Aragón] todavía no estaba funcionando, apenas el año siguiente entró en función y Acatlán, dos años después. O sea que cuando yo empecé a estudiar pedagogía todavía no estaban las FES, sólo se daba pedagogía allá en CU, no existía la UPN.
(EDI1)

Comienzo con un docente que no estudió pedagogía en la FES Aragón, lo que convierte su relato en testimonio del antecedente inmediato a cualquier tradición compuesta al interior de la Facultad. Retomo esta parte del relato porque me parece conveniente aclarar que, al no existir otras escuelas de la UNAM (que llevaron en sus inicios el nombre de ENEP) que ofrecieran la carrera, ni había sido creado el otro referente actual en el desarrollo del campo, la Universidad Pedagógica Nacional; las únicas escuelas públicas en la Ciudad de México que ofrecían formación en este campo eran, la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior y esto, obviamente influyó en la primera puesta en escena de la pedagogía en Aragón.

De esta manera, el sentido primigenio de la pedagogía fue el establecido por la Facultad de Filosofía y Letras, mismo que hunde sus raíces en la relación normalismo-docencia-pedagogía.

Entonces, la idea, por ejemplo, que se tenía de la pedagogía estaba muy relacionada con el modelo de Larroyo. Y éste iba muy orientado a la docencia, inclusive se veía menos la administración escolar. Como campos posibles de los que estaban ahí, se veía más bien la docencia y estaba muy empapada de psicología.

Yo tenía que tomar materias como psicofisiología del adolescente y aparte de muchas que nos trajimos aquí [a la FES-A], como conocimiento de la infancia, de la adolescencia, y en el ámbito psicológico, teorías psicológicas. Estaba el plan de estudios muy cargado la psicología y muy cargado a la didáctica para la docencia, en este ámbito, entonces, bueno, el campo disciplinar se veía muy nutrido de psicología. (EDI1)

La pedagogía que se hacía en la Facultad estaba orientada a la docencia, aunque los objetivos del plan de estudios no fueran específicos en este punto, los contenidos a trabajar estaban encaminados hacia los métodos para la enseñanza y el aprendizaje, de ahí que la tradición dominante que sirvió como referente necesario para formar a los primeros pedagogos de las FES-A emanara de la psicología y de la didáctica³. Las materias a cursar estaban relacionadas con el sujeto que aprende y las formas en que tal aprendizaje puede ser mejorado. El docente relata que esas, entre otras, fueron traídas a Aragón como asignaturas para la formación de pedagogos.

Cuando en la UNAM se crean las ENEP fue necesario determinar los contenidos de aprendizaje y la decisión fue obvia.

³ De hecho, de las 52 materias a cursar a lo largo de la licenciatura, 45 cursos, entre obligatorios y optativos eran de didáctica, 35 de psicopedagogía y 32 del resto de las áreas. El contraste principal estaba entre investigación, que contaba con 4 materias obligatorias y 6 optativas mientras que didáctica tenía 14 obligatorias y 31 optativas.

La historia pues prácticamente empezó con la aparición de la ENEP de la entonces ENEP Aragón donde pedagogía al igual que todas las otras carreras por ahí hubo algunas excepciones. La historia de todas las licenciaturas fue agarrar los planes de estudio que ya existían en CU y trasladarlos tal cual a las nuevas unidades. Sin embargo, tengo entendido que desde el principio se planteó que esto iba a ser temporal, pero que cada escuela tendría que desarrollar su propia propuesta de formación, su propia propuesta de plan de estudios. (EDI2)

Hasta aquí la historia de la ENEP se desprende de la gran narración. Lo que sucede después lo entiendo en dos vertientes. Por un lado, está la relación de los hechos, la cronología. Por el otro, la manera como tales hechos adquirieron sentido para los agentes y fueron convertidos en mito y en tradición.

En el primer caso, una vez que queda establecida la necesidad de elaborar un plan de estudios propio, las tareas debían comenzar.

Para esto se especificaron tiempos; sin embargo, hasta donde yo recuerdo aquí en Aragón se empieza a sistematizar en torno al plan de estudios. Se empieza a dar a principios de la década 80, cuando trabajaban aquí Concepción Barrón y Ángel Díaz Barriga, que son los que empiezan a hacer el primer trabajo que comúnmente lo conocemos como estudio exploratorio. Era un evaluación que se intentó hacer de la visión que teníamos los alumnos de ese entonces sobre el plan de estudios.

Si mal no recuerdo creo que fue en el 82. En 1982 se da el primer encuentro sobre diseño curricular, sobre currículo, pues no sé si a nivel nacional, pero si a nivel de zona metropolitana y la sede, quien promovió precisamente este encuentro fue la ENEP Aragón con miras a hacer esta evaluación y la propuesta de reformulación del plan de estudios. Se formaron varios equipos de trabajo entre maestros y en ese entonces los que éramos los ayudantes de profesor, si hubo un equipo que se encargó de hacer lo que fue seguimiento de egresados, hubo otro equipo que su

propósito era hacer la historicidad de la pedagogía dentro de la UNAM, hubo otros que no recuerdo exactamente a que estaban orientados, pero éstos dos bueno los tengo más presentes porque de alguna manera me tocó trabajar en ellos.

Por diferentes razones esto se quedó en el aire. ¡Ah! ya recuerdo, hubo otro en donde lo que se buscaba era hacer un análisis, una comparación y análisis entre los planes de estudio de las, de todas las escuelas y universidades en la zona metropolitana que ofrecían la licenciatura en pedagogía.

Entonces, bueno, esto quedó, se avanzaron en algunas cosas, pero quedó en el aire hasta que después vino en la década de los noventa, se vino lo que fue el Tratado de Libre Comercio y con esto la política educativa de que todos los planes de estudio de toda la educación en México, desde preescolar hasta posgrados, tenían que ser revisados. No recuerdo quien era el rector entonces Soberón me parece, no estoy segura, Carpizo me parece que fue él que lo hizo. ¿Sarukhán? Bueno, uno de ellos que fue el que implementó esto en toda la UNAM. Y como parte de eso se conformaron los comités de carrera, encargados precisamente hacer la evaluación y presentar la propuesta. En el caso específico de pedagogía, se recupera lo que hizo el comité de carrera de ese entonces, fue recuperar todos estos trabajos que se habían hecho en la década anterior e impulsar otras acciones para complementar por un lado, actualizar. Y por otro lado, complementar esa evaluación. Lo que llevó a que en el 2001 ya se aprobara por el Consejo Universitario la propuesta del nuevo plan. Esa es un poco la historia que yo conozco. (ED12)

La otra vertiente trata sobre cómo esta escuela conformó sus propios mitos fundacionales, sus ritos y sus normas, todos ellos elementos básicos del proceso de institucionalización. En el caso de Aragón resalto dos temas. La tradición como una relación de diálogo de los aprendices con sus maestros y, un aspecto que es enfatizado por los egresados de esas primeras generaciones y

que da cuenta de la conformación de ese mito sobre los orígenes, la cuestión de los maestros fundadores como héroes, tanto los extranjeros como los mexicanos.

En ese tiempo había un peso fuerte para la psicopedagogía, por ejemplo Alicia Stolkiner que era una de nuestras gurú [sic]. Ahí, trabajaba los test, de las interpretaciones, pero también tenía una parte fuerte filosófica, y a mí, en lo personal, me encantaba como hablaba. Por supuesto que se echaba como veinte cigarros en la clase, pero traían idea padres de Argentina o de Sudamérica en general. (EDI6)

En la respuesta encuentro los dos aspectos ya mencionados. Los maestros originarios como autoridades intelectuales y espirituales incuestionables de la pedagogía. Y la seducción que tal autoridad ejercía sobre los aprendices. Los cimientos del campo en la FES-A no descansan en la relación con el Colegio de Pedagogía de la Facultad, sino en esos primeros maestros que, sin romper con los temas determinados por el plan, los tradujeron. La experiencia fue enriquecedora, y vista a la distancia conserva la magia del mito, aunque en la actualidad el docente puede poner distancia entre la formación recibida y la formación asumida. El entrevistado reconoce en los orígenes del campo una fuerte influencia de la psicología y resalta la presencia de la filosofía, pero lo más sobresaliente es el reconocimiento que hace a los sujetos, la admiración es hacia sus profesores, sus formas de ser, hablar y, con ello, de significar a la pedagogía

El hecho de que la pedagogía, de que Aragón haya surgido como una especie de, de satélite, algo muy alejado, muy olvidado por parte de Ciudad Universitaria, de la autoridad central, permitió que se fueran insertando docentes, con otras miradas, diferentes a las dominantes en la Facultad de Filosofía y Letras en la década de los años setenta. (EDI2)

En esta lectura sobre los orígenes, el docente reivindica una cuestión. Las ENEP nacen fuera de la mirada de la institución que, sin embargo, representa su raíz y cauce. De esta manera, hay un sentimiento de lejanía e independencia con

esa no tan *alma mater*. Desde tal posición es planteado el mito. Al estar distante del centro de las decisiones, las ENEP nacieron casi independientes, no en sus enfoques disciplinares, pero sí en la integración de su vida en común. Los agentes, más que los contenidos siguen siendo fundamentales.

Yo creo que un gran beneficio que tuvimos las primeras generaciones fue que en ese momento de apertura de las ENEP, en ese entonces, particularmente de Aragón, coincidió con todo ese momento de dictaduras militares en, prácticamente, toda América Latina, y la llegada de muchos refugiados, de muchos transterrados que venían con muchas ideas innovadoras, o por lo menos diferentes a las dominantes acá. (ED12)

Un elemento más para la configuración del mito es el origen de aquellos agentes que llegaron a la docencia en la ENEP. No sólo fueron docentes ajenos a la pedagogía que se hacía en CU, lo eran incluso de este país. Así, a los confines, con los casi excluidos, llegaron los refugiados para mirarse, reconocerse y hacer suyo ese nuevo territorio.

Y que el espacio donde hayan encontrado cobijo haya sido Aragón, eso nos enriqueció mucho, nos abrió muchas puertas a las generaciones que nos formamos con este tipo de gente. Yo te puedo decir, el hecho de haber tenido contacto como alumna con una Alicia Stolkiner, que trabajaba directamente en Argentina en el equipo de Néstor Braunstein, eso nos, nos abrió un panorama diferente.

El hecho de haber tenido gente de Argentina, de Chile, de ¿de qué otras naciones? De Uruguay, etcétera, permitió que esto se volviera muy interesante. Aunado a que se daba la incorporación de maestros recién egresados, de docentes recién egresados, de las primeras generaciones de la UAM, aunado a que estos docentes mexicanos habían sido de las primeras generaciones de los CCH. Entonces, como que fue un caldo de cultivo muy interesante para esas primeras generaciones. (ED12)

Para este entrevistado más que la fuerte tradición psicológica, el mito sobre la fundación va acompañado de actos mágicos por parte de los padres fundadores. Lo relevante de las aportaciones de los maestros sudamericanos fue su experiencia como transterrados. A pesar de ser la misma influencia de la psicología que reconoce EDI1, la tradición sudamericana adquiere un halo de inmaterialidad, para su formación y para la pedagogía que se estaba gestando en la FES, porque era diversa y porque era significada desde la experiencia de quien huye de un régimen totalitario, de un héroe. La experiencia encuentra eco en otros docentes, egresados de una institución de nueva creación (la UAM) y de un bachillerato humanista, ambos herederos del movimiento social mexicano de 1968. El primer tono propio de la pedagogía en la FES fue esa especie de humanismo contestatario de raíces, primero psicológicas y ya después, sociológicas.

La visión cambia un poco para las segundas generaciones. Arriba presenté las palabras de un agente que se posiciona desde otra perspectiva ante las influencias de los docentes sudamericanos, aquí lo reafirma.

Ellos [mis maestros] habían de alguna manera abrevado de dos tradiciones o de tres tradiciones. Una, a partir de estos maestros que tuvieron la posibilidad de tener contacto con ellos [los sudamericanos] y que traían las nuevas propuestas pedagógicas. Otros maestros que traían una tradición normalista, de la normal. Y otros son los universitarios. La formación que se traía a partir la propuesta del plan de estudios, que se trajo del plan de estudios Ciudad Universitaria, es decir como que ellos bebieron de esas tres vertientes. (EDI4)

Desde la experiencia de la segunda generación, la influencia es innegable. Están los sudamericanos, pero para él constituyen una tradición más, los universitarios, y aquí incluye a nuevos agentes, los normalistas, todos en torno al plan de estudio importado de CU.

De este relato resalto el cambio en la emoción por parte del narrador, encuentro los signos de la identidad con los fundadores, pero no el entusiasmo por su recuerdo. Al poner distancia, el relato gana en objetividad, pues recupera al plan de estudios como influencia y con ello le quita algo de la magia del florecer en medio de la adversidad. Además introduce un nuevo elemento al reivindicar la participación de los normalistas.

Sin embargo, aún con el aparente desapego, sus afirmaciones ratifican la visión mantenida desde el inicio. La pedagogía en la FES-A nació vinculada a la psicopedagogía y a la docencia, heredadas del plan de estudios de CU. De esta manera, a lo largo de su historia, la carrera de pedagogía tiene dos grandes líneas de influencia, los sujetos –héroes- mismos que le han dado sentido a un quehacer y las tradiciones teóricas asumidas por ellos o vigentes en la época.

En el caso de los héroes, además de los extranjeros, también están presentes aquellos pedagogos mexicanos de reconocida influencia para la carrera, así lo expone este entrevistado:

Necesitamos tener como un proceso de autorreflexión, ese proceso de autorreflexión está pendiente. En los primeros años de la de la carrera de la licenciatura aquí en Aragón, puede ser por las inquietudes de los responsables de aquel tiempo, por sus proyectos personales de investigación, por sus inquietudes, y estamos hablando en este caso de del doctor Ángel Díaz Barriga, de la propia Concepción Barrón y de todos aquellos que, de alguna manera, impulsaron esa reflexión ¿sí? de los procesos de formación del plan de estudios de los primeros años. Yo creo que esa reflexión ahora, de estos nuevos procesos de formación, está pendiente. (EDI4)

Entre los extranjeros destaca un nombre, Alicia Stolkiner. De los mexicanos, dos personas aparecen, Ángel Díaz Barriga y Concepción Barrón, ésta última, incluso, como coordinadora de la licenciatura a mediados de la década de

los años ochenta. Por el otro lado, el de las tradiciones, ya anoté el vínculo inicial con la psicología. El comienzo de los cambios y las rupturas está ligado a las percepciones. Desde dentro, otras fuentes de inspiración llegan pronto, para los formados fuera, tardan.

Y la otra, la otra área que empezó también a adquirir cierta fuerza fue la sociopedagógica, y pues había gente todavía con el marxismo, con la teoría crítica, con estas conformaciones pues hoy ya, incluso, antiguas sobre la pedagogía. (EDI6)

Este puede ser ejemplo de una tradición que, al parecer, no logró consolidarse en el quehacer pedagógico. Al parecer los aprendices que la impulsaron no tuvieron la suficiente fuerza o poder para sostener la tradición que impulsaban.

Pero, antes de abordar las tradiciones en torno al campo que se viven en la FES, considero válido anotar las primeras reflexiones que hacen los docentes ante las preguntas ¿Cuáles son las tradiciones que han conformado a la pedagogía que se hace en la FES Aragón? ¿Son varias o sólo una?

Yo creo que sí ha cambiado el campo disciplinar y el campo profesional. Los dos han cambiado. (EDI1)

Resalto esta idea porque me obligó a explicitar en un aspecto que, de tan claro, es fácil obviarlo. Los docentes tienen presente que el campo disciplinar, y sus formas de construir el conocimiento, están vinculadas con el campo laboral, porque también de él dependen las relaciones que se establezcan con otros campos y lo que ellos aporten a las discusiones sobre el objeto de la pedagogía. Otro aspecto interesante es el reconocimiento de que el campo ha cambiado a través de su historia en la FES, la pregunta es ¿hacia dónde?

La respuesta de otro docente reivindica la diversidad de aspectos a considerar en torno al campo, pero planea que antes de comenzar cualquier argumentación, hay que resolver algunas preguntas previas.

Buena pregunta (silencio). Mira, para entrarle a esto hay un gran problema ¿Qué es una tradición pedagógica? y ¿qué es una tradición educativa? y ¿qué es una tradición didáctica? Creo que ahí hay un trabajo todavía por hacer. No marcar sólo los límites entre la psicología y la pedagogía, sino entre la pedagogía y la didáctica, por ejemplo. (EDI2)

Por un lado, encuentro que lo pedagógico está inmerso en una cierta indeterminación, tal como lo explican las posturas alemanas, con dos nociones “fantasma” educación y didáctica. Yo incluiría también a la escolarización. Son fantasma en el sentido de que son sombras que siempre acompañan a la pedagogía y ocasionalmente pueden ser confundidas con ella. Así, una tarea para los docentes y estudiantes de pedagogía es trabajar para distinguir los cuatro campos, establecer sus relaciones, sus límites y las formas como deben ser abordados como contenido y posible campo laboral.

Por otro lado, me resulta claro que antes de abordar cuáles son las tradiciones, es menester que aclarar ¿de qué hablan los entrevistados cuando hablan de tradición? Sobre este último tema comienza otro docente.

Pues las tradiciones, por ejemplo, casi todas son como una línea [silencio] que es así como un referente necesario, es que sirve para, incluso, decir que la pedagogía no es un algo reciente. (EDI5)

El entrevistado enfatiza dos aspectos a considerar para identificar a las tradiciones, constituyen una línea, un referente necesario y permiten decir que aquello de lo que se habla no es algo reciente. En otras palabras, la tradición marca cierta dirección y es ésta un elemento de identificación de las cosas

(objetos, actos o procesos). En el segundo caso, las tradiciones dan cuenta de la historicidad de las cosas.

Me parece que aun cuando es un tema presente en los discursos, el hecho de que en la FES no se discuta en torno a las tradiciones genera la ambigüedad que antes mencioné. Los elementos para comenzar el trabajo ya están dados, son dirección, referencia e historia. Este último punto ofrece algunas posibilidades. Por ejemplo, que en pedagogía, educación, didáctica, y escolarización podemos conjeturar sobre la existencia de tradiciones porque ninguna es un acto reciente. Las cuatro cuentan con una larga historia. La humanidad siempre se ha educado, aunque existen periodos de su historia en que no ha reflexionado al respecto, no ha hecho pues, pedagogía tal como en la actualidad la entendemos. Siempre ha habido formas de enseñar, pero es hasta Comenio, en el siglo XVII, que el proceso supone una sistematización que toma en cuenta la organización escolar. La escuela, conformada dentro de un sistema educativo, es más reciente (siglo XVIII), aunque podemos hurgar y encontraremos sus antecedentes en la antigua Roma. Así, ninguna de estas cosas es nueva, y los conceptos, o sus raíces, menos aún lo son.

Quizá podría argumentar que es, justamente, en la evolución de los conceptos que denominan cada cosa, que encontramos la ambigüedad. En tal caso, es difícil considerar a una tradición sólo a partir de las definiciones posibles. Pero esto ya es trabajo para los pedagogos de la FES-A.

En este escrito, y a fin de dar orden a mis ideas, recurro a las experiencias de quienes legitiman o transforman determinadas tradiciones pues son éstas, las experiencias, las que dan cuenta de las formas como los docentes establecieron sus propios lazos institucionales. El punto a enfatizar es el reconocimiento. La forma como los aprendices se miran o se miraron en los ojos de sus profesores y, a su vez, fueron mirados por ellos.

Bueno, como que ellos se sentían, mis maestros, se sentían portadores de precisamente una nueva forma de pensar y trabajar en la pedagogía. El discurso pedagógico era diferente o sea como que ellos habían de alguna manera abrevado de dos tradiciones o de tres tradiciones. (ED14)

Antes de ver una crítica en estas palabras, noto que en el paso de la estafeta generacional hay diversas formas de adscribirse a los mitos fundacionales. Este docente ha establecido un lazo con los maestros fundadores de mayor distancia, pero se reconoce en la mirada del pasado. Hay dos palabras que resalto de esta respuesta, portar y abrevar. Ambas pueden ser interpretadas en dos sentidos, uno pasivo según el cual esos profesores llevaban o traían algo de una parte a otra, es decir, bebían otras tradiciones, pero se mantenían al margen de las posibilidades de composición. Una segunda acepción es participativa, los docentes “se sentían” es decir, la liga con los fundadores es de herencia. Las aportaciones de aquellos profesores no fueron en el sentido de “contribuir, añadir o dar” (RAE, 2001), sino soldar, de ofrecer una posibilidad de sentido a la incipiente pedagogía de la FES Aragón.

Decidí enfatizar en las primeras impresiones ante las preguntas que formulé porque me permitieron notar que existe preocupación por el tema entre los docentes, y, porque resulta claro, es sumamente complejo. La respuesta va más allá de las definiciones, los docentes pueden citar múltiples respuestas de reconocidos teóricos, pero el significado que, desde su experiencia asignan al concepto, deja entrever esa complejidad.

Los entrevistados expresan que las comunidades académicas llegan a los espacios escolares con un *habitus* incorporado como resultado de sus experiencias en los grados académicos previos. Están marcados por ellas. Así lo mencionan.

Con los estudiantes y con los maestros, no sólo los maestros porque también los estudiantes traen trayectorias educativas en las escuelas preparatoria, secundaria ya muy marcadas por el constructivismo, por el constructivismo psicogenético. Entonces, ahí ya ahí hay cosas que difícilmente vas a quitar. Entonces, ellos, como casi, pudiéramos decir que de manera lógica buscan reproducir eso con los docentes. Y hay docentes que también traen trayectorias primarias y luego trayectorias secundarias, desde donde se han formado en las maestrías y así, que buscan esa orientación, entonces es una tradición difícil de erradicar. (EDI1)

El encuentro entre maestros y aprendices estaría mediado, según lo arriba expresado por las tradiciones que cada agente ha incorporado. En tal sentido, las tradiciones, tanto las vividas al interior del espacio actual como las conformadas en aquellos otros espacios de experiencia de las personas, sí constituyen un referente necesario para la acción y, por ello, para cualquier indagación respecto a ella.

Ahora bien, cabría preguntar ¿podemos pensar a las tradiciones como algo que debemos erradicar?

Pues yo creo que tal vez no fuimos como muy conscientes [de que cada profesor traía consigo un punto de vista en torno a la pedagogía], pero si se nos daba como la libertad, la libertad de investigar, de fundamentar las ideas. Este, toda esta situación de vivir de otra manera la pedagogía. Tal vez uno no lo no lo identificó, pero ya con el tiempo si se da uno no cuenta que allí estuvieron presentes esas tres tradiciones y bueno, pues, yo creo que incluso en esas actitudes de crítica constante, las posibilidades de criticar y de proponer en función de los discursos que se nos iban presentando como contenidos del plan de estudios, básicamente en ese sentido. (EDI4)

Quizá la idea de erradicar provenga de las consecuencias de una tradición que ciega. Cuando este docente expresa que mientras fueron estudiantes no

advirtieron las múltiples opciones que los profesores y el mismo plan de estudios, con sus propias tradiciones, les ofrecieron para conformar otras posibilidades de ser de la pedagogía, resulta evidente que las alternativas estaban allí. En tal caso las tradiciones jugaron un papel altamente positivo, pues favorecieron la diversidad. Pero lo hicieron en sentido contrario, cuando constituyeron un velo para que los alumnos pudieran explorar otras situaciones. No afirmo que haya tradiciones que nacen perversas, más bien las hay que son sostenidas a pesar de que han perdido vigencia; cuando van en sentido opuesto a las necesidades y condiciones actuales de las sociedades, deben cambiar.

La cuestión ahora es saber si la o las tradiciones promovidas desde el plan de estudios y desde las prácticas docentes son positivas o negativas para el desarrollo del campo de la pedagogía en la FES.

Si había mucha psicología, entonces no tenía cabida, por ejemplo, la sociología. La filosofía sí tenía, pero era filosofía de la educación, y esta filosofía, esa mirada de la filosofía siempre antigua, siempre clásica, siempre los griegos hasta (pausa larga) el renacimiento. Como siempre tenía muy poco espacio y no tenía espacio hacia otros ámbitos ¿no? y menos tampoco el de la investigación. (EDI1)

La pedagogía es, en sus inicios en la FES, básicamente psicopedagogía para formar futuros docentes. Según los entrevistados, en la FES-A la tradición psicológica dominante hunde sus raíces en el psicoanálisis (el de Braunstein, aunque no hay ningún reconocimiento explícito de ello), y tiene un toque contestatario alimentado por el origen académico de los otros docentes.

Después podemos considerar una incipiente tradición sociológica, desde el marxismo, y filosófica, desde los clásicos. Es pequeña porque algunos la consideran influyente y otros no. La aparición de otras tradiciones deja de ser

percibida de manera homogénea, para aquellos que consideran que llegaron pronto, las razones son claras.

El empezar a formar a sus propios egresados de estas primeras generaciones. O si no formar, abrir los espacios para que ingresaran los egresados de estas nuevas generaciones.

Yo lo veo como un gran avance, el hecho de que, por ejemplo, la ENEP Aragón fuese la sede del primer encuentro nacional sobre diseño e innovación curricular. Fue algo muy interesante. [También] los primeros encuentros de egresados de pedagogía. ¿Por qué? porque esto permitía ir confrontando, ir enriqueciendo, no tener una mirada dominante, una mirada este [pausa] se me fue la palabra [pausa] [SJP: ¿hegemónica?] Ajá, Sobre la pedagogía. Creo que esto nos enriqueció bastante. (ED12)

Dos son las explicaciones posibles para el arribo de otras miradas a la pedagogía en la FES, la incorporación a la docencia en la carrera de sus propios egresados y la realización de actividades académicas. Tal impresión no es reivindicada por los otros agentes, aunque en distintos momentos de sus relatos coinciden en que la década de los años ochenta representa el periodo de mayor efervescencia e influencia de la pedagogía de la FES en el campo. Convergen también en que después de esta “época de oro” en la FES no se ha reencontrado el camino. Sus lecturas pueden ser distintas, pero no contradictorias respecto a las situaciones que contextualizaron los cambios.

La psicopedagogía es algo que en mi tiempo tuvo mucho peso, casi todo mundo quería irse a esas áreas. Creo que se ha ido matizando porque ahora los chicos ven que sí es un área de acción importante pero no es la única. La de investigación que empezó muy incipiente pero que hubo profesores que no bajaron la guardia y hubimos [sic] estudiantes que fuimos receptivos a ver en la investigación una veta de trabajo como para desarrollar incluso hasta la autoformación. Por supuesto, la parte más

histórica, la filosófica que de pronto tienen como épocas en que parece que florecen más y de repente como que caen. (EDI5)

En este caso, el docente subraya el papel de los docentes y los alumnos en los cambios y en su relato hace referencia a que tuvieron lugar en el ámbito de lo disciplinar. Después de la psicología, el siguiente momento de cambio llegó con la investigación.

Y yo creo que hoy día, además de que es amplio y abarca otros espacios, sí creció la pedagogía. La pedagogía hoy día tiene otros campos, campos profesionales, ya al pedagogo se considera como capacitador, aparte de orientador, como directivo, inclusive como investigador, ya está este campo abierto, pequeño pero abierto. (EDI1)

El campo profesional, en la ponderación de este docente, es el motor que genera el cambio en las tradiciones en pedagogía. Al abrirse a espacios diferentes a la docencia, requiere ser formado en esos nuevos ámbitos.

Y también en lo disciplinar se fue abriendo hacia el reconocimiento de la influencia de otras filosofías, no sólo de la filosofía clásica, y de otras tendencias sociológicas. Entonces, la pedagogía, este, se conformó en más bien pedagogías [sic], es decir, no hay una pedagogía sino distintas pedagogías, porque cada una corresponde con alguna postura epistemológica; entonces esto fue un enriquecimiento. (EDI1)

Así entonces, el campo de la pedagogía genera nuevos espacios profesionales y nuevas tradiciones académicas. De éstas, algunas tuvieron eco en la FES y otras fueron ignoradas, las que llegaron fueron trabajadas según las lecturas que hicieron los agentes que las introdujeron.

Tenemos la más fuerte que es la positivista en su versión neo funcional. Es una tradición muy fuerte, casi, yo digo que ya difícil de erradicar, es un

fuerte y dominante. Esta tradición se enriquece con las trayectorias formativas de los agentes.

Otra que es la fenomenológica o hermenéutica. Es una tradición que ha sido alimentada, no por la carrera, sino por formaciones externas, o sea, son sujetos que se han instalado, agentes que se han instalado aquí en la carrera, en la docencia, pero que tienen trayectorias formativas de otras instituciones y entonces vienen a ponerlas en práctica aquí.

Otra tradición, la de la pedagogía crítica, si la hay, también, este, también traída y llevada por sus propios agentes. Dentro la carrera los propios docentes quienes, este, pueden llevarla o traerla al interior. Sin embargo, si existe, si está esa parte porque se difunde mucho el trabajo de los teóricos de la pedagogía crítica, si ya aparecen, ya puedes ahorita revisar programas y vas a encontrar mucha bibliografía de estos teóricos. (EDI1)

Más que en secuencia, los agentes comentan que las tradiciones han coexistido a lo largo de la historia de la pedagogía en la FES, han tenido periodos de mayor y menor influencia, pero se han mantenido. El perfil del campo es el de una constante preocupación por el otro, pero sin altruismo gratuito, el fin de la formación es la “construcción de identidades mutuas” (EDI2). Difieren en torno a la noción de formación (eje central del plan de estudios), pero la enriquecen desde las tradiciones que asumen.

La elaboración de este punto me obligó a mirar con una amplitud no considerada la relación entre aquellos que enseñan y los que aprenden. Inicialmente, el tema sobre brújulas y calendarios estaría dentro de las referencias teóricas; sin embargo, explicar las peculiaridades del gremio me exigía tener cerca la imagen de los maestros creadores. Tal cercanía física me permitió una proximidad emocional con aquellos que son, en realidad, los primeros maestros de todos los que nos dedicamos a la pedagogía.

Ahora bien, la abordar el asunto de las tradiciones como diálogo entre los aprendices y sus maestros, tengo claro que los entrevistados reflexionaron desde su posición como aprendices, por ello desde su lectura establezco la relación.

3.2. La práctica de la pedagogía

Este apartado sobre la práctica, se refiere, no a la práctica en la pedagogía (el conjunto de herramientas y estrategias que desarrolla el pedagogo para realizar esa intervención a que hace referencia el plan o para ejercer la docencia), sino a la práctica de la pedagogía. En otras palabras, abordo la fusión entre racionalidad y emoción en la vivencia de la experiencia de la intervención o la docencia, como temas del campo.

La institucionalización entraña todos los ritos que han legitimado formas de ser posibles del campo, todos los procesos de composición del quehacer, los diálogos entre maestros y aprendices, el reconocimiento de los voceros, las imágenes que unos tienen sobre los otros, el territorio y, especialmente, la historia. Esto es la práctica de la pedagogía.

No puedo tener las experiencias de todos los agentes a lo largo de la historia de la institucionalización de la pedagogía en la FES, elegí unas, las de los docentes y desde ellas pregunto ¿Cómo se expresan de sí mismos los docentes de pedagogía desde el contexto del plan de estudios, la institución, el campo académico y su propia experiencia?

Me interesan las experiencias vividas de los agentes que hacen la pedagogía en la FES Aragón, sus posiciones, sus percepciones y sentidos sobre la carrera. Indago acerca del o los significado(s) que los agentes involucrados en distintos momentos de la historia de la licenciatura en pedagogía en la FES Aragón han construido sobre el saber de la docencia, de la formación y de la pedagogía. Me parece que en el ejercicio de la docencia, los sujetos resuelven el

dilema de posicionarse ante su quehacer, como agentes libres que defienden lo que para ellos es la dignidad del saber por sí mismo. O que deciden por el prestigio, lo que los lleva a atender los intereses de sectores sociales con el poder para reconocerlos, en tanto poseedores de un saber que los diferencia de otros.

En el Arte de Amar, Erich Frömm escribe un capítulo sobre la práctica del amor, en él hay algunas ideas que vinculo con las respuestas de los docentes entrevistados, primordialmente porque, como el mismo Frömm afirma, valen para cualquier actividad que implique razón y sentimiento. Al respecto escribe,

La práctica de cualquier arte tiene ciertos requisitos generales, independientes por completo de que el arte en cuestión sea la carpintería, la medicina o el arte de amar. (Frömm, 2011, p. 81)

Disciplina, concentración, paciencia y aprendizaje son las cuatro condiciones que Frömm propone para practicar. La disciplina, en este trabajo, trata sobre la rutina y la repetición pues supone regularidad en lo que se practica, pero una regularidad reglamentada por la propia voluntad, así el practicante la significará como personal, le resultará agradable y la in-corporará como *habitus* a su vida cotidiana.

La concentración tiene que ver con la posibilidad de estar sólo, de dialogar con uno mismo y educar a la sensibilidad. Notar todo lo que hay alrededor, darle sentido y, a través de él, entrar en armonía con el mundo presente y también con el otro. Concentrarse es sensibilizarse y por ello está presente en la experiencia estética de hacer pedagogía.

La paciencia es la contraparte de la rapidez y la prisa. Es el fundamento de la concentración y va acompañada por el valor asignado a la tarea. Cuando propongo hablar de la rutina y la repetición encuentro que para los entrevistados,

sin importar cuantas veces aparezca el error y la inseguridad que ello genera, siempre está presente la posibilidad de levantarse y reiniciar.

El interés profundo por aprender, en este trabajo, lo encontré en todas las respuestas, me parece que la razón es que hacer pedagogía es un trabajo artesanal que siempre quiere hacerse bien. Más claramente lo encuentro en la relación maestros –aprendices, porque lo que está en juego en ese vínculo va más allá de los contenidos y se ubica en el ámbito de enseñar al otro formas posibles de ser humano.

La primera pregunta en las entrevistas que realicé no intentó abordar directamente el tema de las prácticas, sino el de los sentidos. Por ello, comencé con un ¿Qué es ser docente de pedagogía? Y las respuestas me llevaron hacia el hacer y hacia la reflexión sobre él. Decidí seguir esta ruta y encontré que, en sus narraciones, los docentes entrevistados discurren sobre varios aspectos que tienen como punto en común a la reflexión en torno a la acción. Resalta el hecho de la valoración de la práctica pedagógica como lo que hacemos cotidianamente, algo sobre lo que nos ejercitamos todo el tiempo, pero que no constituye un hábito, no se mecaniza. Implica la generación de cambios a partir de asumir la responsabilidad con la práctica profesional, con la práctica de cada uno, independientemente de los ámbitos de desempeño. A su vez, la responsabilidad supone compromiso individual y social, y comprometerse conlleva a la reflexión sobre nuestros actos.

La práctica, siempre es una práctica institucionalizada, es una actividad que existe sólo al ser referida a un espacio específico, la organización jurídica, por ejemplo, la escuela. Lo anterior plantea que es de una forma particular, influida, si no es que determinada, por los objetivos, intenciones y filosofía de la escuela en que se realiza. La *illusio* supone la in-corporación, sin pasar por la razón, de estos aspectos, así

A pesar de que las características de la escuela no son algo contenido en la institución misma, sino resultado de un prolongado proceso de institucionalización (por lo tanto, de construcción cultural e histórica), la permanencia, la extensión y la hegemonía de esta forma de ser se presentan como algo “tan natural como la vida misma”. (Yentel, 2006, p. 30)

Ahora bien, dado que los entrevistados se mueven en distintos campos, van significando sus prácticas de múltiples formas. De esta manera, los sentidos, son, en un espacio y dentro de una historia, por lo tanto, dan cuenta de las prioridades, en este caso teóricas, profesionales, laborales o personales de los entrevistados, en un momento específico de su experiencia.

Cada uno, expone, pues, su propia trayectoria.

El entrevistado EDI1 (Experiencia vivida de un Docente e Institución) explica el sentido que da a las prácticas pedagógicas y establece la diferencia entre éstas y las prácticas educativas.

Menciona que la práctica pedagógica implica la reflexión en torno a la práctica educativa y aclara que ésta última supone más bien la creación de hábitos, la reproducción y lo práctico.

El entrevistado lo expresa de la siguiente manera:

La práctica pedagógica es la práctica de la reflexión sobre la práctica educativa, es decir, los sujetos hacemos cotidianamente actos, prácticas o estamos ejercitando, realizando prácticas educativas constantemente, pero no toda práctica educativa es una práctica pedagógica porque la práctica educativa puede ser irreflexiva [...] la práctica pedagógica implica la reflexión del acto educativo y sobre esta práctica no hay un hábito. (EDI1)

Aquí cabe reflexionar en torno a la idea de hábito. La habituación, si seguimos a Berger y Luckmann (2006), da pie a la institucionalización porque

supone la tipificación y legitimación de formas de acción, que podemos llamar prácticas. Pero según este entrevistado hay prácticas que pueden ser reflexivas e irreflexivas, afirma que la práctica pedagógica necesariamente es reflexiva y por ello carece de hábitos. ¿Esta afirmación contradice mis supuestos sobre la institucionalización de la pedagogía? Me parece que no. Como en todo relato, en éste, el entrevistado pone en juego los usos del lenguaje. Hace mención a que existen prácticas educativas que si son reflexivas y que en torno a ellas es que se conforma la práctica pedagógica, pero las prácticas están vinculadas a la rutina y la repetición.

