



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

ITINERARIOS DE INVESTIGADORAS MEXICANAS, SUS
CONTEXTOS Y LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS

TUTORA PRINCIPAL
MONIQUE LANDESMANN SEGALL
Facultad de Filosofía y Letras. UNAM

COMITÉ TUTOR:
CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN RAMOS
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. UNAM
RITA ANGULO VILLANUEVA
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. UNAM
JOSÉ ANTONIO HERNÁNZ MORAL
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. UNAM
MARÍA DEL PILAR PADIERNA JIMÉNEZ
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. UNAM

MEXICO, D. F. MAYO DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Esta tesis fue elaborada con el apoyo de una beca del CONACyT

A Perla de Abril, mi motor, mi razón de ser, mi estrella.

A Manuel, Elisa, Francisco y María Luisa, mis raíces.

A Victor Manuel, mi amor, mi compañero, mi apoyo.

A la UNAM, la puerta, el camino y las alas.

Por hacer que cambiara la leyenda de mí misma, son todo lo que soy

...Y todo lo que soy es de ustedes.

AGRADECIMIENTOS

Deseo manifestar mi más profundo reconocimiento y gratitud a Monique Landesmann Segall por su pasión contagiosa por la investigación y por creer en este proyecto desde sus inicios, cuando no era sino un montón de ideas despeinadas. Igualmente agradezco, como muchos otros, la paciencia, profesionalismo y dedicación generosas que ella siempre otorga a sus estudiantes.

Un profundo agradecimiento también a Claudia Beatriz Pontón Ramos, Rita Angulo Villanueva, María del Pilar Padierna Jiménez y a José Antonio Hernánz Moral por la lectura puntual y cuidadosa de la primera versión de este documento y las sugerencias invaluable que me brindaron para mejorarlo.

Agradezco a las Doctoras Alicia de Alba Ceballos, Rosa Nidia Buenfil Burgos, Marcela Gómez Sollano y María Teresa Yurén Camarena por todas las horas de generosa apertura que me obsequiaron en las entrevistas autobiográficas que me permitieron hacerles.

Finalmente agradezco a la señora Aurora García Durán por todo el apoyo que me brindó en la captura y organización del referente empírico de mi investigación y de la versión final del presente documento.

RESUMEN

El objetivo de la investigación que aquí se reporta fue analizar el juego de influencias mutuas entre los contextos (escolares y no escolares) y los itinerarios intelectuales de cuatro investigadoras educativas mexicanas que han incursionado y aportado al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. Partiendo de un enfoque epistemológico antiesencialista, en la investigación predominaron los análisis hermenéuticos, articulando categorías del Análisis Político de Discurso (Laclau 1989, 1990, 1995), la sociología de Bourdieu (1977, 1988, 1992) y la metodología de corte biográfico (Bertaux, 2005; Bolívar). Para seleccionar a las participantes, se empleó una estrategia de aproximación por redes de consenso. Para recopilar el referente empírico, se realizaron entrevistas autobiográficas a las investigadoras y se analizaron sus *curricula vitarum*. La información recopilada se analizó empleando el *Análisis Cualitativo por teorización* de Mucchielli (2001), con el apoyo del Atlas.Ti. La información analizada se interpretó a niveles diacrónico y sincrónico con *Cuadros de Temporalidades* y *Cuadros sintéticos de ejemplos de sobredeterminaciones sincrónicas y diacrónicas por itinerario*, que constituyen algunos aportes metodológicos del estudio. Finalmente, el análisis de itinerarios a partir de la articulación de diferentes registros, contextos y temporalidades apoyó a una comprensión compleja y no lineal del proceso de formación de la identidad en los casos observados, evidenciando la heterogeneidad, dispersión y multiplicidad de configuraciones discursivas en las que se constituyen las identidades. Emplear una estrategia de observación diacrónico/sincrónica facilitó el análisis de cada itinerario de modo particular, viendo su singularidad, y analizarlos en conjunto, logrando una aproximación a fenómenos generacionales ocurridos.

ABSTRACT

The aim of the research was to analyze the game of mutual interinfluences between the (school and non-school) contexts and intellectual itineraries of four Mexican female educational researchers who have entered and contributed to the paradigmatic level of theoretical construction of the educative. From an anti-essentialist epistemological approach, in the research predominated hermeneutical analysis, articulating categories of Political Discourse Analysis (Laclau 1989, 1990, 1995), the sociology of Bourdieu (1977, 1988, 1992) and the methodology of biographical section (Bertaux 2005; Bolívar). To select participants, it was used a strategy of approach through networks of consensus. To collect the empirical referent autobiographical interviews were conducted and there were analyzed the *curricula vitarum* of the women. To analyze the information collected it was employed Qualitative Analysis by theorization (Mucchielli,2001), with the support of ATLAS.ti. The information analyzed was interpreted in diachronic and synchronic levels with the suport of two kinds of charts *Temporalities Charts* and *Synthetic Charts of examples of synchronic and diachronic overdeterminations by itinerary*, these charts constitute some of the main methodological contributions of the research. Finally, the analysis of routes from the articulation of different records, contexts and temporalities supported a complex and nonlinear understanding of the process of identity formation in the cases observed, demonstrating the heterogeneity, dispersion and multiplicity of discursive configurations where identities are constituted. Employing a strategy of diachronic / synchronic observation facilitated the analysis of each path in particular, seeing their uniqueness, and analyze them together, achieving a generational approach of occurred phenomena.

Tabla de contenido

Del contenido de este documento	13
I PARTE. LA CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN	16
CAPÍTULO 1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN: “MUJER QUE SABE LATÍN...”	17
1.1 Notas para pensar la relación razón-sin razón, respecto a los aportes de mujeres a la Filosofía.....	19
1.1.1 La histórica exclusión de las mujeres respecto del trabajo intelectual.....	20
1.1.2 Limitaciones para el trabajo intelectual impuestas a las mujeres en México	24
1.1.3 Notas sobre el aporte de mujeres a la filosofía: Presencias, “olvidos” y luchas en el camino por redefinir el <i>logos</i> y nuevos perfiles antropológicos	26
1.1.4 Barreras geopolítico/disciplinares de ingreso al campo intelectual de la Filosofía	42
1.2 Apoyo de la Filosofía como nivel paradigmático para pensar la forma en que se construye teóricamente lo educativo.	45
1.2.1 Qué entiendo por <i>teoría</i> en este documento	46
1.2.1.1 La teoría como cuerpo fijo e inapelable de conocimientos sobre la realidad.....	48
1.2.1.2 La teoría como saber hipotético, conjetural y subversible de la realidad.....	50
1.2.2 Transitando hacia lo educativo, dos niveles para reflexionar teóricamente sobre lo educativo: La reflexión sobre la realidad y la reflexión sobre el espacio de enunciación desde el cual se reflexiona la realidad.....	56
1.3 Sobre el proceso de configuración teórica del campo pedagógico y educativo en México	61
1.3.1 Sobre la problemática de la delimitación teórica de lo educativo y lo pedagógico.....	62
1.3.2 Generalidades en torno a la construcción del campo pedagógico y educativo en México	67
1.4 A manera de cierre de capítulo: La incursión de pedagogas mexicanas en el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo como práctica política alternativa.....	72
CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZANDO EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD ACADÉMICA EN CUATRO MUJERES MEXICANA	74
2.1 Coordenadas generales de la investigación realizada	76
2.2 El Estado del Debate.....	85
2.2.1 La investigación narrativa biográfica: la trayectoria, el itinerario y el retrato biográfico	91
2.2.2 Estudios sobre la participación de mujeres en la producción académica.....	97
2.2.3 Estudios sobre la formación para la investigación	102
2.2.4 Estudios sobre los académicos en México.....	106
2.3 A manera de cierre de capítulo: Aproximarse a la constitución de la identidad de Sujeto Investigador en mujeres mexicanas	110
CAPÍTULO 3. CUESTIONES Y DILEMAS TEÓRICO METODOLÓGICOS	114
3.1 Posicionamiento onto-epistemológico de la investigación	116
3.1.1 Sobre el uso de la teoría y el problema de la implicación en la investigación que se reporta.....	119
3.2 Herramientas que se recuperan del Análisis Político del Discurso	122
3.2.1 Discurso	123
3.2.2 Identidad, identificación e interpelación.....	126
3.2.3 Hegemonía, articulación y antagonismo	130
3.2.4 Sobredeterminación, elemento, momento y sujeto.....	133

3.2.5	Uso de las categorías recuperadas del <i>Análisis Político del Discurso</i> en este documento.....	139
3.3	Nociones que se recuperan de la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, desde una óptica no esencialista	141
3.3.1	La noción de <i>campo</i>	141
3.3.2	Las nociones de <i>habitus</i> y <i>capital cultural</i>	142
3.3.3	Uso de las categorías de <i>campo</i> , <i>capital cultural</i> y <i>habitus</i> en este trabajo	145
3.4	Cuestiones metodológicas	148
3.4.1	Paradigma y enfoque metodológico.....	148
3.4.2	Tipo de investigación	150
3.4.3	Selección de las investigadoras participantes	152
3.4.5	Estrategia para el procesamiento y análisis de la Información recopilada.....	160
3.4.5.2	El análisis de la información recopilada a partir de los <i>curricula vitarum</i>	166
3.4.6	La interpretación y reconstrucción de la información analizada	166
3.5	A manera de cierre de capítulo. Reflexiones sobre las herramientas teóricas y metodológicas empleadas	175
II PARTE. SOBREDETERMINACIONES ENTRE ITINERARIOS Y CONTEXTOS	181
CAPÍTULO 4. LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA	184
4.1 Las influencias familiares		185
4.1.1	Contexto: Tensiones entre el modelo de identidad conservador patriarcal y el del <i>imaginario de la Ilustración</i>	188
4.1.2	Hallazgos en las Narrativas:	194
4.1.2.1	La dialéctica influencia de <i>Las Madres</i>	195
4.1.2.2	La universidad como factor de movilidad social: el discurso de <i>Los Padres</i>	198
4.1.2.3	El desarrollo del deseo de incursionar en lo educativo.....	202
4.2 Influencias desde el espacio escolar previo a la Universidad		205
4.2.1	Contexto: Movimientos estudiantiles y sociales mexicanos en la primera mitad del siglo XX.....	212
4.2.2	Hallazgos en las narrativas.....	217
4.2.2.1	“ <i>Dos de octubre, no se olvida</i> ”	217
4.2.2.2	Lo escolar (curricular y extra curricular) como espacio de formación	220
4.3 A manera de cierre de capítulo. Formación de bases e intereses académicos y ético-políticos en cuatro jóvenes mexicanas		225
CAPÍTULO 5. LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA	231
5.1 Estudios de Licenciatura		236
5.1.1	Contexto: La presencia del exilio de intelectuales españoles y del cono sur de América en México.....	239
a)	Los movimientos sociales latinoamericanos.....	240
b)	La presencia del exilio de intelectuales extranjeros en México	246
c)	Acontecimientos que influyen desde el proceso de constitución del campo educativo y pedagógico en México	252
5.1.2	Hallazgos en las Narrativas.....	256
5.1.2.1	Lo universitario como espacio de formación	256
• Aspectos estructural-formales		257
- La formación teórico-metodológica		259
• Aspectos procesuales-prácticos.....		261
- La influencia de los intelectuales del exilio		262

- Fortalecimiento de la formación política.....	264
- Fortalecimiento de la formación del pensamiento crítico.....	265
5.1.2.2 Los procesos de interlocución académica.....	267
5.1.2.3 El registro de lo familiar.....	268
5.2 Estudios de Postgrado e inicios del ejercicio profesional.....	270
Cuadro 8. Segunda parte de la segunda temporalidad: La caída del Muro de Berlín, la entrada del neoliberalismo y sus impactos para el campo pedagógico y educativo en México. 271	
5.2.1 Contexto:.....	275
5.2.2 Hallazgos en las Narrativas.....	281
5.2.2.1 Los estudios de postgrado.....	282
• Aspectos estructurales-formales de los estudios de postgrado.....	282
- La apropiación crítica de la teoría.....	283
• Aspectos procesuales-prácticos.....	288
5.2.2.2 Sobredeterminaciones con los eventos geopolíticos.....	289
5.2.2.2 Primeras incursiones profesionales en espacios universitarios.....	290
• La docencia, la investigación y los primeros aportes.....	291
• Procesos sobredeterminados de interlocución académica.....	295
5.2.2.3 El peso de la familia.....	296
• Los padres y las madres.....	297
• Las parejas.....	298
• Las hijas y los hijos.....	298
5.3 A manera de cierre de capítulo: Sobredeterminaciones y momentos articulatorios teóricos y ético políticos.....	299
CAPÍTULO 6. EL EJERCICIO PROFESIONAL ACADÉMICO EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS.....	304
Cuadro 9. Contexto: La crisis estructural generalizada, el neoliberalismo y la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000).....	305
6.1 Contexto:.....	310
a) La Crisis Estructural Generalizada, el neoliberalismo, la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000) y el incremento de la violencia vinculada al crimen organizado en México.....	310
El contexto de Crisis Estructural Generalizada.....	315
Tiempos de neoliberalismo.....	318
La huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000).....	320
El incremento de la violencia vinculada al crimen organizado en México.....	325
b) Acontecimientos que influyen desde el proceso de constitución del campo pedagógico y educativo en México.....	328
6.2 Hallazgos en las Narrativas.....	333
6.2.1 Sobredeterminaciones con los eventos geopolíticos.....	335
6.2.2 Sedimentos del discurso familiar.....	339
• Los padres y las madres.....	339
• Influencia de la pareja.....	340
• Influencia de las hijas e hijos.....	340
6.2.3 El contexto de la profesión académica en la Universidad.....	341
• Insights y aportes desde las funciones de docencia.....	345
• Insights y aportes desde la investigación educativa.....	348
• El espacio potenciador de la función de enseñar a investigar.....	349

• El contacto e interlocución con diferentes actores sociales y comunidades académicas dentro y fuera del país.....	351
El ámbito nacional mexicano.....	352
El ámbito internacional.....	353
6.2.4 Sobredeterminaciones con el plano de la teoría.....	358
6.2.5 Las agendas y retos teóricos pendientes.....	366
6.3 A manera de cierre de capítulo: La riqueza formativa de ser intelectual en tiempos de crisis.....	371
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	373
7.1 Analizando diacrónicamente los itinerarios.....	375
7.1.1 De la experiencia en comunidades indígenas al interés por el debate ontológico: Algunas lecturas diacrónicas en el itinerario de <i>E-1</i>	377
7.1.2 Del imaginario de la Ilustración al Análisis Político de Prácticas Discursivas Teóricas en el campo de lo educativo: El itinerario de <i>E-2</i>	390
7.1.3 Del movimiento del 68 a la preocupación por la formación de sujetos en el contexto latinoamericano: El itinerario de <i>E-3</i>	400
7.1.4 De la dislocación del movimiento del 68 a la preocupación por la formación en valores y de investigadores en el campo de la educación: Lecturas diacrónicas en el itinerario de <i>E-4</i>	414
7.3 Aportes teórico-metodológicos de la investigación realizada a campos de conocimiento relacionados.....	422
7.3.1 El campo de los estudios de corte narrativo-biográfico.....	422
7.3.2 El campo de los estudios sobre la incursión de mujeres en el trabajo intelectual.....	424
7.3.3 El campos de los estudios sobre los académicos.....	425
7.3.4 El campo de los estudios sobre la formación para la investigación.....	427
7.4 Algunas interrogantes y posibles objetos de estudio que pueden ser abordados a la luz de los resultados aquí reportados.....	428
7.5 La formación de la identidad de <i>sujeto investigador</i> en cuatro investigadoras educativas mexicanas.....	430
BIBLIOGRAFÍA Y MESOGRAFÍA.....	435

A lo largo de la historia de la humanidad, los grupos gobernantes de las numerosas culturas que han poblado el orbe, han marginado a amplios sectores de la población respecto de la producción y uso del conocimiento considerado como legítimo. Los criterios a partir de los cuales se han realizado tales exclusiones se han relacionado principalmente con la clase, la raza, la nacionalidad, la posición socioeconómica, la edad, la filiación religiosa o el género de los grupos marginados. Entre los grupos humanos excluidos de la producción o uso del conocimiento legítimo, es decir, de la posición del *cógitio* cartesiano, las mujeres fueron (y en algunos contextos siguen siendo) vistas como imperfecciones de la naturaleza, seres débiles de cuerpo con mente carente de sólida inteligencia. Está documentado cómo, desde tiempos remotos muchas culturas de Europa, América o Asia, negaron a las mujeres el derecho a recibir educación formal, el acceso a los estudios superiores, o el derecho a participar en actividades de índole académica. Esta tendencia, si bien se debilitó a partir de las luchas reivindicatorias de la segunda mitad del siglo XX, se mantuvo e incluso acentuó por muchos años en varias regiones del orbe.

Sobre este punto Foucault (1961) enfatiza cómo desde el siglo XVII el racionalismo cartesiano excluyó muchas racionalidades de la posición del *cógitio*, condenándolas como locura. Este autor en varias de sus obras analiza la forma en que se impuso el pensamiento de Occidente, convirtiéndose en una instancia dicotómica, generalizante y excluyente: el registro iluminado por la razón, lo verdadero y lo válido, y por lo tanto incapaz de sostener incoherencias (recuperando el principio aristotélico de No Contradicción).

Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, cada vez son mayores las recuperaciones y evidencias del trabajo intelectual de mujeres que, a contra corriente, incursionaron y siguen incursionando en la producción académica. En esta dirección, desde la segunda mitad de la década de los sesentas y en contextos de crisis y movimientos sociales, algunas investigadoras educativas de América Latina se han comprometido (junto con investigadores hombres también) en un diálogo/debate muy lúcido y productivo acerca de cuestiones epistemológicas en relación con lo educativo. Desde perspectivas postestructuralistas de corte crítico, estas mujeres latinoamericanas han posicionado debates en un intento sostenido por redefinir y darle otra forma a un campo (el educativo) usualmente dominado por paradigmas positivistas y neoliberalistas, de corte esencialista. Un campo además, inmerso en una serie de debates académicos nacionales e internacionales, tenso e

interpelante, debido a que su objeto de estudio tiene un carácter multidimensional y su referencia es inter, trans y multidisciplinaria.

Observando lo anterior, me he preguntado qué es lo que ha favorecido y dado poder a estas mujeres para incursionar a contracorriente en los complejos y abstractos terrenos teóricos. Es decir, por qué procesos formativos transitaron, con qué modelos de identidad se identificaron, a partir de los cuales constituyeron su identidad como investigadoras en estos campos disciplinares.

En este trabajo presento el reporte de mi investigación doctoral basada en los relatos autobiográficos de cuatro investigadoras educativas mexicanas que han incursionado y/o aportado a terrenos ontológicos y/o epistemológicos en relación con la producción teórica de lo educativo. En sus relatos busqué los elementos/momentos¹ del contexto que influyeron sus *itinerarios*², empoderando su deseo y decisión de incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de *lo educativo*³. De aquí en adelante me referiré a estos relatos, producto de las cuatro entrevistas cualitativas a profundidad que realicé con dichas investigadoras, como *E-1*, *E-2*, *E-3* y *E-4*. En el capítulo 2, detallaré las características de estas entrevistas, la estrategia metodológica empleada para desarrollarlas, analizarlas e interpretarlas.

Consideré valioso e interesante aproximarme desde una *lógica epistemológica antiesencialista o postmoderna* al hecho de que mujeres mexicanas (es decir, mujeres nacidas en un país cuya historia ha estado marcada por siglos de colonización geopolítica y patriarcado) se hayan aventurado a producir en lo filosófico, lo epistemológico, lo ontológico en relación con lo educativo, es decir, en un plano de la construcción teórica, que ha

¹ Retomo aquí la distinción propuesta por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1985:119) entre *elemento* (como aquel significante, suceso o aspecto que flota en el campo de la significatividad) y *momento* como el espacio topológico y cronológico, espacio-temporal, en el que un elemento es articulado discursivamente a una configuración significativa, “Llamaremos momentos a las posiciones diferenciadas, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso”

² Según García Salord (2003) el itinerario reconstruye el relato de vida de los sujetos, pero bajo una perspectiva semántica, es decir recuperando las significaciones que tienen para esos sujetos los procesos, los acontecimientos y los desplazamientos en sus vidas o en las de su familia. (2003:196)

³ Aunque más adelante hablaré con mayor detalle sobre esto, valga de momento señalar que cuando hablo de *lo educativo, lo social, lo político*, no me estoy refiriendo a entidades hipostaseadas (esenciales, que son de un “modo verdadero y definitivo” o “verdaderas realidades”), sino configuraciones parcial y precariamente fijadas, descentradas, negociables y definidas por sus relaciones con otras estructuras significativas.

pretendido ser patrimonio exclusivo de hombres, filósofos y europeos. Su incursión es importante y trascendente si se recuerda que el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo se relaciona con la direccionalidad de los proyectos educativos, con la posibilidad de construcción de futuros escenarios sociales y, por lo mismo tiene implicaciones geo-políticas, sociales, económicas y culturales importantes. Argumentaré más profundamente sobre estas últimas ideas en el primer capítulo de este documento.

Del contenido de este documento

Para dar cuenta de la naturaleza de la investigación que realicé, así como de sus hallazgos más relevantes organicé el presente documento en siete capítulos distribuidos en dos partes.

La primera parte del documento (*“La construcción del dispositivo de investigación”*) la he dedicado a describir el campo problemático de investigación, presentar los elementos metodológicos de la investigación realizada, así como las herramientas teóricas con las que pensé dicha investigación y analicé sus resultados. En este sentido en el capítulo primero: *“A manera de introducción: ‘Mujer que sabe latín...’*”, discutiré la trascendencia de la incursión de estas mujeres mexicanas en un terreno tan fuertemente masculinizado, eurocentrista y disciplinar como el plano ontológico y/o epistemológico de la construcción teórica de lo educativo. Para ello iniciaré presentando datos sobre la forma en que hasta la primera mitad del siglo pasado, fue negada, soslayada, minimizada o hasta ridiculizada la producción filosófica de mujeres en las versiones historiográficas de la Filosofía. Ejemplificaré cómo algunos de los más importantes pensadores de la Ilustración avalaron y promovieron la exclusión de las mujeres respecto de la producción intelectual y cómo estas ideas ilustradas se sedimentaron en el habla cotidiana tradicional de la cultura popular mexicana. A continuación haré un breve recuento de cómo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, por un lado se fortalece el rescate de la obra de filósofas que no fue dada a conocer por mucho tiempo, y por otro lado, más mujeres van haciendo propuestas filosóficas muy interesantes para re-acomodar y re-pensar lo que es la razón, el tipo de ser humano a construir y el propio *logos*.

En un segundo momento de este capítulo defenderé la importancia de la construcción teórica de lo educativo y del nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo,

fundamentando cómo este *locus* teórico funciona como bisagra que articula lo filosófico con lo pedagógico imprimiéndole diferentes direccionalidades a las propuestas curriculares. Dado que *lo educativo*, como objeto de estudio tiene ciertas especificidades (que se relacionan con la historia de la configuración conceptual del campo pedagógico y educativo en México) y que complejizan y plantean problemas de conocimiento a quien lo aborda, exploraré algunas de esas especificidades y plantearé algunas coordenadas históricas sobre esa configuración en México. Finalmente cerraré el capítulo justificando la importancia de la incursión de mujeres mexicanas en el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.

En el segundo capítulo: “*Problematizando el proceso de constitución de la identidad de sujeto investigador en el itinerario de cuatro investigadoras educativas mexicanas*” presentaré la pregunta, el propósito general y los objetivos que guiaron mi investigación doctoral, seguidos del supuesto del que partí al iniciar mi indagación. Cerraré el capítulo algo del estado del arte en relación con mi objeto de interés y con algunos de los temas que se entrecruzan.

El capítulo 3, *Cuestiones teórico metodológicas* lo he destinado para presentar las herramientas teóricas con las que pensé mi investigación, formulé mi proyecto doctoral, desarrollé y reporté la investigación. En este capítulo y desde una posición epistemológica post-fundamentalista, contextual y de renuncia a los meta-relatos, presentaré la articulación que armé como el *bricoleur* derrideano, entre algunas herramientas del Análisis Político del Discurso y algunas categorías de la teoría de Pierre Bourdieu que empleé para analizar el corpus de información recopilado. Un segundo momento del capítulo lo dedico a plantear los aspectos metodológicos de la investigación realizada: la perspectiva y enfoque metodológicos, la forma en que elegí a las investigadoras sobre cuyas narrativas hice mi investigación, las estrategias para recopilar la información y para procesar y analizar la información recopilada. En este capítulo presento también las lógicas epistemológicas en que me basé para interpretar y organizar la información que presento en los capítulos finales de este documento.

La segunda parte de este trabajo, “*Contextos que dan poder*”, se abocará a contestar la pregunta de investigación a partir de las interpretaciones sincrónicas⁴ que hice sobre la información recopilada y analizada. Esta parte está integrada por tres capítulos trabajados sobre el eje de las tres temporalidades en que desagregué los itinerarios de mis entrevistadas. El capítulo 4 explora los *elementos/momentos* que influyeron en la la formación del habitus de las investigadoras en las etapas de *La Infancia y la Adolescencia*, el capítulo 5 recuperará los procesos formativos, discursos, interpelaciones-identificaciones y primeros aportes de estas mujeres al campo educativo, correspondientes a la etapa de *La experiencia de la Formación Profesional Universitaria*. Finalmente, el Capítulo 6, recuperará las influencias e identificaciones, condensaciones, articulaciones y sobredeterminaciones que percibí en los itinerarios de estas cuatro mujeres, en la tercera temporalidad construida, que es la de *El Ejercicio Profesional en espacios Universitarios*. En este capítulo también hablaré de los posicionamientos teóricos y onto-epistemológicos en que estas académicas se inscriben al momento de cierre de la investigación, así como de sus preocupaciones intelectuales.

Cerrará este documento el capítulo 7 de *Conclusiones* en el que presentaré inicialmente algunas interpretaciones diacrónicas de los itinerarios, para de ahí pasar a hacer una síntesis interpretativa e integrativa sobre mis hallazgos y los aportes que considero que hace mi investigación en lo teórico y en lo metodológico. En este apartado haré también una valoración sobre el trabajo investigativo realizado y esbozaré las líneas de investigación que vislumbro que se abren a partir de los hallazgos de mi investigación.

⁴ Sobre la naturaleza de las interpretaciones y reconstrucciones *sincrónicas* y *diacrónicas* que me propuse realizar a partir de los hallazgos hablaré más adelante, en el apartado 3.4.6 “La interpretación y reconstrucción de la información analizada”.

I PARTE. LA CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. A manera de Introducción: “*Mujer que sabe latín...*”

Realmente ¿qué tanto han sido escuchadas o leídas las mujeres a nivel mundial y viendo las regiones en particular, a lo largo de la historia de la humanidad? ¿Qué tanto han podido expresarse sobre lo que piensan? Hay una neuróloga italiana, Rita Levy Montalcini, premio Nobel, que dice que gran parte de la obra científica, que se reconoció por años como obra de los hombres, realmente fue hecha por sus esposas, sus hermanas. [...] Ella dice que ¡por supuesto que las mujeres han estado haciendo una producción importante! Pero en la medida en que tuvieron este tabú o dificultad para ser escuchadas, entonces los hombres fueron los que publicaron sus obras. ¡Los hombres fueron los que se pusieron a publicar como propia la obra de las mujeres! (*Se ríe divertida*) (E-1).

En este capítulo me abocaré a fundamentar la importancia de la producción teórica en el nivel paradigmático de la construcción de lo educativo, para mostrar por qué creo que son trascendentes y relevantes los aportes hechos por las investigadoras mexicanas sobre cuyos relatos autobiográficos basé mi investigación doctoral. Si bien es sabido que la inclusión de las mujeres en la academia es un proceso sobredeterminado, accidentado e inconcluso, a mí me pareció interesante el hecho, no muy trabajado hasta donde pude ver, de la incorporación de mujeres que, trabajando en el campo de lo educativo y lo pedagógico, decidieron incursionar e incluso debatir o aportar sobre ramas de la filosofía tales como la epistemología y la ontología para construir dispositivos de observación más potentes para mirar lo educativo y lo pedagógico, buscando redireccionarlos en la construcción de escenarios sociales mejores. Es éste el sector de la realidad sobre el que me interesó trabajar.

En esta dirección sustentaré la idea de que este plano de la construcción de lo educativo al que asocio con las nociones de *pensamiento epistémico* (Zemelman, 2001), *espacio epistémico* (de Alba:2010), o *reflexividad epistémica* (Bourdieu y Wacquant, 1995) es ese plano teórico que, retomando la capacidad abstractiva del pensamiento filosófico, objetiva los esquemas de percepción y apreciación que delimitan lo pensable en el trabajo de investigación, estableciendo las reglas y condiciones de posibilidad para producir conocimientos, legitimarlos o negar su validez. En este sentido considero que este tipo de reflexividad, pensamiento o espacio borda o transita entre lo filosófico y lo pedagógico.

Si aportar herramientas o debatir en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo es acceder a una *observación de segundo orden* (Luhmann 1996) propia del pensamiento filosófico, en este capítulo también buscaré defender la idea de que el hecho de que estas cuatro investigadoras hayan hecho aportes teóricos en dicho plano, constituye una forma de transgresión de algunos de los más fuertes cánones de la razón moderna. Para ello iniciaré describiendo y ejemplificando, cómo la mayor parte del pensamiento de la Modernidad tanto en Europa como en México, se empeñó en excluir a las mujeres de la posibilidad del trabajo académico o intelectual, negándose a reconocerles la capacidad para este tipo de trabajo. Acto seguido, ejemplificaré cómo estas ideas exclusionistas fueron más allá del nivel de la academia, sedimentándose en el lenguaje cotidiano y constituyendo mitos

en la sabiduría popular mexicana. Profundizando en este mismo marco de ideas, en un segundo momento, describiré y ejemplificaré cómo en el marco del pensamiento Ilustrado, el campo intelectual de la filosofía, con su rígida estructura geopolítica, excluyó la obra intelectual de las mujeres que lograron a contracorriente hacer aportes a este campo disciplinar antes de la segunda mitad del siglo XX. Para fortalecer este argumento sintetizaré los resultados de una investigación documental que realicé en 11 reconocidas versiones historiográficas de la Filosofía, cotejando cómo la producción filosófica o epistemológica de mujeres fue negada, soslayada y/o minimizada en un intento desde la academia de “purificar” a la filosofía. También ejemplificaré cómo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, va siendo cada vez más nutrido el aporte de propuestas filosóficas importantes de la autoría de mujeres, al tiempo que se van recuperando cada vez más las obras filosóficas producidas por mujeres, que fueron soslayadas en los años y siglos anteriores.

En un cuarto movimiento me abocaré a explicar qué estoy entendiendo por el *plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo* y por qué considero una acción sumamente importante y trascendente producir y posicionar debates en este plano, desde la posición ontológica de ser mujer, mexicana y pedagoga. En esta dirección empezaré por plantear lo que entiendo por teoría, su importancia en la práctica pedagógica, e intentaré ejemplificar cómo una teoría no tiene una sola forma de ser usada, puede emplearse en formas diferentes, dando como resultado, efectos distintos. Pasaré de ahí a enfatizar la diferencia entre el plano paradigmático y el plano sintagmático de la construcción teórica. Como *lo educativo*, como objeto de estudio, tiene especificidades (que en México se relacionan con la historia de la configuración conceptual del campo pedagógico y educativo) y que plantean problemas de conocimiento al investigador, exploraré algunas de esas especificidades y estableceré algunas coordenadas históricas sobre esa configuración en México, mismas que desarrollaré en la segunda parte de este trabajo. Cerraré el capítulo con una discusión articuladora de los apartados desarrollados, argumentando por qué considero que al posicionar sus aportes teóricos, estas cuatro mujeres a partir de cuyos relatos autobiográficos realicé mi investigación doctoral, en varios sentidos realizan una práctica política alternativa.

1.1 Notas para pensar la relación *razón-sin razón*, respecto a los aportes de mujeres a la Filosofía

1.1.1 La histórica exclusión de las mujeres respecto del trabajo intelectual

Desde Aristóteles, las mujeres a menudo han sido vistas como una imperfección de la naturaleza, seres débiles de cuerpo y mente carente de una sólida inteligencia. Desde tiempos ancestrales en varias partes de Europa, América o Asia, las mujeres no tuvieron derecho a recibir educación formal. Las pocas que podían aspirar a una formación muy general fueron las hijas de familias de clases acomodadas, las “damas”, para quienes se pagaba un tutor que iba a sus hogares, les enseñaba solo a leer y escribir y les daba algunas lecciones básicas de música o pintura que les ayudaran a lucir como “niñas bien educadas”. En el seno del hogar también aprendían a coser, hilar, bordar y habilidades relacionadas con el arte de “llevar” una casa (en tanto futuras “señoras”⁵). En otra dirección, las niñas y mujeres de familias de clases marginales a menudo fueron y siguen siendo adiestradas desde muy pequeñas para los áridos trabajos que desempeñarían toda su vida como cocineras, lavanderas, aseadoras, campesinas, etc. En la actualidad, si bien cada vez van siendo más pocos, aún existen grupos humanos en los que a las mujeres les está prohibido el acceso a todo tipo de escuela, a la universidad, o a participar en cualquier actividad de índole académica.

En la segunda mitad del siglo XVII la Ilustración, bajo la fuerte influencia del racionalismo cartesiano, se propuso dismantelar las bases de legitimidad del régimen medieval europeo de las monarquías absolutistas. Este régimen se fundaba en la idea de que los monarcas, por su condición real, desde su nacimiento estaban destinados a mandar, siendo el destino de los demás sectores de la sociedad, obedecer. En este régimen la autoridad real era legítima, pues se ejercía con el consenso de los gobernados, de acuerdo con un principio de “desigualdad natural”. En la base de la corriente que buscó dismantelar los fundamentos de legitimidad del gobierno monárquico, se encuentra la premisa de la igualdad natural entre

⁵ Sobre este particular es conveniente señalar que este tipo de educación no es un hecho que pertenezca totalmente al pasado, pues hoy en día aún hay instituciones. en muchos países, donde a cambio de colegiaturas con costos muy elevados, se enseña a mujeres jóvenes lo que denominan “los cuatro pilares de una imagen pulida en mujeres: la gracia, la elegancia, la fuerza y la confianza” que incluye el desarrollo de habilidades como postura al caminar y sentarse, etiqueta, maquillaje, nutrición, arte floral, cocina y repostería, conversación con hombres, etc. Véanse páginas web tales como *Final Touch Finishing School Inc* .: <http://www.finaltouchschool.com/ladiesonly.htm>, la de la International Schools for Girls, en Montreux, Suiza: <http://www.surval.ch/>; o el Institute Ville Pierrefeu: http://www.ivpworld.com/links/global_education_en.htm. Consulta realizada el 20 de abril de 2011.

todos los seres humanos recuperada del concepto de individuo racional del pensamiento aristotélico.

En el siglo XVIII el Iusnaturalismo racionalista⁶ de Thomas Hobbes (1989) y Hugo van Groot (1925), así como las ideas de Locke, Kant, Hegel y Rousseau entre otros, criticaron pilares centrales del racionalismo cartesiano y de la Ilustración, tales como la del *orden*, el *progreso* y la *razón*. Estos autores fueron más allá al considerar a la racionalidad como la capacidad de discernimiento no solo cognitiva, sino también moral, que no compete a unos cuantos individuos, sino al género humano en su conjunto. Es decir, la racionalidad fue ahora vista como atributo universal, no solo de algunos privilegiados miembros de la *polis*; con esto se pensó que, al extender la cualidad de *la razón* a todos los seres humanos, sucedería lo mismo con la calidad de individuos libres y autónomos para todos. Sin embargo, como bien dirá Serret:

desde el pensamiento ilustrado se producen serias contradicciones. No tanto en su exposición primaria como en su desarrollo [...] al universalizar la idea de individuo autónomo muchos ilustrados en realidad estaban pensando sólo en hacer llegar los privilegios de la autonomía a *cierta clase de individuos*. Por ejemplo (porque las exclusiones fueron varias), lo que estos peculiares filósofos libertarios no consideraron fue que las mujeres también pudieran ser, o querer ser, individuos autónomos. (2008:17)

⁶ El Iusnaturalismo es la teoría del Derecho natural, es decir, aquella que considera que por naturaleza todos los individuos son libres e iguales y que están protegidos por una Ley natural que pueden discernir gracias a su mero razonamiento. La filosofía racionalista dominó Europa a partir del Renacimiento. Supone, ante todo, un cambio de mentalidad. Sus presupuestos básicos aluden a un principio de necesidad (el universo tiene una estructura necesaria, esto es, racional), no hay azar ni contingencia (y por extensión, lo más necesario es la matemática), separación entre filosofía y teología. Se produce una revalorización de las ciencias naturales, con aportes como los de Kepler, Galileo, Newton, Pascal, Copérnico... Todo ello contribuye a componer la idea de Progreso. Son postulados básicos del Derecho natural racionalista: *a)* la desvinculación del Derecho natural respecto a Dios: Dios ya no es la fuente de toda moral, sino la naturaleza racional del hombre; *b)* La construcción del Derecho natural por la razón: Es decir, mediante operaciones lógico deductivas que se van ampliando indefinidamente a partir de los preceptos naturales y conocidos. *c)* Status naturalis y status civilis: Lo primero se define como el estado de naturaleza del hombre previo a su convivencia político-social. Lo segundo es el estado posterior. De ello se extrae que el hombre es un ser asocial; simplemente se adviene a construir sociedades. *d)* Pactismo: El paso de un estado a otro se explica por la teoría del pacto. Se distinguen dos pactos sucesivos: pactum unionis (constitución del grupo social) y pactum subjectionis (sumisión del grupo a una autoridad). *e)* Naturaleza empírica del hombre: A partir de Groot se atiende la naturaleza empírica del hombre, fijándose en sus consideraciones sociológicas. Puffendorf se centra en la tendencia natural hacia la sociabilidad; Tomasio, hacia la apetencia de felicidad; Hobbes, el egoísmo; Rousseau, la bondad. *f)* Separación entre moral y derecho: Es consecuencia de la separación entre filosofía y teología. La moral queda como un conjunto de actos internos del sujeto. Textos donde se puede profundizar sobre esta corriente pueden ser las obras de sus representantes; Hobbes, Locke, Puffendorf, Rousseau, entre otros o, para una síntesis puede consultarse (Pascucci de Ponte; 2004).

Ejemplos de las ideas que excluyeron a las mujeres respecto de la capacidad racional (cognitiva o moral) pueden hallarse en los trabajos de varios de los teóricos y pensadores representativos del pensamiento moderno, de los cuales recupero tres ejemplos:

Immanuel Kant, quien en obras como la *Antropología en sentido pragmático* (1991: 304-307) define al hombre como un ser terrenal dotado de razón por esencia específica, pero en lo que respecta a

las mujeres cultivadas, éstas necesitan de sus libros acaso tanto como de su reloj; a saber, lo llevan para que se vea que tienen uno, tanto si está parado como si no está puesto en hora con relación al sol [...] La mujer es un animal doméstico. El hombre camina por delante con las armas en la mano, y la mujer le sigue con la carga de los enseres de la casa.

Y en las *Observaciones sobre lo bello y lo sublime* (Kant; 2004), afirma que

Las mujeres evitan la maldad, pero no porque sea injusta, sino porque es fea; y las acciones virtuosas significan para las mujeres aquellas que son bellas ... El género femenino es insensible a todo lo que sea deber u obligación. Ellas hacen algo sólo porque quieren, y el arte consiste en hacer que quieran sólo lo que es bueno.

George Wilhelm Hegel, quien sostiene que:

Al quedarse la mujer en casa, ésta se debe encargar –al interior del hogar- de la educación de los varones (universales) para que puedan ser capaces de salir a la sociedad y convertirse en ciudadanos aptos para construir-transformar el mundo fuera del hogar. El varón, al salir del hogar puede reconocer a los universales porque él mismo es un universal, en cambio la mujer únicamente reconoce los singulares; ella misma es un singular que puede ser reemplazado por otro, en cambio el varón no se puede reemplazar por ser universal. El varón ve en la mujer un objeto de deseo, pero a diferencia de la mujer, éste no es prisionero de su deseo, en cambio la mujer no puede librarse del deseo del varón ya que ella misma es deseo. (Hegel, 1991:311)

O que

Al ser la familia la determinación sustancial de la mujer, ésta no puede negarla como parte de ella misma porque es constitutiva de su ser, por lo que se define a ella misma por el espacio en que se desarrolla, es decir, es “persona” gracias a su identificación con la familia. La mujer es “persona” gracias al rol que desempeña al interior de la familia, al ser objeto de deseo para el hombre, al ser un singular para el universal. (Hegel, 1993: 166)

En su célebre obra *El Emilio*, **Jean Jacques Rousseau**, al hablar de la forma en que deben ser educados los hombres (a partir de Emilio) y las mujeres (tomando como ejemplo a Sofía) dirá que

[...] uno debe de ser activo y fuerte. El otro pasivo y débil: es totalmente necesario que uno quiera y pueda; basta que el otro se resista poco. Establecido este principio, de él se sigue que la mujer está hecha especialmente para agradar al hombre. [...] Si la mujer

está hecha para agradar y para ser sometida, debe hacerse agradable para el hombre en lugar de provocarle

Y en otro pasaje sostendrá que

Cuando la mujer se queja de la injusta desigualdad que en este punto han puesto los hombres, se equivoca; esa desigualdad no es una institución humana, o al menos no es obra del prejuicio sino de la razón” (Rousseau, 1997:549) “una vez que se ha demostrado que el hombre y la mujer no están ni deben estar constituidos igual, **se sigue que no deben tener la misma educación.** (Rousseau, 1997:542. *El énfasis es mío.*)

Otros ejemplos del pensamiento patriarcal pueden hallarse en obras con claras ideas misóginas como de Montesquieu, Schopenhauer (1818), y mucho más adelante aún en las de Nietzsche, quien incluso dirá que “El hombre debe ser educado para la guerra, y la mujer, para el solaz y reposo del guerrero. Todo lo demás son tonterías.” (1998:87).

Sin lugar a dudas, las ideas de estos pensadores contribuyeron en gran medida a legitimar la naturalización de una serie de limitaciones impuestas a la mujer para acceder a los estudios superiores, a la universidad y a la academia. Una excepción notable que data de 1694, lo constituyen las obras de Poulain de la Barre⁷ que reivindican el derecho y la capacidad de las mujeres respecto de la educación y el trabajo intelectual y profesional.

A partir de la Revolución Francesa y con la entrada del positivismo⁸ a comienzos del siglo XIX, sus filósofos representantes (Comte, Stuart Mill, Spencer y Darwin y antes de ellos Hegel, Herbart, Cousin, Reid y Tocqueville), comienzan a identificar filosofía con *epistemología* buscando el análisis y control del conocimiento científico. En este sentido buscaron extender el método científico experimental a los nuevos campos del saber y al mundo humano y social, buscando una filosofía del progreso científico. A partir de esto, muchas mujeres que estaban más preparadas en el plano de las reivindicaciones de igualdad

⁷ Para un panorama bastante completo de las obras de este pensador francés conviene consultar las *Obras feministas de François Poulain de la Barre (1647-1723)*. Edición crítica de Daniel Cazés Menache, con la colaboración de María Haydeé García Bravo. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. 2007

⁸ Aunque sobre la corriente filosófica del positivismo y sus aplicaciones epistemológicas al campo de la investigación en Ciencias Sociales hablaré en el apartado 3.4.1 de este documento, valga por el momento plantear que esta corriente o escuela filosófica afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico, mismo que solo puede surgir de la aplicación del método científico de las ciencias naturales al estudio de las ciencias sociales. La relación sujeto-objeto de esta perspectiva es unidireccional y vertical, se interesa en la búsqueda de la objetividad, las leyes que gobiernan a la sociedad y que permitirán la predicción, control y orden en los fenómenos sociales, para alcanzar el progreso

llegaron a acceder a las facultades científicas y hacer su primera entrada en la comunidad científica.

Fue un ingreso cargado de dificultades, rodeado de la desconfianza y de la hostilidad comunes a los ambientes cerrados y elitistas masculinos, pero se llevó a efecto. Se trató de un acceso técnico y subalterno en el ámbito de la organización del trabajo científico: las científicas decimonónicas no realizaron descubrimientos particulares, ni elaboraron ninguna teoría crítica de la ciencia en el campo epistemológico y filosófico. En su conjunto, el acceso de las mujeres a la ciencia fue parecido al acceso de las mismas al campo industrial o al de las profesiones liberales. Pero a finales del siglo XIX las cosas ya habían cambiado. (De Martino y Bruzese, 1996:330)

Considerando la relación entre razón y poder, es de resaltar que la forma en que paradójicamente esta lógica epistémica se instaure como un nuevo dogma instrumentado para legitimar un rígido control social, en nombre de la moral y el orden, siendo un claro ejemplo histórico de un dispositivo de verdad-poder, verdad última frente a la cual sus opositores recorrerían muy probablemente el camino hacia el castigo o la pena capital.

1.1.2 Limitaciones para el trabajo intelectual impuestas a las mujeres en México

En México la situación aún fue más dura para la incorporación de las mujeres en el trabajo intelectual y académico, pues a todos los prejuicios antes expuestos se sumó el de que las mujeres mexicanas, aparte de ser constreñidas como sujetos genéricos, lo fueron también por haber nacido en una colonia europea. Si bien, como dicen García y Figueroa (2009) los hombres ilustrados y los liberales del siglo XIX reconocieron en la educación una función redentora para muchos de los males sociales, considerando a la escuela como un medio fundamental para la formación de las generaciones jóvenes, respecto a la educación de las mujeres, se continuaron las tendencias de la enseñanza tradicional. Por ello, pese a que se establecieron instituciones dedicadas a instruir a niñas y mujeres, se conservó la idea de la hija-esposa-madre supeditada a la autoridad masculina. También se buscó escolarizar su formación de modo que fuera más ordenada y racional, con el fin de incorporar a la mujer al progreso, pero sin poner en riesgo su papel como pilar del hogar (Staples, 2003 y Galván, 1985).

Un tema ambiguo fue la posibilidad de que las mujeres ingresaran a la educación superior, de donde el Ministro de Instrucción, José Díaz Covarrubias opinaba que

son las costumbres y la civilización actual las que han impedido que la mujer participe en los trabajos científicos que hasta hoy han aparecido reservados a los hombres. [...]

En nuestro concepto, no es en las carreras profesionales dónde está la importancia de la educación de la mujer. El hecho es que [...] no se marca la necesidad social de compartir con la mujer la alta dirección de la inteligencia, no obstante que, con excepción de las costumbres nada les impide participar en muchas de las esferas de la actividad varonil. [...] Pero su retraining, su organización fisiológica y su lugar en la sociedad las llaman a una tarea de trascendental importancia: la formación de la familia, la influencia moral sobre el hombre y la influencia permanente en todas las evoluciones de la sociedad” [...]Lo importante es formarlas] con una *instrucción superior* conveniente, no para encargarle los ejercicios profesionales de los hombres, sino para no dejar en *una inteligencia vulgar* la primera educación de la niñez” (Díaz, 1875: CXCII-CCXIII, *el énfasis es mío*).

En virtud de que el pensamiento occidental, heredero del racionalismo cartesiano, ha influido en gran medida el orden simbólico académico a nivel mundial, esos fundamentos filosóficos del patriarcado moderno que iniciaron en Europa, se sobredeterminaron con el lenguaje cotidiano popular incluso de otros idiomas, sedimentándose, por ejemplo en las paremias o refranes. Como bien señala Mitkova (2007: 89) durante siglos la cultura popular ha creado y transmitido a través de diferentes tipos de unidades lingüísticas (refranes, romances, cuentos tradicionales, obras literarias, chistes, canciones, etc.) una serie de estereotipos acerca de las mujeres que en gran medida pervive hasta nuestros días.

La paremiología (del griego *paroimía*, proverbio y *logos*, tratado: disciplina que estudia los refranes y proverbios) es un registro en el que se vierten importantes y significativos indicadores de los valores que caracterizan a una cultura, así como del modelo social que dicha cultura promueve. Las paremias o refranes gozan del prestigio de sabiduría popular que se les atribuye y por lo general son tomadas como verdades irrefutables y absolutas, confirmadas generación tras generación.

Pese a las distancias históricas y culturales que en muchos casos median entre el contexto de acuñación de los refranes y la actualidad, el sentido en que fueron planteados sigue vivo, pues manifiestan la pervivencia de la mentalidad de corte patriarcal. Por ejemplo, para el idioma español Calero Fernández (1991), ubica 10 884 dedicados a las mujeres, de los cuales casi la sexta parte enfatiza 85 *defectos* supuestamente inherentes a ellas y solo 16 supuestas *cualidades innatas*, los refranes favorables, elogian las virtudes de un modelo de mujer que es reflejo de lo que la sociedad patriarcal espera de ella. Esto es así por el temor a que, adquiriendo conocimientos más allá de los imprescindibles para dominar el ámbito doméstico, la mujer puede aspirar a la participación en esferas “exclusivamente masculinas” y, de esa manera, poner en tela de juicio la autoridad masculina.

Este paradigma de mujer reúne rasgos como docilidad, obediencia, dulzura, fidelidad, honestidad, laboriosidad, prudencia, discreción, hermosura, feminidad, etc. Toda desviación de las normas establecidas, es censurada o caricaturizada.

Los refranes en México describen a las mujeres

- a) Como personas con una naturaleza parlanchina, incapaces de hablar sobre temas sustanciales, siendo su hablar superfluo e intrascendente el contenido de su discurso, por lo que es mejor que guarde silencio: “La doncella, la boca muda, los ojos bajos y lista la aguja”; “Mujer discreta, esposa y madre perfecta”; “Mujer y perra, la que calla es buena”; “Croar de ranas y hablar de damas, ruidos sin sustancia”.
- b) Como tontas e ignorantes: “La mujer tiene cabello largo y entendimiento corto”; “Largo el pelo, corto el seso”,
- c) Como seres incapaces para el estudio y menos para la academia: “Mujer con letras, dos veces necia”; “La mujer y el aguador, mientras más brutos mejor”. “Mula que hace hito y mujer que habla latín nunca hicieron buen fin”; “Ni joya prestada, ni mujer letrada”; “No te cases con mujer que te gane en el saber”; “Guárdete Dios de perro de liebre, de casa de torre, de piedra de honda y de mujer sabihonda”; o “**Mujer que sabe latín, no encuentra marido ni tiene buen fin**”, frase que Rosario Castellanos inmortalizó en la obra que lleva por título este refrán (1979).

Como puede verse ni en el nivel de la academia, ni en el de la cultura popular mexicana, fue bien visto que las mujeres incursionen en tareas académicas o intelectuales.

1.1.3 Notas sobre el aporte de mujeres a la filosofía: Presencias, “olvidos” y luchas en el camino por redefinir el *logos* y nuevos perfiles antropológicos

Hasta aquí hemos visto cómo el pensamiento de la modernidad, que se extendió a muchas latitudes y culturas en el mundo como la mexicana, intentó mantener a las mujeres alejadas del trabajo intelectual. Sin embargo algunas de las que tuvieron los medios para cultivarse estudiaron y lograron hacer aportes importantes, dejando huella incluso en campos intelectuales tan estructurados, disciplinares, euro y androcentristas como el de la Filosofía, que es en el que ahora voy a detener mi reflexión.

Parado en el siglo XXI y haciendo una revisión panorámica de algunas de las más conocidas versiones historiográficas de la filosofía, un observador hipotético podría atestiguar el escaso o nulo registro y reconocimiento de la obra filosófica de mujeres, antes de la segunda mitad del siglo XX. Si este observador sólo hubiera cursado la educación básica, posiblemente se preguntaría por las causas de este supuesto “escaso o nulo interés” de las mujeres (no sólo europeas, también asiáticas, americanas, africanas) por intervenir en esta disciplina, hasta la primera mitad del siglo XX. Pero con un poco más de escolaridad o de cultura general, seguramente se preocuparía por no encontrar referencias a las obras de Hypatia de Alejandría, Teresa de Jesús o Sor Juana Inés de la Cruz, entre otras. Esto tiene que ver con el hecho de que, como dice Gargallo (2010), las filósofas han estado entre las mujeres de las que más se ha negado su existencia en el mundo occidental.

Su presencia en la historia de la filosofía y la especificidad de sus desarrollos teóricos han sido borradas durante siglos mediante complejos aparatos conceptuales y metodológicos, que servían para garantizar el dominio intelectual y el poder material de los hombres encargados de la definición del saber, el bien, lo bello y lo históricamente trascendente. [...] ¿Y cómo iba a ser posible lo contrario? Construidas por la cultura católica como tentadoras; relegadas a la relación mística con Dios, despreciadas por la cultura moderna como seres de escasa capacidad de abstracción; confinadas por el romanticismo al papel pasivo de indefensas (para ser amadas por sus defensores); y, finalmente, convertidas en objetos de lujo por el capitalismo liberal del siglo XIX y principios del XX, a las mujeres no podía reconocérseles la capacidad de describir, organizar, proponer o imponer ideas ni métodos de acercarse a la verdad mediante ellas. [...] De hecho, las mujeres que tuvieron los medios para cultivarse, ocultaron la producción de sus saberes en la mística, como Teresa de Ávila, los embellecieron hasta hacerlos de difícil detección, como Juana Inés de la Cruz, o enfrentaron la inquisición y el escarnio, en un primer momento, y el olvido, en un segundo, como muchísimas mujeres laicas y religiosas, en la Nueva España y durante los primeros años de la vida independiente de México. (2010)

No obstante a partir de la segunda mitad del siglo XX, los movimientos de liberación de las mujeres plantearon la necesidad de revisar la historiografía de la filosofía, así como sus estructuras epistemológicas. Es así que obras como las de Waithe (1987, 1989 y 1991), De Martino y Bruzese (1996), Broad (2004), Alic (2005), Dzielska (2009), O’Neill (2005), Atherton (1994), McAlister (1993), Tuana (1992), Gargallo (2010) y Muiña (2008), entre otras muestran la prolífica obra de mujeres filósofas, una gran parte de las cuales no merecen ni la más mínima referencia en las más reconocidas historiografías de la Filosofía. Como dice O’Neill:

Una gran parte de los escritos filosóficos hechos por mujeres se centraba en tópicos tales como la fe y la revelación, por un lado, o en la naturaleza de las mujeres y su rol en la sociedad, por el otro. Pero en el siglo dieciocho se intentó extirpar la filosofía motivada por compromisos religiosos, de la filosofía propiamente dicha. Por otra parte muchos historiadores alemanes, tomando al kantismo como la culminación de la filosofía moderna y como aquella que proveía el proyecto para toda investigación filosófica futura, vieron amenazante “la cuestión de las mujeres” como un asunto pre-crítico de interés puramente antropológico. Es importante aproximarse a la historia de las mujeres filósofas para abrumar los lectores con la presencia de mujeres en [la historia de la filosofía]. Es solo en esta forma que el problema de la virtualmente total ausencia de las mujeres en las historias contemporáneas de la filosofía se vuelve acuciante, alucinante, posiblemente escandalosa. (2005:185-186, *mi traducción*).

A guisa de ejemplo de esta abrumadora presencia, en la siguiente tabla reúno los nombres de algunas de las filósofas registradas en la obra de De Martino y Bruzesse (1996) y la clasificación en que estos autores las ubican.

Cuadro 1. MUJERES FILÓSOFAS A LO LARGO DE LA HISTORIA DE LA HUMANIDAD, SU TEMPORALIDAD Y LA CORRIENTE EN QUE SE INSCRIBIERON.

PERIODO	FILÓSOFAS Y SU TEMPORALIDAD
PERIODO HELENÍSTICO DE GRECIA	1. Hipatia de Alejandría (370-415)
FILÓSOFAS MEDIEVALES	2. Eloísa del Paráclito (1101-1164)
	3. María de Francia (1154-1189)
	4. Ángela de Foligno (1248-1304)
	5. Catalina de Siena (1347-1380)
	6. Christine de Pizan (1363-1431)
	7. Louise Labé (1524-1566)
	8. Hildegarda de Bingen (1098-1179)
	9. María de Zayas y Sotomayor (1590-1661)
RENACIMIENTO ESPAÑOL	10. Olivia Sabuco (1562-1588)
MISTICISMO DE LOS SIGLOS XVI Y XVII	11. Teresa Sánchez de Cepeda y Ahumada (también conocida como Teresa de Ávila o Santa Teresa de Jesús) (1515–1582)
RENACIMIENTO Y REFORMA INGLESA	12. Mary Astell (1666-1731)
	13. Mary Le Jars de Gournay (1565–1645)
LA TRADICIÓN DE LOS “SALONS” EN FRANCIA (S. XVII)	14. Madeleine de Souvré, Marquesa de Sablé (también conocida como Madame de Sablé (1599-1678)
	15. Marie de Rabutin-Chantal (también conocida como Marquesa de Sévigné (1626-1651)
FILÓSOFAS CARTESIANAS	16. Isabel de Bohemia y del Palatinado (1618-1680)
	17. Lady Anne Finch Conway (1631-1679)
	18. Lady Damaris Masham
	19. Sofía Carolina de Prusia (1668-1705)
	20. Giuseppa Eleonora Barbapiccola
	21. Lucrezia Marinelli (1571-1653)

PERIODO	FILÓSOFA Y SU TEMPORALIDAD
LOS ALBORES DE LA IDEA “FEMINISTA” EN LA VENECIA DEL SIGLO XVII	22. Arcángela Tarabotti (1604-1652)
METAFÍSICA DEL BARROCO (SIGLO VII)	23. Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Santillana (Sor Juana Inés de la Cruz) (1648–1695)
LAS FILÓSOFAS DE LA ILUSTRACIÓN Y DEL SIGLO DEL NUEVO MUNDO	24. Marie-Thérèse de Marguessat de Courcelles (también conocida como Madame de Lambert) (1647-1733)
MUJERES FILÓSOFAS DEL SIGLO XVIII EN FRANCIA	25. Claudine-Alexandrine Guérine de Tencin (1682-1749)
	26. Marie-Thérèse Rodet (1699-1777)
	27. Marie de Vichy-Chamround (1696-1780)
	28. Gabrielle-Emilie Le Tonnelier de Breteuil, marquesa de Châtelet (1706-1749)
	29. Louise-Florence-Pétronille de Tardieu D’Esclavelles (Madame d’Epinay) (1726-1783)
	30. Marie Gouze (también conocida como Olympe de Gouges) (1748-1793)
LA REVOLUCIÓN FRANCESA EN INGLATERRA	31. Théroigne de Méricourt (1762-1817)
LA ILUSTRACIÓN EN ALEMANIA Y EN ITALIA	32. Mary Wollstonecraft (1759-197)
	33. María Gaetana Agnesi (1718-1729)
LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA	34. Eleonora de Fonseca Pimentel (1752-1817)
EL ROMANTICISMO EN EL SIGLO XIX	35. Mary Rowldson (1635-1678)
	36. Josefa Amar y Borbón (1749-1813)
	37. Harriet Taylor Mill (1807-1858)
	38. Margaret Fuller (1810-1850)
	39. Anne-Louise Germaine Necker (1766-1817) (también conocida como Madame de Staël)
	40. Albertina Necker de Saussure (1766-1841)
	41. Elizabeth Brentano von Arnim (1785-1859)
	42. Marianna Florenzi Waddington (1802-1870)
43. Cristina Trivulzio de Belgiojoso (1808-1871)	
EL FEMINISMO DEL SIGLO XIX	44. Elizabeth Dickinson (1830-1886)
	45. Carolina Coronado (1820-1911)
	46. Concepción Arenal (1820-1893)
	46. Susan Brownell Anthony (1820-1906)
	47. Elisabeth Cady Stanton (1815-1902)
	48. Mary Baker G. Eddy (1821-1910)
	49. Marie Deraismes (1828-1894)
	50. Louise Michel (1839-1905)
51. Harriet Martineau (1802-1876)	
LAS MUJERES Y EL SOCIALISMO	52. Mary Ann Evans (George Eliot) (1819-1880)
	53. Emilia Pardo Bazán (1851-1921)
	54. Hubertine Auclert (1879-1914)
	55. Flora Tristan (1803-1844)

PERIODO	FILÓSOFA Y SU TEMPORALIDAD
	56. Lucille-Aurore Dupin (1804-1876) (mejor conocida por el pseudónimo de George Sand)
	57. Eleanor Marx (1855-1898)
	58. Anna María Mozzoni (1837-1920)
	59. Anna Markovna Rozenstejn (también conocida como Anna Kulishoff (1854-1925)
	60. Sofía Andréyevna Bers Tolstoi (1844-1919)
	61. Anna Grigorievna Dostoievskaja (1846-1917)
EL ESOTERISMO DE FINALES DEL SIGLO XIX	62. Helena Petrovna Von Hahn (también conocida como Madame Blavatsky) (1831-1891)
MUJERES Y FILOSOFÍA EN OCCIDENTE HASTA 1945	63. Elisabeth Nietzsche-Förster (1846-1935)
	64. Louise Andreas von Salomé (1861-1937)
	65. Helene von Druskowitz (1856-1918)
LAS MUJERES DEL MOVIMIENTO PSICOANALÍTICO	66. Anna Freud (1895-1982)
	67. Melanie Klein (1882-1860)
	68. Helen Rosenbach Deutsch (1884-1980)
	69. Karen Danielsen Horney (1885-1952)
EL BLOOMSBURY GROUP	70. Virginia Stephen-Wolf (1882-1941)
	71. Clara Zetkin (1857-1933)
EL MARXISMO REVOLUCIONARIO	72. Rosa Luxemburg (1871-1919)
	73. Alexandra Mikhailovna Domontovich Kollontai (1872-1952)
	74. Angelica Balabanoff (1869-1965)
	75. Gertrude Stein (1874-1946)
EL ESPÍRITU EN EL ARTE	76. María Montessori (1870-1952)
	77. Edith Stein (1891-1942)
	78. Simone de Beauvoir (1908-1986)
LA FILOSOFÍA FEMENINA DE LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA	79. Simone Weil (1909-1943)
	80. Hannah Arendt (1906-1975)
	81. Cecilia Motzo Dentice d'Accadia (1898-1981)
LAS FILÓSOFAS ITALIANAS DEL SIGLO XX	82. Sofía Vanni Rovighi (1908-1990)
	83. Margherita Isnardi Parente (1928-2008)
	84. María Teresa Antonelli (1914-2011)
	85. Vera Passeri Pignoni (1930-2006)
	86. Maria Ricciardi Ruocco
	87. Ana María Cecchini
	88. Roberta Tomassini (n.1946)
	89. Laura Boella (n. 1949)
	90. Gabriella Fusi (
FILOSOFÍA Y SOCIEDAD EN ITALIA EN LOS AÑOS 60, 70 Y 80	91. María Grazia Meriggi
	92. Ninetta Zandegiacomi
	93. Marcella Pogatschnig
	94. Marichiera Fugazza
	95. Luisa Muraro (n. 1940)
	96. Carla de Leonardis

PERIODO	FILÓSOFA Y SU TEMPORALIDAD
	97. Wanda Tommasi
	98. Franca Papa
	99. Anna Duso (n. 1952) y Bruna Giacomini
	100. Antonella Besussi (1952)
	101. Letizia Gianformaggio
	102. Silvana Castignone
	103. Luisella Bataglia (n. 1946)
	104. María Luisa Dalla Chiara Scabia
EL NEOMARXISMO	105. Joan Violet Robinson (1903-1983)
	106. Suzanne de Brunhoff (n. 1929)
	107. Lisa Foa (1923-2005)
	108. Edoarda Masi (1927-2011)
	109. Rita Di Leo (n. 1940)
	110. Rossana Rossanda (n. 1924)
	111. Christine Delphy (n. 1941)
	112. Victoria Sau (n. 1930)
	113. Lidia Falcón (n. 1935)
	114. Cristina Molina Petit
ÉTICA Y ONTOLOGÍA	115. Agnes Heller (n. 1929)
	116. Betty Friedan (1921-2006)
	117. Juliet Mitchell (n. 1940)
	118. Katherine Murray Millett (n. 1934)
	119. Valerie Solanas (n. 1940)
	120. Carla Lonzi (1931-1982)
	121. Evelyn Reed (1905-1979)
	122. Laura Conti (1921-1993)
EL FEMINISMO RADICAL	123. Adriana Cavarero (n. 1947)
	124. Anna Maria Piusi
	125. Angela Putino (1946-2007)
	126. Chiara Zamboni
	127. Marie Louise von Franz (n. 1915-1998)
	128. Giovanna Borrello (n. 1947)
	129. Anna Elisabetta Galeotti
	130. Mary Midgley (n. 1920)
	131. Annemarie Pieper (n. 1941)
FEMINISMO Y FILOSOFÍA DE LA DIFERENCIA	132. Luce Irigaray (n. 1930)
	133. Julia Kristeva (n. 1941)
	134. Judith Butler (n. 1956)
	135. María Xosé Agra
	136. Victoria Sendón de León
HOMBRE Y MUJER EN LAS CIENCIAS HUMANAS	137. Margaret Mead (1901-1979)
	138. Elisabeth Badinter (n. 1944)
	139. Adrienne Rich (1929-2012)
LAS MUJERES Y LA CIENCIA	140. Maria Kokoszinska
	141. Lizzie Susan Stebbing (1885-1943)
	142. Gertrude Elisabeth Margaret Anscombe (1919-2001)
	143. Philippa Foot (1920-2010)

PERIODO	FILÓSOFA Y SU TEMPORALIDAD
	144. Mary Warnock (n. 1924)
	145. Nancy Carwright (n. 1944)
	146. Margaret Alic
	147. Marie Curie (1867-1934)
	148. Irène Joliot-Curie (1897-1956)
	149. Maria Goeppert Mayer (1906-1972)
	150. Dorothy Mary Crowfoot Hodgkin (1910-1994)
	151. Rosalyn Yalow Sussman (1921-2011)
	152. Barbara McClintock (1902-1992)
	153. Rita Levi-Montalcini (1909-20112)
	154. Evelyn Fox Keller (n. 1936)
	155. Elisabetta Donini (n. 1964)
ECOLOGÍA Y FILOSOFÍA	156. Diana Sartori
	157. Carolyn Merchant (n. 1936)
	158. Laura Conti (n. 1921)
	159. Manon Maren-Griesenbach (n. 1931)
	160. Marilyn Ferguson (1938-2008)
REFLEXIÓN SOBRE LAS ARTES	161. Marlene Kueck
	162. Suzanne Knaut Langer (1895-1985)
	163. Gisèle Freund (1908-2000)
	164. Maria Bellonci (1902-1986)
	165. Fernanda Pivano (1917-2009)
	166. Lea Vergine (n. 1938)
MISTICA DEL PRESENTE	167. Rosemary Radford Ruether (n.1936)
	168. María Zambrano (1904-1991)
	169. Nadia Fusini (n. 1946)
	170. Danielle Sarréra (n. 1932)
	171. Ingeborg Bachman (1926-1973)
	172. Clarice Lispector (1917-1977)
	173. Marguerite Cleenewerk de Crayencour (1903-1987)
	174. Susan Sontag (1933-2004)
AUTORAS DEL SIGLO XX	175. María de Maeztu Whitney (1882-1948)
	176. María Lejárraga (1881-1948)
	177. Carmen de Burgos (1878-1932)
	178. Clara Campoamor (1888-1972)
	179. Margarita Nelken (1896-1968)
	180. Victoria Kent (1898-1974)
	181. Federica Montseny (1905-1994)
	182. María Laffite y Pérez del Pulgar (1902-1986)
	183. Rosa Chacel (1898-1994)
	184. Esperanza Guisán (n. 1940)
	185. Adela Cortina (1947)
	186. María Teresa López de la Vieja
	187. Celia Amorós (n.1944)
	188. Neus Campillo

PERIODO	FILÓSOFA Y SU TEMPORALIDAD
	189. María Luisa Cavana
	190. Rosa Cobo

Cuadro 1. Mujeres filósofas a lo largo de la historia de la humanidad, su temporalidad y la corriente en que se inscribieron. González A. María Marcela, 2014.