¿Cuál es entonces la diferencia? Pues la reflexión. Una práctica reflexiva implica romper con la idea de hábito entendido como el modo de actuar por instinto, costumbre, memoria o por repetición del hacer para aludir a la habituación, que designa a las disposiciones que los agentes in-corporan para lograr conocimientos, destrezas, experiencias y modos de hacer, es legitimación y su conformación resulta de la reflexión sobre la práctica y, sobre ello, si hay institucionalización.

El entrevistado aborda esta perspectiva cuando afirma que en la pedagogía que se hace en la FES-A requiere:

de hacerse investigación [sic] y de que cada espacio que se abre en una clase, como se llama regularmente dentro del aula, propiciara esa tarea de la reflexión pedagógica sobre cualquier acto educativo, sobre él mismo inclusive. (EDI1)

El entrevistado propone la habituación de una práctica que, por ser reflexiva, será pedagógica. En cualquier caso, en esta indagación no trato ni de cuestionar la forma como los actores juegan en el campo ni de coincidir con ellos, simplemente de presento los argumentos con los que ellos buscan legitimar sus posturas ante la pedagogía

La trayectoria de los entrevistados EDI1 y EDI2 me permiten puntualizar que “el lenguaje es la preocupación central de la hermenéutica porque es importante en el proceso de interpretación” (Gallagher, 1992, p.5). Formalmente hay concordancia con EDI1 en el uso del término reflexión, pero en cada caso opera con sus propios matices, hay detalles en el sentido que adquiere para uno y otro. Esto no es cualquier cosa, pues trasluce formas de comprender el mundo que, sin presentarse como mejores o peores, correctas o incorrectas en relación con otras, si define sus formas posibles de ser.

Esta idea de la pedagogía, no tanto en términos de educación, sino en términos de educabilidad del sujeto ¿Qué se entiende por educabilidad? [Es] este reconocimiento de la plasticidad de la formación del sujeto. De esta idea de reconocer los múltiples procesos de conformación del sujeto, múltiples procesos sociales, culturales que, coyunturales lógicamente también, que le hacen irse reconociendo como parte de un determinado grupo, de una determinada cultura.

Hay un ejercicio de reflexión sobre los otros, sobre uno mismo.
(EDI2)

A diferencia del entrevistado EDI1, en que me parece que la reflexión trasciende la costumbre y la memorización, para EDI2 señala compromiso e implicación, no hay distancias. En este caso, el matiz que da este docente me remite a Yentel (2006) cuando plantea que mirar es mirarse. Reflexión no es únicamente un acto del pensamiento, es el reconocimiento del sujeto, en términos de Bourdieu (1997) como agente consciente y con un sentido práctico. La práctica pedagógica entrevé la plasticidad de la formación del sujeto, porque lo mira en términos de las relaciones intersubjetivas, desde las que se posiciona, en los espacios en que se mueve.

La existencia humana se produce, según lo anterior, dentro de procesos sociales, amplios y restringidos, el sentido que crea en torno al mundo de vida

resulta de la implicación con que viva e interprete sus experiencias. La manera en que exprese tal sentido puede o no dar cuenta de ello.

La práctica pedagógica vista desde el exterior, por alguien que no fue formado desde el campo, no necesariamente disiente de las visiones “internas”. El entrevistado EDI3, cuya trayectoria, si bien ha estado vinculada a la docencia en educación, no lo había estado con la pedagogía hasta años recientes, expone:

He aprendido que lo pedagógico supone una amplitud de universo, yo vengo de un universo cerrado que, de un modo u otro, busca someter. Hay visiones rígidas, el debate no siempre es bien visto, en cambio los pedagogos siempre tienen la posibilidad de aproximarse a distintos discursos [por eso constantemente] hay que articular diferentes discursos y análisis, no sólo de la psicología, también de los otros ámbitos que se relacionan con la pedagogía, para que los alumnos puedan establecer si lo que han leído les permite abordarlo en un proyecto y eso es sumamente complejo. (EDI3)

La práctica pedagógica es valorada aquí, nuevamente, en términos, de implicación. Decir que lo pedagógico supone articular en un universo amplio y aproximarse a lo diferente, es plantear el reconocimiento de la intersubjetividad y del mirarse a uno mismo al mirar a los otros. Lograr acuerdos conlleva establecer normas, hábitos, valores, instituir y posicionarse. Quizá el reconocimiento más relevante en los últimos dos entrevistados, y eso no lo explicitan en las respuestas a la primera pregunta de la conversación, es el reconocimiento de su responsabilidad como maestros de muchos aprendices, del detalle y atención que deben poner a esta relación.

Hago una anotación que es necesaria. Hay claramente una diferencia entre el campo de la pedagogía y la carrera de pedagogía en la FES.

En este caso la carrera de pedagogía, o sea la carrera, porque la disciplina, bueno, te puedo decir es como una situación mucho más amplia. (EDI4)

En el caso de la charla con EDI4, la práctica pedagógica trasciende el ámbito de la vida profesional para introducirse como una actividad de vida en la que su posición es fundamental, debe generar cambios y lo dice de esta manera:

Es un estilo de vida, es una forma de ser profesional, ser responsable, ser de alguna manera comprometido socialmente. Es tener las posibilidades de generar cambios [también] tiene que ver con esas responsabilidades profesionales [y con] este compromiso con el plan de estudios que debió ser de manera individual, en cada profesor, y que habla del ser pedagogo, ya no como docente, como pedagogo. (EDI4)

Quiero resaltar el hecho de que este entrevistado explicita la idea del compromiso, pero reconoce el conflicto. Expresa que ante el plan de estudios de la carrera hay actitudes que a él le parecen reprobables ya que, afirma, los docentes debieron comprometerse con lo propuesto en el plan “de manera individual” pues ese deber “habla del ser pedagogo”. Tales afirmaciones introducen un nuevo sentido sobre la práctica, porque la implicación ya no es con la tarea, sino con el plan de estudios y es éste, en última instancia, quien define lo pedagógico. Aquí hay una toma de posición diferente, la institución legitima.

El compromiso que habla del ser pedagogo, para otro entrevistado, es una obligación, individual y colectiva, que se establece en el encuentro de caminos con el otro, quien me reconoce y en quien me reconozco. Para EDI6:

Y en la pedagogía para mí es un encuentro con el otro. Pero para uno mismo también. O sea, yo puedo estar con el otro y sí, puedo compartir ciertas cosas que sé, que conozco. Pero también tengo la obligación de aprender del otro y saber, o tener la conciencia, o la claridad de que estamos transformándonos, que vamos cambiando, que no quedamos igual,

de que tenemos que sufrir esa transformación a través de esta relación y de este vínculo de uno con el otro, que igual puede ser a nivel de grupo. (EDI 6)

Los entrevistados coinciden el carácter humanista de la pedagogía que se enseña y se aprende en la FES-A y lo centran en este reconocimiento del otro, en cuya educación participan. El otro que se transforma y los transforma. El otro que es aprendiz y de quienes ellos son maestros.

La práctica pedagógica es percibida como experiencia que se sufre y sobre la que se reflexiona. Aquella que implica compartir. Tal percepción involucra no sólo de “actos de memoria, imaginación, juicio, y expresión, sino también de actos de conciencia emocionales y volitivos” (Gallagher, 1992, p. 41), es lógica y es amor, es razón y es odio.

Quizá mi propia implicación en el tema de esta indagación me llevó a ordenar de esta manera las conversaciones, pero las respuestas fueron llevándome hacia la noción de práctica pedagógica, desde sus aspectos más amplios, el quehacer del campo, los temas que aborda –la relación con la práctica educativa-, la reflexión como acto del pensamiento lógico y hasta cuestiones más particulares –las unidades de aprendizaje y los grupos de alumnos-. Para uno de los docentes, la práctica tiene que ver con lo siguiente:

En el plan de estudios se plantea que hacer pedagogía es intervenir profesionalmente, estar formado en un campo de conocimiento y contar con un saber disciplinario y hacer una práctica social. Entonces, desde ese punto de vista, hacer pedagogía es intervenir una práctica social que implica procesos de formación hacia proyectos de reconocimiento mutuo pues, para tratar de entender el entorno e intervenir en él. (EDI5)

Cuatro son las condiciones que forjan la práctica de la pedagogía en la FES Aragón según el plan de estudios de la carrera. En este caso, el resto de los entrevistados advierte que hay aspectos del plan que no han sido trabajados entre

la comunidad académica, por tal motivo, ningún otro traza con la misma claridad este punto. De hecho, aclaran que ante la aprobación del documento, ellos debieron proyectar otras prácticas. Así lo presenta un entrevistado:

Yo me puse a investigar, había que trabajar, tomar cursos, eso podríamos decir que son prácticas, son las prácticas del ser docente de pedagogía.
(EDI4)

El punto que me interesa resaltar es que, por un lado, un entrevistado afirma que el hacer pedagogía pasa por el contar con un saber disciplinario; sin embargo, el docente de la carrera, el que debe trabajar en los grupos el acercamiento a ese saber, se encontró con que debía enfrentar una condición, vinculada con los saberes del campo, para la que no estaba preparado. El énfasis que los entrevistados ponen al respecto es explicado a partir de lo que consideran como cuestiones básicas para practicar la docencia. Un docente afirma al respecto:

Tú no puedes llegar a un grupo sin tener idea de qué vas a hablar. Y es como un principio ético básico. Es así como regla de oro, o sea tienes que saber y a partir de eso, bueno las habilidades. ¿Cómo organizar ideas? ¿Cómo hacer un plan de clase? confieso que después de cierta experiencia mejoró mi técnica de trabajo, que era bastante arcaica, en términos de una formación, de una formación más de índole humanística. (EDI4)

El sujeto, con base en sus experiencias, pero también en la disciplina, la concentración, la paciencia y los deseos de aprender, crea sentidos que suponen una comprensión de su mundo de vida. A partir de tales sentidos establece una suerte de plan de acción (Berger y Luckmann, 1997), un proyecto creador de su acción presente. Eso es lo que expresa el entrevistado. Para él la práctica pedagógica también es implicación, pero depende tanto del otro, como de sí mismo y de las experiencias que hayan vivido. De las normas instituidas a través del tema de la asignatura y de las condiciones del grupo. La emoción por lo que se

hace y el deseo de hacerlo bien, nunca es una decisión individual, siempre está referida a los otros y a la sociedad.

Una cosa es lo que nos gusta y apasiona y otra cosa es nuestra práctica, que no necesariamente coincide con éstas formas, porque como te decía, yo llevo a veces un control muy conductista. ¿Cuántas tareas? ¿Qué hiciste? ¿Qué no hiciste? para poner una calificación y yo creo que como yo, muchos. Hay una contradicción enorme entre lo que decimos el discurso y nuestras prácticas. ¿Cómo evaluamos? ¿Cómo manejamos el tema? ¿Cómo, incluso los autores, no los libros, cómo nos acercamos al conocimiento? A veces no coincide lo que decimos a lo que hacemos y esta contradicción también se ve en tu familia, en muchos otros lados. O sea, ser coherente es lo complicado ¿Cómo afecta a la pedagogía esta contradicción? O sea la pedagogía que se hace aquí en Aragón ¡híjole! la falta de honestidad es lo que nos amuela, el pretender que lo que estamos haciendo está bien. (EDI6)

La práctica de la pedagogía, tal como lo afirma el entrevistado, también supone el ejercicio constante de la autoevaluación. La práctica, para serlo, ha de ser reflexiva. Puede haber dominio de los saberes del campo, pueden realizarse prácticas de intervención social, pueden cumplirse los cuatro requisitos que Frömm propone; sin embargo, mientras los pedagogos evadan el ejercicio de la observación de sus actos, y caigan en la autocomplacencia o en zonas de confort, sus prácticas serán insustanciales. “La pedagogía implica una práctica reflexiva, como hábito, sobre el acto educativo”. (EDI1)

Es posible crear tradiciones sobre terreno fangoso, pero siempre estará latente el riesgo de hundimiento. La pedagogía que se practica y se institucionaliza en la FES Aragón parece estar pisando ese terreno. La consecuencia es que dentro del campo, hay poca presencia de la FES Aragón.

En la FES Aragón ¿Se hace pedagogía? ¿Se hace pedagogía? ¿O bueno, investigación pedagógica de la que se respeta en los campos académicos, la que posicionaría, investigación pedagógica importante? Está ausente. Está ausente la investigación pedagógica. Yo creo hay por ahí intentos, trabajos importante de nuestros maestros de carrera, el doctorado está generando trabajos, pero necesitamos impulsar la presencia del trabajo, las investigaciones. (EDI4)

Los entrevistados miran la situación de la FES desde una perspectiva crítica, pero, me parece, no reflexionan sobre la manera como sus actos han contribuido a generar, evitar o mantener dicha situación. La práctica de la pedagogía no se circunscribe al espacio de la FES Aragón, todos los entrevistados enfatizan en este punto; sin embargo, parece que disciplina, concentración, paciencia y aprendizaje juntas son una combinación difícil para una comunidad que se niega a reconocerse como tal.

3.3. Territorios

En su obra *El Arte de la Guerra*, Sun Tzu (2001) hace toda una disertación sobre el terreno, al que también llama territorio, desde la perspectiva militar. Por un lado, diferencia el terreno según sus características físicas, y en un apartado al que denomina Topología. Por el otro, identifica al terreno desde su papel estratégico en la guerra.

En el primer caso, establece que “El campo, según su naturaleza, puede clasificarse en accesible, tortuoso, indiferente, cerrado, abrupto y distante” (Sun Tzu, 2011, p.83) y, de acuerdo con tales características, se debe diseñar la estrategia. En el segundo, plantea que existen nueve clases de terreno de acuerdo con las ventajas o desventajas que ofrece para la lucha, a saber, de dispersión, ligero, clave, de intersección, de comunicación, difícil, desfavorable, cercado y mortal.

Abordar el tema del terreno tenía para mí diversas posibilidades, la geográfica y la artística, desde la pintura y la arquitectura, por ejemplo. Elegí la metáfora del gremio militar justamente porque en sus respuestas los entrevistados dejan claro que hacer pedagogía en la FES Aragón es estar en un terreno de tensión –que no de guerra- en dos frentes, el interno y el externo.

El terreno físico, es la superficie concreta, la carrera de pedagogía en la Facultad, en que viven y defienden sus posiciones los agentes que ahí conviven. Es el territorio doméstico, el de la comunidad académica en sus tensiones constantes por la legitimidad de sus discursos y esferas de acción en torno al campo. Al respecto, el proceso de aprobación del plan de estudios vigente de la carrera lo muestra con claridad.

En cuanto al terreno estratégico, encuentro similitudes con el contexto de relaciones interdisciplinarias de la pedagogía. Un tema recurrente en las discusiones en torno al campo es el de los límites, cuando se habla de educación o de formación, ¿se hace desde la pedagogía, la sociología, la psicología, la antropología o la filosofía? Igual que en la obra de Sun Tzu, el terreno aquí puede ser de distintos tipos y el criterio sería similar.

a) *Territorio abierto*

Comenzaré por el terreno doméstico. En el apartado sobre los Ritos de Institución expuse que la institucionalización es el proceso de composición del *habitus*, *illusio* y capital que identificaran a un campo y que incluye la designación, por parte de los mismos agentes o de la organización jurídica en que se concreta la institución, de los portavoces. En el proceso, las tradiciones dan cuenta de lo que ha sido legitimado, y las prácticas de los sentidos que los agentes ensayan en torno a las formas como tales procesos han conformado al campo.

La carrera de pedagogía en la FES Aragón ha transitado por dos grandes procesos de institucionalización. El primero se refiere a los orígenes de la carrera, a los maestros fundadores de los quienes ya escribí, al plan de estudios con que comenzó la vida académica de la carrera y a los primeros intentos por construir una identidad propia. El segundo ocurre, de acuerdo con los entrevistados, a partir de un evento ocurrido hace más de un lustro, pero cuya génesis de remonta a 15 años atrás, la aprobación del plan de estudios vigente.

[Cuando comenzó la reestructuración del plan de estudios] los diferentes maestros de la carrera se fueron integrando en diferentes equipos. Un equipo finalmente fue elaborando una propuesta curricular que, desafortunadamente, se topó con cuestiones, no necesariamente académicas sino políticas. No se le permitió cuajar, finalmente no fue autorizada por las autoridades centrales [poco después] yo me voy de Aragón. En ese proceso los maestros, por supuesto, siguieron trabajando esa primera propuesta. Yo después me estoy enterando que se replanteó totalmente éste y pues en estos diez años se ha implementado ya finalmente esa propuesta curricular que fue autorizada. (EDI4)

Al parecer, la vida académica avanzó con cierta fluidez hasta el momento en que comenzaron los trabajos de diseño del nuevo plan de estudios. A partir de ese momento la tensión fue alimentada por intereses políticos extra académicos. En las palabras del entrevistado percibo un dejo de desilusión ante lo que puede ser leído como una descalificación hacia el trabajo de muchos, incluido el suyo, de ahí las afirmaciones “no se le permitió cuajar” y “yo después me estoy enterando”, es decir, él esperaba que su participación fuese significativa y no sucedió.

Al desencanto por las condiciones en que fue diseñado el plan, se aúna el desapego que otros docentes parecen sentir por el sustento principal del documento.

Bueno, el plan de estudios actualmente tiene una contradicción en su estructura conceptual. Tiene una contradicción marcada, ya que el plan de estudios escrito, el que leemos cotidianamente y del que tomamos los sentidos se plasman ahí, tiene dos fundamentos. Por un lado, el de la teoría sociopolítica, que es la que yo y varios compañeros dejamos plasmada ahí, en el tiempo que nos tocó hacer el nuevo plan; y tiene otra tendencia que es muy reducida que es la de la hermenéutica. Digamos que estas dos tendencias están eh, flojamente acopladas, es decir, no hay [silencio] no se acoplan, flojo, muy flojo, no hay una articulación. No hay un sentido que se busque entre el argumento de un enfoque sociopolítico y un análisis del campo profesional desde la teoría sociopolítica y otro manejo argumentativo solamente que se hace del objeto, la formación.

Entonces ésta tiene una inclinación hermenéutica también muy débil, débilmente fundamentada, y el plan de estudios escrito eso es lo que nos deja. (ED11)

Para el entrevistado no hay articulación en los fundamentos del plan de estudios y, al igual que el entrevistado ED14, considera que quienes elaboraron la propuesta final no lograron conjuntar las experiencias anteriores y el documento es inconexo, aunque sí identifica su aportación en el diseño. Al respecto, afirma que es posible distinguir en el plan dos fundamentos. Uno es la teoría sociopolítica que establece como la aportación que hizo su grupo de trabajo. La otra, la hermenéutica, es el aporte que hacen quienes elaboraron la versión final del plan. A diferencia del entrevistado anterior, encuentro que hay una crítica muy severa hacia la forma como fue elaborada esta última versión, y más aún hacia la manera como fue introducida la orientación hermenéutica al plan. Dichas inconsistencias han generado, de acuerdo con este entrevistado, que haya lecturas del plan desde posiciones específicas,

Ahora, la lectura que hacen los docentes de él, ahí es distinta, porque si es cierto que este grupo de profesores, pequeño por cierto en comparación con

otros sectores y otros grupos de profesores que hay la carrera, este pequeño grupo de profesores que propusieron la hermenéutica y que la piensan, la creen, quiero creerlo, y la activan. Entonces, lo que hicieron fue organizar que en el plan de estudios los primeros semestres se diera todo lo que es el sentido de la hermenéutica, esto con una intención política y académica muy clara: impactar los estudiantes de recién ingreso en toda la conceptualización que desde el hermenéutica conlleva hablar de formación, de sujetos, de subjetividades y todo este discurso, pero una vez que los alumnos entran al tercer semestre y en adelante, ahí se quedaron estancados el grueso de los profesores con una tendencia neo funcionalista ¿sí? Neopragmática. (EDI1)

Un aspecto que no es aclarado por el entrevistado se refiere al cómo ese grupo pequeño de profesores logró legitimarse, y legitimar su postura en torno a la pedagogía. El asunto no es menor, porque ha determinado las formas de relacionarse al interior de la carrera pues en el modo de referirse a ese grupo parece estar implícita la descalificación. Frases como “pequeño por cierto en comparación con otros sectores” o que actuó “con una intención política y académica muy clara” dejan entrever que los portavoces han sido legitimados por la organización jurídica, pero no por la comunidad académica. Así entonces, ya hay al menos dos territorios, el de los creadores que hicieron las primeras propuestas del plan y, el de los dictaminados que recibieron la aprobación.

¿Cómo ha actuado la comunidad ante estas discrepancias? Al respecto noto mucha semejanza en las respuestas de los entrevistados. En general, ponen distancia ante las actitudes de los otros y, desde ahí se pronuncian, mayoritariamente, en contra de la intolerancia de unos y otros.

Una cosa es que tú no le entras porque eso no es tu área, otra cosa es que repruebes o que niegues la posibilidad en el otro. Eso es lo grave, que en lo que no creemos pensemos que está mal, ¿no? o sea, el otro está mal porque no dice o hace lo que yo creo o lo que yo pienso. Eso afecta mucho

aquí a la pedagogía. De repente estás en una teoría, y no si no estás en esta teoría; entonces está mal. Toda la realidad tiene que verse ahí y yo he visto discusiones entre maestros, de gente que me cae muy bien y de gente que nada más nos vemos desde afuerita, y que dices no, no es posible que seas tan intolerante. Que si no está diciendo lo que tú crees o que estas esperando, lo niegues o digas que no es válido. Tiene que ver con ciertos grupos dijéramos, o es a nivel individual. (EDI6)

Las consecuencias de tanta intransigencia se ven reflejadas en el quehacer de la carrera. Los grupos se obstaculizan entre sí, ninguno permite discrepancias. Podría pensarse que detrás hay una búsqueda por el consenso, pero no, hay una lucha por el poder, y así lo plantea este entrevistado, “Que niegues la posibilidad en el otro”. Cabe aclarar que en esta respuesta distingo la existencia de más de dos grupos, por lo tanto de más de dos territorios a ser resguardados y eso, dificulta aún más la búsqueda de colaboraciones.

Noto mucha distancia entre lo que marca el plan y lo que hacemos, hay demasiadas inercias que están vinculadas con los grupos académicos al interior de la universidad, de la FES. La institución se nutrió de los mismos pedagogos, se va comiendo a sí misma, es un proceso de, no sé, como de endogamia. Esto genera grupos cerrados, pero no enriquece a la carrera, no crece y los grupos se, se enquistan. (EDI3)

La aprobación del plan ha provocado dos secuelas más. Por un lado, las discontinuidades entre el plan y las prácticas docentes generan inercias, ya sea porque unos grupos han decidido no seguir el plan, porque no saben cómo instrumentarlo, o debido a que mantienen la fidelidad por sus propias posiciones. El caso es que los grupos se crearon a partir de estos criterios y con base en ellos atrajeron a otros docentes para integrarlos a sus filas.

Por otro lado, los grupos se han cerrado sobre sí mismos con el consecuente atascamiento. Están atorados en sus propias creencias y, mientras las prácticas docentes muestran tal indolencia, la carrera se estanca.

Otra situación, ésta directamente ligada con el grupo que elaboró la última versión resulta de este proceso de diseño del nuevo plan.

[Una vez que la carrera se hubo asentado y los maestros fundadores hubieron regresado a sus países de origen.] Cuando todas esas condiciones históricas se fueron transformando, el hecho de que un grupo en particular se haya convertido en hegemónico, dentro de la escuela, dentro de la carrera, ha traído una especie de, no sé si esté bien utilizado el término de, incesto teórico.

Si, en el sentido de que tu asistes a una mesa redonda sobre sexualidad y siempre son las mismas personas, asistes a un coloquio sobre cultura y son las mismas personas, asistes a un encuentro sobre didáctica, y son las mismas personas, sobre género, y son los mismos ¿No? Entonces no, no se permite que haya otras miradas sobre la pedagogía. Y bueno, ahí se suma también la responsabilidad que hemos tenido los que hemos dejado que esto suceda, que no hemos sido capaces de construir espacios alternativos con otros discursos. (EDI2)

En la disputa por el territorio, los agentes juegan un papel fundamental. Este entrevistado plantea dos asuntos. ¿Cómo es que un grupo asumió la hegemonía sobre el discurso de la pedagogía? Y ¿Por qué ninguno de los otros grupos ha contrarrestado esta reconocida influencia perniciosa? La mayoría de los entrevistados no ofrece una explicación. Las respuestas sugieren que las inercias comenzaron con los grupos que se conformaron en la primera edad de la carrera. Cuando la escuela comenzó a incluir en sus filas a sus propios egresados y éstos se congregaron alrededor de sus maestros, se perdió la unidad. Al marcharse esos docentes, los herederos comenzaron a luchar por el poder hasta

que tales luchas convergieron en el diseño del plan. Es posible afirmar, desde las posiciones de estos docentes, que los pedagogos de Aragón apostaron todo a una ficha, la aprobación del plan, un grupo ganó y los demás perdieron, lo que explicaría también la imposibilidad de contener esta influencia con otros discursos.

Hay, sin embargo, otra explicación a la existencia de grupos.

Dentro de la misma carrera pareciera hay jerarquías, entonces ahí el trabajo de gestión de los encargados de la carrera es muy importante y luego también pues la cultura que se ha ido creando, que va dando muestra de una serie de sedimentos que a veces ya ni nos preguntamos por qué existen y simplemente se reproducen.

Hay un grupo como más apoyado en el asunto sindical y que ahí desconozco cómo se articulan que encuentran como un soporte para operar en el sindicato, y en las relaciones con la coordinación. Creo que ha sido como la manzana de la discordia. Hay gente que siempre está queriendo apropiarse para tirar línea, que no queda clara exactamente respecto a qué, mas por grilla, ni siquiera política, que por un proyecto de trabajo, eso me queda claro que hay pocos grupos que realmente tengan proyecto de trabajo. (EDI5)

Nuevamente aparece la organización jurídica como instancia de legitimación de ciertos agentes. En este caso, a través de los encargados de la carrera quienes toleran la aparición de grupos ligados a ellos o a otras instancias como el sindicato; sin embargo, el entrevistado deslinda de tales prácticas a aquellos docentes que diseñaron el plan de estudios de carrera. Tales grupos conforman una especie de élite que se apropia de muchos de los espacios académicos y políticos sin proponer proyecto académico alguno. En el caso de los docentes cuyo plan de estudios fue aprobado, es posible pensar que, al no estar

vinculados ni con la coordinación ni con el sindicato, se han posicionado como portavoces, justamente por tener un proyecto académico.

Creo que con el plan de estudios que tenemos ahora se hace énfasis en que lo educativo es una mediación al proceso de formación. Pero la orientación fundamental del plan es discutir los procesos de formación en los que se atraviesan diversas dimensiones de la vida, históricas, sociales, políticas. Entonces eso te hace ver que la pedagogía no es nada más la parte instrumental, sino es una parte pues, incluso hasta política, de decidir la orientación de un proyecto de formación a través de un proyecto educativo.
(EDI5)

El proyecto que legitima la apropiación del campo está fundamentado en una perspectiva diferente a la tradicional, la pedagogía es la discusión sobre lo educativo como “mediación al proceso de formación”. El eje central es la formación en todos los ámbitos que la determinan.

Independientemente de las razones por las que las posiciones de uno u otro grupo son predominantes, el hecho central sigue claro. En la FES Aragón, la existencia de grupos en pugna por el poder ha debilitado las posibilidades de desarrollo de la carrera y del campo y esto preocupa a los agentes. Sigo a Sun Tzu (2001) y considero que el terreno de la pedagogía en Aragón comenzó accesible. Por mucho tiempo cualquier grupo pudo atravesarlo con facilidad, pero una vez que alguno se ubicó en una posición que le permitió trasladar suministros; pudo pelear con ventaja. El terreno se volvió abrupto porque el grupo dominante pudo colocarse en una posición elevada y bien provista desde donde poder vigilar a los otros grupos.

b) Territorio de comunicación

“Un territorio igualmente accesible para ti y para los demás se llama terreno de comunicación” (Sun Tzu, 2001, p. 90). La gran virtud o desventaja de la

educación, de la formación y de la docencia, temas principales vinculados con la pedagogía, es que son terrenos de comunicación, accesibles a todos los campos de conocimiento.

Uno de los entrevistados establece que hay tres campos que comparten territorio con la pedagogía, la psicología muy presente, así como la sociología y la economía más lejanas. En palabras del entrevistado

Me parece que el psicológico sigue jugando un papel importante. Sigue influyendo muchísimo en la pedagogía. Y el económico es muy importante hasta, me parece, la década de los noventa, principios del siglo XXI. Ahorita no siento que esté siendo tan importante.

Lo sociológico es importante en su ausencia, también. Se está viendo mucho esta ausencia, pero lo paradójico aquí es que siempre se ha criticado el psicologismo o la psicologización de la pedagogía, sin embargo sigue estando presente con mucha fuerza. (EDI2)

En los primeros tiempos de la pedagogía en México ya era reconocida la relación entre pedagogía, sociología y psicología, de ahí que el entrevistado afirme que ésta última “sigue jugando”, aunque no se trataba de la psicología experimental conductista, ni cognitiva ni la del aprendizaje, sino, más bien la desarrollada por Wundt, cercana a la fisiología.

Otro entrevistado resalta que, específicamente en la carrera de pedagogía, campos como la filosofía, historia, sociología, psicología y didáctica, han estado siempre presentes en el campo, el problema que él advierte llega con la incorporación de docentes de esas áreas a la pedagogía, pues no logran marcar los límites entre su formación inicial y el campo al que se han insertado. Les hace falta formación en pedagogía y es el campo el que pierde, autonomía, saberes y prácticas.

La constante desde que el plan de estudios se creó ha sido la influencia de estos grandes sectores: filosofía, historia, sociología, psicología y lo que le llaman didáctica. Tienen mucho que han aportado a la pedagogía, y tienen mucho que seguir aportando. El problema no es lo que aportan, sino qué usos se hace de lo que aportan por los propios actores que la profesan o que las practica. Qué hacen con esa información, qué hacen con lo que se aporta, y de ahí es que se dan fenómenos complejos que, por ejemplo, profesores que vienen con tradiciones disciplinares desde la historia y la filosofía, hacen de la pedagogía el espacio para expresar su tendencia histórica o su tendencia filosófica, y ahí hay un problema porque, es problema de formación, de su propia conformación desde la cual no se integra. (EDI1)

Lo que encuentro aquí es el retorno a la conformación de lo que he denominado los territorios domésticos. El campo mantiene relaciones de comunicación, desde sus orígenes con otros campos, la didáctica por ejemplo. La cuestión es que al momento de constituirse como disciplina académica, atrae a agentes de esos campos y a su lectura de lo pedagógico. En el caso de la FES, tales agentes fundan un grupo, el de los no pedagogos que abordaré más adelante, e instalan su propio territorio de influencia. Para el entrevistado es claro que tales lecturas inciden en la formación de los estudiantes y en la composición de una visión sobre el campo. Otro docente expresa que la presencia de estos agentes está vinculada con el nuevo plan.

[Al volver a trabajar en la carrera como profesor de tiempo completo] me encuentro que hay una presencia de sociólogos, de psicólogos. O sea son profesionales que se integran a la docencia como todos, si, pero que su origen no es de la pedagogía y me llama la atención y digo ¡bueno, algo ocurrió en estos últimos diez años! Que no sé si lo propició el plan de estudios o en todo caso fueron las circunstancias y la manera como el responsable o los responsables, en su momento, fueron tomando las decisiones e incorporando una presencia fuerte de esos profesionales. Y los

pedagogos, hay una generación que se ha mantenido de aquellos pedagogos que se incorporaron a la docencia de la generación en la que yo me formé. [Esto sucedió porque] pareciera que en aquel tiempo la tendencia era que los pedagogos tenían que trabajar precisamente su propio campo, fortalecerlo, formarse y hacer crecer la propia disciplina. Pero ahora la pregunta que yo me hago es ¿Qué tanto se ha influido para que estos profesionales estén influyendo tanto en la formación, en ese curriculum vivido, en ese curriculum oculto, en ese curriculum que se vive día a día? ¿Cómo se están formando las nuevas generaciones? (EDI4)

Escribe Sun Tzu (2001) “Si intereses locales luchan entre sí en su propio territorio, a éste se le llama terreno de dispersión. Cuando los soldados están apegados a su casa y combaten cerca de su hogar, pueden ser dispersados con facilidad” (p. 90). En la carrera de pedagogía en la FES Aragón ocurrieron dos hechos simultáneos que han determinado el presente de la carrera. La aprobación del nuevo plan de estudios que heredó poco o nada de las propuestas de los ejercicios anteriores con la división interna que esto provocó y; la llegada de docentes provenientes de otros campos de conocimiento.

En la historia de la carrera ha quedado registrado que varios docentes son egresados de la misma Facultad, así que la lucha por la posición ha sucedido entre grupos de intereses locales, de casa. La consecuencia es la conformación de zonas de dispersión, bien aprovechadas por los agentes externos para legitimar sus prácticas docentes, pero perjudiciales para la composición de la pedagogía que se hace y se practica en la FES.

Muchos de los perfiles de los docentes que provienen de otras disciplinas no se forman para articular lo que aporta su disciplina madre con la pedagogía y no se forman para comprender que la pedagogía es algo diferente de las otras disciplinas.

Entonces, como es diferente, no comprenden los límites, no comprenden las características de cada uno, y los límites de cada una. Lo que hacen es que se traslapen intenciones, se traslapen informaciones, se traslapen contenidos y se pierda el objeto de estudio de la pedagogía [y esto provoca que] cuando las otras disciplinas aportan, no aportan por sí mismas sino por sus portadores, y sus portadores lo que traen es su identidad disciplinar que es más fuerte que la de la pedagogía. (EDI1)

Aquí hay un asunto a resaltar, todos los entrevistados reconocen la comunicación que establece la pedagogía con otros campos y la consideran, no sólo positiva, sino necesaria para el desarrollo de la pedagogía en general y específicamente la que es practicada en la FES. Las dificultades llegan con la manera como los agentes de esos otros campos se incorporan a la docencia en la carrera. “No comprenden los límites”, pero ¿cuáles son esos límites?

Hay sin embargo otros campos del saber que también implican la relación con el otro el reconocer al otro. En psicología, por ejemplo, en sociología, ¿cómo se distingue a la pedagogía de esos otros campos? Yo creo que la psicología es un ensimismamiento, estar consigo mismo. Esto es, el otro es un facilitador para que te encuentres contigo mismo. La psicología particulariza al individuo. Y en la sociología lo que interesa son los grupos, las comunidades, más de uno que está en una cuestión, en una realidad en una comunidad, contexto, etcétera.

Y en la pedagogía, para mí es un encuentro con el otro, pero para uno mismo también. Yo puedo estar con el otro, y sí, puedo compartir ciertas cosas que sé o que conozco, pero también tengo la obligación de aprender del otro y saber o tener la conciencia o la claridad de que estamos transformándonos, de que vamos cambiando, de que no quedamos igual, de que tenemos que sufrir eso, transformaciones, a partir de esta relación. (EDI6)

El territorio de la pedagogía está enmarcado por el reconocimiento del otro que, al mismo tiempo me reconoce y con quien tiendo lazos tejidos con los hilos de la intersubjetividad. Desde aquí no hay lucha por el reconocimiento, está dado de antemano, pues sólo así es posible la relación educativa.

Todos los campos del saber tienen como objeto al hombre, pero sólo la pedagogía se concentra en el hombre que enseña y aprende en su trato con otros hombres. Nunca toma distancia, siempre se involucra. Los hilos con que teje son de aprendizaje mutuo, de una transformación que por su continuidad se vuelve dolorosa, se sufre y por ello es una experiencia gozosa y pesada.

El sentido dado a la pedagogía por el entrevistado parece referirse a la totalidad del campo, claro matizado por los significados aprendidos en la FES. Otro docente, desde una posición distinta, coincide ampliamente con él.

Lo que tiene que predominar es esa mirada de lo educativo, esa mirada de lo formativo, esa mirada de lo cultural, esa mirada del reconocimiento de lo otro, me voy a ver bien hegeliano, de lo otro como yo mismo. Y ahí la psicología marca distancia, es ver a lo otro como separado de mí, y la pedagogía, no. La pedagogía tiene que ver lo otro como lo mío también, como yo en lo otro. (EDI2)

Ambos entrevistados, más que definir los límites en términos de objeto de conocimiento, los marcan en términos actitud ante lo educativo y comprensión del sujeto. Sin obviar otros aspectos, lo relevante siempre es lo educativo. De manera más específica, otro entrevistado relata los límites de la pedagogía que se hace y practica en la Facultad con otros campos.

Es que si la formación no solo es un asunto de la pedagogía vista así como un bloque o como algo ya dado, sino que justamente, la relación entre sujetos que se forman, ese es el asunto de la pedagogía. De eso no se ocupa la sociología a través de decir que las sociedades forman a sus

sujetos que requieren pero el proceso de esta relación de cómo se dan esos procesos de sujetos que se forman.

Si dices formación, todos te dicen ¡ah! pues también la psicología se encarga de, pero los énfasis son distintos, ¡claro! Entonces al ver la relación pedagógica entre sujetos que se forman, es ahí un campo de ver cómo están viviendo en esas relaciones saberes de distinto orden y nivel, este y una serie de mediaciones que van permitiendo pues que se dé esa relación. Ahora, desde el punto de vista pedagógico se supone que habría, en primera instancia, la comprensión de esos procesos; y en otra, segunda instancia, la necesidad de potenciarlos desde perspectivas más comprensivas más de alteridad y de reciprocidad y de relación de que tanto se forma uno como se forma el otro. (EDI5)

El punto de vista expresado por el entrevistado coincide con los anteriores, a pesar de posicionarse desde distintos lugares. Entre la psicología, la sociología y la pedagogía centrada en la formación la diferencia radica en que hablar de formación supone el reconocimiento del otro y la reflexión sobre los procesos formativos.

Ahora bien, cuál es el enfoque de los agentes de los otros campos. En el caso de la psicología, un entrevistado plantea lo siguiente:

Al menos en mis materias, pretendo que los estudiantes comprendan el discurso de la psicología dentro de la pedagogía. Eh, lo importante aquí es enfatizar en lo educativo, que los alumnos discutan sobre lo educativo, más que sobre lo psicológico. (EDI3)

Tal declaración sugiere que hay contradicción con la perspectiva de los agentes de la pedagogía porque a pesar de lo que afirman, los docentes que provienen de otros campos también privilegian la visión de lo pedagógico sobre la de su formación de origen. La discrepancia puede tener su génesis en el sentido que los docentes egresados de la carrera han dado a la relación entre los campos,

orientada hacia la invasión del territorio, misma que se acentúa con los desacuerdos en el terreno doméstico y con la falta de comunicación que, puedo suponer, existe entre los agentes.

El problema no es menor, el momento de estancamiento que vive actualmente la pedagogía que se hace en la FES es ocasionado por un dilatado diseño de elaboración del plan de estudios. En los diez años transcurridos, diferentes grupos entraron y salieron del proyecto, todos consideraron que su aportación fue significativa, se engancharon en debates que, lejos de ser productivos, se convirtieron en espacios de lucha por el control de la carrera. Al final, la decisión fue interpretada por varios de esos grupos como administrativa, no académica. El resultado inmediato fue la impresión de que el plan aprobado era ajeno a sus intereses y perspectivas. Para aquellos docentes no pedagogos, el plan de estudios resultó ambiguo, y generó más confusión que orientación.

Percibo, bueno, en el plan anterior, el que estaba cuando llegué, había materias seriadas y eso daba una cierta sensación como de homogeneidad ¿no? en el manejo de contenidos. Ahora ya no hay seriación y los muchachos lo resienten, o así lo creo. Tal vez esa indolencia sea consecuencia de la falta de una visión de conjunto. Además, los muchachos reprueban mucho, tengo alumnos que llegan a sexto y deben como veinte materias. Es claro que les faltan muchos elementos y motivación para trabajar un seminario de titulación. Resienten saber que aunque trabajen mucho no van a egresar y menos a titularse. (EDI3)

Para estos docentes, el plan les resulta lejano. Más aún en casos como el de este entrevistado que ha trabajado en ambos planes y para quien las diferencias entre los dos documentos fueron significativas porque tuvo que hacer lecturas distintas de lo pedagógico. Lo anterior, independientemente de las diferencias entre los grupos no incidieron en su práctica docente.

En resumen, a pesar de las múltiples coincidencias que he encontrado entre los diferentes grupos, ellos han perdido aquellos canales de comunicación que, en los orígenes hicieron de la carrera un referente dentro del campo. Y de ser territorio abierto y de comunicación lo han convertido en abrupto y de dispersión.

La historia de la pedagogía en México y en la FES-A ha sido de lucha constante, siempre en medio de muchos campos, siempre en la búsqueda de sus propios territorios y prácticas. Los maestros fundadores de la FES trajeron consigo ideales libertarios que, ahora, han sido sustituidos por formas diversas de autoritarismo, y no sólo de docentes a alumnos, también entre los docentes de la carrera e, incluso, acompañado de cierta desconfianza, hacia los profesores de otras carreras.

Ni el recuerdo de las enseñanzas de aquellos maestros, ni la riqueza de las prácticas, ni la amenaza de invasión por parte de otros campos parece ser motivo suficiente para la búsqueda de consensos. La pedagogía en la FES-A manifiesta altos niveles de imposibilidad de diálogo. Parece que los agentes están más preocupados por encontrar sus diferencias que sus similitudes; sin embargo, el hecho de verse a sí mismos como artesanos es un punto interesante de convergencia. La trascendencia de tal coincidencia radica en las prácticas que la realización del trabajo artesanal conlleva. Sennett (2009) afirma que “Toda artesanía se funda en una habilidad desarrollada en alto grado” (p. 32), que toda habilidad se obtiene a través de la práctica y que a través de ella se desarrolla el compromiso.

En el siguiente capítulo me aproximaré a la práctica desde otra posición, la vinculada con el ejercicio continuo y cómo los entrevistados padecen la experiencia de hacer una y otra vez y saber que aún así no dominan la labor. Pero, más aún, sin darse cuenta que en este esfuerzo por mejorar también coinciden.

Capítulo IV. El ritmo de la pedagogía

Experimentar, como respirar, consiste en un ritmo que alterna interiorizaciones y exteriorizaciones. Su sucesión forma un ritmo debido a la existencia de intervalos o períodos en los cuales una fase cesa mientras la otra está latente y se prepara. (Dewey, 2008, p. 64)

Introducción

Cadencia, compás y armonía, componen el lado gozoso del hacer música. Desafinación, desorden y discrepancia están en el lado difícil. Lo mismo sucede en todo trabajo artesanal centrado en el hacer bien las cosas. He dicho que para los docentes de pedagogía que entrevisté el hacer en el campo es un trabajo artesanal.

En este capítulo abordaré dos aspectos vinculados con la práctica de la pedagogía. Aprender un oficio, la docencia por ejemplo, entrena la exploración constante de distintas formas posibles de hacer hasta encontrar un perfil propio. El proceso no es sencillo, como los bailarines, hay que caer muchas veces antes de controlar el cuerpo, hay que reiniciar otras tantas hasta seguir el tiempo de la música y necesitamos tener siempre claro que el hacer involucra al otro.

El primer apartado trata sobre el acoplamiento entre aquel que hace y su hacer. El segundo, sobre la experiencia gozosa y pesadosa de aprender y hacer. La metáfora sigue siendo el gremio, en este caso, el de los bailarines y la creación de sus coreografías. La elegí, porque el hacer pedagogía en la FES Aragón es, en muchos modos, seguir el ritmo de una música, interpretada por sus compañeros, los alumnos, las autoridades, las tradiciones y convertida en movimiento por el docente. En algunos momentos parece claro que existe la convicción por trabajar con el otro, en otros puede pensarse que todo acto está dirigido a acabar con ese

otro. Al final, sin embargo, aún en el intento de negación, los docentes de la carrera reivindican la existencia y presencia del otro.

4.1. Al compás del reloj. Rutina y repetición

Para crear se necesita el ojo, la mano y el corazón, le dijo el artista Hockney a Hirst, pero también requiere del ensayo. Ensayar es ejercitar y repetir. Repetir una y otra vez hasta que lo pensado se concrete o hasta que aparezca lo inesperado. “El desarrollo de la habilidad depende de cómo se organice la repetición” (Sennett, 2009, p. 54). Lo que quiero plantear aquí es que existe una relación entre las rutinas que realizamos cotidianamente y las intenciones o los fines que nos llevan a iniciar la práctica.

El mejor ejemplo de cómo la rutina lleva a la creación, y cómo la creación suele ser intencionada, está en la danza. La coreografía es el arte de crear secuencias de movimientos. Esta definición permite ir más allá de los límites de la danza para retomar la noción y trasladarla a muchas otras actividades que usen movimientos y rutinas, la docencia y la pedagogía, por ejemplo.

Utilizaré, entonces, la palabra coreografía para designar rutinas que impliquen la fusión de distintos movimientos y den como resultado una composición, una creación.

Repetir continuamente los movimientos conlleva una sucesión de accidentes, situaciones, interrupciones, continuidades que hacen descubrir posibilidades y formas de hacer distintas. El movimiento, por su parte, “tiene una dimensión sociológica, intersubjetiva y cultural que permite aprehender lo que de esencialmente humano tiene lugar en la traslación (Marín, 1997, p. 14). De esta manera, rutina y repetición, en tanto movimiento, suponen reflexión.

El ser pedagogo es como aquel que, al reflexionar, está generando los espacios para el diálogo y para el debate, y que está constituyéndose como

alguien activo. Activo en el discurso, activo en la práctica, desde la reflexión y desde su incursión en la práctica misma buscando que cada momento, que cada práctica educativa sea enriquecida y sea, y propicie como la actividad de los otros. Es decir es alguien que, ser pedagogo es alguien que tiene una responsabilidad moral, una responsabilidad política y una responsabilidad académica. (EDI1)

La pedagogía en la FES se ha instituido sobre la base de la búsqueda constante del enriquecimiento de la práctica. A través de ella, las tradiciones son conformadas como elementos de cambio. Lejos de significar estatismo, se convierten en el faro que ilumina el camino de sus agentes, son la llave que abre las puertas del debate. Desde el movimiento la pedagogía se constituye en acción. El pedagogo reconoce que hay prácticas legítimas, pero ese movimiento le permite transformarlas como promesa de otro futuro que descansa sobre las bases sólidas del camino ya andado. De esta manera, la práctica se convierte en el centro del movimiento para hacer nuevas rutas. Lo constante, lo que se repite es la certeza de que aprender pedagogía en la escuela no te convierte en pedagogo, otras rutinas, otras repeticiones intervendrán.

[Formar pedagogos] implica formarlos también en este reconocimiento de que la licenciatura es una formación general, pero que lo específico lo tienen que ir ubicando ellos por propias fuentes. En términos de ir encontrando, o en su defecto construyendo, esos otros espacios de encuentro. (EDI2)

En la tensión constante entre lo instituido y lo instituyente, la tradición es depósito de lo instituido. Sin embargo, una constante reflexión en torno a las prácticas rutinarias y la repetición constante de ellas evitaría convertir a la rutina en la excusa para evadir “la responsabilidad de inventar, pensar y protagonizar las experiencias de la vida” (Marín, 1997, p. 229).

Rutina viene de ruta, y ésta es el itinerario que se ha de seguir para llegar a un lugar determinado. En ámbitos externos a la danza, el deporte y otras

manifestaciones del arte, rutina supone hábito y por ello acto no razonado, pero las virtudes también eran hábitos en la tradición griega y demostraban la sabiduría de quien actuaba. En este caso, me decanto por rutina y repetición porque ambos operan debido a que los agentes activan hábitos individuales. Dicha activación de hábitos individuales es selectiva, depende de la situación, de la intención y de la misma secuencia coreográfica en composición. Por ello afirmo que es inseparable de la reflexión.

La práctica reflexiva abre las puertas de la promesa de composición de un terreno sólido, en este caso el de la pedagogía, que no tiene un punto de llegada estático porque es fruto del conocimiento compartido y por ello acrecentado entre maestros y aprendices en una relación que se repite, y no se mecaniza, a lo largo del tiempo.

Y es como devolver algo a estas nuevas generaciones, estos aprendizajes, estas experiencias, estos conocimientos que uno ha venido construyendo de alguna manera para uno y quiere uno compartirlos. Ser docente en pedagogía es eso, es como compartir ese *ethos* de ser pedagogo, esa forma de vida, esa forma de vida, esa forma de trabajo. (EDI4)

La rutina en pedagogía trasciende, entonces, la práctica de ciertas formas de enseñanza para vincularlas o adaptarlas a determinados procesos de aprendizaje de contenidos y se convierte en la comunión de diversos sujetos en torno a una forma de vida. Aquí la rutina es cotidianidad, el día a día, cada uno como una nueva posibilidad de reinención. Es una suerte de mundo sin terminar, pero en el que cada nuevo paso exige que el hombre haya hecho una cartografía del quehacer ya realizado. En la geografía del hacer hay zonas conocidas y zonas vírgenes, de tal manera que, aún con el recorrido constante por el territorio del oficio, siempre hay dominio y desconocimiento, ahí radica una parte de la creación.

Uno aprende sobre su tarea hasta que ya ha terminado el curso. Cuando analiza lo hecho y lo logrado. (EDI3)

[Ser docente de pedagogía es] ser alguien que tiene que ser activo e insertarse e incursionar en los espacios para reflexionar y para proponer. O sea, es alguien que no puede ser pasivo que no puede llegar a los espacios a sentarse, ni a ver qué pasa, sino que es alguien que tiene que estar constantemente reflexionando y proponiendo para estar modificando esta práctica constantemente. Tiene que estar reflexionando para abrir los espacios, para abrir, para darle luz a lo oscuro, para poder coadyuvar con esta búsqueda, no para resolverla de manera individual, sino para participar, para coadyuvar a que aquello se pueda develar, se pueda abrir, se pueda ventilar, se pueda dialogar y se pueda cambiar, modificar. (EDI1)

Esta perspectiva ofrece una visión diferente de lo que he llamado pasos deliberados o intencionados. El agente se compromete consigo mismo, pues sus rutinas son deliberadas y, aunque puedan aparecer otros propósitos a lo largo de su práctica, y eso aparente que la primera intención haya quedado resuelta o atrasada, el agente mantiene una liga esencial con la original. Al mismo tiempo, intenta conformar a otra intención, lo suficientemente específica como para que coincida correctamente con alguna rutina de su repertorio coreográfico actual.

Mira yo creo que no hay una receta, para nada de esto hay una receta, es más bien en ese trato cotidiano que vas identificando estas situaciones.

Y que a los mismos contenidos tienes que darles ese sentido, tienes que hacer uso de lo que tienes a tu alcance. Y algo que no tenemos la mayoría de nosotros los docentes es el tiempo para hacer este, este otro trabajo con los muchachos. Entonces tenemos que ingeniárnoslas ¿cómo lo hacemos? pues utilizando los mismos contenidos, utilizando los mismos espacios del aula. (EDI2)

La coreografía de la docencia se compone dentro y fuera de los salones. Supone, como toda rutina, una combinación de movimientos, que pone en juego la fusión de fuerzas y energías externas e internas. Es ejercicio y por ello involucra la circulación de teorías, formaciones, ideales, intereses además de políticas institucionales que fluyen temporal y espacialmente y pasa entre las generaciones, por los salones, jardinerías, baños, explanadas, mientras genera una serie de redes que hacen de la pedagogía en la FES Aragón un cuerpo que es sanado constantemente en la interpretación de su coreografía.

No solo es entonces como ya habíamos platicado el trabajar un tema, un contenido, sino un recuperar, pues. Tratar de ser coherentes. Sabemos que la experiencia no puede reducirse al salón de clases, que es muy complicado porque a veces te preguntan otras cosas y estar como dispuesto a ceder el tiempo, tener la atención es complicado, porque está uno lleno de cosas. Pero uno tiene que hacer el esfuerzo. Entonces yo ahí creo depende de cómo tenemos un repertorio para interpretar. (EDI5)

Podría parecer que las posturas de uno y otro docente son contrarias, es decir, mientras uno afirma que no hay recetas; el otro plantea que las respuestas están en los repertorios. Opino que no hay tal oposición. Aquí entra en juego la experiencia, pues ella es ese repertorio, ese cúmulo de ensayos, de ejercicios, de prácticas que permitirán que el docente se las ingenie para atender aquello que, por cierto, es motivo de preocupación en ambos entrevistados, las inquietudes de los muchachos, tanto en lo que se refiere a su vida académica como la que se vincula con su vida personal.

En donde si hay diferencias de opinión entre los docentes es en lo que respecta al plan de estudios, pues hay quien afirma que el plan vigente si reconoce la otredad, y por ello las redes de relaciones intersubjetivas forman parte de la composición de la coreografía; pero otros maestros encuentran en este documento un paso mal dado.

Es muy complicado, sobre todo con el plan actual, porque en él la formación es teórica, pero se busca aterrizar en un proyecto y no queda claro el proceso para lograrlo. Así hay que articular diferentes discursos y análisis, no sólo de la psicología, también de los otros ámbitos que se relacionan con la pedagogía, para que los alumnos puedan establecer si lo que han leído les permite abordarlo en un proyecto, y eso es sumamente complejo. ¡Ay! No sé si los demás maestros lo logran, pero a mí se me dificulta cada semestre. (EDI3)

Un aspecto que, me parece, evidencian estas respuestas es la búsqueda constante de armonía, aspecto que en el ámbito coreográfico se denomina ritmo. En las rutinas coreográficas, los movimientos son ágiles y rápidos, y están organizados en patrones compactos vinculados con la música y sus tiempos. La rutina se hace rítmica por los movimientos lentos y rápidos, por las acciones continuas e intermitentes. En un campo como el de la pedagogía en la FES, las relaciones entre los agentes determinan los pasos de la coreografía, la vida en común pone la música, y la emoción de estar juntos hace el ritmo.

La otra parte de la pedagogía es el núcleo la relación humana con la que se está con el sujeto y eso si se hace en Aragón, sí. Y yo, a pesar de todo, por eso te digo, me siento orgullosamente hecho en Aragón. Yo no estoy hecho en CU y hasta la fecha lo sigo viendo. Hay maestros con los que me vinculo, me identifico y sigo estimando profundamente. Yo no sé que suceda en la UNAM, en CU, o cosas así. Sé que ahí está concentrado todo, los cursos, la cultura, los maestros, o sea lo que necesitas está concentrado allá, y hay que ir a CU, va uno por esos recursos, pero las personas, las personas están aquí contigo, en Aragón. (EDI6)

a) Componer la coreografía

Componer una coreografía trata de coordinar, sincronizar y ordenar una serie de pasos básicos. En el caso de la práctica de la docencia en pedagogía, ya el

entrevistado dos afirmó que no hay recetas. ¿Esto invalida la metáfora de la coreografía? Estimo que no, porque en las entrevistas los docentes coincidieron en que hay ciertas formas de ser y hacer de la pedagogía en Aragón. No hay pasos básicos, hay la certeza de que es necesario que cada maestro encuentre los suyos propios. ¿Dónde? En las tradiciones, en el plan de estudios, en la experiencia propia o en las relaciones con los otros; y dado que ejecutar la rutina conlleva un acto de interpretación, y por eso un bailarín es también un intérprete; entonces cada docente seguirá sus propios pasos, es decir, compondrá su propia coreografía, y la compartirá con los otros para enriquecer la experiencia colectiva de ser pedagogo.

Sobre la tradición, el plan y las relaciones intersubjetivas ya he escrito. Ahora haré un sucinto acercamiento a la experiencia de los docentes de pedagogía como un aspecto fundamental a partir del que definen una serie de, llamémosles movimientos, que sirven como base para su quehacer.

La experiencia les ha enseñado que en la relación con el alumno, el primer paso tendría que ser, conoce el tema que van a trabajar. En términos dancísticos, sería el dominar las técnicas de la danza, los pasos, el estilo sobre el que se va a trabajar además de las habilidades de los bailarines. Es diferente bailar danza clásica, contemporánea, jazz o hip-hop.

Para mí una parte básica es el interés o sea yo necesito como maestro, como pedagogo tener interés en lo que hago y ese interés me debe llevar a un compromiso. Entonces, antes de vincularme con el grupo yo necesito saber de qué se trata la materia, de qué, cómo va, si hay texto que cambiar, cuáles son los objetivos, las formas de evaluación. Esta parte es básica.
(EDI6)

El entrevistado pone el acento en dos puntos, el interés por la tarea y el conocimiento sobre cuestiones básicas de la tarea a realizar. En el caso de la

docencia, se trata de dominar los contenidos, y tener nociones de didáctica. Así, cuando hago referencia a los pasos básicos me refiero a actos que son indispensables en la ejecución de un quehacer. Igual que el bailarín tiene que ensayar todos los días los pasos básicos de la danza, aún cuando la mayoría no forme parte de la coreografía que está practicando. El pedagogo enfrenta sus actividades con formas de acción elementales. Desde ellas, perfeccionará día tras día su actividad.

Yo creo que se revisan contenidos, se revisan. Primero se les hace un llamado [a los alumnos] a la seriedad en el trabajo, a revisar un contenido, a trabajarlo en el salón de clases con la profundidad que se requiera. Pero además en ese proceso, yo creo que, yo les digo “a ver muchachos, si a ustedes se les pide en un momento determinado preparar un tema, si se les da incluso alguna bibliografía, ustedes tienen también tienen la posibilidad de hacer otra pequeña investigación para complementar esta información.

Ustedes, cuando se les está pidiendo en todo caso que hagan la exposición y el trabajo del tema con los muchachos [el grupo], el compromiso que ustedes tienen que hacer es consigo mismos, o sea, ser responsables y comprometidos con eso. Porque esta tarea, esta actividad, es lo que les va a permitir asumir esa actitud, si tienen esa actitud con el tiempo van a verse fortalecidos y no van a tener este ningún problema para [cuando], en todo caso, el empleador que les diga -sabes que necesito que me hagas esta investigación, necesito que me prepares esta exposición, necesito que trabajes con los maestros, necesito que me los capacites, que me los formes- etcétera. Ustedes, lo que están en estos ejercicios, ustedes están de alguna manera ejercitando y trabajando para desarrollar esa capacidad, esa capacidad de trabajar con grupos, de trabajar con gente, de trabajar con profesores, con estudiantes, con diferentes grupos. Eso es lo que les va a dar la posibilidad de ser pedagogos, buenos pedagogos y además tener conocimientos y habilidades que no todos los profesionales

desarrollan.” Ese sentido les insisto porque noto que algunos tienen como esa manera de trabajar del bachillerato. (EDI4)

El primer paso del docente se refiere a sí mismo, el siguiente, al alumno. Desde la experiencia sabe que antes de abordar algún tema, requiere establecer con el alumno la validez de la tarea, no del contenido. En otras palabras, el docente conoce diferentes movimientos, pero elige aquellos que son acordes al tipo de actividades que realizará el pedagogo en el campo profesional.

En este mismo orden de ideas, la trayectoria de otro entrevistado le hace ver que cada grupo es diferente, domina otros movimientos y por ello aprende con diferentes niveles de complejidad. Así, enfrenta las primeras situaciones que le obligan a cambiar la rutina.

Es que cada grupo es diferente. La relación con cada grupo es diferente. No puedes marcar la relación de la misma manera, voy a ponerte un ejemplo. El semestre pasado.

El semestre pasado tuve a un grupo de primer semestre de Investigación pedagógica. En quinto semestre tenía un grupo de Temas selectos de historia de la educación. En séptimo semestre tenía un grupo de Taller de investigación en el aula y en tercer semestre un grupo de Formación y práctica pedagógica.

En términos muy generales, puedo decir que con el grupo de primero de Investigación Pedagógica y el de tercero de Formación fue una relación muy acartonada, más con el de primer semestre, y que generalmente mi relación con los grupos de primer semestre es así de acartonadas, ¿Por qué? Porque los muchachos están llegando, vienen de ambientes muy diferentes, entonces no puedes, al menos a mí se me dificulta mucho, trabajar con ellos de otras maneras.

Sobre todo porque siento que son las primeras fases para que empiecen a generar una autodisciplina. Con el grupo de tercer semestre es una situación un poquito más relajada, un poquito más, en términos de seguir los contenidos, de seguir el programa, pero empezar a negociar y convencer. Pero con el grupo de quinto y de séptimo, fue totalmente diferente ya en el sentido de permitir totalmente que ellos propusieran, que ellos armaran el curso, que ellos, experimentaran y yo experimentar junto con ellos. (EDI2)

Una vez que los alumnos tienen claro que estudiar en general, y más aún estudiar pedagogía, es un compromiso; aquello que aprenden les provee no sólo de contenidos, también de las actitudes que ponen en juego para aprender y que son fundamentales en su vida profesional. De esta manera, los temas a revisar constituyen la música. Posteriormente, hay que dividirlos y ordenarlos para trabajarlos con el aprendiz.

Los saberes propios de la disciplina. Si reconocemos aspectos muy particulares, si quieres hasta de carácter técnico o más operativos de lo que es la pedagogía. Y que independientemente del ámbito de la pedagogía en donde te desarrolles profesionalmente vas a hacer uso de ellos. Por un lado estaría la situación de todo lo que te ofrece la didáctica, independientemente de la perspectiva teórica en la cual te ubiques, pero ante todo creo la que didáctica es esa parte más operativa de la pedagogía, eso por un lado.

Por otro lado, estarían estos saberes propios de la reflexión, propios del discurso, de la crítica, pero también con un sentido propositivo de construir, que estarían dados desde el ámbito de la filosofía, mas vinculada hacia lo pedagógico de esta idea de educabilidad. Este, qué otro aspecto, lógicamente las herramientas, los principios. Tanto herramientas como principios de la investigación educativa y pedagógica.

¿Qué otros ámbitos vinculados con ello? Pues la cuestión epistemológica lógicamente. Bueno lógicamente cuando hablamos de

evaluación diseño curricular estamos más vinculados con lo didáctico. Pues creo que en ese sentido no se me ocurre más ahorita. (ED12)

Como en toda coreografía, hay secuencias de pasos, pero el ritmo del quehacer lleva a repetir partes de la rutina, a releer, a repensar, incluso, desde diversos enfoques de interpretación. De esta manera, sabemos las rutinas básicas, pero su orden depende de muchos factores, algunos propios de las posibilidades personales del aprendiz, o del maestro. Otras, están determinadas por las políticas institucionales.

En cualquier caso, leer, discutir, escribir, pensar en el otro y amar a la pedagogía son pasos indispensables para poder practicar la rutina una y otra y otra vez. Esto obligará a ambas partes a hacer los cambios que sean necesarios pero sin perder el tono de la música, sin romper la noción de ritmo y con ejercicios continuos de reflexión-evaluación de la rutina.

b) La improvisación

Toda repetición de la práctica va a tener, como ya lo mencioné, situaciones, accidentes, que llevarán a maestros y aprendices a ofrecer respuestas inmediatas sin perder el ritmo. A partir de tales respuestas, la coreografía sufrirá cambios. Por eso es que tanto el ejercicio de la docencia como el de la pedagogía no tienen recetas, no son lineales ni estáticos. Son movimiento y por ello cambio, tensión constante entre lo instituido y lo instituyente, encuentro de tradiciones y luchas por la legitimidad. La repetición de la rutina es la base de toda nueva experiencia.

Entonces, obviamente yo creo que el ser pedagogo para mí es alguien que tendría que estar comprometiéndose constantemente con los quehaceres pedagógicos en el nivel que eligiera y en el espacio que eligiera. Comprometido, de manera activa; comprometido de manera participativa y de manera propositiva.

No, yo no veo al pedagogo así como alguien que, como veo a muchos compañeros, que llegan a las juntas a sentarse y a escuchar y ya, o a los cursos a escuchar y a asustarse porque alguien critica y cuestiona. Se asustan, es más, llaman a la paz, a no debatir, con discursos ideologizados. Como que “hay que ser tolerantes”, “todo el mundo tiene derecho” y cosas de ese tipo que se vuelven discurso común. (EDI1)

La experiencia es un aspecto a mantener siempre presente en la repetición de una rutina y viene acompañada por una virtud, la constancia. He enfatizado en la riqueza de la repetición, pero no he mencionado los riesgos. El principal es el fracaso. Uno puede repetir una y otra vez, pensar que no mejora y rendirse. Puede ser que aparezca el cansarse y entonces se desista, o el conformismo con lo logrado y dejemos de esforzarnos, también es posible que creamos que ya dominamos la rutina y decidamos dejar de ensayar. De ahí la riqueza de la postura del entrevistado. No importa dónde se esté ni que música toque bailar; la constancia permite ver que no hay intentos fallidos, ni mecanización y menos aún certezas. Dejar de ensayar es comenzar a morir, porque simplemente nos sentamos y escuchamos y decidimos que nosotros ya no tenemos algo que decir.

Hay que cuidar el vivir en la seguridad de lo que ya sabes, tiene que haber siempre un proceso de autorreflexión. [Ya sabemos que] en las primeras ocasiones uno se siente inseguro, con ciertas debilidades y en ese sentido siento que he mejorado un poco porque sé que hay que trabajar en ello todos los días. (EDI4)

A lo largo de este trabajo he reiterado mi convicción de que hacer pedagogía es un trabajo artesanal porque implica querer hacer las cosas bien. La conciencia del trabajo bien hecho es una certeza que pocas veces logramos y que, en caso de hacerlo, es efímera. Muy pronto nos damos cuenta de que a pesar de que al parecer todo nos salió bien, siempre pudo ser mejor. O notamos que el hecho de que una propuesta de trabajo, un curso, un proyecto, una práctica

fue exitosa, no significa que siempre lo será; de tal manera pronto las inseguridades reaparecen y eso puede llevarnos a la rendición. ¿Qué hacer? Comprometerse con el quehacer y trabajar todos los días.

4.2. La experiencia estética de hacer pedagogía

La filosofía a lo largo de su historia ha discurrido en torno a la posibilidad de la armonía entre lo bueno, lo bello y lo verdadero. Para ello, desde la ética, la estética y la lógica buscó los caminos. Al final, en la época moderna, el camino propuesto por la lógica pareció ser el legítimo pues ofrecía la posibilidad de construir conocimiento “científico”, es decir, sistemático, objetivo y universal. Con ello, se erigió como un saber racional frente a los otros que fueron reducidos al terreno de la subjetividad y, por ello, de las emociones. Sin embargo, esto hizo a un lado la pesquisa inicial y, con ello, las diferencias entre las tres partes de un todo se hicieron más profundas hasta parecer irreconciliables.

Pero la misma filosofía, y algunos campos del saber, no olvidaron que el origen del pensamiento filosófico, y por lo tanto, del científico, no fue la razón, sino el temor y la duda ante la muerte. De esta manera, mantuvieron la búsqueda. Uno de esos campos en los que la razón es guía, pero que tiene siempre presente que es el sujeto quien razona, y que éste es su propia subjetividad, es el de la pedagogía.

En otro momento de este texto he expuesto que entre las tradiciones que se han mantenido como legítimas en el campo aparece el humanismo, mismo que ha desarrollado diversas vertientes, pero que mantiene la premisa del hombre como ser de razón que se reconoce en su integralidad y en sus posibilidades de transformación. El hombre no depende de un ser supremo, sino de sí mismo y de los otros.

En la década de los cuarenta, la década de los cincuenta del siglo veinte, necesariamente, en el ámbito académico, necesariamente el humanismo de la escuela de Marburgo. Si me ubico en la pedagogía de finales del siglo diecinueve, me ubico en una tradición humanista de un humanismo, permíteme decirlo, más anglosajón. Si me voy a finales del siglo veinte, me ubico más en una perspectiva humanista de la escuela crítica, la escuela de Frankfurt. Pero también hay una perspectiva más latinoamericana con un humanismo, marxista, medio marxista-cristiano de Freire. Y que, bueno, que las dos, conjugadas, estas dos últimas conjugadas, me llevan a la pedagogía crítica de, norteamericana. Pero que conservan ese rasgo, ese rasgo de humanismo, de emancipación, en esa idea, incluso hegeliana [La pedagogía tiene que ver lo otro, como lo mío también]. (EDI 2)

Esta tradición se arraigó en ciertos espacios académicos de formación de pedagogos. Uno de esos espacios es la FES Aragón.

También he trabajado que, como toda actividad creada por el hombre, debe ser enseñada y aprendida, tiene fronteras y avanza diferenciadamente dependiendo del contexto en que se desarrolla. Tales posibilidades de avance dependen de la forma como se ejercita, pero al final, depende de la intención y la emoción que los practicantes pongan en la tarea.

Hacer pedagogía, como cualquier otra práctica, está determinada por el ejercicio constante, mismo que supone rutina y repetición. El riesgo constante es el caer en la mecanización y nunca observar la propia práctica, de modo que no habrá ni comprensión ni mejora del quehacer. La reflexión sobre la práctica es, de acuerdo con Dewey en la obra *El arte como experiencia*, (2008), el posibilitador de sentido.

En el caso de la práctica, entre los polos de una eficacia sin miras y una mecánica, existe el curso de una acción en que, a través de hechos sucesivos, corre un sentido de significación creciente, que se conserva y

acumula hasta un término que se siente como la culminación del proceso.

(p. 45)

En otras palabras no habrá aprehensión por parte del agente de sus propios actos a menos que reflexione comprensivamente sobre su hacer, que convierta la práctica en experiencia.

En este apartado relaciono rutina y repetición con la noción de experiencia estética porque los entrevistados reflexionan constantemente sobre su hacer y, cuando reconocen lo rutinario y lo repetitivo, o por ejemplo, la asunción de alguna tradición teórica, también marcan que tal hacer está determinado por una intención y por ello pueden adjudicarle sentido a los actos derivados de tal asunción. Así lo narra uno de ellos:

Y esta tendencia [la pedagogía crítica] sería aquella que posibilitaría darle continuidad, pero con mayores elementos, a este compromiso del pedagogo como un compromiso social, pero, agregándole la intención del compromiso para transformar las condiciones de vida de las personas, y coadyuvar con la transformación de vida de las personas, no sólo de la transformación de sus ideas y sus pensamientos, sino también de las condiciones de vida de las personas. (ED11)

A lo largo de las conversaciones con los docentes hay temas constantes que, en el apartado sobre la práctica, enfatice como comunes a los entrevistados. Uno de esos temas es el del compromiso con el otro como parte fundamental de la práctica de la pedagogía y su enseñanza.

Aquí cabe preguntarse ¿qué entiendo por experiencia? Y ¿en qué radica lo estético de la experiencia? Dewey propone en la obra citada que toda práctica que, en su ejecución, fue intencionada y en la reflexión que se hace sobre ella es concebida como totalidad integrada, hay experiencia.

Cada experiencia es el resultado de una interacción entre la criatura viviente y algún aspecto del mundo en que vive. El proceso continúa hasta que surge una mutua adaptación del yo y el objeto, y esta experiencia particular llega a una conclusión. [Pero es estética cuando] la interacción de los dos constituye la experiencia total obtenida, y la terminación que la completa es la constitución de una armonía sentida. [En la que] la acción y su consecuencia deben estar juntas en la percepción. (p. 51)

Dado que la interacción criatura-contexto es constante, la experiencia también lo es, de ahí que la rutina y la repetición sean una de sus fuentes. El aspecto que caracteriza a la experiencia es la unidad, que resulta de su ordenación en torno a algún aspecto o cualidad que se impronta en la mente del agente y desde la que le da sentido. El entrevistado lo expone así:

[Ser pedagogo] es un estilo de vida donde el compromiso vale el esfuerzo de horarios, de pagos, es devolverle a la carrera lo que dio. (EDI4)

El aspecto que da unidad a la experiencia de los docentes de pedagogía en la FES Aragón es el compromiso y no concebido como algo excepcional sino como aspecto constitutivo de su hacer cotidiano. Desde la identificación con el otro, del reconocimiento mutuo que compromete, los docentes dan sentido al quehacer y al campo mismo. Más que las grandes tradiciones, las especificidades sobre el objeto de estudio o los límites del campo, es el compromiso que transforma al maestro y al aprendiz, la propiedad significativa de la práctica. El siguiente entrevistado ha conformado el sentido de la pedagogía claramente desde este tema de unidad.

[Hacer pedagogía] es el reconocer esos encuentros y desencuentros conmigo mismo y con los otros en lo cotidiano. El encontrarme a mí mismo en las múltiples realidades con las que convivo cotidianamente. El estar con los otros, no en una visión mesiánica ni apostólica de la pedagogía, ¿Sí? Pero, el dar cuenta de que yo no puedo salir del hoyo si no salgo junto con

los otros, que no puedo construir, si no construyo con los otros, que no puedo seguir trabajando y decirme pedagogo si privilegio este autismo social. Creo que en este sentido. (EDI2)

Aquí encuentro la herencia de los primeros maestros de la pedagogía en la FES Aragón, esa visión del mundo propuesta por aquellos refugiados que, de pronto, descubrieron al mirarse al espejo un nuevo rostro en la humanidad, el del refugiado que eran ellos mismos y que aprendieron en un instante que cualquier práctica que se realice, es posible siempre con el otro. La intención de la práctica de la pedagogía es, según estas enseñanzas, el reconocimiento del otro como uno.