En complemento de lo anterior Gargallo (2010) menciona a 42 filósofas mexicanas (nacidas en México, que se naturalizaron o adquirieron la nacionalidad mexicana): Juana Belén Gutiérrez de Mendoza (1857-1942), Monelissa Lina Pérez Marchand, Victoria Junco Posadas (1949), Olga Victoria Quiroz Martínez, Rosa Krauze (1923-2003), Elsa Cecilia Frost (1928-2005), Vera Yamuni, María del Carmen Rovira Gaspar, Rosario Castellanos (1925-1974), Adelina Zendejas (1909-1993), Elena Urrutia, Marta Lamas (n. 1947), Nancy Cárdenas (1904-1994), Elena Poniatowska (1932), Berta Hiriart (n. 1950), Eli Bartra Muriá, Lucero González, Dominique Guillemet, María Brumm, Ángeles Necochea, Mireya Toto, Carmen Lugo, Esperanza Tuñón (n. 1955), Carmen Ramos (n. 1956), Marta Acevedo, Indra Olavarrieta, Mónica Mayer, Norma del Rivero, Maris Bustamante, Juliana González Valenzuela, Margarita Valdéz, Paula Gómez Alonso, María Rosa Palazón, Elia Nathan, Graciela Hierro Perezcastro, Sandra Torlucci, María del Rayo Ramírez Fierro, Helena Beristain, Marisa Belausteguigoitia, Ana María Martínez de la Escalera, Graciela Gutiérrez y Leticia Flores Farfán.

A partir de estos datos podemos ver que en la historia de la reflexión filosófica por construir un ideal antropológico, las mujeres han hecho aportes muy significativos desde tiempo inmemorial sin embargo, como dirán De Martino y Bruzzese el viraje de esa reflexión hacia una definición del ser humano desde un *logos* que reconozca en la posición del *cógito* a un sujeto *hombre/mujer*, es reciente. Es así que a partir de la segunda mitad del siglo XX comienza no solo el rescate de la obra filosófica de mujeres en la historia del pensamiento que estuvo por mucho tiempo silenciada o soterrada, sino que también empieza la discusión sobre una racionalidad que incorpora elementos o aspectos que el racionalismo cartesiano había dejado del lado, tales como el carácter intersubjetivo del conocimiento, la subjetividad, o las emociones. Los límites porosos del desarrollo de la discusión filosófica que va construyendo a este *cógito hombre/mujer*, se han tocado en varios momentos con las discusiones feministas que, desde principios del siglo XIX, convivieron con el movimiento socialista, lo cual no implica que necesariamente puedan identificarse feminismo y

socialismo. No obstante, no puede desconocerse que algunas vertientes del movimiento socialista han constituido espacios donde ha sido posible amplificar y potenciar varios de los temas feministas.

Si bien las intenciones ético-políticas del feminismo del siglo XIX se encaminaron al igualitarismo entre los sexos y la emancipación jurídica y económica de la mujer, ha existido también una corriente que marca el momento de la diferencia en la igualdad. Como dicen De Martino y Bruzesse, el feminismo ha sido

la primera forma de identidad pública que las mujeres, antes una minoría y posteriormente en grupos cada vez más extensos, se han otorgado desde el fin del siglo XVII. El ingreso de las mujeres como sujeto *sexualmente* diferenciado, en la escena política se produjo sobre la base filosófica-jurídica de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de los revolucionarios franceses. El socialismo surgió de una reelaboración de los ideales revolucionarios e ilustrados, y ha sido portador también de un proyecto de democracia política y de igualdad económica y social. (De Martino y Bruzese, 1996:40).

A partir de 1789 la acción política socialista llevó a mujeres intelectuales a entrar en contacto con el pensamiento filosófico, jurídico y económico: a través del lenguaje del *derecho* de la conciencia femenina pudieron unificarse ciertas vertientes del socialismo y el feminismo al demandar sufragio universal, poder político, igualdad de derechos con los hombres, derechos laborales en un marco de igualdad y justicia.

Desde el último cuarto del siglo XIX, comienza una crisis de la razón moderna que crecerá y se potenciará a lo largo del siglo XX. Los eventos geopolíticos, militares, económicos y culturales que caracterizan al siglo XX, así como el resquebrajamiento de las plataformas religiosas, ideológicas, económicas, teóricas, filosóficas y ecológicas que dieron sentido a la modernidad tendrán pleno eco en la reflexión filosófica que los abordará con preocupación. Será éste un siglo desconcertante que pondrá en evidencia las aporías de los ideales de progreso de la modernidad, cuando hombres y mujeres de distintas regiones, países, religiones, culturas, clases y razas comienzan a caer en los abismos más turbios de la abyección y la irracionalidad. Un siglo, en el que unos pocos acumulan la mayor parte de la riqueza mundial, mientras muchos mueren de hambre y en el que se produce y entroniza la tecnología en mayor medida que en cualquier otra época de la historia humana.

Los límites del positivismo se harán claramente visibles.

Los movimientos filosóficos antipositivistas cuestionarán la metodología del positivismo y su filosofía reduccionista; algunos de ellos cuestionaron incluso la propia

visión científica a partir de la cual se había desarrollado el positivismo. Nietzsche extiende a todos los campos del conocimiento científico e histórico la crítica deísta e ilustrada de la religión: toda forma de conocimiento, lejos de constituir el producto de la síntesis armoniosa de las facultades superiores del hombre, es un mero instrumento, un artificio político, acto de arbitrio y de invención, afirmación de la voluntad de poder del hombre. [...] Desde este punto de vista, la revolución de la teoría psicológica y antropológica llevada a cabo por Sigmund Freud (1856-1939) y la revolución de la teoría física efectuada por Albert Einstein (1879-1955) y Max Planck (1858-1947) constituyeron los dos pilares fundamentales de la “ruptura epistemológica” que se produjo entre el fin del siglo XIX y el comienzo del XX en Europa. [...] En el campo filosófico, el existencialismo, con Sören Kierkegaard (1813-1855), Martin Heidegger (1889-1976) y Gabriel Marcel (1889-1855), trató de representar el destino del hombre sin Dios. Como ha mostrado Michel Foucault, los procesos de transformación de la sociedad occidental, iniciados con la segunda revolución industrial, han modificado irreversiblemente la estructura del poder político que no se configura como un único poder “descentralizado” y “represivo”, sino como articulación de un poder ramificado, policéntrico, microfísico. El poder, se descubre, no está ya todo “dentro del Estado”, dentro de la Soberanía, sino que se extiende entre muchas relaciones de subordinación, de control y de producción que están repartidas por todo el cuerpo social. (De Martino y Bruzese, 1996:340-341).

En este nuevo escenario va a tener lugar una re-lectura de la problemática identidad del movimiento de emancipación de las mujeres, oscilando entre la defensa de la “especificidad” femenina y la demanda de derechos iguales para mujeres y hombres. Pero también otro movimiento sexista irrumpirá en esta arena político-cultural, pues a partir de perspectivas teóricas como el psicoanálisis freudiano, comenzará a exigir reconocimiento el movimiento de liberación homosexual, del cual el arresto y detención de Oscar Wilde en 1885 será una de sus primeras batallas. Es así que comienzan las luchas por la despenalización de la homosexualidad en Alemania e Inglaterra, y autores como “Karl Heinrich Ulrichs (1825-1895) y Edward Carpenter (1844-1929), proponen la tesis de la homosexualidad como fenómeno natural e innato, hablaban del “tercer sexo” y revalorizaban el papel de los homosexuales en la historia de la cultura” (De Martino y Brussese, 1996:343).

La exigencia del hombre occidental de re ambientarse en el nuevo mundo que surgió de la segunda revolución industrial: los nuevos medios de transporte terrestres y aéreos, las nuevas tecnologías (la fotografía y el cine), las industrias mecánicas, la publicidad y la información, la nueva relación de la ciencia y la técnica con la economía, pero también el nuevo imaginario colectivo de la sociedad de masas, encontró su expresión en la actividad de ciertos movimientos artísticos como el expresionismo, el surrealismo, el futurismo, el arte abstracto o el cubismo en pintura que fungieron como un laboratorio de experimentación para las nuevas sensibilidades estéticas y sociales. La aparición del *avant-garde* constituyó una

ruptura histórica en la tradición artística y cultural de Occidente y una ruptura interna al interior de la clase burguesa y de los ambientes intelectuales. Este arte

desarrolló la doble función de destruir y construir, barbarizar y modernizar [...] se daba en él esa variedad de contrastes que nacía de la metamorfosis de la civilización occidental. Con las vanguardias artísticas de la primera parte del siglo XX se anunciaba aquel nuevo abanico cultural al que se ha dado el nombre de Posmodernismo, para indicar la compleja transformación que sufrió Occidente a partir del último cuarto del siglo XIX y que finaliza el proceso evolutivo de la Modernidad que la sociedad europea había conocido a partir del fin del medievo. Todas las “revoluciones culturales” que nacerán en Europa y América como reacción a las grandes catástrofes del siglo XX, estarán marcadas por la sensibilidad posmoderna. Las grandes capitales de este arte fueron Viena, Berlín, Zürich y París. [...] Baudelaire, Proust, Maiakowski, Lukàcs, Benjamin, Krakauer y Mann fueron algunos de los grandes protagonistas y críticos de este cambio. A ellos hay que sumar la escritora americana Gertrude Stein (1874-1946) que fue una de las observadoras más importantes de todo lo que sucedía en Europa, particularmente en París, en el campo artístico durante los tres primeros decenios del siglo.

Tanto para un hombre como para una mujer conocerse a sí mismo es una praxis difícil. Si para ello la mujer confía en la cultura oficial (en la biología, en el psicoanálisis, en las ciencias sociales) descubre que es una alteridad inesencial sin pasado, historia y religión: un fragmento de la civilización de los hombres. Todas las identidades que le son propuestas por la cultura oficial son identidades *alienantes*, que la mortifican, que registran su estado de ausencia cultural, de minoría social. Pero eliminadas estas identidades ficticias, la mujer descubre que como mujer no es más que “un puro nombre”, un ser privado de una esencia. Este descubrimiento angustioso y desorientador es, sin embargo, la premisa de la libertad pues plantea a la mujer misma el problema de la búsqueda de su identidad. La mujer debe negarse a ser “lo otro” de la identidad masculina y pagar el precio que conlleva esta decisión. Todos los hombres son mortales y, por tanto, su existir tiene, continuamente que rehacerse, reinventarse, trascenderse. Un momento importante de esta búsqueda de identidad de la mujer será el constituido por las relaciones, que Beauvoir desearía “fraternales”, con el otro sexo. Según esta autora, si la mujer acepta también los valores masculinos, los descubre en cuanto portadores de emancipación, ello llevará al hombre a reconocer a la mujer como su igual. Otro problema que aborda Beauvoir es el de la vejez, problematizando el lugar que ocupan los ancianos en las diferentes sociedades humanas que han mitificado a la juventud, exigiendo despejar el campo de visiones superficiales y banales del hombre además del del anciano. La vejez no es un elemento “necesario” de la vida humana, lo que sí es relevante es que a través de un análisis de la vejez es posible captar cuáles son los intrínsecos no

resueltos de la vida social y los verdaderos y auténticos males de todo un sistema económico y cultural; un sistema que, por encima de todo, vacía de significado y de contenido la vida y, por tanto, ejerce una escandalosa “política de la vejez” desde la juventud y desde la madurez. La vejez, este “éxtasis sin sentido” (J. Baudrillard) es el signo del fracaso de una civilización. Una civilización que se interesa por los jóvenes, al igual que por los viejos, sólo en función de sus fines especulativos, que mantiene a la gran masa de los ancianos en el límite de la indigencia, al igual que a la masa de los jóvenes en el del desempleo. La vejez con la que se hacen las cuentas es un producto social más que un estado biológico.

Los aportes de Hannah Arendt recuperarán, por su parte la tripartición kantiana de las tres facultades del pensamiento a la luz de los temas de la contemporaneidad tratados en *Los orígenes del totalitarismo* y *La condición humana*.

El pensamiento y las categorías del conocimiento (la verdad) se comparan con la praxis de las categorías de la *acción* (la voluntad, entendida como “razón pura práctica”, acción que trasciende el dato). Entre el mundo de lo *verdadero* y el mundo del *hacer* se puede establecer una síntesis a través de una tercera facultad de la mente humana, el *juicio*, aquél analizado por Kant en su última crítica, gracias a la cual lo que sabemos y lo que queremos pueden coincidir en lo concreto, en la contingencia y abrir algo que podemos llamar *libertad*. El juicio histórico-político es el núcleo de un pensamiento que es, también, construcción de libertad. (De Martino y Bruzzese, 1996:446)

Si bien en sus orígenes esa corriente de investigación filosófica que se centró en el “pensamiento femenino”, replicó el monolitismo de la filosofía académica no sólo en el plano de los métodos y las perspectivas, sino también en el de la unidad y univocidad del sujeto de la investigación.

Margaret Mead, en 1949 publica *Masculino y Femenino*, un estudio antropológico que compara los roles de hombres y mujeres en comunidades indígenas del Pacífico y en familias americanas comunes. Su objetivo fue ilustrar cómo la división de los roles sociales, familiares y psicológicos se correspondía con los *a priori* culturales que interaccionan en una “base biológica común”, resaltando cómo los indígenas y los hombres civilizados reelaboran de manera distinta las instancias biológicas. Sin embargo más adelante y ya sobre la década de los años cuarentas, Piaget y Barbel Inhelder en las investigaciones experimentales de su epistemología genética, no presuponen ninguna diferenciación en el desarrollo cognitivo entre hombres y mujeres.

En el plano tipológico, las estructuras operacionales y lógicas, los procesos de asimilación y adaptación al ambiente son idénticos en los dos sexos y las

diferenciaciones cuantitativas en el desarrollo intelectual se evidencian a nivel ontogenético, individuo por individuo. La inteligencia “occidental”, el pensamiento abstracto y reversible, se desarrolla según un único modelo. (De Martino y Bruzzese, 1996:515)

En 1969, el ensayo *El futuro de las relaciones entre los sexos* de Agnes Heller muestra cómo la disparidad económica, así como el régimen de propiedad de las civilizaciones occidentales han impuesto una red de poderes ejercidos por los hombres que ha devenido una moral alienada en la cual, pese a que se pugne por una igualdad entre los sexos, no permite ir más allá de la injusticia. Es así que la relación hombre-mujer ha sido desigual y asimétrica, la crítica a esta moral represiva y alienada encontrará eco en los movimientos de 1968, en este sentido esta autora propone el abandono de la “moral sexual” distinta de los principios morales generales, el fin de las desigualdades económicas y jurídicas. En esta redefinición del logos, María Zambrano, alumna de Ortega y Gasset, recupera temas y conceptos de la mística neoplatónica y tardomedieval para leer la suya, una época en que diferentes tipos de religiosidad viven un eclipse. Para esta autora el filósofo tiene su punto de partida en no tener un ser determinado y si lo tiene, debe abandonarlo.

Como hemos visto en el Cuadro 1, es evidente que se han reconocido las contribuciones de mujeres filósofas, sin embargo estos reconocimientos, como dice O’Neill (2005) fueron en journals o publicaciones periódicas de la época en que vivieron, o en las ediciones y traducciones de sus textos que continuaron apareciendo en el siglo XIX. Pero ¿qué hay acerca del estatus que de estas mujeres hay en las historias de la filosofía? ¿Es real esa virtualmente total ausencia de las mujeres en las historias contemporáneas de la filosofía, de la que habla O’Neill?

Dado que el interés de mi investigación fue conocer los elementos que favorecieron que a partir de la segunda mitad del siglo veinte, investigadoras educativas mexicanas aportaran herramientas teóricas desde lo epistemológico y/o lo ontológico (es decir, desde dos de las ramas de la Filosofía) para re-pensar lo educativo, quise cotejar el nivel de reconocimiento que tenían las obras producidas por mujeres en historiografías de la filosofía que gozaran de amplio reconocimiento. Con este propósito, de la anterior relación de filósofas seleccioné a 20 de ellas cuya obra hubiera sido producida hasta la primera mitad del Siglo XX y que coincidían por ser referidas en las historiografías de Waithe (1987, 1989 y 1991), De Martino y Bruzzese (1996), Broad (2004), Alic (2005), Dzielska (2009), O’Neill

(2005), Atherton (1994), McAlister (1993), Tuana (1992), Gargallo (2010) y Muiña (2008).

Las mujeres seleccionadas fueron:

1. Hypatia de Alejandría (370-415),
2. Hildegard Von Bingen (1098–1179),
3. Teresa Sánchez de Cepeda y Ahumada (también conocida como Teresa de Ávila o Santa Teresa de Jesús) (1515–1582),
4. Mary Le Jars de Gournay (1565–1645),
5. Isabel de Bohemia y del Palatinado (1618-1680),
6. Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Santillana (Sor Juana Inés de la Cruz) (1648–1695),
7. Mary Astell (1666-1731),
8. Marie Gouze (también conocida como Olympe de Gouges) (1748-1793),
9. Mary Wollstonecraft (1759–1797),
10. Anne-Louise Germaine Necker (1766-1817),
11. Harriet Taylor Mill (1807-1858),
12. Flora Célestine Thérèse Henriette Tristan Moscoso Laissay (1803-1844),
13. Eleanor Marx (1855-1898),
14. Helena Von Hahn (también conocida como Madame Blavatsky) (1831-1891),
15. Rosa Luxemburg (1871–1919),
16. Edith Stein (1891–1942),
17. Simone de Beauvoir (1908-1986),
18. Agnes Heller (nacida en 1929),
19. Julia Kristeva (nacida en 1941) y
20. Hannah Arendt (1906–1975).

Acto seguido, me aboqué a cotejar si su obra había quedado registrada en 11 de las más consultadas versiones historiográficas de la Filosofía que hay en la Biblioteca “Samuel Ramos” de la FFyL de la UNAM. Las 11 historiografías revisadas, fueron las de Coppleston (2004), Russell (2007), Brehier (1956), Dilthey (1949), Windelband (1955), Savater (2009), Mosterín (1983), Larroyo (1968), Marías (1963), de la Cueva et al (1963) y Höffe (2001). Sistematicé los hallazgos en la *Tabla 1. Menciones de la obra filosófica de mujeres en 11 versiones historiográficas de la Filosofía*, en dicha tabla ubiqué en el eje de las “X” las obras

consultadas y en el de las “Y”, situé cronológicamente de izquierda a derecha, los nombres de las filósofas. A partir de este análisis pude verificar el escaso registro de la obra de filósofas hasta la primera mitad del Siglo XX. En sentido inverso, a partir de la segunda mitad de dicho siglo se vuelve progresivamente más abundante dicho registro en las versiones historiográficas consultadas.

Cuadro 2. MENCIONES DE LA OBRA FILOSÓFICA DE MUJERES EN LAS VERSIONES HISTORIOGRÁFICAS DE LA FILOSOFÍA REVISADAS																					
AUTORA VERSIÓN HISTORIOGRÁFICA	HIPATIA D ALEJANDRIA	HILDEGARDA DE BINGEN	TERESA DE JESUS	SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ	MARQUESA DE CHATELET	ISABEL DE BOHEMIA	MARY DE GOURNAY	MARY ASTELL	MADAME RIMBULLET	OLYMPE DE GOUGES	MARY WOLLSTONECRAFT	HARRIET TAYLOR	MADAME STÄEL	FLORA TRISTAN	ELEANOR MARX	MADAME BLAVATSKY	ROSA LUXEMBURGO	JANE HARRISON	EDIT STEIN	HANNAH ARENDT	SIMONE DE BEAUVOIR
COPLESTON, Frederick. <i>Historia de la Filosofía</i> (8 tomos). Ariel Filosofía. Barcelona España. 2004 (Primera edición 1969)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
RUSSELL, Bertrand. <i>History of western philosophy and its connection with Political and social circumstances from the Earliest Times to the Present Day</i> . Londres, George Allen & Unwin LTD. Ruskin House Museum Street. (edición de 1961)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
BREHIER, Emile. <i>Historia de la Filosofía</i> . Traducción de Demetrop Nañe. Prólogo de José Ortega y Gasset. Editorial Sudamericana, Buenos Aires. 1956	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
DILTHEY, Wilhelm. <i>Historia de la Filosofía</i> . Fondo de Cultura Económica. México. 1975. TÍTULO ORIGINAL DE LA OBRA: Grundriss der allgemeinen Geschichte der Philosophie. Publicadl en 1949, por Vittorio Lostermann, de Francfort del Meno.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1
WINDELBAND, Wilhelm. <i>Historia General de la Filosofía. Con un estudio sobre la Filosofía del siglo XX</i> . (Traducción de Francisco Larroyo. Editorial "El ateneo". Barcelona . 1970	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
SAVATER, Fernando. <i>Historia de la Filosofía. Sin temor ni temblor</i> . ESPASA. 2009. México.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
MOSTERÍN, Jesús. <i>Historia de la filosofía</i> . Volúmenes 1-5. Alianza Editorial. 1983-1990	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

DE LA CUEVA, Mario et al. <i>Estudios de Historia de la Filosofía en México</i> . Universidad Nacional Autónoma de México. Seminario de Filosofía en México. Colegio de Filosofía. Facultad de Filosofía y Letras. 1980. Primera edición: 1963.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
LARROYO, Francisco. <i>Sistema e Historia de las Doctrinas Filosóficas</i> . Editorial Porrúa. México. 1968	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
MARÍAS, Julián. <i>Historia de la Filosofía</i> . Prólogo de Xavier Zubiri. <i>Manuales de la Revista de Occidente</i> . Madrid. 1963	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Cuadro 2. Menciones de la obra filosófica de mujeres en las versiones historiográficas de la filosofía revisadas. En: González Arenas, María Marcela (2014)

Pero al consultar dichas historiografías encontré otro dato interesante: los escasos registros de la obra filosófica de mujeres antes de la segunda mitad del siglo XX, en varios casos tienden a trivializar o ignorar su trabajo, recuperando de ellas en algunos casos, sólo información anecdótica, no aportes. Por ejemplo, solo Coppleston (2004) y Dilthey (1949) hablan de Hypatia de Alejandría, considerada una de las primeras mujeres filósofas, cabeza de la escuela neoplatónica, con aportes importantes en el campo de la lógica, la astronomía y las ciencias exactas. Sin embargo, en los dos o tres renglones en que estos historiógrafos hablan de ella, no enfatizan sus aportes, sino únicamente las condiciones en que ella murió:

Hypatia de Alejandría, famosa principalmente porque en 415 d. J. C. fue asesinada por un grupo de cristianos fanáticos. Escribió sobre cuestiones matemáticas y astronómicas y se dice que daba lecciones. (Coppleston. Tomo 1, p. 471. El énfasis es mío)

De los neoplatónicos destacan Juliano, restaurador de los viejos dioses, así como su amigo y colaborador Salustio e Hipatia, *quien fue asesinado (sic) el año 415 por una chusma fanática.* (Dilthey, 1949: p. 110. *El énfasis es mío*)

Como se pregunta O’Neill, “¿Cómo las filósofas mujeres vinieron a desaparecer de la historia de la filosofía producida en el siglo veinte?” (2005:186) Aquí es necesario afinar y enfocar el lente con el que analizamos la exclusión de que han sido objeto las mujeres que incursionaron en la filosofía, para ver que además de los condicionamientos socioculturales que relegaron a la mujer a un plano intelectual inferior con respecto al hombre, entraron otros criterios de exclusión, internos a la práctica de la filosofía, que condujeron a la desaparición de las mujeres. Al respecto, O’Neill dice que en el siglo XX se buscó “purificar a la

Filosofía”. Sin embargo, a partir de 1960 los registros de aportes de filósofas van aumentando progresivamente en dichas narrativas historiográficas. Como dirá García

A partir de los años sesenta, en el campo de las ciencias sociales, los estrechos límites impuestos por la ciencia positiva se han ido ampliando, a una noción del conocimiento más abierta y preocupada por condicionamientos externos que influyen en el ámbito de lo científico. [...] Las innovaciones en la filosofía de la ciencia, iniciadas sobre todo por Kuhn, alentaron la participación de las mujeres en la ciencia, entendida ésta como proceso de creación sometido al tiempo e influido por el contexto en el que tiene lugar. Esta nueva perspectiva, que se dejó sentir más en las ciencias sociales que en las naturales, abrió las puertas a enfoques menos afectados por la rigidez de los cánones tradicionales en los que la ciencia se había desarrollado, a la vez que proporcionaba posibles vías de innovación y de cambio, desde la participación femenina en la elaboración científica. La incorporación de las mujeres a la investigación, tanto como sujetos investigadores (investigadoras) como objeto de investigación (estudios de género), ha sido extraordinaria en los últimos veinte años en España. Se ha producido una diversificación en los temas de investigación elegidos y se ha ampliado no sólo el número sino también el reconocimiento, el prestigio y la autoridad de expertas, profesionales e intelectuales. (García, 2002: 16)

Lo anterior nos mete en un nuevo nivel de exclusión del trabajo intelectual producido por mujeres, el de su exclusión con respecto a la producción filosófica por causas internas a la historia de la filosofía, aunque no exentas del tinte misógino y exclusionario con el que fue tratado este tipo de producción intelectual.

1.1.4 Barreras geopolítico/disciplinares de ingreso al campo intelectual de la Filosofía

Hasta aquí podemos ver que el hecho de que las mujeres filósofas hayan logrado gravitar y hacer peso con sus planteamientos teóricos, trascendiendo los límites impuestos por las barreras de género y las inherentes al desarrollo interno e histórico de la filosofía, implicó que dichos aportes fueran considerados significativos y valiosos no solo para las mujeres, sino también para los hombres de su época, aún cuando más adelante sus trabajos fueran borrados.

Pero hay dos niveles más de exclusión que es necesario revisar para entender la importancia y singularidad del objeto de estudio que me propuse construir. Uno refiere a los límites geopolíticos que desde el debate en torno a la razón cartesiana, impuso la filosofía de Europa occidental. En este sentido, el campo intelectual de la filosofía por mucho tiempo fue hegemonizado por Alemania, Francia e Inglaterra, como bien lo ha señalado Badiou, y desde este espacio de enunciación se han autorizado o des-autorizado a los que pueden o no producir aportes a la Filosofía. A guisa de ejemplo, Joas (1990) describe la lucha que

tuvieron que librar los miembros de la Escuela de Chicago, para que sus aportes ganaran el reconocimiento a nivel mundial y originalmente de Europa central, en el campo disciplinar de la Filosofía:

Cuando la sociología americana inició su marcha triunfal por el mundo, una vez finalizada la II Guerra Mundial, no hacía mucho tiempo que ella misma había pasado su propio punto de inflexión histórico. [...] Es sorprendente que a pesar de que Parsons luchara con la interpretación de Durkheim, Weber y Pareto durante cientos de páginas en su primera obra, *The Structure of Social Action* (1968^a), en aquella discusión no sólo presentó una descripción completamente inadecuada del idealismo alemán y del marxismo, sino que consideraba incluso que las tradiciones americanas de teoría social apenas eran dignas de mención. Literalmente, no dedicó una sola palabra a los logros de la filosofía social pragmática de John Dewey y George Herbert Mead, ni tampoco a los hallazgos metodológicos pioneros de la escuela sociológica de Chicago y las implicaciones teóricas de sus investigaciones empíricas a gran escala. Las ideas e investigación americanas, que no se juzgaban dignas de interés en su país de origen, difícilmente podían esperar encontrar mejor tratamiento fuera de los Estados Unidos, dado el generalizado excecpticismo eurocéntrico o de izquierdas respecto al pensamiento americano. [...] Ciertamente, muchos representantes de esa tradición se encontraron en relativa soledad o tuvieron que adoptar el papel de una “oposición” más o menos “leal” frente a la corriente sociológica principal. (Joas, en Giddens & Turner, 1990:112-113)

Pero el campo disciplinar eurocéntrico de la Filosofía no sólo buscó excluir a intelectuales (sociólogos, filósofos, epistemólogos) de lo que desde su posición denominó el “oriente” (América, Asia). La exclusión fue también férrea respecto de los aportes filosóficos de autores del hemisferio sur. Un rápido vistazo a versiones historiográficas de la filosofía nos permitirá ver la bajísima presencia que en estas historiografías tiene la obra de intelectuales de América Latina, África, Oceanía (aún cuando éstos sean hombres).

En el *Prefacio* a su *Historia de la Locura en la época clásica*, Foucault (1961) enfatiza, cómo desde el siglo XVII el racionalismo cartesiano excluyó muchas racionalidades de la posición del *cógitó*, condenándolas como locura:

En la universalidad de la *ratio* occidental, hay esa partición que es el Oriente: el Oriente pensado como el origen, soñado como el punto vertiginoso en donde nacen las nostalgias y las promesas de retorno; el Oriente se ofrece a la razón colonizante de Occidente, pero indefinidamente inaccesible, porque permanece siempre como el límite: noche del comienzo, donde Occidente se ha formado pero en la cual ha trazado una línea divisoria; el Oriente es para él todo lo que él no es, aún cuando deba buscar allí lo que es su verdad primitiva. Será preciso hacer una historia de esa gran partición, a lo largo del devenir occidental, seguirla en su continuidad y sus intercambios, pero también dejándola aparecer en su hieratismo trágico. (1961:4)

A partir de lo anterior no debe extrañarnos que de las 11 historias de la filosofía antes mencionadas solo una, la que fue escrita por los mexicanos Mario de la Cueva *et al*, registre la obra de la hoy ampliamente reconocida “Décima Musa”, Sor Juana Inés de la Cruz: una mujer no europea, no reconocida en su tiempo como filósofa, ni nacida en el hemisferio norte del planeta, sino en México. De hecho Gargallo (2010) sostiene que

las mexicanas no sólo se inscribieron en estudios formales de filosofía antes que en muchos países de Europa, donde los prejuicios contra la racionalidad de las mujeres eran más afincados, sino participaron en debates políticos y en reflexiones sobre educación en paridad con los hombres. [...pese al] profundo antifeminismo del positivismo que se desarrolló al amparo de la dictadura porfirista, por ejemplo. Pero lo hicieron ahí donde las condiciones históricas y las construcciones de grupos políticos revolucionarios, o por lo menos críticos de la ideología dominante, permitían a las mujeres incorporarse como pares en los debates sobre tópicos que compartían con sus correligionarios. [...] Las respuestas de Leona Vicario a las acusaciones misóginas de Lucas Alamán demuestran que esa gran periodista y activista política de la Independencia era también una lectora crítica de las teorías historiográficas en boga. Es importante subrayar su refutación a la teoría de que las mujeres se involucran políticamente sólo por amor, que Alamán esgrimió citando a Germaine de Staël. (2010)

El último nivel de exclusión del que hablaré (aunque pudieran citarse otros) es el del campo disciplinar mismo de la filosofía, según el cual solo un filósofo de formación, puede incursionar, producir y debatir sobre las temáticas inherentes a la disciplina.

No creo innecesario plantear que todas estas barreras para incursionar en este campo intelectual tan estructurado de la Filosofía fueron sedimentándose simbólicamente en el imaginario de los excluidos, convirtiéndose poco a poco en parte de su propia autopercepción ontológica (es decir, en el ser socialmente construido y aceptado).

Sin embargo como ya vimos en la relación presentada arriba hay mujeres que han estado en los últimos cincuenta años (y desde antes) haciendo propuestas filosóficas muy interesantes y que son necesarias para entender la filosofía hoy en día. Si bien hasta mediados del siglo XX, las mujeres están ausentes en gran parte de las versiones historiográficas de la filosofía.

En función de los puntos hasta aquí desarrollados puede uno hacerse una idea de la dificultad del esfuerzo político, teórico y onto-epistemológico que han necesitado desplegar las mujeres mexicanas (entre muchas otras de países cuya incursión fue o no está legitimada para estos terrenos teóricos) que, desde mediados del siglo XX han incursionado y triunfado produciendo en uno de los niveles más cerrados de la filosofía, como es el plano paradigmático de la construcción teórica de las Ciencias Sociales. Retomando la noción de

campo intelectual de Pierre Bourdieu⁹, y guardando las proporciones en tiempo y espacio, podemos entender la complejidad del esfuerzo aún mayor que realizan mujeres mexicanas, que, trabajando profesionalmente en el campo educativo o pedagógico decidieron incursionar en ramas como la epistemología y la ontología para construir dispositivos de observación más potentes para mirar lo educativo y lo pedagógico buscando redireccionarlos en la construcción de escenarios sociales mejores. En este sentido han incursionado en un campo intelectual fuertemente estructurado, patriarcal, eurocentrista y disciplinar: el de la filosofía. Más aún si sus incursiones tienen por objeto cambiar los términos del debate en el plano paradigmático (en el nivel de la teoría del conocimiento) en su relación con lo educativo, y a partir de ahí ellas han posicionado debates y ganado liderazgo en el campo.

1.2 Apoyo de la Filosofía como nivel paradigmático para pensar la forma en que se construye teóricamente lo educativo.

Hasta aquí he hablado del ocultamiento del que han sido objeto los aportes de mujeres a la filosofía; por otra parte planteé desde la introducción de este documento que me interesa aproximarme a los procesos formativos (a ese juego de discursos, interpelaciones e identificaciones) por los que se desarrollaron los itinerarios de cuatro investigadoras educativas mexicanas, favoreciendo y/o empoderando su decisión de incursionar en el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. Pero ¿en qué consiste este *nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo*?, ¿qué relación tiene con lo filosófico?, ¿qué relación guarda con lo educativo? Si no pretendo asumirme como experta en filosofía ¿por qué es tan importante para mí la relación entre lo filosófico y lo educativo?. Cuando hablamos de educación ¿existe una frontera teórica como tal, entre un campo disciplinar y el otro? o ¿forman parte inseparable uno del otro? ¿Qué es la construcción teórica de lo educativo?, ¿por qué es necesaria (y no ociosa o superflua) la construcción teórica de lo educativo cuando ya existen tantas y tantas teorías sobre la educación? ¿tiene esta construcción teórica algo que ver con lo político? Y yéndome aguas más arriba ¿qué estoy entendiendo por *teoría*?

⁹ En el capítulo 3 de este documento trabajaré conceptos como *Campo Intelectual*, *Significante Flotante*, *discurso* entre otros.

En este apartado abordaré las respuestas a estas preguntas, tratando de defender la idea de que para entender la naturaleza y la direccionalidad de las prácticas educativas es nodal acceder (o ahondar en) al nivel paradigmático que las sustenta, pues desde este nivel se define el sentido social de dichas prácticas así como su potencialidad en la construcción de proyectos societales futuros.

En esta dirección empezaré por discutir la importancia de la producción teórica de lo educativo, estableciendo primero qué estoy entendiendo por *teoría*. Hablaré de los “fantasmas” que se han instalado en el campo en torno a la relación entre teoría y educación, algunos de los usos más frecuentes que se han hecho de ella y los efectos que estos fantasmas y usos han tenido en los sistemas educativos de países como México. A partir de esto, defenderé la importancia de la producción y uso crítico de la teoría en la educación, para de ahí pasar a la importancia del plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo y más aún, a la importancia de la construcción en ese plano, por parte de intelectuales mexicanas.

1.2.1 Qué entiendo por *teoría* en este documento

Como muchos otros términos muy importantes en el lenguaje de las ciencias, la palabra *teoría* es un ejemplo de *significante* sujeto a un fuerte debate, que se carga de sentido de acuerdo al juego de lenguaje, la corriente de pensamiento o perspectiva gnoseológica desde la que se enuncie. Como dice Granja (2006)

El término no es unívoco. En torno a él se han congregado diversos sentidos correspondientes a las distintas tradiciones epistemológicas que la problematizan y con los usos de que ha sido objeto. El mosaico de interpretaciones sobre el papel de la teoría es extenso: se mueve desde posiciones sumamente estrechas que la conciben como especulación abstracta distante de la práctica y de lo empírico, hasta posiciones que la significan como instrumento de percepción de la realidad (donde instrumento refiere bien a procedimientos fijos o a herramientas que requieren ser habilitadas cada vez; percepción cabe tanto como acto de conocimiento individual y voluntario o como proceso condicionado de manera histórico-cultural y realidad es entendida ya sea como existente empírico independiente de los hombres o como constructo anclado en la subjetividad). En medio de estas posiciones extremas se sitúa una amplia franja de formalizaciones de ciencia positiva que la asocian bien con sistemas hipotético-deductivos generadores de leyes, bien con sistemas conceptuales de alcance y validez universales que, queriéndolo o no, dialogan y disputan con perspectivas que cuestionan los fundamentos mismos de la cientificidad (método, verdad, validez, verificabilidad, etc. (2006:23-24)

Sin embargo, la posición que se asume al usar o al producir teoría (o incluso al “decidir no usarla”) tiene serias implicaciones en cuestiones como la *relación entre conocimiento y realidad* (¿la realidad determina el conocimiento, o el conocimiento construye a la realidad, o realidad y conocimiento se implican mutuamente?), la *relación entre sujeto y objeto de conocimiento* (¿es el sujeto exterior al objeto que se propone conocer? o ¿es interior al objeto que conoce? ¿cómo es esta relación sujeto-objeto?) o la *relación entre teoría y práctica* (¿es la teoría algo externo a la práctica o es una forma de práctica?). Existen numerosas definiciones del concepto de teoría, algunas son más populares (del sentido común), otras más académicas, por haber sido enunciadas por reconocidos científicos. Entre las *populares*, se dice que una teoría es:

- a) una serie de ideas que una persona tiene respecto de algo,
- b) un conjunto de ideas no comprobables e incomprensibles, a veces vistas como desvinculadas de la vida cotidiana,
- c) cualquier clase de conceptualización (ej. teoría social),
- d) una escuela de pensamiento (ej. teoría de Freud, teoría de Skinner, teoría de Weber),
y
- e) un esquema conceptual.

Por cuanto a las *definiciones científicas*, Hawking en su libro *A brief history of time*, afirma

Consideremos aquí un punto de vista ingénuo, en el que una teoría es simplemente un modelo del universo, o de una parte de él, y un conjunto de reglas que relacionan las magnitudes del modelo con las observaciones que realizamos. Esto sólo existe en nuestras mentes, y no tiene ninguna otra realidad (cualquiera que sea lo que esto pueda significar). Una teoría es una buena teoría siempre que satisfaga dos requisitos:

- debe describir con precisión un amplio conjunto de observaciones sobre la base de un modelo que contenga sólo unos pocos parámetros arbitrarios, y
- debe ser capaz de predecir positivamente los resultados de observaciones futuras. (Hawking,1988:8)

Kerlinger, ubicado en una perspectiva cuantitativista de la ciencia, afirma que “una teoría es un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan un punto de vista sistemático de los fenómenos mediante la especificación de relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos” (Kerlinger,1997:10). Dentro de paradigmas como el de las Ciencias Naturales la relación entre una teoría y una ciencia es directa; como señala Einstein, “la ciencia consiste en crear teorías”, según esta perspectiva una teoría puede considerarse científica si tiene una base

empírica firme.

En otra dirección Foucault dirá que la teoría no se traduce o aplica a una práctica, pues es en sí, una práctica; no es un conjunto de definiciones o conceptos estructurados y sólidos, sino un punto de partida que brinda rutas y miradas sugerentes.

Frente a esta polisemia, contrastaré brevemente dos grandes perspectivas desde las que puede ser definido el término, fuera del ánimo de agotar la enumeración de todas las posibles formas en que este significante puede ser definido. Sobre estas dos perspectivas tejeré algunos de los efectos, consecuencias e implicaciones que ha acarreado su uso en el campo de la educación, que es desde donde hablo.

De entrada creo necesario enfatizar el carácter especulativo que una interpretación de sus raíces etimológicas da a la palabra *teoría*. Dentro del idioma griego *θεωρεῖν* (*theorein*) significa “contemplar”, “mirar”, “ver” pues deriva del vocablo *theoros* (espectador), formada de *thea* (vista) y *horar* (ver). En este sentido teorizar puede asociarse con una forma de pensamiento especulativo. No obstante, autores como Bondarenko (2009) subrayan que la palabra *teoría* proviene también de la raíz *θεω* (*theós*), que significa dios, divinidad y que por ello su significado ha estado intrínsecamente vinculado con algo divino, superior, ideal, incuestionable, digno de ser venerado y hasta temido.

1.2.1.1 La teoría como cuerpo fijo e inapelable de conocimientos sobre la realidad

En la Grecia antigua el término *teoría* adquirió un sentido intelectual cuando se asoció con la capacidad de entendimiento, de "ver" más allá de la experiencia sensible mediante la comprensión de las cosas y experiencias, interpretándolas bajo la forma de un concepto expresado a través de palabras. En este sentido el concepto tiene la función de expresar las leyes necesarias que gobiernan a lo teorizado: Las cosas son y suceden así, porque son y tienen que ser así.

Bondarenko (2009) opina que una teoría es un sistema lógico-deductivo constituido por un conjunto de hipótesis, un campo de aplicación (de lo que trata la teoría, el conjunto de cosas que explica) y algunas reglas que permiten extraer consecuencias de las hipótesis de dicha teoría. Según esta perspectiva, las teorías sirven para armar modelos científicos que interpretan un conjunto amplio de observaciones, en función de los axiomas, supuestos y postulados, de la teoría. En sí mismas o en forma de modelo científico permiten hacer

predicciones e inferencias sobre el sistema al cual se aplica la teoría. Igualmente permiten dar explicaciones de manera económica de los datos experimentales e incluso hacer predicciones sobre hechos que serán observables bajo ciertas condiciones. Bordando en una dirección muy cercana a la de Popper (1966), esta autora sostiene que las teorías permiten ser ampliadas a partir del contraste de sus predicciones con los datos experimentales, e incluso pueden ser modificadas o corregidas, mediante razonamientos inductivos. La ciencia se constituye y, sobre todo, se construye por la ampliación de ámbitos explicativos mediante la sucesión de teorías que, aun manteniendo su valor de verdad en su ámbito explicativo, son falseadas por la teorías que le siguen.

En sentido similar Hernández, Fernández y Baptista (1998) opinan que entre las diversas funciones que desempeña una teoría, figuran las de explicar, sistematizar, predecir e incrementar el conocimiento sobre un hecho real, y de allí se deriva su utilidad, la cual consiste, precisamente, en describir, explicar, predecir el fenómeno, organizar el conocimiento o, simplemente, interpretarlo. En concordancia con estas ideas, proponen como criterios para evaluar una teoría, medir su coherencia interna y externa, consistencia lógica, originalidad, potencia heurística, parsimonia, etc.

Como hemos visto, para Hawking (1988), una buena teoría debe satisfacer al menos dos criterios: (a) describir con precisión una serie de observaciones sobre la base de un modelo con un número restringido de elementos, y (b) hacer predicciones definitivas acerca de las observaciones futuras. Cabe señalar que, desde este punto de vista, la teoría de Aristóteles sobre los cuatro elementos no se podría considerar como teoría, porque no hace ninguna predicción, aunque ésta fuese sencilla.

Buenfil (en Jiménez, 2006) señala que en el campo de la educación hay una convicción generalizada de que la relación teoría-práctica, es una relación de opuestos, por lo que usar, construir, o peor aún producir teoría en relación con lo educativo, es lo contrario de abordar los apremiantes problemas prácticos de la cotidianidad. Así mismo, frente al desconocimiento de la naturaleza y potencialidad políticas de la teoría y del propio hecho de producir teoría, se ha extendido una percepción de que ésta tiene ese carácter casi ideal, incuestionable, digno de ser venerado y hasta temido del que habla la segunda interpretación del origen etimológico de la palabra. Estas dos percepciones han generado una serie poco productiva de usos a-críticos de la teoría, que en nada benefician a la solución de los

problemas que enfrentamos como educadores.

Entre ellos pueden enfatizarse un *uso ingénuo*, que considera que la teoría es un instrumento infalible a emplear para solucionar los problemas educativos; un uso *ritual o normativo* (cuando son vistas como cánones estereotipados que forman parte de una fórmula a seguir irreflexivamente). El uso *fatuo u ostentoso* de la teoría consiste en el empleo de términos y conceptos altamente sofisticados y difíciles de entender; también las teorías educativas se han usado con un *sentido defensivo*, cuando se recurre a una abundancia de conceptos para ocultar el desconocimiento de las características del fenómeno estudiado, o cuando el exceso de conceptualidad “pone un velo sobre las implicaciones del investigador, las imbricaciones y tramas éticas, emocionales, políticas subjetivas que se tejen con el objeto de estudio que construye” (Buenfil, en Jiménez, 2006:40) Finalmente podemos decir que en ocasiones las teorías educativas se han usado para descalificar a los investigadores que las usan.

Buenfil (en Jiménez, 2006) enfatiza que desde estos usos de la teoría es explicable que en los sistemas educativos exista tanto respeto hacia las teorías en general, y tanto miedo a enfrentarlas o criticarlas, o bien exista una total “anorexia teórica” al considerarlas supérfluas, innecesarias y por lo mismo, distractoras respecto de la necesidad que tienen los problemas educativos, de ser abordados y solucionados.

1.2.1.2 La teoría como saber hipotético, conjetural y subversible de la realidad

Desde otra perspectiva Martínez (2000) define a la teoría como

una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos. Las teorías existen sólo en la mente de las personas y no poseen ninguna otra realidad [...] se puede decir que no son eternas, ni están acabadas, no son perfectas, siempre son parciales y aproximadas, y nunca son totalmente objetivas, ya que dependen en gran parte de la lengua, de los valores, de las creencias, de las normas culturales del investigador y otros fundamentos. Además, todas las teorías, inclusive las más aceptadas, como la ley de la gravitación de Newton, contienen las así llamadas *ceteris paribus*, o cláusulas modificadoras, que se refieren a las condiciones ideales. (2000:87-88).

Niaz (1997) al respecto dirá que las teorías

pueden explicar sólo casos muy sencillos y son irrelevantes para estudiar los problemas complejos. [En este sentido] son válidas solamente cuando se elimina un gran número de factores perturbadores, lo cual pone en evidencia el hecho de que ninguna teoría es completamente cierta, las teorías son provisionales. (Niaz,1997:6)

Compartiendo la idea de la teoría como construcción conjetural no definitiva Morin, Ciurana y Motta señalan que una teoría “no es el conocimiento, pero permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema” (2003:25). Martínez destaca el papel importante que desempeñan las analogías, metáforas y modelos para la construcción de las teorías, siendo actividades normales en un trabajo investigativo percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer vínculos y relaciones. Este autor incluso considera que para construir una teoría, se puede recurrir a otras ya existentes. Respecto al nivel de validez de las teorías, sostiene que una teoría nunca es universal, ya que siempre habrá opositores a ella. “El único criterio de verdad es la evidencia racional. Desgraciadamente, esta última tiene la fragilidad de la condición humana.” (Martínez, 2000:83).

En una línea acorde a lo que entiendo por *teoría*, Jiménez considera que:

Las metáforas son constitutivas de la teoría [...] En las reflexiones teóricas o filosóficas se supone que el lenguaje metafórico es un complemento, una especie de ayuda, de ejemplo al que se recurre de modo didáctico, para facilitar una explicación. [...] también pueden tener un valor analógico: contribuyen a establecer diferencias y semejanzas. Sin embargo, este carácter de muleta de la metáfora no es inocente [...] su propósito se delata a sí mismo de inmediato; la cuestión es cuando la metáfora reemplaza (oculta o conduce al olvido) y se asume como auténtica figura del saber. [Por ello no hay que olvidar que el término] *Metáfora* significa etimológicamente, transportar, llevar de un lado a otro. Trasladar el sentido de una palabra a otra, se trata de una alegoría mediante la cual se alude un objeto nombrándolo de modo ficticio, oblicuo, usando imágenes o emblemas (2006:205).

Como dirá Derrida, leído por Jiménez “Aunque la metáfora metafísica haya puesto al revés todo el sentido, aunque también haya borrado pilas de discursos físicos, todavía podríamos poder reactivar la inscripción primitiva y restaurar el palimpsesto.” (En Jiménez, 2006). Por su parte Lakoff y Johnson dirán que “La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (Lakoff y Johnson, 1980:126).

En este orden de ideas, el discurso teórico sobre la educación ha estado formado por metáforas que se han sedimentado y naturalizado como si fueran verdades absolutas e irrefutables, es decir se le ha interpretado con la carga semántica que le otorga esa raíz etimológica del *θεω* (*theós*), como algo derivado de lo ideal, algo que es superior, ideal, incuestionable. Por ello no ha sido difícil que en algunos casos las interpretaciones teóricas se instalen como *dogmas* contra los cuales la realidad solo necesita contrastarse. Para lograr

una “buena teoría”, el trabajo del investigador únicamente debe ser el de ir depurando una teoría verificándola o falsificándola, pero una vez madurada, se convierte en una “verdad irrefutable”.

Sin embargo en la lógica en que trabajo, una teoría no es ni la construcción objetivista, lógica, racional y sistemática de términos que buscan universalidad, ni la acumulación de conocimientos sobre un determinado saber o quehacer. Para que tenga un sentido productivo, a la teoría hay que interpretarla con el otro sentido etimológico, como una forma de *pensamiento especulativo*, como la práctica de *colocar la mirada* sobre algo (objeto, cosa, proceso, empiricidad, observable, indicador, analizador) enfatizando no tan solo el producto sino también la práctica de producirlo. Como dice Jiménez

Es en la relación sujeto-objeto, el lugar donde habitualmente comienza y nos coloca la epistemología tradicional. Teoría es sinónimo de lógica de intelección, es *logos*. En ese sentido nos distanciamos y resistimos a esa concepción, para nosotros teoría no es nada más *logos*, es eso lo que aquí criticamos y nos cuestionamos. Simultáneamente, reconocemos que es una significación imaginaria social e histórica, por lo que omitirla, (a la teoría) negarle su carácter de instituida, sería proceder, negando lo que no se conoce o acepta.

Es precisamente ahí, donde la teoría parece tener una presencia nítida, inexpugnable, irrefutable, que se ofrece la posibilidad de una insurgencia teórica contra la teoría, así como cualquier rebelión del pensamiento es siempre creación del pensamiento, pues pensar implica en todo momento, pensar algo distinto, *poiesis*. Si, como a continuación se señala, por teoría comprendemos elucidación y *praxis*, en modo alguno se piense que intentamos sustituir una palabra por otras, todo lo contrario, nos quedamos con los significantes teoría y metáfora. (2006:211)

En relación con estas ideas, Martínez (2000) nos previene al decir que las teorías son potencialmente peligrosas, poniendo como ejemplo a Rousseau cuando decía que “las ideas generales y abstractas son la fuente de los mayores errores de la humanidad” (citado en Wittrock, 1989). En relación con estas preocupaciones Morín, Ciurana y Motta, señalan que toda teoría abandonada a su peso tiende a allanarse, a unidimensionarse y a reificarse (2003:25). Por ello no hay que perder de vista la relación discursiva que existe entre teoría y método. La teoría, dirán estos autores, no es nada sin el método, casi se confunde con el método, o más bien teoría y método son los dos componentes indispensables del conocimiento complejo. La peligrosidad de una teoría en realidad consiste, en el uso potencial que de ella puede hacerse convirtiéndola en un modelo incuestionable, que todos los investigadores deben seguir para ver reconocidos sus trabajos, mientras que cualquier desviación de la “norma” es considerada acientífica y objeto de la más firme reprobación.

Zemelman afirmaba desde el 2001 que

La realidad socio histórica no es clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos [...] hay un desajuste, un desfase entre muchos *corpora* teóricos y la realidad. [...]lo cual] plantea la necesidad de una constante resignificación [...] en la medida en que no resolvamos este problema [...] corremos el riesgo de estar pensando sobre realidades inventadas para otros contextos o tiempos. Esto tiene evidentemente consecuencias de orden práctico, porque si no supiéramos construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, entonces significa que estamos organizando, no solo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos con poca o ninguna relación con los problemas que queremos solucionar. Afortunadamente, desde hace algunos años a la fecha, hay grupos de intelectuales latinoamericanos que han comenzado a reaccionar frente a este hecho y que han puesto de manifiesto que muchos de los conceptos que utilizamos para entender el Estado, la sociedad, las desigualdades, la democracia, la cultura, incluso para entender las dinámicas sociales, la propia educación, no responden a conceptos que se relacionan con la realidad que llamamos histórica, sino que son conceptos acuñados en otros contextos y que muchas veces la academia los repite sin revisar debidamente. (2001:2)

Artículo con estas ideas, las de Jiménez, cuando señala que

El pensamiento teórico crítico representa, junto con otros, no sólo una denuncia del estado actual de las cosas, sino sobre todo un catalizador social ineludible frente al dominio del pensamiento único. Cualquier sociedad, por más pobre que sea económicamente o por más apartada que se encuentre de los beneficios del “progreso”, o por más que se proponga incluirse entre las naciones más “desarrolladas”, estaría condenada a volver sobre sus mismos errores si no es capaz de producir en su propio seno una masa de individuos, dentro o fuera de las instituciones académicas, dispuestos a pensar su realidad desde lugares distintos a los que está acostumbrada a hacerlo.

De ahí que podamos decir que hacer teoría desde la idea de *teoría* como pensar de otro modo las realidades, es hacer política, posicionarse en el terreno de la elucidación¹⁰, erigirse en sujetos (en el sentido propuesto por Laclau) ejerciendo una praxis, una *práctica alternativa*¹¹.

Es decir, existen usos productivos e imaginativos de la teoría, como los propuestos por Michel Foucault (1992), en los que conceptualizar puede servir para problematizar lo inmediato, lo normal o lo natural. La conceptualización ofrece también la posibilidad de una

¹⁰ Según Castoriadis “Lo que llamamos elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Esto también es una creación social-histórica” Castoriadis, (1983:11)

¹¹ Como dice Puiggrós (&), “Usamos el término “alternativas” en el sentido de cambio de una cosa por otra u otras introduciendo innovaciones. Innovar es “mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades”, lo cual lleva a un estado anterior o inicial o a cierto grupo de posiciones que se discuten. En nuestro caso, esas posiciones son las que habitualmente se denominan “educación tradicional, reproductiva conservadora o dominante”, y se refieren a una serie de tendencias educativas que comparten los elementos.”

vigilancia epistemológica al trabajo del investigador, dirá Remedi (2004) o es nodal para contrastar diversas perspectivas sobre un mismo objeto, brindando una apoyatura para ofrecer junto con el recuento de las características del proceso investigado, algunas interpretaciones plausibles (Granja, 1998). Hay usos de la conceptualidad, afirma Buenfil,

que exigen su ligazón estrecha con la particularidad misma del tema estudiado, usos en los que son puestas a prueba esas mismas teorías, que son recreadas y que son incluso complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias. Estos tipos de usos de la teoría son los que me interesa promover (2006:42).

A partir de estos planteamientos, podemos tener una idea mucho más flexible y productiva de la teoría, como una configuración y una práctica discursiva precaria, abierta, que goza de ciertos momentos de estabilidad, pero que es contestable, subvertible, con la finalidad de mejorar los procesos sociales. La teoría es pensar, y uno de sus posibles efectos puede ser que ese pensar implique algo que nos conduzca a una autonomía, como individuos particulares y como sujetos sociales.

En muchas ocasiones cuando al interior de una teoría comienza una dislocación o erosión del sistema que no alcanza a rearticularse frente a nuevas condiciones, quienes la proponen o defienden la re-estructuran tratando de incorporar o articular en *momentos* estos *elementos* o diferencias subversivas que se encuentran desarticulados, sin embargo cuando el proceso de dislocación de una teoría es más fuerte, esto es, cuando pierde su capacidad de significar o simbolizar los objetos que intenta describir, puede ocurrir una desestructuración teórica que de lugar a una nueva teoría que logre fijar, al menos parcialmente, el campo de las diferencias. Así por ejemplo, la teoría de la relatividad de Einstein se ocupó de las pequeñas discrepancias que han surgido en las predicciones basadas sobre la teoría de Newton, que la anticipó. Sin embargo, esta última sigue usándose en nuestros tiempos, para todos los propósitos prácticos.

En este segundo sentido antiesencialista de la teoría, es más posible subvertir las condiciones de dependencia de países que, como México, han vivido siglos de colonización. Paraphraseando a Zemelman (2001), en este tipo de praxis teórica es posible tomar conciencia de cómo el pensamiento social ha estado durante muchísimos años atrapado en un conjunto de conceptos que hay que redefinir. Conceptos como Occidente, indio, blanco, raza, estratificación social, diferenciación social, explotación, empresario, obrero, capas medias, Estado, legitimación, reforma educativa, fracaso escolar, evaluación, calidadmodernización,

entre muchos otros. Términos que hemos heredado de los textos, sin discusión ninguna, y que hemos aplicado como si la realidad fuera homogénea en los distintos países del orbe

Como afirma Buenfil (2006) hay diversas formas de usar productivamente la teoría, que pueden encontrarse en

- la invitación foucaultiana al ejercicio de la problematización como acción constitutiva de la producción del conocimiento;
- el recurso a lo teórico para sostener una sospecha sistemática de tipo cognoscitivo hacia lo que aparece o ha sido asumido como inmediato o como dado (Laclau, 1994)
- el uso de la conceptualidad como sostén para desmontar el sistema de decisiones, exclusiones e inclusiones, pares oposicionales cuya jerarquía ha sido sedimentada haciendo que un estado de cosas aparezca como lo natural (Derrida, 1987)
- el recurso a la teoría que, junto con otros componentes de la investigación ofrece la posibilidad de una vigilancia epistemológica al trabajo del investigador (Remedi, 2004);
- los usos de las teorías que exigen un vínculo estrecho con las particularidades del tema estudiado;
- los usos para contrastar diversas aproximaciones a un mismo tema brindando así una apoyatura que junto con el recuento de las características del proceso investigado posibilitan algunas interpretaciones plausibles;
- los usos en los que la capacidad heurística, analítica, interpretativa o explicativa de las teorías mismas es puesta a prueba y su régimen de verdad es puesto en suspenso frente a las exigencias planteadas por las preguntas de investigación y por las características particulares del referente empírico;
- los usos en los que lo conceptual no es repetido o “aplicado” sino recreado en cada investigación particular;
- los usos en los que las teorías son incluso complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias, y en
- el recurso a la teoría no para sustituir la acción política, sino como espacio y objeto mismo de cierta acción política. (Buenfil, en Jiménez, 2006:54-55)

Si en la educación aún siguen descansando gran parte de las expectativas de construir proyectos sociales más plurales, más justos, más conscientes respecto de las distintas culturas y especies que pueblan el mundo, la construcción teórica de lo educativo es necesaria (y no ociosa o supérflua) para cambiar muchas de las interpretaciones teóricas del pensamiento occidental que, con todo y ser dominantes, están llevando a la humanidad a su fin. La construcción teórica de lo educativo como práctica política alternativa es muy importante en tiempos de crisis estructural generalizada, donde los edificios teóricos de la Modernidad han evidenciado su escandalosa incapacidad para dar respuesta a los problemas sociales, siendo necesario minar sus bases a partir del cuestionamiento radical de las mismas.

1.2.2 Transitando hacia lo educativo, dos niveles para reflexionar teóricamente sobre lo educativo: La reflexión sobre la realidad y la reflexión sobre el espacio de enunciación desde el cual se reflexiona la realidad

Si partimos de reconocer la crisis de los paradigmas teóricos (tanto de las Ciencias Sociales, como de las Naturales) que han sustentado al proyecto de la Modernidad, podemos entender que en estos momentos es muy necesaria la producción teórica, pero lo es más el acceder a un nivel más abstracto de la reflexión teórica, desde el que podamos re-pensar cuáles son las lógicas con las cuales hemos producido todas estas teorías que hoy se encuentran en crisis, buscando construir nuevas lógicas más contextualizadas, que contribuyan a dar respuesta a los complejos y diferentes problemas que enfrentamos.

Como afirma Granja,

en la sociedad moderna la percepción más avanzada sobre la realidad del mundo se ha recorrido de la conciencia sobre la realidad y sus descripciones, hacia la observación sobre cómo es observado el mundo. Esta forma de percepción que se concentra en las formas como se perciben y describen es una forma avanzada de aprehensión del mundo. De acuerdo con ello, a la teoría le compete un orden de construcción que no desemboca en descripciones sobre la realidad (como quiera que se entienda lo que es la realidad y lo que son las descripciones sobre ella), sino que conduce a problematizar los principios mismos en que sustenta sus propias descripciones.

[Y más adelante]

Desde diversos terrenos del pensamiento social y filosófico actual se formulan planteamientos que a pesar de sus diferencias [...] convergen como indicios que anuncian la necesidad de desplegar y llevar adelante programas de reflexión basados en la desedimentación de las formas mediante las cuales producimos conocimientos y descripciones sobre la realidad: Foucault y la “ontología crítica de nosotros mismos”, la “reflexividad epistemológica” de Bourdieu, el “monitoreo reflexivo de la acción” de Giddens, “observación de segundo orden” en Luhmann, “deconstrucción de las significaciones” en Derrida. (2006:25)

Por ejemplo, cuando Bourdieu habla de *reflexividad epistémica*, se refiere a

[...] la exploración sistemática de las categorías de pensamiento no pensado –en tanto objetivados e inscritos como esquemas de percepción y apreciación- que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento y que guían la realización práctica del trabajo de investigación. [...] Lo que debe ser sometido a examen es el inconsciente colectivo científico inscrito en las teorías, los problemas y categorías del entendimiento científico. (Bourdieu y Wacquant, 1995:33)

Al respecto Zemelman (2001) nos recuerda que frente al desfase de los *corpora* teóricos y la realidad, hay una gran

necesidad de una constante resignificación que, aun siendo un trabajo complejo, es también una tarea central de las ciencias sociales, sobre todo de aquellas de sus dimensiones que tienen que ver con *la construcción del conocimiento*. [Este asunto no

parece preocupar a quienes diseñan los programas de formación de profesionistas tanto de las Ciencias Sociales como de las Naturales], “o bien *se cree que es exclusivo de los filósofos de la ciencia*, de los lógicos y no de quien tiene que construir un conocimiento sin necesidad de incursionar en las problemáticas de la filosofía de la ciencia o de la lógica.” (2001:2. *El énfasis es mío*)

Lakatos (1993), en este orden de ideas, opina que el ser humano ha podido progresar en la construcción del conocimiento, porque la razón humana ha podido pensar en contra de los sistemas de razón y/o verdad, de las epistemes diría Foucault.

Siguiendo el curso de la reflexión propuesta por Granja, Bourdieu, Zemelman y Lakatos, vemos la importancia de que el investigador educativo construya un distanciamiento respecto de las teorías que usa, las lógicas desde las que piensa su práctica, los problemas que se plantea, las categorías con las que lee su práctica, los resultados que obtiene con esas teorías, categorías y problemas y no se quede atrapado en el anillo de la repetición de lo dado. Es necesario entonces que indague sobre las racionalidades o epistemes que producen la inteligibilidad con la que enfrenta su quehacer cotidiano. Al respecto Medina habla de “las *epistemes*, comprendidas como racionalidades que producen inteligibilidad a través de acciones sociales implicadas en un horizonte de posibilidades de un período, momento o época, que otorgan figuras de mundo (Cfr. Villoro, 1999) estableciendo regularidades discursivas en la dispersión (Cfr. Foucault, 1979 y Saur, 2008).” (Medina, 2009:10)

Pero si hablamos de revisar las lógicas con las que hemos conocido, de reflexionar sobre las reglas y condiciones de posibilidad a partir de las cuales se producen y legitiman los conocimientos que hemos manejado para interpretar nuestra realidad educativa, de reflexionar sobre el emplazamiento a partir del cual se reflexiona la realidad, del nivel en el cual se definen los paradigmas a partir de los cuales se construye el conocimiento en los diferentes saberes disciplinares, **nos situamos entonces en los terrenos de la Filosofía y concretamente en lo que algunos autores reconocen como dos de las ramas de la Filosofía: la epistemología y la ontología.** Como dirá *E-I*:

Para mí la epistemología es ese espacio que nos dice qué es válido y qué no es válido y es un espacio muy importante. Por ejemplo es en gran medida la posición epistemológica la que permite que se analicen y se incluyan y se excluyan ciertos temas y ciertos conocimientos en el currículum. De ahí la vinculación tan fuerte entre epistemología, currículum y ontología, también. En el campo de la educación, alguien que trabaja algo muy interesante en el plano epistemológico es Popkewitz, que trabaja las Epistemologías regionales y que ya están muy atravesadas por lo social y por lo cultural, aunque lo cultural esté muy pautado por su propio entorno cultural.