Igualmente, está presente un nuevo sentido de la experiencia que permite entender lo estético que hay en ella. Vivir la experiencia es padecerla, lo que significa tener que sentir y soportar daño o pena, pues si buscar la perfección pasa por la repetición constante, cada volver a hacer significa descubrir algo que no se ha hecho correctamente y debe ser corregido. Pronto queda claro para el practicante que será difícil tener la certeza de haber logrado la perfección buscada, pero que tampoco puede dejar de intentarlo. Por eso en las palabras del entrevistado hay un dejo de pena. Sabe que ser pedagogo es establecer relaciones intersubjetivas con el otro, pero reconoce el riesgo constante de caer en ese “autismo social”. Otro entrevistado plantea su padecer de esta manera.

Se vive la pedagogía con mayor preocupación justamente por no ser pedagogo. (EDI3)

La experiencia, afirma Dewey (2008), es intención en su origen y totalidad en la percepción, pero ante todo es emoción y por ello padecimiento, en las dos últimas radica su cualidad estética. La cuestión es que este aspecto tiende a ser minimizado por el agente en el ejercicio de reflexión, en el que el hecho puede ser

revisado desde el tamiz de una racionalidad entumecida por su propia severidad, lo que provoca que pierda su unidad. Así lo plantea este autor:

Ninguna experiencia, de cualquier clase que sea, es una unidad, a menos que tenga cualidad estética.

Los enemigos de lo estético no son ni los prácticos ni los intelectuales. Es lo mediocre; el relajamiento de los fines; la sumisión a la convención en los procedimientos prácticos e intelectuales. Abstinencia rígida, sumisión obligada, tirantez de un lado y disipación, incoherencia e insistencia sin objeto del otro, son, en direcciones opuestas, desviaciones de la unidad de la experiencia. (p. 47)

Ahora bien, el mismo Dewey (2008) reconoce que el ejercicio de reflexión sobre la experiencia conlleva la reconstrucción de la misma. En este proceso, el padecer puede ser revivido como las afectaciones sufridas, que no necesariamente son dolorosas, también pueden ser placenteras. Las condiciones de la experiencia serán fundamentales para tal percepción. Ahora ¿por qué el énfasis en la emoción? Dewey aclara:

La emoción es la fuerza móvil y cimentadora; selecciona lo congruente y tiñe con su color lo seleccionado, dando unidad cualitativa a materiales exteriormente dispares y desemejantes. Proporciona, por lo tanto, unidad a las partes variadas de una experiencia. (p. 49)

En las palabras del próximo entrevistado percibo ese poder de la emoción. Reconoce esa idea de sufrir una transformación a través de la interacción con el otro, pero no como un hecho que causa pena, sino con la emoción de lo que produce felicidad, aún cuando la finalidad de la práctica de la pedagogía, aprender de y con el otro, sea vista como obligación.

[Hacer] pedagogía, para mí es un encuentro con el otro, pero para uno mismo también, o sea, yo puedo estar con el otro y sí, puedo compartir

ciertas cosas que sé, que conozco, pero también tengo la obligación de aprender del otro y saber o tener la conciencia o la claridad de que estamos transformándonos, que vamos cambiando que no quedamos igual, de que tenemos que sufrir esa transformación a través de esta relación y de este vínculo de uno con el otro, que igual puede ser a nivel de grupo. (EDI6)

Los trozos de narración con los que he intentado componer esta experiencia que es la pedagogía en la FES Aragón evidencian que la preocupación fundamental de los docentes son sus alumnos; sin embargo, también están presentes las relaciones intersubjetivas con los otros que son los demás docentes y las autoridades. La experiencia de hacer pedagogía pasa igualmente por la conformación de sentidos conjuntos con los demás miembros del campo.

Pocos aciertos, (duda) no en la pedagogía, sino en la carrera, en la carrera en sí. En lo que es la administración de la carrera. En ella hay pocos aciertos porque la administración no propicia publicaciones, no propicia investigación y no propicia formación. (EDI1)

Aquí si hay un padecer con dolor. La experiencia del profesor con la organización jurídica que es la FES Aragón le hace plantear que las fallas en la carrera tienen en la administración escolar su fuente. Tan hecho ya había sido expuesto con anterioridad cuando los docentes entrevistados aluden al hecho de que se permitió la creación de grupos de poder al interior de la carrera, incluso de habla de incesto teórico o endogamia.

También está presente en la relación con las formas de administración institucional, el desarrollo de una dinámica interna que ha obstaculizado la consolidación de la carrera pues no propicia la construcción de conocimientos en el campo.

No hay una investigación seria sobre la pedagogía. O sea, no hay investigaciones serias al respecto. [Hay] diferentes razones, una de ellas, bueno, la situación contractual de la mayoría de los docentes. No sé, hace algunos, tres años aproximadamente si mal no recuerdo, se incrementó el número de profesores de carrera, y tal vez esto dé la posibilidad de que haya un poquito más de trabajo al respecto. Pero creo que fundamentalmente es ese punto, si hubiera maestros de tiempo completo, a pesar de éstas diferencias y estos grupos en el poder, a mí me parece que sí [se haría pedagogía en la FES]. (EDI2)

En otras ocasiones, la experiencia es padecida por las condiciones del contexto. Los entrevistados señalan que el campo profesional de la pedagogía se ha diversificado, y con él la cuestión académica; sin embargo, formar pedagogos es trabajar generalmente con gente joven y ahí las posibilidades de tener espacios para su desarrollo están limitadas. Así lo puntualiza este docente

Es un trabajo que a veces tiene sus contradicciones en el sentido de que uno los apoya [a los estudiantes] y los trata de impulsar y que no ve, y yo creo en verdad que es gente con un potencial, empezando porque son jóvenes tienen energía, tienen ganas, pero que viendo como está la cuestión de las oportunidades y los proyectos pensados para jóvenes, pues sí es deprimente. Yo les digo -eso siempre ha existido, uno tiene que luchar contra la marea para crear-. (EDI5)

Todo aprendizaje es doloroso, pero lo es más cuando te dicen que al término de ese periodo el dolor continuará. No se trata de ser pesimistas, sino de apuntar la complejidad de la labor docente y del ser pedagogo. Considero válido pensar que las situaciones presentadas son vividas por los agentes de todos los campos del saber, no lo dudo, pero el ejercicio de reflexión es diferente en cada caso.

Claro está que hay experiencias altamente placenteras, tanto en la relación con el alumno, como con los otros docentes, incluso con las autoridades.

Pero sabemos, y digo lo digo por experiencia, o sea podemos nosotros, hacemos modificaciones, hacemos cambios de acuerdo al grupo, de acuerdo a las inquietudes de ellos. Podemos nosotros irnos replanteando ese proceso de formación, entonces llegar a esos niveles de conocimiento y decir -¿bueno, cómo está influyendo para que no se destaque en la investigación o para que no formemos en la investigación?-. (EDI4)

El señalamiento del docente me remite al sentido que Dewey (2008) propone para la experiencia cuando apunta que “es de un material fraguado con incertidumbres que se mueven hacia su propia consumación a través de series conectadas de variados incidentes”. (p. 50) Así, para el entrevistado, el quehacer docente es vivido como la experiencia de una unidad a la que da sentido y le permite comprender su quehacer y encontrar las rutas para mejorarlo. Cabe aclarar, y el mismo docente lo explicita, los niveles de conocimiento a los que se llega, no son respuestas, sino las preguntas precisas y las posibles respuestas que, desde su propia práctica puede ofrecer.

De esta manera, la experiencia del hacer pedagogía y enseñarla es estética porque se padece y se goza, se conjuga el ámbito de lo racional con la percepción que la emoción provoca.

¿Por qué coincido con Dewey en que la experiencia puede ser estética? Porque es bella y su belleza radica en el hecho de conciliar el pesar con el gozo. Cuando Aristóteles aborda el tema de las virtudes morales establece a la prudencia como la más importante porque representa la armonía, el orden entre el exceso y el defecto, sólo así se podría acceder a la vida buena o *eudemonia*. Lo mismo sucede la experiencia. La percepción de la experiencia como unidad pasa

con resolver la tensión entre lo gozoso y lo pesaroso que hay en ella. Lograr el equilibrio y aprender.

Hay otra razón. La metáfora principal en torno a la que he hecho esta composición es la del gremio, el trabajo de los artesanos, cuya actividad se define a partir de la intención y el compromiso por hacer bien las cosas. Lograr tal perfección trae consigo la repetición constante y la práctica de rutinas, logros y errores, defectos y aciertos. El resultado siempre está en sintonía con la belleza. Hay estética en el trabajo artesanal y el hacer pedagogía en la FES Aragón es bello.

Yo ahí siento que es ahí cuando tocas la vida de las personas, muestras una manera de ser docente que va mas allá del contenido, de la relación institucional, del te pongo una calificación. (EDI3)

Hacer y enseñar pedagogía para los docentes de la FES Aragón va más allá de la destreza para abordar y trabajar los temas en las aulas, porque la pedagogía trata sobre las personas, sobre quiénes son y a dónde van.

Si podríamos hacer énfasis es en la sensibilidad del sujeto, hemos olvidado ser sensibles, nos hemos olvidado de darnos tiempo. Los pedagogos no estamos todavía permitiéndonos un tiempo para nosotros, para el otro. Eso se podría enseñar o ¿cómo lo podrían hacer los chamacos, los alumnos? yo creo que a partir de que lo haga el maestro. Es un compromiso importante para los maestros de pedagogía, entonces, ser ejemplo de sensibilidad para los muchachos, ¿sí? o sea, no puedes decir cosas que no haces. (EDI5)

La formación de pedagogos no se circunscribe a lo escolar. Más allá del plan de estudios, está el mundo en que viven los estudiantes y sus maestros. Es un poco como los antiguos budistas, por ejemplo, que reconocían su incapacidad como maestros para evitar el sufrimiento del otro. Sabían que cada persona debe padecer su propia vida, pero que su tarea radicaba en mostrarles a sus alumnos el

mundo que ellos ya conocían para advertirles de los peligros que ellos debieron afrontar en su momento.

En mi caso promoviendo colectivos o la necesidad de que se formen estos colectivos, y los que ya hay apoyándolos. Promover que los muchachos salgan de este pequeño mundo que es la FES Aragón y sus alrededores, y accedan a otros espacios. Tanto espacios académicos, que vean otras experiencias, que vivan otras experiencias académicas, pero también, por ejemplo, las de diversión, las de esparcimiento, que se acerquen a [ello]. Hay jóvenes que tienen mucho miedo a salir de este microuniverso porque siempre han vivido ahí, siempre han vivido en él. Entonces, no sólo es miedo, es pavor a salir de esto, entonces, promoviendo esas búsquedas, ese romper sus temores, enfrentar sus temores y darse la oportunidad de encontrar, de vivir otras experiencias. (EDI2)

La belleza de ser pedagogo y enseñar a los otros a serlo subyace en la incertidumbre, es andar un camino que ha de ser hecho a cada paso. Hay belleza porque hay movimiento, descubrimiento y responsabilidad. La percepción es clara. La tarea compleja

Finalmente, el recordar, cuando puedes recordar tu época de estudiante y obviamente no te acuerdas de todos los docentes, hay unos que los mandas la desván del olvido porque eran totalmente anodinos, o sea, vamos, no hicieron nada ni porque aprendieras, ni por ti. Entonces, cuando eres capaz de recordarlos fue porque te torturaron mucho y finalmente aprendiste, o al revés, porque fueron muy buenos y ni sentiste la tortura y aprendiste, o porque eran personas que te permitían acercarte y platicar, a esa gente no la olvidas. Yo ahí siento que es ahí cuando tocas la vida de las personas. Muestras una manera de ser docente que va mas allá del contenido, de la relación institucional, del te pongo una calificación. (EDI3)

En la belleza del quehacer hay también contradicción. Por un lado, las luchas por el poder han detenido el avance de la carrera y del campo en la FES. El gremio se ha quedado estático. Pero, por el otro, las prácticas se han enriquecido, los docentes trabajan todos los días para que los aprendices conformen nuevos sentidos sobre el campo. Buscan también que las diferencias entre los docentes y con las formas de administración sean aprendizajes para todos. Por eso afirmo que es una experiencia llena de gozo y de pesar.

Yo creo que cuando uno asume la pedagogía así, no tienes tal separación, no se puede Todo lo estas abonando a lo mismo te estás formando, pero pues para poder avanzar en lo que te propones pedagógicamente, en tus espacios claro, eso te requiere hacer un trabajo, dentro de un horario convencional, pero también un trabajo extra porque no es suficiente y nunca va a ser suficiente. Entonces, es muy demandante, y a veces hay gente que acaba como de perder, porque no logran también trazarse un camino, porque tienes tantas posibilidades que si no te trazas un camino, te puedes quedar en un sinsentido. (EDI5)

A pesar de los riesgos, confío en que simplemente han tomado una tregua, pero seguirán adelante.

Pues yo haré todo lo posible, haré todo lo que esté a mi alcance por apoyar, porque además yo creo que vale la pena. (EDI4)

En este capítulo retomé puntos de coincidencia entre los docentes entrevistados. Para todos ellos la práctica constante es motivo de orgullo, es la antítesis del estancamiento, es la fuente de la que emana la experiencia. En cada ensayo, el pedagogo-artesano encuentra la razón por la que debe seguir en el intento y se compromete más y más. Cada práctica es motivo de inspiración.

La composición del campo de la pedagogía en la FES Aragón ha sido un trabajo inacabado de muchas generaciones de maestros y de aprendices. Con

traspies y periodos de disonancia, pero también con grandes puestas en escena, la comunidad regresa una y otra vez al trabajo y comienza de nuevo.

Lo más probable es que ésta sea la única forma en que, por el momento, saben dialogar. Todos tienen claro, de algún modo, que no se rendirán porque, afirma Sennett (2009) “Si el artesano se destaca por ser una persona comprometida, sus aspiraciones e intentos reflejarán esos problemas generales del pasado y del presente” (p. 33).

Hasta ahora he presentado básicamente los intentos de los agentes entrevistados en el hacer pedagogía. Es el momento de mostrar sus aspiraciones. Las trayectorias que los trajeron a ser pedagogos o docentes de pedagogía, las posiciones desde las que reflexionan sobre su propio quehacer y desde las que miran al otro.

En el siguiente capítulo desarrollo aspectos diversos sobre los intereses de los entrevistados sobre la pedagogía y en torno a la forma como valoran el quehacer propio y el de los otros. Mucho de lo que narran gira en torno a su vida privada, pero es que ser artesano involucra el sentir, el pensar y el hacer.

Capítulo V. Iconografía de ser docente de pedagogía

Aunque nadie lamentara mi pérdida, aunque no dejase un vacío en el corazón de nadie, aunque casi nadie se diera cuenta de que yo había desaparecido, no quería: mi existencia era asunto mío. Ciertamente, había perdido muchas cosas en el curso de mi vida. Tantas que aparte de mi mismo, ya casi no me quedaba nada por perder. Sin embargo, en mi interior permanecía vivo el reflejo de lo que había perdido, y aquello era lo que había conformado mi ser a lo largo de mi vida. (Murakami, 2009, p. 474)

Introducción

Este capítulo trata acerca de los pedagogos-artesanos-docentes. Sobre ellos mismos y sobre los otros. Sobre sus propias fuentes de inspiración y sus traspiés. No es una visión autocomplaciente, pero tampoco es trágica, es, simplemente, su vida cotidiana.

A veces la alquimia y la pedagogía son similares. Ambas buscan la fórmula para la transmutación. La primera, de “los metales ordinarios en oro y plata [así como de la muerte en vida]. Esto se resumía en la búsqueda de la llamada ‘piedra filosofal” (Martín y Pérez, 2008, p. 9). La segunda, de seres humanos en sujetos sociales y para ello se busca la estrategia pedagógica, educativa o didáctica perfecta, según sea el caso, el momento histórico o la tradición asumida.

Alquimistas y educadores saben que el proceso es secreto, aunque hay una diferencia. Los alquimistas hacían jurar a los buscadores que, en caso de encontrar la piedra filosofal, debían proteger el secreto con su vida para hacerlo inaccesible a los otros. Los educadores, por su parte, aunque encuentren la fórmula, pronto descubren que es imposible compartirla porque sólo vale en ciertos contextos, con determinados agentes y en un tiempo específico, así, en la

educación, el secreto es inasible pues, como lo plantea Schön (1983), es el lugar de la incertidumbre, lo singular y lo conflictivo.

Finalmente, una y otra buscan que el cambio penetre hasta lo más profundo, el oro ha de serlo en sus capas externas y en su composición química, de hecho, transmutar “se define como la separación de las partículas más pequeñas de un metal y su recombinación en otro” (Martín y Pérez, 2008, p.9). En el caso de la educación, su finalidad está vinculada con la buena vida, dentro de marcos de comportamiento, éticos, estéticos y lógicos que permitan a los hombres, lograr “la adopción de la actitud mental y del hábito de pensamiento que denominamos científico” (Dewey, 1993, p. 13).

La búsqueda de la piedra filosofal al parecer fracasó, pero la alquimia, lejos de desaparecer, evolucionó a lo que ahora denominamos química, conocimiento científico. ¿Qué pasa con la educación? ¿Encontrará los secretos o en la búsqueda evolucionará a otro proceso?

Hasta hace relativamente poco tiempo, se dio por hecho que la pedagogía era reflexión sobre la educación. Sin embargo, en la última década instituciones como la FES Aragón plantearon un cambio, no es la educación, sino la formación el objeto pedagógico. ¿Será esto una muestra de evolución?

Admito que el punto será difícil de responder; sin embargo, hay algunas cuestiones previas a abordar ¿Cómo son los procesos de enseñanza y aprendizaje en la carrera? ¿Qué hacen los docentes para que los estudiantes encuentren sentido a una actividad cuyos secretos son efímeros? Específicamente, en este apartado presento el desarrollo de la última de las categorías emanadas de las entrevistas, la iconografía de ser docente de pedagogía en la FES Aragón. Aquí relato las trayectorias de los docentes entrevistados, pero más allá de una biografía, presento el itinerario, las paradas, las estancias, los regresos y los lugares significativos para ellos. Desde los relatos

sobre sí mismos comprendo un poco más la noción de artesano, desde la imagen sobre los otros siento la nostalgia por el gremio.

5.1. De la trayectoria de 6 alquimistas.

Un aspecto que a resolver fue el momento de exponer las trayectorias de los entrevistados. Decidí mostrar las formas de apropiación del mundo por parte de los docentes, dejar que sus palabras nos sedujeran y, entonces, dejarles hablar acerca de sí mismos. En la categoría “Iconografía de ser docente de pedagogía”, expongo las formas como ellos han constituido los sentidos sobre su práctica y la de sus compañeros, de ahí que considero el momento oportuno para abordar sus trayectorias. ¿Quiénes son? y ¿Cómo llegaron a ser docentes en la carrera de pedagogía en la FES Aragón? La presentación es meramente descriptiva, el trabajo de hilado por parte mía es mínimo, confío en que lo mejor es que cada docente se exprese, dejo sus nombres en el anonimato porque así lo acordé con ellos. Tampoco denomino a las trayectorias con este título, más bien, construí una clave que engloba la intención subyacente al trabajo de efectuar las entrevistas, “Experiencia vivida de un Docente e Institución” (EDI). Dado que hice seis entrevistas, cada número se refiere a una experiencia.

Cuadro 5. Características de los entrevistados

	EDI1	EDI2	EDI3	EDI4	EDI5	EDI6
Grado escolar máximo	Estudios de doctorado en pedagogía-FFyL	Estudios de maestría en pedagogía-FFyL	Estudios de maestría en lenguaje-UPN y en filosofía contemporánea-FFyL	Estudios de doctorado en pedagogía-FFyL	Estudios de doctorado en pedagogía-FES-A	Estudios de maestría en pedagogía-FES-A
Formación de origen	Pedagogía y sociología	Pedagogía	Psicología	Pedagogía	Normal básica y pedagogía	Pedagogía
Escuela de egreso	FFyL- Colegio de pedagogía/UAM	FES Aragón	FES Iztacala	FES Aragón	Escuela Normal/FE S-A	FES Aragón

Antigüedad en la FES	23 años	29 años	9 años	27 años discontinuos	23 años	10 años
Situación laboral	Profesor de carrera	Profesor de asignatura	Profesor de asignatura	Profesor y autoridad Escolar	Profesor de asignatura	Profesor de asignatura

La manera como cada uno ha significado su propia experiencia de hacer pedagogía en la FES Aragón ya lo he abordado en los dos capítulos precedentes. Espero haber logrado mostrar las relaciones entre cada categoría y subcategoría, tanto entre ellas como con las exhortaciones teóricas que inspiraron el desarrollo de esta indagación.

EDI1

Estudia de manera casi simultánea pedagogía y sociología. Inicia como docencia en la carrera de pedagogía y poco se ha desempeñado como profesor en sociología. Sin embargo, la mayoría de las asignaturas y unidades de conocimiento* que ha trabajado están vinculadas con la sociopedagogía y la investigación.

Para el entrevistado estudiar ambas carreras fue una decisión bien razonada. Sabía que ambas estaban vinculadas y que aprender ambas le permitiría comprenderlas mejor, aunque su interés principal era, y es, la pedagogía. La docencia en el campo es un compromiso y una vocación.

Además de laborar en la FES Aragón, se desempeñó como docente durante 18 años en otra FES. El entrevistado expresa que, a pesar de ejercer la docencia en una misma institución, la UNAM, que consiente diversas formas de práctica; el hecho de que realizara tal actividad en dos escenarios distintos generó

* En el plan anterior, los cursos eran denominados asignaturas. Con el nuevo plan y debido al enfoque, los cursos son llamados unidades de conocimiento.

también notorias diferencias en las concepciones y prácticas en torno a la actividad.

En lo que concierne a estas concepciones y prácticas, el entrevistado hace referencia a trayectorias y tendencias, propias de cada escenario, que posicionan a los agentes en situaciones de inclusión-exclusión y generan posturas personales ante la docencia. Al respecto, afirma, *son escenarios diferentes, existen distintos imaginarios o representaciones, no sé bien cómo llamarlos, pero estos no están generalizados. Es decir, podemos compartir una formación inicial que nos permite suponer ciertos escenarios laborales y en la UNAM compartimos una, llamemos representación general, que está inscrita en lo que la misma UNAM permite.*

Igualmente, expresa: las diferencias fundamentales entre ambos espacios. *En Acatlán hay una trayectoria más clásica, más funcionalista tiene un modelo pedagógico humanista, clásico y tecnocrático, por ello se percibe un fenómeno de exclusión por posiciones diferentes [mientras que] Aquí, en Aragón, existe una comunidad que converge. Cuando yo ingresé a trabajar, en 1985, existía una tendencia más clásica, humanista, que daba lugar a distintas posturas pero que, eh, al mismo tiempo permitía una mayor tolerancia y diálogo con quienes no convergían contigo.*

Ahora las cosas han cambiado para él y no precisamente para bien. Considera que hay dos momentos que le sirven como referente para explicar este cambio de actitud entre los docentes de la FES Aragón, ambos son los movimientos políticos promovidos por los estudiantes. Menciona que apoyó las huelgas de 1978 y 1999 y esto marcó su imagen. Así lo relata. *A mí, por ejemplo, en reuniones de trabajo no me ubican como pedagogo, me ubican como sociólogo generalmente. Entonces, digamos que hay una idea, un mito, de que la pedagogía, los pedagogos, así de la UNAM inclusive, traen ya como un saber que es más válido.*

Una forma de descalificación es incluirlo como agente de otro campo. Aún así el docente mantiene firmes sus convicciones y por eso sigue trabajando en Aragón.

Durante la entrevista el docente no hace referencia a las razones que lo llevaron a estudiar pedagogía o a aspectos de su vida personal vinculados con su práctica. Sin embargo, eso no significa que no estén presentes y que sea posible encontrarlos, ¿en dónde? En su visión de los alumnos como personas que dan sentido a la vida de los maestros, la vivacidad, inteligencia y lucha que para él los caracteriza son motivos que hacen que la persona, más que el docente, siga en la labor y siga en la carrera de pedagogía en la FES Aragón.

EDI2

Estudia pedagogía más bien por casualidad. *Había una situación ahí muy personal. Y yo, por necesidades de la familia, necesidades económicas, necesitaba algo cerca de mi casa ¿sí?, entonces, bueno [la persona con quien fui a hacer los trámites] elige derecho y yo dije*

-bueno, yo no quiero derecho, ¿qué más hay?,

-hay economía, hay sociología,

Y como que no -no me gustan-,

-hay pedagogía,

Entonces yo digo –pedagogía-

Y recuerdo que cuando llegué a casa, me dice uno de mis hermanos

-¿ya, ya?, ¿qué elegiste?

-pedagogía

-y ¿qué es eso?

-No sé, pero suena bonito

Este desconocimiento se convirtió en una gran decisión. Así lo narra, yo entré a la carrera sin saber lo que era la pedagogía. Entré por cuestiones de otra naturaleza y menos por orientación vocacional o porque sintiera que esa era mi vida. Eso me trajo grandes ventajas a la larga. Me trajo grandes ventajas en el sentido de que, al principio, yo me sentía muy incómodo porque había compañeras, compañeros que venían esperando algo muy, muy concreto y a mí lo que me dieran era bueno. Cuando empecé a ver que esos compañeros, al no encontrar eso concreto que esperaban, se empezaron a desesperar, empezaron a desertar y empezó a perder sentido la carrera para ellos, yo me sentí privilegiado porque yo fui descubriendo la pedagogía, la profesión, más que nada en ese sentido de ejercicio, de fases del ejercicio profesional. No tanto en un sentido conceptual o teórico. Entonces, yo me sentía a gusto con todo esto.

Claro que pasó por sus momentos de duda. Al principio me sentí incomoda porque decía ¿cómo elegí esto?, ¿Por qué llegué acá? Este, ¡Pero qué estúpido! o ¡qué tonto!, ¿cómo me dejé llevar por la parte emocional, visceral?

Otro momento que marcó su relación con la pedagogía fue la decisión que tomó al finalizar los estudios de convertirse en ayudante de profesor. Recuerdo que la primera vez que me pregunté, que caí en la cuenta de que era necesario también preocuparme por esta parte conceptual, teórica de la pedagogía fue cuando yo estaba como ayudante de profesor. ¡Bueno, ya estoy ejerciendo la pedagogía!, pero ¿desde dónde? y así sucesivamente, como que ha habido ciertos momentos que me han llevado a ese tipo de reflexión.

En ambos casos, el entrevistado retoma la emoción que acompañó los hechos. Cuando narra su experiencia al convertirse en ayudante de profesor, hace además el análisis de la situación. Esto es un ejercicio de reflexión tal como lo proponen autores como Schön (1983) o Dewey (1993) para quienes, además de la racionalidad, está involucrada la emoción, de ahí que la acción pueda ser vivida como experiencia estética.

Deja de ser ayudante de profesor para convertirse en docente de la carrera. Sin embargo, no se conformó. Intuyó al principio y lo supo con certeza después que la mejor manera de comprender lo pedagógico era incursionar en otros espacios. A lo largo de los años de su experiencia ha trabajado en diferentes territorios, docencia, planeación, tanto de nivel bachillerato como licenciatura. Ha ocupado puestos de autoridad y sabe las complejidades de los procesos. Actualmente, es docente en otra carrera de las que se imparten en la FES Aragón, así como en la Universidad Pedagógica Nacional. Respecto a la pedagogía y a la docencia, comenta que en ambos espacios ha aprendido mucho. Pero trabajar en la UPN la ha llevado a encontrarse con aspectos políticos adversos y con compañeros que la hacen reflexionar sobre el ser y hacer en la pedagogía.

Así lo expresa, una anécdota [que] te ayude a comprender esta soledad de la que te hablo. [En] los tres semestres que lleva esta primera generación de pedagogía, en los tres semestres he estado como docente de ellos. He sido el único que ha estado los tres semestres con ellos. En el segundo semestre también estuvo otra maestra, que es pedagoga, egresada de aquí también, pero que lleva tantos años metida ahí, que no se ha dado la oportunidad de escuchar otros discursos, de tener otras experiencias, por las razones que sea.

Entonces como que ya es un discurso y prácticas añejas, de prácticas [en las] que ella se debe haber formado hace 15, 20 años y es el discurso con que ella sigue trabajando. No digo que yo sea mejor que ella ¿sí? Sino, simple y sencillamente que al no estar empapada de nuevas cuestiones, o incluso

refrescando aquello, teniendo presente aquello con lo que ella se formó, esto le impide dar otra, proporcionar a los jóvenes otras miradas sobre lo que es la pedagogía tanto en un sentido disciplinario, epistemológico, como en un sentido profesional.

Un espacio extraescolar que ha significado una fuente de aprendizajes sobre la docencia es el transporte público. No tiene automóvil y nunca lo ha tenido. Pero este hecho, lejos de ser visto como una desventaja, le ha permitido convivir en otros espacios con los alumnos o, incluso, escuchar la opinión de los jóvenes sobre diversas prácticas docentes. *Yo viajo en transporte público, entonces es muy común escuchar las charlas de quienes no te identifican como docente de pedagogía o de otras carreras. ¡Cómo la misma combi, el mismo microbús, el mismo metro, se convierten en espacios de discusión de lo académico, de señalamiento, de enjuiciamiento de los docentes y de reconocimiento también!*

Algunos de sus mejores amigos están en la FES, parte sustancial de su vida ha transcurrido ahí. Ahora ya piensa en la jubilación.

EDI3.

Estudió psicología porque en verdad le gustaba. Acudía desde Ecatepec hasta Iztacala en un tiempo en que era difícil transportarse porque creía sinceramente que aprender a ser psicólogo valía el esfuerzo. Pronto descubrió que el campo no era lo que pensaba, el conductismo no era lo suyo, pero más que por la psicología misma, por su propia forma de apropiarse del mundo. Al respecto comenta, *a mí lo que me distorsionó de ese enfoque tan pragmático, tan frío, creo que fue mi afición por la literatura y por la filosofía. Eso. Creo que la literatura siempre ha sido más sabia que la psicología. O sea, tu lees una novela y los tipos humanos están mucho mejor reflejados ahí que, que lo que la psicología puede expresar.*

Su primer empleo fue en una dependencia estatal. Ahí duró apenas dos años, pero fue el tiempo suficiente para ver su propio campo lejos del velo de la emoción que aún sentía por la psicología. Así lo recuerda. *Es que finalmente, por ejemplo, lo que aprendes en selección de personal es el engaño. Tu aplicas una serie de exámenes o de pruebas psicológicas que te arrojan un perfil, haces una entrevista, haces una valoración del otro con escasísimos elementos, y al final de cuentas sabes que si llega el recomendado de X o Y, el empleo no se lo van a dar aunque sea un excelente candidato o que tu hayas considerado que tiene los requisitos para [el trabajo].*

La experiencia en reclutamiento le permitió consolidar algo que ya sabía, pero que a partir de esos momentos marcó toda su vida profesional, y también la personal, el peligro de calificar a la gente. El proceso es recordado por el docente como doloroso. *Yo por eso sufría mucho, porque la gente, al menos hubo tres, cuatro ocasiones que regresaron a preguntar por qué, no les habían dado el empleo. Y entonces tú te acercas al archivo, y dices “a ver, cómo lo valoré y qué hice yo para que no se lo dieran” y en algunas ocasiones ponías por ejemplo una observación, “susceptible a la presión” o sea, no puede trabajar bajo presión, y a veces eso contaba, ¿no? Y uno decía, con qué derecho, pues, si la gente también aprende. Y en otras ocasiones, de plano, el perfil era estupendo, y de todas maneras el puesto no se lo habían dado porque, no sabías ni por qué, después investigabas y obviamente te dabas cuenta que ya había candidato y que fue así como el trámite democrático.*

Reconocer al otro, saber que más que respuestas a estímulos, el hombre actúa por otros múltiples procesos, ideas, sueños, le hizo alejarse de la práctica de la psicología. Su perspectiva acerca de ese otro es explicada de esta manera. *Siempre hay como que ese conocimiento intuitivo, la gente que de plano tu intuición te dice que no, pero que aún cuando la intuición te dice que no, merecen*

el derecho de la duda y bueno, apuestas por confiar y ya. Todo eso te va marcando, ¿no?

Tener claro que la gente aprende, que puede cambiar, mejorar, lo llevo a mirar la docencia como posibilidad de ayudar al otro que quiere cambiar. Y aquí, su propio ingreso le hizo toparse nuevamente con la misma situación. Así lo relata. *El mismo ingreso a la pedagógica fue un poco eso. Claro, fue hace treinta años. La universidad apostaba por quien no tuviera nexos con el sindicato, después cambió mucho, pero esa parte de jugar a hacer legales las cosas, a que parezcan legales porque obviamente no lo eran, definitivamente, fue muy desagradable. Tú eres parte de la maquinaria nada más. Trampeas con el sistema porque obviamente cuando entiendes de qué se trata, pues entonces todos son excelentes candidatos y háganse bolas, ¿no? O sea, finalmente eso ya dependía del azar. Pero, pero esa parte si es como muy desagradable, y uno la tenía bien clara, de que eras parte del engranaje, de la selección y de la justificación de un aparato bastante irracional de contrataciones.*

La psicología y las instituciones le enseñaron el arte del engaño y la sin razón, también se encontró con que es casi imposible moverse fuera de esa dinámica. Considera que el esfuerzo de las personas debe centrarse en ser lo más honestas posible. En ese contexto de irracionalidad también se topó con la docencia. Una decisión ejecutiva hizo que el entrevistado comenzara a trabajar como profesor frente a grupo. Lo recuerda de esta manera. *A raíz de un curso que tomé descubrí, que yo aterrice en la docencia, vamos de una manera bastante inconsciente. O sea, de repente, la universidad escolarizó los cursos y me vi frente a un grupo.* El entrevistado reflexionó sobre su conversión de psicólogo en profesor muchos años después de que el hecho sucedió. La narración es presentada como una suerte de diálogo consigo mismo en el que el docente reconstruye la experiencia de confrontar una tarea para la que no había sido formado. Así lo relata.

Y tuve que empezar a aprender y lo que me ayudó fue eso. O sea, yo no podía llegar frente a un grupo, y eran maestros de educación básica, yo no podía llegar a dar una clase de 90 minutos si no tenía preparado nada. Al principio yo planeaba, y bueno, con la planeación de lo que yo tenía que dar en 90 minutos a mí me alcanzaba para tres clases ¿no? Porque nunca terminaba, y poco a poco ese tipo de cosas las vas aprendiendo sobre el propio ejercicio. Bueno, ¿Cuántas ideas o cuantos aspectos de un problema puedes trabajar en una sesión de 90 minutos o en una sesión de 3 horas? Eso te lo va dando la experiencia, porque como no hay un espacio que te entrene, vamos, un deportista se va al gimnasio y entrena antes de la competencia, los maestros no tenemos eso.

Para un docente que no ha sido formado en ese campo, acceder a él lo lleva a realizar otro proceso de formación y, en el caso de este entrevistado, aconteció dentro de las aulas escolares, pero no desde la posición de alumno. La riqueza de este relato radica en el sentido de anticipación. Otros profesionales se entrenan antes de realizar la actividad, algunos docentes no pueden hacerlo. Su preocupación en primera instancia no estaba en el dominio de contenidos, sino en el manejo del tiempo, aspecto que los docentes pedagogos no retoman en al hablar de sus primeras experiencias como profesores.

El entrevistado deja claro que el ambiente de la UPN Ajusco no le pareció favorable para realizar su labor docente. Por tal motivo, y también por la cercanía a su hogar, que le permitiría cuidar mejor de su pequeño hijo, aprovechó la desconcentración educativa para cambiarse a una Unidad UPN en el estado de México. Ahí llegó con ese significado sobre el otro y marcó su estancia de más de 15 años en esa unidad.

Y por el otro lado, bueno, dirigiendo la Unidad y demás, este, obviamente tienes la oportunidad de ver un montón de prácticas que consideras no sólo antipedagógicas, sino humanamente poco éticas, o sea tú no puedes tratar al otro de esa manera.

Cuando comenzó a dirigir la Unidad, sus primeros esfuerzos se centraron en cambiar la mentalidad marcada por formas de interacción basadas en las prebendas, el favoritismo y las influencias. Trabajó duro para lograr una comunidad de docentes y alumnos marcada por el respeto al otro. Así lo hizo por 12 años hasta que se fue de ese espacio. Ahora, ser docente en la carrera de pedagogía en la FES Aragón representa la oportunidad de recomenzar, para ello su trayectoria es fundamental porque le permite partir de una certeza, hay que confiar en los alumnos, finalmente son ellos el motivo por el que todos los docentes lo son.

EDI 4

El entrevistado sonrió cuando le pregunté cómo había cambiado la pedagogía desde el momento en que él ingresó a la FES hasta el momento actual, levantó la mirada y contestó, *¡uy! es que son preguntas que verdaderamente lo ponen a uno en un dilema, sobre todo porque lo remontan [al] momento que uno decidió ser pedagogo, desde el momento que tomó la decisión de ser pedagogo. Digo con toda la inconsciencia del mundo, con bastantes cosas, también, que determinan esto ¿no?*

La realización de entrevistas narrativas buscaba la reflexión por parte de los agentes de las experiencias que determinaron que sus vidas tomaran uno u otro trayecto. La respuesta del entrevistado me hizo valorar la riqueza del ejercicio. En este caso, cuando el docente rememoró la decisión de elegir una profesión, notó que la elección pasa por la consideración de diversos procesos, algunos académicos, otros personales, otros meramente casuales. Así lo narra. *De hecho, yo tenía desde, pues desde joven, como que la intención de ser maestro. De hecho, yo tuve la intención de entrar a la normal de maestros, pero creo la convocatoria ya había pasado, alguna cosa así. Creo que antes, desde la secundaria, podía uno entrar a la normal. Bueno, terminé la secundaria y alguien me comentó*

–oye, pues este ¿por qué no estudias para maestro?

yo dije -pues sí, a mí sí me gustaría-

Pero bueno pasó, ingresé a la universidad. Como todo mundo hace su examen de ingreso a la universidad, y bueno pues, uno transcurre dentro del bachillerato y en el momento que se me plantea ¿Qué profesión vas a elegir? Pues la única opción que teníamos en aquel tiempo era acudir el centro pedagógico de orientación, y si encontrábamos a alguien que bueno, si no, por lo menos teníamos folletos acerca de las carreras. Por los contenidos de los últimos años del bachillerato, como que a uno le van interesando cierta áreas, y yo estaba interesado en sociología, estaba interesado en psicología, estaba interesado en filosofía por que los maestros que tuve eran muy buenos maestros. Pero también me gustaría la docencia.

Cuatro folletos, por supuesto que los leí, cada uno de ellos, y dije, pedagogía, y hay hasta una parte como de economía. Mi interés fue siempre el área de las sociales, área de la humanidades, se me hizo como traje hecho a la medida el llamado de que la pedagogía era una carrera que iba a tener una demanda importante.

*El docente encontró en la pedagogía la respuesta a diversas inquietudes, el de la docencia, el de aprender temas que trabajó en bachillerato y el de estudiar una carrera que aún estaba en crecimiento. Fundamentó la decisión en las lecturas de los folletos de orientación y llegó a la FES con una visión más o menos clara de la pedagogía. Lo plantea de este modo. *No pensé que era para cuidar niños, ni para estar en preescolar. [Pensé] que se iba a revisar, a dedicar a formar profesores docentes a nivel superior, nunca vi que era para niños. Así como que ahora escucho a los muchachos y, pues [dicen que están aquí] -porque me gustan los niños, la educación especial-, como que hay una noción diferente, con el tiempo ha cambiado. Y en ese sentido, pues yo no tuve ese choque, yo pensé que**

la pedagogía era otra cosa, siempre vi la educación en su complejidad y en esa perspectiva multidisciplinaria, en esa, no sé que tanto interdisciplinaria, pero si de diferentes disciplinas este y yo creo que de alguna manera se ha fortalecido esa intención.

La certeza que llevó al entrevistado a estudiar pedagogía no decayó durante sus años como estudiante, antes bien, se consolidó. Sus maestros y compañeros contribuyeron a ello. *Qué puedo decir, de mi proceso de formación en esos cuatro años, pues yo creo que [fuimos] como una generación también muy inquieta.*

Como todas, yo creo que con sus características, por lo menos como que en aquel tiempo había una actitud como pues, si, pues crítica, crítica importante. Como que había una demanda, como que esa posibilidad también de incidir, de incidir en los procesos de formación que uno vivía y a través de ello como que se generó la crítica y yo lo recuerdo incluso desde los primeros semestres.

El docente reconoce que su formación, además de por los aspectos propiamente académicos (lectura de textos, prácticas o ejercicios en clase) estuvo marcada por lecturas diversas de la relación maestro-alumno. Desde una posición diferente pudieron cuestionar prácticas y promover cambios que, en la época en que yo fui estudiante aún eran válidas. El docente narra su experiencia hasta con un poco de culpa. *He de confesar que mi grupo, por ejemplo, por un situación de que no nos pareció como nos evaluaron al final, hubo así como que una situación como bastante irregular, de más de 50 estudiantes, por ahí 48 ó 47 reprobaron una asignatura, que precisamente era investigación. Decidimos finalmente hablar con la jefatura de carrera, con la coordinación de carrera de aquel tiempo y pedir la destitución de la maestra. O sea, como que de esas situaciones que también uno va aprendiendo, que uno tiene esas posibilidades de ejercer la crítica y de alguna manera también tomar acciones en un momento.*

Algunos de los comentarios que, en el transcurso de la entrevista, el docente hace en torno a sí mismo, a sus compañeros y a los alumnos giran en torno a esa necesidad de mirar con los ojos de la crítica los procesos que se viven como estudiante o como profesor de la carrera de pedagogía en la FES, si verdaderamente se quiere ejercer influencia en el campo. Pero reconoce que los tiempos y los intereses de todos han cambiado.

Una vez que concluyó la carrera, el docente conoció otras formas de hacer pedagogía y otras instituciones. *Después de egresar, tuve la fortuna de apoyar a una maestra dos años como ayudante de profesor. En ese proceso, bueno, tenía un trabajo como diferente, diverso al campo pedagógico. Y en ese proceso fui elaborando la tesis de licenciatura. Después de concluir mis dos años de ayudantía, me fui dos años y después tuve la oportunidad de que me invitaran a trabajar como secretario técnico. Digo son de esas casualidades que a veces uno viene y dice –bueno, hay esta posibilidad- Yo en ese proceso también estaba elaborando la tesis, pero me dijeron*

–pues, ¿cuánto llevas de tesis?

-pues un 80%

-Bueno pues quiero que en estos tres o cuatro meses que te estamos invitando para participar aquí, para que nos apoyes en la secretaría técnica, porque esta administración se termina y solamente te vamos a invitar por cuatro o cinco meses, pues también aproveches para que nos apoyes y termines tu tesis.

Este recuerdo que precisamente en aquel tiempo la que me hizo al invitación fue la maestra Concepción Barrón y bueno pues esos cinco meses se convirtieron pues en varios años. Ja, ja, ja. Sí, en varios años. Estuve ahí en la secretaría técnica, por supuesto me titulé.

Una constante en el relato del entrevistado es la invitación. Todas las actividades profesionales que ha realizado son producto de invitaciones, mismas que ha aprovechado para continuar sus estudios. Esta es la historia.

Después de la secretaria técnica me invitaron un tiempo también a trabajar en la sección académica, educación y seminarios. También un puesto académico-administrativo. Estuve trabajando también un tiempo en el posgrado en pedagogía aquí en la misma ENEP Aragón, en aquel tiempo ENEP Aragón, y estuve también trabajando otro tiempo en el departamento de intercambio académico, por supuesto aquí en Aragón. Todavía en todo este tiempo también me animé a cursar la maestría en enseñanza superior, ahora sí que dentro de los tiempos que uno tiene. Y afortunadamente, también la concluí y obtuve el grado de la maestría en enseñanza superior. Que ahora fue incorporada como una línea de formación dentro del posgrado en pedagogía.

Después de allí, después de allí, tuve la invitación para ayudarle a la maestra María Ester Aguirre Lora. Ella tenía poco tiempo de haberse incorporado al posgrado para ser la coordinadora de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras y estuve colaborando con ella unos tres años, durante su administración, como secretario técnico académico. Después, ella decide pues finalmente, como académica, no quiere estar como mucho tiempo en administración, por sus trabajos de investigación y bueno, terminando su periodo. Yo en este inter también ingreso al doctorado casi, casi, bueno como una invitación obligatoria. Estás en el posgrado, y tienes que estar en el posgrado. Bueno, estuve allí un rato, incluso tuve algún apoyo económico, de una pequeña beca. Se terminó, y en ese sentido pues también las becas no dan como para vivir.

Había que buscar otro empleo, [entonces] me invitaron a trabajar en el Instituto de Educación Media Superior del gobierno del Distrito Federal con un nuevo proyecto. Se estaba generando todo un sistema de bachillerato dependiente del gobierno del Distrito Federal. Me invitaron pues, en una

subdirección sobre diseño y evaluación curricular. También estuve allí colaborando, haciendo diversos trabajos, apoyando todo el proceso de consolidación, o de conformación, de este proyecto. Posteriormente, bueno, durante todo este proyecto he estado de alguna manera también trabajando como docente aquí en la escuela. Tuve que pedir algunos permisos, me alejé también algunos años, pero después regresé y ha sido como constante el trabajo de docencia.

Posteriormente, después del Instituto me invitaron a colaborar en el gobierno del Distrito Federal, en el bachillerato a distancia del gobierno del Distrito Federal, también hasta últimas fechas y bueno pues allí he colaborando desde lo que es ser asesor, después tutor y después coordinador de una generación de estudiantes.

Y pues bueno, estaba muy a gusto allí trabajando ja, ja, ja, muy contento, tranquilo también, con proyectos. Porque además no solamente es trabajar con estudiantes, darles seguimiento, sino trabajar con los asesores y tutores también, en procesos de formación y de apoyo pedagógico. Y ahora tengo prácticamente dos meses [aquí] ja, ja, ja. También a través de una invitación que me hicieron y yo creo que pues es un poco regresar, después de prácticamente más de 10 años a su escuela, a la escuela que lo formó a uno y ahora con posibilidades de generar pues muchas cosas en bien la propia de la jefatura, no de la jefatura, sino de la carrera. Mejor dicho de la carrera y bueno pues me encuentro también con una carrera diferente a la que yo dejé.

Al llegar a esta parte el entrevistado deja entrever un poco de nostalgia. Ha pasado por muchos espacios laborales, y sin embargo, aún le ilusiona volver a sus orígenes y, más aún a buscar contribuir al mejoramiento del quehacer pedagógico. Pero su última frase trasluce también un poco de incertidumbre, la carrera es ahora muy diferente, y esa preocupación es clara en las respuestas dadas por este docente y que presenté en apartados anteriores.

EDI5

Estudió en la Escuela Normal para maestros, pero eso no fue suficiente y buscó nuevas oportunidades. Ingresó a la FES Aragón a estudiar pedagogía, al egresar comienza su labor como docente y a partir de este momento comienza su narración.

Ingresé a la docencia en la ENEP Aragón recién egresado de la licenciatura. Pues sí, con orgullo puedo decir que todavía en una época en la que se ofertaban espacios para ayudantía de profesor a través de exámenes de oposición. Entonces entré por un examen de oposición a una ayudantía en la línea de investigación pedagógica y me quedé y, bueno, como por reglamento parece ser que si se gradúa uno en el primer año de ser ayudante, pues ya te consideran para poder ser profesor. Eso sucedió y ya aquí seguí. Pues ya cumplí 23 años de docencia en la FES.

El hecho de haber transitado por un proceso de selección que le permitiera integrarse a la docencia en la FES, marcó de manera particular el significado sobre su relación con la Facultad. Tal significado es claro cuando el entrevistado comenta que en la forma de ingreso bordó las razones por las que permanece en la escuela. A partir de allí, la visión tanto de la institución como de la carrera tiene una fuerte carga afectiva. Así lo narra.

Si pues ha sido una experiencia muy significativa para mí y de mucho arraigo, porque aunque he tenido necesidad y a veces oportunidad de retirarme, pues he buscado la manera de de mantenerme.

[Lo que me hace permanecer aquí es] pues yo creo que en primer lugar el encontrar un espacio en donde uno puede proyectar lo que va aprendiendo en torno a la pedagogía y que le parece relevante compartir con la gente más sensible, que en este caso son los alumnos. Entonces, eso yo lo valoro mucho.

Las experiencias profesionales del docente fueron ampliadas con el transcurso de los años. Tanto dentro como fuera de la misma FES Aragón. Un aspecto que me parece interesante en la forma de reflexionar del docente en torno a la experiencia en diversos espacios, es el hecho de que ha logrado cierta objetividad al momento de mirar, tanto a la carrera de pedagogía como a la misma FES Aragón, en su relación con otros espacios escolares. En sus propias palabras,

De veras que dicen que cada escuela es un mundo. Aunque estamos hablando dentro de la UNAM, he tenido la oportunidad de asesorar dos tesis de Acatlán y cuando he ido allá, simplemente desde la revisión del producto, como que la perspectiva y el enfoque es totalmente distinto y se fijan en aspectos distintos a los que nos fijamos aquí en Aragón. La organización y la administración, los procesos son totalmente distintos, ¿ajá? Entonces, no quiero decir ni mejores ni peores, sino que son distintos, distintos, los exámenes y el ambiente a la hora del examen también.

Dentro de la FES Aragón, las diferencias entre las carreras también son notorias. El entrevistado enfatiza en el hecho de que los procesos parecen fluir con mayor facilidad en otras carreras y no alcanza a entender las razones. El hecho de que las cosas sean más lentas en pedagogía no es visto ni como fortaleza ni como debilidad, desde la perspectiva del entrevistado, aunque la imagen que los otros tienen de la carrera si parece ser de debilidad.

[Al tiempo en que se realizaba la propuesta del nuevo plan de estudios de pedagogía] trabajaba con gente de arquitectura que ahí participé en la modificación del plan de estudios. Para mí era muy sintomático ver que allá se aprobó en un año el plan de estudios, con todo y que tenían un aumento de casi cien horas, y acá [en pedagogía] no. Pero entonces estuve en varias reuniones donde se hablaba de cómo se procede en las distintas comisiones que

revisan y alguna vez oí que se hacían críticas al plan de estudios nuestro diciendo que estaba muy ideologizado

Yo recuerdo [que] en mi experiencia con los arquitectos había actividades donde nos marginaban a los dos pedagogos, y ya en broma nos decían -es que ustedes hacen difícil lo fácil-.

También reconoce cada experiencia como un aprendizaje, no sólo en lo disciplinar, porque en la relación con los docentes de pedagogía o de alguna otra carrera, con las autoridades, con gente de otras escuelas o con los alumnos, el docente ha definido su postura personal respecto a trabajar como pedagogo. De hecho, reivindica la cuestión de la invitación a trabajar como aspecto que evidencia el reconocimiento de los otros a la labor profesional de los agentes de este campo. Así lo narra.

Un alumno me dijo

-Es más fácil decir lo que Usted dice cuando Usted tiene un trabajo seguro-

y entonces yo le contesté

Tú crees que nací con ello. Pregúntame cuánto tiempo pasó para que ahora esté en la condición en que estoy, y pregúntame cuáles fueron mis primeras vivencias.

Se les hace muy sorprendente, porque para mí ha sido difícil decir "no". Digo, creo que ha tenido sus ventajas porque en cuestión de trabajo nunca he dicho no, y siempre he estado saturada y a veces con paga o sin paga porque dices, me interesa. Yo le decía a este alumno:

-Cuando yo salí de la licenciatura a muchos lugares fui a hacer cosas donde lo que valoraban era la simple invitación. Claro, por supuesto, que no viví de eso. Poco a poco vas teniendo experiencia y vas creando una trayectoria que después ya te invitan claro, te van invitando, se van abriendo espacios. Pero es como que uno tiene que empezar a dar los primeros pasos aventurarte, a veces con una buena paga y a veces hasta sin paga-.

En la trayectoria de este entrevistado resalta el sentimiento de triunfo como resultado de muchos años de trabajo, de la disposición a hacer bien los quehaceres encomendados (y aquí encuentro la idea de lo artesanal) y del hacer por el simple deseo de aprender.

Si bien el entrevistado no enfatiza en aspectos de su vida personal que hayan sido determinantes en el proceso de hacerse pedagogo, sí deja claro que para él serlo es una forma de vida que no se circunscribe a la vida en las instituciones en que se desarrolla la labor profesional.

EDI6

El docente llegó a la pedagogía con una noción acerca del campo constituida durante sus estudios de bachillerato. Tal idea resultó de las experiencias vividas y reflexionadas, así como del encontrarse con la decisión de poder elegir entre dos carreras. Finalmente, las prácticas que realizó con grupos de niños lo llevaron a tomar la decisión. En sus propias palabras.

Yo creo que podríamos hablar un poquito de la prepa. Estudié en la prepa en Bellas Artes, en lo que era el Centro de Educación Artística, fueron tres años de bachillerato y un año de extensión pedagógica. Eso me ayudó mucho a entender algunas cuestiones artísticas, me sensibilizó y empecé a trabajar con grupos, eran niñitos en ese tiempo, dábamos clases de música. [A partir de ahí] me adentro en esta parte de la pedagogía. En tercer año ya tenía que decidir, o

me iba a una carrera artística, esto es al conservatorio, o me iba a danza, etcétera, o estudiaba extensión pedagógica.

Decidí estudiar extensión pedagógica y de ahí me atrajo la idea de quedarme en pedagogía. Yo estaba en duda si estudiaba pedagogía o estudiaba sociología, pero lo que más, con lo que más estaba yo vinculado, había sido con grupos. Ya había trabajado con grupos y pues me quedé en pedagogía.

La decisión que tomó el docente tuvo dos significados igualmente importantes para él. Por un lado, elegir carrera. Por otro, ingresar a la UNAM. El entrevistado reconoce que el convertirse en estudiante de la UNAM tenía un alto significado para él, aún más que la carrera a estudiar. Así el vínculo institucional está presente desde el momento en que fue aceptado. Lo expresa de la siguiente manera.

Tuve que hacer el examen, incluso mi certificado no tenía, era una sola hojita, no tenía ni el promedio, me tenían que hacer el promedio allí a mano y demás. Pero, pues sí me aceptaron, y pues me dio mucho gusto quedarme en la UNAM. De hecho yo había hecho examen para la prepa, para entrar CCH o prepa, pero fui rechazado. Por eso entré al CEDART, y ya en esta segunda oportunidad fue cuando me quedo en la UNAM.

Con la misma inquietud con que estudió el bachillerato, realizó diversas actividades cercanas a sus cursos. Destaca el hecho de que, como muchos de nosotros, sus primeras experiencias profesionales no fueron cercanas a sus intereses académicos. Sin embargo, de manera similar al resto de los entrevistados, decide aprender de cada experiencia, tampoco dice “no” a las posibilidades de integrarse a diversos espacios. Esta es su exposición.

Cuando termino la carrera, pues esa es la parte que más me gustó, la sociopedagogía, pero contrariamente a eso entro a una empresa, a Bimbo. Ya

había estado durante la carrera, había estado en el ISSSTE, en cursos de creatividad, era un proyecto que estaba en el ISSSTE, con Susana Alexander.

Susana Alexander nos capacitaba para dar talleres a diferentes grupos, ya sea adultos, ya sea niños. Incluso estuvimos luego en el reclusorio, en el tutelar para menores, y eran cursos de una semana o dos, semanas donde buscábamos las herramientas plásticas o musicales o de movimiento, etcétera, para motivar a los grupos. Después del ISSSTE, que durante la carrera, pues, iba. Casi siempre estudiaba en la mañana y en las tardes iba a los talleres, a los grupos, ya terminando fue cuando [pausa].

Ah! porque también fue un proyecto de bibliotecas, de ahí nos fuimos a bibliotecas y este, igual, en las bibliotecas era trabajar con la gente que acudía, a mí me tocaba en ese tiempo estar en Balderas, cerca del metro Juárez, y no me gustó ya tanto ese trabajo porque era mucho más pasivo, no había muchos movimientos ahí y ya entré después a Bimbo.

Entendí mucho de capacitación, mucho de didáctica, de cómo elaborar un curso, como llevarlo a cabo. Había buenos elementos didácticos porque no los teníamos nosotros, desde el pizarrón blanco, que no se manejaba; el proyector, ¡ah, por supuesto! Más que, incluso aquí hacíamos el material didáctico, el estereotípico, y hacíamos cosas así, que no servían mucho que ya no estaban muy vigentes. Llegamos a hacer diapositivas con papel albanene, pero afuera era otra cosa.

Allá si trabajábamos con proyector de acetatos y cosas ya más avanzadas en ese tiempo. Bimbo pues me ayudó mucho a eso, a entender la capacitación, la capacitación también en el aspecto legal porque con la Secretaría de Trabajo también estuvimos en contacto.

Eh, cuando salgo de Bimbo yo estaba en selección. Primero estuve en el área de personal, estaba en capacitación y luego me fui a selección, de ahí ya no me gustó mucho, renunció y ya no me acuerdo.

De ahí, estuve en el Conaculta un rato, di clases en la escuela, por ejemplo, en la escuela para, capacitábamos a maestros para que dieran más a nivel normal, para medio superior ¿qué más? (silencio).

El docente deja entrever dos cualidades personales, le gustan las tareas que implican movimiento, pues lo remiten a sus años en la escuela de artes. El otro atributo es la fidelidad, manifiesta en su intención por mantener el vínculo con esa formación artística. Cosa curiosa pues ingresó al CEDART como consecuencia de haber sido rechazado en la UNAM.

Un aspecto más que considero relevante en esta narración, es el hecho de trabajar y estudiar que llevó al entrevistado a comparar lo aprendido en la escuela con las necesidades del mercado laboral. Lamentablemente, lo aprendido en la carrera estaba en desventaja frente a lo requerido afuera, pero esto no parece haber cambiado la certeza de su elección de carrera ni devaluado su fidelidad hacia ella. Un último punto que quiero resaltar es el descubrimiento de los diversos campos profesionales de la pedagogía, en pocos años el entrevistado pasó por la educación artística, la intervención socioeducativa, la capacitación y la docencia. A pesar de ser el docente entrevistado que tiene menos años en la docencia en la carrera de pedagogía, es el que ha tenido las experiencias más diversas.

En la trayectoria de este docente si hay un marcado acento en aspectos de su vida personal. Varias de sus decisiones profesionales estuvieron ligadas a cuestiones extraescolares. Matrimonio, formación de la familia, incluso el nacimiento de su primer hijo. Resulta llamativo que su inexperiencia en el cuidado y crianza de los bebés, lo llevara a retrasar o apresurar la toma de decisiones. Estas son sus palabras.

También después de que salí de Bimbo, pues me casé. Entré, te digo, a dar clase a algunas escuelas, después de Conaculta, a algunas escuelas. [En ese tiempo con otro compañero] teníamos muchos proyectos, y nacieron nuestros bebés [y ya casi no nos vimos] me decía, sabes que no te puedo ver porque mi hijo es muy chillón, también mi hija es súper chillona, entonces vamos a darnos un espacio y fue cuando, pues ya lo dejé por la paz.

En ese periodo realizó trabajo de docencia en escuelas pequeñas de nivel bachillerato y técnico. No se arrepiente de las decisiones tomadas, pero sí reconoce que esos años fueron de entumecimiento. Debió hacerse cargo de su familia y abandonar sus proyectos. Cuando regresa al ámbito laboral en espacios institucionales más grandes, se encuentra con grandes sorpresas. Así lo recuerda.

Entré después a la Universidad de Ecatepec y ya empecé otra vez como a desempolvar teorías y temas. Por ejemplo en historia fue muy curioso cuando reviso el programa de historia, tenía el mismo índice que el libro de Larroyo de “Historia de la educación”, era un índice ahí copiado. Entonces si me impactó porque dije -esta es una escuela particular que supuestamente está aludiendo a una cuestión académica más o menos de nivel universitario- y era muy limitada, yo podía inventar lo que se me ocurriera.

A pesar de que la experiencia no fue del todo satisfactoria y le causó una imagen negativa de las instituciones educativas privadas, la experiencia trajo consigo cosas positivas pues la combinación de ese desempolvar contenidos y cuestiones familiares lo llevaron a volver a los estudios. He aquí el relato del docente.

Empecé a tener más confianza a ese nivel, a nivel de licenciatura porque hasta entonces lo había dejado muchos años. Esto me permitió como sentirme un poco más seguro, de ahí fue lo de la maestría. Yo creo que uno de los elementos que me ha impulsado para estudiar la maestría en pedagogía aquí en Aragón [fue]

a partir de que mis hermanos, los dos menores, también empezaron a estudiar su maestría y su doctorado, sobre todo mi hermana es la que ahorita es SNI y es historiadora y tiene doctorado. No sé, como que me estimuló mucho para también animarme a estudiar la maestría.

A pesar de que el entrevistado estima que ha invertido más tiempo del debido en alcanzar las metas esperadas, se siente satisfecho de sus logros. Finalmente, esos mismos procesos favorecieron su regreso a la FES Aragón y ahora como docente.

Me titulé, hice le examen de la maestría en el año pasado. Estamos hablando de que en noviembre del 2008 fue que yo hice el examen. Pero yo entré en el 2003, 2002, o sea tardé como cuatro o cinco años sin titularme. Pero de la licenciatura duré como 15, porque me titulé en el 2000. Entonces, como que a partir de haber terminado la licenciatura y estar platicando con mis hermanos y demás, me permitió entrar al posgrado. Ya en la maestría me ofrecieron dar clases aquí, en Aragón, y este, incluso, tuve que renunciar unas horas allá en Ecatepec, en la Universidad de Ecatepec para empezar a dar clases aquí.

Ahora estudia el doctorado, quiere terminar y titularse de inmediato, de una vez antes de que me agarre una enfermedad de pretexto. Sin renunciar a sus sueños, sigue adelante.

5.2. Imagen sobre sí mismos

Dicen los maestros de yoga que nuestro cuerpo puede reflejar la relación que establecemos con los otros, pero principalmente evidencia la conexión con nosotros mismos. Así pues, el cuerpo es el inicio y el límite de nuestra articulación con el mundo. Cuando invité a seis docentes de pedagogía a charlar sobre su experiencia en la carrera de pedagogía, sabía que no sería una plática sobre aspectos estrictamente académicos y tampoco se centraría en ellos. Mientras

reflexionaban sobre su quehacer, de algún modo hablarían sobre sí mismos y sobre los otros. El punto de fuga, como en la pintura, sería la mirada y el reconocimiento sobre el ser docente de pedagogía.

Me interesa esta perspectiva porque en la conformación de una iconografía sobre el ser docente, la creación de la imagen gráfica de un quehacer pasa por observarlo, desde lo más próximo que es la práctica propia, para reflexionar en torno a ella y aprehender sus notas características. Un punto más es reconocer las condiciones del contexto desde las que la práctica adquiere ciertos atributos, para reconocer los cambios en el quehacer que cada uno realiza y en el de los otros. De esta manera, los entrevistados asumieron una postura respecto a la docencia.

Cada entrevistado realizó tales operaciones en su pensamiento, de ahí que mi tarea haya sido tratar de encontrar aquellos atributos desde los que los docentes caracterizan su práctica propia, como docentes de pedagogía y como pedagogos. En las entrevistas encuentro la convergencia de tres posiciones desde las que cada docente reflexiona en torno a su experiencia. La primera es como narrador de una historia que comienza con su ingreso a la docencia en un contexto institucional preciso; otra, la del docente que, por formación o por práctica, es especialista en el tema y; por último, la del pedagogo o agente afín al campo que analiza el ejercicio desde una posición formativa, teórica y metodológica.

Me resultó claro que la parte más complicada fue la reflexión sobre la práctica propia, porque los docentes reconocen la imposibilidad de definirla, es más, es probable que ni siquiera puedan caracterizarla. Una de las razones de esta imposibilidad es la certeza que parece existir entre los entrevistados de que sus prácticas han cambiado notablemente a lo largo de los años. Las experiencias de vida, las laborales, las relaciones con la institución, incluso el logro o fracaso de

metas personales (formación de una familia, por ejemplo) han transformado su visión sobre la docencia y sobre la pedagogía.

Dado que el tema de interés es la docencia, comienzo con ella. Para uno de los entrevistados, más que los contenidos académicos, fue la experiencia de trabajar con los grupos lo que le llevó a pensar en el significado de su quehacer. Así lo narra.

Posteriormente ya cuando entro directamente como docente, en el ejercicio, tengo que asumir esa responsabilidad de que ya no puedo estarme escudando en excusas de ninguna naturaleza, porque ahora soy yo, ya no soy el ayudante de, sino que soy el profesor, soy el maestro.

Entonces ahí, eso implica la responsabilidad y empezar a asumir una posición también frente a la pedagogía, en términos de ¿desde dónde estás ejerciendo la docencia? ¿Desde dónde estás buscando encauzar a las nuevas generaciones? hacia una autocomprensión de lo que es ser pedagogo también. (EDI2)

Ser docente conlleva una relación entre sujetos, de interdependencia, intersubjetividad o imposición, en la que cada uno se involucra de modos diversos. Pero también es una relación con la institución y las normas que establece para el ejercicio de la docencia y aquí también hay desencuentros. Para otro entrevistado, enfrentar el conflicto es una labor individual de los profesores.

Es el compromiso del profesor consigo mismo. O sea, [fue desde] esa responsabilidad de ser docente en esta carrera, que seguramente tomó el compromiso y fue avanzado en función de lo que él necesitaba para trabajar las nuevas unidades de conocimiento. Pero no estoy seguro realmente que institucionalmente se hayan generado cursos particulares para trabajar las diferentes áreas o para fortalecer una línea o las diferentes líneas que propone este nuevo plan de estudios, y lo digo porque yo tampoco fui invitado. (EDI4)

El ejercicio de la docencia exige posicionarse ante el campo y ante uno mismo, es pues, una elección. Por tal motivo, aún cuando en tal ejercicio inciden factores institucionales y las relaciones con los otros que ponen en juego las convicciones de los profesores y les obligan a justificar los actos que realizan -lo que conlleva a comprender el mundo de las normas y los límites que implican y dan forma a la existencia y las relaciones con los otros-; la conciencia de las metas, los actos y los deseos que cada uno tiene y desde los que significan cada experiencia vivida, son los elementos desde los fundamentan su labor.

La reflexión sobre sus metas, actos y deseos permitió a los docentes comprender los sentidos de su labor y los fines que guían el ejercicio. Aquí, el ejercicio de la narración como una forma de recuperación del tiempo adquiere trascendencia, pues la mayoría de los entrevistados se formó o comenzó a laborar en la FES en el contexto del plan de estudios original, el que fue traído del Colegio de Pedagogía. Ellos lo reconocen y por tal motivo es que lo retomo como uno de los hilos de este relato.

Antes [cuando yo estudié la carrera] las megateorías aplastaban la realidad y aparentemente la teoría crítica que era la dominante, era como la solución y la salvación y todos creíamos en esos ideales de que en algún momento en proletariado se liberaría y va a conformar parte de toda la comunidad, etcétera. Y, bueno, también eran parte de los ideales de la época. Se creía en la política, en la familia, en la religión, en el amor. Se tenían estos ideales como más definidos y el sujeto no aparecía mucho, era aplastado por un currículum ya establecido. (EDI6)

En este caso, el nuevo plan de estudios trajo consigo cambios significativos en el quehacer. Ya he mencionado que el plan de estudios de pedagogía en la FES Aragón establece, por un lado, que el eje central del quehacer pedagógico es la práctica educativa, mientras que, por el otro, instala

como tema principal a la formación, en la tradición alemana de la *Bildung* y desde el enfoque hermenéutico. Así lo plantea el mismo entrevistado:

La hermenéutica también me ha gustado, pero me apasiona más esta parte de acá [lo antropológico y social]. Y lo que también es muy interesante es cómo ha resurgido el individuo, cómo ahora es centro de atención. Si bien en el currículum hay cuestiones teóricas y demás, ahora lo que dice el sujeto, lo que pasa en las aulas, lo cotidiano, ya adquiere relevancia y eso pues da un vuelco a la manera de entender lo que antes era una buena educación, un proceso de enseñanza-aprendizaje. (EDI6)

La transformación de las concepciones en torno a la educación, la formación y la pedagogía está vinculada con los cambios en el plan de estudios y la posición de los docentes ante su propio quehacer comienza con esta diferenciación. ¿Las prácticas educativas de los docentes de la carrera se orientan hacia el educar o hacia el formar? Antes de buscar respuestas, hay que comprender el sentido de ambos términos. En el caso de educar

La educación es un acto práctico que tiene muchas implicaciones.

Educar es, pudiera ser, habituar a hacer alguien o algo, educar a que tome los cubiertos, a que hable correctamente que repita un libro de la clase de psicopedagogía. O de cualquier otra. Es una práctica educativa cotidiana, como llevando y trayendo información que los sujetos podemos aprender y reproducir.

Como una costumbre o como una memorización, pero no es una práctica pedagógica, porque la práctica pedagógica implica la reflexión del acto educativo y sobre esta práctica no hay un hábito [en la FES]. (EDI1)

Me parece evidente que hay una clara diferenciación, para el entrevistado, entre lo que es un acto reflexivo y lo que es un acto práctico y esto me permite meditar sobre la distancia entre lo establecido en el plan de estudios y las

prácticas docentes concretas, entre lo escrito y lo que se institucionaliza en la FES. Para este narrador, en la FES-A se realizan prácticas educativas, no pedagógicas. La cuestión es que el plan de estudios indica que son justamente las primeras y no las pedagógicas las que se constituyen como el eje del quehacer del pedagogo.

Un segundo aspecto que resalta el entrevistado es que, en coincidencia con la tradición alemana, educar tiene el tinte impositivo de habituar a hacer. Pero el plan no propone educar, sino formar. Así, encuentro que la contradicción se presenta como irresoluble y ello, por supuesto, incide en las formas de realizar la docencia. El caso de los demás docentes no es indiferente a esta contradicción, la pregunta que cabe hacer es ¿los docentes eligen por prácticas educativas o pedagógicas, educan o forman o todo es parte de un proceso que los rebasa?

La otra noción que se discute es formación. Independientemente de lo que la teoría pueda proponer, los docentes han constituido sus propios sentidos. Este docente la concibe así:

Formar pedagogos tiene que ver con el reconocimiento de cómo se van construyendo historias y sujetos y se van conformando procesos de formación en que los sujetos van ¡siendo! Entonces, yo creo que hablar de una profesión de pedagogía mezcla varias cosas, y formar pedagogos es construir un camino en el que el futuro profesionista transite por todas estas posibilidades y vaya conformando un acervo que le permita argumentar sus decisiones en el hacer al que se va a enfrentar en los diferentes espacios. (EDI5)

Formar no es una relación de poder, sino de saber, para mí y el otro, pero sin privilegiar el prestigio por sobre el compromiso. Es el camino de la indeterminación y la multiplicidad, no hay fórmulas, hay prácticas propias, miradas desde diversos ángulos.

En mi caso particular, yo asumo un compromiso de orden político, social, pedagógico y personal. Ser docente implica cumplir una tarea social. (EDI1)

La práctica propia se centra en lo académico, pero también en aquellos aspectos que, desde otros ámbitos, ejercen influencia. La idea de formar a otro pasa por el formarse a uno mismo, dentro y fuera de los espacios escolares. Tiene que ver con el diálogo, porque estar con el otro es compartir intersubjetividades, es hacer una vida en común y una labor social.

[Formarse implica] entonces [que] aceptó las invitaciones de los otros, para dialogarlas, para discutir las o para rechazarlas, pero las acepto.

[Porque es una invitación] los maestros no pueden imponerle a los alumnos esa actitud, ¡no pueden!, porque es una actitud que se logra a partir de que uno mismo alcanza un nivel de conciencia, un nivel de reconocimiento de sí mismo en el plano en el que está. Dónde estoy, qué estoy haciendo, y qué quiero. Entonces, cuando eso se logra alcanzar, generalmente, no es porque los docentes lo puedan imponer en el alumno. Algunos logran convencerlos, invitarlos y entonces los alumnos toman conciencia de que lo deben de hacer o que lo pueden hacer. (EDI1)

El objeto pedagógico es la formación, según el plan de estudios. Y ésta no puede ser impuesta. La imagen gráfica que sobre la docencia en pedagogía han articulado los entrevistados busca una toma de conciencia por parte del alumno de asumir la responsabilidad sobre su propia formación y apoya su quehacer sobre la base del convencimiento, así no hay mediación, no se facilita, ni se guía. Hacer docencia es convencer. Los docentes de la carrera que entrevisté han construido sentidos posibles de la formación y buscan orientar sus prácticas desde ahí.

El diálogo, el debate, la aceptación de los distintos puntos de vista son básicos cuando se habla de formación, pero no si de prácticas educativas se trata.

La cuestión es que éstas constituyen en gran medida, y por tradición, al quehacer docente. Por ello, aún cuando, según los entrevistados, la práctica educativa tiene un notable matiz impositivo; difícilmente puede ser eludida por los maestros. De esta manera el riesgo de exceder los límites entre la imposición y una abierta tiranía está siempre presente.