Según sus raíces etimológicas la palabra *epistemología* es un vocablo que viene del griego *episteme*, que significa “conocimiento” y *logos*, que significa “razón”, “explicación. Es el estudio de la naturaleza del conocimiento científico, de sus características, sus condiciones sustantivas y los límites del conocimiento. Como sostiene Pontón (2011:98) a partir de los aportes de Foucault, en el debate en torno a las ciencias sociales, se ha establecido una diferenciación entre los términos de *episteme* y *epistemología*. Este autor considera que la *episteme* es una noción estructural que delimita el campo del conocimiento, los modos como son los objetos percibidos, agrupados y definidos; por su parte, la *epistemología* también se conceptualiza como lo relativo al conocimiento, pero se orienta a las características específicas del conocimiento científico. Por su parte Ferrater (1979) anota que en muchos casos se utiliza también el término gnoseología como sinónimo de epistemología, pero la tendencia, muy influenciada por la literatura filosófica anglosajona, ha sido utilizado el término de epistemología, entendida como teoría del conocimiento.

Steup (2012) señala que

Definida estrechamente, la epistemología es el estudio del conocimiento y las creencias justificadas. Como estudio del conocimiento, la epistemología se ocupa de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las condiciones necesarias y suficientes del conocimiento? ¿Cuáles son sus fuentes? ¿Cuál es su estructura y cuáles son sus límites? Como estudio de las creencias justificadas, la epistemología pretende dar respuesta a preguntas tales como: ¿Cómo hacemos para comprender el concepto de justificación? ¿Qué hace justificables a las creencias? ¿Es la justificación interna o externa a la propia mente? Entendida en términos más generales, la epistemología trata de cuestiones que tienen que ver con la creación y difusión del conocimiento en áreas específicas de investigación. (2012:1. *Mi traducción*)

Por su parte el término *ontología* viene del griego *οντος*, que es el genitivo del participio del verbo *ειμί* que significa *ser, estar*; y *λόγος*, que significa *ciencia, estudio, teoría*. Según autores como Hofweber (2009) es una parte de la metafísica que estudia la existencia de las cosas y el ser de ellas, es decir, el cómo son percibidas. Muchas preguntas tradicionales de la filosofía pueden ser entendidas como preguntas ontológicas: ¿Existe Dios? ¿Existen entidades mentales, como ideas y pensamientos? ¿Existen entidades abstractas, como los números? ¿Existen los universales?

Heidegger sostiene que existe una ontología fundamental llamada “metafísica de la existencia” encargada de descubrir la constitución del ser de la existencia. Así mismo insiste en diferenciar a la metafísica de la ontología, señalando que son distintas pues mientras la primera confunde *ser* con *ente*, la segunda muestra que son dos cosas diferentes. Este autor

se refiere al hecho de pensar en la verdad del *ser*, como sostiene en la Introducción a *¿Qué es metafísica?* (1949) al hablar de la noción de Ontología Fundamental

Mientras este pensar se siga designando a sí mismo como ontología fundamental, se estará poniendo en su propio camino, bloqueándolo y oscureciéndolo. El título “ontología fundamental” casi ofrece la impresión de que el pensar que intenta pensar la verdad del *ser*, y no la verdad de lo ente como hace toda la ontología, sigue siendo también, en cuanto ontología fundamental, otro tipo de ontología. Pero, en lugar de eso, el pensar en la verdad del *ser*, en cuanto retorno al fundamento de la metafísica, ha abandonado ya desde su primer paso el ámbito de toda ontología. Por el contrario, toda filosofía que se mueve en la inmediata o mediata representación de la “trascendencia” sigue siendo necesariamente ontología en un sentido esencia. (Heidegger,2000:310)

Al respecto Segura (2007) dirá que

La interpretación del conocimiento como visión exigía que solamente se pudiera conocer lo que estaba allí delante, el ente. Así es como tuvo lugar, en opinión de Heidegger, lo que podríamos denominar la “reducción óptica” que bloquea cualquier atisbo de comprensión de la diferencia ontológica. Pero precisamente esta diferencia es la que quiere rescatar Heidegger al volver a plantear la pregunta por el *ser*. (Segura,2007:52)

En este punto de la discusión es conveniente recordar la distinción heideggeriana entre lo *óptico* y lo *ontológico*, donde lo *óptico* puede asumirse como un adjetivo de *ente*, y toma su significado de la existencia en sí de las cosas, misma que es independiente de lo que el hombre puede saber acerca de ella. Lo *ontológico*, puede entenderse como un adjetivo del *ser* y su significado se asocia con la interpretación que le da el hombre cuando se pone a descubrir y describir la esencia de las cosas, es decir, su *ser*. De ahí que el *ser* de las cosas no aparece sino frente a un sujeto que las contempla. A partir de estos planteamientos, puedo decir que los y las profesionistas que se mueven en el campo de *lo educativo*¹² necesitan realizar una forma de reflexión de tipo *epistémico* y *ontológico*, para preguntarse si las lógicas con las que han enfrentado su práctica les están permitiendo atender a los problemas específicos y contextuados de la forma en que es construida la realidad y el *ser* en su contexto, leer su propio posicionamiento ontológico (especialmente si se desenvuelven en contextos como el de la escuela pública mexicana). Preguntarse si están realmente involucrados y valoran el posicionamiento ontológico desde el que les miran sus alumnos que provienen de

¹² Y aquí por “profesionista de la educación” me refiero tanto al docente, como al investigador, como a todo aquel cuya práctica profesional tiene que ver con *lo educativo*, se de o no esta práctica en ambientes meramente escolarizados.

alguna de las tantas cosmovisiones del mosaico cultural latinoamericano, o si están incurriendo en una forma de violencia o invasión cultural. Sobre todo si recordamos que, como de Alba (1990) afirma:

La polémica que se desarrolla en torno al conocimiento, a la ciencia, impacta las producciones conceptuales, teóricas, sobre la educación en sus puntos más sensibles: noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica, rigor conceptual, en este sentido, dependiendo del paradigma epistemológico desde el que sea pensada la producción de saberes con respecto a la educación, será el estatuto científico que se conceda a dichos saberes, esto es, cómo sean valorados en el campo del conocimiento científico. De ahí que la posición que los educadores asumimos en relación al conocimiento y al conocimiento sobre la educación, tiene implicaciones sociales, políticas e ideológicas, por lo que reflexionar sobre estas temáticas y sobre el posicionamiento epistemológico de nuestras prácticas educativas es un asunto nodal e ineludible que signa el compromiso tanto del investigador en particular como de los educadores en general. (de Alba 1990: 20-21)

Pero aquí creo muy importante aclarar que con estas argumentaciones que he hecho, **de ninguna manera estoy proponiendo que el o la profesionista de la educación tengan la necesidad de volverse especialistas de la Filosofía, sino que necesitan moverse en esa franja fronteriza entre la Filosofía y la Pedagogía**, en ese *ecotono*¹³ donde lo epistemológico y lo ontológico con sus debates en torno a la definición de lo que es el conocimiento legítimo y a lo que es el ser, en donde se definen los *logos* y los nuevos perfiles antropológicos que deberían construirse, donde se perfilan los proyectos sociales futuros que las prácticas educativas buscan construir en la cotidianidad de las aulas. Para trabajar con un objeto como el educativo, el pedagogo tiene que salirse de la pedagogía, formarse en metodología, epistemología y ganar un *background* teórico social amplio y, si es necesario reconstruir, generar categorías intermedias, que le permitan **abordar el fenómeno educativo como objeto flexible, multidimensional, multi, inter, transdisciplinar que se mueve y**, sobre todo leer la direccionalidad hacia la que apuntan las prácticas educativas y pedagógicas

¹³ Al hablar de *ecotono* retomo un concepto de la ecología que deriva del griego *eco-* (*oikos* o casa) y *tono*, (*tonos* o tensión). Un *ecotono* refiere a esa zona de transición entre dos o más comunidades ecológicas o ecosistemas donde los componentes están en tensión. En esta zona la composición faunística y florística es mayor que la suma parcial de los componentes de las comunidades adyacentes, lo cual, en sí mismo, implica un incremento en la riqueza y biodiversidad. Holland (1991) define este término como “zona de transición entre dos sistemas ecológicos adyacentes y que tiene una serie de características únicamente definidas por escalas de tiempo y espacio y por las fuerzas de unión entre los sistemas ecológicos que limita”. Según Camarero y Fortín (2006) “un ecotono no es algo estático, puede variar a lo largo del tiempo como consecuencia del proceso natural o como respuesta a un cambio en las condiciones ambientales que implique la desaparición de las comunidades.

Para los fines de la investigación que aquí reporto estaré hablando del **nivel paradigmático¹⁴ de la construcción teórica de lo educativo**, incluyendo en él la reflexión y la producción teórica de lo educativo que se hace desde un espacio ontológico y/o epistémico.

1.3 Sobre el proceso de configuración teórica del campo pedagógico y educativo en México

Hasta aquí he enfatizado la importancia del aporte al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, toda vez que la educación y la reflexión teórica sobre ella se han encontrado inmersas en un debate académico internacional y nacional que se relaciona con los proyectos políticos de nación y de sociedad que se juegan en el hecho educativo. Pero antes de cerrar este capítulo y entrar de lleno en la descripción de la investigación que realicé y de sus resultados, considero importante plantear algunas especificidades de lo educativo como objeto de estudio, para esbozar algo de la complejidad del terreno en que trabajan quienes construyen teoría en el campo pedagógico y educativo y por supuesto, quienes aportan al plano paradigmático de dicho campo pedagógico y educativo en países como México. Además, dado que más adelante situaré históricamente algunos de los aportes de mis cuatro entrevistadas, también creo necesario exponer algunas generalidades en torno al

¹⁴ La noción de paradigma es abordada por Kuhn como aquella que da una imagen básica del objeto de una ciencia, define lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, los problemas que deben estudiarse y las reglas que han de seguirse para estudiar e interpretar las respuestas que se obtienen. Los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1986:13). Con un paradigma se diferencia una comunidad científica de otras, puesto que comparten por consenso teorías y métodos que entre ellos consideran legítimos, compartiendo también los criterios para enjuiciar la validez de las soluciones propuestas a los problemas. En este sentido un paradigma es lo que comparte una comunidad científica y a la inversa, una comunidad científica se integra de un grupo de personas que comparten un paradigma. González Morales (2003) sostiene que un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse frente a la realidad, interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan. En esta dirección los paradigmas deben responder a los principios o supuestos básicos siguientes:

1. *Supuesto ontológico.* Es la naturaleza de la realidad investigada y cuál es la creencia que mantiene el investigador con respecto a esa realidad investigada.
2. *Supuesto epistemológico.* El modelo de relación entre el investigador y lo investigado, la forma en que sobre la base de determinados fundamentos se adquiere el conocimiento.
3. *Supuesto metodológico.* El modo en que podemos obtener los conocimientos de dicha realidad. Aquí se encuentran la perspectiva metodológica y los métodos y técnicas de investigación utilizados por el investigador en dependencia de sus supuestos ontológicos y epistemológicos, con los cuales establece una relación armónica y lógica.

Los tres principios deben verse de forma orgánica, son imposibles de analizar sin tener en consideración su coherencia e interdependencia interna, y esto es lo que precisamente le confiere una singular naturaleza a cada paradigma (203:125-126)

proceso de construcción teórica del campo pedagógico y educativo en México, que abordaré más en detalle en la segunda parte de este documento. Para esta tarea me apoyaré principalmente en el trabajo de Claudia Pontón (2011) sobre las configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México.

El proceso de construcción teórica del campo pedagógico y educativo en México imprime características particulares a lo educativo como objeto de estudio en este país y, desde luego dejó improntas importantes en los cuatro itinerarios a las que haré referencia en la investigación que aquí reporto. Al mismo tiempo, ese proceso de construcción teórica recibió la impronta de los aportes que las cuatro investigadoras van haciendo a lo largo de sus itinerarios.

1.3.1 Sobre la problemática de la delimitación teórica de lo educativo y lo pedagógico

Pontón plantea que la delimitación del objeto de estudio de la pedagogía y la diferenciación al conceptualizar a la pedagogía como disciplina o como ciencia, tiene que elaborarse a partir de tres ejes o niveles de problematización:

el primero se refiere a la dimensión sociohistórica a partir del cual se puede conocer lo referente a la génesis y desarrollo tanto de la disciplina pedagógica como del campo educativo en México; el segundo, denominado teórico-conceptual, permite construir una aproximación a los problemas relacionados con la delimitación o especificidad teórica y metodológica de la pedagogía y la constitución del campo educativo; por último, en el tercer nivel, denominado axiológico, se plantean los problemas en torno a las concepciones de hombre, realidad y conocimiento dentro de la reflexión educativa y lo referente a la relación sujeto-objeto de conocimiento en este ámbito de estudio. (Pontón,2011:87-88)

A partir de los hallazgos de la investigación que reporta, esta investigadora mexicana llama nuestra atención sobre ciertos puntos problematizadores que debe tener en cuenta quien estudia lo educativo, su teorización o la propia disciplina pedagógica. Estos puntos nos llevan a reconocer que:

- a) Tradicionalmente se ha definido a la educación como objeto de estudio de la pedagogía,
- b) La educación es un campo tenso e interpelante que funciona más como un valor que como un objeto de conocimiento, por lo que es preciso definir una actitud o un posicionamiento y tener claro que

la pedagogía entendida como teoría, en un mismo nivel que las teorías sociológicas y psicológicas, remite a una dimensión reflexiva y de análisis,

mientras que la educación refiere a una acción, mediante la cual los sujetos o actores sociales transforman algo de su identidad previa, es decir, la educación se relaciona con un referente de intervención y acción prácticas. Este punto demarca con claridad que la educación es una acción que se actualiza mediante teorías. (Pontón,2011:88)

- c) A través del tiempo, la pedagogía ha construido objetos de estudio diferentes relacionados con la historia de la educación a niveles nacional y universal, a partir de ciertos conceptos o nociones de formación.
- d) Existen múltiples lecturas con diferentes posibilidades teóricas, dimensiones analíticas y/o perspectivas metodológicas tanto en la problemática de acercamiento al objeto educativo como en su proceso de construcción. Esta situación se relaciona con el desarrollo de las ciencias sociales y humanas, principalmente con las que han estado vinculadas a perspectivas como la del positivismo y el neopositivismo.
- e) Es muy importante el lugar epistémico desde donde se aborda este tipo de estudios. Como ya he planteado anteriormente en relación con el estudio que aquí reporto, ese lugar epistémico se corresponde con el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.
- f) La educación, como objeto de estudio, asume el proceso escolar como eje fundamental de análisis, de donde se deriva un debate al interior de la disciplina pedagógica en torno a la diferencia entre educación y aprendizaje. En relación con este considerando, Pontón recupera el insight de Díaz Barriga (1987) quien sostiene que si bien la escuela se convierte en el escenario donde se estructura la disciplina pedagógica, asignándole así a la pedagogía el problema de la enseñanza, “la formación del pensamiento pedagógico se produce desde fuera de la propia disciplina, ya que las primeras formas de transmitir el pensamiento educativo (siempre vinculado con la enseñanza) se dan a través de las escuelas normales”. No obstante, este autor enfatiza la importancia de abrir líneas de investigación que permitan el análisis de procesos en los que se construye la identidad y que exceden el ámbito de lo escolar.
- g) El objeto de estudio de la pedagogía tiene una dimensión histórica y contextual que lo caracteriza, de este modo en el siglo XIX el objeto de estudio de la pedagogía fue la educación en los sistemas familiar y escolar, que en ese momento eran considerados ejes para conformar el Estado moderno mexicano. Más adelante se priorizará la relación educación-sociedad, teniendo en mente la necesidad de favorecer el

desarrollo potencial del individuo como parte de una comunidad inmersa en procesos sociales y culturales complejos, en el marco de la consolidación de los estados nacionales. Los hallazgos y conclusiones de la investigación reportada por Pontón enfatizan el importante papel de aportes de autores como Herbart, Durkheim y Dewey, en el análisis de la delimitación del campo de la pedagogía, pues abren debates en relación a la historia de la educación en México y a la delimitación teórica de este campo de estudio. Al mismo tiempo y junto al crecimiento de las ciencias sociales, estos aportes contribuyeron al desarrollo de la noción de *ciencias de la educación*.

- h) El carácter intervencionista y práctico de la educación conlleva dificultades intrínsecas al analizar la educación como objeto de estudio. Este doble carácter subyace a todos los procesos y ámbitos de profesionalización de la pedagogía, tales como la investigación, docencia, planeación, gestión educativa, evaluación institucional.
- i) **La educación tiene un carácter multidimensional y su referencia es inter, trans y multidisciplinaria.** La búsqueda de esta especificidad, dirán Piña y Pontón (2002) “lleva a rescatar la historia del pensamiento generado a partir de la reflexión sobre las prácticas educativas, así como al estudio de las diferentes perspectivas que a partir de construcciones teóricas abordan estas prácticas como objeto de estudio. (Citado por Pontón,2011:96)
- j) Términos como *teoría pedagógica* o *ciencia(s) de la educación* tienen a su vez un carácter polémico que ya ha sido discutido por De Alba (1990), quien también ha señalado la ambigüedad de las vías para llegar a su constitución. Este carácter polémico deriva en la falta de precisión y legitimación de una postura clara sobre el uso de estos términos, imprecisión en donde aterriza, para el caso de lo educativo, la polémica en torno a la construcción del conocimiento de la ciencia que repercute de manera directa en la discusión sobre el estatuto de los conocimientos educativos.
- k) El proceso educativo es un proceso eminentemente humano que, desde desde la perspectiva de occidente ha sido construido como un problema con dimensiones sociales, políticas y éticas, de gran interés para la perspectiva científica. Sin embargo es un objeto de estudio con dos núcleos de referencia: uno teórico y el otro

axiológico, lo cual impide **la construcción de dicho objeto en términos de una objetividad total**, de donde el abordaje de la educación como objeto y como problema de conocimiento siempre es **parcial y limitado**. Ardoino (1993) ha señalado que lo educativo es algo mestizo, en el sentido de que mientras en otros campos de la ciencia (principalmente en las ciencias naturales se puede circunscribir o delimitar puntualmente el campo u objeto de estudio, en el campo de la educación, nos topamos con un objeto mestizo, no puro. En esta dirección las disciplinas que trabajan lo educativo, son disciplinas impuras y lo impuro –dice Ardoino recuperado por Pontón (2011)– no le gusta a nadie, aunque haya en la investigación educativa una pretensión de pureza epistemológicamente hablando.

- l) Cualquier delimitación de la educación como objeto de estudio tiene que ver con el lugar epistémico o postura epistemológica desde donde se aborda y se construye esta problemática. A partir del esquema en que nos situemos existirán miradas diferentes para delimitar o conformar el objeto. En esta dirección el acotamiento teórico pauta la lectura del objeto y la construcción del objeto mismo, por ello podemos hablar de que existen múltiples lecturas plurales de un objeto educativo, desde toda una variedad de perspectivas teóricas y de dimensiones analíticas diferentes.
- m) El objeto de la pedagogía no es un objeto idéntico a sí mismo, ni es un objeto dado, sino en construcción, es un objeto que se mueve, historizado.
- n) “Por lo general, la reflexión conceptual no corresponde a la riqueza o a las exigencias que un momento dado, una coyuntura histórica o un proyecto educativo están reclamando [...] Tanto lo conceptual como lo referente a la coyuntura histórica son aspectos que responden a una especificidad diferente, aunque ambos tengan grandes articulaciones”. (*Ibid*:64)
- o) Hablar de términos como pedagogía, educación, ciencia o ciencias de la educación

remite a un debate aún no aclarado en nuestro campo en particular. Esto se debe en gran parte a la indefinición tanto semántica como discursiva de estos conceptos. [...] En el caso de México se tiene poca claridad acerca de las diferencias en los términos de educación, pedagogía, ciencia de la educación, teoría pedagógica y ciencias de la educación, lo que ha generado una discusión en torno a la especificidad teórica de este ámbito de conocimiento y su estatus de legitimidad frente a otras disciplinas sociales. En México, el debate pedagogía vs. ciencias de la educación tiene que ver también con el tema de la identidad del pedagogo y por consiguiente de la conformación de la pedagogía como disciplina académica. Y en este proceso de consolidación y

legitimación como disciplina académica existen varias conceptualizaciones de la pedagogía como ciencia. [...] Por otra parte es importante tener en consideración las diferencias al conceptuar a la pedagogía como una disciplina o como una ciencia. [Ya que] la pedagogía es una disciplina que se caracteriza por contar con una multiplicidad de formas de expresión, algunas de las cuales pretenden científicidad. (*Ibid*:100-103)

- p) La delimitación teórica del campo y de su profesionalización tiene que ver también con un enfoque generacional. Según la autora que voy siguiendo en esta enumeración, es posible distinguir tres generaciones que han impactado desde diferentes perspectivas

en un primer momento, en la década de los sesenta, se identifica una generación encabezada por Francisco Larroyo, autor que tuvo un influjo significativo en la educación normal, junto con quienes llegaron del exilio español, ambos grupos se consideran como los personajes que comienzan a estructurar un primer acercamiento de configuración del campo; la siguiente generación, formada por la anterior, se enfoca hacia una crítica constructiva, a reinaugurar el campo en México, este se acentúa a partir de la década de los setenta, con el desarrollo de instituciones que retoman a la educación como problema de investigación. [...] Después le siguen las generaciones actuales, quienes polemizan y amplían más el debate sobre este campo de conocimiento. Lo importante de este proceso; sin embargo, es que todos estos enfoques generacionales confluyen de manera paralela, estableciendo a través del tiempo, no sólo posturas o perspectivas de análisis distintas, sino también juegos de poder político, dentro de los campos académicos. (*Ibid*:102-103)

- q) Los términos educación y pedagogía han sido utilizados indistintamente,

lo cual ha generado un natural efecto de confusión en lo que se refiere a los objetos, fronteras, temáticas y especificidades metodológicas que cada uno de los términos implica y, especialmente, en los procesos de historización de los fenómenos y procesos que expresan su compleja significación.

Además existen restricciones en cuanto a

- limitaciones derivadas de la etimología del término pedagogía, que en sentido estricto sólo acogería los estudios sobre la educación de la infancia;
 - la reducción del ámbito al estrecho círculo de las preocupaciones internas de la pedagogía tradicional;
 - la posible identificación didáctico-practicista de los trabajos pedagógicos.
- r) Existe una polémica acerca de la científicidad de la pedagogía, que se encuentra enmarcada por una concepción de ciencia positivista.
- a) Entre los inconvenientes de definir a la pedagogía como una ciencia, se encuentran: el establecer criterios de científicidad para este campo de conocimiento, comparar su desarrollo con el de otras ciencias y comprometerse con una posición epistemológica sobre la científicidad

- b) Hay una clara diferencia entre los términos educación (una práctica y un campo histórico-social de tipo institucional y cultural) y pedagogía (un campo de reflexión y de intervención orientado a los procesos escolares y de instrucción) [...] tanto la educación como la pedagogía, son nociones que remiten a diferentes planos de significación, siempre relacionados con una construcción histórico-social. [...] para estas nociones no hay un solo significado, ni uno que domine con exclusión de otros; sino que existen diferentes ópticas y luchas de significados que caracterizan este debate. (*Ibid*:106)
- c) Por cuanto al debate sobre disciplina, teoría o ciencia, [...] estos términos refieren a un grado de mayor flexibilidad, para fines de análisis, como el de disciplina o el de teoría, mientras que el de ciencia es un término que genera mucha polémica y más cuando éste se enmarca en una concepción de ciencia de tendencia positivista o empírico analítica. (*Ibid*:106-107)

1.3.2 Generalidades en torno a la construcción del campo pedagógico y educativo en México

Pontón (2011) opina que no es clara la diferencia entre la particularidad del campo pedagógico y del campo educativo, aunque en el caso de este país, refieren a la conformación del sistema educativo y su relación con un proyecto de nación. Siguiendo a Braudel, sostiene que hay varios tiempos en los fenómenos sociales (no hay una sola historia, sino varias) y el investigador social debe trabajar simultáneamente con todos esos tiempos entremezclados si quiere dar cuenta de la complejidad de los procesos que estudia.

Desde la antigüedad clásica hasta inicios del siglo XVIII la pedagogía ha hecho referencia, como ya vimos en el apartado anterior, a la naturaleza filosófica (desde la ética y la política) y a la naturaleza práctica de la educación escolar y la cultural elemental. En esta dirección, se genera un debate sobre la autonomía de la pedagogía respecto de la filosofía, la ética, la política y la ciencia. Aunque desde el siglo XVII comienza a definirse la naturaleza doble de la pedagogía, es decir como una disciplina con naturaleza filosófica, pero también práctica.

En el caso de México, en el campo de la educación y su teorización “se encuentran historias enmarcadas por décadas, sexenios, tendencias o personajes importantes. Todas conforman un núcleo fundamental para el análisis histórico tanto de la disciplina pedagógica como del campo educativo”. (Pontón, 2011:28)

El desarrollo de estos dos campos tiene relación con el proceso de profesionalización de la disciplina pedagógica como práctica social y profesional, pues a partir de ella surge la necesidad de formar profesionistas comprometidos en el estudio de la problemática educativa en general, con lo cual se fortalece la tarea de delimitar teórica, metodológica y conceptualmente a la educación como objeto de estudio de la disciplina pedagógica. Al

hablar de profesionalización, la autora se refiere a los ámbitos de acción en los que la práctica educativa es el eje fundamental: docencia, investigación, diseño de programas curriculares, formación docente, políticas y gestión institucional.

No es posible analizar la historia de la educación desvinculada de la de la teoría de la educación, como campo teórico y epistémico ya que este campo de conocimiento tiene sus puentes con lo que está aconteciendo en las prácticas educativas.

Por otra parte existen serias dificultades para establecer una periodización específica sobre los acontecimientos, hechos y personajes más importantes en la historia de la disciplina pedagógica en México, ya que el grado de importancia o relevancia de periodos o acontecimientos históricos dependen de la interpretación y lectura que en particular cada investigador construye sobre estos aspectos (*Ibid:64*)

Para contextualizar históricamente la disciplina pedagógica en México es preciso retomar la historia de la escuela y la de las prácticas escolares como ejes fundamentales enmarcados en los proyectos sociopolíticos e institucionales que se han desarrollado en la historia mexicana. Así mismo es importante no perder de vista que la historia de este país sólo puede entenderse en la tensión constitutiva e irresoluble exterioridad-interioridad tanto con la historia universal como con la historia cambiante y conflictiva de latinoamérica. En este sentido si bien muchos de los proyectos, conceptos, modelos y teorías han sido importados a-críticamente, es justo reconocer el esfuerzo realizado al interior de los países de América Latina, por construir un conocimiento propio, que sea pertinente y adecuado a su realidad.

El estudio sobre la conformación de la pedagogía como una disciplina científica, el análisis sobre la formación de profesionales en el campo educativo así como el estudio de la historia y consolidación de la disciplina pedagógica en México se fundamentan a partir de los trabajos tanto de profesores normalistas como de universitarios, junto con la lectura de científicos sociales que a partir de su trabajo en centros de investigación y dependencias universitarias abordan la educación como objeto de estudio. Es en función de estos tres actores que se construyen miradas distintas sobre el tema (*Ibid:107*)

Por cuanto a su historia, la disciplina pedagógica en México se puede rastrear desde principios del siglo XIX, cuando empieza el movimiento de independencia, que es cuando se genera una nueva concepción de la sociedad. A partir de este siglo se define un nuevo proyecto social que buscará concretarse en los primeros años de la revolución, generando una reconfiguración del sistema educativo mexicano en función de dos premisas fundamentales: la formación de un nuevo ciudadano y la consolidación de una nación o un Estado moderno. Entre los múltiples procesos de este siglo, el gobierno de Benito Juárez al diseñar políticas públicas que inciden en los procesos escolares, será una etapa fundamental

en la consolidación del nuevo proyecto social. Otro momento importante es el del debate de los Ilustrados que se da en la época de Gabino Barreda, en el que la comunidad nacional retoma el debate de la Ilustración francesa, generando una secuela de aplicaciones prácticas en el proceso educativo en México que van de manera paralela a la idea de progreso y la entrada del liberalismo. El tercer momento importante que retoma es el del cardenismo, en el que se

define la disciplina pedagógica como tal, al separar la educación técnica de la educación humanística, con el sentido de generar programas adecuados o especializados, lo que requirió un trabajo pedagógico que establecía las diferencias entre una formación profesional de carácter técnico y otra de carácter social y humanista. Esto se vincula, por otra parte, con las propuestas de institucionalización de formación pedagógica y la relación de éstas con el desarrollo de las escuelas normales en el contexto mexicano. (*Ibid*:30)

Un momento importante en la configuración de la pedagogía como disciplina formativa, es el surgimiento de la escuela elemental, la escuela media y en general todas las configuraciones del sistema educativo mexicano. Después del periodo revolucionario “se empiezan a desarrollar proyectos que tratan de concretizar y proponer otros tipos de formación para la nueva nación mexicana, entre estas propuestas, se encuentra la de la escuela rural mexicana y posteriormente la escuela socialista”. (Pontón,2011:72-73)

El origen y desarrollo de la pedagogía en México adquiere sentido a principios del siglo XIX, cuando la formación de nuevos ciudadanos que irrumpen como ideal social, hace necesaria la contribución de los maestros como formadores de ese nuevo proyecto.

El debate acerca del desarrollo de la pedagogía¹⁵ en México, se va perfilando a partir de las contribuciones y características del normalismo. Posteriormente y de manera paulatina se va definiendo la configuración de lo que hoy se conoce como pedagogía universitaria [...] El eje fundamental, tanto de la pedagogía normalista como

¹⁵ Como sostiene Pontón, hay en nuestro medio confusión en torno a términos como “pedagogía”, “ciencia de la educación”, “ciencias de la educación”. Mientras el concepto de “ciencias de la educación remite a “la tradición del pensamiento francés, expuesta a partir del planteamiento de Durkheim, quien señala la necesidad de incorporar a la sociología y a la psicología como las ciencias que permitirán conocer científicamente los problemas de la educación. La ciencia de la educación, remite al pensamiento de Herbart, quien, desde la perspectiva idealista alemana, consideró que la pedagogía podía constituirse como una ciencia autónoma. [...] En la escuela alemana, pedagogía remite directamente al debate teórico de lo educativo y sus implicaciones prácticas a partir de la moral, la política, el plan de estudios, la normatividad institucional, entre otros. Para la escuela francesa, ciencias de la educación dirige al debate teórico de la educación y lo pedagógico al análisis de las prácticas escolares y educativas. La escuela norteamericana, por su parte, entiende a la educación como instrucción y a la pedagogía como al análisis de las propuestas de formación escolar.” Lo anterior demuestra que la educación y la reflexión teórica de ésta se encuentran inmersas en un debate académico internacional y nacional. (2011:23)

universitaria, es la reflexión sobre la formación humana y su relación con un proyecto político-social más amplio. Por esto las propuestas curriculares de formación profesional en este ámbito, incluyen la reflexión y el estudio de autores clásicos de la pedagogía y de la educación, con la finalidad de conocer ¿cuál es el proyecto de formación humana de estos autores?, ¿qué reflexiones hay en torno a esta formación?, ¿cuál es la concepción de hombre que hay detrás de las propuestas de formación?, ¿a qué preocupaciones sociales responde? (*Ibid*:32-35)

Es muy importante señalar aquí que cuando se habla de la pedagogía universitaria, se hace alusión principalmente a los trabajos realizados desde la hoy llamada Universidad Nacional Autónoma de México. Esta institución, heredera de la Real y Pontificia Universidad de México, que inauguró sus cursos el 25 de enero de 1553, se llamó a partir del 22 de septiembre de 1910 Universidad Nacional de México y no fue sino hasta 1929 que, en el marco de la Reforma universitaria que se extendía por toda América Latina obtuvo su nombre definitivo: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pontón señala que es difícil establecer periodizaciones claramente diferenciadas entre acontecimientos, hechos y personajes importantes en la historia de la disciplina pedagógica en México, toda vez que el grado de importancia o relevancia de dichos periodos o acontecimientos históricos depende de la interpretación y lectura que en particular cada investigador construye sobre estos aspectos. Además en algunos periodos históricos es clara la búsqueda de la delimitación teórica y metodológica de la disciplina pedagógica, tomando como objetos de estudio a la educación, a la génesis y constitución teórica de este campo de conocimiento, a la especificidad teórica del campo educativo en el marco del desarrollo de las ciencias sociales. Pero en otros momentos, la preocupación por reflexionar sobre las prácticas educativas no pasa por una reflexión conceptual, sino por formas que apuntan a la descripción de dichos procesos y prácticas educativas con miras a buscar soluciones de corto, mediano y/o largo plazo.

No obstante, en México, la educación y su teorización han recorrido distintos momentos y debates, pero el campo educativo se configura en tres momentos, cada uno de ellos con su debate teórico y político específico:

- a) el que refiere a la conformación de la pedagogía como campo académico y disciplinario;
- b) el que remite a la conformación del campo educativo, desde una perspectiva multirreferencial e interdisciplinaria, y
- c) el que alude a la conformación del campo de la investigación educativa, a partir de los procesos de profesionalización e institucionalización, tanto del ámbito pedagógico como del educativo (Pontón, 2011:26)

Dado que lo anterior es un referente obligado para entender los itinerarios de las mujeres cuyas narrativas autobiográficas retomé para mi investigación, en cada una de mis tres temporalidades, iré recuperando momentos importantes del proceso de constitución de estos tres campos tejiéndolos con mis interpretaciones, para ir viendo las interrelaciones entre

1. Las formas (discursos, agentes, estrategias) en que la constitución de estos campos va interpelando e imprimiendo matices en la configuración de la identidad de las entrevistadas, y
2. Algunas de las formas en que ellas, frente a la proliferación de las dislocaciones sociales y en el campo pedagógico, articularon y tradujeron los procesos sobredeterminados en que se constituyeron sus identidades, en temas u objetos de estudio teóricos con miras a cambiar, re-estructurar, resignificar o incluso dislocar estructuras discursivas pedagógicas sedimentadas en el campo educativo.

Si bien estos debates se han definido por acciones y discursos aislados y esporádicos, también es cierto que entre ellos existe cierto paralelismo. Por ejemplo, el que refiere al origen y desarrollo de la pedagogía en México, adquiere sentido a principios del siglo XIX, cuando aparece como un ideal social la formación de un nuevo ciudadano y es a partir de esta propuesta, que cobra sentido la contribución de los maestros como formadores de un nuevo proyecto.

En este contexto, la pedagogía en México se refiere al desarrollo del sistema educativo nacional y todo lo que remite a los procesos de gestión y funcionamiento de éste; los debates que se generan sobre este tema son muy amplios y en su mayoría refieren al desarrollo de la escuela como propuesta formativa. (Pontón,2011:32-33)

Esta autora llama la atención en la importancia de diferenciar lo que fue la introducción de la pedagogía como disciplina formativa y el desarrollo del pensamiento educativo en México, pues

pueden destacarse tres vertientes muy ligadas al campo, la primera se relaciona con el desarrollo de la pedagogía orientada al quehacer didáctico, desde la perspectiva de las escuelas normales, en función a la conformación del Estado y del sistema educativo mexicano; la segunda vertiente se relaciona con el desarrollo y evolución del campo pedagógico en la UNAM y por último, la tercera se relaciona con la llegada de las ciencias sociales a este campo de conocimiento; junto con el proceso de institucionalización de la investigación educativa, que genera otro perfil del debate educativo en México (Pontón,2011:77-78)

1.4 A manera de cierre de capítulo: La incursión de pedagogas mexicanas en el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo como práctica política alternativa

Hasta aquí he presentado datos que dan idea de las barreras históricas de género, geopolíticas, disciplinares y psicológicas que ha impuesto el campo intelectual de la Filosofía para quienes han querido incursionar en la producción intelectual filosófica. También he tratado de fundamentar la enorme importancia que tiene tanto la reflexión teórica sobre lo educativo, como la reflexión ontológica y epistémica sobre las teorías a partir de las cuales se ha analizado la educación. Finalmente he dado cuenta de la complejidad y naturaleza de lo educativo como objeto de estudio y de las coordenadas cronológicas y conceptuales generales de la forma en que se ha constituido el campo pedagógico y educativo en México, un campo en el que se desenvolverán los itinerarios de cuatro investigadoras educativas mexicanas que incursionaron en el nivel paradigmático de la construcción teórica (conceptual, pedagógica) de lo educativo en este país.

Para concluir este capítulo quiero plantear que pese a todas las limitaciones aquí descritas y frente a otras que seguramente escaparon a mi descripción, desde la segunda mitad de los años sesenta y en contextos de crisis y movimientos sociales, algunas investigadoras educativas de América Latina se han comprometido (junto con investigadores hombres también) en un diálogo/debate muy lúcido y productivo acerca de cuestiones epistemológicas y ontológicas, buscando repensar lo educativo. Articulando perspectivas críticas y postestructuralistas, estas mujeres latinoamericanas han propuesto categorías y herramientas teóricas (algunas de ellas incluso han buscado el debate con reconocidos filósofos de Europa central) en un intento sostenido por redefinir y darle otra forma a un campo usualmente dominado por paradigmas positivistas y enfoques neoliberalistas, de corte esencialista, antropo y euro centrados.

En muchas formas sus contribuciones pueden ser interpretadas como prácticas políticas alternativas que van reconfigurando los sistemas sexo-género en el campo de la producción teórica, especialmente en el relacionado con lo educativo. Estas prácticas discursivas las han ubicado como líderes en el campo de la educación, contribuyendo a recuperar la confianza y la esperanza en las posibilidades de la educación para reconstruir y volver a pensar nuestras sociedades.

Es este el campo problemático que me interesó, llevándome a la necesidad de cursar el Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, para aproximarme y conocer con mayor rigor metodológico algunos ángulos de este fenómeno.

Capítulo 2. Problematizando el proceso de constitución de la identidad académica en cuatro mujeres mexicana

Hasta aquí he discutido sobre la trascendencia y relevancia del **nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo**¹⁶ y he ejemplificado las dificultades que han tenido que vencerse para que sean aceptados los aportes de mujeres en el campo general de la filosofía. También he adelantado que a partir de la segunda década del siglo XX, algunas investigadoras educativas de América Latina han hecho aportes sobre cuestiones epistemológicas y ontológicas, buscando repensar lo educativo, siendo éste el fenómeno al que quise aproximarme con mi investigación doctoral.

Sin embargo, como todo fenómeno social, el campo problemático de mi interés es inagotable, inaprehensible, dinámico, múltiple, complejo, sobredeterminado y diverso, por lo que tuve que hacer algunas decisiones y elegir de él sólo algunos aspectos, para enfocar una región de la realidad sobre la que me fuera viable trabajar sin perder rigor metodológico. Es así que en este capítulo me he propuesto presentar inicialmente las coordenadas que delimitan esa región de la realidad que constituyó el objeto de estudio de mi interés, misma que se derivó de las preguntas, propósito, objetivos y supuesto que guiaron mi indagación. Otro recorte importante deriva del análisis del campo problemático, a partir del Estado del Debate que construí en relación con mis intereses investigativos, tanto de contenido, como metodológicos.

La elección del enfoque y estrategia metodológicos que empleé para aproximarme a dicho objeto de estudio, observarlo y diseccionarlo, implicó un recorte más en mis elecciones, pues estoy consciente de que con mi elección metodológica algunos aspectos del objeto fueron resaltados, mientras otros quedarán en la sombra. De ahí que en el siguiente capítulo describiré también tanto la estrategia de recolección de información, como la de análisis y la de interpretación de la información empleadas.

El último recorte que quisiera resaltar es el de las herramientas teóricas que usé críticamente como lentes flexibles, como lo discutí en el capítulo anterior, para construir mis interpretaciones finales. No obstante, la descripción del entramado teórico que articulé para mi investigación también será objeto del siguiente capítulo.

¹⁶ Como dije al concluir el apartado 1.2.2, para los fines de la investigación que aquí reporto entiendo por **nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo** a ese espacio que incluye la reflexión y la producción teórica de lo educativo hecha desde un espacio ontológico y/o epistémico.

Finalmente en este capítulo intentaré dar cuenta de algunos de los dilemas de corte epistémico-metodológicos que enfrenté al interpretar mis hallazgos, señalando cómo lidié con estos dilemas.

2.1 Coordinadas generales de la investigación realizada

A lo largo de mi carrera profesional participando en procesos de formación de docentes, me he dado cuenta de lo importante que es que los educadores conozcamos acerca de la relación entre las teorías epistemológicas y la producción de conocimientos o teorías de la educación. Como dije en el capítulo anterior, lejos de intentar acercarme a la educación como experta en filosofía, sostengo que conocer acerca de la relación entre epistemología y educación, es entender la lógica a partir de la cual pensamos lo educativo, pero además visualizar la direccionalidad social y la potencialidad de los proyectos educativos. La posición epistemológica que los educadores asumimos en relación a cómo debe ser conocida la realidad tiene serias implicaciones políticas, económicas y culturales. Sin embargo estos temas rara vez se abordan y discuten. Teniendo en mente estas ideas, desde el año de 1994 decidí estudiar sobre la relación entre epistemología y educación, preocupación principal de los seminarios que imparto actualmente en algunos programas de posgrado en educación en el Estado de Veracruz¹⁷.

A medida que fui profundizando en el estudio de esta relación me he dado cuenta de que, como antes dije, desde la segunda mitad de los años sesenta y en contextos de crisis y movimientos sociales, algunas investigadoras educativas mexicanas habían incursionado (junto con investigadores hombres también) en el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, aportando herramientas de intelección a este plano ontológico y/o epistemológico, o incluso posicionando debates en este sentido. Y entonces comencé a preguntarme qué había pasado en sus vidas, ¿qué procesos sobredeterminados de interpelación/identificación habían detonado o favorecido en ellas la decisión de involucrarse en este tipo de prácticas teóricas? ¿cómo se había ido constituyendo su *habitus*¹⁸

¹⁷ Entre los seminarios que he impartido están el de “Epistemología, Teoría Social y Teorías Educativas”, “Teorías, Saberes y Discursos sobre la Educación”, “Teoría Social Crítica y Nueva Sociología de la Educación”, “Teoría Pedagógica”, entre otros.

¹⁸ En el capítulo 3 discutiré sobre nociones como *habitus*, *campo*, *sobredeterminación*, *interpelación*, *identificación*, entre otras.

profesional?. ¿Habrían tenido alguna influencia en sus compromisos académicos los eventos geopolíticos nacionales o internacionales que ocurrieron en la segunda mitad del siglo XX? ¿Qué interpelaciones/identificaciones habían tenido lugar a partir de los modelos identitarios propuestos por sus familias? ¿Cómo había influido lo institucional y lo escolar en sus itinerarios? ¿Cuáles pueden ser algunas de las interrelaciones que se pueden tejer entre el proceso de construcción teórica del campo pedagógico y educativo en México y el interés de estas mujeres por incursionar en el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en este país? ¿Con qué corrientes discursivas teóricas y/o políticas se identificaron? ¿Tratando de eludir la trampa de un evolucionismo teleológico, qué sobredeterminaciones (desplazamientos y condensaciones) habían ocurrido en sus planteamientos teóricos, en su pensamiento, a lo largo de sus itinerarios? ¿Cómo podría yo rastrear en un itinerario la complejidad del objeto de tal modo que pudiera dar cuenta tanto de procesos en los que predominara la *espacialidad*, como en procesos en los que predominara la *temporalidad*? ¿Qué sobredeterminaciones discursivas podría yo rastrear a nivel sincrónico y a nivel diacrónico en la conformación del habitus académico que ellas construyen en sus itinerarios?

En función de preocupaciones como estas y asumiendo que no me sería posible cubrir la totalidad de los casos que iba conociendo, me interesé en estudiar cómo se sobredeterminan los itinerarios de cuatro investigadoras mexicanas¹⁹ con *elementos/momentos* de sus contextos escolares y no escolares, favoreciendo estas sobredeterminaciones la incursión y aportes teóricos de estas mujeres al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.

No creo redundante enfatizar que es muy interesante para mí, el hecho de que mujeres mexicanas (nacidas en un país cuya historia ha estado marcada por siglos de colonización geopolítica y patriarcado) se hayan aventurado a producir en lo filosófico, lo epistemológico, lo ontológico en relación con lo educativo. Este objeto es interesante sobre todo si se tienen en mente dos aspectos: 1) que producir en este plano de la construcción teórica, fue por mucho tiempo privilegio exclusivo de filósofos hombres, europeos y 2) las dificultades derivadas de las particularidades del objeto de la educación como objeto de estudio, de la educación como objeto de conocimiento, un objeto multi-referencial, multi-determinado y

¹⁹ La estrategia que empleé para seleccionar los cuatro casos de la investigación que aquí reporto será detallada en el apartado 2.2.3 de este capítulo.

que es necesario verlo desde diferentes miradas. Sobre estas particularidades ya hablé en el apartado 1.3 del primer capítulo.

Al buscar la sobredeterminación entre contexto e itinerarios deseo enfatizar que mi aproximación es desde una óptica no determinista que considera la tensión interioridad-exterioridad, como constitutiva²⁰. Es decir, sostengo que ni el contexto, ni los itinerarios, ni las temporalidades de análisis en que desagregué mis interpretaciones, son bloques separados monolíticos o suturados, regidos por lógicas de causalidad o necesidad, sino configuraciones precarias, abiertas e inestables, donde el exterior de cada uno constituye la identidad del otro. Dicho de otro modo, las condiciones de producción de una práctica son parte de su propia constitución, posibilitando su significación. Los *bordes* o fronteras que se establecen entre una identidad y otra son porosos, abiertos y deslizantes, no fijos e inamovibles.

A partir de las reflexiones planteadas líneas arriba, me planteé la siguiente :

2.1.1 Pregunta de Investigación

¿Cómo se sobredeterminan los *elementos/momentos* de los contextos (escolares y no escolares) con los itinerarios de cuatro investigadoras educativas mexicanas, contribuyendo a empoderar su decisión de incursionar y aportar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo?

2.1.2 Propósito General

Al realizar la investigación que aquí reporto, me propuse analizar la forma en que algunos *elementos/momentos* de los contextos familiares, escolares, universitarios, institucionales, sociales y geopolíticos que tuvieron lugar durante el siglo XX, se sobredeterminaron con los itinerarios de cuatro investigadoras educativas mexicanas, contribuyendo a detonar, potenciar y/o empoderar su decisión de incursionar y aportar al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, buscando cambiar los términos del debate sobre lo educativo y sobre lo pedagógico.

2.1.3 Objetivos Particulares

²⁰ Sobre la lógica onto-epistemológica en que me sustenté teóricamente hablaré más ampliamente en el siguiente capítulo

Para acotar y resaltar los aspectos del objeto que me interesaba trabajar, me fijé como objetivos particulares:

1. Analizar desde una **lógica sincrónica** cómo se sobredeterminaron los *elementos/momentos* contextuales (familiares, sociales, escolares, institucionales, geopolíticos) con los itinerarios de cuatro investigadoras educativas mexicanas **en la etapa de su infancia y adolescencia**, posibilitando en ellas el surgimiento de intereses, disposiciones y conocimientos que más adelante las llevarían a incursionar y aportar al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.
2. Analizar desde una **lógica sincrónica** cómo se sobredeterminaron los *elementos/momentos* contextuales (familiares, sociales, escolares, institucionales, geopolíticos) con los itinerarios de las cuatro investigadoras educativas mexicanas **en la etapa en que cursaron sus estudios profesionales universitarios**, fortaleciendo, empoderando y/o potenciando los intereses, disposiciones y conocimientos construidos en la etapa de su infancia y adolescencia, para incursionar y aportar al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.
3. Analizar desde una **lógica sincrónica** cómo se sobredeterminaron los *elementos/momentos* contextuales (familiares, sociales, escolares, institucionales, geopolíticos) con los itinerarios de cuatro investigadoras educativas mexicanas participantes **a partir de que comenzaron a desarrollar su ejercicio profesional como personal académico en espacios universitarios**, fortaleciendo, diversificando y/o potenciando su interés disposiciones y conocimientos para incursionar y aportar al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.
4. Analizar desde una **lógica diacrónica** la forma en que, algunos significantes de estructuras discursivas con los que se identificaron las entrevistadas a lo largo de sus itinerarios, se desplazaron, condensaron y fueron articulados por estas mujeres a su *habitus* profesional académico, de tal modo que ellas, estableciendo equivalencias y diferencias con otras estructuras significativas y con nuevos elementos inéditos del contexto, se decidieron a aportar al plano

paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, para cambiar los términos del debate, erosionar o dislocar estructuras discursivas teóricas sedimentadas en el campo pedagógico y educativo.

En esta dirección hice un análisis de discurso de 4 relatos autobiográficos de investigadoras mexicanas que de 1970 a la fecha han participado en el debate epistemológico en relación con lo educativo, aportando herramientas de intelección.

2.1.4 Supuesto Heurístico

Para plantear el supuesto heurístico del que partí al iniciar la investigación que aquí reporto, recupero la noción de *Crisis Estructural Generalizada* (CEG) desde la perspectiva de Ernesto Laclau, quien sostiene que en este tipo de crisis se da un debilitamiento general

de los *elementos* de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que hasta ese momento han conformado una estructura o sistema de significación mayor, conduciendo a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, se debilitan los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, etc. este debilitamiento se da en interrelación de las estructuras atravesada por un código o sistema semiótico o por la confrontación de distintos códigos semióticos, de ahí el carácter *generalizado* de esta crisis. [...] El sistema semiótico es el punto nodal a partir del cual se sobredeterminan y organizan los distintos elementos de una articulación cultural, de una cosmovisión, de una figura de mundo. (1990:57)

Una CEG no es un momento necesario en la auto-transformación de la estructura, sino el fracaso de su constitución, implicando la dislocación²¹ y rompimiento total de la estructura, es decir, su *desestructuración completa*.

Volvamos ahora la mirada a la afirmación de Laclau (1990) de que la *dislocación* que debe ser concebida como el opuesto exacto del espacio, *es la forma misma de la temporalidad*, la espacialización de un evento consiste en la eliminación de su temporalidad. Así mismo, la dislocación también es *la forma misma de la posibilidad*, pero una posibilidad en donde no hay *telos* (como en Aristóteles) que gobierne el cambio, de donde la posibilidad pasa a ser una posibilidad en el sentido radical del término. Si la dislocación estructural es

²¹ Según Laclau una estructura puede ser desestructurada mediante la **erosión** o mediante la **dislocación**. La **erosión** implica el deterioro progresivo e interno de la estructuralidad-espacialidad de una estructura hasta el punto en que puede desplomarse poco a poco o de repente. Por su parte, la **dislocación** alude al nivel de lo ontológico o de constitución de la realidad, es un desajuste fortísimo en el que la temporalidad rompe totalmente la espacialidad-estructuralidad. (1990: 57).

constitutiva, la estructura dislocada no puede proveer el principio de sus transformaciones y por ello

abre así a quienes son liberados de su fuerza coactiva –a quienes, por consiguiente, están fuera de ella– la posibilidad de rearticulaciones múltiples e indeterminadas. Y la misma posibilidad de esta dislocación muestra el carácter de *mera posibilidad* del conjunto articulatorio que constituía la estructura anterior a la dislocación.

[...] En tercer término, la dislocación es la forma misma de la libertad, la ausencia de determinación. [...] De donde] el hombre está condenado a ser libre. [...] Si la estructura que me determina no logra constituirse como tal [...] en tal caso tampoco logra determinarme, pero no porque yo tenga una esencia al margen de la estructura, sino porque la estructura ha fracasado en el proceso de su constitución plena y, por consiguiente, también en el proceso de constituirme como sujeto. No es que haya algo en mí que la estructura oprimía y que su dislocación libera; soy simplemente *arrojado* en mi condición de sujeto porque no he logrado constituirme como objeto. [...] Estoy *condenado* a ser libre pero no, como los existencialistas lo afirmaran, porque yo no tenga ninguna identidad estructural, sino porque tengo una identidad estructural *fallida*. Esto significa que el sujeto parcialmente se autodetermina; pero como esta autodeterminación no es la expresión de algo que el sujeto *ya* es sino, al contrario, la consecuencia de su falta de ser, la autodeterminación sólo puede proceder a través de actos de *identificación*. De esto se desprende que una sociedad será tanto más libre cuanto mayor sea la indeterminación estructural. (Laclau, 1990:59-60)

Es en este sentido que la dislocación es irrepresentable, incomprensible para los actores sociales), pero al mismo tiempo el *lugar de la dislocación*, es el *lugar del sujeto*²², pues es el lugar privilegiado donde se amplía el área de libertad para sus decisiones, dado que éstas dependerán más de él que de la estructura que está en proceso de desestructuración. El *sujeto*, sostiene este teórico, es la distancia que media entre la estructura indecible y el momento de la decisión.

Estas crisis se producen en espacios amplios de tiempo, siendo imposible predecir su duración, por lo que superarlas puede ser tarea de toda una generación o de varias. Sin embargo, al desestructurar las prácticas discursivas en su interior, dejan abierto el campo para la constitución de nuevos contornos o estructuras, que pueden integrar elementos emergentes, rasgos o elementos que provienen de otras estructuras anteriores o elementos nuevos e inéditos en contornos diferentes.

²² Aquí es importante aclarar que en el juego de lenguaje en que trabajo, la noción de sujeto también rompe sus límites. Pues no lo estoy entendiendo como el sujeto centrado, histórico vanguardista de Zemelman, o como el sujeto-sujetado del estructuralismo, sino como el que asume el momento de la decisión.

Estas herramientas de intelección pueden ayudarnos a entender que el contexto de una CEG demanda la constitución de nuevas identidades²³ sociales que sean capaces y se decidan a leer el momento, *identificándose* como *sujetos sociales*, en el sentido que lo maneja Laclau. En el juego del lenguaje de las luchas emancipatorias de orientación epistemológicamente crítica, estos *sujetos sociales* pudieran asociarse con los *intelectuales orgánicos* de los que hablaba Gramsci, que, lejos de caer en el pesimismo o el catastrofismo, asumen la tensión como ese espacio inédito de oportunidades de intervenir y contribuir en la construcción de nuevas estructuras y de nuevos proyectos sociales.

Teniendo en mente los insights antes señalados, considero que a partir de la segunda mitad del siglo XX, a niveles nacional e internacional, se gesta y comienza a desarrollarse progresivamente, por *dislocación* y por *erosión*, una Crisis Estructural Generalizada. Presento a continuación algunos ejemplos.

A nivel geopolítico. En el plano internacional esta crisis encontrará tres de sus puntos culminantes con la caída del Muro de Berlín (1989), la reunificación de Alemania (1990) y la balkanización de la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS) (1991-1992). Estos tres eventos ocurrirán como consecuencia de procesos de erosión social, política y económica e impactarán a millones de habitantes en el orbe que hasta antes de estos hechos veían en la URSS una posibilidad de organización social diferente a la de la propuesta capitalista, así como un punto de equilibrio entre Estados Unidos y la URSS, con respecto a la carrera armamentista y la amenaza nuclear. En este sentido, estos eventos además de llevar a su fin la “guerra fría”, desdibujarán la dicotomía del panorama ideológico que proveyó estructuralidad al mundo hasta ese momento.

²³ Según Hernández Zamora (1992) la **identidad** del sujeto es " un sistema abierto, una estructura que aunque funciona con cierta regularidad-estabilidad por períodos, no es cerrado ni "acabado", sino un sistema "vivo" en continua interacción con el medio y, por tanto, susceptible de ser transformado. (...) es el conjunto de posiciones de sujeto articuladas en torno a un núcleo o polo específico que funciona como punto nodal o eje articulador del sistema." De ahí que en sentido estricto no pueda hablarse de una sola identidad del sujeto, sino de un sistema articulado de múltiples polos de identidad (racial, de clase, de género, de profesión, de nacionalidad, etc.) referidos a un mismo individuo. Cada polo "es constituido por el sujeto en su contenido concreto, mediante múltiples procesos de identificación respecto a discursos sociales que constituyen el deber ser 'legítimo' de cada polo." Hernández Zamora (1992:1). Este proceso por medio del cual los discursos proponen al sujeto modelos con qué identificarse se conoce como *interpelación* y tiene una tremenda fuerza influyente en el sujeto porque éste está penetrado por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto de toda identidad discursiva. Por ello la identidad constituye un esfuerzo constante de completamiento, de alcanzar la plenitud, pues el sujeto experimenta carencias que demandan ser llenadas, experimenta *la falta*. El momento en el cual, el sujeto acepta y adopta ese modelo, se le conoce como *identificación*.

A nivel geopolítico-económico. El 11 de septiembre de 1991 el entonces presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, George H. Bush anuncia el advenimiento del *Nuevo Orden Mundial* declarando que ese país, como megapotencia, dirigiría este nuevo orden a la luz de la debacle de la utopía socialista. Sin embargo, la crisis estructural del capitalismo tendrá manifestaciones en distintos países desde mediados del siglo, evidenciando la inocultable ausencia de propuestas sociales, así como su incapacidad para disminuir las desigualdades sociales, con lo cual se polarizan a niveles sin precedentes la diferencia entre los más pobres y los más ricos a nivel mundial.

A nivel de la salud de los seres humanos. El resurgimiento y expansión de enfermedades como el cólera, la tuberculosis, el sarampión (entre muchas otras) que la ciencia médica había declarado como erradicadas; el surgimiento del SIDA, el ébola o las nuevas mutaciones que han sufrido virus como el de la influenza. En relación con este nivel también se da la emergencia de otras racionalidades médicas soterradas enfocadas al tratamiento o prevención de la enfermedad o al cuidado de la salud, conocidas como “medicina alternativa” que han dislocado no solo la supuesta “madurez” de las ciencias de la salud, sino la confianza y la fe de la humanidad en su capacidad para comprender explicar y/o tratar este tipo de problemas.

A nivel ambiental mundial. La irrupción y centralidad de la problemática ambiental, que tiene al ser humano al borde de su extinción como consecuencia de las aplicaciones del paradigma de la ciencia occidental. Este paradigma busca el dominio y control de la naturaleza por parte del hombre, ha dislocado no solo el estatus de la ciencia como garante del avance del ser humano hacia la perfección, la completud o la plenitud. Se ha dislocado también el propio enfoque antropocéntrico de la racionalidad occidental, dominante en el mundo.

A nivel nacional. Si bien sobre este nivel hablaré con mayor profundidad en el inciso “a)” del apartado 6.1.1 del presente documento, valga por el momento recordar que desde la década de los sesenta los factores de crisis tales como el empleo, el valor de la moneda, la migración del campo a las ciudades y a los Estados Unidos de Norteamérica, el monto del salario y el costo de la canasta básica, se irán agudizando, alcanzando puntos álgidos a partir de 1976. Con la crisis económica de los años ochentas la situación social fue más preocupante, pues aún la sociedad no se recuperaba de la crisis anterior, por lo que se originó

una pauperización de los grupos más marginados al mismo tiempo que la riqueza se fue concentrando en pocas manos. Esta situación ha desencadenado progresivamente un aumento en los índices delictivos.

La sociedad en este periodo comienza a resentir cada vez más la mala administración de los recursos públicos, sus ingresos se ven disminuidos considerablemente por los bajos salarios y los costos elevados de los productos de primera necesidad, el desempleo aumenta a cifras nunca vistas, el dólar alcanza la cotización más alta de los tiempos recientes y se generó más migración hacia Norte América, cada año aumentan tanto la deuda externa como la interna, por lo que podemos determinar el inicio de una crisis permanente en México. Este siglo, especialmente en su segunda mitad, estará marcado por movimientos sociales y estudiantiles, así como por la llegada de intelectuales exiliados.

Los aspectos teórico-contextuales desarrollados líneas arriba, me permiten afirmar que a partir de la segunda mitad del Siglo XX comienza a evidenciarse la gestación y desarrollo de lo que Laclau y Mouffe denominan una Crisis Estructural Generalizada (CEG).

En este sentido, en mi investigación doctoral **partí de suponer** que el contexto de la CEG que comienza a gestarse y desarrollarse progresivamente a partir de la segunda mitad del siglo XX a nivel mundial, favoreció y potenció el *contacto cultural*²⁴ a niveles inéditos, entre diferentes tipos de actores (provenientes de distintos espacios geopolíticos), movimientos sociales, tendencias intelectuales y fuentes discursivas en espacios como el

²⁴ Según De Alba, en Buenfil (2000) “el contacto cultural se ha dado a lo largo de toda la historia de la humanidad. Sus características constitutivas y fundantes son: relacionalidad, conflicto, desigualdad y productividad. [...] es relacional porque se genera, produce y define en la relación –abierta y precaria- entre sus distintos elementos. Se da un *conflicto* en el contacto cultural, porque los sujetos involucrados en él tienen dificultades estructurales para establecer comunicación y ante ellos se presenta la exigencia de construir elementos de significación que funjan como puentes entre sus códigos semióticos, entre sus culturas. Esta primera construcción semiótica y semántica se genera en el conflicto y exige que los distintos sujetos del contacto cultural modifiquen y trastocquen sus identidades. El contacto cultural es *desigual* porque en la situación inicial de conflicto en la que se inicia el contacto cultural los diversos sujetos que se encuentran en situación de contacto tienen distintos elementos y cargas de poder en las diversas esferas y formas posibles de relación y, de múltiples maneras, cada uno tiende a imponer su poder en el proceso de contacto. El contacto cultural es *productivo* porque la relacionalidad, el conflicto y la desigualdad propician y aceleran el dislocamiento de las identidades de los sujetos que están en juego en el contacto cultural, se producen múltiples interpelaciones entre los sujetos, proliferan los significantes flotantes y, a través de mecanismos de identificación, se generalizan rasgos nuevos y originales de identificación y nuevas condensaciones de significación, nuevos elementos semióticos y semánticos que permiten no solo la comunicación y la afectación entre las culturas y sus sujetos, sino su transformación y, en plazos relativamente prolongados e intensos, la emergencia de nuevas culturas.” (2000:90)

universitario de la Ciudad de México. Este ambiente detonó una revolución en los valores: el amor libre, la espontaneidad, el rechazo a las normas sociales, el pacifismo, el respeto a la naturaleza, el clima de apertura, libertad y liberación entre otros, que constituyó un caldo de cultivo propicio para la emergencia de una generación (Mannheim, 1984) de jóvenes contestatarios de izquierda, con intereses intelectuales.

La orientación teórica de corte crítico marxista que empezó a saturar algunos espacios del orden simbólico universitario a partir de la segunda mitad del siglo XX, especialmente en la ciudad de México, a través de: *a)* la presencia del exilio de intelectuales españoles y centro y sudamericanos, *b)* los movimientos sociales y estudiantiles en los que participó la Universidad Nacional Autónoma de México, *c)* el capital cultural ilustrado de las familias a las que pertenecían las investigadoras participantes en la investigación aquí reportada, ofrecieron modelos de identidad con los que ellas fueron construyendo un *habitus* profesional que les permitiría más adelante ejercer su *reflexividad epistemológica* (Bourdieu) y realizar *jugadas paralógicas* (Lyotard, 1987) al proponer y debatir sobre cuestiones ontológicas y/o epistemológicas en relación con la educación,

2.2 El Estado del Debate

Como sostiene Foucault (1966:335), los saberes surgen porque existen problemas o exigencias que los generan, nos permiten ubicar el desarrollo del pensamiento en cada área de interés. El estado del arte o del debate es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, puesto que su elaboración, consiste en “ir tras las huellas” del tema que se pretende investigar o de los aspectos o líneas que se entrecruzan en los intereses del investigador, permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias. Souza señala que esta etapa del estudio le sirve al investigador “para informarse del conocimiento que ya se produjo respecto de determinado tema [...] y para comenzar a recuperar las nociones, conceptos, teorías, metodologías y perspectivas desde las cuales se interrogará al objeto de investigación que está construyendo” (2011:1).

En este sentido, uno de los primeros pasos de mi investigación consistió en buscar indicios sobre mis inquietudes de investigación, es decir aproximarme al *estado del debate*. Sin embargo, al enunciar esas inquietudes de investigación, me di cuenta de que en mis

intereses investigativos se entrecruzaban hebras de distintas líneas o distintos campos de investigación:

- a) Por una parte mis intereses tendían a construir cadenas de equivalencia con los estudios de género, toda vez que quería conocer los elementos del contexto que empoderaron a mujeres mexicanas a incursionar y hacer aportes en un plano de la construcción teórica que por mucho tiempo fue hegemonizado por hombres, que por lo general fueron europeos y filósofos de formación. No obstante, los estudios de género se comprometen en la operación política (en sentido amplio) del cuestionamiento de las formas en que se constriñe y construye a las personas como sujetos genéricos. Esto es, tienden a revelar las prácticas sociales que han sido naturalizadas en función de género, las prácticas que se presentan como naturales. Pero mi investigación no tenía esa intención.
- b) Para acercarme a este objeto de estudio consideré metodológicamente necesario recuperar, analizar e interpretar narrativas autobiográficas de cuatro investigadoras educativas mexicanas. Elegí este referente empírico porque pensé que me ayudaría a construir relaciones entre elementos contextuales (escolares y no escolares) y la constitución de la identidad de ese *sujeto investigador* en estas cuatro mujeres, que las empoderó para incursionar y hacer aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. Al optar por esta estrategia metodológica, mi investigación me metía de lleno en los estudios de corte narrativo biográfico,
- c) Al construir las inter-relaciones sobredeterminaciones (influencias, re-envíos simbólicos) entre el proceso de construcción teórica del campo pedagógico y educativo en México y las incursiones y aportes de esas cuatro mujeres al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, mis inquietudes de investigación parecían jalarme hacia los estudios historiográficos de la disciplina pedagógica o del campo de la educación en México.
- d) Otro tema que me atrajo desde un principio fue el de la constitución de sujetos en espacios no escolares, la educación que se da en espacios no curriculares y sobre el cual investigaciones como la de Hernández Zamora (1994), aportan mucha luz.