Educación o formar es una decisión vinculada con el sentido que se le da a la pedagogía y ahí radica la responsabilidad de ser docente. Y con ello me parece claro que, aún cuando es innegable que en la docencia el deseo de reconocimiento como forma de idolatría o el afán por detentar alguna clase de poder, son posiciones reconocidas; es el saber por sí mismo lo que aún constituye la base del sentido de la profesión. Seguir cualquiera de los caminos, sin embargo, es transitar por una ruta de dudas, de incertidumbres.

Apostar por el poder conlleva el riesgo de caer en el autoritarismo, desear el reconocimiento hace al hombre esclavo del otro que reconoce. Por ello, en la perspectiva de la mayoría de los entrevistados, aventurarse desde el diálogo, implica abordar la docencia a partir la honestidad y el compromiso, tanto con el campo de la pedagogía como uno mismo y, por supuesto, con los aprendices. Así lo expone este entrevistado:

Pues es que finalmente siempre eres la persona que eres ¿no? O sea, ese es un problema personal. Yo difícilmente puedo fingir que soy otra clase de persona. Entonces, por ejemplo, yo apuesto por confiar en ellos, hay docentes que apuestan por la desconfianza, *el estudiante siempre quiere engañar*. Yo al revés, yo apuesto por la confianza, les creo en términos de situaciones y circunstancias personales, no creo que nadie sea capaz de inventarse un tumor para irse de pinta tres clases, ¿no? Y Yo apuesto por la confianza, confío en ellos y los respeto, que también es algo que es parte de ti, o sea no acostumbras insultarlos, faltarles al respeto, pero pues siempre trato de ser muy auténtico. (EDI3)

Esta idea de confiar en los alumnos está presente en todas las entrevistas. También lo está la idea, implícita o explícita de creer en lo que se hace. Darle textura a la imagen que, sobre sí mismos tienen los docentes de pedagogía, pasa por la reflexión sobre lo que se quiere hacer con la práctica propia y se apoya en el respeto, la confianza y en la creencia de que establecemos relaciones intersubjetivas con otros docentes, pero principalmente con los alumnos, por ello, la docencia y la ética son indisolubles. Tal convicción es explicada por este entrevistado de la siguiente forma:

Formarlos [a los alumnos] en un sentido ético. En un sentido ético, entendiendo lo ético como lo valoral que va formando cada sujeto para sí mismo. Y que desde eso le permite interactuar con los otros.

Es formar en un sentido de un reconocimiento de la problemática contextual, de reconocimiento de las múltiples realidades en las que van a desempeñar su ejercicio profesional. (EDI2)

Los docentes coinciden en que los procesos de enseñanza tienen un fundamento moral. Se orientan hacia la invitación y el convencimiento. Ello llevaría a los estudiantes a pensar sus futuras prácticas profesionales en tal sentido. El problema es que tal tema es tema de discusión al interior de la carrera, pues algunos docentes manifiestan su sorpresa por la presencia de compañeros que imponen en los actos, pero desde sus discursos, forman. Así lo plantea este entrevistado:

El querer poner mordazas a los alumnos, el poner mordazas a los docentes. El no permitir la libre expresión, que fluyan las ideas, que fluyan las inquietudes. Muy pronto se nos olvida que también fuimos jóvenes, que también fuimos estudiantes y entonces les exigimos una madurez que en muchas ocasiones, a esas alturas, ni nosotros mismos teníamos.

El no otorgarles, el no reconocerles su derecho a construir sus propios espacios. Que los espacios uno los construye y los va venciendo de maneras muy particulares. Son sus espacios y son las formas como ellos los viven y no tienes por qué negarles ese derecho. Pues muchas situaciones de autoritarismo que se viven, de represión incluso, que se viven dentro del aula también. (EDI2)

La reiteración entre los entrevistados de situaciones como las descritas lleva a pensar sobre la institucionalización de ciertas formas de autoritarismo, no directamente relacionadas con un plan de estudios, sino con formas de concebir la docencia que hunde sus raíces en otros tiempos, otros espacios o en la fusión poco reflexionada de educar y formar. Tales formas de autoritarismo en ocasiones son más sutiles, se vinculan con el establecimiento de los grupos académicos al interior de la carrera. La presión puede, incluso, llevar a algunos profesores a intentar poner distancia. Este es un ejemplo.

De repente yo no me siento partícipe de un grupo, aunque por supuesto que hay gente con la que coincides más que con otras. Pero hay de repente grupos que actúan, incluso, juntos están metidos o en política o en cuestiones administrativas y eso, pero demás ahí van todos haciendo más o menos cohesión. Yo creo que sí podríamos hablar de grupos, podríamos hablar también de gente que está abogando por una individualidad, [gente que afirma, a mí] no me metas a un equipo. (EDI 6)

Si el autoritarismo forma parte del *habitus* de un sector importante de la comunidad docente e incide negativamente en la formación; podríamos preguntarnos, ¿en qué momento quedaron atrás las lecturas y las prácticas libertarias que determinaron los orígenes de la carrera en el FES Aragón, aquellas de los primeros docentes de la carrera? ¿En dónde quedó la misma formación de los docentes? Y más aún, ¿qué otras formas toman tales prácticas autoritarias?

Yo creo que incluso el autoritarismo como que ha cobrado diferentes caras ¿no? O sea, porque a veces, ¿cómo te diré? No es que exactamente sea alguien que grite y que manotee, sino que, como que los maestros nos hacemos sordos a escuchar la voz del alumno. ¿Cómo puede ser eso? ¿Por qué? pues porque estas tan metido en tu unidad de conocimiento que, de pronto, agarras tu programa y te vas así, ¿no? te vas. Y yo creo que si perdemos la escucha del alumno, pues estamos perdidos, porque no logras tener una conexión y entonces cómo movilizas, cómo promueves eso que decimos que es la formación entre sujetos, claro. Y entonces, el autoritarismo yo lo veo no sólo por la gente que es así, explosiva, sino también por la gente que incluso hasta es indiferente, porque impone su estilo, impone su estilo y la indiferencia se manifiesta de muchas formas. (EDI5)

Lo anterior me permite suponer que la tarea de invitar al otro como ejercicio de docencia tendría que trascender la relación maestro-alumno y convertirse también en un encuentro maestro-maestro para que el autoritarismo no domine la dinámica del trabajo académico en la carrera de pedagogía. ¿A qué habría que invitar al otro, docente y alumno? A reflexionar.

Reflexionar, comprender, romper certezas, serían los temas a dialogar entre los docentes, pero también con los alumnos, porque para los docentes entrevistados discutir con los aprendices tales temas también es formarlos. Ser docente no significa dejar las actividades académicas a la libre voluntad del alumno, sino a sus formas de aprehensión, comprensión, acercamiento y experiencia del mundo. Lo anterior no significa coartar al estudiante, pero tampoco dejarlo que se mueva de acuerdo a su voluntad. La intención es proponerle experiencias para lograr una vida en común, basada en las relaciones intersubjetivas que establece y establecerá.

De ahí que las ideas de convivir y compartir sean aspectos mencionados continuamente por los docentes.

Tiene que ver con empatía, las personas reaccionan con nosotros de acuerdo a la sensibilidad. Si realmente quieres entablar algo más con el sujeto o no, hay incluso cruce de miradas, hay acuerdos, hay compromisos y realmente hay trabajo. (EDI6)

Sin embargo, como presenté arriba, también reiteran la cuestión de la imposición. Romper esta forma de ser de algunos docentes plantea problemas para la carrera, ninguno de los entrevistados propone tácticas para resolverla, pero enfatizan constantemente en la reflexión.

El tercer punto desde el que se ha constituido la práctica de los docentes de pedagogía en la FES Aragón, está vinculada con el ejercicio constante de reflexión sobre el quehacer. John Dewey (1993) plantea que el punto de partida para adoptar una actitud mental científica es la perplejidad y ésta supone romper certezas. Aquí es cuando hablamos de pensamiento reflexivo. Los docentes de entrevistados reconocer la imposibilidad de realizar sus prácticas sin reflexionar en torno a ellas. La cuestión radica en que en el contexto del plan vigente la comunidad académica se ha ocupado poco de ella. De este modo lo manifiesta el entrevistado:

Yo creo que necesitamos tener como un proceso de autorreflexión, ese proceso de autorreflexión está pendiente, está pendiente [aunque gracias al] proceso de evaluación y acreditación se están preguntando [los docentes] y nos están preguntando [los organismos acreditadores] por eso, por los procesos de formación y hacia dónde vamos. Entonces, yo creo que se están conjugando cosas donde tenemos, pues, que empezar a trabajar, que empezar a revisar nuestro proceso de formación en ese sentido. (EDI4)

Pensar reflexivamente supone encadenar ideas, pero en una secuencia ordenada que nos permita arribar, desde una duda, un momento de perplejidad o una situación variable; hasta una conclusión a partir de la que podamos tomar

decisiones. En el camino está la suposición de que existe una conexión entre lo que percibimos y lo que nombramos y que “La cosa percibida es considerada en cierto modo como el fundamento o la base de la creencia en la cosa sugerida; posee la cualidad de evidencia” (Dewey, 1993, p. 27).

En la ruta de la docencia encuentro la incertidumbre de los profesores sobre su hacer. Reiteran el papel del plan de estudios en sus prácticas, pero también reconocen sus propias posturas como fortalezas y debilidades para mejorar.

Creo que es el plan. Yo veo a casi los mismos maestros desde que llegué aquí. Mi opinión sobre la pedagogía no ha cambiado, pero el plan si cambió.

El objeto de la pedagogía según el nuevo plan de estudios es la formación, pero nadie sabe qué es la formación. Se pierde de vista que formar siempre es para el otro, no para uno mismo, no hubo una introducción al plan y entonces uno se pregunta ¿cómo los maestros van a formar y a hablar de formación si no se han formado? (EDI3)

Plantear preguntas como la anterior parece ser el punto de partida para que los entrevistados encadenen de ideas, acto propio del pensamiento reflexivo, y a partir de ello, muevan las certezas sobre su quehacer en el contexto de cualquier reforma. Lo que entra en juego es la libertad y la moral. Por un lado, hay un código moral personal, ese que ha sido estructurado desde las enseñanzas familiares y matizado desde las razones que llevaron a los docentes entrevistados a ser pedagogos o docentes de pedagogía.

Por otro, están el *habitus* y la *illusio* de la carrera, los códigos morales propios de las FES Aragón y la misma legislación universitaria. Pero, además, las libertades que cada código legitima o condena.

Hay una legislación universitaria que si bien es cierto reconoce la libertad de cátedra, también esta libertad de cátedra implica, como yo la interpreto, que tú puedes trabajar desde la perspectiva que a ti te convenza más, pero que necesariamente debes trabajar los contenidos especificados en esos programas mínimos, más lo que tú quieras. Entonces desde ahí se coarta esa posibilidad de trabajar otras visiones, por un lado. Pero, por otro lado, también hay que reconocer que si no existieran esas limitantes, esa normatividad pues esto sería un caos. Entonces sí existen esos espacios, esas posibilidades, aunque son mínimos. (EDI2)

El plan de estudios, por ejemplo, es un tema constante de debate, en torno a él hay diversas posturas, aunque parece que hay dos posiciones legítimas, institucionalizadas, el convencimiento y la imposición. Quizá sea ésta una de las explicaciones posibles por las que, en opinión de los entrevistados, la pedagogía que se hace y se practica en la FES Aragón no logra repuntar a un nivel de influencia dentro del campo.

La razón del debate en torno al plan es que en el documento se privilegia la idea de un sujeto social cuyas prácticas pueden ser, en tanto praxis social, explicadas, comprendidas y definidas desde las teorías, aunque el documento no asienta a cuáles se refiere. Aquí parece existir la pretensión de transformar a la pedagogía en dos ámbitos, la formación y las prácticas profesionales. El enfoque busca dar un giro a la formación de pedagogos que ha favorecido en ciertos momentos a la teoría y en otros a la práctica, pero que no ha logrado conjugarlas. Como consecuencia, la formación se vería en el quehacer profesional, donde el egresado demostraría diversas capacidades y dominaría la teoría por igual.

El problema es que los entrevistados también coinciden en afirmar que el ejercicio de la docencia pone en juego muchas cosas, y la mayoría de ellas se aprenden en el camino.

El hecho real es que tú empiezas a ser maestro o a ser docente y vas practicando sobre la marcha. Un ejercicio que yo hago por ejemplo a fin de semestre es valorar cómo me fue y como les fue. O sea a partir de los trabajos que entregan o de los resultados finales, por ejemplo, yo puedo reconocer que si uno llega tarde los, los chicos se cuelgan, por ejemplo semestres en los que tenía mucho lío para llegar a las tres en punto a la clase, con todo y que acordamos que la clase comenzaba después, nadie respetaba el horario, porque si la maestra no llega a las tres y acordamos entrar a las 3:20, por ejemplo, ellos no lo respetan, porque yo ya no respeté. Entonces, ese tipo de detalles que uno va valorando y que uno va practicando sobre la marcha, este, si terminas la clase [silencio]. (EDI3)

En conclusión, el plan de estudios de la carrera de pedagogía en la FES Aragón tiene múltiples aciertos, pero una sola de sus imprecisiones parece haber generado que la labor docente se dispersara. La vaguedad en el uso de las nociones de educación y formación, aunada a las prácticas docentes que cada una implica, ha llevado a los docentes a decidir por: conciliar las aparentes contradicciones en el manejo de los términos que presenta el plan de estudios; radicalizar sus enfoques o arrinconarse en sus certezas.

Pero no hay una formación. Aunque el plan de estudios lo diga así, hable de la *bildung* y la defina así, con esos autores, no dice claramente ahí cómo se deba de hacer. El plan de estudios no propone una, un método y una metodología o no propone una didáctica, un modelo didáctico desde el cual se tenga que trabajar. Este modelo se va imponiendo por sus actores. (EDI1)

De entre las posibles consecuencias que las últimas dos opciones tienen, los maestros entrevistados enfatizan en que la radicalización o el aislamiento llevan a la agresividad o a la indiferencia, y ambas son formas de autoritarismo. Lo anterior, lejos de acercarlos a la noción de formación que propone el plan, los aleja.

Lamentablemente, y dado que la docencia es una actividad que, en sí misma es difícil de delimitar, a veces ni la experiencia ni el compromiso ni la reflexión pueden generar las convicciones que permitan que, desde sus agentes, el campo de la pedagogía en la FES pueda evolucionar o, al menos, proponer una ruta que sea clara para todos.

De momento, lo que sí resulta claro es que para algunos docentes es difícil fundamentar su práctica en la noción de formación expuesta en el plan de estudios.

Es muy complicado, sobre todo con el plan actual, porque en él la formación es teórica pero se busca aterrizar en un proyecto y no queda claro el proceso para lograrlo. Así hay que articular diferentes discursos y análisis, no sólo de la psicología, también de los otros ámbitos que se relacionan con la pedagogía, para que los alumnos puedan establecer si lo que han leído les permite abordarlo en un proyecto. (EDI3)

Aquí hay un punto en el que quiero enfatizar. El plan tiene seguidores y detractores, lo que ninguno niega es que es el referente de la acción docente y que existen muchas dudas en torno a sus supuestos.

si bien el plan de estudios es referente, pues bueno no toda la población docente se ha enganchado a él en el mismo sentido, sino que hay diversos sentidos, y diversas interpretaciones y formas de confrontar.

Por ejemplo yo sé que hay compañeros que dicen que el plan de estudios no es claro, que no se le entiende o que piensan en cómo está hecho, que es incomprensible, o que está lejos de esta idea profesionalizante. Y hay otros que encontramos las bondades en el plan de estudios, sobre todo en la parte en la orientación y el sentido que plantea la pedagogía. (EDI5)

Algunos han orientado su labor desde fundamentos éticos basados en el reconocimiento del otro como sujeto de diálogo al que hay que convencer de

participar en sus propios procesos de formación. Otros más han caído en la tendencia a la habituación-imposición. La consecuencia es que los alumnos están confundidos y la carrera pierde influencia dentro del campo.

En cualquier caso, es perceptible que ser docente de pedagogía trae consigo una fuerte carga emocional, no es sólo el manejo de contenidos. La docencia es una actividad en constante tensión entre la búsqueda del poder por sí mismo o del saber como camino para reconocer los cambios constantes en el entorno. No hay precisiones, sólo exigencias.

Los docentes entrevistados representan distintas posiciones dentro de la carrera. Algunos son críticos del plan de estudios, otros simpatizan con él. Lo curioso es que todos coinciden en que los procesos de enseñanza en la carrera de pedagogía tendrían que orientarse hacia la invitación y el convencimiento, y que ello llevará a los estudiantes a pensar sus futuras prácticas profesionales en tal sentido, pero expresan también que al interior de la comunidad docente no se practica ni una ni otra. ¿Por qué sucede esto si ellos, desde distintas posiciones, coinciden en criticar tal situación? Quizá sea porque dirigen sus planteamientos básicamente hacia el alumno y poco hacia sus colegas, los otros maestros. Así, no dialogan entre sí. Sólo hay silencio.

5.3. Imagen sobre los otros

El primer otro es aquel que no es yo, en primera persona. El segundo otro es aquel que no es como yo, no realiza los actos mismos actos que yo. El tercer otro es aquel que me reconoce.

El primero compete a cada uno reconocerlo. El segundo y el tercero son los que me interesan. Para los docentes a quienes entrevisté, el otro es aquel que siendo docente no ejerce la labor del mismo modo. El otro que reconoce es, tanto el docente compañero, como el alumno. Una primera manera de acercarse al otro

le ofrece este entrevistado. Para él, la relación con el otro, docente, comienza con las condiciones de los primeros encuentros, así lo relata:

Varios de ellos fueron mis maestros. Se mantiene una relación cordial. Incluso con algunos de ellos, dos en particular, se mantiene esa relación de OK ¿no? Somos compañeros, pero fuiste mi maestro y te sigo viendo como tal.

Otros fueron mis alumnos, entonces, como que también lo viven, ellos lo viven de esa manera. Con algunos hemos logrado entablar ya esa relación de amistad, de compañerismo, de camaradería, con otros únicamente de compañeros y con otros de –sigues siendo mi maestro- ¿no? Y con otros que definitivamente, a lo mejor y porque fuimos contemporáneos como alumnos, como que se da esa posibilidad de vínculos con diferencias más marcadas que con los otros profesores. Sin embargo, esto no quiere decir que la relación sea armónica con todos. ¿Ajá?

O sea hay de dos, que fueron mis maestros o de los que fueron mis alumnos, o de los que fueron mis contemporáneos en que si existe esa relación de amistad; y hay otros con los que nada más hay compañerismo (risas) y hay otros que no me los pongas enfrente (risas). (EDI2)

Es claro que el otro siempre lo es en relación con uno mismo, mis maestros, mis compañeros, mis alumnos. La relación intersubjetiva subyace en la manera como cada uno lea el encuentro. Con algunos, la relación trasciende ese primer encuentro y llega a ser amistad; a veces queda en compañerismo; pero también puede derivar en enfrentamiento.

La segunda manera de pensar al otro deviene de las voces de terceros, los alumnos. Su valor radica en la inmediatez. Decidí no entrevistar a los alumnos por los sesgos que sus palabras podrían dar al trabajo, pues su punto de vista puede estar sustentado en filias y fobias hacia las unidades de conocimiento y

hacia los maestros. Hablaran de los docentes según crean que les fue con ellos. Las palabras de este entrevistado justifican mi decisión.

Los alumnos son el parámetro, son el termómetro. Por supuesto, uno tiene tomarlo con la debida medida, no es que creas solamente lo que ellos dicen. O sea sabemos también que hay alumnos que se acomodan, interpretan desde su subjetividad lo que viven, pero digamos, sí es un referente que por lo menos te hace pensar y que eso es posible que suceda, y que suceda de esa forma cuando ves que se están cambiando. (EDI5)

Para el entrevistado la experiencia ha sido la siguiente:

Suena a chisme, los comentarios luego de alumnos respecto a nosotros, acerca de nosotros, acerca de los maestros, lo intolerantes, lo impositivos incluso. Por ejemplo, apenas la semana pasada me decía un alumno -es que nosotros llegamos, nos pide una maqueta con plastilina y demás, y llega y nos anula el trabajo, nos deshace el trabajo, como un elefante rosa empieza a criticar, a destazar-. (EDI6)

El alumno es quien mira al docente desde la óptica de la desigualdad. El docente que escucha puede oír las críticas, las quejas o los desdenes del alumno, pero ellas representan casi la única fuente de información directa sobre el otro. El entrevistado escucha las palabras del alumno, pero se siente incómodo ante la posibilidad de hacer públicas tales opiniones. No sucede lo mismo cuando se trata de emitir su lectura respecto a los hechos.

A mí me impacta mucho la forma en la que aplastamos al sujeto con esta bandera, o con esta supuesta bandera, de saber o de lo que debe de ser, y cuando los chavos me comentan esto, si me [pausa]. Y no es porque esté exenta, yo creo que de alguna manera Foucault dice que siempre el conocimiento o cualquier enunciación tiene un poder y tiene una intención, y sobre todo de estar encima del otro, de estar por arriba del otro. Yo creo que podemos destrozar mucho a los sujetos con estos discursos, con la supuesta

bandera de la verdad y pues sí, no tenemos perdón porque estamos trabajando eso precisamente. (EDI6)

De acuerdo con este entrevistado, el otro docente, igual que uno mismo, tiene la responsabilidad de trabajar con el alumno en su formación, no lo hace y las consecuencias pueden ser dramáticas. Aquí hay una mirada sobre los demás docentes, ya no desde el vínculo con los demás, sino desde su propio quehacer, visto según la óptica del alumno.

Cabe aclarar que la imagen de los demás docentes según la mirada de los alumnos tiende a enfatizar en los errores. Aquí dos ejemplos:

A mí me da mucha tristeza que, por ejemplo en la FES, que los mismos muchachos te dicen que tienen maestros que les dan clases de 1 hora cuando es de 3 a la semana, es una vez. Entonces -la maestra nada más nos da una clase maestro, de una hora, y dice que no va a dar más-. (EDI3)

Pues tengo alumnos, ahorita, en este curso me lo están diciendo, que se cambiaron porque la profesora pone lo que ella trabaja, y lo que son otros temas, -pues mejor búsqúenle con otros profesores-. (EDI5)

En la creación de una imagen gráfica sobre los docentes de pedagogía en la FES Aragón resulta sorprendente que los alumnos, independientemente de los motivos que los llevan a externar tales opiniones, coincidan en que hay profesores que en lugar de trabajar con ellos, parece que lo hacen contra ellos. La sorpresa resulta del hecho de que se trata de una licenciatura centrada en la formación del alumno, de una carrera que busca reposicionarse dentro del campo y de un espacio académico que, en sus orígenes, se distinguió por el respeto al otro, por el ánimo contestatario y libertario que le imprimieron los maestros fundadores.

El motivo de alerta para algunos entrevistados, radica en que la excusa a que comúnmente recurren los docentes es que los alumnos tienen intereses

académicos que no coinciden con sus líneas de trabajo. Aquí hay debate, pues hay maestros que orientan a los alumnos a desarrollar temas bastante alejados de la pedagogía, y después no quieren asesorarlos. Igualmente, en ocasiones, los profesores pueden reorientar los temas para acercarlos al campo, pero prefieren invitar a los alumnos a buscar otros asesores. Tales actitudes son motivo de reflexión para este docente.

Claro, no quiere decir que porque yo soy especialista en tal cosa, todo lo que voy a asesorar sea de eso. A mí eso me parece una actitud pues, de indiferencia ¿no? También de comodidad, no quieren experimentar en otros campos en los que puedan aprender cosas, y de egocentrismo, y de no sé qué tanto. (EDI5)

Al final, los docentes emiten juicios sobre sus compañeros. En un primer momento presenté la imagen de los entrevistados en torno a los demás a partir de la primera impresión. En un segundo punto, describí la imagen construida a partir de los comentarios de los alumnos. Esta tercera mirada sobre los otros docentes está constituida por los actos, y sus consecuencias, vistos por los entrevistados.

Entonces [hay maestros que sólo] les dan una hora [de clase] y yo luego tengo problemas porque si no tienen ganas de esperarse las siguientes dos horas, se van, y llegan y cínicamente me dicen -sabe qué maestro, como la otra maestra nada más nos da una hora, pues es bien pesado esperar dos horas para tomar su clase-. (EDI3)

El otro puede ser amigo o compañero de trabajo, pero también puede convertirse en un obstáculo para la consecución de los objetivos de curso y tal situación no favorece la armonía en el trabajo. Por sus actos, los docentes son vistos desde la forma como interactúan.

Yo he visto discusiones entre maestros, de gente que me cae muy bien, y de gente que nada más nos vemos desde fuerita. Y que dices, no, no es posible

que seas tan intolerante. Que si [el otro] no está diciendo lo que tú crees o que estas esperando, lo niegues o digas que no es válido. (EDI6)

Sobre las formas de intolerancia y autoritarismo hice mención en el apartado anterior. Anoté en esa sección que los entrevistados estimaron tales actitudes como reprobables, pero reconocieron la tremenda dificultad para revertirlas. Igualmente, mencioné que la posibilidad que estos docentes vislumbran es la reflexión, pero, a pesar de que

Hay un ejercicio de reflexión sobre los otros, sobre uno mismo. Sin embargo eso no impide que haya déspotas ilustrados en pedagogía. (EDI2)

En la misma mirada sobre los actos, encuentro en las reflexiones de los entrevistados, que el otro es también su trabajo académico. Al respecto, la mirada es analítica. Así lo plantea este docente:

Desde los maestros, los maestros tampoco hacen investigación, y los que dan investigación tampoco propician la investigación propiamente tal.

Hay una confusión cuando se habla de investigar, se reduce mucho en el vocabulario, en el lenguaje de maestros, y por lo tanto de alumnos. Hablar de investigación como ir a buscar libros y hacer fichas. Como ir a buscar dónde están los centros de investigación, eso es investigar. Ahí hay una confusión muy grande. (EDI1)

El primer tema de análisis es la formación de los docentes en relación con las unidades de conocimiento en que desarrollan su actividad académica. En la perspectiva de este entrevistado hay carencia de elementos disciplinares y falta de experiencia en las prácticas a las que los contenidos hacen referencia, lo que provoca deficiencias en la formación de los alumnos. La mirada, sin embargo, no se circunscribe al manejo de los contenidos de los cursos, hay otros aspectos en la valoración.

Muchos de los perfiles de los docentes que provienen de otras disciplinas, no se forman para articular lo que aporta su disciplina madre con la pedagogía, y no se forman para comprender que la pedagogía es algo diferente de las otras disciplinas.

Entonces, como es diferente, no comprenden los límites. No comprenden las características de cada uno, y los límites de cada una, lo que hacen es que se traslapen intenciones, se traslapen informaciones, se traslapen contenidos y se pierda el objeto de estudio de la pedagogía.

Y hay docentes que también traen trayectorias primarias y luego trayectorias secundarias, desde donde se han formado en las maestrías, que buscan esa orientación, entonces es una tradición difícil de erradicar. (EDI1)

El énfasis lo pone en entrevistado en la formación de origen como un elemento que incide en la imagen que los docentes de pedagogía conforman de los otros maestros. Lo que recupero de este fragmento es la percepción del entrevistado de que los docentes no pedagogos enfrentan dificultades para articular las disciplinas en que se formaron con el campo de la pedagogía. La razón que expone es que estos docentes carecen de la formación para hacerlo. Como consecuencia, buscan adaptar los contenidos y prácticas de la carrera a sus propios marcos de referencia. En el intento, nuevamente, pierden los alumnos y pierde la carrera.

La discusión remite al tema de los límites del campo. La crítica implícita es que la llegada de docentes provenientes de otros campos no ha favorecido a la pedagogía, aunque el mismo entrevistado reconoce que los problemas son básicamente de orden didáctico. La tendencia, sin embargo parece incluir a los pedagogos formados desde otras tradiciones. La consecuencia, tal como la percibe este entrevistado es que algunos docentes, cuando no logran resolver el conflicto entre su formación y la formación que se propone desde la pedagogía que se enseña en la FES Aragón:

Generalmente se paran frente a los estudiantes como poseedores de la verdad, como poseedores del discurso que va a desenmascarar al otro, al discurso pragmático, que lo va a poner en evidencia, a los positivistas, a los funcionalistas, pero de la misma manera asumen una actitud autoritaria y despótica frente a los estudiantes.

No podemos negar que muchos de ellos son personas que se han formado a sí mismas y que tienen muchos conocimientos teóricos, eso no los libra de tener una responsabilidad ética frente a los estudiantes, y yo generalmente los ubico como *déspotas ilustrados*. Para utilizar viejos términos. No todos son así, digamos que es como la tendencia, pero no todos son así, por supuesto. (EDI1)

Arriba mencioné que hay ambigüedad en el plan de estudios de la carrera en torno a los sentidos de educación y formación. También expuse que algunos docentes habían optado por radicalizarse o por aislarse en torno a sus propias certezas. Así la agresividad y la indiferencia se convertían en manifestaciones de autoritarismo. En las palabras de este entrevistado encuentro una visión más radical del autoritarismo, afirma que hay maestros que se paran frente a los alumnos con la verdad única e impiden el diálogo. Son *déspotas ilustrados*, en palabras del entrevistado.

Podría parecer que la posición del entrevistado es de intolerancia hacia el otro que es diferente, pero no es así. Las reflexiones que hace están fundamentadas en la experiencia, misma que le indica lo siguiente:

Te puedo decir que algo así como el 90% por ciento de las personas [de quinto a octavo semestre que es cuando cursan mis unidades de conocimiento] no tienen una concepción de la pedagogía, tampoco tienen una concepción de formación. A veces repiten que la *bildung*, y la *bildung* se escucha mucho, pero no saben explicarte qué representa la *bildung* o qué es formación. No tienen una concepción sobre educación, no saben

distinguir a la educación, no saben diferenciar la educación de la pedagogía. (EDI1)

Puedo estar en acuerdo o no con la posición del entrevistado, lo que es innegable es que la carrera no cumple con las expectativas de los mismos docentes, y esto lo he registrado en diversos momentos del trabajo. Las disquisiciones que varios de los otros entrevistados hacen al respecto, varían en el tono, pero coinciden en apuntar al plan de estudios y a la integración, sin un serio análisis, de profesionales de otros campos.

Un aspecto más de coincidencia entre algunos de los docentes es que las situaciones de conflicto derivadas de estas dos cuestiones provocan que la carrera de pedagogía en la FES esté estancada. La carrera no avanza, por eso, además de la reflexión, habría que dialogar, en su sentido originario de establecer acuerdos a través de la palabra, pero los docentes que forman a los futuros pedagogos para trabajar con el otro, niegan al otro inmediato, a sus colegas y a sus alumnos. Así lo manifiesta este entrevistado:

Como que necesitamos abrir. Como que no podemos vivir la pedagogía, no se puede vivir en la confrontación porque en la pedagogía se tiene que beber de diferentes discursos, diferentes saberes, diferentes propuestas metodológicas, diferentes tradiciones. Y así como recibe, también tiene que dar a los demás. No cerrarse en discursos que no permitan el dialogo con los demás. Entonces, yo siento que algunos aquí se viven confrontándose, con que, “bueno mi postura metodológica es la única la válida, la verdadera, la que es viable etcétera, etcétera. Y la que todos deben seguir”. Así es, todos deben seguir, y eso no es posible porque entonces no estamos educando, no estamos formando, estamos dogmatizando, reproduciendo. (EDI4)

Hay docentes que no se comprometen con el otro, pero hay quienes si lo hacen, esto también depende de las razones que los llevaron a la docencia. Puede ser vocación, oportunidad, tránsito a algo mejor o única opción. Para

aquellos que muestran desinterés por la carrera y sus agentes los retos, los compromisos, los otros carecen de significado.

Hay docentes que no asumen ningún compromiso con la tarea, hay quienes la ven como un arribo temporal, como complemento y otros como un compromiso. (EDI1)

Hay profesores que no reconocen al otro y se dedican a hacer monólogos sin escuchar. (EDI6)

Están también aquellos docentes para quienes el plan de estudios representa un callejón sin salida.

Un nuevo plan de estudios supone aceptar el reto de trabajar de otra manera. Y ahí hay maestros que no pueden avanzar como se esperaría. (EDI4)

Pero también están los no pedagogos, a quienes les gusta la docencia en la carrera, tienen una imagen del campo y de la carrera muy positiva, pero reconocen que el grupo de los pedagogos es muy cerrado, pero sólo en la FES. El entrevistado no pedagogo ha laborado en otros espacios académicos y deja entrever que los pedagogos de Aragón tienden a criticar duramente el ingreso de maestros provenientes de otros campos. En ocasiones, incluso ignoran cualquier propuesta de trabajo que él presente, sin siquiera haberla revisado. A pesar de ello, mantiene su simpatía hacia la carrera y hacia el campo.

Yo soy el otro al interior de la carrera porque no soy pedagogo. Yo considero que si me asumo como un docente en pedagogía, pero, más que por el trabajo propio de la FES, por la experiencia en la Universidad Pedagógica formando maestros. Cuando uno trabaja con docentes durante tanto tiempo, se acerca al fenómeno de la educación desde muchas perspectivas. Y eso permite, yo creo que en gran parte, descentrarse de la psicología. O sea no sería lo mismo si yo me hubiera dedicado al campo clínico o al campo

laboral de selección de personal, que alguna vez hice y que, por supuesto, no me gustó. Pero, eso te permite asumirme como parte, de los procesos educativos de la gente, y en esos términos, vives la pedagogía con la riqueza, yo diría, que la viven los mismos pedagogos y sin tener que ponerte la camisa de fuerza. (EDI3)

Para concluir este capítulo enfatizo en que desentrañar el proceso de institucionalización de la pedagogía en la FES Aragón, pasa por abordar el trabajo de los docentes, su iconografía y las formas como la conformación de tal imagen trastoca todo el quehacer que, en torno al campo, se realiza en la Facultad.

Independientemente de las miradas desde las que se conforme la iconografía, el recuento final manifiesta que las relaciones intersubjetivas entre los docentes es determinante en la constitución del campo en la institución. Desde tales relaciones se han vivido u olvidado las enseñanzas de los primeros maestros, se lee el plan de estudios, se establecen relaciones con los demás docentes y con los alumnos y, lo más importante, se discuten los sentidos posibles de la pedagogía. El saldo parece ser negativo, pero también está muy presente la esperanza.

Algunas de las críticas más severas que se hacen entre sí los maestros tienen que ver con el trato hacia los alumnos, con su posición en torno al plan de estudios y con la calidad del trabajo académico. Respecto a éste último, algún entrevistado llega a mencionar que los docentes no investigan, dos o tres afirman que hay quienes se empeñan en confundir a los alumnos en sus actividades de investigación y, en otros casos, se deja entrever que son los mismos docentes quienes se obstaculizan entre sí. El punto de coincidencia es que el único afectado es el alumno pues no logra realizar trabajos de investigación satisfactorios, ni para él mismo, ni para los docentes.

En el próximo capítulo realizo un breve análisis de los trabajos de investigación que, para titularse, realizaron algunos alumnos. Es sólo una selección de textos de un periodo reciente, por ello no pretende ser exhaustiva, simplemente quiero mostrar que en este punto, de que al final el alumno es el perjudicado, también hay coincidencia.

Capítulo VI. Transmitir y producir saber pedagógico, las tesis de pedagogía en FES Aragón.

Lo que más enorgullece a los artesanos es el desarrollo de las habilidades. Por eso la simple imitación no produce satisfacción perdurable; la habilidad tiene que evolucionar. La lentitud del tiempo artesanal es una fuente de satisfacción; la práctica se encarna en nosotros y hace que la habilidad se funda con nuestro ser. La lentitud del trabajo artesanal permite el trabajo de la reflexión y la imaginación, o que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados. La madurez implica mucho tiempo; la propiedad de la habilidad es duradera. (Sennett, 2009, p. 362)

Introducción

La labor de los docentes encuentra sentido cuando comparten sus habilidades con los aprendices. Los entrevistados privilegiaron una imagen propia como artesanos, por ello saben entonces del orgullo por el trabajo bien hecho. Saben también que modelar la experiencia es convertirla en oficio y que de ahí emanan formas de aprender a convivir con los demás.

El oficio supone formas posibles de ser y hacer legítimas, institucionalizadas y desde ellas quedan establecidas prácticas de interacción y habilidades para relacionarnos con los otros. Lo legítimo en el oficio de ser pedagogo y de ser docente de pedagogía está inscrito en el plan de estudios.