En su investigación sobre las implicaciones educativas del consumo cultural de los adolescentes de Ciudad Netzahualcóyotl, este autor sostiene que

la escuela es una institución educativa más por sus propósitos que por sus resultados, del mismo modo que, paradójicamente, otros espacios y prácticas sociales son más educativas por sus resultados que por sus propósitos. [...En este sentido, si bien] la distinción entre enseñanza y aprendizaje a veces se olvida, hay otra que de plano se ignora: la distinción entre la capacidad de aprendizaje en el sujeto y su propio deseo. El sujeto no es sólo uno que aprende, sino también uno que desea, uno que se identifica con una causa (y la asume prácticamente) o la rechaza. (Hernández Zamora, 1994:6)

Esta línea me interpelaba ya que, como se verá más adelante, en gran medida el contexto no escolar detonó o potenció la incursión de investigadoras mexicanas en lo teórico, pero los resultados de mi investigación mostrarán que “lo no escolar” fue excedido de manera muy significativa.

El tema la educación en espacios no escolares se ha relacionado con

- a. la *educación de jóvenes y adultos*, (aunque en México ésta línea de investigación se centra predominantemente en el rezago padecido por amplios sectores marginales de la población, tanto a nivel socioeconómico como a nivel etario, en cuanto a la alfabetización o la educación elemental, concibiéndose como un tipo de educación remedial);
- b. la *educación incidental*, el *aprendizaje al azar o no formal*, se reconocen las distintas áreas de interacción social como espacios propicios para el acto educativo. Sin embargo, como bien nos recuerda Padierna (199) la preocupación de este tipo de estudios si bien se centra en los procesos educativos no escolarizados, enfatiza los no planificados, que resultan de las interacciones de los sujetos en espacios cotidianos (el hospital, la práctica del deporte, la preocupación por el cuidado de los hijos, el ejercicio de la sexualidad responsable). Si bien como veremos en la segunda parte de este documento muchas experiencias no planificadas influyeron en los intereses investigativos de mis entrevistadas, hubo otras deliberadamente planificadas por ellas.
- e) Finalmente, dos campos de investigación que me interpelaron ofreciéndome pistas e insights muy productivos para diseñar y llevar a cabo mi investigación, fueron el de la *formación para la investigación* (según autores como Sánchez

Puentes y Moreno Ballardo) y el que retoma a *los académicos* como objeto de estudio, desde la perspectiva de García, Landesmann y Grediaga. Estos campos presentaron grandes coincidencias con mi interés de contrastar el contexto con los itinerarios de cuatro investigadoras educativas mexicanas que detonaron y/o potenciaron su decisión de aportar al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo,.

Reconociendo mis limitaciones de tiempo, así como la imposibilidad de hacer una búsqueda total y exhaustiva, tuve que recortar de estas y otras líneas que alcancé a vislumbrar que se entrecruzaban, las que más me podían ayudar a llevar a cabo mi investigación, las que se relacionaban con lo que he estudiado (y, por tanto, en donde mi propia experiencia y conocimientos podían ayudarme a hacer articulaciones productivas) y las que me han seducido en los últimos años de mi andar investigativo. Es así que clasifiqué mis necesidades de información en tres grandes bloques de organización (no rígidos, ni mutuamente excluyentes), con plena consciencia de que ninguno de ellos podría recoger la riqueza y diversidad de posiciones temáticas, metodológicas, epistemológicas, etc. Mi interés al clasificar mis necesidades fue posicionar de algún modo mi investigación en la enorme constelación de la investigación educativa y facilitarme el trabajo de recuperar insights y mostrar mis coincidencias y diferencias en relación a lo que se ha producido en el campo.

Esas modalidades, fueron:

- a) Estudios sobre la investigación de corte narrativo-biográfico.
- b) Estudios sobre la incursión de las mujeres en el trabajo académico.
- c) Estudios sobre la formación para la investigación y sobre los académicos en México.

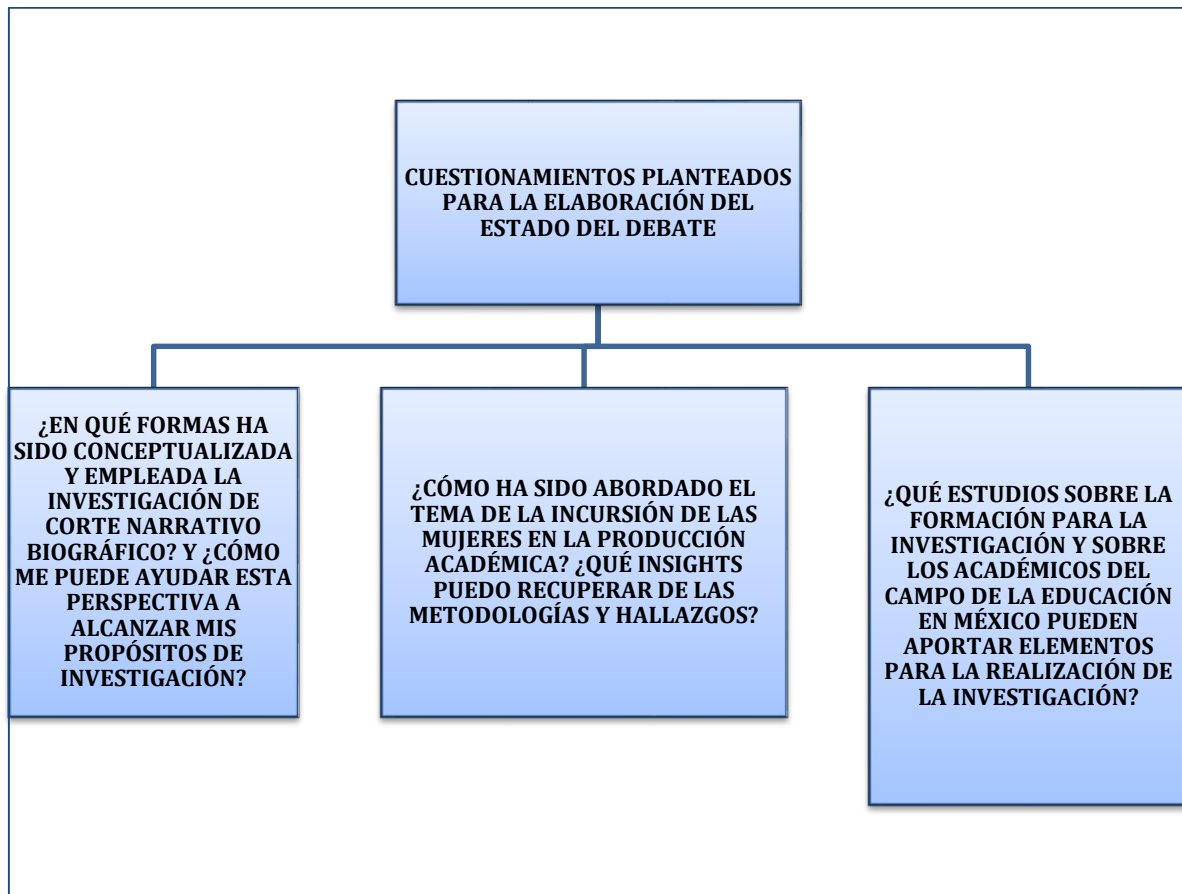


Figura 1. Cuestionamientos a partir de los cuales se integró el estado del debate de la investigación sobre *La formación de la identidad de sujeto investigador en cuatro pedagogas mexicanas*. González A., María Marcela. (2014)

Para el acopio de información sobre estos rubros

- Tomé cuatro seminarios ofrecidos por la Coordinación del Posgrado en Pedagogía de la UNAM (dos sobre *Biografía Histórica* (coordinados por María Esther Aguirre Lora) y dos de tipo metodológico (coordinados por Monique Landesmann Segall: *Enfoques de la Investigación Biográfica* y *La entrevista en la investigación Biográfica*) y un seminario intensivo sobre *La Autobiografía en la Formación Docente*, coordinado por Jean Michel Baudouin de la Université du Genève, Suiza, mismo que fue ofertado en la Dirección de Educación Continua de la UNAM.
- Realicé búsquedas *in situ* en centros de documentación nacionales tales como
 - la Biblioteca “Samuel Ramos” de la FFyL de la UNAM,

- la Biblioteca del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y la Biblioteca “Rosario Castellanos” del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM y
- la Coordinación de Bancos de Información del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- Realicé búsquedas en algunos centros de documentación extranjeros tales como
 - la “Queen Elizabeth II Library” de la Memorial University of Newfoundland, (campus St. John’s), Canadá,
 - la “School of Applied Social Sciences Library” de la University of Stirling, Reino Unido,
 - las “Bibliothèques Intégrées del Service Commun de Documentation” de la Université Montpellier 2, Francia y
 - la “Information and Library Services” de la University of Greenwich, Reino Unido.
- También consulté los estados de conocimiento de la investigación educativa en México 1992-2002 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2003) ²⁵. Con las pistas proporcionadas por estos estados de conocimiento

²⁵ Según Rueda (2003) “la colección de libros **La investigación educativa en México (1992-2002)** es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país. En el mes de mayo del año 2000 se dieron los pasos iniciales para conformar un equipo de trabajo que coordinara el proceso de elaboración de los estados de conocimiento correspondientes a la década de los noventa. Como antecedente a esta actividad, en 1996, se editó una colección de nueve libros bajo el título de **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** que revisó la producción de la comunidad de investigadores educativos del país de 1982 a 1992. En esa ocasión, como un derivado de la participación de más de doscientos académicos en la elaboración de los estados de conocimiento a lo largo de varios años, se fundó el COMIE que a la fecha ha diversificado sus iniciativas para fortalecer la investigación sobre educación en el país; destacan entre otras muchas actividades la organización del Congreso Nacional de Investigación Educativa cada dos años y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, iniciada en 1996 y que a la fecha sigue publicándose puntualmente.

El COMIE retomó la idea de continuar constituyendo la memoria del quehacer científico sobre educación en el país, por lo que se dio a la tarea de revisar la producción en la década pasada. La actividad se formalizó al conformar un equipo de investigadores dispuesto a invitar a otros colegas y constituir equipos de trabajo voluntario para cubrir, en principio, los mismos temas desarrollados para la década de los ochenta. La combinación de iniciativas personales y una discusión amplia colegiada delimitó la configuración de once áreas con sus respectivos temas al interior. Durante distintas etapas del proceso se contabilizó la participación de 433 académicos, 146 miembros del COMIE y 287 de otras instituciones. Para la elaboración de los estados de conocimiento del periodo que abarca esta colección, se reconoció como finalidad de la actividad el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE), considerándose de manera simultánea otros propósitos:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.

recuperé los documentos que consideré más relacionados con mis preocupaciones de investigación y que estuvieron a mi alcance.

- Finalmente realicé también algunas consultas en línea sobre las tres temáticas mencionadas.

En este tenor me aboqué a la búsqueda de información, en la inteligencia de que estaba fuera de toda posibilidad real construir un estado del debate que diera cuenta de modo absoluto de las cuestiones inherentes a cada necesidad de información que enfrentaba. La documentación recuperada abarcó textos en español, inglés y francés. En los siguientes apartados describiré *grosso modo* los hallazgos que hice con respecto al estado del debate de los principales temas que entre-crucé en mi investigación.

2.2.1 La investigación narrativa biográfica: la trayectoria, el itinerario y el retrato biográfico

Como dice Bolívar, una parte relevante de la filosofía actual –desde diversos ángulos- ha fundamentado conceptual y epistemológicamente la narratividad, al entender la vida como un relato, sujeto a continua revisión. La metáfora básica empleada por estos enfoques narrativos, derivada de la literatura y la hermenéutica, es que las personas son tanto escritores como lectores de su propio vivir

Según Piña (1999:1) el género género biográfico se ha convertido en lugar de convergencia de preocupaciones y oficios diversos: la sociología, la historia, la antropología, el reportaje periodístico, la narrativa de ficción, la crítica literaria, etc., confluyen en un espacio en donde este tipo de texto desafía las fronteras disciplinarias.

-
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
 - Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
 - Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
 - Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
 - Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
 - Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE.

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

Denzin (1989:7) define al método biográfico como “el uso sistemático y colección de documentos vitales, los cuales describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos” y diferencia entre la *life story* o relato de vida y la *life history* (historia de vida), señalando que la primera consiste en la historia de una vida tal como es contada por la persona que la ha vivido, mientras la segunda queda reservada para aquellos estudios que incluyen no solo el relato de vida, sino también otras clases de documentos tales como la historia clínica, el expediente judicial, los tests psicológicos, los testimonios de allegados, fotografías, líneas de vida, etc.

En esta misma dirección Boniolio (2009:102) afirma que la entrevista biográfica “remite a un relato narrado en primera persona que recupera experiencias, significados e interpretaciones sobre la biografía de la persona y sus prácticas sociales. Estas permiten comprender el modo en que se conectan los acontecimientos a medida que se reconstruye el proceso personal y social”.

Para Piña, el relato autobiográfico puede ser entendido como un texto de naturaleza interpretativa generado por un hablante en determinado tiempo y condiciones, mismo que puede asumir múltiples modalidades y formatos. Un relato autobiográfico puede cristalizar en un producto oral o puede, ser traspasado a la cinta o al papel, sufriendo diferentes grados de intervención o edición, que implican una resignificación adicional.

Bertaux (2005:9) apunta que la expresión “relato de vida” surge en Francia añadiéndole claridad a la ya existente noción de *historia de vida*, ambigua al no ser capaz de distinguir entre la historia vivida por un sujeto y el relato que éste podía hacer a petición de un investigador. Para este autor, el relato de vida es resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa en la que un investigador pide a una persona que le cuente toda o parte de su experiencia vivida.”

Siguiendo a Bertaux, a través del relato de vida intenté comprender un objeto social “en profundidad”, no siendo mi objetivo comprender a las investigadoras en profundidad, sino adquirir datos de quienes han pasado una parte de sus vidas dentro del objeto social de mi interés (que es la incursión en el debate epistemológico en su relación con lo educativo) para obtener informaciones y descripciones que, una vez analizados y reunidos, me ayudaran a comprender su funcionamiento y su dinámica interna. (2005:49)

El hablante que genera el discurso autobiográfico, sobre cuya vida se genera un texto, no es su único autor; usualmente otros (el interlocutor, entrevistador, editor, analista, etc.) intervienen en su elaboración. Este es un dato relevante, ya que por lo general nos enfrentamos a relatos autobiográficos que se presentan como si fuesen versiones directas e idénticas al relato expresado por el hablante, pero que en realidad han sido previamente procesados de múltiples maneras y grados, debiendo entenderse que esas intervenciones alcanzan el estatus de coautoría.

Más aún, las condiciones de generación de un relato autobiográfico están íntimamente ligadas (sobredeterminadas) con él, en su contenido y expresión. Cada sujeto posee, por así decirlo, una variedad potencial de relatos sobre su propia vida, que coexisten, se transforman y lo acompañan a través del tiempo. Probablemente alguno de ellos se exprese alguna vez, y seguramente el conjunto de ellos manifiesta una estructura recurrente.

La situación en que se genera el relato autobiográfico, la “situación biográfica” del hablante, es el conjunto particular de condiciones en las cuales el texto es generado, y que se expresan en su formato y contenido final. Una situación biográfica, por ejemplo, es la del creyente que se confiesa, la del paciente que se somete a una terapia analítica, la del conferencista que se presenta ante su auditorio, la del poblador entrevistado por un investigador social, etc. En suma, la situación biográfica se refiere a dos tipos de cuestiones. Por una parte, al conjunto de circunstancias materiales y simbólicas en las que el texto es generado; y, por otra, al momento o tiempo biográfico (Schutz 1974) en el cual el hablante se encuentra al efectuar su narración.

El relato de vida es el soporte formal que permite al hablante desplegar o construir retrospectivamente a través de su imaginario respecto de su propia vida, por ello es importante aclarar que lo esencial del relato autobiográfico no es la reconstrucción literal de un pasado, la ilusión de atribuirle al discurso la capacidad de reflejar algo externo a él no deja de ser una metáfora. Como quiera que definamos una “vida”, es evidente que el texto no la refleja, por ser ella irreproducible, in-aprehensible, irrecuperable, irrecordable en su totalidad, incontable en su diversidad y multidimensionalidad. Por tanto el relato autobiográfico nunca podrá ser reflejo fiel de algo exterior a él, en su lugar podemos decir que se trata de un material que goza de cierta autonomía, una colección de retazos que sobreviven y acuden a la memoria y que el relato estructura y significa desde la actualidad.

A partir de lo anterior, Piña dirá que la narración biográfica es “el ejercicio de otorgar sentido al propio pasado, recapitulando sobre algunos recuerdos, reflexionando en torno a ellos, creando en definitiva, un texto con estructura dramática que tiende a producir un sí mismo, en términos de un personaje” (Piña,1988:). De ahí que pueda sostenerse que al hacer un relato biográfico, el sujeto precisa desdoblarse y narrar su vida como si se refiriera a otro diferente del que enuncia

El hablante produce un narrador que dibuja en términos de un personaje al protagonista del relato, quien ya no existe. Residuos de él sobreviven en la memoria propia y en la de otros, sus sombras se proyectan en rutinarios papeles y añejas fotografías, la materialidad de los episodios más característicos de su vida hoy se plasman sólo a través de la articulación de signos fonéticos o gráficos. El hablante se distancia de lo narrado y se torna narrador, sus expresiones aspiran a la veracidad, no requieren prueba. Pero mientras enuncia su relato, el narrador se difumina a cada instante; cuando termina una frase y se detiene a tomar aliento, ya no existe; es parte del pasado irrecuperable. Luego, sus huellas son recogidas y rehechas constantemente por su heredero: de nuevo el narrador.

Lo anterior nos permite afirmar que el objetivo de un relato autobiográfico es la enunciación misma, el acto de enunciar es el acontecimiento que sucede, la acción del hablante al crear su discurso es la forma y el fondo del relato autobiográfico. La enunciación traduce el proceso de recordar, el cual implica olvidar, seleccionar, combinar, establecer secuencias y causalidades.

El proceso que se desencadena en el sujeto que se detiene a reflexionar sobre su pasado y expresa el fruto de esa reflexión es complejo y, si bien recurre a la memoria, esta habilidad de recordar no se refiere a un sistema único o un almacén de imágenes fijas del pasado que se encuentran esperando a ser convocadas, la memoria opera como una capacidad para categorizar el mundo en tipos generales y específicos, estableciendo relaciones entre ellos a partir de estímulos concretos, modificando y transformando constantemente el material recordado. La memoria, dirá Gadamer es un proceso donde el olvido y el recuerdo actúan recíprocamente. (1977)

El hecho de que se identifiquen y seleccionen determinados eventos implica que ellos son significativos y su significado no es inherente a la acción, sino una atribución de sentido que realiza el sujeto narrador, el significado está presente en las vivencias que uno recuerda y en cómo ellas son recordadas, por lo que al no ser significativas todas las vivencias, no todas ellas forman parte del relato autobiográfico.

Al elegir ciertas vivencias para construir un relato de vida, el sujeto las significa desde la actualidad, desde la situación biográfica en que se genera la narración y el propio relato. Lo que recuerda el narrador es recordado desde el presente e integra lo que para él merece ser recordado, de ahí que lo olvidado sea siempre más denso y amplio que lo recordado.

El relato autobiográfico, como dirá Piña no se limita a ser una suma de episodios, sino que en su totalidad se trata de una articulación con un sentido general. Desde el presente, el pasado pierde ese estatuto de simultaneidad desconcertadora y difusa que tuvo cuando aún no era pasado, y se convierte en algo inteligible, su sentido brota como evidente, la actualidad lo ordena, tornándolo tolerable y útil. Los relatos autobiográficos vinculan episodios y establecen etapas, plantean vínculos y causas, tramas y desenlaces, conciben la vida como una sucesión articulada y consistente de acontecimientos con sentido.

Por su parte, García, Grediaga y Landesmann sostienen que

Las biografías de los académicos también constituyen testimonios sobre su mundo: los acontecimientos históricos que han afectado sus trayectorias e identidades, las relaciones que caracterizan sus comunidades, las estrategias y tácticas para ocupar mejores posiciones, etc. El método biográfico constituye un espacio privilegiado para estudiar los procesos de constitución de identidades. (2003:195)

Estas autoras opinan que en los estudios sobre los académicos en México, a partir de la década de los noventa es significativo el esfuerzo de los investigadores por reconstruir, a partir de

las historias de vida o bien en forma paralela a ellas, herramientas analíticas, que muestran un avance en este camino hacia la construcción del objeto que superan las tendencias empiricistas tan frecuentes en este tipo de metodologías. Las principales herramientas son: las *trayectorias*, los *itinerarios*, los *trayectos*, los *retratos biográficos* y la *genealogía*. Hay, a veces, un uso poco fundamentado conceptualmente de estas herramientas y poco diferenciado: lo que unos entienden por trayectorias para otros son trayectos o bien itinerarios. Sin embargo, algunos de los autores sí acotan más rigurosamente los conceptos de trayectoria, itinerario y genealogía.

La trayectoria

Para estas autoras la *trayectoria* alude a la dimensión “objetiva” de los relatos de vida, tratando de no considerar la significación que ésta tiene para los sujetos, el énfasis está en los desplazamientos de los sujetos en el campo. Al trabajar una trayectoria el investigador selecciona ciertos indicadores que emplea para el análisis y reconstrucción de la trayectoria, estos indicadores comunes posibilitan la

comparación entre individuos o grupos pues destacan lógicas o procesos compartidos, aunque existe el riesgo de caer en la modelización u homogeneización de las trayectorias. Las comparaciones también pueden hacerse sobre distintos tipos de trayectorias y espacios de constitución y reproducción: escolares, sociofamiliares, profesionales, personales, académicas, algunas de estas dimensiones de análisis son compartidas por las investigaciones de carácter estadístico. Para esta línea de investigación, el académico es estudiado en una dimensión temporal que corre desde su familia trigeracional (desde los abuelos hasta las etapas adelantadas de su trayectoria académica).

El itinerario

A la inversa del anterior, el itinerario reconstruye el relato de vida de los académicos, pero bajo una perspectiva semántica, es decir recuperando las significaciones que tienen los procesos, los acontecimientos y los desplazamientos de los académicos o de su familia.

García Salord (2000:16) se apoya en la definición de Octavio Paz: “El itinerario biográfico es el relato y descripción de un viaje, a través del tiempo, entre dos puntos, uno de salida y otro de llegada”. Su particularidad radica, a diferencia de la trayectoria, en que “la línea que traza este trayecto no es la recta ni el círculo sino la espiral, que vuelve sin cesar y sin cesar se aleja del punto de partida”. De esta forma, a diferencia de la trayectoria que tiene una dimensión temporal lineal, el itinerario responde a otra lógica temporal recordando, como lo señalaba Remedi (en prensa), de que pasado y presente no serían contiguos sino que el uno estaría incluido en el otro. La idea de itinerario no implica, a diferencia de la trayectoria, un parámetro de comparación, es decir un modelo. (2003:196-197)

Los itinerarios abarcan rangos temporales similares a los de las trayectorias, del socio-familiar de la familia trigeracional de los académicos, hasta el de los académicos mismos, siendo más aptos para recuperar las dimensiones procesuales de las biografías: “los desplazamientos económicos, geográficos, culturales, políticos de la familia trigeracional, los procesos de formación, socialización, construcción de identidades y sus transformaciones, las redes sociales que establecen los académicos en sus distintos entornos, los momentos clave de su biografía, imaginarios” (2003:197).

El retrato biográfico

Medina (1998) define el “retrato biográfico” como un tipo de texto muestra sintéticamente los procesos clave en la constitución del sujeto, tejiendo el relato con partes de análisis y partes de los fragmentos de la historia de vida.

Retomando lo anteriormente expuesto, pude decir que el método biográfico me permitiría reconocer y analizar los aspectos que contribuyeron a la formación de la identidad de *sujeto investigador* en los *itinerarios* de las cuatro pedagogas mexicanas que elegí para mi investigación, permitiéndome aproximarme a la vez la forma en que estas cuatro mujeres incidieron en esos aspectos.

2.2.2 Estudios sobre la participación de mujeres en la producción académica

Relacionada con los múltiples significados y prácticas discursivas familiares, laborales, económicas, culturales, políticas contextuales que se desarrollan y sobredeterminan con el deseo de investigadoras mexicanas por participar en el debate epistemológico en relación con lo educativo me parece relevante la tesis de López Villarreal (2000) sobre los procesos de formación de las investigadoras de la UNAM desde una perspectiva de género. Según López las académicas se incrustan y conquistan una nueva plataforma social en la educación superior donde tienen una baja representación. Aplicando un cuestionario a investigadores e investigadoras de los institutos de la coordinación de Humanidades de la UNAM, hace una comparación entre trayectorias académicas, incluyendo antecedentes familiares y escolares e integración cotidiana en los espacios sociales de trabajo, hogar y comunidad. Ella encuentra que el máximo nivel de estudios de los padres es mayor que el de las madres. Las familias de las que proceden las investigadoras de su estudio fueron pequeñas, en gran parte de los casos las madres trabajaron antes y después del matrimonio y en los hogares se tiene una actitud favorable por parte del padre y madre para realizar y combinar matrimonio con ejercicio profesional. Las investigadoras del estudio de López tienen parejas con perfil académico y con alta escolaridad también. Ellas trabajaron desde que egresaron de la licenciatura y lo siguen haciendo ya casadas y con hijos.

Con respecto a la participación de las mujeres en las tareas de investigación, Colina y Osorio resaltan el hecho de que, a excepción de Jalisco, en las entidades federativas es mayor el porcentaje de investigadores masculinos que de investigadoras.

Chavoya, Cárdenas y Hernández, trabajan el perfil del personal dedicado a la investigación en la Universidad de Guadalajara donde encuentran que de los 25 investigadores que participan en su estudio (algunos con pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y/o miembros del COMIE) el promedio de edad fue de 45.4 años, siendo el grupo más numeroso de investigadores el que se sitúa entre los 40 y 44 años. Con relación al género, la planta está formada mayoritariamente por mujeres, rasgo que coincide con el perfil nacional. Hallazgos similares encuentra Esquivel (2000) con respecto a la planta de investigadores en la Universidad de Yucatán.

Royo, Porras y Castillo en la Universidad Iberoamericana, detectan que la planta de investigadores es predominantemente femenina situándose la mayoría entre los 45 años y los 51 años con un alto nivel de preparación.

Por su parte Piña y Chávez (1999), trabajando valores de género y trayectoria profesional de académicas de Chapingo, interpretan los vínculos entre valores de género y derroteros seguidos por las académicas en su trayectoria profesional, mostrando cómo, para sobrevivir en un ambiente adverso para las mujeres, ellas deben idear una serie de tácticas para triunfar en una carrera tradicionalmente pensada para hombres.

Las mujeres, al encontrarse en desventaja con respecto a los hombres, trazan su trayectoria profesional a través de prácticas o tácticas. En la institución domina la idea de que una trayectoria profesional exitosa del ingeniero agrónomo implica dedicación de tiempo completo, la manipulación de las técnicas agropecuarias, habilidad para tratar con gente del campo y disponibilidad de tiempo para realizar trabajo de campo en comunidades rurales durante diez o más días por el semestre. Esta actividad se dificulta en el caso de las mujeres casadas y con hijos. La trayectoria laboral es diferenciada en académicas y académicos, porque la situación de género (estado civil, maternidad) afecta el recorrido vital.

En cuanto a la distribución de la autoría entre hombres y mujeres, Bertely (2009) muestra que hay más hombres que mujeres involucrados en el debate latinoamericano y en la sociolingüística educativa, como temas propios de la *planificación de las políticas educativas interculturales y bilingües*. En contraste, más mujeres se muestran interesadas en

los procesos étnicos en la escuela, los indígenas en la historia de la educación y las interacciones sociales en contextos escolares interculturales, interesadas en documentar las *perspectivas de los protagonistas*. En el mismo sentido, más académicas se involucraron en proyectos gubernamentales y no gubernamentales relacionados con la *transformación y la formación de los sujetos* en y para la diversidad. Aunque la diferencia en la participación por género no parece significativa, los subcampos que presentan mayores contrastes —con una diferencia mayor a 10— son los relacionados con el debate latinoamericano, que reporta 35 académicos y 24 académicas; la historia

de la educación, con 28 académicas y 13 académicos; los procesos socioculturales, que incluyen 15 investigadoras y 6 investigadores; y las prácticas de formación, que involucran a 39 autoras y a 26 autores. (Bertely, 2009: 23)

El estudio transversal de Rodríguez y Urrea (2009) sobre la situación de las mujeres académicas y las estudiantes en la Universidad Autónoma de Sinaloa, en función de variables como el género, el tipo de nombramiento, el nivel de adscripción, los estímulos y reconocimientos externos tales como los perfiles PROMEP o SNI²⁶. En este estudio se muestra que la docencia es la principal actividad de las académicas, quienes tienen una escasa inclusión en tareas de investigación, lo que hace evidente el famoso “techo de cristal” en este espacio universitario, pues las mujeres son más reconocidas por su desempeño docente (Perfil PROMEP) y en menor grado obtienen reconocimiento como investigadoras (SNI), en ambos casos en nivel menor que los hombres.

Coincidente con lo que encontré en la investigación que aquí reporto es el estudio de González (2009) que muestra cómo la incorporación de las mujeres en los espacios académicos depende de sus elecciones particulares, así como de los obstáculos en el acceso y consolidación de sus carreras. Esta autora afirma que las claves de la desigualdad se relacionan con la carrera científica y con sesgos invisibles de género que las mujeres van experimentando a lo largo de su carrera, por lo que el periodo de formación es decisivo en la permanencia de las mujeres en la carrera científica.

²⁶ Aunque sobre los perfiles PROMEP y SNI hablaré con mayor amplitud en los capítulos 6 y 7 de este documento, valga por el momento adelantar que según la página web del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2014), el **Sistema Nacional de Investigadores (SNI)** de México fue creado para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas y además de un nombramiento, incluye incentivos económicos a través de becas cuyo monto varía con el nivel asignado. (Cfr. <http://www.conacyt.gob.mx/sni/paginas/default.aspx>, fecha de consulta: 16 de febrero de 2014). Por su parte, según la página web de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) “está dirigido a elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado, con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. [...] Para lograr su cometido *a*) otorga becas nacionales y para el extranjero a profesores de carrera de las universidades públicas, para la realización de estudios de posgrado en programas de reconocida calidad. *b*) Apoya la contratación de nuevos profesores de tiempo completo que ostenten el grado académico de maestría o de doctorado (preferentemente) y la reincorporación de exbecarios PROMEP a su institución después de haber terminado sus estudios en tiempo dotándolos con los elementos básicos para el trabajo académico. *c*) Reconoce con el Perfil Deseable a profesores que cumplen, con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo. [...] *d*) Apoya el fortalecimiento de Cuerpos Académicos, la integración de redes temáticas de colaboración de Cuerpos Académicos, incluyendo el apoyo para gastos de publicación y becas Post-Doctorales.” Disponible en <http://promep.sep.gob.mx>, fecha de consulta 16 de febrero de 2014.

Parrilla y Susinos presentan en 2008 un trabajo que expone algunas reflexiones sobre los límites y posibilidades de los modelos biográfico-narrativos a partir de una experiencia en proyectos de investigación relacionados con los procesos de exclusión educativa y social, en mujeres y jóvenes.

También el estudio de Guil (2007) que realiza un recorrido histórico muestra “la presencia milenaria de las mujeres en todas las áreas del saber desde sus propios orígenes” aunque no sin grandes impedimentos y prohibiciones y considera que los espacios universitarios aún siguen arrastrando las ancestrales secuelas del pensamiento exclusionista y muestran cuantitativa y cualitativamente la escasa presencia de las mujeres en los espacios de poder.

Fresno y García de León (2003) realizan una investigación sobre la carrera académico-científica de las mujeres españolas, analizando lo que ellas llaman 5 problemas sociales de género: 1) la invisibilidad del carácter androcéntrico del poder académico-científico, que se ha evidenciado mucho más tardíamente que el del poder político, debido al efecto de ocultación que efectúa la lógica meritocrática sobre él; 2) la crítica a la idea de que el mero transcurso del tiempo logrará la paridad de género en las altas jerarquías académicas o en el poder académico en general; 3) la crítica al que ellas denominan el “halo de la domesticidad” bajo el cual se ha tratado de homogeneizar a las mujeres profesionales y no profesionales; 4) la gran efectividad del análisis biográfico para el estudio de las cuestiones de género, por su dimensión de reflexividad; y 5) el imprescindible estudio del poder para entender sociológicamente las problemáticas de género.

Peimbert (1994) basándose en la base de datos del SNI examina el reducido número de investigadoras y la edad tardía en que se doctoran, constatando este fenómeno en una comparación entre distintas áreas de conocimiento y entre México y otros países.

Desde el contexto italiano, Cagnolati (2011) sostiene que en la historia de la educación de las mujeres es necesario descubrir los recorridos sociales y las finalidades que generaron cambios significativos en sus vidas. En este orden de ideas describe como después de la Unidad de Italia en 1861, el Gobierno implementó una serie de políticas, leyes y estrategias dirigidas a la educación primaria y para los estudios de magisterio. Lo anterior dio como resultado que a fines del siglo XIX un ejército de maestras invadiera el panorama escolar y empezó a trabajar en realidades muy emblemáticas sobre el perfil social y con

prácticas educativas atrevidas, activas e inteligentes.. El Fascismo acabó con estos proyectos de emancipación femenina, pues empezó un ataque contra la presencia de la mujer en la escuela, excluyéndola de las escuelas de secundaria para la enseñanza de letras, latín, griego, historia, filosofía y política económica, asignaturas para las que se requería “cultura y razonamiento”. En la Segunda Guerra Mundial las mujeres lucharon contra el régimen: se crearon asociaciones y lograron una tradición democrática que renació después de la guerra, para garantizar el derecho a la educación.

Por su parte Rivera (2006) presenta una aproximación historiográfica al estudio de las relaciones de género en ámbitos universitarios en Inglaterra, Estados Unidos y Argentina. Particularmente se analizan los trabajos más representativos de académicas y feministas interesadas en el estudio de las mujeres y su incursión en la vida académica y científica en las universidades. Entre las conclusiones a las que llega esta autora está que el trabajo intelectual de las mujeres se evalúa bajo cánones del conocimiento patriarcal, siendo importante revelar “la dimensión oculta de la práctica teórica y pedagógica, que acarrea a la subordinación intelectual de las académicas en las áreas del conocimiento. (Rivera, 2006:93) Al final de su trabajo recupera las ideas de García de León cuando dice que “Las mujeres universitarias conforman una élite que vive en una situación paradójica pues existen como élites discriminadas: son mujeres que participan de algún modo de poder [...] pero en una posición difícil [...] que las conduce a experimentar profundas ambivalencias entre el eje profesional *versus* el eje mujer.”

Valenzuela (1985) analiza la importancia del estudio del Emilio de Rousseau en el ámbito filosófico-educativo, destacando los principios discriminatorios aplicables a la formación de los seres humanos, marcando diferencias sexistas entre la educación dirigida a los hombres y la otra dirigida a las mujeres.

Hierro (1994) expone una historia de las mujeres en el trabajo filosófico analizando la posibilidad de una filosofía feminista.

A contra-corriente de la tendencia invisibilizante de las versiones historiográficas descrita en el primer capítulo de este documento, la trilogía de Waithe (ed.) (1987, 1989 y 1991) integra una serie de 3 volúmenes en los que trabaja sobre una versión historiográfica de las mujeres filósofas en el periodo comprendido entre el 600 antes de Cristo al 500 después de él. En el segundo volumen trabaja sobre la aportaciones de las mujeres filósofas en el

Renacimiento y la Ilustración, dejando para el tercer volumen el rescate de la producción intelectual de mujeres filósofas modernas. En la misma dirección, se encuentran los trabajos de De Martino y Bruzese (1996), Broad (2004), Alic (2005), Dzielska (2009), O'Neill (2005), Atherton (1994), McAlister (1993), Tuana (1992) y Muiña (2008) y, para el caso de México, destacan los trabajos de Hierro (1994) y Gargallo (2010). Todos estos trabajos muestran la prolífica obra de mujeres filósofas, una gran parte de las cuales no aparece en las más reconocidas historiografías de la Filosofía.

2.2.3 Estudios sobre la formación para la investigación

Dado mi interés en la forma en que se fueron construyendo los itinerarios de las investigadoras participantes en mi investigación, un campo sobre el que tuve que buscar información fue el de la *formación para la investigación*. En el estado de conocimiento de este campo coordinado por Moreno Bayardo *et al* (2003), afirman que la *formación para la investigación* puede entenderse como

un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada *investigación*, entendida ésta, en coincidencia con De Ipola y Castells [...], como “todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales”. Así entendida, la *formación para la investigación* es un proceso que supone una intencionalidad, pero no un periodo temporal definido, pues no se trata de una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación (por el tiempo en que dure determinado programa o estancia), también se accede a dicha formación durante la realización de la investigación y en forma continua a lo largo de toda la trayectoria de un investigador. Es una formación que puede iniciarse desde la educación básica, continuarse e incrementarse en los niveles educativos posteriores y convertirse en núcleo central cuando se trata de formar a quienes se dedicarán profesionalmente a la producción de conocimiento por vía de la investigación.

Para estos autores la noción de formación para la investigación no es sinónimo de enseñanza de la investigación, pues no solo implica facilitar la apropiación del saber (enseñanza) o propiciar el desarrollo de competencias para la investigación (que puede identificarse con la noción de profesionalización); sino que contempla la función mediadora consistente en dinamizar el proceso de transformación de la persona en términos de evolución de sus potencialidades.

Hablar de *formación* permite enfatizar, de acuerdo con Ferry [...], que la “formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención muy diferente al del enseñante tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo. [...] La *formación para la investigación* puede constituirse en propósito:

1. De algunos programas educativos formales como los posgrados (en donde se convierte en prioridad en el caso de maestrías orientadas a la investigación y en núcleo central de la formación en el caso de los doctorados).
2. De algunos espacios curriculares en ciertas licenciaturas o bachilleratos.
3. De actividades de formación/actualización de docentes, directivos o profesionales diversos, orientadas a que éstos puedan entender, valorar y aprovechar mejor las aportaciones de la investigación.
4. De lo que hoy se denomina currícula transversal, es decir, aquella no referida a grados escolares o materias específicas, pero presente como intencionalidad y atendida, por ejemplo, a lo largo de todo un nivel educativo en correlación con las diversas experiencias de aprendizaje que en éste se propician. (En Ducoing, Coordinadora, 2003:52-53)

Para el caso específico de México y durante la década 1992-2002, Moreno Bayardo *et al*, (en Ducoing, coordinadora, 2003) elaboraron un estado de conocimiento sobre la Formación para la Investigación, agrupando sus hallazgos en las siguientes tipologías

- a) *Construcciones conceptuales*, donde destacan los trabajos de
 - a. Sánchez Puentes (2000) quien define qué es *investigar*, la *arquitectura de la investigación*, la naturaleza y características de *la estrategia de la investigación científica* e introduce la expresión *trama y urdimbre de la investigación* (conjunto de actividades y actitudes no manifiestas, pero sí actuantes durante el proceso de producción científica, las que también deben ser objeto de enseñanza cuando se enseña a investigar). Este autor trabaja también sobre la *didáctica de la investigación social y humanística* y sobre la *relación de tutoría* como eje central de la formación de investigadores en los programas de posgrado.
 - b. Moreno Bayardo (2000), quien discute nociones como las de *aptitud, competencia, destreza, habilidad, capacidad y desarrollo de habilidades, formación, formación para la investigación y formación de investigadores, habilidades investigativas y estrategias de formación para la investigación*. Esta autora también construye con su equipo un *perfil de habilidades investigativas*,
- b) *Actores*. Aquí incorporan trabajos sobre rasgos (preparación, actitudes, valores,

formas de relación, etcétera) reales y/o deseables en los sujetos involucrados en los procesos de formación para la investigación; centrando la atención en los *formadores*, los *formandos*, y/o a las *formas de relación que se establecen entre unos y otros.*” Con respecto a los formandos, me interesa destacar trabajos como el de Rojas Soriano (1992) y el de Moreno Bayardo (2001) quien hace alusión a las condiciones individuales con que el estudiante llega a un posgrado, mencionando:

- a. la trayectoria escolar, experiencias de aprendizaje y socialización internalizadas desde el nivel básico y las situaciones familiares, escolares, de grupo o comunidad en que dichas experiencias fueron vividas; además de las formas asimiladas de aprendizaje, así como las circunstancias de apoyo y respaldo económicos;
- b. la historia personal, construida en un marco de experiencias de aprendizaje variadas que le permiten al sujeto llegar con debilidades de formación pero también con fortalezas;
- c. la formación profesional inicial, que será más favorable si coincide con el campo de investigación al que se busca acceder.

También en esta sub-clasificación me pareció interesante el aporte de Martínez Rizo (1997) en torno a *qué se necesita formar en el individuo* que aspira a ser investigador.

Al hablar de los *Formadores*, hacen alusión a personas con varios tipos de función o niveles de responsabilidad en los procesos de formación para la investigación. De los trabajos recuperados por Moreno Bayardo *et al* (2003) en esta sub-clasificación me parecieron importantes para mi investigación, los de Chavoya y Rivera (2001) cuando distinguen a los tutores *formales* de los *informales*, pues abordan los elementos extra-curriculares que aportan los asesores o profesores de grupo, gracias a su experiencia en investigación, enfatizando así mismo que el formador necesita, por un lado, proporcionar orientación y, por el otro, promover el trabajo autónomo del estudiante. Otro trabajo importante, fue el de Sánchez Puentes (2000) quien señala que la función del formador es transmitir su oficio; para ello tiene que hacerlo en referencia a un campo científico particular, necesitando tener cierto perfil: competencia, reconocimiento y prestigio; poseer el grado académico que

corresponda; ser investigador activo con publicaciones, así como tener experiencia en la formación de investigadores.

Finalmente, al hablar de la *Relación entre formador y formando*, los autores rescatados por Moreno Bayardo *et al* (2003) coinciden en considerar que esta relación debe ser la *tutoría*, reconociendo que quien trabajó de manera más consistente sobre esa relación fue Sánchez Puentes (2000), quien la estudió en diversos programas de posgrado. Este autor sitúa a la tutoría en el contexto de la *vida académica*, entendida como el conjunto de interacciones que los diferentes agentes educativos involucrados en el programa entrelazan con motivo de la puesta en marcha de los objetivos del plan de estudios correspondiente. Esta vida académica se expresa en un conjunto de procesos de formación y sus respectivas prácticas, entre los que se encuentra precisamente la tutoría. Otro trabajo que me dio muchos elementos para mi tarea indagatoria, fue el de Rojas Soriano (1992) cuando discute sobre el beneficio mutuo que se brindan el formador y formando en los procesos de formación para la investigación. Este autor recupera ideas de Gramsci y Freire, sostiene que el alumno-investigador contribuye a elevar la formación intelectual del profesor-investigador, en un proceso en donde se dan rupturas y desajustes que alteran sus concepciones del mundo y de la vida.

- c) *Procesos de formación para la investigación*. En esta clasificación, me parecieron especialmente importantes para la línea de mi interés, los trabajos de Rojas Soriano (1992), Chavoya y Rivera (2001), Moreno Ballardo (2000b) y Manero Brito (1995). El primer autor, resalta la naturaleza sociohistórica del proceso de formación de los investigadores, de donde afirma que para formarse en este sentido es preciso participar en la elaboración de trabajos de investigación, atendiendo a directrices filosóficas, epistemológicas y teóricas en relación con ciertas necesidades sociales, institucionales y personales. Para este autor la formación debe ser reflexiva, crítica y propositiva e implica rupturas y desajustes en el investigador que alteran sus concepciones de la vida. Por su parte Chavoya y Rivera sostienen que formarse en investigación va más allá de asistir a cursos o seminarios de metodología de la investigación; pues es un proceso que se va constituyendo dentro de un proceso de socialización que inicia durante la formación escolar, pero la trasciende, de donde

formarse como investigador es un proceso permanente. Moreno Bayardo (2000b) por su parte afirma que la formación para la investigación no ocurre en un periodo de tiempo fijado de antemano, no lleva al mismo nivel de desarrollo a todos los formandos, ni es procesada internamente de la misma manera por todos. Finalmente Manero Brito (1995) recomienda los espacios colectivos de reflexión tales como los seminarios de investigación temporales o permanentes.

d) En el rubro de las *Condiciones Institucionales*, Moreno Bayardo *et al* agrupan los trabajos en los que

se analiza de alguna manera el papel que tienen las condiciones de las instituciones en las que se llevan a cabo los procesos de formación para la investigación y en la posibilidad de que dichos procesos alcancen satisfactoriamente sus objetivos. Se asumen como condiciones institucionales, no sólo las relativas a infraestructura, sino también las referidas a factores como el clima organizacional, el régimen institucional de investigación, la reglamentación, las condiciones laborales, etcétera. (Moreno *et al*, 2003:87)

De los estudios sugeridos, exploré el de Fresán Orozco (2001) que resalta la forma en que las condiciones de mayor calidad de algunas instituciones (infraestructura, financiamientos, nivel de autonomía, etc.) logran diferencias significativas en los conocimientos y habilidades de los estudiantes y un sentido de personalidad, pertenencia y desarrollo profesional. También afirma que el proceso formativo en las instituciones que intentan tener individuos autónomos se caracteriza por proveer en todas las formas posibles un ambiente para esta forma de aprendizaje.

2.2.4 Estudios sobre los académicos en México

Especialmente iluminador para apoyar el análisis de los resultados de la investigación resultó el estado de conocimiento elaborado por García, Grediaga y Landesmann (2003) en torno a los estudios sobre los académicos en México en la década 1992-2002. Estas autoras afirman que la emergencia del académico como un nuevo objeto de conocimiento se da en función de la ruptura teórica e histórica con la figura circunscrita al docente. El académico es para ellas un actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual), cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y de la cultura.

En la conformación del campo de estudio de los académicos, ellas afirman que se ha logrado avanzar en el propósito de pasar del estudio de las plazas al de las personas, siendo el primer enfoque el que predominaba anteriormente en investigaciones sobre este tipo de profesionales. Derivado de esto, investigaciones como las de Gil Antón *et al* (1994), aportan al origen, complejidad y diversidad de condiciones e influencias que explican las múltiples formas en que han constituido su identidad los académicos mexicanos, a lo largo de sus trayectorias e itinerarios. Pero también, al profundizar en itinerarios trigeracionales, han encontrado información muy valiosa en torno al proceso de reconversión de la sociedad mexicana, en la construcción social del país. Estos estudios también han permitido una aproximación significativa sobre la heterogeneidad y estratificación del campo académico en las instituciones y de las trayectorias académicas, pero también de rupturas y precariedades. Otro aporte importante de este tipo de estudios lo constituye la recuperación de enfoques metodológicos de corte narrativo biográficos, que recuperan tanto la historia como la historicidad (es decir la manera como los sujetos se apropian de su historia y de la de sus instituciones y prácticas) que ha permitido una observación más puntual de la dimensión subjetiva en la constitución del oficio académico. Esta situación no era posible de ser observada en las investigaciones que se realizaron en décadas anteriores a la de los años noventas, en las que el conocimiento aislado del contexto y los referentes simbólicos (tales como las disciplinas, pares, alumnos, institución, grupos políticos, etcétera), no permitía inferir ni las identidades, ni las prácticas de los académicos.

Los trabajos de la década de los noventa enfatizan la importancia del conocimiento de las trayectorias de los individuos las que median en la construcción de las identificaciones y pertenencias y, por lo tanto, las identidades. De ahí la gran relevancia que han tenido los estudios generacionales que evidenciaron cómo individuos que han compartido una secuencia de acontecimientos y referentes simbólicos, tienden a converger en la construcción de sus identidades, en sus trayectorias y en su posicionamiento en el campo universitario. [...] También han mostrado el aporte del estudio de las instituciones para dar cuenta de su papel en la constitución del oficio académico; en particular podemos señalar la importancia de los procesos de institucionalización académica —construcción del prestigio académico, de los sistemas clasificatorios, institucionalización de disciplinas, cambios organizacionales, entre otros— así como de la construcción del campo universitario con mayores niveles de autonomía del gobierno central o de los gobiernos estatales y como espacios de reproducción de los académicos. (García, Grediaga y Landesmann,2003:200-201)

Como pudo verse en los hallazgos en el campo de la formación para la investigación, las condiciones generales de las instituciones a las que pertenecen los académicos (tales como

la infraestructura, nivel de organización, apoyos externos, niveles de autonomía, etc.) tienen efectos en las formas en que constituyen su identidad. Los estudios muestran el importante papel de la dimensión imaginaria que deriva de lo institucional, en la identidad del académico, permitiéndole (cuando estas condiciones institucionales son favorables) enfrentar de mejor manera las rupturas, conflictos, quiebres o problemas derivados de los conflictos políticos institucionales o nacionales en el campo universitario. Asimismo, contribuyen a dar una cohesión, aunque sea temporal, en comunidades muy heterogéneas.

Entre los temas pendientes que señala el estado de conocimiento elaborado por García, Grediaga y Landesmann (2003), se enfatiza la necesidad de estudios que profundicen en intereses o significados más subjetivos de los investigadores tales como los mitos y creencias sobre el trabajo académico, la satisfacción en el trabajo y los problemas de salud que dichos académicos reconocen que van apareciendo vinculados al ejercicio profesional, pues si bien estudios como el de Torres López (1992), el de Galaz Fonte (1999) y el de Galaz Fonte y Gil Antón (1998) se han centrado en estas temáticas, aún hace falta enriquecer esta información. También requieren atención temas como la dimensión particular de los académicos en su condición de ciudadanos, sus orientaciones, preferencias y respuestas políticas, así como sus formas de participación ciudadana fuera del campo universitario.

De los trabajos sugeridos por García, Grediaga y Landesmann (2003) sobre el tema de los académicos, me pareció muy interesante el de Villa Lever (2001) que, basado en enfoques interpretativos con el uso de entrevistas abiertas y a profundidad estudian las formas de aprendizaje del oficio de investigar así como la trayectoria laboral de académicos que comprende la incorporación, la definitividad y las promociones.

Otro problema más sobre el que se ha encontrado información enriquecedora es el del relevo generacional:

La reconstrucción de trayectorias, itinerarios académicos, historia institucional y disciplinar ha podido poner en evidencia las posibilidades y avatares de los procesos de socialización y de transmisión intergeneracional que forman parte de la reproducción académica. Han destacado la existencia de coyunturas particulares al interior de las instituciones, propicias a la constitución de un “clima académico” particularmente favorable para la formación; al mismo tiempo, han señalado la existencia de coyunturas adversas para ello. La reconstrucción de trayectorias, itinerarios académicos, historia institucional y disciplinar ha podido poner en evidencia las posibilidades y avatares de los procesos de socialización y de transmisión intergeneracional que forman parte de la reproducción académica. Han destacado la existencia de coyunturas particulares al interior de las instituciones, propicias a la constitución de un “clima académico”

particularmente favorable para la formación; al mismo tiempo, han señalado la existencia de coyunturas adversas para ello. [...] También es de reconocerse el interés de los trabajos reunidos en tanto contienen valiosas descripciones de historias profesionales, disciplinarias e institucionales. Constituyen fuentes potenciales para realizar, con ciertas precauciones, estudios comparativos siempre muy enriquecedores. [...] El contar ya con reconstrucciones históricas de diferentes universidades mexicanas podría ser una potente fuente de exploración de las transformaciones del campo universitario mexicano. (García, Grediaga y Landesmann, 2003:201-202)

Los estudios reportados por García, Grediaga y Landesmann (2003) identifican a la *identidad* como categoría analítica que ha sido progresivamente el foco de interés de los estudiosos de académicos, docentes, científicos o profesores; sin embargo reconocen que es ésta una dimensión problemática tanto por su complejidad y riqueza, como por las implicaciones metodológicas que plantea para su análisis.

Los sujetos ya no se leen como efecto de determinaciones de los acontecimientos institucionales, disciplinares o políticos sino como actores activos en los procesos de institucionalización académica, es decir en la construcción del oficio. De ahí que un giro en la concepción de identidad, la coloca en el corazón del estudio y de la constitución y transformación de la profesión académica. Es importante recalcar que también desde la perspectiva organizacional o desde la lógica del análisis cuantitativo [...] también se ha dejado de ver a los sujetos como simples consecuencias de las formas de regulación u ordenamiento estructural, institucional o disciplinario; es decir, como producto simple de las regularidades que comparten como miembros los colectivos.

García, Grediaga y Landesmann señalan que en México se han hecho reconstrucciones de trayectorias generacionales, a partir de las individuales, de sus rasgos y procesos compartidos y en articulación con las tramas disciplinarias, institucional y de conflictos político-sociales, tal es el caso de los trabajos de Coria (2000) y Landesmann (2001). La dimensión analítica del enfoque generacional remite, primero, a la familia como espacio de génesis de la constitución de las identidades y de reproducción social (Salord García, 1998; Landesmann, 1997; Coria, 2000; Camarena, 1999; Medina, 1998). Las dos primeras autoras trabajan dicha génesis a nivel de la familia trigeneracional. Como elementos de constitución de la génesis familiar se tomaron en cuenta en el conjunto de los trabajos: los desplazamientos geográficos, residenciales, la continuidad o discontinuidad ocupacional, los cambios y permanencias en los niveles de escolaridad y el capital cultural entre otros.

Un último tema que aparece en los estudios reportados en el estado de conocimiento de García, Grediaga y Landesmann (2003) es el de los mecanismos de evaluación de los académicos en el contexto de los cambios en las políticas públicas hacia la educación superior en México

En distintos momentos de su evolución la profesión académica en México ha estado orientada —por las autoridades gubernamentales e institucionales— a cumplir de manera acelerada con *indicadores* que derivan de la comparación de la educación superior mexicana con distintos modelos de universidad y vida académica generados en otras partes del mundo, sin que el país haya estado en condiciones de brindar las suficientes bases a los procesos sustantivos, que son el contexto necesario para el desarrollo de esos modelos (Bartolucci, 1994 y 1997), García Salord, 1998; Gil Antón, 2000a; Ibarra Colado, 2000a). No es gratuito, por tanto, que en el periodo analizado la producción en nuestro campo se concentre de manera preponderante alrededor de un tema que se reportaba como emergente en el estado de conocimiento anterior: la evaluación de los académicos en el contexto de los cambios en las políticas públicas hacia la educación superior; en él, al iniciar la década de los noventa se reportaba el *boom* del tema sobre la evaluación del personal académico. Se daba cuenta sobre todo de la polémica abierta en este terreno por la aparición de los programas de estímulos al desempeño (García Salord *et al.*, 1993).

2.3 A manera de cierre de capítulo: Aproximarse a la constitución de la identidad de *Sujeto Investigador* en mujeres mexicanas

Para cerrar este capítulo he de confesar que el proceso de delimitar la pregunta, propósito y objetivos particulares de mi investigación implicó un enorme esfuerzo para mí, que derivó en múltiples versiones de estas coordenadas generales de mi investigación. Pues si bien tenía claro el campo problemático sobre el que quería trabajar, la complejidad y sobredeterminación de las dimensiones, ángulos, procesos, agentes, discursos, momentos implicados en ese campo problemático, perspectivas desde las que podía ser observado ese campo problemático, así como las dificultades inherentes a los estudios de corte narrativo biográfico me hicieron zozobrar en varios momentos. Las dudas y dilemas surgían por todas partes, las versiones del título, índice, del presente capítulo y más aún, de los capítulos en los que desglosaría y presentaría los resultados e interpretaciones realizadas, se multiplicaban haciéndome dudar si alguna vez yo podría llegar a articular un documento que pudiera defender en un examen doctoral.

Sin embargo, la revisión del estado de conocimiento y mi participación en seminarios de investigación²⁷ ofrecidos por la coordinación del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, me dieron muchas luces y pistas para pensar mi investigación, meterme en el trabajo indagatorio y después analizar e interpretar el referente

²⁷ Especialmente agradezco y reconozco todo lo que debo a los seminarios de investigación que tomé y fueron coordinados por Monique Landesmann Segall, María Esther Aguirre Lora y Juan Manuel Piña Osorio.

empírico. Así, las respuestas a los tres cuestionamientos planteados para la elaboración del estado del debate, fueron:

- Cuestionamiento: ¿En qué formas ha sido conceptualizada y empleada la investigación de corte narrativo-biográfica? Y ¿cómo me puede ayudar esta perspectiva a alcanzar mis propósitos de investigación?

El haberme aproximado a los estudios realizados dentro de este campo de investigación me permitió clarificar varias categorías específicas (como la diferencia entre *life story* y *life history*, entre *trayectoria*, *itinerario*, *relato de vida*, *retrato de vida*; entre *relato autobiográfico* y *autobiografía*, etc.), así como conocer nuevas estrategias metodológicas (o nuevas formas de emplear las que yo ya conocía) profundizando incluso en el conocimiento de aspectos, instrumentos y técnicas que yo había empleado en investigaciones anteriores. Pero fundamentalmente me ayudó mucho a comprender la complejidad de los estudios de corte narrativo biográfico, sus posibilidades heurísticas, sus alcances y algunas de sus limitaciones. Toda esta información me ayudó a decidirme por este enfoque metodológico, pues me interesaba aproximarme a la forma en que ellas perciben los *elementos/momentos* de su pasado que favorecieron la formación de su identidad académica, entendiendo que la generación de un relato autobiográfico está íntimamente ligada o sobredeterminada con el contexto desde el que se enuncia en que se genera. En este sentido lo importante de los relatos que recabaría no sería la reconstrucción literal del pasado, sino una colección significativa de retazos estructurados en torno al objeto de mi investigación. Dado que lo que buscaba se hundía en la dimensión simbólica, pero también procesual de la reconstrucción biográfica de las investigadoras, también decidí buscar sus *itinerarios* y no sus *trayectorias*.

- Cuestionamiento: ¿Cómo ha sido abordado el tema de la incursión de las mujeres en la producción académica? Y ¿qué insights puedo recuperar de las metodologías y hallazgos?

El sondeo realizado, cuyos hallazgos reporté tanto en el capítulo 1 de este documento, como en el presente, me permitieron entender que si bien ha habido a lo largo de la historia del pensamiento un fuerte obstáculo tanto para el desarrollo intelectual de las mujeres, como para el reconocimiento y difusión de sus producciones intelectuales, este obstáculo tiene mucho que ver con la invisibilidad del carácter androcéntrico del poder académico-científico, que se ha evidenciado más tardíamente que el del poder político. Otro insight importante para mi investigación fue darme cuenta de que desde la segunda mitad del siglo XX y a partir

de los movimientos de mujeres por reivindicar tanto sus derechos como su diferencia, comienzan a abrirse espacios para su formación intelectual, para que se reconocieran sus aportes académicos, así como para el trabajo intelectual conjunto y fuerte (de hombres y mujeres) en la redefinición tanto del *logos* de la modernidad como del sujeto que reflexiona, o ideal antropológico. Este insight imprimió un fuerte viraje en el tema, título y forma de conducir mi investigación, que originalmente apuntaba a que el aporte de investigadoras mexicanas al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo constituía una *singular* forma de transgresión de la razón moderna²⁸, pues me di cuenta de la polifonía y multivocidad desde la que se ha avanzado en este sentido en la historia del pensamiento. Sin embargo, dado que sigo considerando muy valioso y trascendente este tipo de aporte teórico a la lectura de lo educativo, re-direccioné mi pregunta de investigación hacia los elementos/momentos del contexto que favorecieron la formación de la identidad de sujeto investigador en estas mujeres y sus aportes a este importante plano de la construcción teórica de lo educativo.

- ¿Qué estudios sobre la formación para la investigación y sobre los académicos del campo de la educación en México pueden aportar elementos para mi investigación y su reporte?

Debo reconocer que, al contrario de lo que se recomienda en buena parte de la literatura sobre metodología de la investigación, esta parte de mi estado de conocimiento no sólo la trabajé antes de iniciar la investigación, sino antes, después y durante la fase indagatoria. Conforme me fui adentrando en el análisis de la etapa de los itinerarios de las entrevistadas en la que ellas, habiendo concluido sus estudios de postgrado, consiguieron su definitividad como personal académico en espacios universitarios y tuvieron que enfrentar las múltiples y complejas tareas, actividades, procesos, requerimientos, etc. del trabajo académico, me fui dando cuenta de la necesidad que yo tenía de regresarme a la fase del estado de conocimiento, para fundamentar mi discusión en torno a la forma en que se construye la identidad de sujeto investigador en mis entrevistadas, al socaire de las interpelaciones de que son objeto desde lo institucional universitario, lo académico (funciones de docencia, investigación, producción

²⁸ El título del proyecto de mi investigación en 2009, cuando inicié el Doctorado en Pedagogía fue *Transgrediendo la razón moderna. Tras las huellas de investigadoras educativas mexicanas que incursionaron en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.*

y difusión de conocimiento), lo teórico, pero también desde el espacio de posibilidad que da la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores o al Perfil PROMEP, amén de las exigencias derivadas de la entrada de políticas económicas neoliberales en las universidades públicas mexicanas. En esta dirección, uno de los aportes más significativos que la exploración del estado del debate en este rubro me brindó fue el de la definición (que obtuve de García, Grediaga y Landesmann (2003) de lo que entenderé por *personal académico*, como ese “actor multifacético y heterogéneo (docente, profesor, maestro, investigador, técnico, científico, intelectual), cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y de la cultura”.

Capítulo 3. Cuestiones y dilemas teórico metodológicos

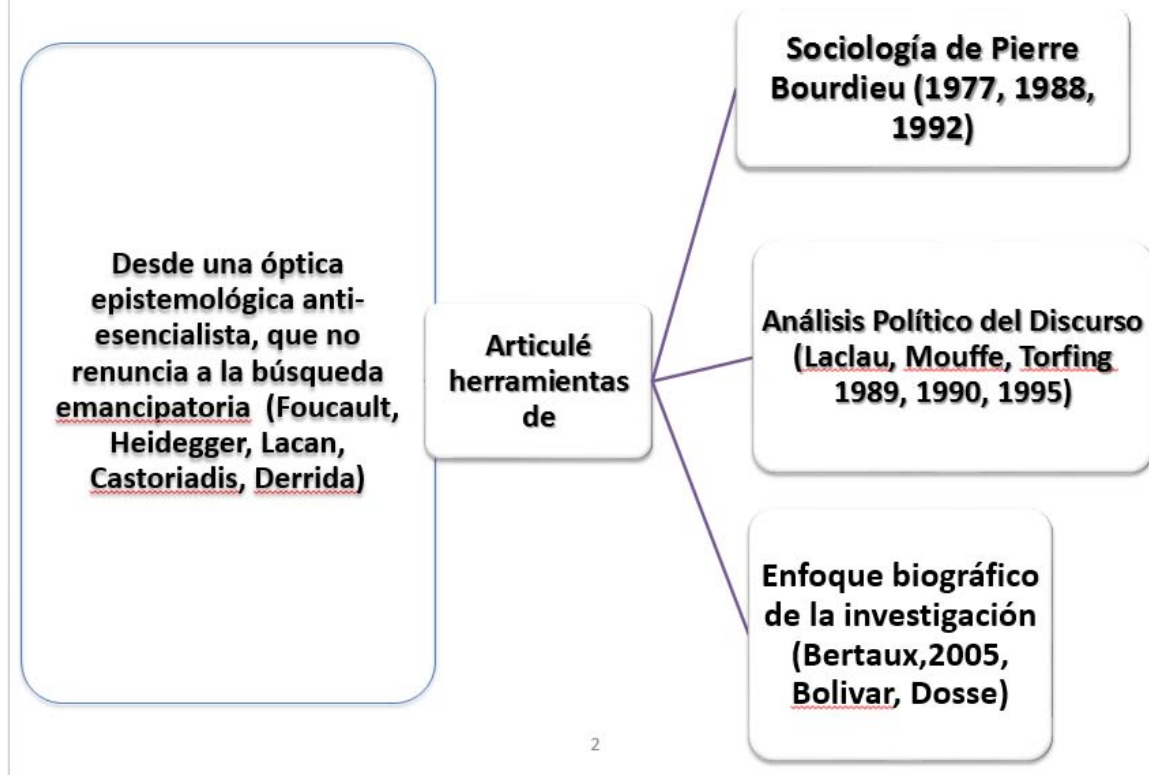
Hasta aquí he planteado en el primer capítulo de este documento, cuál fue la inquietud que motivó mi investigación doctoral, justificándolo en el marco de la historia de la incursión de mujeres en la el plano paradigmático de la construcción teórica del campo pedagógico y educativo en México. En el segundo capítulo describí las coordenadas básicas que recortan el objeto de mi interés, la pregunta que me propuse contestar, el propósito general, los objetivos, y el supuesto que guió la investigación. También presenté algo del estado del debate sobre los temás y hebras que se entrecruzan en mis intereses investigativos

El presente capítulo tiene por función presentar las herramientas teóricas o lentes a partir de las cuales pensé el problema de investigación, diseñé el proyecto correspondiente, realicé la investigación y analicé e interpreté los hallazgos resultantes. En este tenor, inicio señalando la lógica onto-epistemológica o paradigmática desde donde me posiciono como investigadora. En un segundo momento plantearé las herramientas teóricas específicas y categorías con las con las que diseccioné, desmonté y re-integré las distintas partes y capas del corpus de información que recopilé.

Creo pertinente señalar que estas categorías o herramientas teóricas específicas que recopiló no pertenecen a un mismo juego de lenguaje teórico y que, al desmontarlas de su juego teórico original y re-articularlas entre sí y al entramado onto-epistemológico en que me fundamento, asumo los errores que esta articulación pueda tener, pero que para mí fue necesaria pues me permitió explicar y potenciar la comprensión de mis hallazgos.

En la segunda parte de este capítulo plantearé los aspectos metodológicos de la investigación realizada: la perspectiva y enfoque metodológicos, la forma en que elegí a las investigadoras sobre cuyas narrativas hice mi investigación, las estrategias para recopilar la información y para procesar y analizar la información recopilada.