En el capítulo I *El tratamiento artesanal de una idea* expuse dos temas fundamentales para la comprensión de la pedagogía que se hace en la FES Aragón en la época actual: el plan de estudios y la noción de formación en tanto eje articulador de la visión sobre el campo en esta escuela. En esos apartados explico sucintamente la organización del plan y algunos de los aspectos en lo que, me parece, falta claridad. Me centro en la noción de formación para presentar el

enfoque desde el que los diseñadores construyeron el nuevo plan y énfasis en los orígenes y evolución del uso del término dentro de la tradición de referencia en el plan, la hermenéutica alemana.

En el capítulo que ahora presento retomo algunos aspectos del plan para vincular el trabajo docente, la organización escolar, la estructura del plan, sus fundamentos y la posición de los maestros en torno a todo lo anterior para mirar la forma más objetiva de la institucionalización de la pedagogía en la FES: los trabajos de investigación de los alumnos para obtener el título correspondiente.

Además de las cifras, muestro los temas, construcción de los textos y fuentes bibliográficas y los contrastos con el plan. Mi intención es revisar la congruencia entre el ser docente y el ser docente con el otro que, de muchos modos, confía en mí y se deja guiar.

6.1. La obra maestra

En los talleres artesanales de la edad media, existían tres niveles jerárquicos: aprendiz, oficial y maestro. Al parecer, había muchos aprendices, pocos oficiales y algunos maestros. La causa estaba vinculada con los procesos de ascenso.

El examen se alza como la pieza clave del acceso a la maestría y, por tanto, sobre la que gira la reproducción del oficio. Cada uno de sus elementos y las condiciones que debía reunir el aspirante a maestro son otras tantas barreras para el libre ejercicio de la profesión. La esperanza de los oficiales por obtener el paso superior en el escalafón gremial estaba condicionada por multitud de factores. A las cortapisas existentes, más o menos numerosas, más o menos fuertes, en función de las relaciones de trabajo y expectativas de demanda de los talleres locales, hay que sumar las estrategias selectivas de los maestros a la hora de flexibilizar o endurecer el ascenso en el escalafón gremial. Las corporaciones tenían los suficientes instrumentos coactivos para fomentar una política que favoreciese u obstaculizase la

entrada de nuevos artesanos no relacionados familiarmente con los miembros ya existentes. (Fundación Española, 2005, párr. 5)

Un comentario reiterado a lo largo de las charlas realizadas con docentes de pedagogía de la FES-A fue que la pedagogía que se practica y construye en ese espacio académico tiene un toque artesanal –a diferencia de otros espacios en los que es más administrativo o técnico-. Por lo tanto, recurrí al símil para abordar el proceso de tránsito de aprendiz a oficial.

La influencia que una institución educativa del nivel superior tiene al interior del (los) campo(s) del saber que aborda, se expresa, no sólo por el número y tipo de trabajos de investigación que en torno a tales campos realiza, es decir, al conocimiento que genera, sino también por las acciones que promueve para que los alumnos produzcan sus propios textos. En el nivel licenciatura la posibilidad más clara para la creación es la elaboración del trabajo que permite al alumno obtener el título profesional. En su elaboración, no sólo queda en evidencia la construcción de significados que, sobre el campo, ha fabricado el alumno, también los docentes ponen en juego sus propias concepciones.

La FES-A ofrece 8 opciones diferentes para que el alumno obtenga su título de licenciatura. Algunas implican la construcción de un texto, otras no. En pedagogía, por el número de titulados que las eligen, parece haber dos preferencias, la tradicional tesis y la participación en algún diplomado diseñado para tal fin.

En el caso específico de la carrera de pedagogía en la FES Aragón, me parece conveniente exponer algunos datos en torno a la titulación. Por ejemplo, en agosto de 2009 ingresaron 315 alumnos. En contraste, en el periodo junio-

diciembre del mismo año obtuvieron su título de licenciatura 138⁴ alumnos. Lo anterior manifiesta que, en comparación con los que ingresan, un porcentaje equivalente al 42% se titula. La cifra es relevante, el problema radica en que, antes de cualquier análisis o conclusión, es menester atender muchos aspectos.

Por un lado, hay que revisar la generación a que pertenece cada uno de los titulados (hay, al menos, dos casos de alumnos que egresaron hace más de 20 años). Un segundo aspecto, es el porcentaje de egreso (el dato no lo conseguí), que me permitiría confrontar ingreso contra egreso y la continuidad académica de los alumnos. El tercer punto, en el que voy a enfatizar, es el de las opciones elegidas para la titulación. Lo retomo porque las estrategias para la titulación revelan los significados que, en torno al campo, construyen las comunidades académicas al interior de las instituciones.

Del total de titulados, la relación de alumnos que obtuvieron el documento tras haber cursado alguno de los Diplomados con opción a titulación es la que se muestra en el siguiente cuadro

Cuadro 6. Titulados de Pedagogía por Diplomado, junio-dic 2009

Diplomado	Capacitación	Orientación Educativa	Educando en Equidad. Sexualidad y género	Total
No. Alumnos	31	44	8	83

⁴ Con base en los datos proporcionados por servicios escolares de la FES Aragón, en los Boletines 256, 258, 260 y 264 de 2009, fueron publicados los nombres de los titulados entre junio y diciembre de ese año. El total asciende a 131. Sin embargo, encontré que en los mismos documentos fueron publicadas las notas informativas respecto al número de titulados en los Diplomados en Capacitación y en Orientación Educativa (el total es 83). A estos sumé los ejemplares en biblioteca para el mismo periodo y la cifra resultante es la anotada.

Los diplomados en las primeras dos opciones no presentan un documento escrito que quede bajo resguardo, y para consulta, en la biblioteca. En el caso del Diplomado Educando en Equidad, si queda evidencia en la biblioteca de los trabajos finales presentados por los alumnos.

De los 55 alumnos que eligieron otras opciones, 13 lo hicieron en pareja. Así entonces, la biblioteca tiene en su acervo un total de 42 trabajos recepcionales para titulación, pero si a ellos agrego los 8 correspondientes al Diplomado en Equidad, puedo anotar que, en la carrera de pedagogía en la FES-A, sus egresados presentaron 50 trabajos.

¿Por qué manifesté arriba que aquí hay un problema? Porque

Las tesis de los alumnos son un modo de producción del saber del campo educativo, ligado a lo que los mentores asumen como acción legítima para certificar la formación profesional recibida. El título del tema de tesis objetiva los anhelos de la institución y con ello apunta al desarrollo de posibles estilos de prácticas profesionales. Escribir una tesis por parte de los estudiantes, como avalar proyectos de investigación de los académicos, forman parte de los ritos de legitimación de las instituciones. (Serrano, 2008, p. 1)

Desde esta perspectiva ya no resulta demasiado halagadora la cifra de 50 titulados por trabajo recepcional contra 315 alumnos que ingresan. Lo anterior, porque pareciera que al final de los estudios profesionales, los anhelos de la institución están más orientados hacia lograr que los alumnos obtengan una certificación que legitime la posesión de un capital cultural, que a la construcción de conocimientos sobre el campo.

Otro aspecto me queda claro, las prácticas profesionales del pedagogo y los temas de estudio del campo, legitimados por los docentes y por la FES-A, se centran mayoritariamente en los tres ámbitos a que se refieren los Diplomados,

capacitación, orientación educativa y sexualidad. La pregunta que surge aquí es, cuando los alumnos anotan en sus tesis que “El objeto de estudio de la pedagogía es la formación del sujeto y su campo de acción es la educación en todos sus ámbitos” (Arellano, 2009, p. 1), pero eligen un Diplomado en los temas ya mencionados como opción para titulación ¿sus intereses están orientados hacia el campo de acción o hacia el objeto de estudio? No puedo saberlo porque no hay evidencia de los significados concebidos por los alumnos. Existe la presentación (objetivo y temario) de cada Diplomado, pero su análisis me remitiría nuevamente a la posición de los docentes y no a la de los estudiantes.

¿Por qué muestro tanto interés por las producciones escritas? El valor que tiene para mi indagación la revisión de las tesis de licenciatura está vinculado a lo que Serrano afirma respecto a su papel en la constitución del campo,

Existen diversos modos de producir saber sobre lo educativo: ya como intervenciones, investigaciones, ensayos o estudios. Ninguno de ellos determina al campo, en su conjunto dan cuenta de las formas de indagación que los agentes promueven en sus territorios concretos; las instituciones de educación superior que participan en la formación de profesionales que toman a la educación como objeto de estudio. Asimismo, el campo educativo es expresión de las tradiciones académicas establecidas en las ciencias sociales. (Serrano, 2008, p. 3)

De esta manera, busco aquellos significados sobre la pedagogía explicitados en un trabajo que valida el capital de un campo e invierte a un aprendiz en oficial. Hay, sin embargo, un significado implícito, un sentido de la norma, lo legítimo que aparece, por ejemplo en las formas de construcción del trabajo escrito. Un aspecto más que aparece es el de las condiciones para la obtención del título que, lejos de mantenerse o complejizarse dada la amplia demanda para cursar la carrera, se ha simplificado con el mero regreso a las aulas o, en el caso de quienes deciden por el trabajo escrito, la transformación del sentido de la tesis.

La tarea en torno a las tesis de licenciatura en pedagogía presentadas durante la segunda mitad del año 2009 en la FES-A ha sido más laboriosa de lo esperado. En primer lugar, el catálogo de la biblioteca de la Facultad no está actualizado. En segundo, el préstamo de las tesis está condicionado a que el solicitante conozca el nombre del autor y el título del trabajo, y si el catálogo no está actualizado, pues no hay manera de avanzar. En tercer lugar, no hay posibilidad de fotocopiar o sacar las tesis de la sala a que corresponden. Afortunadamente, y dado que demostré ser estudiante del posgrado, una de las encargadas me permitió pasar a los anaqueles a revisar los trabajos, pero esta actividad estaba condicionada a que ella estuviera en la sala, caso contrario, era imposible pasar.

Con una inversión mayor de tiempo a la esperada, finalmente obtuve los nombres y títulos de los trabajos; con ellos pude acceder a su lectura vía electrónica desde la página de la UNAM. De igual modo, puedo argumentar mi suposición de que la otra opción privilegiada en la carrera de pedagogía en la FES-A (además de los Diplomados) es la elaboración de la tesis.

De junio a diciembre de 2009, fueron presentados 50 trabajos recepcionales para titulación, mismos que desgloso por opción el cuadro siguiente.

Cuadro 7. Titulados de pedagogía por trabajo recepcional, junio-dic 2009

Opción	Número
Tesis	30
Memoria de desempeño profesional	7
Informe satisfactorio de servicio social	2
Programa didáctico multimedia	1
Material didáctico de apoyo a la docencia	1
Tesina	1
Informe de diplomado	8
Total	50

La carrera de pedagogía en la FES Aragón contaba, en el periodo de estudio, con una plantilla de 108 profesores. Sin embargo, sólo 23 de ellos fungieron como asesores. La mayoría sólo con un trabajo. Me permito enfatizar en el hecho de que hay dos trabajos en los que el nombre del asesor no aparece, y no sólo en la portada, tampoco en los agradecimientos o en alguna parte del documento. Igualmente, es notorio que los ocho trabajos del Diplomado no incluyen el nombre de quien los validó.

Más allá de los datos, resultan de interés algunas cosas. Una de ellas se refiere a esos “modos de producir el saber” a los que Serrano (2008) hace referencia. Resulta evidente que la mayor cantidad de trabajos recepcionales entraron en la categoría tesis. Aquí encuentro una transformación notoria del concepto. Umberto Eco (1983) propone que para hacer una tesis es requerimiento,

- a. Localizar un tema concreto
- b. Recopilar documentos sobre dicho tema
- c. Poner en orden dichos documentos
- d. Volver a examinar el tema partiendo de cero a la luz de los documentos recogidos
- e. Dar una forma orgánica a todas las reflexiones precedentes, y
- f. Hacerlo de modo que quien la lea comprenda lo que se quería decir y pueda, si así lo desea, acudir a los mismos documentos para reconsiderar el tema por su cuenta. (p. 23)

Desde esta perspectiva, la tesis parece ser un texto fundamentalmente teórico, de naturaleza documental. En la época en que fui estudiante de licenciatura, leer a Eco era fundamental para poder realizar el trabajo recepcional y, quizá por ello, un notorio porcentaje de las tesis de la carrera tenían un notorio sesgo teórico.

En una fecha más reciente, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (a la que pertenece el Colegio de Pedagogía) propone, en su Reglamento de Titulación de 2007, que la Tesis es:

Un trabajo propio que, en sí mismo, constituye una unidad cuyo objetivo es demostrar que el alumno cuenta con una formación adecuada en la disciplina correspondiente y posee la capacidad para organizar sistemáticamente los conocimientos y expresarlos en forma correcta y coherente.

Por lo anterior, la tesis debe:

Desarrollar el tema con una reflexión personal. Incorporar y manejar información suficiente y actualizada sobre el tema. Mostrar rigor en la argumentación, estar escrita con claridad, sin errores sintácticos, ni faltas de ortografía.

Contener aparato crítico, índice y bibliografía. La extensión dependerá de la argumentación que el tema requiera. (UNAM, 2007, pp.1-2)

Aquí observo que ya no existe una orientación definida hacia la naturaleza del trabajo, aunque me parece reconocer aún cierta tendencia hacia la revisión documental. Me parece que el modo de producir el saber se acerca más al ensayo que a la intervención o a la investigación.

En la carrera de pedagogía en la Facultad, queda establecido que la Tesis es:

Un reporte de investigación pedagógica, que debe cumplir con los criterios básicos de rigor teórico y metodológico, cuyos resultados contribuyan al enriquecimiento de la disciplina y se constituyan como un aporte a la teoría pedagógica y a las prácticas educativas. (FES-A, sin fecha, párr.1)

Y que debe cumplir las siguientes características:

- a) Deberá hacer una aportación a la disciplina pedagógica, ya sea que formule una propuesta que resuelva una problemática educativa y/o pedagógica, o que innove con algún planteamiento educativo.
- b) Podrá ser una investigación teórica, de campo o experimental.
- c) Debe estar elaborada con rigor teórico y metodológico, así como con el adecuado criterio académico. (FES-A, sin fecha, párrs. 19-21)

Destaco tres puntos en esta definición. Primero, la definición de tesis como reporte. Segundo, el énfasis en la noción de aporte, y su significado vinculado a la elaboración de una propuesta que resuelva o innove. Tercero, la aclaración de que el trabajo pueda ser teórico, de campo o experimental. Tales puntos suponen una visión diferente de la tesis en comparación con las mencionadas arriba. Lo más significativo, me parece, es la orientación, yo diría que explícita, hacia los trabajos de intervención. En este sentido, la naturaleza de los trabajos presentados en el periodo de revisión, refuerzan lo que afirmo.

De las 30 tesis presentadas, 21 son propuestas, de intervención, pedagógicas, didácticas; aportes al quehacer docente o ideas similares. En el caso de las otras opciones de titulación elegidas por los alumnos, 12 escritos están vinculados con experiencias de innovación, aportaciones del pedagogo al quehacer de otros y participación en proyectos educativos. En resumen, de 50 trabajos presentados, 33 son prácticos y 17 teóricos.

En cuanto a los modos de producir el saber, la FES-A privilegia al trabajo de campo o experimental sobre el teórico, la intervención sobre el ensayo, y una noción de indagación en pedagogía como apoyo u orientación al trabajo de los otros sobre la comprensión y reflexión en torno a lo pedagógico. Enfatizo en el último aspecto, no porque crea que haya un error, coincido con Serrano (2008) en que:

El objeto de reflexión sobre lo educativo es variado: es tema central, derivado o aplicación de miradas; lo educativo se reflexiona desde las psicologías del aprendizaje, los positivimos, los interaccionismos simbólicos, las fenomenologías, las hermenéuticas, los marxismos, las teorías culturales, las teorías de la complejidad, entre muchas otras. (p. 3)

El motivo de mi ponderación es que no me queda clara la relación entre estas formas de indagación y el fundamento epistemológico de la formación como objeto de estudio de la pedagogía y este no es un asunto menor. Las tesis de licenciatura son formas de argumentación sobre los campos. En el caso específico de la carrera de pedagogía en la FES, indican las maneras como los estudiantes se han apropiado de los discursos, las prácticas, las disposiciones y las formas de ser del campo en ese espacio escolar. A través de estos trabajos, en la lógica de la *Bildung*, los aprendices mostraran que han aprendido a explorar el campo y a construir alguna idea propia respecto a él, pero, además, que pueden discutir tal idea en público.

Otro aspecto que resalta en la revisión de los datos es la identificación de las “áreas de producción del saber sobre lo educativo” (Serrano, 2008, p. 4). El siguiente cuadro presenta la ordenación de los trabajos por áreas de generación según la propuesta del equipo que elabora el Anuario Educativo Mexicano. Una visión retrospectiva.

Cuadro 8. Tesis de Pedagogía por área de generación de conocimiento

Denominación del área		Total
Área 1	Niveles, grados y materias.	26
Área 2	Pedagogía y Ciencias de la Educación.	6
Área 3	Organización, Gestión y Administración Educativas	2
Área 4	Enseñanza, Formación y Propuestas Pedagógicas	11
Área 5	Planeación, políticas y procesos educativos	4
Área 6	Evaluación Educativa	1

Area1. *Niveles, grados y materias*, incluye una amplia diversidad de temáticas: procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexiones de variado estilo (personales grupales), intervenciones de diverso calibre y miradas (desde la enseñanza del español, las matemáticas, la educación física hasta la artística), en su conjunto cruzados por el contexto particular del nivel educativo que se toma como objeto (educación básica, media superior y superior). (Serrano, 2008, p. 5)

En esta área ubico a la mayoría de los escritos. Destacan trabajos como *Programa didáctico multimedia para los docentes de historia con base en la reforma para la educación secundaria*, *Propuesta de un curso de formación docente de educación en valores para profesores de educación primaria*, *Estrategias didácticas en la educación ambiental para la resolución de problemas ambientales aplicadas a la FES-Aragón*, *Mi praxis en la orientación educativa desde una perspectiva humanista*.

Cabe anotar gran cantidad de textos en torno a la educación inicial y básica (16) porque muestra una orientación del campo laboral del pedagogo hacia la docencia en estos ámbitos

En el área 2 *Pedagogía y Ciencias de la Educación*, se incluyen documentos que abordan el estudio (disciplinar o monográficamente) de tradiciones pedagógicas y las aportaciones de algunos teóricos al campo educativo... Asimismo, retoman algunos periodos históricos para analizar las políticas educativas... Se incluyen las tesis que analizan los fundamentos educativos. Se suman aquellas que investigan con profundidad los procesos y ámbitos educativos con base en alguna metodología específica, sea un estudio fenomenológico, hermenéutico, etnográfico, por mencionar algunos. (Serrano, p. 8)

En esta área incluyo a la mayoría de los escritos teóricos, entre ellos están: *La filosofía humanista de Fray Bartolomé de las Casas y sus repercusiones*

en la educación indígena en la América Hispana del siglo XVI, Educación socializadora adaptativa que repercute en la deserción escolar de la secundaria en México, El papel del pedagogo en la impartición de justicia de menores, El legado de Gaia. Los hijos deformados de Prometeo, Teatro educativo, teatro coercitivo. Acercamiento al sentido y significado del teatro pedagógico.

Organización, gestión y Administración Educativas es la tercera área de conocimiento. En ella se concentran los títulos que aluden elementos relativos a la gestión de personal directivo en los distintos niveles educativos y su influencia en el desempeño escolar, el trabajo con los padres y su apoyo a la educación de los alumnos o al cumplimiento de los objetivos de la clase y para elevar la calidad educativa. (Serrano, pp. 9-10)

En este rubro no hay textos sobre la gestión y la administración educativa, pero si los hay respecto al trabajo con los padres y entre estos trabajos encontré, *Taller para el establecimiento de repertorios de autosuficiencia dirigido a padres de alumnos con discapacidad intelectual del programa psicopedagógico de servicio social* y *La familia como formadora de valores en el niño de 4 a 5 años: Una perspectiva pedagógica,*

En el área 4, *Enseñanza, Formación y Propuestas Pedagógicas*, se [registran los trabajos] que abordan los contextos de formación de los alumnos como sujetos que se desenvuelven en diferentes entornos, tanto el escolar como el familiar. (Serrano, p.10)

Aquí incluyo también las influencias que diversos agentes ejercen sobre la formación de los sujetos, sean estos alumnos o los mismos docentes. Algunos de los trabajos presentados son, *Los otr@s pres@s de Atenco: Una mirada pedagógica a la lucha anticapitalista y la resistencia por los derechos humanos, Violencia familiar, rendimiento y problemas educativos, análisis de su injerencia en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en alumnos de 3º a 6º de primaria.* En este rubro incluyo también los ocho trabajos del Diplomado en equidad.

El área 5 *Planeación, políticas y procesos educativos*, se conforma de trabajos orientados al estudio de la planeación de algunos programas de capacitación y formación en contextos como el judicial, en la educación formal en los diversos niveles educativos y licenciaturas en la educación superior, así como para la enseñanza de las disciplinas. A su vez, se analizan las políticas emprendidas para abatir el retraso educativo o para promover educación de calidad. (Serrano, p. 12)

En esta área identifiqué fundamentalmente escritos en torno a la capacitación. El número de trabajos es pequeño, pero hay que incluir la existencia del Diplomado en Capacitación que tuvo una buena acogida. Los trabajos presentados son, *Menores en situación de calle: posibilidades pedagógicas en el presente*, *Propuesta de mejora para la capacitación a distancia a Farmacias del ahorro*, *La intervención pedagógica en la elaboración de la planeación educativa del Plantel Conalep del Sol*. *Curso de capacitación como propuesta pedagógica para la práctica educativa de los instructores del Servicio Postal Mexicano*.

El área 6 Evaluación educativa agrupa títulos de tesis cuyo referente lo constituye la evaluación. Algunos hacen referencia a la evaluación de programas emprendidos en diversas instituciones: la valoración de programas de capacitación para asesores educativos, programas de becas para el desarrollo de tesis de licenciatura, de sistemas educativos abiertos y a distancia, de bibliotecas, de programas de promoción de museos, como muestra. (Serrano, p. 13)

Este es un área de pocos trabajos. Lo anterior es coherente con las observaciones que hice arriba respecto a la orientación hacia la intervención en los trabajos de titulación. Opino que aquí tendrían que estar presentes los trabajos vinculados con las opciones Memoria de desempeño profesional e Informe satisfactorio de servicio social, pero los textos que encontré están encaminados más hacia la reflexión sobre el sujeto que hacia los programas en que ha participado. El escrito identificado es *El proceso de evaluación de la capacitación*:

Una propuesta basada en un marco conceptual que rescata los aspectos cualitativos y de articulación de los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pienso que es necesario aclarar que hasta aquí, la revisión de los trabajos de titulación se reduce a aspectos generales, no he entrado a la lectura detenida de los textos. Sin embargo, aunque es posible que el título sea engañoso, la opción de trabajo no lo es y si evidencia tendencia, tradiciones y discursos legítimos al interior del campo.

6.2. Escila y Caribdis

Los dos mayores males que pesan sobre la existencia humana (en opinión de los estoicos), los dos frenos que nos bloquean y nos impiden acceder a un desarrollo completo son la nostalgia y la esperanza, el apego al pasado y la preocupación por el porvenir. (Ferry, 2007, p. 63)

Si bien intenté leer todos los trabajos de titulación, sólo me fue posible acceder a 25, mismos que tomaré como muestra al azar. La intención de este apartado es identificar las diferentes tradiciones teóricas y metodológicas que los docentes de pedagogía defienden y su relación con el enfoque hermenéutico sobre la formación que legitima el plan de estudios.

De acuerdo con Becher (2001), los docentes se reúnen en comunidades disciplinarias que pueden ser de dos tipos, convergentes y divergentes. Las primeras “manifiestan un fuerte sentido de colectividad y de mutua identidad” (p. 199) que crea un fuerte sentido de pertenencia y adhesión a una sola tradición. Las segundas, tienden a la ruptura y carecen de una ideología compartida, “forman redes internas de tejido más flojo [...] En estos casos, las zonas cognitivas vecinas con otros campos de la especialidad suelen ser irregulares y mal definidas y, por lo tanto, no son tan fáciles de defender” (Becher, 2001, p. 59).

La revisión de las formas de composición de los trabajos recepcionales para titulación da cuenta del tipo de comunidad disciplinar desarrollado al interior de la carrera pues la diversidad de objetos de indagación, de enfoques metodológicos, de formas de indagar y de uso de la teoría permiten reconocer la unidad o separación en torno al tema, y su tradición, que legitima y defiende el campo. A esto se le ha llamado la estructura cognitiva.

Me parece conveniente aclarar que no es mi pretensión proponer que haya homogeneidad en los métodos, teorías y objetos de indagación, pues cada campo, se fragmenta en diversos segmentos, defiende variadas tradiciones y, por ello, no puede ser unitario en estos aspectos. Sin embargo, es de esperar que si haya unidad en torno a la formación, que es el tema central de la pedagogía que se realiza en la FES-A, y respecto a la tradición que legitima dicha potestad en el curriculum de la carrera.

Los trabajos recepcionales son elaborados desde tales segmentos, llamados especialidades, que Becher (2001), basado en Law (1976) clasifica según si “se basa en una teoría, en técnicas o métodos, o en un contenido temático. La última de las tres es quizás la más familiar, dado que designa un área particular del conocimiento” (p. 73). Tal como expuse arriba, los trabajos presentados en pedagogía entran también en este rubro. La cuestión es que la tendencia es a enfatizar en el contenido y minimizar o ignorar las formas de indagar.

Las formas de indagar están vinculadas con la creación, lo que significa que componen los secretos del oficio del gremio, en este caso de la comunidad disciplinar, y están vinculados con los procesos, procedimientos y destrezas –el *habitus*- para crear saberes y para conformar las prácticas del campo en un espacio específico. En esos secretos radican las metodologías desde las que las comunidades disciplinares se posicionan y los campos se institucionalizan.

Los contenidos temáticos de la pedagogía, tal como lo expuse arriba, son

- Niveles, grados y materias,
- Pedagogía y Ciencias de la Educación,
- Organización, Gestión y Administración Educativas,
- Enseñanza, Formación y Propuestas Pedagógicas,
- Planeación, políticas y procesos educativos y
- Evaluación Educativa

En los ámbitos particulares ya explicitados.

En la revisión de los trabajos recepcionales tenía inicialmente la intención de encontrar las conexiones entre los contenidos temáticos, las teorías y técnicas y métodos pues, en coincidencia con Becher me pareció que

Adoptar una teoría, por oposición a elegir un campo temático o aprender a aplicar una técnica, puede tener consecuencias tanto ideológicas como directamente cognitivas, con el resultado de que quienes tienen posturas teóricas conflictivas pueden mostrar un antagonismo muy similar al de los partidarios de credos políticos rivales. (p. 74)

Tomo como base lo aprendido a partir de las conversaciones con los docentes y planteo que un elemento que ha disparado los antagonismos al interior de la comunidad disciplinaria de pedagogía es la forma como los grupos han adoptado y defendido posturas teóricas divergentes, la lectura que sobre la formación y las prácticas del campo emanan de ahí y las maneras de crear conocimiento que, desde esas tomas de posición, promueven entre los alumnos.

Lamentablemente para mí, no me fue posible examinar los textos bajo esta perspectiva pues en pocos trabajos es explicitada la posición metodológica. De hecho en las bibliografías encontré trabajos que no incluyeron un solo texto en este rubro.

Tal situación me preocupa, pues la tesis representa un primer acercamiento a la indagación en el campo. Es probable que la metodología aparezca en los proyectos que los alumnos presentan, pero el trabajo final queda incompleto si no es esbozado el planteamiento en algún apartado. De los aspectos a resaltar enfatizo en dos. Primero, que al parecer hay una cierta fórmula que indica que el capítulo 1 y, si es posible el 2 también, de cada trabajo, sin importar la opción, deben ser teóricos y abordar alguno de estos aspectos, los sujetos que recibirán u ofrecerán el beneficio y, el tema del beneficio que recibirán. De esta manera los capítulos, llevan títulos como *El pedagogo y la educación, La pedagogía y el pedagogo, Adolescencia y sexualidad, La persona con discapacidad, La familia y los valores* si se trata de los sujetos. En el otro caso, el de los temas, encontré títulos como *Pedagogía, necesidades educativas especiales y sexualidad, El trastorno por déficit de atención con hiperactividad, Género y sexualidad*.

Un segundo punto es que, contra la definición de tesis que la misma FES establece, se mantiene una marcada tendencia hacia la teoría. En general, los trabajos están organizados en tres o cuatro capítulos, de ellos, dos son enteramente teóricos, a veces tres, y sólo el último aborda la propuesta o asunto a discutir. Cabe destacar también que algunos de esos primeros capítulos tienen un corte histórico.

Solamente dos de los textos revisados presentan un capítulo 1 dedicado al planteamiento del problema y metodología. En la bibliografía, como ya lo mencioné, seis trabajos no presentan referencias metodológicas. El resto de los escritos ¿Qué tradiciones metodológicas siguieron?

Al parecer en la FES-A no hay una tradición dominante en metodología. Lo mismo se recurre al enfoque de la reconstrucción del presente de Hugo Zemelman, que a la revisión (que no propuesta) que Rafael Bisquerra, Hernández Sampieri o Gutiérrez Pantoja hacen de las tradiciones. En algún caso aparece De

la Garza Toledo, Ander-Egg o María Luisa Tarrés. Parece haber una cierta tendencia crítica-dialéctica que, sin embargo, choca con los temas y pretensiones de las tesis. Aunado a esto, ninguno de los autores citados puede ser posicionado dentro de la tradición hermenéutica y tampoco podemos calificarlos de actuales. Vinculadas con el enfoque hermenéutico encontré un par de referencias a Gadamer, aunque, más que en lo metodológico, se abordó desde lo teórico.

En cuanto a los autores que fundamentan los temas de las indagaciones, reitero que la revisión de ciertos autores permite identificar las tradiciones que legitiman los saberes sobre el campo en distintos espacios. Aquí hay que identificar dos tipos de fuentes, aquellas vinculadas con la tradición teórica que fundamenta el trabajo (constructivismo, didáctica crítica, tecnología educativa, competencias, psicoanálisis, pedagogía crítica y hermenéutica son los más revisados) en cuanto es tesis, tesina, propuesta pedagógica, propuesta de intervención, etc., y las fuentes específicas para el tema (valores, sexualidad en niños, jóvenes, discapacitados; educación preescolar, primaria, secundaria, licenciatura; y arte, básicamente).

En el caso de las fuentes vinculadas con los fundamentos, sobresalen los textos con orientación hacia la didáctica, específicamente en su corriente crítica, de este modo, es Margarita Pansza la autora más citada y le sigue Ángel Díaz Barriga. Lo que destaco es que ambos autores coexisten con los autores representativos de todos los enfoques, es decir, sin importar si el trabajo tiene una orientación constructivista, psicoanalítica, de competencias, si es sobre sexualidad, lectoescritura, o jóvenes en situación de calle, los alumnos y sus maestros consideran a dichos autores fundamentales.

En aquellos escritos con mayor rigor teórico, la tradición dominante es el constructivismo, César Coll y Gimeno Sacristán junto con los autores desde los que se fundamenta dicha tradición, Piaget, Vigotsky, Ausubel. Aunque aquí hay algunas rupturas con los autores citados para abordar el tema específico, por

ejemplo, con Agnes Heller y Edgar Morín o con Françoise Dolto y Sigmund Freud. En el ámbito de la teoría educativa, la pedagogía crítica, a través de Henry Giroux y Peter McLaren son recurrentes. Sobresale dentro la tradición hermenéutica Hans G. Gadamer y Foucault y, dado que hay varios trabajos sobre sexualidad, Freud es autor frecuentemente citado.

En lo que se refiere a los docentes de la FES que los alumnos citan en sus trabajos, hay 13 referencias, pero sólo de 8 profesores, sobresalen los que abordan las unidades de aprendizaje más prácticas: didáctica con Jesús Escamilla, educación especial con José Luis Carrasco Núñez y, planeación con Raúl Rojas Nava y, en algunos casos, con los materiales creados para el trabajo en clase. Profesores que al interior de la FES son identificados con el plan de estudios vigente y, por ello, con la hermenéutica son, Gerardo Meneses, Verónica Mata y Ángel Espinosa, pero algunos de los trabajos citados versan sobre la sexualidad.

Las tradiciones relacionadas directamente con los temas me generaron problemas porque desconozco las corrientes en ámbitos como la sexualidad y la discapacidad, entonces no puedo afirmar o negar que haya una línea epistemológica que relacione a los autores leídos.

La disparidad teórica, metodológica y de contenidos se convierte en tema de reflexión pues

Los tres tipos de especialidades no están necesariamente separados en la práctica, pues un área temática dada puede estar estrechamente asociada con un método en particular, algunos métodos son el acompañamiento natural de una teoría particular y ciertas teorías están, a su vez restringidas a conjuntos específicos de contenidos. Sin embargo, la categoría donde se ubique una especialidad puede hacer una considerable diferencia en la clase de cosas que podemos decir sobre ella. (Becher, 2001, p. 74)

De esta manera, yo percibo dos situaciones. La primera que entre los docentes de pedagogía hubo fuertes luchas por la posesión y legitimación de una posición en la estructura cognitiva del campo y que un grupo ha sido el ganador. La segunda plantea que el resultado de esa lucha es una notable dispersión entre teoría, metodología y contenidos, de tal manera que, actualmente, los pedagogos de la FES-A dicen muy poco sobre el campo.

Y en medio de esta dispersión, los estudiantes de pedagogía, tal como los navegantes atrapados entre Escila y Caribdis, parecen estar condenados a ser avasallados, por puntos de vista de sus docentes, que, como el monstruo de doce garras y seis cabezas, no los encauzan hacia una comprensión de la relación entre lo que aprendieron como lo pedagógico y lo que manifiestan en sus textos. Al final, los desgarran. La otra posibilidad es ser devorados por el remolino de tendencias que los envuelve de incertidumbre, los engulle y los devuelve para aplastarlos entre las rocas. Al final de sus estudios, y con un título como recompensa, ¿sabrán los nuevos oficiales de la pedagogía ubicarse en el justo medio para librarse de estos monstruos?

Una cosa más, que sí puedo decir es que, de acuerdo con los contenidos, metodologías y teorías desde los que se realizan los trabajos recepcionales, la tradición hermenéutica que subyace en la fundamentación del plan de estudios vigente no se ha consolidado en el ser de la pedagogía de la FES-A.

Reflexiones finales

Me parece difícil pensar en establecer conclusiones, como algo separado del análisis que realicé, por ello, pienso más en términos de reflexiones. En tal sentido, este ejercicio de indagación me llevó a transitar por diversas rutas, la metodológica, sobre el campo y respecto al hacer artesanía.

Metodología

Es probable que el mayor de mis aprendizajes al realizar esta indagación sea la realización de las entrevistas. En otros momentos de mi vida académica ya había trabajado con entrevistas, pero siempre a la sombra del discurso teórico, primero determinaba las categorías desde algún enfoque y, a partir de ellas, construía una guía. Después buscaba en las respuestas las maneras como los entrevistados abordaban las categorías.

En este caso la dinámica fue totalmente distinta. La experiencia de investigar desde una tradición casi desconocida para mí estuvo marcada por continuos desencuentros conmigo misma, porque debí salir de mi zona de confort, marcada por la tendencia, bien incorporada, a buscar respuestas racionales y planeadas a cada actividad realizada. Me empeño en imponerme un destino a pesar de que la realidad me restriega su indeterminación.

Muchas llamadas de atención recibí de mi tutor, hasta que comprendí que debía moverme de lo conocido para empezar a pensar en otras formas de comprender los acontecimientos. Con esta perspectiva en mente, trabajé conmigo misma para evitar la tentación de caer de nuevo en lo conocido. Las tentaciones fueron muchas, a la hora de pensar las preguntas, durante las entrevistas, en la transcripción y, principalmente, al intentar la categorización desde las palabras de los entrevistados y no desde la teoría.

Tampoco fue fácil hacer lecturas diferentes de autores, según yo, ya conocidos. Bourdieu, Dewey, Blumer, Schutz, Berger y Luckmann son autores a quienes he leído desde la licenciatura, y a quienes creí comprender, y cuando me enfrenté al hecho de que la mía había sido una lectura, si no del todo incorrecta, si muy parcial, fue extraño. Parte de mis certezas estaban fundadas en el hecho de que había sido maestra de investigación en el nivel licenciatura durante muchos años, así que creí saber algo sobre el tema. Pero no. El hecho de haber leído a los autores me llenó de pre-juicios, ya sabía qué esperar de las lecturas y de la investigación. De repente, me topé con preguntas de mi tutor para las que no tenía respuestas porque nunca había pensado que existieran tales dudas.