Herramientas Teóricas de aproximación



2

Figura 2. Esquema de las herramientas teóricas recuperadas para la investigación *La formación de la identidad de sujeto investigador en cuatro pedagogas mexicanas*. González A., María Marcela (2015)

3.1 Posicionamiento onto-epistemológico de la investigación

Toda investigación requiere del armado artesanal de un dispositivo de intelección teórico-metodológico desde el cual el investigador “lee” el problema elegido. Este dispositivo necesariamente se encuentra condicionado por el lugar o emplazamiento óntico-epistemológico desde el cual el investigador hace su lectura y afecta la situación y orientación en relación al problema estudiado. Por emplazamiento me refiero a un lugar en el campo de las opciones que nos ofrecen las disciplinas científicas -y su encuadre filosófico- en las que estoy trabajando. Como dice Saur

El lugar seleccionado en la topografía desplegada por las ciencias sociales donde emplacemos/construyamos el dispositivo analítico-interpretativo, condicionará nuestra mirada y por lo tanto al propio dispositivo, permitiendo ver cosas específicas y dejando

en sombra y silencio a otras. [...] El sitio desde donde miramos es fundamental para la eficacia del estudio y para que lo dicho, a partir de lo analizado e interpretado, sea escuchado. Se puede ser consciente de estos condicionamientos o no, lo cierto es que ningún investigador escapa a esta lógica. No reparar en este asunto es dejar librado el tema del posicionamiento al azar, a la contingencia y a lo que la propia dinámica discursivo-social impone como *situa*l naturalizado para mirar la realidad, además de eludir la responsabilidad que conlleva. (Saur, 2006:34)

En esta dirección señalaré que la lógica epistemológica desde la que hago mis planteamientos es de tipo *antiesencialista o posmoderna*²⁹, que se identifica con el cuestionamiento y la negación, desde campos diferentes (las ciencias, la estética, la política, la filosofía y otros) del carácter absoluto o universal del pensamiento de la modernidad; una perspectiva de renuncia a los metarrelatos políticos, teóricos, éticos, a las verdades absolutas o a las estrategias globalizantes.

Entre los autores que contribuyen a erosionar el carácter absoluto de los fundamentos del pensamiento moderno están Wittgenstein y Rorty, Foucault, Vattimo, Lacan, Žižek y Castoriadis, Derrida, Laclau y Mouffe, Kuhn y Feyerabend. Aunque cada uno de estos autores trabaja objetos de estudio diferentes, pueden verse en sus planteamientos ciertas líneas compartidas o equivalencias teóricas, entre los cuales pueden citarse:

- El *anti-fundacionalismo*, es decir, la sospecha respecto de los argumentos y puntos de vista trascendentales, la sospecha respecto de las metanarrativas, el rechazo de las descripciones canónicas y los vocabularios finalistas o el perspectivismo y la multiplicidad.
- El punto de vista *post-epistemológico*, que implica el rechazo a la imagen del conocimiento como representación exacta de la realidad; el rechazo de la

²⁹ Usaré el término *moderno*, [dice Lyotard (1979)] para designar cualquier ciencia que se legitima a sí misma con referencia a un metadiscurso [...] haciendo un llamado explícito a una metanarrativa tal como la de la dialéctica del Espíritu, la hermenéutica del significado, la emancipación del sujeto racional y trabajador, o la creación de la riqueza”. (1984,xxii). El pensamiento moderno busca el establecimiento de criterios, orígenes últimos, esenciales, absolutos, fijos, centrales y universales del conocimiento, tales como la razón occidental, la ciencia, etcétera. A su vez, por *posmodernidad* se refiere a la incredulidad acerca de las metanarrativas que surgieron a partir de la Ilustración, tales como “la emancipación progresiva de la razón y la libertad, la emancipación progresiva o catastrófica del trabajo, el enriquecimiento del todo a través del progreso o la tecnociencia capitalista, e incluso la salvación de las criaturas a través de la conversión de las almas a la narrativa cristiana del amor mártir”. (1992:29)

verdad como aquello que se corresponde con la realidad; la epistemología como no fundacional o “ecológica”.

- El *realismo anti-ingénuo*, que se traduce en el anti-realismo acerca del significado y el referente; la no referencialidad del lenguaje; la tendencia naturalizante en el lenguaje y la crítica al binarismo.
- El *antiesencialismo* y el *yo*, que deriva en la crítica a la metafísica de la presencia; la sustitución de las narrativas genealógicas por la ontología; la construcción cultural de la subjetividad; la producción discursiva del yo; o el análisis de las tecnologías del yo
- El *análisis de la relación entre poder/conocimiento*, que implica la crítica a la metafísica del conocimiento; el cuestionamiento de la problemática del sujeto humanista; la sustitución de las narrativas genealógicas por la ontología; la construcción cultural de la subjetividad; la producción discursiva del yo; y el análisis de las tecnologías del yo.
- Las *fronteras deslizantes*, que tienen que ver con el borramiento de las fronteras entre la literatura y la filosofía; la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.

En la lógica antiesencialista en que me sitúo un mismo significante puede tener valores diferentes dependiendo del contexto discursivo en que se ancle, o al que se articule significativamente, por lo que la noción de *emancipación*, que puede asociarse con un juego de lenguaje epistemológicamente moderno³⁰, en una *articulación conceptual* abierta, precaria e incompleta, significa algo distinto que en un corpus conceptual con un centro fijo, una línea evolutiva y una pretensión de universalidad.

Es en esta búsqueda de la emancipación, vista desde una renuncia a los metarrelatos³¹, en la que me posiciono al hacer mi lectura en torno a los procesos de

30 Como el sostenido por los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt. Al respecto es interesante revisar la discusión planteada por Karl Otto Apel que es recuperada en “Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante” En: Mardones, J. M. y N. Ursúa. (1982)

³¹ Siguiendo a Peters, las metanarrativas o metarrelatos son las construcciones discursivas, historias, paradigmas, que las culturas se cuentan a sí mismas acerca de sus propias prácticas y creencias con la finalidad

interpelación, identificación, sobredeterminación que detecto en los itinerarios de las 4 investigadoras mexicanas que decidieron incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.

Bajo esta lógica, me propuse articular un conjunto de conceptos y puntos de vista que operen como referentes conceptuales, que me permitieron la observación de las relaciones entre las formas en que *elementos/momentos* del contexto van favoreciendo la constitución del *habitus* de las investigadoras de mi investigación, las relaciones de articulación, hegemonía y antagonismo entre los discursos que pueblan los contextos, así como las relaciones que se entretajan en la conformación del *habitus*, es decir, construir una cierta perspectiva analítica. Al hacer esta articulación, me viene a la mente la imagen del *bricoleur* del que habla Derrida, cuando dice que

Un bricoleur es alguien que utiliza los medios de a bordo, es decir, las herramientas analíticas a la mano, que no habían sido concebidas con vistas a la operación para la que se hace que sirvan y a la que se les intenta adaptar por medio de tanteos, no dudando en cambiarlos o combinarlos, aprovechando su heterogeneidad. (Derrida, 1989:391-392).

3.1.1 Sobre el uso de la teoría y el problema de la implicación en la investigación que se reporta

Como hija de un líder marxista de los años treinta, desde muy temprana edad me identifiqué con perspectivas socialistas y comunistas de corte trotskista, vigentes en las décadas de los años setentas y ochentas. Pero a fines del siglo pasado, con el desmoronamiento de la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS) y el concomitante colapso del socialismo real, mi orientación de izquierda se desplomó llevándome a una situación de pesimismo, desesperanza y sin-sentido. De ahí que cuando encontré nuevas re-lecturas de lo educativo, desde perspectivas onto-epistemológicas de corte crítico o postmarxista, el sentido, la esperanza y el deseo de seguir en la lucha, regresaron a mí. Esa fue la razón principal de mi interés de por impartir seminarios sobre la relación entre epistemología y educación, porque me dí cuenta de que era un potente dispositivo de observación de lo político en lo educativo.

de legitimarlas. Ellas funcionan como un modelo singular unificado para legitimar o fundamentar un conjunto de prácticas, una auto-imagen o la institucionalización de sí mismas.

Es así que, impartiendo estos seminarios percibí que desde la década de los años sesentas, varias investigadoras de América Latina han aportado al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. Yo he sido alumna de varias de ellas, me identifico con muchos de los rasgos de las propuestas teórico discursivas y los modelos de identidad docente o de identidad como intelectual, con los que ellas interpelan a los que trabajamos en el campo de la educación. Mi formación se sustenta en gran medida en sus aportes e *insights* teóricos, así como en las fuentes teóricas onto-epistémicas de corte crítico de las cuales ellas abreven. Pero al elaborar una investigación doctoral sobre los itinerarios de cuatro de ellas, mi situación y mi propio itinerario me planteaba el reto de mi implicación con el objeto que construía.

En este sentido en el capítulo siguiente destinado a la exposición de las cuestiones metodológicas, explicaré cómo traté de evitar el sesgo al elegir a las investigadoras que participarían en mi investigación, empleando la estrategia de testimonios cruzados que describo también en dicho apartado. Con respecto al uso de la teoría recuperé a Ardoino, para quien la implicación no es un concepto.

Como dice Ardoino (1988) cuando un investigador construye un objeto, se plantea el problema de una relación compleja con la implicación y con el distanciamiento. Por lo general dicho investigador elige un terreno que conoce bien para estudiarlo, pero en muchas ocasiones no está claro respecto de sus implicaciones. Según este autor estas implicaciones pueden ser de tipo *libidinal* (por ejemplo la estructura mental, la historia personal, etc.) o *institucional* (que comprende las pertenencias que marcan a cada uno con respecto a su clase social de origen, afinidades, transversalidades, salario, estatus, profesión, lo que piensan, ven, escuchan, entienden, en función de la posición que ocupan). Así mismo considera que no puede haber “neutralidad, ni objetividad en este dominio, sino una relación intersubjetiva con el objeto de conocimiento. El problema es entonces encontrar los medios de restablecer un distanciamiento, especialmente si escogemos un terreno de investigación en donde estamos muy implicados libidinal o institucionalmente.” (Ardoino, 1988)

Este autor señala que el dilema de la implicación en las Ciencias Humanas se hereda del positivismo, pues esta perspectiva epistemológica considera que la implicación es un obstáculo o ruido que afecta a la objetividad y, por tanto al conocimiento, de donde propone

métodos supuestamente apropiados con los cuales es posible eliminarla. Sin embargo, después de la teoría de la relatividad se hace evidente que no es posible aislar ni menos eliminar la subjetividad, todo lo que construimos es relativo al punto de vista desde el cual observamos, pero también con el prisma deformante de la subjetividad, y la subjetividad incluye lo libidinal y lo institucional.

Podemos ir todavía más lejos y entender que la implicación no solamente no es ni un ruido ni un obstáculo, sino que se vuelve una manera de conocimiento. [...] En el siglo pasado Augusto Comte, filósofo francés padre del positivismo, decía que no se podía estar al mismo tiempo en un balcón y verse pasar por la calle, y fundaba una distinción entre el practicante y el investigador, como si fueran dos personas o dos géneros totalmente distintos. Pero si regresamos a la práctica educativa, en ésta como profesor, como educador, o reeducador, o educador de adultos o formador de adultos, debemos constantemente estar a la vez en el balcón y vernos pasar por la calle. [...] Toda práctica educativa tiene esta forma de complejidad.

Como sostiene Suárez Gayo (2011)

la implicación no es un concepto que tenga un significado concreto y fijo, sino algo más difícil de precisar, más amplio, con una mayor polisemia [...] Se refiere a los elementos que determinan nuestra ubicación concreta en un determinado campo, ante un objeto. Nuestra vinculación con él. Algunos de estos elementos son conscientes, los conocemos: de otros tal vez no queramos saber nada –como nuestros prejuicios-; y aún otros, finalmente, actuarán de manera inconsciente para nosotros. Por ello, la implicación se presenta como una situación a descubrir, a investigar, a analizar, ya que lo que nos “sitúa” ante el otro es todo ese conjunto de pertenencias: las reconocidas y asumidas, pero también las ocultadas y las inconscientes. En todo caso, el efecto de todas estas determinaciones, como apunta Foladori, sobre nuestras acciones y sentires no puede ser neutralizado a voluntad. No obstante, ciertas determinaciones institucionales son imprescindibles para la investigación. Estas determinaciones nos marcan los límites, pero también las posibilidades de nuestra intervención. Siempre actuamos, hablamos, sentimos, escuchamos **desde** algún lugar, no es posible hacerlo en el vacío. [...] Entonces, tratar de componer el mapa de nuestras determinaciones, saber acerca de nuestras pertenencias, de nuestros compromisos, de aquello que configura este “aquí-ahora” comporta un esfuerzo de análisis, una mirada simultánea a lo que ocurre afuera y adentro de nosotros, la observación de una relación, del desarrollo del vínculo que se va generando con el “objeto”, entre él y yo, que es, recordemos, un proceso en el cual el objeto se va constituyendo como tal para mí y yo me voy constituyendo como sujeto para él, es esencial entender esta dialéctica. [...] la implicación aparece como situación a descubrir, porque en esta relación dialéctica con el objeto nos vamos descubriendo también a nosotros mismos. (2011:1-2)

A partir de lo anterior puedo decir que tanto en la investigación que realicé, como en el presente reporte, asumí mi implicación libidinal e institucional con el objeto de estudio y he recuperado las herramientas teóricas imprimiéndoles mi propio estilo de apropiación,

tratando de no perder rigor metodológico al leer el referente empírico contrastándolo con las categorías del contexto.

3.2 Herramientas que se recuperan del Análisis Político del Discurso

Como se recordará, me interesaba analizar las diversas significaciones que mis entrevistadas construyeron sobre las relaciones entre los *elementos/momentos* del contexto y su interés y decisión de incursionar en el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo e incluso posicionar debates en dicho plano. Derivado de lo anterior ha estado mi interés por saber qué modelos de identidad las habían interpelado en los espacios contextuales por los que habían transitado y con cuáles se habían identificado, cuáles habían rechazado. Y, si como he dicho, producir teoría, producir epistemología es una forma de práctica política, encontré muy productivas algunas herramientas del Análisis Político del Discurso.

Aunque hay muchas corrientes de Análisis de Discurso, la que recupero es la del Análisis Político del Discurso que, como dice Torfing (1991), no es en sí una teoría ni un paradigma metodológico para representar un campo determinado, sino más bien una analítica en el sentido en que lo entiende Foucault cuando habla de analizar las formaciones discursivas. Esta analítica comprende una caja de herramientas que el investigador puede poner en juego para hacer inteligibles sus objetos de interés; un entramado teórico analítico que se constituye a partir de una articulación significativa de la filosofía política, la lingüística, la semiología y el psicoanálisis, en especial algunos aportes de la pragmática del lenguaje de Wittgenstein, el psicoanálisis de línea lacaniana, la genealogía de Michel Foucault y la deconstrucción derrideana. Por ello, no puede decirse que esta perspectiva tenga una analítica “propia”, sino que más bien articula de manera teórico-analítica diversas tradiciones que enfatizan la des-esencialización de categorías sedimentadas pero de gran potencial explicativo, cuestionando la legitimidad de las pretensiones absolutistas del pensamiento ilustrado. Torfing sostiene que:

El análisis de discurso debería ser visto como una analítica en el sentido Foucaultiano de análisis contexto-dependiente, histórico y no-objetivo, de las formaciones discursivas. Es dependiente del contexto en tanto que siempre se inserta en diversas superficies discursivas [...] Es histórico, no en el sentido de un intento de escribir una

historia general, sino en el sentido de que se lanza dentro de la historia, concebida como una temporalidad indomeñable de los sucesos. Finalmente es no-objetivo en tanto que no proclama el descubrimiento de una sola verdad universal, [...] cuestionando los horizontes ideológicos totalizadores que niegan el carácter constitutivo de la negatividad. (Torfing,1991:33)

Para recuperar estas herramientas no debe perderse de vista que el *ser* no es lo mismo que la *existencia* o la empiricidad, ésta última es independiente de las construcciones significativas que los sujetos construyen sobre aquel. En este sentido, si el ser de las cosas es socialmente construido, podemos decir que es discurso, es histórico y es compartido en mayor o menor medida, por tanto todo conocimiento debe entenderse desde esta perspectiva, como socialmente construido y validado; el conocimiento no es un espejo de la realidad, sino un constructo intersubjetivo y contextualizado. De lo anterior derivamos que la objetividad del conocimiento implica componentes subjetivos en muchas dimensiones y momentos del proceso investigativo. De esta analítica que es el Análisis Político de Discurso, recuperé para leer y construir mi objeto las categorías de *discurso*, *interpelación-identificación*, *sobredeterminación*, *hegemonía* y *lógicas de articulación y diferencia*, mismas que a continuación desarrollo. A continuación definiré cada una de estas herramientas.

3.2.1 Discurso

El término *discurso* es polisémico, pero en general se le puede entender desde una acepción restringida y una amplia. La primera acepción se refiere a los fenómenos de significación que tienen un soporte lingüístico oral o escrito. Respecto a la segunda, que es sobre la que trabaja el Análisis Político del Discurso y la que recuperé en mi investigación, hace referencia a una constelación de significaciones que puede ser percibida a través de soportes materiales (auditivos, arquitectónicos, visuales, etc., no sólo desde su punto de vista lingüístico, sino desde el de su ámbito de significación específico) esto es, a través de todos los hechos en los que se vierte o manifiesta un sentido, un significado.

Esta constelación de significaciones se entiende como una *estructura precaria e inestable* (porque aunque lo intenta, no consigue nunca la fijación total y definitiva del significado; en su interior el significado se establece temporalmente en función del sistema discursivo dentro del cual ocupe un lugar, su estabilidad relativa constituye la condición de posibilidad del discurso ya que posibilita la regularidad y permanencia temporal de los

signos convencionalmente aceptados; *abierta e incompleta* (siempre en la búsqueda inútil de su completud, una estructurada no suturada que permite el rejuego e irrupción de elementos externos que desarticulan el orden precariamente fijado, impidiendo una constitución acabada y produciendo alteraciones en los elementos); *relacional* (porque implica la ausencia de positivities fijas y de derivaciones parasíticas que dejan el paso a una relación diferencial en y por la cual se constituyen las identidades, que se constituye en condición de comunicación de sentido socialmente compartido y en una construcción social de la realidad); y *diferencial* porque su significación no es ni intrínseca, ni inmanente, alcanza sentido por el lugar que ocupa o que ocupan sus elementos al interior de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso. Aquí también es importante recuperar la noción de negatividad, al respecto Laclau dice que

La noción de “negatividad” en que nuestro análisis se funda no es la negatividad en el sentido *dialéctico* del término. La noción hegeliana de negatividad es la de una negatividad *necesaria*; es decir, que lo negativo es un momento en el despliegue interno del concepto y que está destinado a ser reabsorbido en una *Aufhebung* —es decir, en una unidad superior [...] si la negatividad de la que hablamos muestra el carácter contingente de toda objetividad, si es realmente constitutiva, en tal caso no puede ser recuperada por ninguna *Aufhebung*. Es aquello que manifiesta, simplemente, el límite en la constitución de la objetividad y no es, por lo tanto, dialectizable. [...] De lo que se trata no es de una *negación frontal* de la necesidad (que como tal dejaría a esta última sin ninguna alteración conceptual) sino de una *subversión* de la misma. [...] Para que el antagonismo pueda *mostrar* el carácter contingente de una identidad, esa identidad tiene que estar, en primer término, presente. La estructura de toda relación de amenaza presupone a la vez la afirmación de una identidad y la puesta en cuestión de la misma. Vista desde la perspectiva de la fuerza antagonizada, la posesión de una identidad plena presupondría la objetividad enteramente suturada de esta última —es decir, su carácter necesario. pero de esto es precisamente de lo que la priva la amenaza de la fuerza antagonizante. Sin la coexistencia de estos dos momentos —la plenitud de una objetividad y la imposibilidad de la misma— no existiría amenaza alguna. Y esta misma dualidad está presente si consideramos la amenaza desde el punto de vista de la fuerza antagonizante: no es posible amenazar la existencia de algo sin afirmar esa existencia al mismo tiempo. Es en este sentido que lo contingente subvierte lo necesario: la contingencia no es el reverso negativo de la necesidad sino el elemento de impureza que deforma e impide la constitución plena de esta última. (Laclau,1990:44)

Este concepto general de *discurso* está en estrecha relación con los conceptos amplios de lenguaje, de realidad, de identidad, de sujeto, que también aluden a complejos sistemáticos de signos de toda índole.

En esta perspectiva *discurso* alude a un fenómeno eminentemente dinámico con posibilidades lingüísticas y/o extralingüísticas y con un carácter social, pues a la realidad se le concibe no como una proyección de la *empirie* de los objetos, eventos o sujetos, o como algo diferente al ámbito discursivo, sino como una constelación significativa discursivamente construida, es decir, una realidad que implica un componente subjetivo constructivo (no meramente contemplativo). Como sostienen Laclau y Mouffe (1989)

Nuestro análisis rechaza la distinción entre prácticas discursivas y no discursivas y afirma: a) que todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia; b) que toda distinción entre los que usualmente se denominan aspectos lingüísticos y prácticos (de acción) de una práctica social, o bien son distinciones incorrectas, o bien deben tener lugar como diferenciaciones internas a la producción social de sentido, que se estructura bajo la forma de totalidades discursivas. [...Como señalan estos autores] el hecho de que todo objeto se constituya como objeto de discurso no tiene *nada que ver* con la cuestión acerca de un mundo exterior al pensamiento, ni con la alternativa realismo/idealismo. [...] c) En la raíz de ese prejuicio se encuentra un supuesto que debemos rechazar: el del carácter *mental* del discurso. Frente a esto, afirmaremos el carácter *material* de toda estructura discursiva. [...] Los elementos lingüísticos y no lingüísticos no están meramente yuxtapuestos, sino que constituyen un sistema diferencial y estructurado de posiciones –es decir, un discurso–. [...] d) Finalmente, debemos preguntarnos por el sentido y la productividad de esta centralidad que hemos asignado a la categoría de discurso. La respuesta es que a través de ella logramos una ampliación considerable del campo de la objetividad, y la creación de las condiciones que nos permiten pensar numerosas relaciones (1989:144-148)

Es una característica del discurso, desde esta perspectiva, el ser práctica social que comprende no simplemente situaciones y roles intersubjetivos en el acto comunicativo, sino principalmente lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales. Desde esta perspectiva se debe entender al discurso en su articulación con las condiciones sociales en que se produce y circula. Esta concepción, según Giménez, implica que

"a) todo discurso se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada dentro del mismo y por referencia al mismo (interdiscurso); b) todo discurso remite implícita o explícitamente a una "premisa cultural" preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y valores dominantes (o subalternos) cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la formación ideológica de esa sociedad; c) todo discurso se presenta como una práctica socialmente ritualizada y regulada por aparatos en el marco de una situación coyuntural determinada" [...Pero al mismo tiempo] articula en la materialidad de la lengua las formas de conciencia social; la determinación de las formas de conciencia social por un proceso histórico esencialmente contradictorio; los modelos lingüísticos y retóricos que el sujeto de la enunciación pone en juego para intervenir en

la lucha ideológica y las transformaciones históricas de estos mismos modelos. [...] El discurso no es la simple formulación o materialización de un pensamiento, es en sí mismo práctica porque interviene en la reproducción/transformación de las formas de la conciencia social [...] La cuestión que plantea el análisis de la lengua a propósito de un hecho cualquiera del discurso es según qué reglas se ha construido un enunciado semejante. La descripción de los acontecimientos del discurso plantea ¿cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar?".(En Buenfil, 1995: 19)

Desde esta posición las dimensiones ideológica y política del discurso son susceptibles de ser analizadas, rastreando las marcas inscritas en la materia significativa, cualquiera que sea su soporte. Mediante estas operaciones discursivas es posible detectar el trabajo social de inversión de sentido. Como dicen Laclau y Mouffe (1989)

la materialidad de un discurso no puede encontrar el momento de su unidad en la experiencia o la conciencia de un sujeto fundante, ya que el discurso tiene una existencia objetiva y no subjetiva; por el contrario, diversas *posiciones de sujeto* aparecen dispersas en el interior de una formación discursiva. (1989:148)

Si hasta aquí se ha mencionado como característica del discurso su vínculo con las condiciones sociales de producción y de recepción, también es necesario considerar los efectos que un discurso tiene sobre esas condiciones de producción y recepción. Esto es, enfatizar tanto los envíos simbólicos que el proceso histórico imprime en el discurso, como las incidencias de dicho discurso sobre dicho proceso. Debe pensarse entonces el discurso como lucha política –conjuntamente de clase y otros antagonismos no clasistas– en su dimensión ideológica y política y en su manifestación verbal. Según Torfing (1991) el discurso puede ser definido como

Una “totalidad relacional” de secuencias significantes. [...] el aspecto relacional se refiere al relacionalismo radical que sostiene que las relaciones entre identidades sociales son constitutivas propiamente de esas identidades. Segundo, las comillas que rodean a la noción de totalidad indican que el sistema relacional puede concebirse como una totalidad solo en relación a una cierta exterioridad. Finalmente, discurso es definido como una “totalidad” relacional de secuencias significantes para dejar claro que nos preocupa todo tipo de procesos por los que lo social se construye como significativo. Un discurso no tiene fundamentación última y su coherencia está dada solo a manera de regularidad tentativa, en una dispersión de elementos disímiles. (Torfing, 1991:40)

3.2.2 Identidad, identificación e interpelación

Según Hernández Zamora (1994) si se parte del carácter dinámico, abierto, precario, relacional y social de las estructuras discursivas, puede entenderseles como cadenas

significativas que, al ser constitutivas de lo social, son por tanto el terreno de constitución de los sujetos, el lugar desde el cual se proponen modelos para que los sujetos constituyan su identidad. En esta dirección la identidad del sujeto es como

un sistema abierto, una estructura que aunque funciona con cierta regularidad-estabilidad por períodos, no es ni cerrado ni ‘acabado’, sino un sistema ‘vivo’ en continua interacción con el medio y, por tanto, susceptible de ser transformado, de ser dislocado. [...] La identidad es el conjunto de posiciones de sujeto articuladas en torno a un núcleo o polo específico que funciona como punto nodal o eje articulador del sistema" (Hernández, 1994:1)

De ahí que en sentido estricto no pueda hablarse de una sola identidad del sujeto, sino de un sistema articulado de múltiples polos de identidad (racial, de clase, de género, de profesión, de nacionalidad, etc.) referidos a un mismo individuo. Cada polo es constituido por el sujeto en su contenido concreto, mediante múltiples procesos de *identificación* respecto a discursos sociales que pretenden ser el deber ser "legítimo" de cada polo.

Ahora, la dislocación es la forma misma de la *temporalidad*, de la *posibilidad* y de la *libertad* (el hombre está condenado a ser libre porque las estructuras discursivas que tendrían que determinarlo no logran constituirse como tales y por tanto tampoco logran determinarlo, pero no porque él tenga una esencia al margen de dichas estructuras, sino porque han fracasado en el proceso de su constitución plena). Como sostiene Laclau (1990)

la estructura ha fracasado en el proceso de su constitución plena y, por consiguiente, también en el proceso de constituirme como sujeto. No es que haya algo en mí que la estructura oprímia y que su dislocación libera; soy simplemente *arrojado* en mi condición de sujeto porque no he logrado constituirme como objeto. [...] Estoy *condenado* a ser libre pero no, como los existencialistas lo afirmarían, porque yo no tengo ninguna identidad estructural, sino porque tengo una identidad estructural *fallida*. Esto significa que el sujeto parcialmente se autodetermina; pero como esta autodeterminación no es la expresión de algo que el sujeto *ya* es sino, al contrario, la consecuencia de su falta de ser, la autodeterminación sólo puede proceder a través de actos de *identificación*. De esto se desprende que una sociedad será tanto más libre cuanto mayor sea la indeterminación estructural. (1990:60)

El proceso por medio del cual los discursos proponen al sujeto determinados modelos con los cuales identificarse se conoce como *interpelación*. A través de las interpelaciones, los diferentes discursos asignan al sujeto una posición y un mandato respecto al modelo a seguir. Cuando la interpelación se presenta por medio de una estrategia eficiente para este fin, puede alcanzar una tremenda fuerza influyente en el sujeto que es penetrado por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto de toda identidad discursiva. "La *identidad* del sujeto

debe entenderse entonces como un permanente esfuerzo de 'completamiento', de alcanzar la plenitud, de 'ser uno mismo'" (Hernández,1992:3), dado que el sujeto constantemente experimenta carencias que demandan ser llenadas.

Algo importante a considerar es que no es lo mismo ocupar una posición en el espacio social que *tener una identidad social*. El sujeto no tiene una identidad, sino todo un sistema articulado de *múltiples polos de identidad* (racial, de clase, de género, de profesión, de nacionalidad, etc.) asociados a un mismo significante, a un mismo individuo.

Cada uno de estos polos es construido por el sujeto, en su contenido concreto, mediante múltiples procesos de identificación respecto a discursos sociales que constituyen el deber ser "legítimo" de cada polo ("ser maestro", "ser mujer", "ser joven", etc.) [...] La identidad del sujeto se va configurando desde el nacimiento y se va haciendo múltiple, (como estudiante, como obrero, como madre, como profesionista, como amigo, etc.; es decir como sujeto de relaciones de parentesco, de educación, de producción, de amistad, etc.) en tanto múltiples elementos del orden social se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto, como *polos de identidad*. [...] De aquí que la identidad del sujeto tenga las características de ser *múltiple* (formada por múltiples polos de identidad, articulados en torno a un núcleo variable), *precaria* (siempre incompleta, porque siempre hay carencias que demandan ser llenadas. Nunca se podría decir que un sujeto ha alcanzado la "completud", la estabilidad "final") y *abierta* (susceptible de ser modificada, de aceptar nuevos polos o de reestructurarse por diversas causas). [...En este sentido] la identidad del sujeto debe ser concebida como un sistema abierto, esto es, como una estructura que si bien funciona con cierta regularidad-estabilidad por períodos, no es cerrado ni acabado, sino que se trata de un sistema 'vivo', en continua interacción con el medio y por tanto, susceptible de ser transformado. (Hernández,1994:3)

Desde esta perspectiva se entiende al *sujeto* como condensación de elementos de diferentes discursos y polos o posiciones de identidad, pero finalmente articulado en torno a un *punto nodal*. Un punto nodal es "una especie de nudo de significados" es la palabra que "en el nivel de significante unifica un campo determinado, constituye su identidad: es, por así decirlo, la palabra a la que las 'cosas' se refieren para reconocerse en su unidad". (Zizek,1992:136). Así la identidad es una estructura incompleta en un esfuerzo permanente por alcanzar su completud, y al transitar por las diferentes coyunturas de planos sociales, culturales, económicos, políticos, ideológicos, históricos, va enfrentándose a elementos incomprensibles para él que lo desestabilizan, lo hacen entrar en crisis o en caos, haciéndole experimentar la carencia, o la sensación de incompletud, de insatisfacción. A estos elementos (un hecho, un acontecimiento, un proceso, una situación interna o externa al sujeto) que introducen la inestabilidad o el caos, que irrumpen y desarticulan la identidad o

un orden dado, se les llama *lo real*. Frente a esta sensación de incompletud, el sujeto, que está siendo fuertemente interpelado por los modelos de identidad que le presentan las fuentes discursivas que hay en su entorno (que a su vez son estructuras incompletas, abiertas, inestables, precarias, relacionales, intentando alcanzar su completud y la fijación de un *orden simbólico*)³² toma aquel modelo de *lo simbólico* que siente que llenará su carencia y le permitirá aspirar o soñar con un futuro de estabilidad, y se identifica con él aceptando la posición y el mandato que éste le asigna aunque no en su totalidad, sino apropiándose sólo aquellos de sus significados o rasgos que apuntan a su carencia, a menudo re-significándolos (*lo imaginario*)³³. Claro está que en ningún momento el sujeto alcanzará la estabilidad o la completud, y al volver a sentir la carencia, por la presencia de un nuevo real, irrumpirá nuevamente en el orden simbólico con nuevos significados rompiéndolo en sus fisuras, desestabilizándolo y haciéndolo replantear sus modelos de interpelación. Es en estos momentos de caos o de inestabilidad, en los que el individuo puede o bien afiliarse a los replanteos del orden simbólico al que estaba adscrito, o a las interpelaciones de otro discurso, o incluso replantear los términos del debate, analizar la constitución de su identidad e incidir en ella en busca de un proyecto alternativo.

Pero ¿cómo es que en un momento dado una *posición de sujeto* se constituye en el polo o núcleo variable alrededor del cual se articula la identidad múltiple de los sujetos?. Sobre este punto es importante considerar que dicho polo articulador no está definido externamente (aunque las agencias, sujetos e instituciones interpelantes traten de fijar uno), pero “para que la interpelación tenga más posibilidades de éxito, es decir, para que el interpelado se reconozca en ese modelo de identidad y lo acepte como ‘su identidad’ es

³² El orden simbólico es la realidad social establecida y compartida por un grupo de sujetos, es el orden o sistema de regularidades sociales, sedimentadas y fijadas en sistemas y prácticas simbólicas, tales como el lenguaje, las instituciones, las normas, etc., "es decir reconocida socialmente como lo 'legítimo', como el orden social que debe ser acatado (o rechazado) pero que no puede ser ignorado, es lo que Berger y Luckman (1979) llaman justamente la realidad socialmente construida." (Hernández Zamora 1994:4)

³³ El mismo autor define a lo imaginario como un principio de unidad e ilusión, de completud en el sujeto que se produce sólo en el nivel imaginario, esto es, en su imaginación" (...) "Es una promesa de completud" (...) "es el elemento restaurador del orden desarticulado por lo real. funciona como horizonte de nueva estabilidad tras procesos de desequilibrio o 'crisis de identidad'". Ídem.

necesario que esta interpelación se efectúe en un momento de crisis o de transformación del sujeto.”(Hernández 1994: 42)

A partir de comprender la noción de *interpelación*, es más claro entender que la *identificación* es el proceso psicológico mediante el cual

un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. [...] Nos identificamos no sólo con rasgos o modelos que nos son 'simpáticos', sino también con modelos que evocan o en los cuales reconocemos nuestra(s) carencia(s) o debilidad(es) [...] Pero esa carencia" [...] sólo puede traducirse en una demanda específica (en una intención concreta, en una necesidad nombrada) mediante la constitución de ciertos objetos de deseo. El puro deseo amargo ('quiero algo pero no sé qué') no es sino una entidad pre-simbólica a la cual el orden simbólico (instituciones como la escuela, los partidos políticos, la iglesia, los medios masivos de comunicación, el Estado, la familia, etc.) se encargan de darle sus objetos" [...] el deseo 'del' sujeto es siempre el deseo del otro. Sólo la ilusión nos hace creer que el deseo es 'nuestro' y que es un deseo que ha estado ahí (en nosotros) desde el principio. (Hernández,1994:48)

3.2.3 Hegemonía, articulación y antagonismo

Laclau y Mouffe (1989) plantean que para entender el concepto de *hegemonía* es necesario suponer un campo teórico dominado por la categoría de *articulación* (entendiendo a la articulación como práctica y no como un complejo relacional dado), la cual a su vez supone la posibilidad de especificar separadamente la identidad de los elementos articulados, es decir implica una forma de presencia separada de los elementos que la práctica articula o recompone. Por su parte, los elementos sobre los que operan las prácticas articulatorias fueron inicialmente fragmentos de una totalidad estructural u orgánica perdida, que son reconducidos de manera contingente (externa a los fragmentos) a una nueva forma de unidad (abierta, precaria, inestable). Las relaciones entre dichos elementos no son relaciones lógicas sino transiciones contingentes, de donde la conexión entre los mismos no puede ser fijada como momento de una totalidad subyacente o suturada.

Al respecto, Laclau partiendo de la historia del marxismo va mostrando en *Hegemonía y estrategia* socialista el proceso de progresiva incorporación de las diversas áreas de lo social al campo operativo de las lógicas hegemónico-articulatorias y como la consecuente retracción del campo de la “necesidad histórica”. Pero enfatiza que lo importante es no transferir a la categoría de “hegemonía” los efectos totalizantes que se han

desplazado del campo de las “estructuras objetivas”. En esta dirección desarrolla tres niveles de radicalización teórica de la categoría de “hegemonía”, que a su vez implican tres niveles de análisis de la relación necesidad/contingencia.

1º. Un primer enfoque operaría en el nivel de lo que podríamos denominar como articulación de “significantes flotantes”. [...En este sentido] Hegemonizar un contenido equivaldría a *fijar* su significación en torno de un punto nodal. El campo de lo social podría ser visto como una guerra de trincheras en la que diferentes proyectos políticos intentan articular en torno de sí un mayor número de significantes sociales. De la imposibilidad de lograr una fijación total se derivaría el carácter abierto de lo social. [...]

2º. Un segundo nivel intentaría explicar la hegemonía transfiriendo parcialmente al proyecto las ambigüedades de la estructura. El carácter incompleto y contingente de la totalidad procedería no solamente de que ningún sistema hegemónico logra imponerse plenamente, sino también de las ambigüedades inherentes al propio proyecto hegemónico. El proyecto no sería exterior a las estructuras, sino que sería la resultante de un movimiento que se genera en el interior de aquéllas, como intento de lograr una articulación y fijación que sólo pueden ser parciales, [...pero] aunque la ambigüedad penetre tanto al “proyecto” como a la “estructura”, esta es aún dependiente enteramente de aquello que es empíricamente asequible [...]

3º. Un tercer nivel de radicalización de la dimensión de contingencia propia de la articulación hegemónica se logra cuando la ambigüedad y el carácter incompleto de la estructura son concebidos, no como resultado de una imposibilidad empírica de alcanzar su coherencia específica, sino como algo que “trabaja” desde el comienzo en el interior de la estructura. Es decir, [...] la coherencia de la estructura debe ser puesta en cuestión. [...] No se trata de que la coherencia de una regla no logra realizarse nunca de modo completo en la realidad empírica, sino de que la regla misma es indecible y puede ser transformada [...] dependiendo, como diría Lewis Carroll, de quién está en control. Se trata, en el más estricto sentido del término, de una cuestión de hegemonía. [...] El acto hegemónico no será la *realización* de una racionalidad estructural que lo precede sino un acto de *construcción* radical. [En este sentido] si la indecibilidad reside en la estructura en cuanto tal, toda decisión que desarrolle *una* de sus posibilidades será contingente —es decir, externa a la estructura, en el sentido de que si bien resulta *posible* a partir de una estructura no está, sin embargo, determinada por ella. Pero, en segundo término, el agente de esa decisión contingente no debe ser considerado como una entidad *separada* de la estructura, sino constituido en relación con ella. Si el agente no es, sin embargo enteramente interior a la estructura, esto se debe a que la estructura misma es indecible y en tal sentido no puede ser enteramente repetitiva, ya que las decisiones tomadas a partir de ella —pero no determinadas por ella— la transforman y subvierten de manera constante. Y esto significa que los agentes mismos transforman su propia identidad en la medida en que actualizan ciertas posibilidades estructurales y desechan otras. Aquí es importante advertir que, siendo toda identidad contingente esencialmente relacional respecto de sus condiciones de existencia, ningún cambio en estas últimas puede dejar de afectar a aquélla. [...] Una nueva configuración hegemónica cambia la identidad de todas las fuerzas sociales en presencia. Está claro [...] que la decisión tomada a partir de una estructura indecible es contingente respecto de esta última. Y está claro también que, si por un lado el sujeto no es externo respecto de la estructura, por el otro se autonomiza parcialmente respecto de ésta en la medida en que él constituye el *locus* de una decisión que la estructura no determina. Esto significa que a) el sujeto es esta

distancia entre la estructura indecible y el momento de la decisión; b) la decisión tiene, ontológicamente hablando, un carácter fundante tan primario como el de la estructura a partir de la cual es tomada, ya que no está determinada por esta última; c) si la decisión tiene lugar entre indecibles estructurales, el tomarla sólo puede significar la represión de las decisiones alternativas que no se realizan. Es decir, que la “objetividad” resultante de una decisión se constituye, en su sentido más fundamental, como relación de poder. (Laclau, 1990:44-47)

Ubicarnos en el campo de la articulación, implica renunciar a la concepción de la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales, debemos considerar a la apertura de lo social como constitutiva, como “esencia negativa” de lo existente, y a los diversos “órdenes sociales” como intentos precarios y en última instancia fallidos de domesticar el campo de las diferencias. No existe un espacio suturado que podamos concebir como una “sociedad”, ya que lo social carece de esencia. Estos autores también afirman que la práctica de la articulación como fijación/dislocación de un sistema de diferencias tampoco puede consistir en meros fenómenos lingüísticos, sino que debe atravesar todo el espesor material de instituciones, rituales, prácticas de diverso orden, a través de las cuales una formación discursiva se estructura.

La práctica de la articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad. (1989:154)

Torring (1991), sostiene que el concepto de hegemonía debe ayudarnos a la

comprensión de la construcción contingente de la subjetividad. [...] la construcción de la subjetividad está inextricablemente vinculada a los procesos de formación del mundo discursivo [...] el punto de partida para la producción teórica del concepto de hegemonía será la proposición de que el sujeto anterior a la subjetivación es el espacio vacío de una falla en la estructura constantemente dislocada. Es decir, que el sujeto es condicionado por la dislocación de la estructura, y emerge, no como una substancia particular en forma de ocupante de una cierta posición dentro de una estructura material, sino como un sujeto fracturado y dividido, cuya plenitud es negada por la falta de la estructura para constituir una totalidad objetiva. [...] El sujeto, que a nivel de lo simbólico aparece como fracturado y dividido, solo puede establecer un mínimo de autodeterminación, mediante procesos de subjetivación que tienen lugar en el nivel del imaginario. Por tanto, el sujeto busca establecerse como una identidad plenamente constituida mediante la identificación con varias posibles opciones para la reestructuración social. Existen numerosos puntos de identificación a partir de los cuales siempre habrá una gran cantidad de formas de prometer una ilusoria autonomía dentro de una sociedad plenamente suturada. Uno puede pensar que ha encontrado un principio de reestructuración social al ser sindicalista, feminista, tecnócrata, neoliberal, punk, etc. Estos principios están disponibles a partir de una variedad de discursos entre los cuales

no existen modos predeterminados de combinación. Por lo tanto, la combinación de varios principios de restructuración social es el resultado de prácticas hegemónicas. La hegemonía puede así ser vista como un intento de cerrar la fisura en la estructura dislocada, mediante la expansión de un cierto proyecto político, articulando un conjunto relativamente coherente de opciones para la restructuración social. [Sin embargo] No todas las prácticas de articulación son hegemónicas. Una práctica de articulación solo debe ser considerada como hegemónica si implica la subversión de prácticas opositoras que compiten intentando articular lo social de manera distinta. [...] la *hegemonía* debe ser definida como un intento de extender un conjunto relativamente unificado de discursos, como el horizonte dominante de lo social, a través de articular elementos no mezclados en momentos parcialmente mezclados, en un contexto atravesado por fuerzas antagónicas (Torfing, 1991:43-44)

La construcción teórica de la categoría de articulación requiere dos pasos: fundar la posibilidad de especificar los elementos que entran en la relación articuladora y determinar la especificidad del momento relacional en que la articulación como tal consiste. En este punto del argumento, es muy productivo analizar la categoría de *sobredeterminación*.

3.2.4 Sobredeterminación, elemento, momento y sujeto

El concepto de sobredeterminación es introducido por Althusser quien a su vez lo retoma del psicoanálisis freudiano, campo en el que se define como un proceso que no es una simple “fusión” o “mezcla” (situación que lo haría compatible con cualquier forma de multicausalidad), sino que supone múltiples formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos. Laclau y Mouffe (1989) sostienen que el concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico y carece de toda significación al margen del mismo.

El carácter simbólico —es decir, sobredeterminado— de las relaciones sociales implica, por tanto, que éstas carecen de una literalidad última que las reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente. [...] Cualquiera que sea la concepción que se tenga de una relación de articulación, ésta debe incluir, en todo caso, un sistema de posiciones diferenciales; y, dado que este sistema constituye una *configuración*, surge necesariamente el problema del carácter relacional o no de la identidad de los elementos intervinientes. [...] la crítica a todo tipo de fijación y la afirmación del carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad constituyen el terreno para pensar la lógica de la sobredeterminación. Para ella el sentido de toda identidad está sobredeterminado en la medida en que toda literalidad aparece constitutivamente subvertida y desbordada; es decir, en la medida en que, lejos de darse una *totalización* esencialista o una *separación* no menos esencialista entre objetos, hay una presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad. [...] Los objetos aparecen articulados, no en tanto que se engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar o definir la identidad de ninguno de ellos. [...] Es decir, que estamos en el campo de la sobredeterminación de unas identidades por otras y de la relegación de toda forma de

fijación paradigmática al horizonte último de la teoría. En el contexto de esta discusión, llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elemento* a toda diferencia que no se articula discursivamente. (Laclau y Mouffe, 1989:143)

Es muy importante en este punto tener en cuenta que la transición de los “elementos” a los “momentos” nunca se realiza totalmente, pues una totalidad discursiva nunca existe bajo la forma de una positividad simplemente dada y delimitada, además la lógica relacional también es una lógica incompleta y penetrada por la contingencia. Esta “tierra de nadie” hace posible la práctica articuladora pues no hay identidad social que aparezca plenamente protegida de un exterior discursivo que la deforme y le impida suturarse plenamente. Como dicen Laclau y Mouffe

este campo de identidades que nunca logran ser plenamente fijadas es el campo de la sobredeterminación. [...] Para precisar el concepto de articulación, debemos recordar que en la medida en que toda identidad es relacional, pero el sistema de relación no consigue fijarse en un conjunto estable de diferencias; en la medida en que todo discurso es subvertido por un campo de discursividad que lo desborda; en tal caso la transición de los “elementos” a los “momentos” no puede ser nunca completa (1989:150-153)

La sobredeterminación involucra dos movimientos en su interior:

- La *condensación* que es el punto que representa a una multiplicidad de significados, implicando un reenvío simbólico y una pluralidad en la que la especificidad de los elementos no se pierde en la fusión.
- El *desplazamiento* que alude a la circulación de un significado a través de diversos significantes. En términos de análisis político del discurso alude al reenvío de una carga simbólica de un significante a otro, es el tránsito, circulación, remisión, transferencia, paso, de una carga significativa de un significante a otro u otros.

Es así que la sobredeterminación implica múltiples re-envíos simbólicos y procesos de condensación y desplazamiento. Esta definición es muy útil para eludir la tentación de explicar las prácticas o relaciones sociales en función de una causa o una esencia determinante en última instancia. Ayuda a pensar las formas en que se construyen y articulan las distintas relaciones sociales

Laclau y Mouffe consideran que la práctica de la articulación consiste en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad. Las prácticas articulatorias tienden a organizar el discurso en torno a *puntos nodales*, que cumplen el papel de significantes maestros que a su vez unifican una superficie discursiva entrelazando diferentes identidades en un nudo de significados. Además, la incompletud de las prácticas articulatorias genera un excedente de significado disponible para nuevas articulaciones. Este excedente constituye lo que se denomina *campo de discursividad* y es la condición de posibilidad e imposibilidad de la fijación parcial de significado. Como dice Torfing (1991), este campo de discursividad por un lado “proporciona la estructura diferencial clave que toda articulación debe necesariamente presuponer. Pero por otra, nunca es completamente absorbido por el discurso, y de este modo constituye un campo de indecidibilidad que constantemente desborda y subvierte el intento de fijar un conjunto estable de posiciones diferenciales en un discurso concreto”. (Torfing,1991:42)

En este contexto teórico, toda práctica social es articulatoria porque si no puede ser el momento interno de una totalidad autodefinida tampoco puede ser la expresión pura de algo adquirido, de ahí que Laclau y Mouffe sostengan que lo social es articulación en la medida en que no tiene esencia y, por lo tanto, en la medida en que la sociedad es imposible. Pero entonces ¿cómo debemos entender entonces la categoría de *sujeto*? Siguiendo a Laclau y Mouffe (1989) cuando hablamos de sujeto, debemos hacerlo en el sentido de “posiciones de sujeto” al interior de una estructura discursiva. En función de esto, los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, puesto que si toda posición de sujeto es una posición discursiva que participa del carácter abierto de todo discurso, no logrará fijar nunca estas posiciones en un sistema cerrado de diferencias. En este sentido es imprescindible pensar en la sobredeterminación de unas posiciones por otras y en el carácter contingente tanto de dichas posiciones, como de la sobredeterminación entre ellas.

La especificidad de la categoría de sujeto no puede establecerse ni a través de la absolutización de una dispersión de “posiciones de sujeto”, ni a través de la unificación igualmente absolutista en torno a un “sujeto trascendental”. La categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la

sobredeterminación acuerda a toda identidad discursiva. Por esto mismo, el momento de cierre de una totalidad discursiva, que no es dado al nivel “objetivo” de dicha totalidad, tampoco puede ser dado al nivel de un sujeto que es “fuente de sentido”, ya que la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que cualquier otro punto de la totalidad discursiva de la que es parte. [...] Por esa misma falta de sutura última es por lo que tampoco la dispersión de las posiciones de sujeto constituye una solución: por el mismo hecho de que ninguna de ellas logra consolidarse finalmente como posición *separada*, hay un juego de sobredeterminación entre las mismas que reintroduce el horizonte de una totalidad imposible. Es este juego el que hace posible la articulación hegemónica. (Laclau y Mouffe, 1989:163-164)

En *Hegemonía y estrategia socialista*, estos autores construyen la noción de *antagonismo*, diferenciándola de la de *oposición* y la de *contradicción* y sostienen que en el antagonismo la presencia del Otro me impide ser totalmente yo mismo, pero es importante no olvidar que la relación no surge de identidades plenas, sino de la imposibilidad de constitución de las mismas.

La presencia del Otro no es una imposibilidad lógica, ya que existe –es decir, no es una contradicción; pero tampoco es subsumible como momento diferencial positivo en una cadena causal, ya que en ese caso la relación estaría dada por lo que cada fuerza es, y no habría negación de ese ser–. ([...] es porque un campesino *no puede ser* un campesino, por lo que existe antagonismo con el propietario que lo expulsa de la tierra). En la medida en que hay antagonismo yo no puedo ser una presencia plena para mí mismo. Pero tampoco lo es la fuerza que me antagoniza: su ser objetivo es un símbolo de mí no ser y, de este modo, es desbordado por una pluralidad de sentidos que impide fijarlo como positividad plena. (Laclau & Mouffe, 1989:168)

La oposición real es una relación *objetiva* que se da entre cosas, la contradicción es una relación definible entre conceptos, pero el antagonismo constituye los límites de toda objetividad que se revela como *objetivación*, parcial y precaria. Los relatos sociológicos e históricos deben interrumpirse y complementarse con experiencias que trascienden sus categorías: porque todo lenguaje y toda sociedad se constituyen como represión de la conciencia de la imposibilidad que los penetra. El antagonismo no puede ser aprehendido por el lenguaje, pues el lenguaje sólo existe como intento de fijar aquello que el antagonismo subvierte.

El antagonismo, por tanto, lejos de ser una relación objetiva, es una relación en que *se muestran* –en el sentido en que Wittgenstein decía que lo no se puede *decir* se puede *mostrar*– los límites de toda objetividad. Pero si, como hemos visto, lo social sólo existe como esfuerzo parcial por instituir la sociedad –esto es, un sistema objetivo y cerrado de diferencias–, el antagonismo, como testigo de la imposibilidad de una sutura última, es la “experiencia” del límite de lo social. Estrictamente hablando, los antagonismos

establecen los *límites* de la sociedad, la imposibilidad de esta última de constituirse plenamente. [...] [No podemos identificar a la “sociedad” como un conjunto de agentes *físicamente* existentes, que habitan un territorio determinado...]. Pero si, como lo hemos hecho hasta ahora, consideramos lo social como espacio no suturado, como campo en que toda positividad es metafórica y subvertible, en ese caso no hay forma de reconducir la *negación* de una posición objetiva a una positividad –causan o de cualquier otro tipo– subyacente que daría cuenta de la misma. El antagonismo como negación de un cierto orden es, simplemente, el límite de dicho orden y no el momento de una totalidad más amplia respecto de la cual los dos polos del antagonismo constituirían instancias diferenciales –es decir, objetivas– parciales. [...] El límite de lo social no puede trazarse como una frontera separando dos territorios, porque la percepción de la frontera supone la percepción de lo que está más allá de ella, y este algo tendría que ser objetivo y positivo, es decir, una nueva diferencia. El límite de lo social debe darse en el interior mismo de lo social como algo que lo subvierte, es decir, como algo que destruye su aspiración a constituir una presencia plena. La sociedad no llega a ser totalmente sociedad porque todo en ella está penetrado por sus límites, que le impiden constituirse como realidad objetiva. (*Id.* 169)

En función de lo anterior la *hegemonía* como práctica discursiva, no debe ser reducida a la construcción de consenso sino reconocer que las operaciones específicas involucradas en una práctica hegemónica, tienen como condición el estar enmarcadas en redes significativas socialmente compartidas (sistemas discursivos que definen identidades sociales las cuales son modificadas por dichas operaciones: antagonismo, articulación, equivalencia, diferencia, interpelación, constitución de sujetos, persuasión, ganar adhesión, argumentación, etc.).

Para que el antagonismo pueda mostrar el carácter contingente de una identidad, esa identidad tiene que estar, en primer término, presente. La estructura de toda relación de amenaza presupone a la vez la afirmación de una identidad y la puesta en cuestión de la misma. Vista desde la perspectiva de la fuerza antagonizada, la posesión de una identidad plena presupondría la objetividad enteramente suturada de esta última –es decir, su carácter necesario. Pero de esto es precisamente de lo que la priva la amenaza de la fuerza antagonizante. Sin la coexistencia de estos dos momentos –la plenitud de una objetividad y la imposibilidad de la misma– no existiría amenaza alguna [...] y no es posible amenazar la existencia de algo sin afirmar esa existencia al mismo tiempo. Es en este sentido que lo contingente subvierte lo necesario: la contingencia no es el reverso negativo de la necesidad sino el elemento de impureza que deforma e impide la constitución plena de esta última. (Laclau, 1990:43-44)

La *lógica de equivalencia* entonces puede ser definida como el polo paradigmático, es decir, la posibilidad y capacidad de sustitución. Al respecto, Buenfil (1994) dirá que cuando la equivalencia se expande, se reducen los lugares de antagonismo ya que al ser sustituibles entre sí se simplifica el espacio político condensándose los antagonismos en una

polarización. Recuperando a Saussure, esta autora sostiene que el plano paradigmático alude a la sustituibilidad por contexto evocado

en el plano asociativo se alude a relaciones de sustituibilidad. Saussure señala que fuera de la cadena sintagmática “las palabras que ofrecen algo de común se asocian en la memoria, y así se forman grupos en el seno de los cuales reinan relaciones muy diversas (Saussure,1979:2008). En el plano asociativo o paradigmático se analizan las formas en que se sustituye un término de la cadena sintagmática por otro equivalente (fuera de la cadena sintagmática) en su significado contextual. Es éste el ámbito donde los criterios para seleccionar un reemplazo posible son cruciales, donde la posibilidad de sustitución es puesta de relieve, donde la analogía es un mecanismo constitutivo y donde las operaciones de condensación pueden ser analizadas. Es este el campo de la equivalencia.(Buenfil, 1994:46) El plano paradigmático corresponde a la posibilidad de reemplazar un signo o una cadena por otra sin modificar sustancialmente el sentido dado que hay una relación de sinonimia entre los términos. Los significantes son sustituibles entre sí ya que comparten significados análogos o equivalentes en un contexto dado. “La metáfora es principalmente una forma de concebir una cosa en términos de otra y su función primaria es la comprensión” (Lakoff y Johnson, 1980:36). (Buenfil,1994:47)

La *lógica de la diferencia* se refiere al polo sintagmático. Su expansión incrementa los lugares del antagonismo complejizando su combinatoria. La proliferación de polos de antagonismo permite la diversificación de luchas democráticas y dificulta su centralización en torno a algún antagonismo en particular. Según Buenfil el plano sintagmático es el de la sustituibilidad por contigüidad o contexto presente).

Este plano alude a las relaciones entre los términos en una cadena discursiva. El valor de los signos se establece por contigüidad con otros signos, de aquí que lo que se enfatiza en este plano sea el orden de sucesión y las posiciones que ocupan los signos en la linealidad de la cadena discursiva. Es en este plano donde se expande la lógica de la combinación, donde se constituye la diferencialidad y donde opera el desplazamiento de significado de un signo a otro. [...] el plano sintagmático corresponde pues a la linealidad de una cadena de signos, la metonimia es entonces, la operación por la cual un término puede ser reemplazado por otro sin modificar sustancialmente el significado inicial dado que se establece una relación de contigüidad entre los términos. “La metonimia tiene primeramente una función referencial, es decir, nos permite usar una entidad para ponerla en vez de otra [...] aunque no es meramente un dispositivo referencial. Es también útil para la función de facilitar el entendimiento” (Lakoff y Johnson,1980:36) (Buenfil,1994:46)

Es así que la práctica articuladora viene a restaurar la identidad negada por la opresión, ligando y recomponiendo la totalidad discursiva desarticulada, proponiendo un nuevo imaginario colectivo que reemplace el orden simbólico estallado, organizando y reconstruyendo un orden con fragmentos de la identidad negada y nuevos elementos, con las ruinas de los anteriores edificios simbólicos y proyectos inéditos.

En este momento de mi argumentación creo importante aclarar que la noción de *represión* será empleada en dos sentidos diferentes en el presente informe, si bien en ambos casos aludirá a una acción que se ejerce desde algún tipo de ámbito de poder. En el primer caso referirá a una acción que se ejerce desde una autoridad con la pretensión de impedir, contener o refrenar acciones o movimientos sociales de disensión respecto de dicha autoridad, o castigarlas con violencia, una vez que se han producido, suponiendo la negación de derechos civiles. El segundo sentido, se retoma del horizonte teórico del Análisis Político del Discurso (Laclau, 1990) y refiere a que cuando una estructura discursiva (un significante, un discurso, un modelo de identidad) es dislocado se produce un espacio de indecidibilidad en el que, si dos o más grupos diferentes han optado por decisiones distintas, como se considera que no hay fundamento racional último para decidir entre ellas, la relación entre dichos grupos será una relación de antagonismo y de poder. En este sentido, toda decisión que se tome presupondrá necesariamente

la represión de aquello que su instauración excluye. Hablar de **represión** sugiere inmediatamente todo tipo de imágenes de violencia, [...] pero por “**represión**” entendemos simplemente la supresión externa de una decisión, una conducta, una creencia y la imposición de otras que no tienen medida común con las primeras. [...] Si la decisión tiene lugar entre indecibles estructurales, el tomarla sólo puede significar la represión de las decisiones alternativas que no se realizan. Es decir, que la “objetividad” resultante de una decisión se constituye, en su sentido más fundamental, como relación de poder. (Laclau, 1990:44-47)

3.2.5 Uso de las categorías recuperadas del *Análisis Político del Discurso* en este documento

Las herramientas que recupero del Análisis Político del Discurso me permiten un dispositivo de aproximación que amplía de manera considerable del campo de la objetividad creando las condiciones para pensar numerosas relaciones no esencialistas, en donde discursos, identidades, posiciones de sujeto, relaciones etc. no son estáticas ni monolíticas. La noción de *discurso* me permite delimitar de manera relacional, precaria, abierta e inestable, las constelaciones significativas (como los discursos familiares, escolares, teóricos, de los movimientos sociales, laborales, de los grupos políticos, etc.) que proponen modelos de identidad, es decir *interpelan* a las identidades de las investigadoras participantes en mi estudio, conforme van transcurriendo las temporalidades en que desagregué las narrativas.

Estas constelaciones discursivas no tienen límites fijos e inflexibles, sino porosos y precarios, negociables y subvertibles. Las interpelaciones que emiten estas fuentes discursivas se ven correspondidas en algunos casos (se dan procesos de *identificación* con los modelos propuestos) cuando apuntan a una carencia percibida, o son recibidas como aquello que promete llenar la o las carencias de las posiciones de sujeto, en otros casos son rechazadas.

Estos discursos o constelaciones significativas son relacionales y no tienen una positividad fija, sino que están constituidos por la tensión y la negatividad, el exterior los subvierte, y son precarios, abiertos e inestables. A manera de ejemplo y, como veremos en la segunda parte de este documento, el discurso de las familias de las investigadoras que intenta educarlas cuando ellas son pequeñas, no es un bloque monolítico y fijo, sino una constelación relacional con diferencias en su interior. Si bien una parte de este discurso se constituye con los modelos de identidad de las familias conservadoras y patriarcales (inundados con estereotipos y roles de género que marcan un *deber ser* diferente para los hombres y para las mujeres), estos modelos son constantemente subvertidos por el modelo de identidad del *imaginario de la ilustración* que promueve que tanto hombres como mujeres consigan una formación universitaria como factor de movilidad social. En esta dirección, el modelo de identidad de la *familia conservadora patriarcal* no tiene una positividad fija, sino que se constituye a partir del exterior que le marca el modelo de la *familia ilustrada*, y viceversa, de ahí que tanto uno como el otro se definan por su relacionalidad y no de manera aislada. Por otra parte, el poder interpelador de estas prácticas discursivas no se circunscribe a una temporalidad determinada, fija o suturada, pues el campo de la discursividad prolongará los efectos interpeladores de ambos modelos aún más allá de que quienes los impulsaban (es decir, padres, madres, tíos, abuelos) hayan muerto. Así mismo se prolongará la tensión entre uno y otro discurso.

Desde estos planteamientos, en la segunda parte de este documento mostraré cómo la identidad de *sujeto investigador* de estas académicas (y de muchas otras mujeres y otros hombres de su generación) se verá interpelada por múltiples configuraciones discursivas que conforman el orden simbólico en las temporalidades propuestas, pero solo se identificarán con algunas de ellas. Comenzará a formarse esa identidad desde la infancia durante la etapa

de la socialización primaria y luego ante la presencia de elementos que subvierten sus identidades o les hacen experimentar la presencia de *lo real* irán incorporando rasgos de algunos discursos de manera contingente y no lineal, es decir, con avances, retrocesos, apropiaciones particulares y en muchos momentos, dialécticas. De donde pueda afirmarse que las identidades se van constituyendo de modo relacional y no acumulativo y que también las identidades están constituidas de relaciones, mismas que pueden tener soportes lingüísticos o extra lingüísticos. Esto implica que los discursos que interpelan a las investigadoras se sobredeterminan impidiendo la fijación de ninguna identidad o aislamiento de discurso alguno. Hay una presencia de unos discursos en otros. Por otra parte, como se verá en los últimos capítulos de este documento, el uso de las lógicas de *equivalencia* y *diferencia* me permitirán mostrar las tensiones en las cuales ocurren varias de las decisiones que toman las entrevistadas, en el sentido de aportar al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.

3.3 Nociones que se recuperan de la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, desde una óptica no esencialista

Para poderme explicar el hecho de que investigadoras educativas mexicanas hubieran incursionado en el nivel paradigmático de la producción teórica de lo educativo, para explicar cómo se fue formando su identidad profesional, qué papel jugó en esta formación el contexto familiar e institucional, me fueron muy útiles las nociones de *campo*, *habitus* y *capital cultural* de la teoría del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Sin embargo, por la perspectiva antiesencialista de mi posicionamiento onto-epistemológico, tuve que apropiarme estas herramientas y adaptarlas al juego de lenguaje en el que estoy hablando. A continuación describiré la óptica desde la cual recuperé estas categorías.

3.3.1 La noción de *campo*

Bourdieu define a un *campo* como

una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones *se* definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de distribución de los diferentes tipos de poder (o de capital) cuya posesión gobierna el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación,

subordinación, homología, etc.) (Bourdieu,1992:72)

Como dice Morales (2009) la categoría de campo desarrollada por Bourdieu (1997), ha sido bastante sedimentada en su uso como organizador del estudio de sujetos, grupos y comunidades de investigación educativa en México. Para este autor francés cada campo social (económico, político, intelectual, artístico, religioso, etc.) es un microcosmos con una lógica específica en el que se desarrolla un juego, es decir una lucha por la apropiación de aquello que "está en juego". En los campos científicos o intelectuales lo que está en juego es la autoridad científica, es decir, la capacidad de imponer los criterios de científicidad. En estas luchas los jugadores invierten toda su energía y pasión (*illusio*) compartiendo unas creencias (*doxa*) en relación al valor que asignan al juego. Cada jugador aporta un capital específico (económico, cultural, social, simbólico) que usa y acumula en el juego. En el campo científico este capital puede consistir en títulos de grado o posgrado, publicaciones, cargos académicos, amistades y relaciones personales, etc.

Bourdieu afirma que en gran medida lo que define la estructura de un campo son las relaciones de fuerza que se dan entre los jugadores (individuos o instituciones), y en sentido inverso, de la fuerza relativa de cada jugador así como de su estrategia, dependen tanto el volumen como la estructura de su capital específico. Así la fuerza y el valor de un campo científico y de sus jugadores se relaciona con los títulos, publicaciones, conferencias, espacio geopolítico desde el que hablan y espacios geopolíticos en los que se consumen sus productos simbólicos, espacios donde publican, enseñan o disertan, trayectoria tanto del campo, como de sus jugadores, etc. aspectos que pueden resumirse en el concepto de *habitus*. La práctica en este sentido podrá ser vista como una resultante de la relación entre historia objetivada (bajo la forma de *capital*) e historia incorporada (*habitus*).

3.3.2 Las nociones de *habitus* y *capital cultural*.

Según Bourdieu, el *habitus* es una propiedad de los agentes sociales (individuos, grupos, instituciones) y es una estructura estructurada y estructurante. Es estructurada por el pasado y por las circunstancias presentes; es estructurante porque contribuye a darle forma a nuestro presente y a las prácticas futuras, y es una estructura porque se encuentra ordenada sistemáticamente, no al azar. El término "disposición" es para Bourdieu, crucial para reunir

estas ideas: “Expresa en primer lugar el resultado de una acción organizante, con un significado semejante al de estructura; también designa una forma de ser, un estado habitual (especialmente del cuerpo) y, en particular, una predisposición, tendencia, propensión o inclinación.” (1977:214)

Desde la lógica de Bourdieu estas disposiciones o tendencias son duraderas a través del tiempo, aunque no son inmutables sino que evolucionan, se transfieren y pueden activarse en función de los distintos escenarios en que transcurre la acción social, además el *habitus* genera prácticas, creencias, percepciones, sentimientos de acuerdo con su propia estructura. El *habitus* es resultante de su relación inconsciente con el campo, de donde la *práctica* es resultado de las relaciones entre las disposiciones propias (es decir, el *habitus*) y la posición de uno en un *campo* (es decir, el *capital*), dentro del estado actual de juego de esa arena social llamada *campo*.

Como sostiene Bourdieu, el *capital cultural* puede existir bajo 3 formas:

- En *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo que se encuentran *ligadas al cuerpo y suponen su incorporación*; esta *incorporación* a su vez supone un trabajo de inculcación y de asimilación, por lo que consumen tiempo que debe ser invertido personalmente por el “inversionista”. El trabajo personal de adquisición, es un trabajo del sujeto sobre sí mismo (se habla de *cultivarse*). El capital cultural es un *tener* que se transforma en *ser*. Como dice Bourdieu

una propiedad hecha cuerpo que se convierte en parte integrante de la persona. Quien lo posee ha pagado con su persona, con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital “personal” no puede ser transmitido *instantáneamente* (a diferencia del dinero, del título de propiedad y aún de la nobleza) por el don o la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio. Puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular y se debilita y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria, etc.). [...] Este capital cultural presenta un más alto grado de encubrimiento que el capital económico, por lo que está predispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido, ejerciendo un efecto de (des)conocimiento [...]. La economía de las grandes colecciones de pintura [por ejemplo...] descansan sobre propiedades del capital cultural que los economistas no pueden explicar. Por su naturaleza, al economicismo se le escapa la alquimia propiamente social por la que el capital

económico se transforma en capital simbólico, capital denegado o más bien desconocido. Paradójicamente también ignora la lógica propiamente simbólica de la distinción que asegura provechos materiales y simbólicos a los poseedores de un fuerte capital cultural, quienes reciben un *valor de escasez* según su posición en la estructura de distribución del capital cultural (este *valor de escasez* se basa en el principio de que no todos los agentes tienen los medios económicos y culturales para permitir a sus hijos proseguir sus estudios, más allá de un mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo menos valorada en un momento dado). [...] En la lógica de la transmisión del capital cultural es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital. Por una parte se sabe que la apropiación del capital cultural objetivado –y por lo tanto, el tiempo necesario para realizarla– depende principalmente del capital cultural incorporado en el conjunto de la familia, incorporación que se da mediante el efecto Arrow generalizado³⁴ y todas las formas de transmisión implícita, entre otras cosas. Por otra parte, se sabe que la acumulación inicial de capital cultural, condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo de capital cultural útil, comienza desde su *origen*, sin retraso ni pérdida de tiempo, sólo para los miembros de familias dotadas con fuerte capital cultural. En este caso, el tiempo de acumulación comprende la *totalidad* del tiempo de socialización. De allí que la transmisión del capital cultural sea sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y, por lo mismo, su importancia relativa en el sistema de las estrategias de la reproducción es mayor, en la medida en que las formas directas y posibles de transmisión tienden a ser más fuertemente censuradas y controladas. (1988:13-15)

A partir de lo anterior puede verse que es a través del tiempo necesario para la adquisición como se establece la relación entre capital económico y capital cultural, pues las diferencias en el capital cultural de una familia, derivan de las diferencias en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo. En segundo lugar derivan de las diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales en una empresa de adquisición prolongada. Finalmente, el tiempo en que un individuo puede prolongar su esfuerzo de

³⁴ Este efecto es el hecho de que el conjunto de los bienes culturales, cuadros, monumentos, máquinas, objetos labrados y, en particular, todos aquellos que forman parte del ambiente natal, ejercen por su sola existencia, un efecto educativo; es sin duda uno de los factores estructurales de la explosión escolar, en el sentido en que el crecimiento de la cantidad de capital cultural acumulado en el estado objetivo incrementa, a su vez, la acción educativa que ejerce automáticamente el medio ambiente. Si además de esto, el capital cultural incorporado crece constantemente, se puede ver cómo, en cada generación, lo que el sistema puede considerar como ya adquirido, se ha ido incrementando.

adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, es decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial.

- En *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son huella o realización de teorías, críticas a dichas teorías, problemáticas, etc. Respecto a esta forma de capital cultural no debe perderse de vista que este tipo de capital cultural subsiste como capital material y simbólicamente activo, sólo en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) sean el lugar donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado, y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado.
- En *estado institucionalizado*, como se puede ver con los títulos que se obtienen como garantía de escolaridad. Con el título escolar –al que Bourdieu se refiere como “esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura”– la sociedad produce una forma de capital cultural con autonomía relativa respecto de su portador y del capital cultural que él posee en un momento dado.

Desde la lógica Bourdieana, *campo*, *habitus* y *capital cultural* son tres herramientas interconectadas en lo que este autor llama una “complicidad ontológica” (1982a:47), porque el campo, como parte de los contextos actuales en que vivimos, estructura al *habitus*, mientras al mismo tiempo el *habitus* es la base para la comprensión social que los agentes hacen de sus vidas. Por otra parte el escenario social está evolucionando de acuerdo a sus propias lógicas (a las cuales contribuyen los sujetos).

3.3.3 Uso de las categorías de *campo*, *capital cultural* y *habitus* en este trabajo

En función de lo anterior, si bien es cierto que la definición bourdieana de *campo* no obvia la in-estaticidad de la estructura tanto del *campo*, como del *habitus* o del *capital cultural*,

planteando luchas y redefiniciones, retomada desde la forma en que las presenta su autor, cada una de estas categorías puede ser empleada

como identidad cerrada, aun cuando refiere a la heteronomía de los campos, donde prevalece cierta idea de sutura en la que los otros campos determinantes son a su vez identidades constituidas. Si consideramos la imposibilidad de cierre que es producto y productor del momento de lo político y subrayamos que esta imposibilidad es necesaria para la constitución de las estructuras discursivas al mismo tiempo que impide su plena realización, queda develada la imposibilidad de constituir un campo en tanto sistema estructurado de posiciones objetivadas, cerrado y pleno. [...Por ejemplo, la] idea que plantea la sutura y definición del campo respecto a otros campos, se reafirma cuando Bourdieu (citado en García, 2000:20) propone que “la cuestión de los límites del campo se plantea siempre en el mismo campo... los límites del campo se sitúan en el punto donde cesan los efectos del campo”.

Esta perspectiva en que las posiciones, acciones y prácticas de los agentes en el campo están determinadas y se mueven necesariamente guiadas por él, deja fuera de toda posibilidad el pensar en “la radical contingencia que implicaría lo político como ontología, pues es la dinámica del campo la que produce y reproduce su propio juego” (Morales,). Esto es obviamente incompatible con todo lo que he expuesto antes sobre las *prácticas discursivas*, la constitución de la *identidad*, la *sobredeterminación*, *articulación*, *hegemonía*, *equivalencia* y *diferencia*, desde la óptica del Análisis Político del Discurso.

Sin embargo, en este documento propongo una re-apropiación de las nociones de *campo*, *habitus* y *capital cultural*, desde una perspectiva no esencialista, extrayendo de ellas su potencial heurístico para descubrir y lograr una aproximación a las lógicas de articulación, sobredeterminación, equivalencia y diferencia en las que se desarrollan diferentes campos discursivos que interactúan con la constitución de la identidad de las investigadoras. En este sentido es preciso como dice Laclau “negociar entre superficies discursivas mutuamente contradictorias”

Me es muy productivo pensar la categoría de *campo* para ver las formas en que los aportes teóricos de estas investigadoras subvierten y erosionan planteamientos que han logrado fijar temporalmente las explicaciones sobre lo educativo, es decir, que han intentado detener el flujo de las diferencias o fijar maneras de enfocar lo educativo y lo pedagógico. En esta subversión ellas ejercen una estrategia hegemónica en un intento por cerrar la fisura de las estructuras dislocadas, mediante el impulso de proyectos político-educativos,

intentando cambiar los criterios y términos del debate sobre la educación.

Respecto de la noción de *habitus*, considero que retomada desde un horizonte no esencialista puede pensarse como una estructura no suturada, precaria, abierta, inestable y relacional que se va sobredeterminando con los rasgos de los modelos de identidad de diferentes configuraciones discursivas y se va reconfigurando conforme va experimentando la falta y se identifica con nuevos modelos de identidad. En esta dirección puede decirse que la identidad va teniendo disposiciones para adquirir rasgos de acuerdo a las diferentes posiciones de sujeto. Estas disposiciones pueden condensarse por momentos o ser transferidas o desplazadas (activarse) en función de escenarios nuevos en los que el sujeto establece equivalencias. Estas disposiciones y *habitus* generan prácticas, creencias, percepciones, sentimientos.

Por su parte, la noción de *capital cultural* es un dispositivo de observación especialmente útil para aproximarme por una parte a los discursos (abiertos, precarios, no suturados y sobredeterminados) de los padres de mis entrevistadas en los que, como se verá adelante, hay una fuerte impronta del *imaginario de la Ilustración*, derivada del hecho de que esos padres pertenecen a familias excepcionales con dos o tres generaciones anteriores de profesionistas universitarios, evidenciando por lo tanto tener capital cultural *incorporado, objetivado e institucionalizado*. Esta situación será excepcional en el escenario temporal de las décadas de los años cuarenta a sesenta del siglo XX, en el que, según estudios como el de Jiménez Nájera (2011) hay una tasa de exclusión del 98.7 % de la población mexicana respecto al acceso a la educación superior.

Así mismo, desmontando la noción de *capital cultural* del juego ontológico-epistemológico de enunciación desde el que nos habla Bourdieu (el espacio esencialista de la academia occidental europea) y abriéndolo hacia otras ontologías, este concepto me es muy útil para entender por ejemplo, las reglas del juego desde las que hablará con sarcasmo, en el capítulo quinto de este documento, un docente indígena tlapaneco a una de mis entrevistadas, provocándole lo que ella denomina “una enorme dislocación” que impactará de modo muy significativo sus ulteriores compromisos académicos.

3.4 Cuestiones metodológicas

En este apartado describiré el modo en que enfoqué el problema de investigación que me propuse estudiar y busqué las respuestas a mi pregunta de investigación. En las ciencias sociales el término metodología se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros objetos de estudio, supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva, sobre técnicas, vigilancia epistemológica y ética.

3.4.1 Paradigma y enfoque metodológico

El *paradigma metodológico* desde el que abordé mi objeto (derivado del paradigma epistemológico que me sustenta y del que hablaré en el capítulo siguiente), fue de corte predominantemente hermenéutico o interpretativo, pero renunciando a la búsqueda de metarrelatos o verdades generalizables.

Como bien se sabe, en las ciencias sociales han prevalecido dos paradigmas metodológicos de investigación, herederos de dos grandes tradiciones filosófico epistemológicas. La primera metodología es la cuantitativa, relacionada con la investigación empírico-analítica y es heredera del positivismo, que nace con los aportes de Augusto Comte (1896), continuándose con la Filosofía Analítica del Círculo de Viena, constituyendo una extrapolación de la metodología empleada en las ciencias naturales, para el abordaje de los fenómenos sociales. En seguimiento de esta extrapolación, la metodología cuantitativa busca la objetividad a partir de explicaciones causales y la formulación de leyes generalizables. Las técnicas que emplea para la recopilación de información se relacionan con los tests estandarizados, con reactivos de opción múltiple, respuesta única o de falso verdadero, etc., mismos que son procesados mediante análisis numéricos.

La segunda opción metodológica en ciencias sociales tiende a analizar los hechos sociales con un enfoque interpretativo, relacionado con lo hermenéutico, cualitativista, subjetivista, heredando la tradición epistemológica que surge con las críticas de Max Weber al positivismo, que se continúan con los planteamientos de autores como Dilthey, Simmel, Windelband o Ricoeur, entre otros. La metodología de la investigación social resultante

busca la subjetividad, no la objetividad. Sus análisis son cualitativos y no cuantitativos y las técnicas que emplea son más de corte narrativo, entrevistas en profundidad, entrevistas cualitativas.

Respecto a la metodología cualitativa, Knobel y Lankshear (2001) sostienen que

La fuerza y el valor de la investigación cualitativa se encuentran en el hecho de que se enfoca en pocos casos, relativamente con profundidad: No intenta investigar grandes grupos de población, por medio de la traducción de datos a números que puedan ser analizados estadísticamente, como un medio para tratar de establecer relaciones causales, correlaciones o asociaciones entre los fenómenos. Más bien, la investigación cualitativa conserva los datos y el análisis al nivel de palabras y significados tratando de capturar con profundidad la calidad y los significados de las experiencias y comprensiones, las prácticas y los propósitos, los objetivos y los valores, las creencias y los deseos, y así sucesivamente, de las personas que fueron seleccionadas como sujetos de investigación. Los investigadores cualitativos creen que pueden contribuir mejor a resolver problemas y a identificarlos, a contestar preguntas y a ofrecer explicaciones para los procesos sociales, los sucesos, los tópicos y otros fenómenos sociales si se encuentran en estas cosas con profundidad. [...] Las investigaciones generales de grandes grupos de población y los enfoques parecidos de recolección de datos no pueden hacerse con este nivel de profundidad. (Knobel y Lankshear, 2001:59-60)

Por su parte, Bogdan y Taylor (2000) afirman que algunas de las características de la metodología hermenéutico cualitativa son:

- La investigación cualitativa produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas. Este tipo de investigación es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible.
- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Aunque no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan entenderlos cuando interpretan sus datos.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. (Bogdan & Taylor, 2000:7-9)

Sin embargo, si bien las dos perspectivas epistemológicas que fundamentan estas dos corrientes metodológicas de investigación, mantienen fuertes debates en sus versiones más recientes o desde la perspectiva de autores más contemporáneos, a nivel metodológico, como bien señalan Denman y Haro (en Denman y Haro, 2000)

durante siglos el debate entre estas dos formas de conocimiento ha sido planteado más bien en términos de oposición que de complementación, aun cuando debido a los múltiples niveles implicados en la discusión, no siempre se hayan distinguido estilos puros de hacer investigación ni se hayan identificado métodos y técnicas estrictamente cuantitativos o cualitativos. A partir de la segunda mitad del siglo XX, particularmente desde la década de los ochenta, surgieron numerosas voces que intentaron documentar no sólo la falacia de plantear una oposición radical entre ambas perspectivas, sino también señalar su reduccionismo cuando son empleadas de forma exclusiva. Propusieron en cambio la necesidad de reunir ambos estilos en la árdua tarea de explorar realidades humanas. [...en este sentido surge la necesidad de] renunciar a la creencia en la pureza de los conceptos, pues es evidente que hay aspectos cuantitativos dentro de lo cualitativo, como también es patente que lo cualitativo rige en toda perspectiva cuantitativa, si bien les diferencia el énfasis que el enfoque cuantitativo pone en la técnica y el cualitativo en la reflexión epistemológica y metodológica. En segundo término, también cabe recordar que la investigación cualitativa no analiza necesariamente los mismos aspectos que la cuantitativa, ni las mismas dimensiones de la realidad social, como tampoco problematiza de la misma manera. [11-13]

En seguimiento de estos planteamientos, y por la naturaleza del objeto de estudio de mi investigación, que se hunde en el terreno de lo simbólico, lo subjetivo, la metodología empleada fue predominantemente hermenéutica, pues consideré que me permitiría un análisis más cercano sobre la constitución de la subjetividad de las investigadoras de mi investigación.

3.4.2 Tipo de investigación

En cuanto a la definición del enfoque metodológico de la investigación que aquí reporto, he de decir que la investigación que aquí reporto empleó un enfoque *interdisciplinario* e *interparadigmático*, entendiendo la *interdisciplinariedad* como camino posible de la producción del conocimiento académico y científico que se refiere a la transferencia de métodos de una disciplina para otra. Se pueden distinguir tres grados de interdisciplinariedad: un grado de aplicación, otro epistemológico y un tercero de generación de nuevas disciplinas. No debe considerarse la interdisciplinariedad como una superposición

o “agregación” de saberes de especialistas que, enclaustrados en sus áreas, emitan su visión limitada y segmentada del todo. La cuestión fundamental de la producción interdisciplinar y transdisciplinar del conocimiento significa que cada uno lleve su contribución al todo, integrado e integrador, que será algo nuevo y jamás una sumatoria, una conjunción.

Respecto al enfoque *interparadigmático*, Tejeda (2004) comenta que el uso excesivo de prefijos como *inter*, *multi* o *trans* en lo cognitivo, lo social o la historia

confirman el desbordamiento que se tiene de los universos contenidos. Lo internacional, lo interdisciplinario, lo intercultural, lo interdependiente, lo interparadigmático, lo multinacional, lo multicultural, lo transnacional, etcétera, son otras tantas expresiones del lenguaje que tratan de dar cuenta de un tipo de realidad que cada vez es más difícil aislarla de todo lo que la rodea y que se caracteriza por el desborde [...] en algunos aspectos se desplaza el centro de atención hacia estos fenómenos del *rebasamiento*. Los nuevos territorios del conocimiento se mueven hacia los puntos de encuentro de disciplinas o paradigmas consolidados: los contornos de las sociedades se establecen donde se dan los puntos de encuentro y de choque de las identidades, las culturas y las civilizaciones: los discursos que quieren dar fe de lo que está ocurriendo tienen que recurrir a herramientas conceptuales y metodológicas que atraviesan las corrientes de pensamiento. ¿Eso quiere decir que las estructuras disciplinarias van a desaparecer o se van a relajar? [...] ¿que las identidades restringidas, locales o cerradas van a dejar de existir? ¿que los grupos compactos en lo ideológico, lo político o lo social están siendo anacrónicos? Sería un error llegar a este tipo de consideraciones y conclusiones, puesto que el desborde de las fronteras no lleva a que deje de existir aquello que la *línea* divide y demarca. [...] Lo novedoso es que ahora se vuelven más permeables y más pléticas, pero sigue existiendo lo que está de este y del otro lado. En dado caso, la relación, el choque, el conflicto, el encuentro o la fusión se dan con mayor intensidad que en otros tiempos. La frontera adquiere más relevancia y el centro se ve impactado por ese efecto de desplazamiento hacia los contornos.

En función de lo anterior he de decir que la investigación que aquí reporto recuperó

- a) la intención reivindicatoria de los estudios de género, sin ser propiamente un estudio de género puesto que si bien este tipo de estudios se definen por la operación política, en sentido amplio, del cuestionamiento a las formas en que se constriñe a las personas como sujetos genéricos, en sistemas sexo género, **el estudio que aquí reporto no tuvo como objetivo central develar las prácticas sociales que han sido naturalizadas en función de género, ni las investigadoras participantes se han abocado al estudio de estas temáticas;**

- b) elementos de la metodología de los estudios de corte narrativo biográfico, concretamente la recuperación de relatos autobiográficos, a partir de entrevistas en profundidad, como una de las estrategias para la recopilación de información,
- c) elementos de los estudios historiográficos de coyunturas geopolíticas, o de teorías filosóficas y/o pedagógicas,
- d) así como de estudios sobre la relación entre teorías epistemológicas y la construcción y tipo de las teorías pedagógicas.

Sin embargo deseo sostener que en este ecotono³⁵ o zona de transición entre diferentes enfoques metodológicos, es posible y valiosa la producción de conocimiento.

3.4.3 Selección de las investigadoras participantes

Una preocupación al iniciar el proceso investigativo, derivaba de mi necesidad de elegir a las investigadoras a cuyos itinerarios me aproximaría con mi indagación. Como planteé en el capítulo anterior, en mi propia experiencia profesional, al profundizar e incluso impartir seminarios sobre la relación entre epistemología y educación, **percibí que son varias las investigadoras educativas de América Latina** que han aportado al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, desde los sesentas. Yo misma había sido alumna y/o lectora de algunas de ellas, pudiendo testimoniar cómo sus aportes e *insights* han contribuido a cambiar los términos del debate sobre la educación, convirtiéndolas en líderes en el campo de la producción teórica de lo educativo en México, e incluso más allá de sus fronteras. Aquí no creo redundante enfatizar que mi interés se centraba en **investigadoras educativas que incursionando en el nivel de las teorías de la construcción de objetos (es decir, en lo epistemológico o lo paradigmático) hubieran aportado a la construcción teórica de lo educativo y lo pedagógico.**

En este sentido, tenía una idea aproximativa de quiénes podían ser las investigadoras mexicanas elegibles, pero tratando de evitar el sesgo que mi propia lectura o experiencia pudieran imprimirle a mi indagación, y ante el temor de perder rigor metodológico entre más

³⁵ Aquí nuevamente recupero la noción de *ecotono* de la biología, cuando se sostiene que el **ecotono**, del griego *eco-* (*oikos* o casa) y *tono*, (*tonos* o tensión), es un lugar donde los componentes ecológicos están en tensión. Es la zona de transición entre dos o más comunidades ecológicas (ecosistemas) distintas.

grande fuera el número de casos elegido, me aboqué a realizar una indagación en los 17 tomos de los 12 Estados de Conocimiento de la investigación educativa en México que, para el periodo 1992-2002 elaboró el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE,2003). De estos Estados de Conocimiento seleccioné a las 10 investigadoras mexicanas y a los 10 investigadores extranjeros, que tuvieran el mayor número de referencias por sus producciones en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo y me aboqué a buscarles y solicitarles me permitieran hacerles algunas preguntas de manera presencial o por internet. Las preguntas fueron:

Desde tu experiencia como investigador(a) educativo(a)

¿Quiénes son las y los investigadores educativos mexicanos que más han aportado al debate epistemológico en su relación con lo educativo?

¿Quiénes son las y los investigadores o investigadoras mexicanos cuyos aportes tienen más presencia en estos temas en el extranjero (quiénes son más leídos, o conoces que han participado en eventos, en proyectos de investigación, intercambios académicos o programas curriculares, a invitación expresa de académicos de tu país o de otros países)?

Las investigadoras nacionales que aceptaron responder de manera presencial a estas dos preguntas, fueron

- Josefina Granja Mercado y Rosa Nidia Buenfil Burgos del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados;
- Ana María Salmerón, Alicia de Alba, Marcela Gómez Sollano y Claudia Beatríz Pontón, de la Universidad Nacional Autónoma de México;
- María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma del Estado de Morelos).

De universidades extranjeras, quienes aceptaron mi solicitud fueron:

- Thomas Popkewitz (University of Madison, Wisconsin, Estados Unidos de Norteamérica) y Angel Pérez Gómez (Universidad de Málaga, España), a quienes entrevisté en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el COMIE en noviembre de 2010, en el puerto de Veracruz, Ver.
- Wilfred Carr, University of Shieffield, Reino Unido, que entrevisté en su domicilio.
- Michael Peters, Queensland University of New Zeland, entrevistado por e-mail.
- Adriana Puiggrós, de la Universidad de Buenos Aires, Argentina y Peter McLaren, de la University of California, Estados Unidos de Norteamérica, a quienes entrevisté en el contexto de eventos donde participaron como conferencistas invitados en México.

Con las opiniones recogidas integré un cuadro de consensos del que elegí para mi investigación a las cuatro investigadoras que más referencias tuvieron, por lo que pueden considerarse líderes en estas temáticas. **Esta selección la realicé con plena consciencia de que dejaba fuera de mi investigación a varias investigadoras educativas con aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, que no elegí para mi investigación para no perder profundidad en el análisis.** Esta estrategia de aproximación metodológica por redes de consenso, la recuperé de Angulo (1998).

Las investigadoras seleccionadas, por orden alfabético, fueron las siguientes

- Alicia de Alba, del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. (*Entrevistada 1, o E-1,*)

- Marcela Gómez Sollano, Facultad de Pedagogía de la UNAM (*Entrevistada 3, o E-3*)
- María Teresa Yurén Camarena, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) (*Entrevistada 4, o E-4*)
- Rosa Nidia Buenfil Burgos, del Departamento de Investigación Educativa (DIE), del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (*Entrevistada 2, o E-2*)

Véase a continuación el Cuadro 4 de consensos cruzados para la selección de las investigadoras participantes en la investigación *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo.*)

TABLA 1. CUADRO DE CONSENSOS PARA LA SELECCION DE LAS INVESTIGADORAS PARTICIPANTES														
INVESTIGADORAS	O P I N I O N E S													VOTOS
	OPINIONES DE INVESTIGADORES NACIONALES							OPINIONES DE INVESTIGADORES EXTRANJEROS						
	JOSEFINA GRANJA (DIE-CHIVESTAV)	ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS (DIE-CHIVESTAV)	MARCELA GÓMEZ SOLLANO (UNAM)	MARIA TERESA YUREN CAJARENA (UAEM)	ANA MARIA SALMERON (UNAM)	ALICIA DE ALBA(UNAM)	CLAUDIA BEATRIZ PONTON BAÑOS (UNAM)	THOMAS POPKWITZ University of Watcomin, USA	ÁDELIANA PUJEGROS Universidad de Buenos Aires, Argentina	MICHA EL PETERS	ANGEL PEREZ GOMEZ Universidad de Málaga, España	WILFRED CARR University of Sheffield, UK	PETER MCLAREN, University of Los Angeles, California, USA	
ALICIA DE ALBA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
ROSA NIDIA BUENFIL	1		1	1	1	1	1	1	1		1		1	10
MARIA TERESA YUREN	1	1	1		1	1	1	1			1		1	9
MARCELA GOMEZ SOLLANO	1	1		1	1	1	1	1	1					7
JOSEFINA GRANJA		1	1	1		1	1						1	6
MARCELA GOMEZ SOLLANO	1	1		1		1	1	1						6
BERTHA OROZCO	1	1	1	1	1								1	6
PATRICIA MEDINA	1	1		1		1	1							5
CLAUDIA BEATRIZ PONTÓN	1	1	1	1										4
MARIA ESTHER AGUIRRE			1		1	1		1						4
ILEANA ROJAS	1	1	1	1										4
RITA ANGULO		1	1	1			1							4
ANA MARIA MARTINEZ DE LA ESCALERA		1					1							2
MONIQUE LANDESMANN		1												1
SU SANA GARCÍA SALORD		1												1
ANA HIRSH ADLER		1												1
ANA MARIA SALMERON		1												1

Cuadro 4. Cuadro de consensos cruzados para la selección de las investigadoras participantes en la investigación *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*. González Arenas, María Marcela (2014)

Aquí es importante enfatizar que estas cuatro investigadoras coinciden en el hecho de haber cursado al menos uno de los niveles de sus estudios universitarios en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la (UNAM). Dos de ellas (*E-1* y *E-3*) estudian licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía en esta Facultad. Tres de ellas (*E-1*, *E-2* y *E-3*) estudian la Licenciatura en Pedagogía en esta Facultad. La cuarta (*E-4*), cursa su licenciatura en Filosofía en la Universidad Iberoamericana y, si bien se mantiene en la misma disciplina (Filosofía), obtiene maestría y doctorado en la FFyL de la UNAM. Otra institución que deja fuertes improntas en las narrativas es la Facultad de Ciencias Políticas de la misma UNAM. Como más adelante se verá, las 4 desarrollarán todo o gran parte de su ejercicio profesional en la FFyL, de donde puede verse que el referente de esta Facultad es una constante que atraviesa los cuatro *curricula vitarum*.

Además, dos de ellas obtienen el grado de Doctorado en universidades europeas, una (*E-1*) en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España, y la otra (*E-2*) en la Universidad de Essex, Inglaterra. (Ver el Cuadro 5. Estudios Universitarios realizados por las Entrevistadas de la investigación *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*.) Como veremos más adelante, sin duda entre ellas hay diferencias importantes en cuanto a edades, contextos familiares y geográficos donde nacen, instituciones donde estudian, donde desarrollan su ejercicio profesional, objetos de estudio que abordan, etc.

Sin embargo, a partir de sus estudios universitarios y de su ejercicio profesional, sus itinerarios las llevarán a compartir el espacio universitario de la FFyL de la UNAM, donde se vivirá intensamente una serie de acontecimientos de la historia nacional e internacional que marcará profundamente a quienes los experimentaron.

Cuadro 5. ESTUDIOS UNIVERSITARIOS REALIZADOS POR LAS ENTREVISTADAS DE LA INVESTIGACIÓN <i>ITINERARIOS DE INVESTIGADORAS MEXICANAS, SUS CONTEXTOS Y LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO</i>			
INSTITUCIÓN	NIVEL DE ESTUDIOS, CAMPO DISCIPLINARIO EN QUE ESTUDIAN Y AÑO DE CONCLUSIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS		
	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO
Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional	E-1 <u>Pedagogía</u> Se gradúa en 1981	E-1 <u>Pedagogía</u> Se gradúa en 1983	E-1 <u>Pedagogía</u> Termina créditos

Autónoma de México (UNAM)	E-2 <u>Pedagogía</u> Se gradúa en 1978		
	E-3 <u>Pedagogía</u> Se gradúa en 1977	E-3 <u>Pedagogía</u> Se gradúa en 1979	E-3 <u>Pedagogía</u> Termina créditos en 1987 y registra su tesis en 1993
		E-4 <u>Filosofía</u> Se gradúa en 1979	E-4 <u>Filosofía</u> Se gradúa en 1994
Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM	E-3 Toma algunos cursos de la Licenciatura en Ciencias Políticas		
	E-2 Toma algunos cursos de la Licenciatura en Ciencias Políticas		
Facultad de Sociología de la UNAM	E-3 Toma algunos cursos de la Licenciatura en Sociología		
Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México	E-4 <u>Filosofía</u> Se gradúa en 1969		
Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN)		E-2 <u>Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación</u> Se gradúa en 1983	
School of Comparative Studies de la Universidad de Essex, Inglaterra			E-2 <u>Philosophy in Government</u> Se gradúa en 1987

Cuadro 5. Estudios Universitarios realizados por las entrevistadas de la investigación *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*. González A., María Marcela (2014)

3.4.4 Estrategia para la recopilación de información

Con las investigadoras seleccionadas, realicé entrevistas narrativas no estandarizadas a fin de recuperar de ellas relatos autobiográficos centrados en los intereses de mi investigación. Como dicen Bolívar, Domingo y Fernández (2001)

el relato de vida proporciona una conciencia parcial y selectiva en esa construcción del yo, realizada siempre desde la perspectiva que da una coyuntura temporal particular. La identidad no es una autoimposición del medio (como un sociologismo pretendió), ni menos el desarrollo de una esencia previa (como una determinada filosofía quiso fundamentar. (2001:94)

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 7 horas (durando la más prolongada un total de 9 h. con 45 minutos, y la más breve 4 h. con 30 minutos), siendo realizadas entre marzo de 2010 y marzo de 2012, aunque la temporalidad de las narrativas se cerró al año de 2010.

Según Ruiz (1966:171) la entrevista no estandarizada:

se realiza entre un entrevistador/a y un informante con el objeto de obtener información sobre la vida, en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona. A través de este tipo de entrevista, el entrevistador/a quiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado/a; llegar a comprender como ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación, en particular. Es una conversación que se realiza entre dos, y solo dos, personas. La intimidad y complicidad que exige están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas.

Como se recordará en las entrevistas no estandarizadas el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete al preguntárselos a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado.

Por su parte Bertaux (2007: 4) considera que las entrevistas narrativas son aquellas en las que un entrevistador pide a una persona que le cuente toda o parte de su experiencia vivida.

La Guía de Entrevista contempló 5 líneas-preguntas abiertas de indagación:

1. ¿Cómo te posicionas en el campo de los debates epistemológicos en relación con la educación en México, en el contexto latinoamericano e internacional y en otros espacios geopolíticos?

2. Pláticame sobre tu historia y tu formación, las influencias intelectuales más importantes, los autores más relevantes.
3. ¿Cómo fue que te empezaste a interesarte por el debate epistemológico teórico en relación con la educación?, ¿Cómo influyó en este interés tu historia de vida, los eventos geopolíticos e históricos dentro y fuera de México? ¿Cómo han influido las instituciones en que has estudiado o trabajado en este interés académico?
4. En el contexto nacional e internacional ¿quiénes han sido tus interlocutores (vivos o muertos)? ¿con cuáles debates, con cuáles te identificas?
5. Cuáles consideras que son tus principales aportes al campo educativo y en qué forma esos aportes han contribuido a cambiar los términos del debate en torno a la educación en nuestro país y en el extranjero? ¿en qué forma tus planteamientos, tus ideas, han impactado los espacios académicos en que has intervenido?

Otra fuente de información fue la proporcionada por los *curricula vitarum* de las 4 investigadoras actualizados hasta el mismo año de 2010, los cuales recuperé, **solo con fines de contrastar alguna información proporcionada por las entrevistas.**

3.4.5 Estrategia para el procesamiento y análisis de la Información recopilada

En cuanto a la estrategia de procesamiento de la información recopilada procedí con una lógica analítico-reconstructiva, a partir de la cual primero desagregué la información en unidades de análisis, para después re-integrarla en función de las interpretaciones que me permitieron hacer mis herramientas teóricas.

3.4.5.1 El análisis de la información recopilada a partir de las entrevistas

Para el propósito del análisis de la información consideré productiva la propuesta metodológica del **Análisis Cualitativo por Teorización** que según Mucchielli (2001) es una forma de análisis cualitativo conocido también con el vocablo de *análisis por teorización anclada*, orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva

y válida de datos empíricos cualitativos. Este tipo de análisis es similar al de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss: 1967) con tres diferencias:

- 1) Se considera aquí como método de análisis de datos, más que como estrategia general de investigación, adquiriendo por ello una cierta autonomía en el nivel teórico y en el plano técnico (se puede adaptar el método con fines diversos);
- 2) deja de lado el objetivo de producir una teoría, por otro más realista, menos comprometido y más centrado en el proceso de teorización, y
- 3) está detallado en términos de operaciones sucesivas de construcción teorizante, más bien que de codificaciones múltiples (Strauss, Corbin, 1990)

Este tipo de análisis es un proceso iterativo que se logra progresivamente, por aproximaciones sucesivas. En este sentido, la recopilación de información y el procesamiento de la información recopilada son etapas que pueden sucederse una a otra, conforme se van generando nuevas hipótesis de trabajo que dan lugar a preguntas más precisadas que son contrastadas en el terreno con lo cual puede o uno ampliarse la teorización en construcción. Por lo mismo el formato de entrevista no es necesariamente constante sino que, al ser testimonio de la progresión del análisis, se modifica a lo largo de la investigación. Mucchielli (2001: 71) sostiene al respecto que un bastidor de entrevista que no se mueve significa un investigador que no aprende; el análisis se concibe hasta el fin de la investigación, como fuente de cuestionamiento, al mismo tiempo que un medio de llegar a constataciones.

Mucchielli propone seis etapas en las cuales, el instrumento principal es la categoría. Esas seis operaciones no lineales ni equivalentes, pero sí pertinentes son: la *codificación*, la *categorización*, la *relación*, la *integración*, la *modelización* y la *teorización*. Este autor asienta que en función de los intereses o perspectivas del investigador éste puede recuperar una o varias de estas operaciones. Para los fines de la investigación que aquí reporto y en función de la lógica epistemológica a la que me adscribo y que describí en el capítulo anterior, no pretendí formular modelos ni menos teorizaciones a partir de las narrativas

recopiladas, pero sí me pareció productivas analizarlas empleando las tres primeras operaciones, de *codificación*, *categorización* y *establecimiento de relaciones entre las categorías*

La codificación pone a dialogar las explicaciones *émicas* (avanzadas por los actores) y las *éticas* (es decir, las elaboradas por el investigador) con respecto al fenómeno. En esta dirección, la primera operación de análisis consiste en un examen atento y en una reformulación de la realidad expresada. Por ello, siguiendo a Mucchielli, procedí a “una escucha atenta y a una transcripción respetuosa, reproduciendo los datos sin recortarlos ni comentarlos”.

La codificación implica captar, con ayuda de palabras, lo que al investigador le parece más significativo. Glasser y Strauss plantean que todo análisis cualitativo es una condensación de datos continuos y abundantes, aunque sigue siendo un procedimiento de configuración y caracterización de sentido, que se edifica a partir de la realidad captada, por ello en la codificación las expresiones que emplea el investigador para resumir los enunciados recogidos deben estar muy cercanos al testimonio recopilado.

La categorización es una etapa caracterizada por una actividad fundamental de conceptualización del objeto, pues una categoría “es una palabra o expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos.” A partir de las categorías comienza a emerger la teorización, enriqueciéndose la descripción y refinándose la construcción.

Generar categorías constituye el punto de partida de un largo trabajo de refinamiento conceptual, y una vez elaboradas éstas deben someterse a la tarea de definir las con concisión; describir sus propiedades aislando los elementos que las distinguen y componen; especificar las condiciones de su existencia, identificando los elementos que están presentes para que la categoría se manifieste; identificar las diversas formas en que se manifiesta.

Solamente para poder *codificar* y *categorizar* la información recopilada, es decir para las etapas 1 y 2 de la propuesta de Mucchielli, uní las retranscripciones de las cuatro entrevistas en un solo archivo de texto de formato enriquecido de Word (RTF, por sus siglas en inglés). Con el apoyo del software del Atlas.Ti (versión 5) construí 3 *Unidades*

Hermenéuticas, una por cada una de las temporalidades de la vida de las investigadoras, en que desgagregué mis hallazgos.

Según Muñoz (2005) el Atlas.Ti es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de datos textuales. Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino *simplemente* ayudar al intérprete agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias.

Por su parte, este autor sostiene que una *Unidad Hermenéutica* es como un “contenedor” que agrupa documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, relaciones, familias y representaciones sobre un aspecto establecido por el investigador en función de sus intereses de investigación. (2005: 6). En la Figura 3 presento un ejemplo de la forma en codifiqué y categoricé los relatos autobiográficos en las unidades hermenéuticas del Atlas.Ti.

Para la etapa de *relación* Mucchielli propone la sistematización de las categorías. En esta operación se trabaja en dos planos paralelos: a nivel del corpus se trata de ver los vínculos entre las categorías tal como se presentan en las transcripciones previamente categorizadas; y desde el punto de vista del fenómeno designado por las categorías, se plantea la cuestión de los vínculos en él. En la figura 4 presento un ejemplo de las relaciones que construí a partir de algunas categorías y códigos, con la ayuda del Atlas.Ti. La relación es la operación más compleja del análisis, pues deben tenerse en cuenta las propiedades, condiciones de posibilidad y formas de las categorías al relacionarlas, buscando lógicas de articulación, equivalencia, exclusión/inclusión o sobredeterminación.

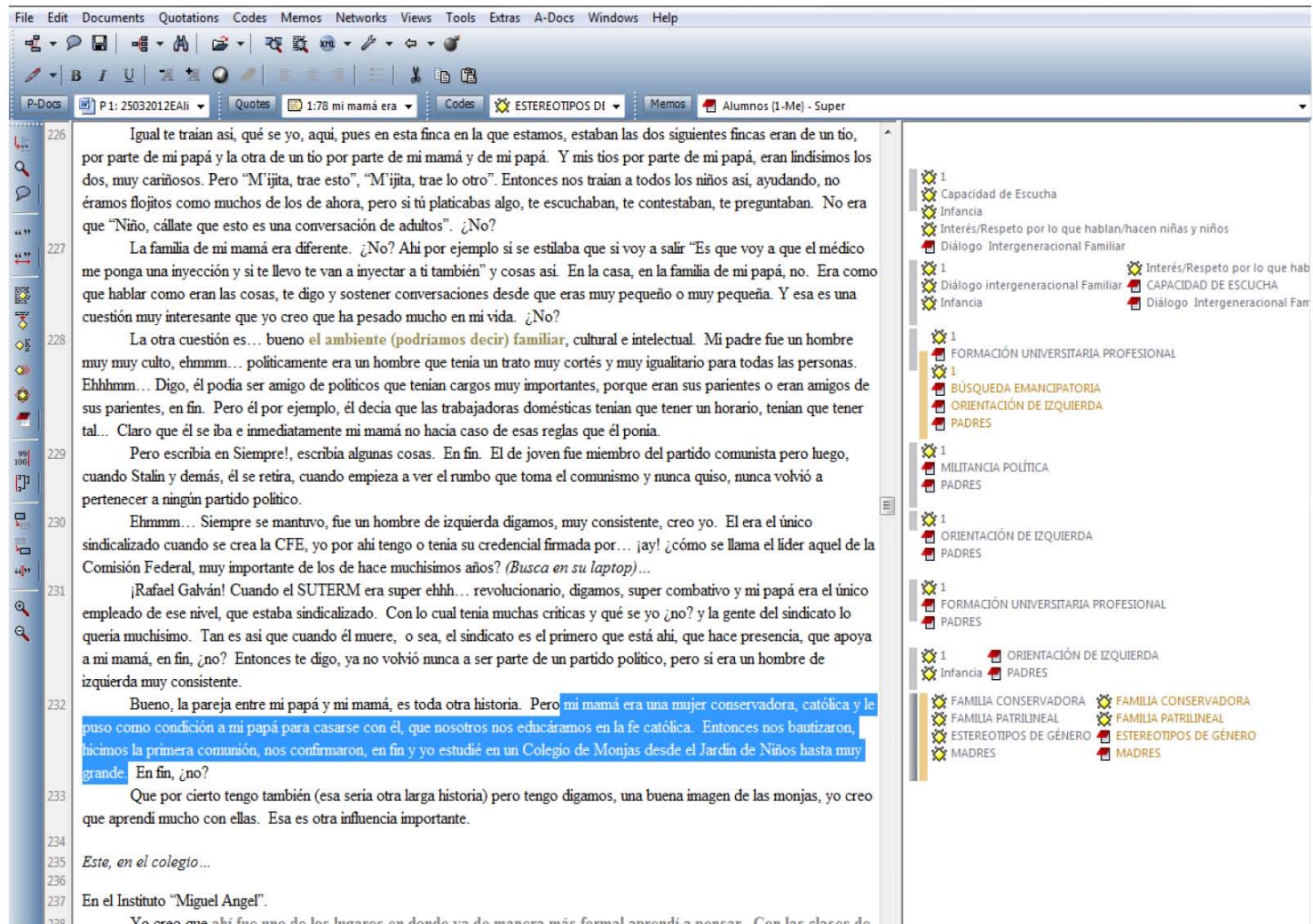


Figura 3. Ejemplo de codificación y categorización con el apoyo del Atlas.Ti, a partir de las transcripciones de las entrevistas del estudio sobre la constitución de la identidad de sujeto investigador en los itinerarios de cuatro investigadoras mexicanas. González A., María Marcela (2014)

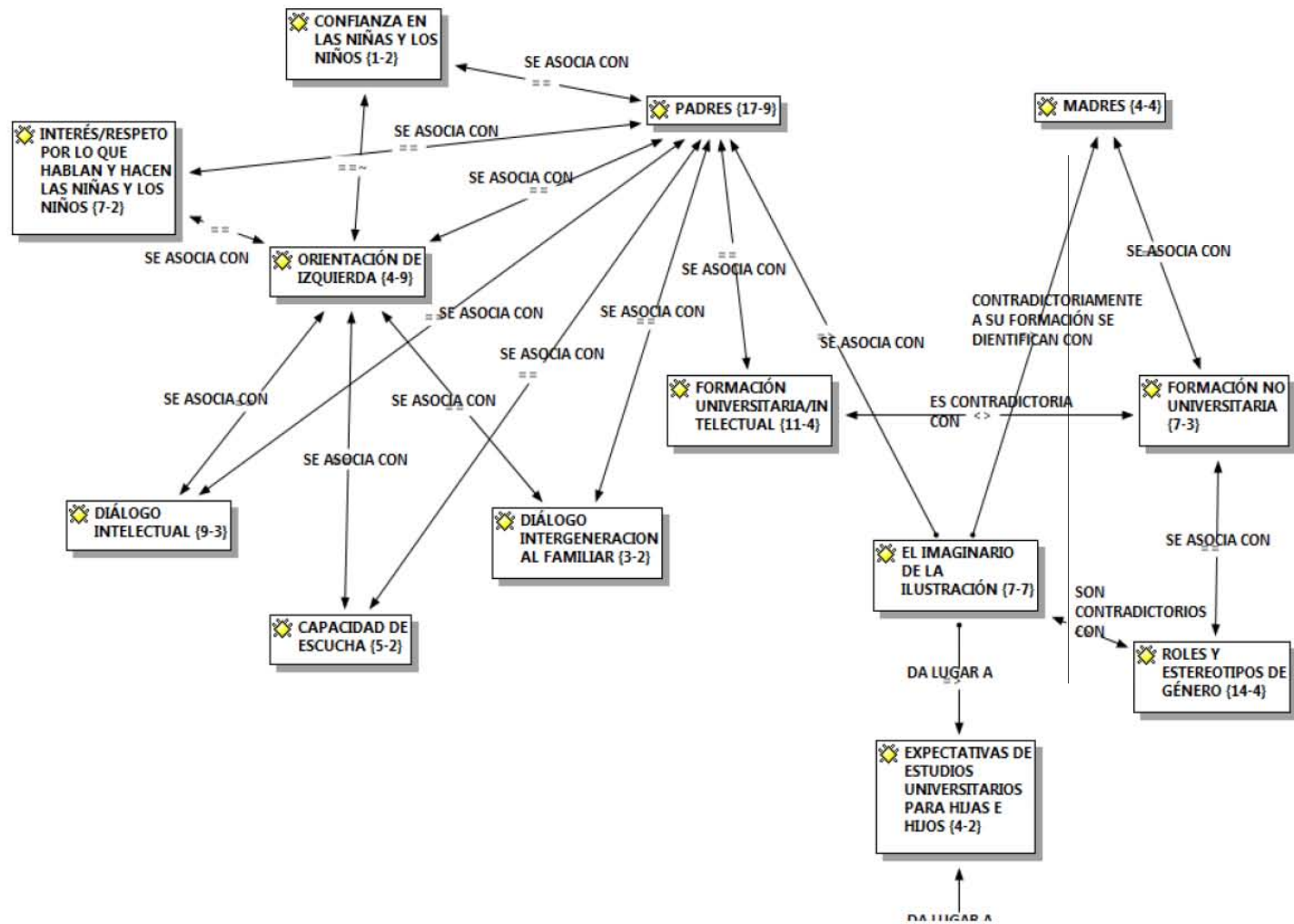


Figura 4. Ejemplo de relaciones establecidas entre códigos y categorías, en el procesamiento de la información recopilada en la investigación *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*. González A., María Marcela (2014)

3.4.5.2 El análisis de la información recopilada a partir de los *curricula vitarum*

La información recopilada a partir de los *curricula vitae* de las investigadoras se procesó en un archivo de Excell, donde se contrastaron por año y por temporalidades, las sobredeterminaciones y sincronías entre los elementos del contexto (entre los cuales estaban los hitos geopolíticos nacionales e internacionales) y los itinerarios académicos de las 4 investigadoras. Conviene enfatizar la idea de que estos *curricula* sirvieron solo como referente para contrastar la información que se iba procesando de las entrevistas, pero no se sistematizó ni analizó completamente la información proveniente de estos documentos.

3.4.6 La interpretación y reconstrucción de la información analizada

Tratando de alejarme de la tentación de establecer modelos, generalizaciones, cadenas causales (Bertaux, 2005) o determinaciones teleológicas, al ir transcribiendo y analizando las entrevistas percibí que los *elementos/momentos* que influyeron las decisiones académicas de mis entrevistadas, podían ser comparados y presentados a partir de una lógica doble en la que podría resaltar elementos y momentos articulatorios *diacrónicos* y *sincrónicos* de sobredeterminación con el contexto.

Dado que gran parte de mis interpretaciones la baso en herramientas teóricas de la analítica del Análisis Político del Discurso, considero importante recuperar a Laclau cuando dice que

La *diacronía*, en la medida en que aparece sometida a reglas, en la medida en que trata de capturar el *sentido* de una sucesión, es también *sincrónica* [...] La ‘espacialización’ de un evento consiste en la eliminación de su temporalidad, la temporalidad debe ser concebida como el opuesto exacto del espacio” (1990:58)

Sin embargo, no intenté con mis análisis establecer o someter a reglas la sucesión de acontecimientos en los itinerarios analizados, aunque sí intenté representar el tiempo espacializándolo al plasmarlo en una narrativa significativa para mis interpretaciones.

- A través de la *lógica sincrónica* comparé los itinerarios con el *contexto generacional* (Mannheim, 1984) familiar, escolar, institucional, geopolítico, laboral, social y cultural, encontrando los acontecimientos generacionales que marcaron a los sujetos dejando huellas sedimentadas e influencias importantes en los itinerarios de los sujetos y, entre ellos en los itinerarios de mis entrevistadas. Esta *lógica sincrónica* me ayudó a eludir la trampa de establecer modelos generalizantes, al ir viendo cómo

los *elementos* de la complejidad sobredeterminada del contexto de cada temporalidad fueron articulados como *momentos*, de maneras diferentes y diferidas en cada uno de los itinerarios abordados. Observando la singularidad de cada itinerario pude ver cómo se inició y fue cambiando el *habitus académico* de estas cuatro mexicanas en diferentes momentos.

- La *lógica diacrónica* me permitió fijar mis hallazgos espacializándolos en este informe, para describir la forma en que ciertos significantes de algunas estructuras discursivas con las que se identificaron mis entrevistadas a lo largo de sus itinerarios, se desplazaron y condensaron (se articularon, fijaron parcialmente, cambiaron, se re-estructuraron, resignificaron o incluso fueron dislocados, reprimidos (suprimidos) y reemplazados). En esta misma lógica me permitió una aproximación a algunas de las formas en que ellas, estableciendo equivalencias y diferencias con otros espacios sociales y otras prácticas discursivas, articularon esos significantes condensados a su *habitus* profesional académico y contribuyeron con sus aportes teóricos a cambiar, re-estructurar, resignificar o incluso dislocar estructuras discursivas pedagógicas sedimentadas en el campo educativo. Dado que los aportes teóricos de estas cuatro mujeres, constituyen propuestas para re-pensar teóricamente lo educativo, mis interpretaciones diacrónicas me ayudaron a situar los aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, producidos por estas cuatro mujeres en el marco de la configuración del campo educativo en México. A partir de la contrastación *diacrónica* de las narrativas contra los *curricula vitarum* de las entrevistadas, pude desagregar el objeto en las tres temporalidades y sub-temporalidades que propongo. Finalmente, dado que las mujeres que participaron en mi investigación han hecho aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en un ejercicio político, esta *estructura o lógica diacrónica* me facilitó una aproximación a las formas en que esas corrientes teóricas y elementos significantes de los contextos por los que transcurrieron sus itinerarios, fueron articulados por ellas, junto con elementos inéditos del contexto, para hacer dichos aportes, o incluso la forma en que sus aportes contribuyen a la dislocación de estructuras teóricas vigentes en el campo conceptual pedagógico o educativo y la

forma en que esas dislocaciones se constituyeron como “la forma misma de la *posibilidad, la temporalidad y la libertad*” para la emergencia de *sujetos* como mis entrevistadas.

- El trabajo de reconstrucción de las estructuras diacrónicas por itinerario arrojó mucha luz para mi aproximación a los procesos sobredeterminados a partir de los cuales las entrevistadas reconstruyeron su propia historia siguiendo sus itinerarios. Como dice Bertaux, el investigador

no está obligado a seguirles en todas sus imputaciones causales, y uno de los valores añadidos del estudio de itinerarios biográficos paralelos es precisamente sacar a la luz, mediante la observación de las recurrencias de uno y otro, fenómenos difícilmente perceptibles a nivel individual. Pero [...] procurando hallar mediante el análisis de un relato la estructura diacrónica con la que los sujetos tratan de “crear la intriga”, nos situamos en la misma perspectiva que la que ha dado origen al material discursivo mismo. El relato de vida, a diferencia de una autobiografía –texto escrito trabajado una y otra vez para darle una estructura lineal y una coherencia interna– es en gran medida espontáneo. Si la invitación al relato de vida lleva consigo una invitación implícita a la linealidad y a la coherencia, el sujeto no puede responder a esa invitación más que de manera muy imperfecta. La evocación de un allegado, de una escena, de una crisis, de un acontecimiento le arrastra a disgresiones que le hacen volver atrás o adelantar acontecimientos. [...] En la formación de un itinerario, dos series de razones *a priori* independientes se combinan, que Alfred Schütz llama razones *because* y razones *in order to* (Schütz, 1984). Desde el punto de vista del sujeto, la ocasión se presenta tras una serie de circunstancias externas (razones “porque”), pero es el sujeto mismo quien, aprovechándose de esta ocasión para llevar a cabo uno de sus proyectos, hace de ellos una secuencia de su itinerario biográfico (razón “con el fin de”). [...] No hay que confundir *diacronía* con *cronología*. La diacronía se refiere a la sucesión temporal de acontecimientos, es decir, a sus relaciones de antes/después; la cronología se refiere a su datación en cuanto a fecha de acaecimiento [...] En el transcurso de la entrevista hay que tratar de que el sujeto ofrezca los elementos necesarios para la reconstrucción de la diacronía. Ver claramente el paralelismo entre tiempo histórico y tiempo biográfico supone haber consagrado la máxima atención a los primeros análisis, pero ese trabajo se ve recompensado por el “equipamiento intelectual” que ofrece al espíritu del investigador. (Bertaux, 2005:82-85)

En esta virtud re-construí los itinerarios en función de tres grandes temporalidades sobredeterminadas, abiertas, inestables y precarias que sintetiqué en Cuadros de Temporalidades:

- a) *La infancia y la adolescencia*, que comprende temporalmente desde su nacimiento hasta que ingresan a la universidad. Dado que mis entrevistadas no tienen la misma edad, sino que hay una diferencia de edad de 8 años entre

la mayor y la menor, ubiqué arbitrariamente una temporalidad entre 1946 en que nace la primera de ellas (E-4) hasta 1974 en que concluye la preparatoria la más joven (E.-3).

- b) *La experiencia de la formación profesional universitaria*. Esta temporalidad cubre el periodo comprendido desde que las investigadoras cursan sus estudios de licenciatura, hasta que obtienen sus grados de maestría y/o de doctorado, enfatizando que a partir de la licenciatura ellas comienzan su ejercicio profesional, es decir de 1964 en que E-4 inicia sus estudios de licenciatura a 1988, en que la última termina sus estudios de doctorado, de donde esta temporalidad, se traslapa necesariamente con la siguiente. Para fines prácticos, desagregué esta temporalidad en dos, dedicando la primera subtemporalidad a los estudios de licenciatura y la segunda a los estudios de posgrado. Esta temporalidad va de fines de la década de los años setenta, a mediados de la década de los años noventa.
- c) Con fines meramente expositivos, mi tercera temporalidad, *El ejercicio profesional académico en espacios universitarios*, abarca desde que la primera de estas mujeres ingresa a trabajar como personal académico³⁶ en espacios universitarios. El espacio temporal va de 1985 en que E-1 empieza a trabajar como investigadora en la UNAM al año de 2012, en que concluí la recuperación del referente empírico para la investigación que aquí reporto.

A continuación presento la figura 5 que ilustra las tres temporalidades en las dos lógicas con que interpreté los resultados.

³⁶Como se recordará, al cierre del apartado 2.3 de este documento definí lo que, para fines de este informe entiendo por *personal académico*, enfatizando la inscripción de este tipo de personal en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y de la cultura.

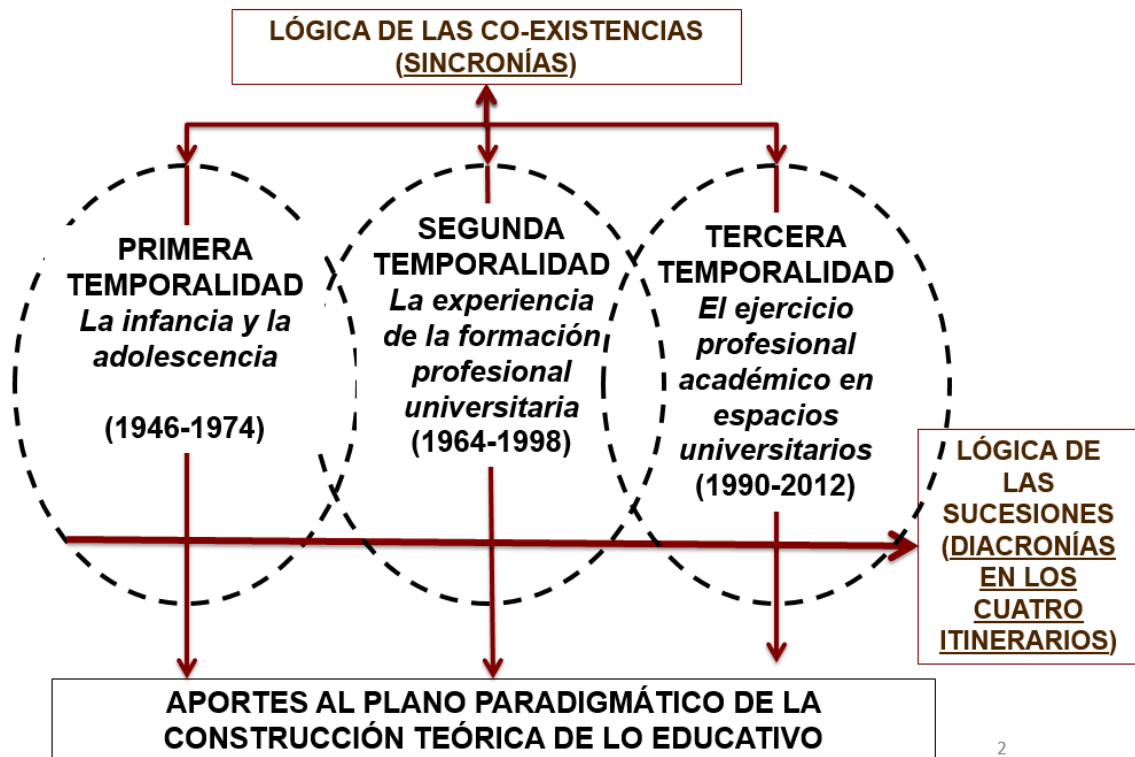


Figura 5. Temporalidades y lógicas de investigación empleadas en la investigación *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*. González Arenas, María Marcela (2014)

Es importante señalar que el propósito de estas temporalidades fue el de apoyar la contrastación de los aspectos contextuales contra:

- los años de nacimiento de las investigadoras,
- los años en que cursan la educación básica, media básica, superior y de postgrado,
- los años en que ingresan al servicio y al ejercicio profesional académico en espacios universitarios,
- los años en que consiguen reconocimientos tales el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, obtienen su Perfil PROMEP, ingresan a instancias como la Academia de Ciencias, etc. y
- los años en que ellas van haciendo aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.

Para la mejor comprensión de lo que iré afirmando, me valí unos Cuadros de Temporalidades (dos para la etapa de *La infancia y la adolescencia*, dos para la de *La experiencia de la formación profesional universitaria* y uno, para la de *El ejercicio profesional académico en espacios universitarios*. Estos cuadros me ayudaron a ilustrar mi metodología y mis interpretaciones sincónicas.

En la primera parte del capítulo 7, en donde predominarán mis interpretaciones diacrónicas, me apoyaré de los *Cuadros Sintéticos de ejemplos de sobredeterminaciones sincrónicas y diacrónicas en los itinerarios de las entrevistadas*.

Sobre la trama tejida entre las tres *temporalidades* y tres *hitos geopolíticos contextuales* que construí a partir de algunos eventos importantes del siglo XX que aparecen mencionados en las narrativas de las entrevistadas, fui bordando las voces de mis entrevistadas y algunos datos de sus *curricula vitarum*, tratando de resaltar los *elementos/momentos* que me parecieron más significativos de los procesos de sobredeterminación entre discursos (familiares, de género, teóricos, escolares, universitarios) e itinerarios académicos. Los *hitos*, que describiré con mayor profundidad en la segunda parte de este documento, nuevamente, no pueden establecerse como bloques monolíticos con límites fijos, sino configuraciones abiertas, precarias, que se traslapan entre sí. Estos hitos fueron

- a) Los movimientos estudiantiles mexicanos
- b) La presencia del exilio de intelectuales extranjeros en México y los movimientos sociales latinoamericanos
- c) La caída del Muro de Berlín, la *crisis estructural generalizada* y la entrada del neoliberalismo en México

Aquí es pertinente recordar que el término *hito* (del latín *fictus*), ha tenido distintos usos: ha sido utilizado como sinónimo de *fijo, constante o inalterable*. También se ha utilizado para denominar a la *señal permanente* que permite indicar una dirección, una situación geográfica o una distancia marcada por esculturas u otro tipo de señalizadores materiales, los hitos a menudo han sido utilizados para marcar los puntos críticos en las fronteras entre países o administraciones locales (El Hito del Trópico de Capricornio, es una escultura de gran

tamaño que se encuentra a casi 30 kilómetros de Antofagasta, en Chile). Un *hito histórico* es una construcción, evento, lugar o cosa reconocida por su valor histórico, los espacios donde han cobrado vida hechos históricos importantes. En este sentido se ha empleado este término para designar una acción, acontecimiento o sujeto que resulta significativo en un contexto determinado al marcar un *antes* y un *después*.

Como señala Fritz Schütze (1984) la reconstrucción de un relato de vida obliga al investigador a presentar ciertas *background constructions*, es decir, ciertas descripciones del contexto. Estas construcciones constituyen según Bertaux (2005) la forma discursiva mediante la cual se puede explicar un fenómeno, es decir, aquel mediante el cual una cadena independiente de acontecimientos alcanza, como un meteoro errante, el recorrido de un sujeto y modifica su trayectoria. Es por ello que antes de presentar los hallazgos de cada temporalidad, presento algunas descripciones del contexto en el que emergen los *hitos geopolíticos* que me ayudaron a interpretar tales hallazgos.

La noción de *hito geopolítico* fue resultado de las exigencias epistemológicas en la construcción del objeto de estudio y de la interpretación y reconstrucción de los relatos autobiográficos. Los *hitos geopolíticos* fueron, para este estudio, esos elementos temporales, geográficos, económicos y políticos principalmente, que dejan fuertes y repetidas huellas en los relatos recuperados y que se articulan temporalmente de manera precaria, abierta, inestable y relacional, logrando metaforizar y fijar el contenido simbólico en el espacio social, erosionando o dislocando estructuras sociales sedimentadas establecidas y detonando cadenas de equivalencia entre sujetos. Estos hitos geopolíticos que construí abstrayéndolos de las narrativas de las entrevistadas, sin pretender con ellos cubrir la compleja totalidad del contexto en que se desarrollan sus itinerarios, se simbolizan en el Imaginario Social como referencias que marcan un *antes* y un *después*, dando lugar a imaginarios y a mitos.

En función de lo anterior, en un primer momento analicé las estructuras discursivas que interpelan y con las que se identifican las investigadoras, enfatizando *lo sincrónico* en cada una de las temporalidades mencionadas. Si bien estas temporalidades se traslapan y sobredeterminan en varios momentos y casos, me permitieron describir la urdimbre entre los *discursos del orden simbólico* que son significativos a estas cuatro mujeres, los *modelos de identidad* y sus estrategias de *interpelación*, los procesos de *identificación*, el *juego*

hegemónico y articulador y el papel jugado por los *hitos geopolíticos* del siglo XX que aparecieron en las narrativas recopiladas, es decir en los itinerarios. En la figura 6, podemos ver un esquema que pretende sintetizar la lógica sincrónica.

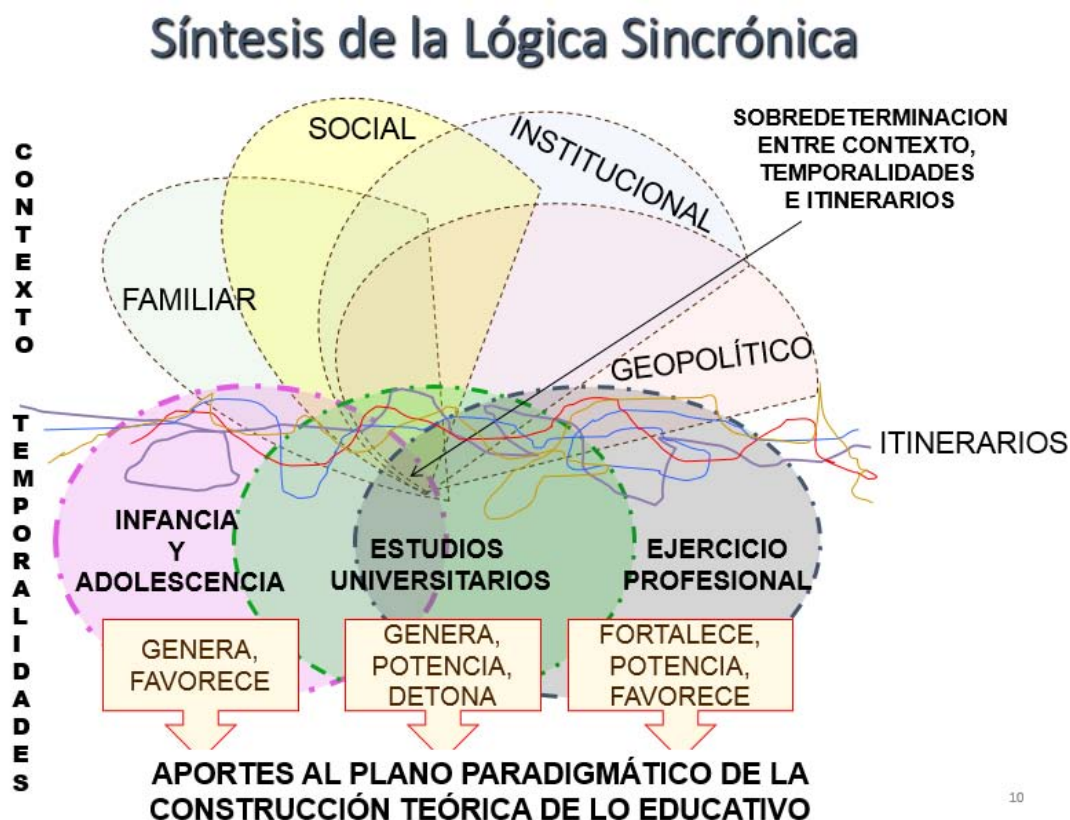


Figura 6. Síntesis de la lógica sincrónica empleada en la interpretación de los resultados de la investigación *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*. González Arenas, María Marcela (2014)

Bertaux (2005:83) señala que “en la fase de análisis cada investigador debe poner en práctica sus propias técnicas para representar la estructura diacrónica de un itinerario. Lo importante es representarla, lo que exige muchas lecturas sucesivas de la transcripción, hasta estar seguro del resultado”. Por ello al reconstruir mis hallazgos y enfrentarme a los dilemas metodológicos que describí antes y a la tarea de presentar las sobredeterminaciones entre itinerarios y contextos, decidí incorporar algunos Cuadros de Temporalidades que marcan específicamente los años en que las narrativas resaltaron dichas sobredeterminaciones.