Mi principal error era que siempre consideré a la teoría como la guía para hacer investigación. La ubiqué por encima de ella y, a pesar de haber leído que en la investigación cualitativa no hay un método estricto porque cada objeto debe ser abordado a partir de sus propias características y de lo que el investigador quiere hacer con él, pues es obvio que tardé en entenderlo.

Quizá por esta distancia que debí tomar en mi relación con la teoría, el mayor de mis aprendizajes en este rubro esté entrelazado con el trabajo de campo. Aprender a escuchar al otro y, con ello, a mí misma. ¿Cómo aprendí a escuchar? Al comprender que en esta indagación estudié la relación con el saber de los docentes a quienes entrevisté. Para ello me centré en las “relaciones con lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, normas relacionales, etcétera- por supuesto, en tanto está en juego la cuestión del aprender y del saber” (Charlot, 2007, p. 128).

Ahora bien, ¿por qué afirmo que la relación con el saber es fuente y resultado de la constitución de sentido? Porque las relaciones que el sujeto establece le dicen algo del mundo, y sólo pueden interpretar el mensaje si conoce los códigos para hacerlo. Tales códigos son creaciones sociales, de tal manera que:

Tiene sentido una palabra, un enunciado, un acontecimiento, que puede ser puesto en relación con otros del mismo sistema, o en conjunto; tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pasado, cuestiones que se ha planteado. (Charlot, 2007, p. 91)

Pero la relación con el saber no se circunscribe al sentido, sino al deseo y a la acción. Cuando una experiencia adquiere sentido, el sujeto se siente invitado, desea la acción.

La complejidad en la tarea de indagación radicó, al menos para mí, en el aprender a escuchar al otro, narrador del conjunto de relaciones que mantiene con el mundo, quien construye su relato desde el lenguaje. Mi tarea consistió en interpretar sus palabras con la certeza de que éstas me remitirían a las cosas que yo he pasado, a situaciones que he vivido, pero siempre en guardia para evitar la seducción de aquello que por tener sentido para mí, se convierte en la verdad. No hay verdades absolutas, hay posiciones históricamente determinadas, experiencialmente significadas. El otro asume una posición que puede o no ser semejante a la mía, pero no soy quien para juzgar.

Considerar y respetar la mirada de los agentes supuso un ejercicio continuo de vigilancia para identificar y separar, primero el discurso de cada entrevistado. Segundo, “la articulación entre las categorías nacidas del discurso del actor y las categorías científicas que él utiliza o desarrolla por sí mismo” (Malo, 2006, p. 66). Tercero, asumir una postura frente a las palabras de los entrevistados, ya sabía que no quería que me explicaran las teorías, aunque era claro que cada uno estaba posicionado en alguna tradición; pero tampoco podía suponer que sus palabras reflejaban, a manera de espejo, sus vivencias y sentidos, porque es a través de la palabra que los hombres construimos el mundo, sin embargo, los términos son creaciones y convenciones sociales.

Mi intención fue, entonces, encontrar el sentido que los agentes asignan a sus actos a partir del intercambio entre cada uno de ellos y yo. A través de las preguntas los interpelo e invito a la reflexión, el sentido aparece para el entrevistado al momento de dar la respuesta, por eso debí diferenciar sus categorías discursivas de las categorías teóricas. Mi trabajo aquí fue “interpretar el sentido subjetivo que estos acontecimientos revisten para el actor” (Malo, 2006, p. 69).

En cuarto y último lugar, ya que trabajé “tanto sobre la estructura como sobre el contenido del discurso” (Malo, 2006, p. 69), identifiqué los puntos de concordancia y disonancia entre los distintos sentidos de los discursos para conformar aquellas categorías-metáforas desde las que entrelacé los significados en torno a la pedagogía.

En algunos casos, las categorías-metáforas emanaron de los mismos discursos, tal es el caso de la metáfora central, el gremio artesanal; sin embargo, otras fueron un ejercicio de composición entre las palabras de los entrevistados y las imágenes a las que a mí me remitían, por ejemplo, Al compás del reloj. Rutina y repetición.

En su momento comenté que los entrevistados eran, 5 de 6, conocidos o amigos míos desde hace muchos años, pero fue hasta que charlé con ellos que descubrí la belleza en la voz del otro y, más aún la armonía que hay entre sus discursos.

El campo

Respecto a las formas posibles de hacer pedagogía. Pasé años en la búsqueda de la piedra filosofal de la esencia del campo, y ahora descubro que es una búsqueda infructuosa, carece de sentido. Ni siquiera es incorrecta, es un poco insensata. Pensar mi tema a partir de la idea de la relación con el saber, que

involucra formas posibles de ser, supuso que debía pensar a la pedagogía como un campo que se hace, es movimiento, es relación, es contradicción, es los agentes que participan de él y es el espacio en que es constituido como tal.

Los aspectos relevantes de mi indagación no se refieren específicamente a las situaciones objetivas, sino a las subjetivas. Hay diversas formas posibles de ser pedagogo y docente de pedagogía. Pero esto, por sí mismo, no dice algo respecto a los pedagogos y la pedagogía. La vida personal del agente, la escuela de egreso, los empleos realizados, la antigüedad en la docencia, la asignatura que trabajan son aspectos objetivos, puntos de partida. No obstante, mi interés se dirigió a saber cómo cada uno de los agentes interpretan tales situaciones, consideradas individualmente y como elementos de sus propias trayectorias y, desde ahí, cómo interpretan su posición dentro de la FES Aragón y dentro del campo para conformar el sentido de su vida. Esto es lo que Charlot (2007) denomina relación con el saber.

La relación con el saber es la relación de un sujeto con el mundo y con los otros. Es relación con el mundo *como conjunto de significaciones* pero también como *espacio de actividades* y se inscribe *en el tiempo*. (p. 126, en cursivas en el original)

El campo no es la forma social en se desarrolla como disciplina ni el plan de estudios, tampoco los años de desarrollo. Es la interpretación que de la historia, la organización jurídica y el plan que hacen los agentes. ¿Cómo conforman *habitus* e *illusio* a partir de tal sentido? O ¿Cómo el sentido que conforman se constituye como *habitus* e *illusio*?

La institucionalización de la pedagogía en la FES Aragón se refiere a los modos como los agentes perciben, piensan, imaginan el ser pedagogo a partir del ser docente de pedagogía. A lo largo de la indagación encontré que hay diversos momentos de convergencia en la relación con el saber entre los agentes. Hay

orgullo por los orígenes, responsabilidad ante la docencia, reconocimiento del otro, preocupación por comprender el plan de estudios. En algunos más, en otros menos, pero hay satisfacción por ser egresado o docente de la Facultad. Aún en las prácticas hay puntos de consenso. Entonces la pregunta es ¿Cómo fue que hay grupos antagónicos que han dejado a la carrera en ese estado de entumecimiento que ellos mismos reconocen?

Al dar respuesta a esta interrogación descubrí un campo vasto, rico, lleno de posibilidades, pero también me encontré con que ese movimiento puede convertirse en un círculo, algo cerrado que inicia y termina en el mismo lugar para seguir otra vez desde ahí y regresar a ese sitio. La pedagogía que se hace en la FES Aragón parece estar atrapada en esa uniformidad, en un círculo vicioso alimentado, por las relaciones entre sus agentes y no por el trabajo académico.

El tema de mayor consenso y disenso en los discursos es el referente al plan de estudios y su orientación hacia la formación como objeto pedagógico. Es el más reconocido todos coinciden es que hay serios problemas de interpretación del plan, que su elaboración y aprobación abarcó un periodo de tiempo muy grande, que el centro de las discusiones es la noción de formación y que todo eso ha incidido negativamente en el quehacer académico. Es el de mayor disenso porque algunos afirman que el plan está correctamente construido, otros dicen que no hay una concepción didáctica que cohesione la fundamentación con las prácticas, otros más plantean que más que el plan es la actitud de los docentes ante el cambio y ante la exigencia de aprender formas nuevas de pensar la pedagogía y otros consideran que el problema es el grupo de docentes que elaboraron la propuesta definitiva. En cualquier caso, es la formación y su lazo con la tradición alemana de la *Bildung* uno de los temas de mayor preocupación.

El análisis sobre los sentidos posibles de *Bildung* ha sido tema de interés de varios campos del saber en Alemania, por ejemplo, de la filosofía, la pedagogía, la religión y la sociología, entre otros.

El lenguaje alemán ha utilizado tres términos como sinónimos para hacer referencia a actos humanos, al parecer, difíciles de aprehender, pero afines en su sentido. Tales actos permiten identificar que los integrantes de cualquier grupo humano tienden a manifestar formas de comportamiento bastante semejantes entre sí y que algunas personas fácilmente asumen compromisos de acuerdo con el valor que asignan a ciertas actividades. Valores y formas de ser están conectados y de entrada han sido llamadas cultura. “En alemán hay tres palabras que son usadas en lugar de nuestra ‘cultura’: *Kultur*, *Bildung*, y *Geist*” (Geuss, 1996, p. 153).

Hay una cierta complejidad para diferenciar *Bildung* de su pariente más cercana *Erziehung*. La traducción más aceptada para *Erziehung* es educación y para *Bildung* es formación. La primera supone un proceso de imposición, un deber ser socialmente aceptado; mientras que la segunda está vinculada con la decisión de los sujetos por su propia conformación como sujeto. Cualquier revisión al plan de estudios de Pedagogía de la FES-A desde la Pedagogía Filosófica permitirá advertir que el cambio en el objeto de estudio de la disciplina, del tradicional que era educación, al nuevo que es formación, va más allá de la palabra. Más aún si retomo el otro eje central del quehacer pedagógico, la práctica educativa. La distancia entre la imposición y el auto-cultivo es tema de debate.

El sujeto de este curriculum es un sujeto social cuyas prácticas pueden ser, en tanto praxis sociales, explicadas, comprendidas y definidas desde las teorías, aunque el documento no asienta a cuáles se refiere. Aquí parece existir la pretensión de transformar a la pedagogía en dos ámbitos, la formación y las prácticas profesionales. El enfoque busca dar un giro a la formación de pedagogos que ha privilegiado en ciertos momentos a la teoría y en otros a la práctica, pero que no ha logrado conjugarlas. Como consecuencia, la formación se vería en el quehacer profesional, donde el egresado demostraría diversas capacidades y dominaría la teoría por igual.

De inicio dos conceptos son medulares en esta propuesta, la formación y la práctica educativa, colocados como ejes para la intervención pedagógica, presentada como el fin último del quehacer del pedagogo. A lo largo del plan, sin embargo, hay alguna imprecisión.

La propuesta curricular que aquí se fundamenta, identifica [sic] plenamente con una concepción de la Pedagogía que la entiende como profesión, práctica social y campo de construcción de conocimientos en los que se tematiza, discute, reflexiona e interviene en los procesos de formación o constitución de los sujetos. (FES-A, 2002, p. 22)

Aquí encuentro una ausencia, la práctica educativa. También veo una contradicción, si la noción en torno al curriculum establece como prioridad el reconocimiento de su carácter procesual y flexible, al momento de presentar una forma de entender al campo, lo encierra y lo paraliza. Y un tema a cuestionar, ¿formación y constitución son utilizados aquí como sinónimos?

Quiero concluir esta parte con dos visiones, la pesimista y la optimista. En el primer caso, contra lo que afirmaban los estoicos, en la pedagogía que se hace en la FES Aragón parece no haber temor por vivir con apego al pasado o en constante preocupación por el porvenir, pero tampoco parece haber alegría por experimentar el presente. Simplemente, está inmóvil y sus agentes no encuentran la manera de recomenzar a caminar. No encuentran respuestas en la tradición, pero no han constituido un proyecto creador que los oriente. Los trabajos de titulación son el reflejo fiel de las diferencias entre los docentes, de las ambigüedades del plan, de la carencia de una filosofía que cohesiones y oriente el quehacer y, mientras las autoridades y docentes no acepten esta realidad, no habrá avances.

En el segundo caso, el del optimismo, afirmo que la comunidad de pedagogía esta lista para aprender de nuevo. ¿Aprender qué? Sennett (2009) lo propone:

El desarrollo de una mano inteligente muestra algo así como un progreso lineal. Es necesario sensibilizar la mano en la punta de los dedos, capacitarla para razonar a través del tacto. Una vez conseguido esto, es posible abordar los problemas de coordinación. La integración de la mano, muñeca y el antebrazo da lecciones sobre la fuerza mínima. Cuando se ha aprendido esto, la mano puede trabajar con el ojo para mirar físicamente adelante, para anticipar y, por tanto, mantener la concentración. (p. 292)

Lo primero es reconocer que coinciden en la mayoría de los temas sobre los que discuten (sensibilización), y eso los llevará a una nueva forma de mirar al otro. Saber que pueden establecer relaciones intersubjetivas a partir de las coincidencias podría dar lugar a nuevas formas de trabajo colegiado, conjunto y a la integración redes internas, eso haría grupos heterogéneos y fuertes. Si aprenden a trabajar juntos de nuevo, como lo hacían al inicio anticiparán y se mantendrán concentrados en la tarea, que es fortalecer al campo y a la carrera.

En torno al campo, a este trabajo le falta aún mucho camino por andar, Por ejemplo, si bien realicé un par de entrevistas a alumnos egresados del anterior y del nuevo plan para conocer su posición como pedagogos no docentes, no las transcribí y, por supuesto, no las trabajé. Cuando volví a escucharlas, me pareció que daban material para otra investigación pues sus visiones sobre el campo aunque contrastantes entre sí son, sin duda, herencia de sus maestros.

Del mismo modo, queda pendiente revisar la relación entre la licenciatura y el posgrado. Algunos de los entrevistados comentaron que una de las debilidades de la carrera es su falta de articulación con el posgrado. En su opinión, avanzan por caminos diferentes, hay pocos docentes de la licenciatura que

laboran en la maestría y el doctorado, no hay trabajo conjunto ni, al parecer, posiciones comunes en torno al campo.

Otro tema irresuelto es el de la imagen que, de la carrera de pedagogía y del quehacer en relación con el campo que se realiza en la FES Aragón, tienen los agentes que se mueven en otros terrenos del campo. En las presentaciones que hice de la indagación en diversos eventos (congresos, coloquios, encuentros de investigación) la respuesta fue dispareja. En algunos casos me comentaron que, incluso, había corrido el rumor en la UNAM de que desaparecería la carrera en la FES porque no se había aportaciones al campo. En otros casos, sin embargo, la opinión fue que Aragón es un referente de coherencia pues, tal como lo relataron los entrevistados, los orígenes de la carrera están vinculados con la lucha y la libertad y eso explica su actitud tan combativa frente al plan de estudios, a los docentes no pedagogos, incluso a las autoridades institucionales. En Aragón, me dijeron, son libres y luchan por mantenerse así.

En mi opinión, queda por hacer una revisión de las condiciones del campo en los distintos terrenos en que se desarrolla. Esa tarea no puede ser trabajada de manera individual; quizá, podría ser un proyecto conjunto entre licenciatura y posgrado, así la carrera saldría de su marasmo.

Hacer artesanía

¿Para qué indagar sobre la relación con el saber y el sentido? El mundo es sentido, pero también es movimiento, actividad, lo que realizamos a partir de él. En distintos momentos referí, con Sennett, que la noción de artesanía está relacionada con el querer hacer bien las cosas. Hay un significado del mundo al querer hacer y bien, y hay un hacer en el que ponemos en juego diversos recursos y fuerzas (de ahí la rutina, la repetición y la coreografía).

Cuando planteo que los docentes de pedagogía hacen una metáfora a partir de la que miran al campo, tal como se desarrolla en la FES Aragón, como un gremio artesanal, donde todos quieren hacer bien las cosas, caben una pregunta ¿Por qué no lo hacen para que la carrera salga de su quietismo? Me parece que aquí hay dos nociones en torno al espacio del hacer. Uno es el espacio físico, aquel del que hablan los entrevistados: el del aula como el lugar de la institución. Las entrevistas remiten constantemente al trabajo con los alumnos y su compromiso irrestricto con la formación de pedagogos, siempre al interior de los salones o en los pasillos. No hay demasiados comentarios optimistas respecto a la carrera fuera de este ámbito.

El otro espacio no es físico, es el de las normas y los hechos que legitiman las normas, es el mundo simbólico desde el que los docentes constituyen su relación con el saber. Aquí aparece no el plan de estudios, sino los diez años que tardaron en diseñarlo y aprobarlo. No está presente el contenido, sino las relaciones con aquellos que lo propusieron. No asoman los fundamentos teóricos, sino los agentes que los postulan.

Los docentes miran a la docencia en pedagogía como un gremio artesanal; no contemplan las diversas posibilidades de ser de lo pedagógico del mismo modo. Para ellos, el trabajo artesanal es el del taller-aula y, tienen buenas razones para moverse en él, una de ellas es la propiedad. Los entrevistados enfatizan que la riqueza de la labor docente se halla en el trabajo con los alumnos y que, en el caso de la docencia en pedagogía, se forma a los pedagogos a partir de las discusiones en el aula, del detalle e interés por el aprendizaje de los alumnos, del investigar con ellos, del compromiso ético por reconocerlos como el otro que es sí mismo.

Más que la defensa del territorio, del oficio, los pedagogos de la FES Aragón parecen defender el terreno que pisan, el de sus salones como docentes. Quizá por ello, cuando hablan de los demás docentes o del trabajo de las

autoridades es cuando sus discursos se vuelven duros. Me parece que las razones para acotar el campo al ámbito de la docencia son muchas, pero según la lectura que hago, en las entrevistas sobresale, nuevamente, el proceso de diseño y aprobación del plan porque el sentido que conformaron en torno a este hecho fue que habían quedado fuera de las discusiones sobre el campo, de tal manera que el salón de clases se volvió su trinchera.

La cuestión es que, en tanto artesanos, los docentes de pedagogía se comprometen con el trabajo bien hecho, no sólo en la docencia también en el campo, en muchos aspectos:

- Procuran el mejor aprendizaje posible de los estudiantes de pedagogía
- Lo anterior es posible porque su labor está basada en criterios claros para pertenecer al gremio, aunque no coincidan con el plan de estudios
- Reconocen, aún cuando no coincidan con ellos, a aquellos docentes que hacen la docencia en pedagogía sin pertenecer al gremio de los pedagogos
- Están dispuestos a trabajar por el gremio de la pedagogía, existe el deseo por hacer pero, en su perspectiva, carecen de las condiciones.

De entre las características del artesano, una es que aprende dentro de un taller reconocido por el gremio. En el taller, los procesos de enseñar y de aprender más cercanos, hay un mayor compromiso con el aprendiz y este es un aspecto que los docentes de pedagogía resaltan constantemente. Otra característica es que los artesanos trabajan cada obra a partir de la técnica aprendida de los maestros, sólo cuando han logrado el dominio se dan cuenta de que hubo una transformación.

En este sentido, los docentes enfatizan en que la investigación, la práctica, el debate y el compromiso son las herramientas de la formación del pedagogo. En la escuela, afirman, los alumnos aprenden las bases de tales herramientas, pero

en el ejercicio profesional descubrirán sus posibilidades de desarrollo y conformaran su propio sentido de la pedagogía.

En una ocasión me preguntaron ¿Cómo trascender del trabajo artesanal al artístico? El proceso de formación de pedagogos en la FES Aragón es un trabajo artesanal y los docentes lo consideran valioso. El alumno hará de su práctica una obra de arte cuando sea libre y construya sus propias obras, de acuerdo a sus propias técnicas, es decir, cuando se enfrente al ejercicio profesional.

Hago una aclaración, la relación en el aula es una relación de maestro artesano-aprendiz. En ella, el maestro es también un artista porque es libre para crear su propia docencia y porque puede vislumbrar la clase de pedagogos que forma, también en virtud de que ha desarrollado los temas de su quehacer, el talante artístico, la técnica y el estilo que lo diferencian de los otros docentes. Pero al trabajar con el aprendiz lo hace siguiendo esas características artesanales que ya mencioné.

Hacer artesanía tiene diversos significados. Por un lado, puede ser interpretado como una forma de coacción de la libertad porque el alumno está limitado por el plan de estudios, por la lectura que de él hace el docente, así como por el estilo, técnica y filias teóricas, prácticas y procedimentales de cada profesor. Pero, por otro lado, el alumno aprender a ser, practica, se equivoca, rehace, acierta y, en el proceso se fortalece y se reconoce en sus posibilidades, se convierte en un ser libre.

Con esta última visión de la labor docente en la pedagogía que se hace en la FES-A me quedo. Es cierto que está estancada, pero el deseo por hacer se mantiene incólume, tal y como yo lo conocí cuando fui estudiante. ¿Cómo hacer para echar a andar la maquinaria de la creación? Hay que hacer la evaluación de la carrera de pedagogía a la luz del plan de estudios. También hay que evitar el caos. La autoridad escolar debe asumir su responsabilidad, es un referente para la

acción. Es ella quien debe establecer con claridad las condiciones para la discusión, me parece, en torno a tres puntos:

- La posición de la carrera al interior del campo en los años de vigencia del plan de estudios.
- La producción editorial y de investigación por parte de los docentes y alumnos de la carrera en torno al enfoque establecido en el plan.
- La vinculación entre los enfoques, producción y actividades de docencia entre la licenciatura y el posgrado.

La tarea tendría que estar organizada en el espíritu de evitar la confrontación. No se trata de que unos y otros caigan en la descalificación ni de destruir al plan, sus propuestas y sus agentes. Se trata de cómo unos y otros han construido y creado para consolidar lo establecido en el plan de estudios. Estar en desacuerdo con el plan, no significa estarlo con la pedagogía, de tal manera que no propongo una evaluación del plan, sino una evaluación de la carrera a partir de la interpretación y los actos que los agentes han realizado a partir de dicho documento.

La evaluación sería la fuente para la toma de decisiones pues permitiría a todos los agentes relatar su experiencia con el plan y, así, superar los errores cometidos por todos, retomar los aciertos cometidos por todos y, lo que creo más valioso encontrar los puntos de convergencia entre las distintas posturas.

El trabajo docente es artesanal, pero el quehacer pedagógico tiene mucho de artístico porque es libre, porque parte de un sujeto que sabe cómo y hacia dónde un pequeño cambio en el hacer va a transformar la obra y esto es esperanzador.

Todo artista trata de desmontar el mecanismo de su técnica para ver cómo está hecha y para servirse de ella, si viene al caso, en frío. Sin

embargo, una obra de arte sale bien únicamente cuando para el artista tiene algo de misterioso. Es natural: la historia de un artista es la sucesiva superación de la técnica usada en la obra precedente, con una creación que supone una ley estética más compleja. La autocrítica es un medio de superarse a sí mismo. El artista que no analiza y no destruye continuamente su técnica es un pobre hombre. (Pavese, 1993, p. 160)

Referentes bibliográficos

Libros

- Arendt, H. (2005). *La condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora, S.A.
- Bochenski, J. (1997). *Introducción al pensamiento filosófico*. Barcelona: Herder.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, Campo intelectual*. Tucumán: Montresor.
- Bourdieu, P. (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2007b). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2011). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Casillas, M. A. (2005). La teoría de los campos y el campo universitario mexicano. En C. Gallegos, L. E. Gómez, & C. Imaz (coords), *Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento; teoría social, educación y cultura*. (págs. 108-136). México: UNACH-FCPyS, CEIICH, UNAM.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dewey, J. (1993). *¿Cómo pensamos?* Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1983). *Cómo hacer una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L. (1998). *El análisis institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.

- FES Aragón. (2002). Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Nezahualcóytl: FES Aragón.
- Flores, M. (1986). *Tratado Elemental de Pedagogía*. México: UNAM.
- Frömm, E. (2005). *El arte de amar: Una investigación sobre la naturaleza del amor*. México: Paidós.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. USA: State University of New York Press, Albany.
- Gandouly, J. (1997). *Pédagogie et enseignement en Allemande de 1800 à 1945*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg
- Garay, L. (2006). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. Butelman, *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (págs. 126-158). Buenos Aires: Paidós.
- Granja Castro, J. (2005). El pensamiento sociológico de Pierre Bourdieu: Sus aportes al análisis de la educación. En C. Gallegos, L. E. Gómez, y C. Imaz (Coords), *Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento; teoría social, educación y cultura* (págs. 108-136). México: UNACH-FCPyS, CEIICH, UNAM.
- Grondin, J. (2005). *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Barcelona: Herder
- Goytisolo, J. (2003). *Tradición y disidencia*. México: FCE/ITESM
- Jiménez, I. (2004). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu*. México: UNAM/CESU/Plaza y Valdés Editores.
- Lourau, R. (2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marín Pedrero, H. (1997). *De dominio público. Ensayos de teoría social y del hombre*. Madrid: EUNSA.
- Maykut, P., y Morehouse, R. (2003). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Madrid: Ediciones Experiencia S.L.
- Murakami, H. (2009). *El fin del mundo y un despiadado país de las maravillas*. México: Tusquets.
- Nohl, H. (1965). *Antropología pedagógica*. México: FCE.
- Ortega Esteban, J. (1999). *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Pavese, C. (1993). *El oficio de vivir*. México: Seix Barral.
- Pontón Ramos, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México: UNAM-IISUE.
- Ringer, F. (1992). *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective*. London: Cambridge University.
- Ruiz, L. E. (1986). *Tratado de Elemental de Pedagogía*. México: UNAM.
- Schutz, A. (1962). *Los problemas de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano Castañeda, J.A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: UPN.
- Sun Tzu. (2011). *El arte de la guerra*. México: Ediciones Leyenda.
- Tyler, R. W. (1982). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books S.A.
- Velasco, H., y Díaz de la Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Valladolid: Trota.
- Villaseñor Cuspinera, P. (2004). *Latín. Vocabularios específicos*. México:UNAM.
- Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Buenos Aires: Lumen-Magisterio del Río de la Plata.
- Zolla, E. (2003). *Qué es la tradición*. Barcelona: Paidós.

Revistas

- FES Aragón. (2009). Titulados de Licenciatura. *Boletín Aragón*, Num. 256, 258, 260, 264.
- Geulen, D. (1996). Courants actuels de la pensée et de la recherche en sciences de l'éducation en Allemagne. En *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°. 3, (págs. 103-123). France, Université de Caen
- Geuss, R. (1996). Kultur, Bildung, Geist. *History and theory. Studies in the philosophy of history*, Vol. 35, No. 2, (págs.151-164).
- Herrman, U. (1988). Educación y formación durante la Ilustración en Alemania. En *M. d. Ciencia, Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración* (págs. 09-26). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Educación Alemana*, Vol. 49-50, Instituto de Colaboración Científica; Tübingen, República Federal de Alemania. s.p.
- Remedi, E. (2004). *La intervención educativa*. Memoria de la II Reunión Nacional de Coordinadores de la LIE. México: Mimeografiado.
- Serrano Castañeda, J. A. (2008). Posiciones y destinos del saber educativo. Un acercamiento a las tesis del 2008. *Anuario Educativo Mexicano. Una visión Retrospectiva*, mecanograma, en prensa.
- Torres Hernández, R. M. (2006). Reseña de "Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades" de M. Landesmann. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 1107-1113.

Wacquant, L. (2007). *Habitus*. mimeografiado.

Otros

Serrano Castañeda, J. A. (2008). Notas de seminario Fundamentos filosóficos de las prácticas educativas. UNAM.

Serrano Castañeda, J. A. (2009). Notas de seminario Sujeto, prácticas y experiencia. UNAM.

Serrano Castañeda, J. A. (2009). Notas de seminario Docencia reflexiva. UNAM.

Serrano Castañeda, J. A. (2011). Notas de seminario Autobiografía. UNAM.

Páginas Electrónicas

Ayala Carbajo, R. (2008). La metodología Fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias: *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 26, nº 2, (págs. 409-430), Recuperado el 10 de diciembre 2011 de:

<http://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>

Bohn, W., y Soetard, M. (s.f.). *Evolución del pensamiento pedagógico alemán (RFA) desde los años sesenta*. *Revista Educación y Pedagogía*, (págs. 129-151). Recuperado el 11 de marzo de 2011 de:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5666/5086>

Eldridge, M. (2005). *The German Bildung Tradition*. Recuperado el 05 de marzo de 2011, de: UNC Charlotte. Department of Philosophy:

<http://www.philosophy.uncc.edu/mleldrid/SAAP/USC/pbt1.html>

Engelhardt, R. (13 de junio de 2007). [Entrevista a Dietrich Benner, profesor de la Humboldt University of Berlin: When Knowledge-worlds collide], Recuperada el 21 de enero de 2012 de: Institut for Uddannelse Og Pædagogik (DPU)

<http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/when-knowledge-worlds-collide/>

FES Aragón. (sin fecha). *Modalidades de Titulación*. Recuperado el 10 de octubre de 2010, de: www.aragon.unam.mx:

<http://www.aragon.unam.mx/ensenanza/licenciaturas/pedagogia/titulacion/pdf/tesis.pdf>

- Fundación Española de Historia Moderna. (2005). *Gremios y artesanos*. Recuperado el 18 de noviembre de 2010, de: [gremios.ih.csic.es](http://gremios.ih.csic.es/artesanos/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=34):
- http://gremios.ih.csic.es/artesanos/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=34
- Glazman, R. (1983). Departamentalización. *Revista de la Educación Superior*. Recuperado el 28 de abril de 2009, de ANUIES en:
- http://www.anui.es/servicios/p_anui/publicaciones/revsup/index.html
- Granados Chapa, Miguel Ángel. (1980). "Así Nacieron las ENEP" en *Memoria Académico-Laboral ENEP. Citado por Sánchez Gudiño, H. y. (2004). La universidad periférica: el caso de la ENEP-Aragón a XXV años de su fundación (1976-2001)*. Recuperado el 28 de Abril de 2009, de Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades:
- <http://desinuam.org/autoestudio2004/84.htm>
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur: une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire¹ (niveau 1). *Recherches qualitatives. Vol. 26 (2, 2006)*, (págs. 66-84). Association pour la recherche qualitative. Recuperado el 20 de octubre de 2011, de:
- [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(2\)/malo_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(2)/malo_final2.pdf)
- Martín-Guaregua, Nancy y Pérez-Pariente, Joaquín. (Agosto de 2008). La alquimia precursora de la química moderna. En *Materiales Avanzados*, Año 6, núm. 8, (págs. 9-16). Instituto de investigaciones en materiales-UNAM. Recuperado el día 25 de julio de 2011 de:
- <http://www.iim.unam.mx/revista/pdf/numero11.pdf>
- Pinyol Vidal, J. (s/f). *Iconografía e iconología de los dibujos de la prensa barcelonesa (1870-1935)*. Recuperado el 12 de enero de 2012, de: Cahiers de civilisation espagnole. De 1808 au temps présent: <http://ccec.revues.org/1893>
- Plutarco. (1999). *Vidas paralelas*, tomo I. Argentina: El Aleph: Recuperado el 01 de abril de 2012, de:
- <http://historiantigua.cl/wp-content/uploads/2011/06/VIDAS-PARALELAS-TOMO-I-PLUTARCO.pdf>
- Romo Beltrán, R. M. (2007). *Identidades socioprofesionales e historia institucional*. 7o Congreso Nacional de Estudios del trabajo. Buenos Aires: Recuperado el 10 de abril de 2009, de: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/12012.pdf>.
- Ruiz Gaytán, B. (1954). *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Recuperado el 15 de noviembre de 2011, de: historiamexicana.colmex.mx. Obtenido de Colmex.mx:
- historiamexicana.colmex.mx/resultados_busqueda.jsp?tema=51107

- Ruiz, L. E. (1986). *Tratado de Elemental de Pedagogía*. México: UNAM.
- Sánchez Dromundo, R. A. (21 de marzo de 2007). *La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado*. Recuperado el 27 de abril de 2009, de <http://redie.uabc.mx>.
- Sánchez Gudiño, H. y. Rivas Ontiveros, R. (2001). *La universidad periférica: el caso de la ENEP-Aragón a XXV años de su fundación (1976-2001)*. Recuperado el 28 de Abril de 2009, de Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: <http://desinuam.org/autoestudio2004/84.htm>
- UNAM. (2007). *Reglamento de Titulación*. Recuperado el 18 de noviembre de 2010, de: www.filos.unam.mx:
http://www.filos.unam.mx/mis_archivos/pdfs/reglamento_titulacion.pdf
- Valdeón Baruque, J. (s.f.). *Gremios y oficios en la estructura urbana de la ciudad medieval*. Recuperado el 16 de octubre de 2010, de dialnet.unirioja.es:
dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo
- Van Manen, M. (2000). *Phenomenology online.com/inquiry*. Recuperado el 26 de Septiembre de 2009, de: [phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com):
<http://www.phenomenologyonline.com>
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una nueva pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, núm. 002, (págs. 2-27), Braga, Portugal, Universidade do Minho. Recuperado el día 24 de julio de 2011, de:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414210.pdf>

Tesis de licenciatura

- Arellano Mercado, E.B. (2009). *La psicomotricidad como alternativa educativa para personas con discapacidad intelectual profunda, en la fundación de ayuda al débil mental A.C., Casa Hogar Beatriz de Silva*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Bárceñas Roa, M.L y Hernández Martínez, J.A. (2009). *El trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños en edad preescolar 5-6 años: Propuesta de intervención pedagógica*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Bautista Sebastián, N.S. y Romero Alarcón, I.G. (2009). *Propuesta de un curso de formación docente de educación en valores para profesores de educación primaria*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.

- Calzada Pacheco, A. (2009). *El papel del docente en el proceso de adquisición de la lecto-escritura en los alumnos de primer grado de primaria*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Cortés Velasco, L. y Gutiérrez Lozano, E. (2009). *La educación sexual del individuo de 13-15 años en la actualidad*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Domínguez Basañez, T.E. (2009). *Interpretación de la aceptación y concientización de la sexualidad del sujeto con parálisis cerebral*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Espinosa Barrera, D. (2009). *Taller para el establecimiento de repertorios de autosuficiencia dirigido a padres de alumnos con discapacidad intelectual del programa psicopedagógico de servicio social*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Estrada Malvaez, M.T. (2009). *El lenguaje y la comunicación en los jóvenes de educación secundaria en los discursos literarios de la enseñanza del español: El refrán como mediación analítica*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Flores Mora, S.Y. y Quiroz Soria, C.A.(2009). *La familia como formadora de valores en el niño de 4 a 5 años: una perspectiva pedagógica*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- García García, J.M. (2009). *Propuesta de mejora para la capacitación a distancia a Farmacias del Ahorro*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- García Adame, M.P. y Vergara Corona, M. A. (2009). *Elaboración y aplicación de un programa pedagógico para estimular las habilidades básicas para la adquisición de la lectoescritura en niños preescolares*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Godínez Montoya, F.M. y Resendiz, R. (2009). *La importancia del docente como promotor de la autoestima*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Gómez Cruz, Y.X. (2009). *Análisis del género en la educación de la mujer adolescente: Hacia la construcción de una autonomía sexual*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Gutiérrez Muñoz, C. (2009). *El papel del pedagogo en la impartición de la justicia de menores*. (Memoria de desempeño laboral inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Hernández Martínez, C.A. (2009). *El trabajo en equipo en pedagogía: Construyendo una ética del diálogo*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.

- Isidoro Gómez, Y.J. (2009). *La asimilación, un factor de apoyo al fenómeno de la reprobación de matemáticas I, en el Colegio de Bachilleres 10.* (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- López Rivera, G. (2009). *Menores en situación de calle: Posibilidades pedagógicas en el presente.* (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Mendoza Pérez, K.Y. (2009). *Propuesta metodológica para fomentar el hábito de la lectura y formación de valores universales en los alumnos de 1º a 6º grado de la escuela primaria 20 de noviembre de 1910. Turno matutino. (Estudio de caso).* (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Monzalvo Hernández, D. Y. y Peña González, Y. M. (2009). *Factores que influyen en la desvalorización social del pedagogo como docente.* (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Olvera Fierro, J. O. y Ramírez Angón, E. (2009). *Estrategias didácticas en la educación ambiental para la resolución de problemas ambientales aplicadas en la FES Aragón.* (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Rendón Vázquez, M. I y Ríos Pérez, A. E. (2009). *Violencia familiar, rendimiento y problemas educativos. Análisis de su injerencia en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en alumnos de 3º a 6º de primaria.* (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Rosas Velázquez, Y. (2009). *La educación a distancia. Una invitación a ser más.* (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Saldaña Ortega, A. M. y Domínguez Espíritu, J. (2009). *El proceso de evaluación de la capacitación: Una propuesta basada en un marco conceptual que rescata los aspectos cualitativos y de articulación de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Saucedo Rojas, M. I. (2009). *Valores de los alumnos de la carrera de Pedagogía de la FES Aragón.* (Tesis inédita de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.
- Vega Cruz, A. B. (2009). *Programa didáctico multimedia para los docentes de historia con base en la reforma de la educación secundaria.* (Programa Didáctico Multimedia inédito de licenciatura). UNAM-FES Aragón, Ciudad Nezahualcóyotl, México.