Desde otra lógica, en un segundo momento me centré en hacer interpretaciones de tipo diacrónico, resaltando las condensaciones y desplazamientos simbólicos (sobredeterminaciones) para cada uno de los itinerarios y a lo largo de las temporalidades. En este segundo tipo de análisis me aproximé también a las formas en que ellas tradujeron estas sobredeterminaciones en temas u objetos de estudio teóricos con miras a cambiar, reestructurar, resignificar o incluso dislocar estructuras discursivas pedagógicas sedimentadas en el campo educativo. La figura 7 esquematiza la lógica sincrónica empleada en la interpretación de la información analizada en el estudio que aquí reporto, en este caso para el objetivo particular 4 de la investigación.

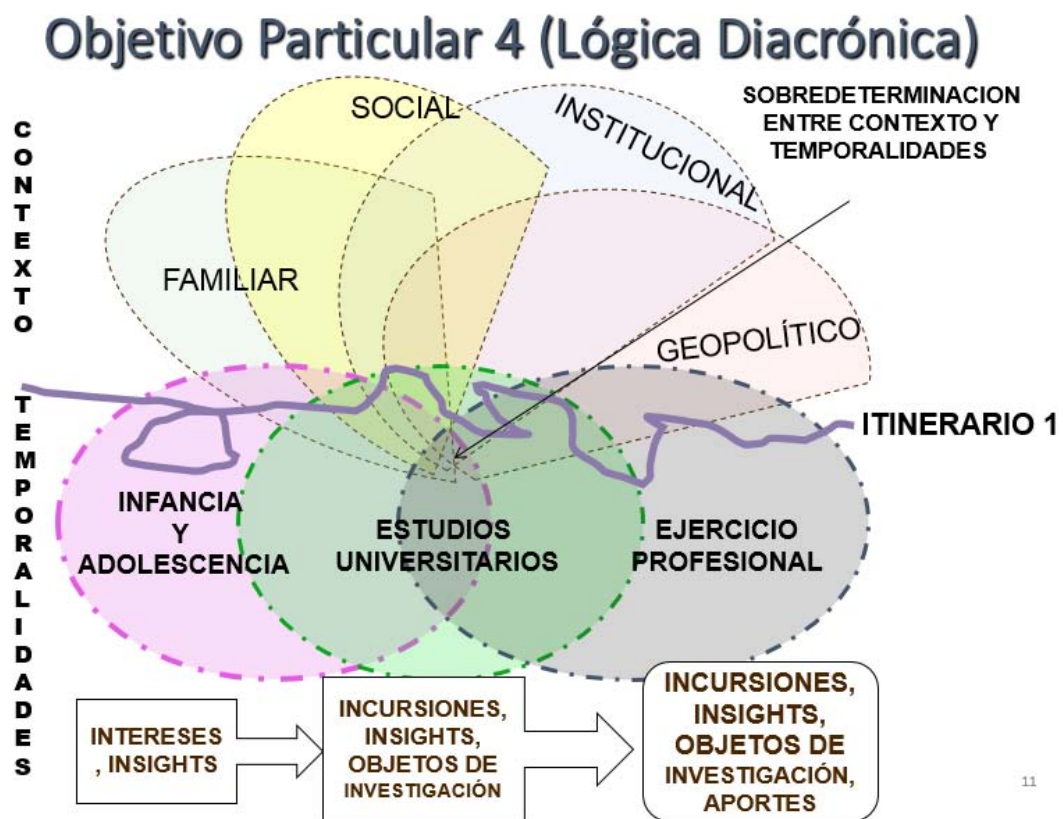


Figura 7. Síntesis de la lógica diacrónica de interpretación empleada para uno de los itinerarios analizados en la investigación *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*. González Arenas, María Marcela (2014)

Veamos una última figura que sintetiza la estrategia metodológica empleada en la investigación reportada.

Esquema de la estrategia metodológica empleada

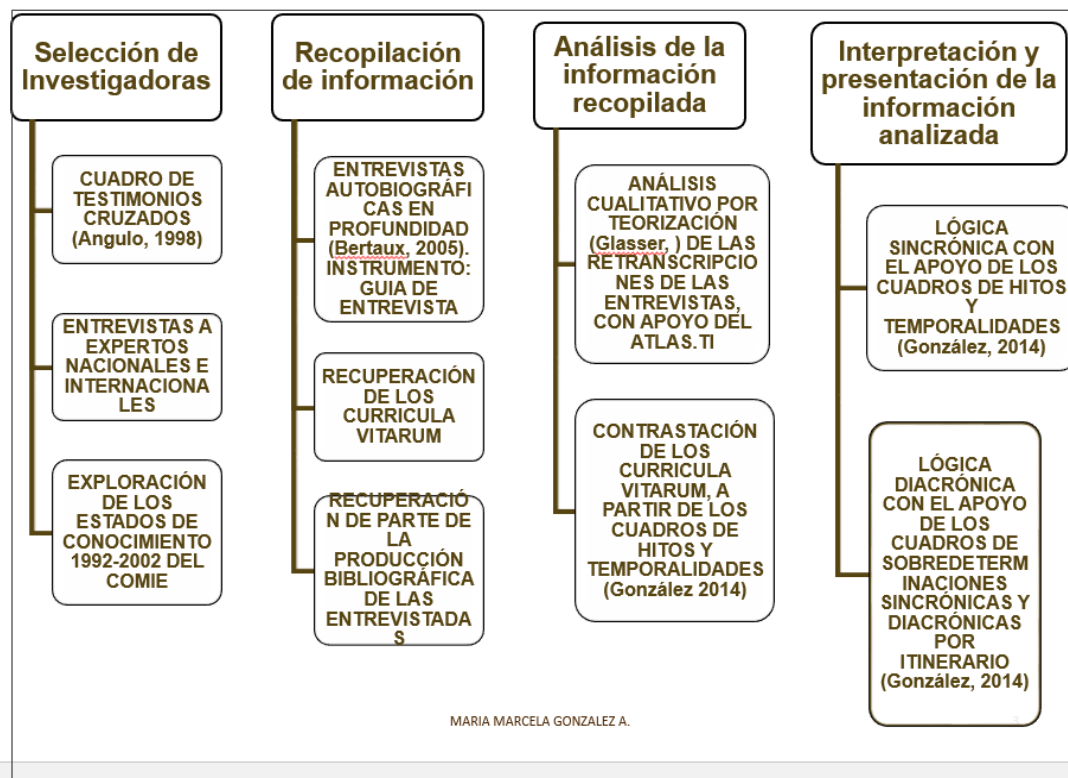


Figura 8. Síntesis de la estrategia metodológica empleada en la investigación *Itinerarios de investigadoras mexicanas, sus contextos y la construcción teórica de lo educativo*. González Arenas, María Marcela (2014)

3.5 A manera de cierre de capítulo. Reflexiones sobre las herramientas teóricas y metodológicas empleadas

En este apartado quiero dar cuenta de algunos de los más representativos problemas que enfrenté al problematizar (vélgase la redundancia) y decidir sobre mi investigación.

A la hora de realizar mi investigación y de interpretar los resultados de mis análisis me encontré con varios dilemas o problemas de tipo epistemológico, que a continuación enunciaré **para después explicar la forma en que solucioné cada uno de ellos**.

1. El primero de ellos tuvo que ver con la selección del grupo de investigadoras que participarían en la investigación ¿cuántos casos podía abarcar sin perder rigor metodológico? ¿quiénes deberían estar en el grupo? ¿en función de qué criterios?
2. El segundo derivaba de mi preocupación de no caer en cualquiera de dos extremos: o bien presentar cuatro historias separadas e inconexas, o bien presentar una interpretación unificada que pudiera tener visos legaliformes. Si bien estaba consciente de que en cualquier caso que eligiera no podría dar cuenta de la enorme riqueza recuperada, ¿en cuál de los dos perdería menos? ¿era mejor buscar la riqueza del conjunto o la de las singularidades?
3. Si mi pregunta de investigación se relacionaba con los elementos/momentos del contexto que empoderaron la decisión de las investigadoras de incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, mi tercer dilema tenía que ver con cómo daría cuenta del contexto. ¿Pondría en pies de página notas aclaratorias sobre datos contextuales?, ¿daría por asumido que lo que las narrativas decían sobre algunas coyunturas contextuales de la historia de México era de sentido común y por lo tanto “conocidas por todo mundo”?, ¿dedicaría uno o más capítulos a hablar de los contextos que vivieron estas cuatro investigadoras? Si así lo hiciera, ¿podía afirmar que las cuatro investigadoras habían vivido del mismo modo los mismos contextos? y ¿cómo hacer para que ese capítulo no se viera como algo inconexo respecto de las narrativas?
4. Otro dilema muy relacionado con el anterior era decidir con qué lógica temporal presentaría los resultados. Considerando que una lógica cronológica simple iría en detrimento de la riqueza y profundidad de los análisis que realizara, y recuperando las discusiones al respecto planteadas por autores como Bertaux (2005) o Bolívar (2001) ¿optaría por una lógica diacrónica o una sincrónica? ¿qué me permitiría decir una opción y qué la otra? Si yo veía mucha riqueza en ambas opciones, ¿podría combinar ambas? ¿Cómo?
5. El quinto problema era cómo tomar distancia respecto de las investigadoras que participarían en mi investigación puesto que como dije antes, yo había sido lectora y/o alumna de algunas de ellas. Y aquí mis preguntas eran ¿haré comentarios sobre

lo que ellas dijeron? ¿las voy a interpretar? ¿cómo seleccionar de las casi cuatrocientas cuartillas de re-transcripciones de las entrevistas los fragmentos o viñetas más significativos? ¿con qué criterios?

6. Un último dilema del que hablaré, tiene que ver con el pacto de entrevista entrevistador/entrevistadas que establecí con las mujeres que participaron en mi investigación, según el cual me comprometí a interpretar y reportar los hallazgos, basándome en las respuestas a las preguntas de la entrevista que les hice. En función de lo anterior, mi dilema fue cómo incorporar en mis descripciones (*diacrónicas* o *sincrónicas*) los resultados de la quinta línea de indagación o cuestionamiento de mi Guión de Entrevista:

¿Cuáles consideras que son tus principales aportes al campo educativo y en qué forma esos aportes han contribuido a cambiar los términos del debate en torno a la educación en nuestro país y en el extranjero? ¿en qué forma tus planteamientos, tus ideas, han impactado los espacios académicos en que has intervenido?

Respecto al primer dilema la selección de las cuatro informantes empleando una estrategia de aproximación por redes de consenso, a partir de las opiniones de investigadores e investigadoras nacionales e internacionales con reconocido prestigio en el tema de mi interés, fue muy útil pues me permitió establecer una distancia metodológica respecto de mis propias opiniones sobre este aspecto. La elección de las cuatro académicas que tuvieron más referencias en esa estrategia de aproximación por redes de consenso, me permitió recuperar el referente empírico (las narrativas autobiográficas y los *curricula vitarum*) integrando un *corpus* muy rico, pero manejable, de información significativa para responder mi pregunta de investigación.

Respecto del segundo, tercero y cuarto dilemas, la estrategia para el procesamiento, análisis e interpretación de la información recopilada, me permitió abordar con rigor metodológico ese referente empírico y establecer una distancia epistemológica respecto del mismo

El análisis de la información y la contrastación de los hallazgos contra aspectos contextuales de los itinerarios (familiares, escolares, institucionales, laborales, geopolíticos, teóricos) a través de las tres temporalidades construidas me permitieron evitar la

comparación cuantitativa de acontecimientos, permitiéndome jugar con una lógica combinatoria *diacrónica/sincrónica*. Los ejes de análisis en que desagregué cada una de las temporalidades me ayudaron enormemente a detectar y jerarquizar los fragmentos de las transcripciones que seleccionaría para evidenciar e ilustrar lo que iba afirmando.

- Como mencioné antes, través de la *lógica sincrónica* comparé los itinerarios con el *contexto generacional* (Mannheim, 1984), encontrando los acontecimientos generacionales que marcaron a la niñez y la juventud de ese tiempo, dejando huellas sedimentadas e influencias importantes en el resto de sus itinerarios. La *lógica sincrónica* me permitió fijar la *estructura diacrónica*, en un relato, congelarla espacializándola y me ayudó a eludir la trampa de establecer modelos generalizantes, al ir viendo cómo los *elementos* de la complejidad sobredeterminada del contexto de cada temporalidad fueron articulados como *momentos*, de maneras diferentes y diferidas en cada uno de los itinerarios abordados. El análisis sincrónico, contribuyó a observar el eje de lo espacial, para identificar las articulaciones, sobredeterminaciones, desplazamientos y condensaciones que se dan entre los diferentes discursos que pueblan el orden de lo simbólico tanto al momento de interpelar la identidad de las entrevistadas, como al momento en que son re-apropiados por ellas generando procesos educativos. Es así que pude ver los múltiples re-envíos simbólicos entre los discursos de la familia, la escuela, del Imaginario de la Ilustración, los movimientos sociales, las luchas reivindicatorias de los exiliados, las demandas y exigencias planteadas a los académicos a partir de la entrada de los discursos neoliberales a las políticas dirigidas a la educación superior, las perspectivas teóricas, los grupos de amigos, y lo académico. Así mismo me permitió acercarme a la naturaleza sobredeterminada de algunas corrientes teórico políticas que impactaron el campo pedagógico y educativo en México y que construyeron el debate al respecto en México y América Latina, al irrumpir en el escenario nacional los *hitos geopolíticos* que propuse (la presencia de los exilios intelectuales español y sudamericano en México, los movimientos estudiantiles de la segunda mitad del siglo XX mexicano, los movimientos sociales latinoamericanos, la entrada del neoliberalismo en todos los ámbitos de la vida social mexicana al

- finalizar dicho siglo XX). Observando la singularidad de cada itinerario pude ver cómo se inició y fue cambiando el *habitus académico* de estas cuatro mexicanas que más adelante asumieron la incursión en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, como una práctica política y no como mera moda intelectual.
- La *lógica diacrónica* me posibilitó fijar mis hallazgos espacializándolos en este informe, para describir la forma en que ciertos significantes de algunas estructuras discursivas con las que identificaron mis entrevistadas a lo largo de sus itinerarios, se desplazaron y condensaron (se articularon, fijaron parcialmente, cambiaron, se re-estructuraron, re-significaron o incluso fueron dislocados, reprimidos y reemplazados). Esta misma lógica me permitió una aproximación a algunas de las formas en que ellas, estableciendo equivalencias y diferencias con otros espacios sociales y otras prácticas discursivas, articularon esos significantes a su *habitus* profesional académico y contribuyeron con sus aportes teóricos a cambiar, re-estructurar, resignificar o incluso dislocar estructuras discursivas pedagógicas sedimentadas en el campo educativo. Dado que los aportes teóricos de estas cuatro mujeres, constituyen propuestas para re-pensar teóricamente lo educativo, mis interpretaciones diacrónicas me ayudaron a situar los aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, producidos por estas cuatro mujeres en el marco de la configuración conceptual e histórica del campo educativo y pedagógico en México. A partir de la contrastación *diacrónica* de las narrativas contra los *curricula vitarum* de las entrevistadas, pude desagregar el objeto en las tres temporalidades y sub-temporalidades que propongo. Finalmente, dado que las mujeres que participaron en mi investigación han hecho aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en un ejercicio político, esta *estructura o lógica diacrónica* me facilitó una aproximación a las formas en que esas corrientes teóricas y elementos significantes de los contextos por los que transcurrieron sus itinerarios, fueron articulados por ellas, junto con elementos inéditos del contexto, para hacer dichos aportes, o incluso la forma en que sus aportes contribuyen a la dislocación de estructuras teóricas vigentes en el campo conceptual pedagógico o educativo y la forma en que esas dislocaciones se constituyeron como

“la forma misma de la *posibilidad*, la *temporalidad* y la *libertad*” para la emergencia de *sujetos* como mis entrevistadas.

El uso de la teoría para analizar los hallazgos, me permitió un acercamiento más puntual a la complejidad de lo que iba encontrando, fundamentando mis interpretaciones, pero al mismo tiempo haciendo algunos aportes a la teoría tales como la categoría de *Hito Geopolítico*, que contribuye a iluminar aspectos contextuales de gran peso en la formación del *habitus* académico. El reconocimiento de **mi propia implicación con respecto a la teoría que ha sido producida por mis entrevistadas** y con la que yo leo y construyo mi realidad me permitió salvar el dilema de la implicación que enfrentaba. Sobre este punto ya hablé más a detalle en el capítulo anterior cuando describí las herramientas teóricas que empleé en mi investigación.

Con respecto al sexto dilema sobre cómo incorporar los aportes que las entrevistadas declararon haber hecho al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, la descripción de las particularidades del objeto de la educación en México, así como el incorporar información en torno a la configuración conceptual e histórica del campo pedagógico y educativo en México dentro de las descripciones contextuales, me permitió seleccionar e ir hilvanando las narrativas en las que mis informantes hablaron sobre sus aportes a este plano de la producción teórica en ese proceso de configuración.

Evitando caer en la tentación de querer postular la estrategia metodológica de mi investigación como panacea o modelo a seguir, sostengo que fue muy productiva para explorar el objeto de estudio de mi interés.

II PARTE. SOBREDETERMINACIONES ENTRE ITINERARIOS Y CONTEXTOS

Habiendo descrito hasta aquí los elementos teóricos y metodológicos de la investigación realizada, la lógica expositiva de los primeros tres capítulos de esta segunda parte mostrará los resultados contruidos a partir del proceso de *análisis sincrónico* de síntesis/reconstrucción de los hallazgos. En función de lo anterior, abordaré las estructuras discursivas que interpelan y con las que se identifican las investigadoras, enfatizando lo sincrónico en cada una de las tres temporalidades que, como antes dije en ocasiones se traslapan y sobredeterminan.

En primer el apartado del séptimo capítulo, apoyándome en la *lógica diacrónica*, describiré la forma en que ciertos significantes de algunas estructuras discursivas con las que identificaron mis entrevistadas a lo largo de sus itinerarios, se sobredeterminaron³⁷. En esta misma lógica me aproximaré a algunas de las formas en que ellas, frente a la proliferación de las dislocaciones, estableciendo equivalencias y diferencias con otros espacios sociales y otras prácticas discursivas, articularon y tradujeron esos procesos de sobredeterminación en temas u objetos de estudio teóricos con miras a cambiar, re-estructurar, resignificar o incluso dislocar estructuras discursivas pedagógicas sedimentadas en el campo educativo.

Además, dado que los aportes teóricos de estas cuatro mujeres, constituyen propuestas para re-pensar teóricamente lo educativo, relacionaré los procesos diacrónicos con el marco de la configuración del campo educativo en México. En el apartado 1.3.2 de este documento (Generalidades en torno a la construcción del campo pedagógico y educativo en México) ya se adelantaron algunas características generales del proceso de configuración del campo educativo y pedagógico en México, recuperadas de Pontón (2011). Dado que lo anterior es importante para situar los hallazgos relacionados con los aportes teóricos que hacen las investigadoras de mi investigación, recuperaré momentos importantes del proceso de constitución de estos campos en la descripción de los contextos de la segunda y tercera temporalidades: *La experiencia de la formación profesional universitaria y primeros aportes* y *El ejercicio profesional en espacios universitarios*, en ambos casos los describiré primero y después los tejeré con mis interpretaciones, para ir viendo las interrelaciones entre

³⁷ Es decir, la forma en que esos significantes de algunas estructuras discursivas se desplazaron y condensaron (se articularon, fijaron parcialmente, cambiaron, se re-estructuraron, resignificaron o incluso fueron dislocados, reprimidos (suprimidos) y reemplazados).

- a. Las formas en que la constitución de estos campos va generando procesos de interpelación/identificación en las investigadoras e imprimiendo matices en la configuración de sus identidades
- b. Algunas de las formas en que ellas articularon y tradujeron los procesos sobredeterminados en que se constituyeron sus identidades, en temas u objetos de estudio teóricos con miras a cambiar, re-estructurar, resignificar o incluso dislocar estructuras discursivas pedagógicas sedimentadas en el campo educativo.

Finalmente, al término del abordaje de cada una de mis temporalidades haré algunas síntesis interpretativas de primer orden, y en el último de *Conclusiones*, abordaré los procesos diacrónicos de sobredeterminación que observé en los itinerarios estudiados. Así mismo articularé el trabajo de síntesis de las tres temporalidades en unas interpretaciones conclusivas de segundo orden, a partir de las cuales extraeré las tesis primaria y secundarias a las que arribo como producto de mi investigación. En toda esta raigambre trataré de mostrar cómo las investigadoras, a cuyos itinerarios me aproximé, se van constituyendo en *sujetos* (en un sentido laclauiano) a partir de sus prácticas teóricas.

Capítulo 4. La infancia y la adolescencia

4.1 Las influencias familiares

Mi abuela fue de la primera generación de antropólogos en México. Empezó a estudiar a los cuarenta años antropología, porque sus papás no la dejaron ir a la universidad, por ser mujer. Y fue su marido, mi abuelo, el que la estimuló y por quien fue a la Universidad a estudiar. Se especializó en arqueología y estuvo en las grandes excavaciones de la época de oro de la arqueología en México. Ella hizo unos planos para excavar el Templo Mayor, incluso dicen que ya hay un reconocimiento a su trabajo en el Templo Mayor, porque antes no lo había. La recuerdo mucho con su falda y sus bototas de arqueóloga. (E-1)

Yo tenía dificultad para estudiar filosofía, porque mi mamá tenía una fábrica de arenas sílicas y quería que yo estudiara Relaciones Industriales (se ríe) y me hiciera cargo de la fábrica. Entré una semana a Relaciones Industriales, me inscribí muy obediente y después fui con mi director espiritual, que además era director de la Facultad de Filosofía en ese momento. Le dije “Oiga, ¡yo no puedo! No me interesa en absoluto. ¡Me duermo en las clases! Contabilidad, recursos financieros, administración... No, no, no. ¡Le juro que no puedo!. Definitivamente va más allá de mi deseo de agradar a mi madre. No puedo”. “Pero usted va a tener que lidiar con ella”, me dijo. (E-4)

Soy hija de una familia muy ilustrada, en el sentido de la ilustración del que habla Popkewitz: de esa idea de que la ilustración te va a redimir de las supersticiones y de las ideas tontas. Tanto mi padre como mi madre eran así. Entonces yo creo que de ahí vienen muchas cosas. (E-2)

Cuadro 4. --CONTEXTO DE LA PRIMERA TEMPORALIDAD--LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA-- TENSIONES ENTRE EL MODELO DE IDENTIDAD DEL IMAGINARIO DE LA ILUSTRACIÓN Y EL MODELO CONSERVADOR TRADICIONAL Y PATRIARCAL										
TEMPORALIDAD	ESCOLARIDAD	INTERPELACIONES--DESDE--DISCURSOS--FAMILIARES			ESPACIOS ESCOLARES PREVIOS A LA UNIVERSIDAD		HITOS GEOPOLÍTICOS			
		EL DISCURSO DE LOS PADRES	DISCURSOS DE LAS MADRES							
1945-A-1965	NACEN ENTRE 1945 Y 1955	IMAGINARIO DE LA ILUSTRACIÓN	DISCURSO TRADICIONAL Y PATRILINEAL	DISCURSO DEL IMAGINARIO DE LA ILUSTRACIÓN	ESPACIOS ESCOLARES RELIGIOSOS	COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	NACIONALES MEXICANOS	INTERNACIONALES		
			RASGOS DE LA MUJER IDEAL	RASGOS DE LA MUJER IDEAL			NACIONALES MEXICANOS	INTERNACIONALES		
				*ASPIRACIÓN DE CURSAR UNA CARRERA UNIVERSITARIA	*NO TIENE ESTUDIOS PROFESIONALES UNIVERSITARIOS	*ESTUDIOS PROFESIONALES UNIVERSITARIOS	*FORMACIÓN DE HABILIDADES DE LIDERAZGO		*INFLUENCIA DEL MODELO CARDENISTA DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA	*CONTEXTO DE LA GUERRA FRÍA
				*INTERÉS POR APRENDER IDIOMAS		*INTERÉS POR APRENDER IDIOMAS	*DESARROLLO DE CULTURA ELECTORAL Y DE PARTICIPACIÓN ELECTORAL			*PRESENCIA EN MÉXICO DEL EXILIO ESPAÑOL
				*ORIENTACIÓN DE IZQUIERDA	*APEGADA A ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	*ORIENTACIÓN DE IZQUIERDA	*SE FAVORECEN Y ALIENTAN INQUIETUDES E INTERESES CIENTÍFICOS Y FILOSÓFICOS			*PRESENCIA DE INTELLECTUALES CENTRO Y SUDAMERICANOS EXILIADOS, CON ENFOQUES CRÍTICO MARXISTAS (SOCIÓLOGOS, ANTROPÓLOGOS, FILÓSOFOS, PEDAGOGOS) QUE VIENEN HUYENDO
		*INTERÉS POR LA LECTURA, ESCRITURA Y/O PUBLICAR LAS IDEAS		*INTERÉS POR LA LECTURA, LA ESCRITURA Y/O PUBLICAR IDEAS						

Cuadro 6. Contexto de la primera temporalidad: *La infancia y la adolescencia*: Tensiones entre el modelo de identidad del Imaginario de la Ilustración y el modelo conservador tradicional y patriarcal. En: González Arenas, María Marcela.

Cuadro 4. CONTEXTO DE LA PRIMERA TEMPORALIDAD <i>LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA</i> : TENSIONES ENTRE EL MODELO DE IDENTIDAD DEL IMAGINARIO DE LA ILUSTRACIÓN Y EL MODELO CONSERVADOR TRADICIONAL Y PATRIARCAL							
TEMPORALIDAD	ESCOLARIDAD	INTERPELACIONES DESDE DISCURSOS FAMILIARES		ESPACIOS ESCOLARES PREVIOS A LA UNIVERSIDAD	HITOS GEOPOLITICOS		
		EL DISCURSO DE LOS PADRES	DISCURSOS DE LAS MADRES				
1960-1975	* CURSAN EL NIVEL PREPARATORIO	*ACTITUD DE RESPETO Y ATENCIÓN HACIA LO QUE HACEN Y DICEN LOS NIÑOS		*MODELOS TRANSGRESORES DE MUJERES	* SE FAVORECEN Y ALIENTAN INQUIETUDES E INTERESES CIENTÍFICOS Y FILOSÓFICOS	1968. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y REPRESIÓN VIOLENTA POR PARTE DEL GOBIERNO	DE REGÍMENES DICTATORIALES * ESTOS INTELLECTUALES ENTRAN A FUNCIONES DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y PUBLICACIÓN EN UNIVERSIDADES MEXICANAS
		* SE FAVORECEN Y ALIENTAN INQUIETUDES E INTERESES CIENTÍFICOS Y FILOSÓFICOS		* EJEMPLOS DE MUJERES AUTODIDACTAS	* FORMACIÓN DE HÁBITOS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA		REUNIÓN DE TBILISI Y APARICIÓN EN EL ESCENARIO MUNDIAL DE LA PREOCUPACIÓN POR LOS PROBLEMAS AMBIENTALES
		* INTERÉS POR LA MILITANCIA POLÍTICA			* FORMACIÓN DE CULTURA DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA	* FORMACIÓN TEÓRICO MARXISTA	1971. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y VIOLENTA REPRESIÓN DEL MOVIMIENTO POR PARTE DEL GOBIERNO MEXICANO

Cuadro 4. Contexto de la primera temporalidad *La infancia y la adolescencia*: Tensiones entre el modelo de identidad del Imaginario de la Ilustración y el modelo conservador tradicional y patriarcal. González Arenas, María Marcela (2014)

4.1.1 Contexto: Tensiones entre el modelo de identidad conservador patriarcal y el del imaginario de la Ilustración

En el anterior *Cuadro 4. Contexto de la primera temporalidad La infancia y la adolescencia: Tensiones entre el modelo de identidad del Imaginario de la Ilustración y el modelo conservador tradicional y patriarcal* podemos ver que las investigadoras de mi investigación nacen entre 1946 y 1955, y aunque no todas ellas son originarias de la Ciudad de México, a partir de su educación primaria radican en esta ciudad. Como se verá más adelante, vivirán de diferentes maneras la tensión entre las tradiciones mexicanas y los acontecimientos de la historia nacional mexicana y de la historia internacional, recibiendo la influencia de corrientes de pensamiento de una época, por lo que puede decirse que en cierta forma pertenecen a un mismo *contexto generacional* en el sentido que lo trabaja Mannheim.

Los años en que nacen se sitúan en una coyuntura histórica en que las generaciones adultas (y las familias de estas investigadoras, entre ellas) atestiguan a nivel internacional momentos álgidos de la Guerra Fría entre Estados Unidos de Norteamérica y la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS). Una época que, como dirán De Martino y Bruzese (1996), estará marcada por

La vergüenza, la amargura, la alegría empañada por una victoria contra las fuerzas de los regímenes totalitarios conseguida a un precio que sobrepasaba cualquier previsión, y el deseo de “reconstruir” el mundo devastado. [...] Dialécticamente, del ocaso del viejo orden mundial surgía uno nuevo, bipolar, centrado sobre dos grandes áreas económicas y políticas, la americana y la soviética, confortado por el nacimiento de dos nuevas instituciones internacionales destinadas a sustituir la lógica de la cooperación y del diálogo con lógica del conflicto entre las naciones. [...] no hacía mucho tiempo que había cesado el estruendo de Hiroshima y Nagasaki, cuando la humanidad occidental se disponía a vivir su fase de reconstrucción y de renovado *welfare* bajo el hongo inquietante de las nuevas armas nucleares, equitativamente distribuidas en el Este y en el Oeste. (1996:421) [...] La filosofía, estimulada por la duda histórica sobre la validez de los fundamentos de la Razón occidental, se preparaba a repensar los conceptos y las categorías de la especulación de la primera parte del siglo alejada de los atajos irracionales. El interrogante sobre las posibilidades y sobre los límites de la Razón surgía de la indeterminación ontológica en que la había colocado el existencialismo para convertirse en un interrogante histórico sobre el sistema social que aquella Razón derrotada había generado

Otras influencias a nivel internacional serán el derrocamiento de Juan Domingo Perón en Argentina (1955), el lanzamiento del Sputnik soviético, la fundación de la NASA (y con ello el inicio de la carrera espacial en 1957) o el triunfo de la revolución cubana en 1959. Como dirán De Martino y Bruzese (1996)

El mundo contemporáneo se muestra como el mundo de la técnica: desde 1957, el Sputnik soviético orbita en torno a la Tierra, en las fábricas y en los talleres la automatización amenaza crear “una sociedad de trabajadores sin trabajo”, la ciencia se funda cada vez más en la separación de conocimiento y pensamiento y expresa sus modelos en un lenguaje matemático artificial intraducible al lenguaje humano; el esfuerzo mismo de pensar es realizado por máquinas inteligentes. (De Martino y Bruzese,1996:443-444)

A nivel mexicano, se siente la influencia creciente de los intelectuales crítico-marxistas provenientes de España y del cono sur de América y tendrá lugar el debate en México sobre la orientación socialista que la administración presidencial del General Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) quiso imprimir a la educación y en general a todos los espacios de la vida nacional. Un contexto en el que además aún estará latente el malestar de los mexicanos por la pérdida de los territorios del norte de su país y, por lo mismo, marcado por una animadversión en contra de la amenaza expansiva de los Estados Unidos de Norteamérica.

Muy en relación con lo anterior, el ambiente de esos años en México también tiene la impronta de una tradición de más de 40 años de movimientos sociales tales como el movimiento ferrocarrilero en 1958, el magisterial entre 1958-1959, o el médico en 1965. Los movimientos estudiantiles mexicanos también tendrán una añeja tradición en el escenario nacional, pues comenzaron en 1884, cuando un grupo de universitarios se movilizó contra el Congreso por haber autorizado al Presidente Manuel González a negociar la deuda inglesa en condiciones onerosas y poco dignas. En 1895 hay movilizaciones de alumnos michoacanos contra la reelección de Porfirio Díaz.

En 1920 los estudiantes de la Universidad Nacional de México (fundada desde 1910 por el presidente de Porfirio Díaz), crean la primera organización estudiantil mexicana del siglo XX: la Federación de Estudiantes del Distrito Federal, que en 1923 formula y envía la primera propuesta formal para lograr la autonomía de esa universidad. En 1929, en el marco de la reforma universitaria que se extendía por toda América Latina, la participación multitudinaria de estudiantes y profesores logró que el presidente Emilio Portes Gil concediera el estatus de autonomía a la Universidad Nacional. A partir de ese año, la universidad obtuvo su nombre definitivo: Universidad Nacional Autónoma de México.

Entre 1933 y 1934, hay otra movilización para la defensa de la libertad de cátedra, como reacción a los intentos hegemónicos del proyecto de la educación socialista. En estos años el debate a favor y en contra de la educación socialista divide al estudiantado en

diferentes organizaciones heterogéneas, con no muy clara orientación³⁸

La concepción educativa cardenista privilegiaba a las escuelas con tradición popular y de orientación técnica, en detrimento de los representantes universitarios. El modelo de universidad y, principalmente, las profesiones denominadas *liberales* sufrieron los embates de las severas restricciones presupuestales al grado de, literalmente, hacerlas desaparecer. [...] La polarización entre estas posturas dio lugar a dos grandes orientaciones estudiantiles, contrarias en principios, acciones y métodos de lucha. La *liberal*, influida por ideas solidarias como la reforma de Córdoba, Argentina (autonomía, co-gobierno, libertad de cátedra) e inspirada en un discurso culturalista y humanista. [...] La orientación *popular*, donde se ubicaron los alumnos de centros de educación popular creados por el Estado revolucionario tales como las normales, las escuelas de agricultura e institutos técnicos industriales. Sus ideas estaban inspiradas en la reivindicación popular y la defensa de los centros educativos al servicio del pueblo. (Gómez Nashiki, 2003:192-193)

Al terminar la II Guerra Mundial y en el contexto de la Guerra Fría, México se alineó con la política de Estados Unidos de Norteamérica en cuestiones tanto ideológicas como estratégicas, es así que el gobierno suspende el modelo económico de *sustitución de importaciones* que pugnaba por la autosuficiencia económica. La administración sexenal de Ávila Camacho frenó la política agraria y nacionalista del Cardenismo cambiando la orientación socialista de la educación por una más modernizadora y liberal. A partir de aquí se recrudece una política de represión o castigo contra las organizaciones estudiantiles que pugnaban por democratizar los espacios educativos y ampliar la matrícula de la educación superior a sectores marginados. Por esto mismo, dejan de ser proyectos estratégicos el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y las Escuelas Normales Rurales (ENR), comenzando una progresiva reducción al presupuesto para estas instituciones hasta el punto de llegar a considerarse su clausura.

Otra acción de grandes repercusiones en el descontento social de esos tiempos es la reforma a las leyes que tipifican el delito de disolución social en el Código Penal, con lo cual a partir de 1951 se comienza a encarcelar bajo estos cargos, a los primeros presos políticos. Consecuencia de lo anterior fue la emergencia de la resistencia estudiantil y obrera, y el concomitante fortalecimiento progresivo de las organizaciones estudiantiles a lo largo de la

³⁸ Entre estas organizaciones estuvieron la Confederación de Estudiantes Socialistas de México (CESM) que insistía en sostener la fundamentación socialista de la educación. Esta organización se integraba de agrupaciones como la Federación de Estudiantes Campesinos y Socialistas (congregando a las normales rurales), la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (con escuelas técnicas encabezadas por el IPN) y la Federación de Estudiantes Socialistas de Occidente (representados por la Universidad de Guadalajara). Esta Confederación se unió en 1938 a la Confederación de Jóvenes Mexicanos (CJM) que enfatizaba el compromiso social de atender a los hijos de obreros, campesinos y masas trabajadoras.

década de los sesentas. En este ambiente ya va a estar gravitando la presencia intelectual del exilio español y de una parte de los primeros exiliados latinoamericanos.

Aquí es importante resaltar que a partir de la década de los años cuarenta, algunas regiones de México vinculadas a las metrópolis, entrarán en un proceso de urbanización creciente que convertirá a las ciudades en el campo de acción y el espacio de posibilidad de las clases medias. “El desarrollo de una estructura del empleo más compleja, así como el proceso de urbanización y la ampliación de los servicios de educación y salud, hacían suponer que se produciría un importante proceso de movilidad social y un consecuente aumento de las clases medias en números absolutos y relativos.” (Loaeza, 1989:64). Como dice Gómez Nashiki,

la expansión de estos grupos se vio respaldada por el contexto nacional, en un momento en que se requerían cuadros calificados para los sectores industrial y de servicios; proceso en el que los índices de crecimiento de éstos garantizaban y se consolidaban como promesa para asimilar a los egresados en el mercado profesional. La opción universitaria representaba, por tanto, un mecanismo poderoso de esperanza para la movilidad y de diferencia de tipo social. (Gómez Nashiki, 2003:199)

Sin embargo el vertiginoso crecimiento de las capitales y la emergencia de una nueva generación de clase media urbana imbuida de una actitud de ruptura con los viejos patrones culturales despertará señales de alerta para los grupos gobernantes.

En 1954 las facultades de la Universidad Nacional de México, que ocupaban edificios del centro de la Ciudad de México se reubican en la nueva Ciudad Universitaria (CU), que a partir de entonces se vuelve sede de la UNAM. El nuevo escenario inyecta fuerza al imaginario colectivo nutriendo de sentido de pertenencia a

una generación de vanguardia, abierta al mundo, sedienta de cultura y libertaria. La Revista de la Universidad y Radio Universidad sirven de catalizadores. Es el modernismo que se instala en la Universidad. Es poesía, teatro, música, cine y reflexión crítica de la situación política. Es marxismo, psicoanálisis, arte moderno. Es jazz, es cine. Es Juan José Arreola y Octavio Paz, es Leonora Carrington y Juan Soriano, es Carlos Fuentes y Tomás Segovia, es Alejandro Jodorowski. La Difusión Cultural que fue ejercida en cien años sin libertad de expresión política y artística, es el “territorio libre” regido por el anhelo de estar al día. (Monsivais, 2004:50)

La situación del IPN con sus ya viejas demandas, la migración producida por la crisis del

campo, la explosión demográfica y el *imaginario*³⁹ de la Ilustración⁴⁰ con su promesa de que la educación sería polea de movilización social, dan como consecuencia una sobredemanda en la matrícula del IPN. A mediados de junio de 1956, la SEP concede la mayor parte de las peticiones del IPN y de la Escuela Nacional de Maestros, pero deja vagas promesas para las normales rurales y las escuelas politécnicas.

De donde, si bien desde 1821 la educación superior es reorientada hacia la separación Iglesia-Estado, la laicidad, el cientificismo y el ‘progreso’ capitalista, este nivel educativo continuó excluyendo a la mayor parte de la población mexicana. Como dice Jiménez Nájera (2011), aunque desde la etapa del México Independiente va fortaleciéndose el proyecto educativo liberal con el concomitante desplazamiento de la educación religiosa y conservadora, la mayor parte de la población va quedando excluida (entre ellos indígenas y mujeres) de la educación superior. Este autor muestra cómo el sistema de educación superior

³⁹ Para comprender la noción de *Imaginario* que se emplea en este trabajo es necesario recuperar la noción de *Mito*, que según Laclau, es un “espacio de representación que no guarda ninguna relación de continuidad con la ‘objetividad estructural’ dominante. El mito es así un principio de lectura de una situación dada, cuyos términos son *externos* a aquello que es representable en la espacialidad objetiva que constituye a una cierta estructura. La condición ‘objetiva’ de emergencia del mito es, por ello, una dislocación estructural. El ‘trabajo’ del mito consiste en suturar ese espacio dislocado, a través de la constitución de un nuevo espacio de representación. La eficacia del mito es así esencialmente hegemónica: consiste en constituir una nueva objetividad a través de la rearticulación de los elementos dislocados. Toda objetividad no es, por lo tanto, sino un mito cristalizado.” A partir de lo anterior puede entenderse que por el carácter incompleto de las superficies míticas de inscripción, los mitos se constituyen en condición de posibilidad de constitución de los imaginarios sociales. “El momento de representación de la forma misma de la plenitud domina a un punto tal, que se constituye en el horizonte ilimitado de la inscripción de *toda* reivindicación y de *toda* dislocación posibles. Cuando esto último ocurre el *mito* se transforma en *imaginario*. El imaginario es un horizonte: no es un objeto entre otros objetos sino un límite absoluto que estructura un campo de inteligibilidad y que es, en tal sentido, la condición de posibilidad de la emergencia de todo objeto. El milenio cristiano, la concepción iluminista/positivista del progreso, la sociedad comunista, son en tal sentido imaginarios: en tanto que modos de representación de la forma misma de la plenitud, se ubican más allá de la precariedad y las dislocaciones propias del mundo de los objetos. [...] La condición de emergencia de un imaginario es la metaforización del contenido literal de cierta reivindicación social. Basta, por consiguiente, que varias dislocaciones y demandas se adicione a la plenitud que el espacio mítico construye, para que el momento metafórico se autonomice respecto de la literalidad de la dislocación originaria y para que el espacio mítico se transforme en un horizonte imaginario. En sentido contrario, en la medida en que un espacio mítico comienza a absorber menos reivindicaciones sociales, su capacidad metaforizante disminuye y pierde, por lo tanto, su dimensión de horizonte.” (Laclau, 1990: 78-80)

⁴⁰ El *Imaginario de la Ilustración*, heredero de la razón moderna o la razón cartesiana, considera a la racionalidad como la capacidad de discernimiento no solo cognitiva, sino también moral, que no compete a unos cuantos privilegiados miembros de la *polis*, sino al género humano en su conjunto. En México la influencia de este imaginario se agudizará en esta coyuntura con la migración producida por la crisis del campo, dando el espejismo de que la educación superior es la polea para la movilización social. De esto derivará la sobre saturación de la demanda para la matrícula de las instituciones de educación superior. En sus inicios y bajo la influencia del Iusnaturalismo Racionalista, esta universalización de la idea del individuo autónomo excluyó a las mujeres de esa aspiración de la autonomía.

(SES) en el México contemporáneo, con su historia de casi 500 años, se ha caracterizado por ser sumamente elitista y excluyente, en la medida en que la gran mayoría de la población en edad de acudir a alguna IES no ha podido acceder a ella durante estos cinco siglos. El Cuadro 5, retomado de Nájera exhibe esta cruda realidad.

TASAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO (1900-2010)						
Año	Población nacional	Población 21-25 ó 20-24 años	Matrícula ES	Tasa Bruta de Escolaridad (TBE) ¹	Tasa Específica de Escolaridad (TEE) ²	Tasa Específica de Exclusión (TEEx) ³
1900	13,700,000	1,178,200	9,757	0.07	0.83	99.2
1910	15,200,000	1,337,800	(e) 9,984	0.07	0.75	99.3
1920	14,300,000	1,329,900	(e) 7,853	0.05	0.59	99.4
1930	16,533,000	1,570,835	23,713	0.14	1.51	98.5
1940	19,653,000	1,552,587	(e) 25,446	0.13	1.64	98.4
1950	25,971,000	2,299,334	29,892	0.12	1.30	98.7
1960	35,000,000	2,947,072	58,042	0.17	1.97	98.0
1970	48,225,000	4,032,341	271,275	0.56	6.73	93.3
1980	66,846,833	5,589,409	935,789	1.40	16.74	83.3
1990	81,249,845	7,829,163	1,252,027	1.54	15.99	84.0
2000	97,483,412	9,071,134	2,047,895	2.10	22.58	77.4
2006	104,900,000	9,106,709	2,519,908	2.40	27.67	72.3
2010e	112,336,538	9,892,271	2,976,146	2.65	30.09	69.9

Notas: (e): Datos Estimados ES: Educación superior 1/TBE: Tasa Bruta Escolaridad [% Matrícula ES/Población Nacional]. 2/TEE Tasa Específica de Escolaridad (1900-1910: 21-25 años; 1920-2006: 20-24 años). [% Matrícula ES/ Población de 20-24 años]. 3/TEEx: Tasa Específica de Exclusión de la ES [%Matrícula ES/Población de 20-24 años]. Para estimar la matrícula de 1910 se tomaron los datos correspondientes a la matrícula de la UNAM e IPN, faltando los datos de Universidades de los estados, Escuelas Normales e ISE privadas. Los datos censales se obtuvieron de varias fuentes (ver abajo). Datos redondeados. Fuentes: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 1950-2000. INEGI. Conteos de Población y Vivienda, 1995 y 2005. CONAPO. La situación demográfica de México 2006. Solana et. al., 1981; Robles, 1979; Ordorika, 2006; Ornelas, 1995; OCDE, 1997. Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1946-1950. Poder Ejecutivo, México, 1953. www.sep.gob.mx; www.inegi.gob.mx; FOX Quesada, Vicente. Sexto Informe de Gobierno, 2006. Calderón H., Felipe Cuarto Informe de Gobierno, presidencia de la República, 2010.

Cuadro 7 retomado del texto de Jiménez Nájera (2011)

Estudios como el de Gil (en Cortés y de Oliveira, 2010), muestran cómo en el ciclo escolar 1997/1998 la tasa bruta de escolarización universitaria de la población mexicana era de un 17.1, llegando a un 24% en el ciclo escolar 2006/2007. Aunque tomando en consideración solo a los jóvenes de entre 19 y 21 años en 2007, solo 16 de cada 100 se encontraban matriculados en una institución de educación superior, lo cual nos habla de un muy bajo porcentaje de la población en este nivel, incluso comparado con los porcentajes equivalentes

en otros países en desarrollo de la región.

En función de lo anterior, el escenario social mexicano se tensará a partir de una lucha entre distintos proyectos de país marcados por el antagonismo, de los cuales me interesa destacar

- Un proyecto de nación de corte popular socialista, que contempla el desarrollo de centros de educación popular creados por el Estado revolucionario tales como las normales, las escuelas de agricultura e institutos técnicos industriales. Inspirado en la idea de la reivindicación popular y la defensa de los centros educativos al servicio del pueblo.
- Un aún vigoroso proyecto de país de corte conservador fuertemente instaurado en muchas familias mexicanas, de corte hispanofílico.
- El *Imaginario de la Ilustración* que se agudiza con la migración producida por la crisis del campo. En este sentido, este imaginario dará el espejismo de que la educación superior es la polea para la movilización social. De esto derivará la sobre saturación de la demanda para la matrícula de las IES.
- La irrupción en el escenario de un panamericanismo en donde América Latina comenzará a gravitar progresivamente.
- Un modelo de país de corte liberalista/neo-liberalista que comenzará a ganar fuerza y terreno, proveniente de los cada vez más consolidados Estados Unidos de Norteamérica, con quienes México va adquiriendo una cada vez mayor deuda externa.

4.1.2 Hallazgos en las Narrativas:

En los testimonios recuperados aparecen huellas de procesos de interpelación/identificación e interpelación/rechazo con modelos de identidad que aparecen desde el espacio temporal de la infancia y después la adolescencia, cuando las entrevistadas vivieron su más temprana infancia, cursaron su educación básica y después el bachillerato. Estas sobredeterminaciones derivan de la forma en que transcurrió su *socialización primaria* a partir del discurso familiar, y su *socialización secundaria* a partir de los espacios escolares previos a la universidad. Hagamos un acercamiento a los hallazgos.

Los elementos que provienen del contexto familiar aparecen en varios momentos y en formas diferentes de sus itinerarios, entretejiéndose de maneras complejas y a veces dialécticas. Algunos de estos modelos de identidad que provee la familia aparecen en un primer momento a nivel de *socialización primaria* (Berger y Luckman, 1991) e interpelan a las investigadoras de manera fuerte y vigorosa, como mandatos (el *mandato paterno*), con intensidad de transmisión vertical y unidireccional de sus rasgos. En otros casos la fuerza interpelatoria del modelo no es tan fuerte en su intensidad como en sus efectos, pues sus rasgos se pueden ver claramente en el *habitus académico* que ellas desarrollarán más adelante. Otros rasgos del *habitus académico* que las investigadoras mostrarán más tarde vendrán de procesos de diálogo familiar que ellas mantienen en etapas de madurez con sus esposos, hijas e hijos, este tipo de influencia lo abordaré hasta el siguiente capítulo.

Por cuanto a las personas de quienes provienen estos modelos e influencias familiares en la infancia y la adolescencia, las investigadoras mencionan a:

- Mujeres pertenecientes a generaciones anteriores a ellas (madres, abuelas, tías) que agrupé en una categoría denominada *Las Madres*.
- Hombres de la familia pertenecientes a generaciones anteriores a la de la investigadora (padres, abuelos, tíos), que agrupé en la categoría de *Los Padres*.

En las narrativas, la fuerza interpelatoria del discurso de *Las Madres* y *Los Padres* se percibe principal y temporalmente en los años de infancia o adolescencia de las investigadoras, veamos por separado cada caso.

4.1.2.1 La dialéctica influencia de *Las Madres*

De acuerdo con las narrativas de las investigadoras, en las referencias a *Las Madres* se percibe una tensión entre un modelo de identidad conservador y el modelo de identidad del *imaginario de la Ilustración*. Estos modelos, aunque no pueden percibirse ajenos o cerrados entre sí, sino abiertos y precarios, se constituyen mutuamente como el exterior constitutivo uno del otro.

En el primer caso (el del modelo conservador) es clara una fuerte impronta patrilineal que inunda el registro simbólico del *deber ser* para las mujeres de la generación de *Las Madres* en las familias de las cuatro investigadoras. En esta impronta se hacen presentes roles

y estereotipos de género⁴¹, influencias religiosas del catolicismo y características típicas de las familias conservadoras mexicanas. En concordancia con él, varias mujeres de la generación de *Las Madres* no estudiaron, se casaron con la idea de ser “buenas amas de casa”, tuvieron la obligación de tener y atender hijos al casarse, percibieron al matrimonio como el destino deseable de una mujer, etc. Desde este esquema algunas de *Las Madres* educan a sus hijas con una disciplina estricta: “Mi mamá siempre fue muy imperativa y bastante posesiva” (E-4) interpelándolas con mayor fuerza durante los procesos de socialización primaria de las investigadoras. Aquí algunos ejemplos:

Las mujeres de la familia de mi mamá solo estudiaron primaria o secundaria. La que tuvo más escolaridad era mi tía que era bachiller [...] pero en su familia eran católicos, conservadores y muy de la idea de que una mujer se casa y si le sale un mal marido, como los buenos gallos, en la raya se muere. Para casarse con él, mi mamá le puso como condición a mi papá que sus hijos se educaran en la fe católica, entonces nos bautizaron, hicimos la primera comunión, nos confirmaron y yo estudié en un Colegio de Monjas, desde el Jardín de Niños, hasta muy grande. (E-1)

Cuando tuve que elegir carrera, una de mis opciones fue la de enfermería [...] Y ¿por qué enfermería y no medicina?, pues por la mentalidad tan cerrada y conservadora que me habían formado: las mujeres eran para la enfermería y los varones para la medicina [...] en ese entonces era yo muy religiosa, tenía [un] director espiritual, un jesuita bastante avanzado. (E-4)

Sin embargo en las narrativas, aparecen en la generación de *Las Madres* ejemplos de mujeres que subvierten y transgreden el modelo de identidad conservador. Muy posiblemente esto tiene que ver con la irrupción del *imaginario de la Ilustración* que desde los tiempos de Justo Sierra y el positivismo en México, va a metaforizar el contenido literal de un conjunto de reivindicaciones sociales en México y se irá instaurando poco a poco en la clase media mexicana como promesa e ideal de completud, salvación, plenitud. Para el caso de la educación de las mujeres de clase media o alta, este imaginario se va a tensar frente al modelo de identidad de la mujer conservadora, sin estudios ni aspiraciones académicas o intelectuales.

⁴¹ Según Lamas (2002:33) "el papel (rol) de género se configura con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el estrato generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos y, por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino, que se identifica con lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género."

Mi abuela fue de la primera generación de antropólogos en México. Empezó a estudiar a los cuarenta años antropología, porque sus papás no la dejaron ir a la universidad, por ser mujer. Y fue su marido, mi abuelo, el que la estimuló y por quien fue a la Universidad a estudiar. Fue antropóloga, se especializó en arqueología. Estuvo en las grandes excavaciones de la época de oro de la arqueología en México. Hizo unos planos para excavar el Templo Mayor. Dicen que ya hay un reconocimiento a su trabajo en el Templo Mayor, porque antes no lo había. (E-1)

En otra entrevista una abuela estudia enfermería y la madre de otra de ellas se forma de manera autodidacta:

Mi mamá estudió y ejerció como secretaria. Pero fue una mujer muy inquieta intelectualmente. Ella no tuvo una carrera universitaria y sin embargo leyó de todo, de manera autodidacta. Todos sus libros están llenos de anotaciones con su letrita muy finita, bonita, bien hehecita y escribía mucho mejor que muchos universitarios. Les hizo sus tesis a un montón de personas, incluidos dos o tres normalistas. Les escribía incluso discursos a algunos políticos. En fin, fue mentora de gente importante. Pero ella, por su propia inquietud y su amor a las letras. (E-2)

Una tía trabaja en el área de publicaciones en la UNAM

Yo empecé a trabajar desde muy chica con una tía que trabajaba en publicaciones en la UNAM. Yo leía en voz alta y ella corregía las galeras, o al revés. Quizá de ahí viene mi habilidad para escribir, porque me fijo mucho en el acentito, el punto, la coma. Quizá por eso y también porque la lectura en voz alta te hace cierta dicción. (E-2)

En el contexto mexicano de la primera mitad del siglo XX, estos casos de mujeres que trabajan en tareas intelectuales o en espacios universitarios, subvierten el modelo de identidad conservador predominante en su época, transgrediendo incluso el mandato paterno. En seguimiento de esto, si bien para los tiempos generacionales de las entrevistadas, el modelo de identidad de los estereotipos conservadores de género comienza a erosionarse en medios urbanos frente al *imaginario de la Ilustración*, ellas se identifican fuertemente, desde la socialización primaria con esta imagen de transgresión.

De estos modelos de identidad que forman el exterior constitutivo del modelo patrilineal de lo que debe ser una mujer, el *habitus* de las investigadoras se va nutriendo con habilidades, inquietudes y conocimientos muy importantes, tales como el deseo de obtener una formación profesional universitaria y/o intelectual (en la escuela o fuera de ella), la inquietud intelectual, el conocimiento de criterios para leer y escribir trabajos académicos, el interés por la dimensión política de los acontecimientos geopolíticos (en este caso, el movimiento del 68), pero principalmente la seguridad y el empoderamiento para usar el bagaje que van construyendo para incursionar en actividades para las que no se está tradicional, formal o legalmente facultado.

4.1.2.2 La universidad como factor de movilidad social: el discurso de *Los Padres*

Por lo que se refiere a la generación de los *Padres*, las narrativas autobiográficas evidencian que ellos sí tuvieron acceso a la formación profesional universitaria, asociada principalmente con las Ciencias Médicas o las Ciencias Exactas (dos de ellos son médicos, uno arquitecto, otro ingeniero). En este sentido es evidente que el modelo de identidad de *Los Padres*, se relaciona ampliamente con el *imaginario de la Ilustración* (contemplando como garantía de realización la formación profesional universitaria, la afición por el trabajo académico-literario). Sin embargo como ya hemos visto, para la generación de los padres es muy bajo el nivel de la población mexicana que logra el acceso a la educación superior. De ahí que pueda considerarse verdaderamente excepcional el hecho de que en las familias de *Los Padres*, hubieran profesionistas de segunda o tercera generación de egresados de la universidad. Esta situación tendrá un gran peso y será altamente interpeladora para las entrevistadas, por el proceso de acumulación de *capital cultural*

Mi bisabuelo paterno era médico y escribía cuentos. Él escribió un libro que se llama “Cuentos Potosinos”. Mi familia paterna era muy escolarizada. Yo no soy primera generación, ¡quién sabe qué generación seré ya de profesionistas! Mi abuelo paterno hablaba español, inglés y francés. [...] Mi papá era ingeniero de la UNAM y fue fundador del Colegio Americano en Coahuila. (E-1)

Otra impronta que se sedimenta en tres de las cuatro narrativas, cuando aluden a los *Padres*, es la de la *orientación de izquierda*⁴², asociada con las tendencias marxistas o comunistas del proyecto socialista de nación al que aludí anteriormente en la descripción del contexto. Esta orientación se manifiesta con fuerza y claridad: “Un tío mío era comunista de izquierda y estuvo en el 68, a lo mejor el también me influyó.” (E-3), o “Mi papá siempre se mantuvo como un hombre de izquierda digamos, muy consistente, creo yo” (E-1).

Yo estaba en una escuela de derecha y un día me preguntaron “Oye, tu papá ¿es de derecha o de izquierda?” Yo no tenía idea y le pregunté. Él a su vez me preguntó “¿Por qué, hijita?”, “Pues porque me lo preguntaron en la escuela”. Y me dijo: “¡Su padre es de izquierda!”. Creo que fue la única vez en la vida que me habló directamente de política. (E-1)

⁴² Aquí retomo el concepto de izquierda política referido a ese segmento del espectro político que considera prioritario el progresismo y la consecución de la igualdad social por medio de los derechos colectivos circunstancialmente denominados derechos civiles, frente a intereses netamente individuales (privados) y a una visión tradicional de la sociedad, representados por la derecha política. En general, tiende a defender una sociedad aconfesional o laica, progresista, igualitaria e intercultural.

El padre de una de ellas escribe y publica en una revista: “Mi papá escribía en *Siempre!* Trataba temas de desigualdad o cuestiones de este tipo.” (E-1). Y un abuelo participa en el movimiento ferrocarrilero

 Mi abuelo trabajó en los ferrocarriles y tuvo algo de esa parte de lo que el movimiento ferrocarrilero construyó, aunque no era como tan tematizado en la familia. Más bien como que desde ahí, el abrió una opción propia de trabajo que dio a la familia (en el caso de mi padre) elementos para crear otra base social y económica ¿no? (E-3)

En otros casos, la orientación de izquierda queda sugerida por el tipo de publicaciones que leen los *Padres*: “Mis papás leían una revista que se llamaba *Siempre!* Entonces la política entraba por *Siempre!*” (E-2)

 En otra narrativa esta *orientación de izquierda* se asocia con una actitud de *búsqueda emancipatoria y de equidad*

 Mi padre no hablaba con nosotros directamente sobre temas como la desigualdad, pero en su forma de ser era muy igualitario y tenía un trato muy cortés con todas las personas. Decía que las trabajadoras domésticas debían tener un horario y un trato justo. Viajaba con cuadrillas de obreros, él diseñaba y revisaba obras. Y siempre era el pleito con la Comisión Federal de Electricidad, porque le decían “Bueno, ingeniero, a usted le vamos a dar un mes para la revisión de esto, usted va a llegar a tal hotel y sus obreros van a llegar a tal otro hotel”. Y él les decía “Les hago el trabajo en la mitad del tiempo, pero todos llegamos al mismo hotel... O no voy”. Entonces el interés por la búsqueda de la justicia y la equidad yo la traigo desde mi papá, esa vena la he traído abierta de manera paradójica, de manera compleja. Pero la he tenido abierta toda mi vida. (E-1)

 La injusticia entraba a la casa desde un punto de vista más moral y sociológico, que político. O sea, se discutía y se hablaba de política o de injusticia más en un sentido de reprobación moral, sociológico, pero en un sentido común. [...] Más así, que político. (E-2)

o con una *militancia política*:

 Mi papá militó de joven en el partido comunista, Pero ya después se salió, como muchos mexicanos, cuando toma el poder Stalin y se empieza a saber todo lo que estaba pasando en la Unión Soviética. Pero él siempre se mantiene en una línea mucho más izquierdosa y tuvo amigos en el PPS⁴³. (E-1).

Esta orientación de izquierda y búsqueda de equidad de *Los Padres* en algunos casos aparece asociada a una actitud y trato de respeto, interés y confianza en lo que dicen y hacen las hijas e hijos pequeños, así como con una gran capacidad de escucha hacia ellos, que propicia la expresión:

⁴³ PPS refiere al Partido Popular Socialista mexicano.

Una influencia familiar que tuvo en mí grandes repercusiones intelectuales es la de la educación y del trato de mucho respeto hacia los niños y a las niñas: te escuchaban desde muy pequeño, te propiciaban la expresión.

Cuando tenía como 7 años, los domingos pasaban unos niños como de mi edad por las casas, pidiendo pan duro. Y entonces yo, en lugar de preguntar si había pan duro, se me ocurrió armar con ellos una especie de círculos de discusión en el garaje de la casa. Nos sentábamos en el suelo y hablábamos de por qué pedían pan duro, si iban a la escuela, si no iban a la escuela, por qué no iban, etcétera. Porque yo quería entender por qué pedían pan duro. Pero a mí me sorprende que mi papá no me dijera “Oye, ¿qué estás haciendo? Métete.” sino que me dejó hacerlo. Esto tuvo que ver con el ambiente familiar en donde se te respetaba, donde podías decir cosas aunque fueras pequeño. Y es lo que yo hice con esos niños: escucharlos, preguntarles, no juzgarlos, simplemente analizar lo que podíamos analizar como niños. Después ya nos reuníamos cada ocho días, ya no llegaban a pedir pan, llegaban a la reunión. Descubrí cosas impresionantes de mafias y esas cosas, que en aquel momento tal vez no entendíamos, pero había cosas que no nos gustaban. Me acuerdo que después, encontré a una de esas niñas y me dijo “Ahora ya no pido pan duro, ahora trabajo en esa casa limpiando las jaulas de los pajaritos y estoy en la escuela.” O sea, se salió de la organización del pan duro, cambió de actividad y siguió en la escuela. (E-1)

Esta actitud va aunada a una costumbre de diálogo intergeneracional, de interlocución⁴⁴ y/o de interés por el arte y el conocimiento científico

Mis primeros interlocutores fueron los miembros de mi familia, desde un punto de vista ético, fuertísimo, también desde el punto de vista del conocimiento. Te digo, tenían una gran fé en la ilustración. Aunque yo ahora sea una crítica de la Ilustración, pero yo así crecí, esa interlocución fue constitutiva. (E-2)

Mi papá era muy ameno, nos contaba cuentos, nos narraba libros importantes, historias. Era apasionado de la historia de México y nos llevó muy chicos a la capilla de Chapingo, a ver los murales de Diego Rivera, nos los explicó y nos dijo que su papá lo había llevado a él en algún momento. Siempre estábamos viendo pinturas y cine ¡Vimos cantidad de cine desde muy chiquitos! Cuando estaba en quinto de primaria, un domingo, como otros domingos, nos pusimos con mi papá a ver bichitos en el microscopio. El lunes siguiente mi maestra nos pidió una composición sobre lo que habíamos hecho el domingo y yo me puse a describir detalladamente lo que habíamos hecho (los nombres de los bichitos, el portaobjetos, los instrumentos). Y la maestra me regañó y preguntó que por qué escribía yo eso. Me regañó porque pensó *que yo estaba inventando*. No se imaginó que hubiera un padre de familia que dedicara un domingo a eso y que niños de esa edad tuvieran ese manejo del lenguaje científico. (E-1)

En otros casos el ambiente familiar es de disciplina estricta:

Mi papá sí exigía. Él era como el lugar de la exigencia y el miedo a la autoridad. Eso uno lo tiene que trabajar en otro lugar. Y entre el miedo, la fantasía, la convocatoria y lo

⁴⁴ Se refiere al intercambio, discusión, análisis de información (científica, artística, literaria, de noticias o acontecimientos importantes) que establece la investigadora con alguna persona o personas y que ella reconoce como influyente en su interés por incursionar en el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.

que es la escuela pública, yo estudié toda mi vida en la escuela pública. Aunque sentía la parte del temor a mi padre, del mandato de mi padre y la disciplina de mi madre, porque ambos eran muy disciplinados. ¡Entonces la disciplina estaba en todos lados! No un esquema militar, pero sí la idea de que las cosas tenían que estar bien hechas, en su lugar y saberlas hacer. A lo mejor ese es como el mandato familiar. (E-3)

Las interpelaciones desde *Los Padres* se ven correspondidas con identificaciones por parte de las hijas, es decir, la influencia opera en una relación de convergencia, como en el caso de la orientación de izquierda o crítica.

Pero hay otros casos en que las narrativas recogen casos de divergencia o incluso de franca transgresión del *Mandato Paterno*

Yo tenía dificultades para estudiar filosofía, porque mi mamá quería que yo estudiara Relaciones Industriales (*se ríe*). Ella tenía una fábrica de arenas sílicas y quería que me hiciera cargo de ella. [...] Entré una semana a Relaciones Industriales, me inscribí muy obediente... y después fui con mi director espiritual, que además era director de la Facultad de Filosofía en ese momento y le dije “Oiga, ¡yo no puedo! No me interesa en absoluto. ¡Me duermo en las clases! Contabilidad, recursos financieros, administración... No, no, no. ¡Le juro que no puedo!. Definitivamente va más allá de mi deseo de agradar a mi madre. ¡No puedo!”. “Pero usted va a tener que lidiar con ella”, me dijo. Porque mi mamá era muy imperativa y posesiva. Era difícil. Era un paso bastante difícil para mí. Pero al final, entré a Filosofía (E-4)

Empecé arquitectura, pero no terminé. Esto tiene que ver con el mandato paterno de que “solamente la gente que sabe matemáticas y física, es la gente con la que se puede hablar”... Y, bueno, a mí me quedaba claro que si yo no estudiaba una carrera que tuviera que ver con las matemáticas no iba a tener valor para el resto de mi vida, por ello al terminar la preparatoria elegí físico-matemáticas. Pero al mismo tiempo tenía toda esta inquietud por lo social, por lo educativo en particular, que al final ganó en mí y me inscribí en Pedagogía. (E-1)

En función de lo hasta aquí recuperado, vemos que en la etapa de socialización primaria, muchos rasgos de los modelos de identidad del *imaginario de la Ilustración*, con los que se identifican *Los Padres* y algunas de *Las Madres*, van a dejar huella sobre la superficie de inscripción del *habitus* en formación de nuestras entrevistadas. Sin embargo, y congruente con la noción de sobredeterminación como presencia de una identidad en otra de tal modo que es imposible la sutura o la fijación positiva de una u otra, estas identificaciones no estarán exentas de tensiones. Una de ellas se dará, como ya vimos entre el *Imaginario de la Ilustración* y el modelo de identidad de la mujer conservadora; pero también entre concepciones religiosas, políticas, etc. como puede verse en la siguiente viñeta.

Desde la infancia, desde los 7 u 8 años, yo tenía que estar articulando dos lógicas muy complicadas: la de la familia de mi mamá, conservadora, la lógica del colegio religioso de que los que no van a misa se van a condenar, de la bondad de Cristo, del “Amaos los unos a los otros”, y por otra parte la lógica de mi papá (que aunque le prometió a mi

mamá que nunca nos hablaría de comunismo, socialismo, ni ninguna cuestión ideológica), que era una lógica política, pero en un sentido muy amplio de político, muy complejo social, cultural, educativo y la forma en que nos trataba y trataba a las demás personas de la clase que fueran. Y yo muy chica me preguntaba, “A ver, en mi casa...¿quién es más ‘amaos los unos a los otros’? ¡Pues mi papá! Él es más parejo y demás”, y sin tener los conceptos elaborados como clasismo, racismo, etétera, los fui incorporando pues en los huesos, pero además teniendo que articular esas dos lógicas. Para mi papá, su máximo era dar clases en la UNAM y decía que cuando se jubilara se iría con mi mamá a alfabetizar. Ahí venía un gran amor a la educación. Pero respecto de las dos lógicas hoy lo puedo decir: tuve una lucha agonística interior desde muy muy niña donde tenía que estar analizando quién se iba a ir al cielo y quién no se iba a ir. Por qué se iban a ir, qué era lo correcto y qué era lo incorrecto, por qué había niños pobres y niños no pobres. Que era parte de lo que yo hacía cuando tenía 7 u 8 años con los niños que iban a pedir pan. (E-1)

Sin embargo, identificándose predominantemente con los rasgos del modelo de identidad del *Imaginario de la Ilustración* y con la *orientación de izquierda*, las investigadoras van a generar el interés por escribir y publicar trabajos académicos y/o literarios, aprender otros idiomas, cursar estudios universitarios, conocer sobre temas políticos, desarrollar interés por la orientación de izquierda, la militancia en partidos políticos, la lucha contra la injusticia y la desigualdad. Así mismo, aprenden a desarrollar una actitud de respeto, capacidad de escucha y la costumbre del diálogo intergeneracional.

Soy hija de una familia muy ilustrada (en el sentido de la ilustración del que habla Popkewitz, de esa idea de que la ilustración te va a redimir de las supersticiones y de las ideas tontas) Tanto mi padre como mi madre eran así. Entonces yo creo que de ahí vienen muchas cosas. (E-2)

La cuestión de mi familia está muy en la perspectiva de la emergencia de una clase media, que encuentra en la escuela una forma, no solo de que los hijos vayan construyendo algo, sino de que la promesa de movilidad se vea cristalizada. (E-3)

No obstante, desde la actualidad, algunas de ellas reconocen que el ambiente familiar en que se desarrollaron su infancia y su adolescencia fue un ambiente no común para el resto de su cohorte generacional

Hoy me doy cuenta de que me eduqué en una “torre de marfil”. Entonces yo pensaba, desde esa torre de marfil en la que fui criada, que todas las niñas del mundo tenían condiciones como las mías: que las niñas y los niños estaban interesados en independizarse. ¡Imagínate qué loca estaba! O sea, ¡Totalmente desubicada! (E-1)

4.1.2.3 El desarrollo del deseo de incursionar en lo educativo

Muy posiblemente relacionado con las influencias que las investigadoras van teniendo en la infancia, va surgiendo y desarrollándose en tres de ellas (*E-1*, *E-2* y *E-3*) el interés por dedicarse al campo educativo profesionalmente.

Mi interés por lo educativo lo tuve toda la vida. [...] Nunca jugué a la escuelita o a ser maestra. No me interesaba el lado escolarizado, me interesaba la educación, cómo se relacionan los seres humanos, por qué están así o por qué están de otra manera. Te conté que cuando era muy pequeña organicé círculos de discusión con unos niños que iban a pedir el pan duro a las casas, porque yo quería saber por qué pedían pan duro, por qué iban o no iban a la escuela. Varios años después leí *Summerhill* y en enero del 72 fui a Inglaterra a ver a Neill [Alexander Sutherland Neill]. Lo vi y hablé varias horas con él. Él murió pocos meses después. A mí me interesó la educación infantil pero no porque me gustaran los niños, sino porque me impactó mucho el trabajo de Neill y esta idea que a lo mejor puede parecer que está fuera de toda idea científica, de que los niños fueran felices, que les gustara lo que estuvieran haciendo, que pudieran disfrutar de la vida, que tuvieran buenas relaciones consigo mismos y con los demás y ese tipo de aspectos... Lo cierto es que si yo llegué a todo eso fue por esos espacios en los que yo me fui constituyendo reconstituyendo, en donde fui anudando y des-anudando y donde sigo preocupada, muy preocupada por la cuestión cultural, política y por supuesto, educativa. ¿Por qué finalmente me fui a la educación? Porque siempre he pensado que la educación constituye a los seres humanos, y ahora lo considero con mucho más fuerza. (*E-1*)

Para mí, la escuela siempre era como un refugio. Era **El lugar**. ¡Si yo hubiera podido estar 24 horas en la escuela, hubiera estado! ¡Lo buscaba! ¿Si? Era buena estudiante y mi vida se nutría de ese lugar. Y eso en el imaginario de los maestros pesa porque te van incorporando a otras cosas, por ejemplo en quinto año mi maestra me invitaba a calificar los trabajos de mis compañeros. [...] Yo estudié toda mi vida en la escuela pública y la escuela pública era la que tenías a dos cuadras de tu casa. [...] La escuela era el lugar donde podías encontrar la estructuración de un relato. Porque la familia te daba, pero tampoco te daba más de lo que te podía dar. Y la escuela sí te enseñaba. O sea, aprendías en la escuela, no tenías que sumar otros cursos, otras actividades, otras cosas. No, no, no. Entonces yo creo que ahí hay una parte entre la escuela y la familia, la familia y la escuela. Pero sí, para mí la escuela tuvo un peso enorme. Para mí sí fue, pues constitutivo.

A lo mejor si le rascas dirás “¡Ah, pues con razón se fue a pedagogía!”. ¿Verdad? Pues no sé. No puedo decirte... (*E-3*)

Yo tenía mucha propensión a organizar a otros, mis juegos eran de organizar a otros: “Les presto mi bicicleta, pero se forman y marchan”. ¡Era yo terrible! Pero hubo una cosa que a mí me pasó cuando estaba en la prepa y que esa sí la puedo identificar como un acto fundante, en relación con el maltrato a los niños. Para mí eso es algo que me enferma. Esa parte siempre fue fuerte para mí, aunque nunca me dediqué a hacer investigación sobre eso, pero sí tuvo que ver con la elección de la carrera. [...] Bueno y la clásica de que yo pensaba que la escuela era un desastre, que no enseñaba bien, que desperdiciaba los talentos y las habilidades de los niños, que te aplastaba y toda esa parte que es como clásica de casi todos los que hemos estudiado pedagogía. O sea, esa como desilusión de la escuela. Pero curiosamente mi idea de pedagogía no se centra en la escuela, sí toca la escuela, pero toca las formas de aprendizaje y de internalización de rasgos de subjetividad que ocurren en otros espacios, no precisamente en la escuela. Y eso me encanta. Siempre me ha gustado más. Entonces aquí ves cómo se van

engarzando ciertas cosas en mi historia, desde esa propensión de dirigir a los demás, de establecer lineamientos cuando era chiquita, lo vas ligando con esa fe en la Ilustración que había por parte de mi mamá y mi papá [...] Y se va ligando con el paso por la escuela en el cual, si bien yo nunca fui infeliz, fui niña de dieces y cuadros de honor y demás, no fui feliz nunca. Me daba cuenta de un montón de cosas que no funcionaban, me molestaba el desorden y la incapacidad de los profesores por interesar a los niños o de poner orden, mostrar una cierta autoridad, hasta eso me molestaba de la escuela. Pero no porque me haya ido mal, a mí me fue bastante bien, no me puedo quejar, tenía buenas calificaciones, era consentida [...] Entonces tú vas anudando unas cosas con las otras (E-2)

Las influencias importantes para la constitución de la identidad de las investigadoras en la infancia y la adolescencia no solo vinieron de la esfera de lo familiar, hubo discursos con gran fuerza interpelatoria que favorecieron procesos de identificación y que provinieron de lo escolar, aunque no siempre del plano de lo curricular, sino de lo extra-curricular. Así mismo hay muchas influencias que emanaron de dos de los hitos geopolíticos propuestos: el de los *Movimientos Estudiantiles ocurridos en México en el siglo XX*, de los cuales ya recuperé algunos datos anteriormente y el de la *los Movimientos sociales latinoamericanos y la presencia del exilio de intelectuales extranjeros en el territorio mexicano*. Vale la pena asomarse un poco a la complejidad de este escenario.

4.2 Influencias desde el espacio escolar previo a la Universidad.

Hay un plano generacional que en mi historia abrega de lo epistemológico y tiene que ver con un tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje diferente y de ruptura, vinculado a la experiencia de haber sido alumno de la primera generación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En la época no solo era alternativo, era de ruptura porque dotaba de sentido a los actores, al darles la palabra. El CCH nos enseñó que para aprender había que estudiar, y que estudiar implica no perder de vista tradiciones de pensamiento. **No bastaba llamarte “crítico-marxista”. No. ¡Había que leer a los autores críticos y marxistas!**. Pero leerlos en el contexto del discurso crítico que los profesores del CCH planteaban entre el área del saber científico y del saber literario. Además no sólo era aprender las herramientas que la escuela te daba, sino a través de la militancia-intervención, muy precarizada tal vez, porque era un quehacer de la amistad a la escuela, de la escuela a la militancia. [...] En ese momento las militancias asumieron el trabajo teórico como referente para trabajar, porque en el propio *ethos* del marxismo estaba planteado: La cuestión de la teoría, no como algo que te inhabilitaba, sino como algo que era necesario. **¡Estaba todo por hacerse!**... Todo por hacerse, o al menos así lo pensamos una generación. (*Se queda pensativa*) (E-3)

Esta convicción mía de luchar por resolver las grandes injusticias en el mundo **tiene que ver con toda esta veta o pilar fuerte, que me construye, me hila, forma parte de mi entramado intrapsíquico, interpsíquico, cultural, intracultural, político, etcétera. ¡Que tiene que ver mucho, muchísimo con el México del 68, con el México del 71!** (E-1)

Cuadro 6. SEGUNDA PARTE DE LA PRIMERA TEMPORALIDAD: CONTEXTO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y ESTUDIANTILES MEXICANOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

AÑO	ENTREVISTADAS				HITOS GEOPOLÍTICOS			OTROS EVENTOS GEOPOLÍTICOS IMPORTANTES	
	E-1	E-2	E-3	E-4	MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES OCURRIDOS EN MÉXICO	PRESENCIA DE INTELLECTUALES EXTRANJEROS EXILIADOS EN MÉXICO		NACIONALES MEXICANOS	INTERNACIONALES
						CENTRO Y SUDAMERICANOS	ESPAÑOLES		
1945				NACE	DESDE 1920 SE CREA LA FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DEL DISTRITO FEDERAL, PRIMERA ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL, DEMANDA ALOJAMIENTOS, AYUDA ALIMENTARIA * 1929 MOVIMIENTO POR LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA * 1932- 1933 DEBATE UNIVERSITARIO EN TORNO A LA ORIENTACIÓN SOCIALISTA DE LA EDUCACIÓN VS. LIBERTAD DE CÁTEDRA * 1934 MOVIMIENTO EN CONTRA DEL CAMBIO EN LA ORIENTACIÓN SOCIALISTA DE LA EDUCACIÓN Y LA REDUCCIÓN PRESUPUESTAL PARA EL IPN Y LAS ESCUELAS NORMALES	DESDE LA DÉCADA DE 1920 LLEGAN INTELLECTUALES, ACTIVISTAS, PERIODISTAS EXILIADOS DE PERÚ, VENEZUELA Y CUBA	DESDE LA DÉCADA DE LOS AÑOS TREINTAS Y LOS CUARENTAS, MÉXICO RECIBE A INTELLECTUALES DEL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL (FILÓSOFOS CIENTÍFICOS, POLÍTÓLOGOS, ANTROPÓLOGOS) GRAN PARTE DE ELLOS ENTRAN A TRABAJAR A ESPACIOS UNIVERSITARIOS, VARIOS DE ELLOS SE QUEDAN DEFINITIVAMENTE A RADICAR EN MÉXICO	VASCONCELOS Y EL DEBATE SOBRE LA ORIENTACIÓN SOCIALISTA DE LA EDUCACIÓN, DE LA GESTIÓN PRESIDENCIAL CARDENISTA Y APOYO A LA INMIGRACIÓN DE EXILIADOS INTELLECTUALES A LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS * A PARTIR DE 1940 INICIA LA ADMINISTRACIÓN DE MANUEL AVILA CAMACHO Y DA UN VIRAJE A LA ORIENTACIÓN SOCIALISTA DE LA EDUCACIÓN	* CONTEXTO DE LA GUERRA FRÍA

Cuadro 6. SEGUNDA PARTE DE LA PRIMERA TEMPORALIDAD: CONTEXTO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y ESTUDIANTILES MEXICANOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

AÑO	ENTREVISTADAS				HITOS GEOPOLÍTICOS			OTROS EVENTOS GEOPOLÍTICOS IMPORTANTES	
	E-1	E-2	E-3	E-4	MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES OCURRIDOS EN MÉXICO	PRESENCIA DE INTELLECTUALES EXTRANJEROS EXILIADOS EN MÉXICO		NACIONALES MEXICANOS	INTERNACIONALES
						CENTRO Y SUDAMERICANOS	ESPAÑOLES		
1950	NACE				CIUDAD UNIVERSITARIA SE VUELVE SEDE DE LA UNAM, SE INCREMENTA PRESUPUESTO PARA LA UNAM Y SE REDUCE PARA EL IPN Y LAS NORMALES RURALES, CON LO QUE VUELVE A REAVIVARSE EL DESCENTEN TO	LLEGADA DE OTRA OLA DEL EXILIO DE INTELLECTUALES PROVENIENTES DE CENTRO Y SUDAMÉRICA (CHILE, ARGENTINA, BRASIL, NICARAGUA, BOLIVIA, COLOMBIA Y GUATEMALA, ENTRE ELLOS UNA GRAN PARTE TIENEN ENFOQUES CRÍTICO MARXISTAS (SOCIÓLOGOS, ANTROPÓLOGOS, FILÓSOFOS, PEDAGOGOS) QUE VIENEN HUYENDO DE REGÍMENES DICTATORIALES *	ESTOS INTELLECTUALES ENTRAN A FUNCIONES DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y PUBLICACIÓN EN UNIVERSIDADES MEXICANAS		
1952		NACE							

Cuadro 6. SEGUNDA PARTE DE LA PRIMERA TEMPORALIDAD: CONTEXTO DE LOS MOVIIENTOS SOCIALES Y ESTUDIANTILES MEXICANOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX									
AÑO	ENTREVISTADAS				HITOS GEOPOLÍTICOS			OTROS EVENTOS GEOPOLÍTICOS IMPORTANTES	
	E-1	E-2	E-3	E-4	MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES OCURRIDOS EN MÉXICO	PRESENCIA DE INTELLECTUALES EXTRANJEROS EXILIADOS EN MÉXICO		NACIONALES MEXICANOS	INTERNACIONALES
						CENTRO Y SUDAMERICANOS	ESPAÑOLES		
1955			NACE		1800 SOLDADOS DEL EJÉRCITO NACIONAL OCUPAN LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS PARA REPRIMIR EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL				
1958					LAS DOS ORGANIZACIONES ESTUDIANTILES MÁS IMPORTANTES SE UNEN AL PARTIDO OFICIAL				REUNIÓN DE TBILISI Y APARICIÓN EN EL ESCENARIO MUNDIAL DE LA PREOCUPACIÓN POR LOS PROBLEMAS AMBIENTALES
1959					EN LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES PARTICIPAN JÓVENES DE CLASE MEDIA URBANA, IDENTIFICADOS CON EL IMAGINARIO DE LA ILUSTRACIÓN				
1960					MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES DE MORELIA PARA DEFENDER AL RECTOR ELÍ DE GORTARI				
1962					REPRESIÓN DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL MICHOACANO E IMPOSICIÓN DE NUEVA LEY ORGÁNICA A LA UNIVERSIDAD				

Cuadro 6. SEGUNDA PARTE DE LA PRIMERA TEMPORALIDAD: CONTEXTO DE LOS MOVIIENTOS SOCIALES Y ESTUDIANTILES MEXICANOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX									
AÑO	ENTREVISTADAS				HITOS GEOPOLÍTICOS			OTROS EVENTOS GEOPOLÍTICOS IMPORTANTES	
	E-1	E-2	E-3	E-4	MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES OCURRIDOS EN MÉXICO	PRESENCIA DE INTELLECTUALES EXTRANJEROS EXILIADOS EN MÉXICO		NACIONALES MEXICANOS	INTERNACIONALES
						CENTRO Y SUDAMERICANOS	ESPAÑOLES		
1963	TERMINA SU EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL "INSTITUTO "MIGUEL ANGEL"				MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES DE PUEBLA PROVOCA LA CAIDA DEL GOBERNADOR NAVA CASTILLO, LO CUAL ES REPRIMIDO DURAMENTE				
1964	Dicta su primera conferencia				MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES DE GUERRERO CONTRA REELECCIÓN DEL GOBERNADOR PROVOCA SALVAJE REPRESIÓN				
1965		TERMINA SU EDUCACIÓN SECUNDARIA			MANIFESTACIONES ESTUDIANTILES CONTRA EL ALZA DE TARIFAS DE LOS TRANSPORTES, DERIVAN EN SANGRIENTA REPRESIÓN				
1966	TERMINA SU EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL COLEGIO "MIGUEL ÁNGEL"		TERMINA SU EDUCACIÓN PRIMARIA	IMPARTE CURSO DE LÓGICA EN EL COLEGIO LESTONNAC	MOVIMIENTO NACIONAL DE LOS MÉDICOS				
1968				OBTIENE EL GRADO DE LICENCIADA EN FILOSOFÍA POR LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICAN A	DESDE 27 DE JULIO SE ENFRENTAN GRANADEROS Y ESTUDIANTES * EJERCITO OCUPA VARIOS PLANTELES DE LA UNAM * 1 DE AGOSTO, RECTOR ENCABEZA MARCHA AL				MUERTE DEL "CHE" GUEVARA * LANZAMIENTO DEL SPUTNIK SOVIÉTICO ^ FUNDACIÓN DE LA NASA E INICIO DE LA CARRERA ESPACIAL *

Cuadro 6. SEGUNDA PARTE DE LA PRIMERA TEMPORALIDAD: CONTEXTO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y ESTUDIANTILES MEXICANOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

AÑO	ENTREVISTADAS				HITOS GEOPOLÍTICOS			OTROS EVENTOS GEOPOLÍTICOS IMPORTANTES	
	E-1	E-2	E-3	E-4	MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES OCURRIDOS EN MÉXICO	PRESENCIA DE INTELLECTUALES EXTRANJEROS EXILIADOS EN MÉXICO		NACIONALES MEXICANOS	INTERNACIONALES
						CENTRO Y SUDAMERICANOS	ESPAÑOLES		
					ZÓCALO CAPITALINO, IZA BANDERA A MEDIA ASTA Y SE CANTA HIMNO NACIONAL * INTEGRACIÓN DEL CONSEJO NACIONAL DE HUELGA * 1 DE SEPTIEMBRE PRESIDENTE DÍAZ ORDAZ RINDE IV INFORME DE GOBIERNO, DESCONOCE LEGITIMIDAD DEL MOVIMIENTO Y AMENAZA CON EMPLEAR EL EJÉRCITO PARA REPRIMIRLO * 19 DE SEPTIEMBRE, EJÉRCITO VUELVE A TOMAR C.U. (SAQUEA INSTRUMENTAL Y APARATOS DE INVESTIGACIÓN) * 2 DE OCTUBRE GOBIERNO ACUERDA CON REPRESENTANTES DEL CONSEJO NACIONAL DE HUELGA INICIAR DIÁLOGO, PERO POR LA TARDE DESATA LA MASACRE DE TLATELOLCO * DEL 19 AL 21 DE NOVIEMBRE SE SUSPENDE LA HUELGA Y SE REANUDAN CLASES * 6 DICIEMBRE SE DISUELVE EL CONSEJO NACIONAL DE HUELGA				PROTESTAS, TUMULTOS Y MOTINES EN PRAGA, CHICAGO, PARIS, TOKIO, BELGRADO, ROMA, MEXICO Y SANTIAGO DE CHILE * OFENSIVA DEL TET EN VIETNAM * PROTESTAS POR VIETNAM, MOVIMIENTO HIPPIE Y FESTIVAL DE WOODSTOCK * TRIUNFO DE LA REVOLUCIÓN CUBANA * HAY MANIFESTACIONES DE PROTESTA EN ESTOCOLMO, PARIS, BRUSELAS, CARACAS, GUAYAQUIL Y HELSINKI CONTRA LA REPRESIÓN DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL MEXICANO

Cuadro 6. SEGUNDA PARTE DE LA PRIMERA TEMPORALIDAD: CONTEXTO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y ESTUDIANTILES MEXICANOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX									
AÑO	ENTREVISTADAS				HITOS GEOPOLÍTICOS			OTROS EVENTOS GEOPOLÍTICOS IMPORTANTES	
	E-1	E-2	E-3	E-4	MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES OCURRIDOS EN MÉXICO	PRESENCIA DE INTELLECTUALES EXTRANJEROS EXILIADOS EN MÉXICO		NACIONALES MEXICANOS	INTERNACIONALES
						CENTRO Y SUDAMERICANOS	ESPAÑOLES		
1969			TERMINA SU EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ESC. SEC. # 16 "PEDRO DÍAZ"						
1970	TERMINA LA PREPARATORIA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL "ANTONIO CASO"								
1971					10 DE JUNIO DE 1971, EL NUEVO PRESIDENTE LUIS ECHEVERRÍA REPRIME NUEVA MANIFESTACIÓN ESTUDIANTIL VIOLENTAMENTE Y SE DISUELVE EL CONSEJO NACIONAL DE HUELGA				

Cuadro 6. Segunda parte de la primera temporalidad: Contexto de los movimientos sociales y estudiantiles mexicanos en la primera mitad del siglo XX. González Arenas, María Marcela (2014)

4.2.1 Contexto: Movimientos estudiantiles y sociales mexicanos en la primera mitad del siglo XX

Como puede verse en el Cuadro 6. *Segunda parte de la primera temporalidad: Contexto de los movimientos sociales y estudiantiles mexicanos en la primera mitad del siglo XX*, la etapa en que las investigadoras de la investigación cursan y concluyen su educación primaria, secundaria y el bachillerato coincide con un periodo de gran agitación social no sólo en México, sino a nivel mundial, que tendrá momentos cumbre en 1968 y sus secuelas hasta mediados de los años setentas.

Ya vimos en apartados anteriores cómo en 1954 las nuevas instalaciones de Ciudad Universitaria de la UNAM inyectan fuerza al imaginario colectivo nutriéndolo de sentido de pertenencia. Las viejas demandas del IPN, la migración resultante de la crisis del campo, la explosión demográfica y los efectos del *imaginario de la Ilustración* con su promesa de ser pioleta de movilización social devinieron en una sobredemanda en la matrícula del IPN. Si bien a mediados de junio de 1956, la SEP concede la mayor parte de las peticiones del IPN y de la Escuela Nacional de Maestros, deja vagas promesas para las normales rurales y las escuelas politécnicas.

En Septiembre de 1956 un incidente entre el rector del IPN y los estudiantes genera que 1,800 soldados del Ejército Nacional supervisados por el propio Secretario de la Defensa Nacional ocupen las instalaciones de esa institución y encarcelen a los dirigentes estudiantiles. A partir de ese acontecimiento el internado es clausurado definitivamente y los apoyos se sustituyen por becas individuales, cerrándose con estas acciones las puertas de la educación superior a miles de jóvenes de extracción popular.

Estos hechos lamentables coinciden con la etapa más intensa de la llegada de intelectuales exiliados provenientes de centro y Sudamérica, que vienen huyendo de regímenes autoritarios militares, lo cual apuntala y exagera aún más los ánimos en contra de las brutales reacciones militares contra las comunidades universitarias y/o normalistas.

De ahí en adelante la política gubernamental limitará progresivamente aún más el acceso de los hijos de los sectores más necesitados del país a la educación superior. A ello contribuirá el hecho de que dos de las más importantes organizaciones estudiantiles se integren al partido oficial.

En estos años los movimientos estudiantiles inician con el organizado en 1961 en la Universidad de Michoacán para impedir la salida del rector Elí de Gortari, intelectual de

izquierda, acusado por el gobierno estatal, de ser marxista. Las manifestaciones de apoyo reciben violentas represiones por parte del gobierno, con estudiantes encarcelados. En 1963 se impone una nueva ley orgánica en esta universidad, generando más protestas. Más adelante los estudiantes volverán a manifestarse siendo de nuevo reprimidos, castigados y acusados de comunistas.

En 1964, un movimiento estudiantil en Puebla provocó la caída del gobernador Nava Castillo, generando una reacción violenta por parte del gobierno. En 1965, un grupo de estudiantes de Guerrero se opone a la reelección del gobernador: la protesta es salvajemente castigada y reprimida y varios líderes son expulsados. Ese año estudiantes de la Universidad Juárez de Durango, ocupan las instalaciones de la Fundidora de Fierro y Acero de Monterrey reclamando que los beneficios de esta fundidora fueran para beneficio del pueblo.

A nivel federal, desde el principio de su administración presidencial (1964-1970), Gustavo Díaz Ordaz “visualiza a la universidad como un problema, no como objeto de estímulo. Dos son las preocupaciones: la alarma ante el crecimiento de la población universitaria y la consideración sobre el costo financiero que éste implicaría, de concentrarse en el sector estatal”. (Fuentes, 1983:49)

Por otra parte a este presidente mexicano le tocará poner en marcha la fase más intensa de la *Alianza para el Progreso*, programa de supuesta ayuda económica, política y social de Estados Unidos de Norteamérica para varios países de América Latina, para contrarrestar la influencia de la Revolución Cubana. Las principales medidas fueron la reforma agraria para mejorar la productividad agrícola, propiciar el libre comercio entre los países latinoamericanos, mejorar las condiciones sanitarias e implementar una reforma educativa centrada en lo que se conoció como la Tecnología Educativa. Esta corriente educativa fusionaba la teoría de sistemas, una perspectiva administrativa y un enfoque psicológico conductista de base epistémica positivista, para leer y abordar lo educativo.

En este escenario arribará el año de 1968 que, como dice Ribera

Si existe un año en el siglo XX que pueda significar la síntesis de lo que fue la centuria, éste es el de 1968. Una serie de eventos que acontecen en ese año resultan de gran importancia. Unos aparecen como resultado de cierta acumulación histórica, otros son significativos por la serie de consecuencias que acarrearán, otros más muestran ser expresión y síntoma de las hondas contradicciones que atraviesan el siglo. Varias de las claves del siglo aparecen concentradas en la coyuntura que representa 1968. (2008:59)

En diversas partes del mundo, es en los estudiantes de la clase media donde hará eclosión

una serie de demandas de libertad frente a instituciones cuyo autoritarismo fue profundamente cuestionado. Esto ocurrirá

en Francia contra el régimen paternalista autoritario de De Gaulle en mayo de 1968; en la llamada ‘Primavera de Praga’, en Checoslovaquia, que cuestionó el régimen autoritario, antidemocrático e intervencionista de la URSS; los movimientos integracionistas, pacifistas y feministas que surgieron en EU. “Mil novecientos sesenta y ocho fue un año axial: protestas, tumultos y motines en Praga, Chicago, París, Tokio, Belgrado, Roma, México, Santiago... De la misma manera que las epidemias medievales no respetaban las fronteras religiosas, ni las jerarquías sociales, la rebelión juvenil anuló las clasificaciones ideológicas. En el ambiente universitario, el triunfo de la Revolución Cubana crearía un fuerte referente de libertad que, conjugado con los movimientos ferrocarrilero (1958), magisterial (1958-1959) y médico (1965) propiciarían la atmósfera para el nuevo ciclo histórico de las organizaciones estudiantiles (Paz, 1993:273).

Pero también tendrán lugar en este año el auge y fracaso de la revolución china, la ofensiva del Tet en Vietnam, las protestas por Vietnam, el movimiento hippie⁴⁵.

A lo largo del 68 son varios los movimientos estudiantiles que se desarrollarán en distintos puntos de la república mexicana, recibiendo como respuesta por parte del gobierno represión y bazucazos. Al no conseguir atención a sus demandas, los universitarios de algunas universidades, se lanzan a huelga, toman edificios, hay muchos heridos y detenidos entre los estudiantes, varios pierden la vida. Las declaraciones por parte del gobierno tienden a ocultar los hechos, criminalizando a las víctimas, acusándolos de comunistas agitadores externos a los grupos estudiantiles.

El centro de la capital mexicana es escenario de frecuentes enfrentamientos entre estudiantes y granaderos. Muchos jóvenes transitando por la calle, fueran o no estudiantes, se vuelven sospechosos y por lo tanto, son detenidos. Las dimensiones de la violencia desencadenada por el Estado comenzaron a lesionar el tejido social. El ejército mexicano y las instancias encargadas de la seguridad pública y la procuración y administración de la justicia serán señaladas por la sociedad, por su brutalidad e inconsciencia.

Por su parte el presidente Gustavo Díaz Ordaz en su informe presidencial del 1 de septiembre, aborda el tema diciendo que el movimiento estudiantil está desorganizado y actúa en medio de la confusión, que si bien hay algunos con peticiones concretas, otras son movidas

⁴⁵ Para un acercamiento más detenido sobre los distintos eventos a nivel mundial que ocurrieron en 1968, se sugiere revisar *El año histórico de 1968. Diez acontecimientos que cambiaron al mundo*. texto de Ribera (2008).

por intereses políticos facciosos y otras más con un claro interés por desprestigiar a México ante la proximidad de los XIX Juegos Olímpicos. Díaz Ordas asegura que todo es causa de la intromisión de extranjeros y se manifiesta a favor del artículo 145. Finalmente declara que el Estado ha sido tolerante hasta el exceso y que entre sus atribuciones está, según el Artículo 89 constitucional:

Disponer de la totalidad de la fuerza armada permanente o sea del ejército terrestre, de la marina y de la fuerza aérea para la seguridad interior y defensa exterior de la Federación [...] No quisiéramos vernos en el caso de tomar medidas que no deseamos, pero que tomaremos si es necesario; lo que sea nuestro deber hacer, lo haremos. Hasta donde estemos obligados a llegar, llegaremos. (*Novedades*, 2 de sept. 1968)

A mediados de septiembre el ejército toma Ciudad Universitaria con 10,000 soldados precedidos de tanquetas, en ese operativo son detenidas 700 personas. Aunque el ejército entrega las instalaciones dos semanas después, la tensión se incrementa progresivamente.

El 2 de octubre el ejército reprime brutalmente un mitin estudiantil. La matanza dura más de dos horas a partir de que se producen los primeros disparos, que es cuando comienza una intensa balacera. Hasta la fecha en que esto se escribe no existe una lista completa de heridos, muertos y desaparecidos. Muchas personas son detenidas y torturadas, otras desaparecen por un tiempo o definitivamente. Algunos consiguen ser exiliados para continuar vivos.

En la plaza se ha generalizado la balacera. Mujeres, niños, jóvenes y adultos corren despavoridos; algunos se tiran al suelo; otros buscan protección en las escalinatas o entre los vestigios prehispánicos; otros más se esconden debajo y detrás de los automóviles estacionados, o intentan refugiarse en los departamentos de los edificios multifamiliares. Mucha gente logra huir por el costado oriente de la plaza, otras se topan con “columnas de soldados que empuñaban sus armas a bayoneta calada y disparan en todas direcciones”. Las menos afortunadas yacen tendidas en el suelo, muertas o heridas. La masacre a su plenitud. La intención del Estado Mexicano, de detener a los dirigentes del CNH concentrados en el edificio Chihuahua, muestra solo uno de los objetivos; la dimensión de la Operación Galeana habla de otro tema que rebasa, con mucho, la detención selectiva de quienes eran plenamente identificables para la policía política de la Dirección Federal de Seguridad. (Sánchez, 1968)

Después de la masacre el Estado refuerza su política de ocultar la verdad y desinformar sobre los hechos. En este tenor, el reporte del capitán Fernando Gutiérrez Barrios, habla de 1043 detenidos, 26 personas muertas y 100 heridos, en un descarado intento de ocultar lo sucedido. Pero otras fuentes revelan cifras muy diferentes y alarmantes en cuanto a los muertos, heridos, desaparecidos:

El periódico inglés *The Guardian*, tras una investigación cuidadosa informa que hubo

por lo menos 325 muertos. Los heridos deben haber sido miles, lo mismo que las personas aprehendidas. El 2 de octubre de 1968 terminó el movimiento estudiantil. También terminó una época de la historia de México. La actitud gubernamental ¿cómo explicarla? La matanza de Tlatelolco nos revela que un pasado que creíamos enterrado está vivo e irrumpe ante nosotros.” (Paz, 1993:280)

Hay manifestaciones de protesta por lo acontecido en México y en muchas ciudades del mundo como Estocolmo, París, Bruselas, Caracas, Guayaquil o Helsinki.

Después de lo ocurrido, todos los intentos del CNH por resucitar el movimiento se topan con el miedo que provoca el clima de persecución, violencia y difamación sostenido por el Estado. Entre el 19 y el 21 de noviembre, cambia la postura de sostener la huelga hacia el regreso a clases.

El 30 de noviembre de 1970 Díaz Ordaz deja la presidencia en manos de su Secretario de Gobernación Luis Echeverría Álvarez. El 6 de diciembre el CNH se disuelve argumentando que se cambiará su estrategia hacia el fortalecimiento de las brigadas.

Desde los primeros días de la presidencia de Echeverría Álvarez se anuncian reformas de apertura democrática en México, se libera a presos políticos, se permite el regreso de algunos líderes del 68 exiliados. Pero el conflicto se vuelve a desatar cuando, en la Universidad Autónoma de Nuevo León, profesores y estudiantes presentan una ley orgánica que propone un gobierno paritario y el gobierno se manifiesta en franco desacuerdo, reduce drásticamente el presupuesto e intenta instaurar otro proyecto de ley que prácticamente suprime la autonomía de la institución. Esto disgusta a los universitarios que, comienzan una huelga pidiendo solidaridad a las demás universidades del país. La UNAM y el IPN responden inmediatamente convocando a una manifestación masiva en apoyo a Nuevo León para el 10 de junio del 1971.

Pese a la renuncia del Gobernador neoleonés el 30 de mayo, los estudiantes capitalinos, decidieron manifestarse. Si bien las demandas no eran claras, ellos apoyaron la manifestación pues había muchos problemas que resolver desde el 68. Además se consideraba que, frente a la promesa de apertura democrática del presidente, era la oportunidad para que éste demostrara que no sería represor como el anterior.

El 10 de junio se preveía una marcha que terminaría en el Zócalo capitalino. Sin embargo las calles estaban bloqueadas por granaderos y agentes policiacos, impidiendo el paso de los estudiantes. También había tanquetas antimotines, junto con transportes del ejército y transportes de granaderos en un enorme contingente policiaco. Un grupo de choque

entrenado por la Dirección Federal de Seguridad y la C.I.A., conocido como "Los Halcones", llegó en camiones, camionetas y transportes de granaderos y atacó brutalmente a los estudiantes con garrotes y armas de fuego de alto calibre, después de que los granaderos abrieran sus filas. Los estudiantes intentaron inútilmente esconderse de estos hombres armados, la policía no intervino porque no tenía órdenes de hacerlo y permaneció como espectadora permitiendo la masacre. El tiroteo se prolongó por varios minutos, durante los cuales algunos transportes daban apoyo logístico al grupo paramilitar, dotándolo con armas y transportes improvisados con automóviles privados, camionetas, patrullas policíacas e incluso una ambulancia de la Cruz Verde. Los heridos fueron llevados a hospitales, pero fue inútil pues los Halcones llegaron a los nosocomios y allí remataron a balazos a los jóvenes aún en el quirófano, además de intimidar a los internos.

Gómez Nashiki opina que

Aunque el movimiento estudiantil tuvo, entre 1971 y 1973, momentos importantes de recuperación, es evidente que una tendencia general hacia la degradación política se impuso sobre cualquier intento de reorganización. Situación que no sólo prevaleció en la capital sino que se extendió a todo el país. Separadas crecientemente de las masas, se radicalizaron las vanguardias estudiantiles, reunidas en los comités de lucha. Abandonaron paulatinamente las viejas consignas democráticas y adoptaron divisas populistas o revolucionarias. (Gómez Nashiki, 208)

4.2.2 Hallazgos en las narrativas

4.2.2.1 “Dos de octubre, no se olvida”

En la parte de las narrativas que alude a la etapa en que cursaron la secundaria y la preparatoria (y, en el caso de E-4, cuando acaba de concluir su licenciatura en Filosofía), irrumpen con fuerza y de distinta forma las referencias a dos de los momentos cumbre de los *Movimientos Estudiantiles Mexicanos*: los acontecimientos que tuvieron lugar el 2 de octubre de 1968 y el 10 de junio de 1971, así como las sangrientas represiones de que fueron objeto.

Es importante resaltar que la carga simbólica que conllevan estos dos eventos geopolíticos se sobredetermina de manera diferente y diferida en cada uno de los casos, pero en todos los casos vuelve a aparecer con fuerza la impronta de la *orientación de izquierda*.

- La mayor de ellas tiene 22 años y este hito temporal solo la afecta como *elemento* incomprensible, detonador de una inquietud que genera una mezcla de desasosiego y curiosidad en ella, pero que no llega a constituirse en *momento*, es decir, no es

articulado simbólicamente por ella. Este evento tan complejo se instala como un *real* (en sentido lacaniano) que disloca erosionando la ilusión de completud que ella tiene en ese momento al estar recién egresada de una universidad conservadora y prestigiosa, estar recién casada y esperando a su primer hijo.

Yo me casé en el 68. Así que cuando ocurrió [*el movimiento del 68*], estaba esperando a mi primer hijo... Pero sobre todo, estaba ensayándome como ama de casa, así como me habían enseñado que había que hacer: Un ama de casa excelente... Entonces el 68, no lo viví como lo vivieron las gentes de mi generación, porque yo ya estaba fuera de la universidad propiamente. Pero lo que sí te puedo decir es que yo veía en los periódicos, oía, veía en la televisión y en el radio lo que pasaba. Y... **¡no lo entendía!...** (*Hace una pausa pensativa*) **Auténticamente no-lo-entendía...** Claro, con una mentalidad reaccionaria como la que tenía, mi visión era muy conservadora de lo que estaba aconteciendo. Pero al mismo tiempo me daba cuenta que de que algo estaba mal en esa visión. Pero no sabía por dónde. **No entendía nada.** Entonces me propuse que tenía que entenderlo, no en ese momento, pero sí a la larga. Eso se me quedó como espinita. (E-4)

- E-1, E-2 y E-3 participan en mayor o menor medida en los sucesos de esos años. Una tiene 18 años, su padre trabaja en la UNAM y está tratando de ayudar a que sus tesisas no se involucren en las manifestaciones porque ve venir el peligro y sabe de las distintas formas de represión que se están dando por parte del gobierno, en contra de los estudiantes.

El 2 de octubre mi papá nos encerró con llave para no salir, porque sabía que iba a haber manifestaciones, así que yo no estuve allí. Pero sí me tocó la represión del 10 de junio del 71, con Echeverría. Mi papá ya había muerto y entonces sí fui a la manifestación. Nos íbamos a meter a la Normal y gritaron “¡Nooo! ¡Sálganse!”. Salimos corriendo y hubo una matanza horrible en la Normal. Los “halcones” iban con palíacate, en carros viejos. ¡Iban disparando! Y me tocó que uno de ellos me apuntara con el rifle. Fue mirada con mirada, unos segundos. ¡Y no me disparó! No sé por qué. ¡No me disparó! Tengo muy clara la imagen de esos ojos viéndome, la recuerdo a veces, pero no logro conectar ningún sentimiento con esa experiencia...

Íbamos corriendo. Si se caía alguien tenías que seguir corriendo, no te podías quedar a ayudar ¡Muy feo! ¡Espantoso!

Ya después estuve yendo a los “domingos rojos” de la “Rubén Jaramillo”, una colonia guerrillera. Ahí también hubo una represión y una matanza, mataron al dirigente del movimiento. Ese domingo yo no fui, pero sí estuve el 10 de junio de 1971. (E-1)

En continuidad con la orientación de izquierda y socialista que ha abrevado de su padre, los acontecimientos potencializan y catapultan su lectura marxista de lo que observa, sintiéndose empoderada para la acción revolucionaria

Yo viví esos acontecimientos de manera muy fuerte, porque estaba **to-tal-men-te** convencida de que el mundo entero se iba a volver socialista y que de ahí pasaríamos al comunismo. **¡Estaba to-tal-men-te convencida!** Yo tenía 18 años y mi angustia eran

mis dos tíos a los que quise mucho, uno político, el otro empresario. **Estaba convencida y dispuesta, como me imagino que estaba la mayoría de los jóvenes de izquierda, a tomar las armas y demás.** Mi angustia era pensar si me tocaría matarlos, enfrentarlos. *(Se queda pensativa) (E-1)*

Desde el presente, esta investigadora reconoce el enorme potencial interpelador que los acontecimientos de esos años sobredeterminados con las influencias de su infancia y adolescencia tienen en su itinerario académico

Todo eso me marcó y me seguirá marcando por el resto de mi vida. Sigo profundamente convencida de que se tiene que hacer algo por luchar contra las injusticias, la pobreza, cada quién desde su trinchera. Hasta la fecha creo que es fundamental que los científicos de las Ciencias Sociales y Humanas debemos tener un conocimiento que no se base solo en su propia subjetividad, sino que tenemos que articularla con lo que vemos y lo que no queremos ver. Es un trabajo complicado el del científico social: hacernos de herramientas teóricas, epistémicas, ontológicas para hacer un trabajo académico serio, riguroso, construyendo una distancia, para relacionar nuestra subjetividad con la complejidad de lo social, político, educativo. Hay toda una parte de los planteamientos marxistas que no se puede sostener hoy en día, pero esa firme convicción de luchar por resolver las grandes injusticias en el mundo sigue siendo totalmente vigente en mí **y esto tiene que ver con toda esta veta o pilar fuerte, que me construye, me hila, forma parte de mi entramado intrapsíquico, interpsíquico, cultural, intracultural, político, etcétera y que tiene que ver mucho, muchísimo con el México del 68, con el México del 71!** *(Respira profundamente y hace una pausa prolongada, visiblemente alterada)*

- *E-3* tiene 11 años, está estudiando la secundaria en una escuela ubicada frente a la Plaza de las tres culturas y se involucra directamente en varios de los eventos de esos años. Sin embargo reconoce que el peso de la influencia de estos acontecimientos en su itinerario es más bien por la orientación de izquierda, que hereda su generación.

Yo era una adolescente tenía 11 años o 12, estudiaba en la secundaria. La vocacional donde fue el bazucazo estaba enfrente de mi secundaria, en la *Plaza de las tres Culturas*. Mi prima estaba en el movimiento y su novio. No es que yo haya estado ahí. Sí fui a marchas: a la Marcha del Silencio, fui al plantón en el zócalo, etcétera. Y fui al mitin y después entraron los tanques. Es decir ¡yo vi pasar los tanques! pero no me tocó vivir lo peor... Cuando te digo “vi pasar los tanques” es porque estuve ahí y ya cuando me iba, llegaron. No me persiguieron a mí. El día del mitin fui, pero no me quedé. Mi mamá al día siguiente fue y en casa de una tía llegaron estudiantes heridos y...

Mi orientación crítica es más bien lo que hereda mi generación en el sentido de militancia política y de ser parte de la izquierda. Sí tiene que ver con el movimiento del 68, por la emergencia de un conjunto de aspectos que muestran la injusticia, que muestran que puedes masacrar sin más y que al día siguiente hay alguien que se llama Díaz Ordaz que se para a decir “Es por el bien de la patria, ...es porque venían los comunistas...” Entonces más bien ahí sí está el término de la **izquierda**. *(E-3)*

- E-2 tiene 16 años, está entrando a la preparatoria y, como ella misma dice el 68 es su entrada a la vida política pero no porque haya participado en el movimiento, sino porque se entera de que existe la política.

Mis papás no leían mucho periódico, entonces no se discutían en casa los eventos que estaban sucediendo en México. De vez en cuando me enteraba... Entonces me empiezo a enterar de algunas cosas, pero no entro al movimiento. Yo trabajaba con mi tía que trabajaba en Ciencias Políticas, en el 68. Entonces yo oía muchas discusiones: llegaban los profesores, que si no, que si está bien, que si está mal, y ahí escuchaba yo conceptos y todo, ¿no? Ahí estaba yo en Prepa y ahí empiezo a entender que existe la política, que hay injusticias... O sea tengo la imagen de la injusticia vista desde un punto de reprobación moral pero a sentido común, más que político. También me entero de la Guerra de Vietnam, del movimiento estudiantil, en Francia, acá... Después se abre todo, se termina la huelga, regreso a la prepa y no me involucro todavía políticamente, sino hasta que entro a la Facultad. Ahí sí me involucré. [...]

Nuestro conocimiento es finito, pero está marcado por nuestra historia. **Puede que yo no me de cuenta de cuánto marcó el movimiento del 68 en mi posición epistemológica, a lo mejor hoy medio me doy cuenta, porque tú ya me lo preguntaste. Pero bueno, es seguro que marcó y seguro que marcó muchas otras cosas.** Habrá alguien que pueda decir, “Mira, aquí, esto la marcó” [*Pausa larga*] (E-2)

Así mismo, ella reconoce que el movimiento del 68 es el elemento que la interpela e inicia en su identidad la formación del interés por lo crítico

Mi interés por lo crítico lo puedes iniciar con el movimiento del 68, con mi familia. Por parte de mis papás era la reprobación moral de las represiones estudiantiles, aún no la parte más sociológica, más política. Pero por otra parte con uno de mis cuñados que era marxista y mi tía (que trabajaba en Ciencias Políticas), cuyos dos hijos cayeron presos. Uno de ellos estuvo preso, el otro logró escapar. Entonces mi tía, sus hijos, los amigos de sus hijos y toda esa banda, que sí estuvieron en el movimiento. Con ellos sí había más discusiones de política práctica. (E-2)

4.2.2.2 Lo escolar (curricular y extra curricular) como espacio de formación

De los procesos de sobredeterminación en los que las entrevistadas van constituyendo rasgos de su identidad y que están relacionados con espacios escolares previos a la Universidad, hay registros de influencias de las intenciones curriculares establecidas en aspectos *estructurales formales* así como en aspectos *procesuales-prácticos* de los *currícula*⁴⁶, que en algunos

⁴⁶ Según de Alba (2002) “Por *currículum* se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada

momentos no necesariamente se relacionan con las intenciones curriculares institucionales. Un tercer tipo de elementos interpelantes derivan de la sobredeterminación entre los discursos de las instituciones educativas en que ellas están estudiando (estructurales-formales y/o procesuales-prácticos) y los discursos del ambiente exterior a la escuela inundado de protestas sociales, movilizaciones, etc.

En un caso, *E-1* reconoce el empoderamiento y la formación de liderazgo que le detona el apoyo que recibe de lo que ella denomina un “colegio de monjas”: el “Instituto Miguel Angel” de la Ciudad de México. *E-4* también reconoce el apoyo que obtuvo en el momento de elegir su carrera, por parte de su director espiritual, un filósofo jesuita. Por su parte *E-3* reconoce la formación e *insights* epistemológicos, políticos, teóricos que le brindó la experiencia de haber sido miembro de la primera generación de estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, de la UNAM).

Veamos por separado cada uno de los casos.

- a) Respecto al Instituto Miguel Ángel⁴⁷, *E-1* menciona la importancia que tuvieron cierto tipo de materias cursadas, en esa institución: “Yo creo que el Instituto Miguel Ángel fue uno de los lugares donde aprendí a pensar, ya de manera más formal, con las clases de apologetica del doctor Carlos de la Isla. Creo que yo era la única que me interesaba por esas cosas.” (*E-1*).

por aspectos *estructurales-formales* y *procesuales-prácticos*, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.” (De Alba, 2002:58) A partir de esta definición, los aspectos *estructural-formales* del *curriculum* aluden a las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio con sus propósitos, objetivos, selección y jerarquización de temas y contenidos, experiencias de aprendizaje y evaluación, así como cuestiones como la organización jerárquica de la escuela, las legislaciones, reglamentos que norman la vida escolar, registros, etc. Como señala esta autora, “el *curriculum* no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales; el desarrollo *procesual-pr. ctico* de un *curriculum* es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas. En múltiples ocasiones la presencia de elementos de resistencia de un *curriculum* se observa en este segundo tipo de aspectos. Las particularidades de cada barrio, región, estado, se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesuales-prácticos que en los estructurales-formales”. (De Alba, 2002:78)

⁴⁷ La página web del Instituto Miguel Angel, establece que éste es una institución católica, privada, bilingüe y mixta, fundada por la Congregación de las Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado (CCVI). Este Instituto que ha ofrecido desde preescolar a educación superior, fue fundado desde 1905 bajo el nombre de *The English Academy of the Incarnate World*. (Disponible en <http://www.ima.edu.mx/Acerca/index.php>, fecha de consulta 12 de febrero de 2014.)

Pero también reconoce el apoyo y respeto que tuvo para con sus intereses e inquietudes intelectuales, cuando ella cursaba la educación primaria

Cuando yo empecé a tener muchas dudas sobre la religión, en lugar de regañarme o decirme “M’ijita, tienes que hacer tal cosa o tal otra...” me asignaron a un seminarista jesuita, para discutir sobre el asunto, los sábados en las islas, en Ciudad Universitaria. Realmente las monjas siempre me dieron un trato muy muy privilegiado, intelectualmente hablando. (E-I)

Otra influencia se relaciona con la posibilidad que brinda en aquel momento este instituto a sus alumnas, para la formación de una cultura electoral y de participación democrática, que parece estar relacionada con el ambiente nacional (social y estudiantil) de elección de comités, asociaciones, consejos, campañas y la práctica de la oratoria con fines retóricos. A partir de esa cultura, ella reconoce que comienza a desarrollar habilidades de liderazgo:

En sexto de primaria fui la primera presidenta del Consejo Estudiantil de Primaria en mi escuela. Éramos como tres mil niñas en la primaria, una cosa impresionante. Era una escuela que tenía Preescolar, Primaria, Secundaria, Inglés, Preparatoria, Normal, Decoración. O sea una escuela gigantesca. Había un consejo estudiantil de toda la escuela y por supuesto las niñas de primaria, eran cero a la izquierda. Entonces yo hice todo un movimiento de independencia, en el cual independicé, ehmm... digamos, bueno fui la líder para independizar a la primaria, del resto de todas las grandes. Hubo un proceso de empadronamiento, se formaron tres planillas, se hicieron votaciones. Entonces imagínate ese patio inmenso, con tantísimas niñas y en el recreo las otras dos planillas, daban dulcecitos y cositas y yo me eché toda la campaña con micrófono. Echando rollos, a las pobres niñas. ¡Las tenía mareadísimas, pero gané las elecciones.

Después yo llegaba y le decía a la maestra: “Miss, es hora de la asamblea” La maestra suspendía su clase, se subían las cuatro sillas (de la presidenta, secretaria, tesorera y la vocal) y yo me sentaba hasta atrás, a tomar nota ¡y se me cuadraban todas las maestras del “Miguel Ángel”!. Además ayudaba a la monja en las clases y a calificar. (E-I)

Un aspecto más que influye en el desarrollo de habilidades de tipo académico y también de liderazgo de esta investigadora, tiene que ver con la invitación que le hacen a dictar una conferencia a los 12 años de edad:

La primera conferencia que di fue cuando me invitaron las monjas a hablar sobre la experiencia de la formación del consejo estudiantil. Y fijate cómo estaba yo de mal, de loca, que pensé que mi presentación era para niños que querían independizarse de los niños grandes ¿no? O sea: ¡estaba totalmente desubicada! ¡Cuál va siendo mi sorpresa cuando llego al lugar y era un auditorio lleno de monjas y curas de México! Fue mi primera conferencia, con traducción simultánea al inglés, con fieltro, agüita y todo. Y un trauma espantosísimo porque me di cuenta de que yo estaba loca, que los niños de mi

edad estaban en vacaciones, como debe de ser: estar en vacaciones disfrutando de las vacaciones y no haciendo locuras... (*Se ríe*) (*E-1*)

- b) Por su parte *E-4* reconoce el gran apoyo que recibe de un jesuita, en el difícil momento de elegir su carrera

Cuando tuve que elegir carrera me gustaban muchísimas cosas, yo tenía mucha curiosidad y muchos deseos de hacer muchas cosas: me gustaba mucho la música, me gustaba muchísimo la arqueología, me gustaba la enfermería y la psicología... [...] Y cuando ya estaba a punto de elegir carrera, me hicieron unas pruebas de orientación vocacional. Y sucede que la persona que interpretó mis tests, me dijo “Fíjese que usted tiene muchas posibilidades para la arquitectura”. ¡Y yo me fui de espaldas! Porque en la arquitectura, ¡no había pensado en lo absoluto!. Sí, me gustan, admiro, soy apasionada de las catedrales. Soy atea pero creo que me he metido más a las iglesias, que muchos católicos, porque me fascinan las catedrales. ¡Pero no para construirlas!

En ese entonces pensé en psicología, pero como era muy religiosa y tenía un *director espiritual*, un jesuita bastante avanzado, fui a verlo y me dijo “A ver, ¿por qué quieres estudiar psicología?” y me hizo una larga serie de preguntas y me dijo, “Pues fíjate que tus intereses, así como me los has planteado, no son propios de un psicólogo, sino de un filósofo”. Me dio unas lecturas y me dijo “A ver, lee esto”. Las leí y dije “No, sí es esto. Tiene usted razón: Filosofía.” (*E-4*)

- c) En el tercer caso la influencia se asocia con los insights de tipo epistemológico y de formación teórica y política que le proporciona a *E-3* la formación curricular y extra-curricular que recibe en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), donde ella cursó el bachillerato.

Aquí cabe aclarar que este Colegio es uno de los tres sistemas que ofrece la UNAM en educación media superior, siendo los otros la Escuela Nacional Preparatoria y B@UNAM, bachillerato a distancia, desde sus sedes en Estados Unidos y Canadá. Las clases iniciaron en abril de 1971, a partir de considerar que el proyecto de construir una nueva Universidad, requería transformar los bachilleratos del país, con la aplicación de las nuevas tendencias didácticas y pedagógicas. Por ello se creó el Centro de Didáctica que fue el lugar donde se prepararon los profesores del CCH.

Los Movimientos Estudiantiles fueron muy importantes dentro del CCH, especialmente el de 1968, ya que además de ser detonantes de reformas educativas, también los profesores de este colegio surgieron de las filas de dicho movimiento, dándole la frescura y el clima político que caracterizó a la institución, pues suministró los jóvenes profesores del cambio en la forma de pensar y del vestir más informal,

que estaban más cercanos a sus alumnos, inculcándoles además de conocimientos un espíritu crítico.

A nivel de sus aspectos estructural-formales, el modelo educativo del CCH conjuntó la cultura básica, con una formación intelectual ética y social de los alumnos considerados sujetos de la cultura y de su propia educación, formados por los métodos científico Experimental e Histórico Social y por dos lenguajes: español y matemáticas.

Veamos las huellas de esta institución en la narrativa recogida:

Hay un plano generacional que, en mi historia particular abreva de lo epistemológico, que tiene que ver con un momento de ruptura que marca un tipo de proceso de enseñanza y de aprendizaje diferentes, vinculados a la experiencia del Colegio de Ciencias y Humanidades. En la época no solo era alternativo, sino era de ruptura, sobre todo en la primera generación, yo soy de la primera generación del CCH. Entonces hay ahí un ejercicio didáctico, que muestra otra forma del hacer pedagógico porque dota de sentido a los actores, al darles la palabra. Pero además al ingresar a la Universidad, el decir “Viene la generación del CCH” era una carga. Uno, porque se creó un mito al respecto, y otro porque sí había una forma diferente del quehacer académico. (E-3)

También es importante la forma en que ella se siente habilitada para usar la teoría y el conocimiento como herramientas para la intervención; por otra parte es clara la impronta del proyecto socialista de nación, cuando la investigadora que hizo su educación preparatoria en el CCH dice que

Para entender lo que pasaba no solo era cosa de estar en la escuela, sino también en las fábricas. Además tenías que leer de manera rigurosa un conjunto de aspectos que no pasaban solo por la escuela, sino porque tú te considerabas como parte de un colectivo, de un hacer y sabías que la teoría podía ser la base para una intervención ¿No? El conocimiento como herramienta de intervención.

Entonces los autores dotaban de sentido a toda esa parte, que tal vez la otra historia de la escuela no había de alguna manera habilitado [...]. Entonces todo era aprender, todo el espacio estaba permeado. No había un espacio que no estuviera permeado por aprender, aprender, aprender. [...] Y no era “lo intelectual”, no, no. [...] Era el plano del quehacer cotidiano de una generación que, tal vez marcada por esta institución, sabía que había que aprender, porque no estaba en posibilidades como de intervenir si no era desde ese lugar. (E-3)

A partir de esta narrativa puede verse cómo el CCH va formando a los estudiantes en el hábito de la lectura teórica:

El CCH nos muestra que para aprender hay que estudiar y que estudiar implica no perder de vista tradiciones de pensamiento. No bastaba llamarte “crítico-marxista”. No. ¡Había que leer a los autores críticos y marxistas!. Pero leerlos en el contexto del discurso crítico que los profesores del CCH planteaban en el área del saber científico y en el área

del saber literario. Entonces ¿dónde acababa la literatura y empezaba la ciencia? ¿dónde acababa la ciencia y empezaba la sociología?... No era muy claro.

Entonces la reunión con los amigos era la reunión para hablar de Sartre y de la novela que alguien escribía y de la literatura... ¿Sí? Se construía colectivamente ese saber. Se construía porque se discutía, porque un párrafo te llevaba horas o días, porque hacías círculos de estudio. Colectivamente se hacía el ejercicio, donde el cuarto de azotea de una compañera se volvía el lugar de referencia para ponernos a leer con mucho detalle *El Capital*. Pero leerlo estudiando, porque al fin y al cabo tampoco había quien te orientara en la lectura. Tenías tú que construir, en ese diálogo, un ejercicio de lectura y de dirección de la lectura misma. (E-3)

Otro aprendizaje importante que esta investigadora reconoce haber hecho en el CCH derivado de aspectos procesual-prácticos y extra-curriculares, es el de la cultura política, a través de la militancia política potenciada por el uso de la teoría:

Ahora ¿dónde acababa la escuela y empezaba la militancia? Ahí tienes otra historia. Porque no solamente era aprender porque la escuela estaba dándote herramientas para ese aprendizaje diverso, sino por la militancia-intervención, muy precarizada tal vez, porque era más un ideario, un quehacer de la amistad a la escuela, de la escuela a la militancia. Entonces ¿dónde acababa uno y empezaba el otro?

Yo creo que en ese momento las militancias asumían el trabajo teórico como un referente para trabajar. Porque en el propio *ethos* del marxismo estaba planteado ¿no? La cuestión de la teoría, no como algo que te inhabilitaba, sino como algo que era necesario. Entonces, a la par que se estudiaba, también se escribía, se sostenía un diario o un periódico que era la cara pública de la organización y que ponía en la mesa no solo referentes identitarios, sino formas de abrir el pensamiento, formas de abrir la discusión en el pensamiento teórico-marxista. Entonces tienes toda esa trama. Ser trotskista era leer a Trotsky, ser estalinista era leer a Stalin. No solo era un nombre que marcaba una diferencia, un registro.

Entonces esto va mostrándote una forma de hacer e intervenir, donde la teoría y el referente del conocimiento no es ajeno del quehacer político-académico.

Estaba todo por hacerse... Todo por hacerse, o al menos así lo pensamos una generación. (*Se queda pensativa*) (E-3)

4.3 A manera de cierre de capítulo. Formación de bases e intereses académicos y ético-políticos en cuatro jóvenes mexicanas

En las narrativas que aluden a la infancia y la adolescencia de las cuatro investigadoras, pueden identificarse procesos sobredeterminados de interpelación-identificación o interpelación-rechazo/transgresión con diferentes modelos de identidad. Es decir, con esos modelos de identidad ofrecidos desde el orden simbólico, ellas convergen (se identifican) o los rechazan o divergen (transgreden).

En cuanto al primer tipo de relación debe resaltarse que los modelos de identidad que interpelan desde la familia, la escuela o los espacios sociales durante esta temporalidad no

son bloques homogéneos, suturados, estables y monolíticos, sino configuraciones discursivas precarias, abiertas e inestables que conllevan en su interior diferencias sobredeterminadas. Por ejemplo, el modelo de identidad de la mujer del discurso conservador patriarcal, que parece tener cierto nivel de sedimentación en las familias y bajo cuyo régimen viven principalmente las abuelas y algunas madres de las investigadoras, se va erosionando desde los años treinta frente a la irrupción de otros modelos identitarios (el liberal de la Ilustración, el del modelo socialista de nación) que contemplan a los estudios universitarios como rasgo deseable tanto de un hombre como de una mujer. Esta erosión es facilitada y en gran parte detonada por la incertidumbre que a nivel mundial generan en las clases medias, acontecimientos como la Segunda Guerra Mundial, la guerra fría, la crisis de los misiles, entre otros, con sus repercusiones políticas, económicas y culturales a nivel nacional. Es así que se da el caso de que entre las *Madres* haya mujeres que incursionan en los estudios universitarios transgrediendo el modelo patriarcal y con ello, el *Mandato Paterno*. Este hecho es percibido por las investigadoras como raro e inusual, aunque muy interpelatorio, es decir, constituye un ejemplo poderoso de transgresión con el cual las investigadoras se identifican y convergen.

El modelo de identidad que contempla, como rasgo deseable en una mujer el hecho de que haga estudios universitarios, se relaciona con lo que una de ellas denomina el *Imaginario de la Ilustración*. Como ya se vio en apartados anteriores de este documento, este imaginario, heredero de la razón moderna o la razón cartesiana, considera a la racionalidad como la capacidad de discernimiento no solo cognitiva, sino también moral, que no compete a unos cuantos privilegiados miembros de la *polis*, sino al género humano en su conjunto. En sus inicios y bajo la influencia del Iusnaturalismo Racionalista, esta universalización de la idea del individuo autónomo excluyó a las mujeres de esa aspiración de la autonomía. Pero a partir de los años sesenta, y principalmente en el campo de las ciencias sociales, los límites impuestos por la ciencia positiva se amplían a una noción del conocimiento más abierta y preocupada por condicionamientos externos que influyen en el ámbito de lo científico. Así mismo, las innovaciones en la filosofía de la ciencia, iniciadas sobre todo por Kuhn, alentaron la participación de las mujeres en la ciencia. Esta nueva perspectiva, que se manifiesta más en las ciencias sociales que en las naturales abrió las puertas a enfoques menos afectados por la rigidez de los cánones tradicionales en los que la

ciencia se había desarrollado, a la vez que comenzó a proporcionar posibles vías de innovación y de cambio, desde la participación femenina en la elaboración científica. A partir de esto puede decirse que el modelo de identidad relacionado con los estereotipos de género se tensiona con el *Imaginario de la Ilustración*.

En el caso de los *Padres*, el hecho de que todos tengan estudios universitarios muestra su identificación con ese *Imaginario de la Ilustración*, desde el cual la escuela es vista como promesa de movilidad social para hombres y mujeres, promesa especialmente importante en contextos de crisis sociales en México, frente al derrumbe de la utopía del “Milagro Mexicano”. Sin embargo es de enfatizar que, como ya vimos antes, a partir de los aportes de Gil (en Cortés y de Oliveira, 2010), y Jiménez Nájera (2011), en la generación de los padres es muy bajo el nivel de la población mexicana que logra el acceso a la educación superior. De ahí que pueda considerarse verdaderamente excepcional el hecho de que en las familias de *Los Padres*, hubieran profesionistas de segunda o tercera generación de egresados de la universidad. Esta situación tendrá un gran peso y será altamente interpeladora para las entrevistadas, por el proceso de acumulación de *capital cultural*

Además, el hecho de que las historias de estos padres hayan sido permeadas por la cultura universitaria conlleva también una fuerte impronta vinculada al modelo crítico socialista, sobredeterminada en algunos casos con discursos latinoamericanistas. Estos modelos de identidad se articulan, interpelando y modificando el *Mandato Paterno* del modelo conservador, dando lugar a que tanto los padres como las madres de estas investigadoras esperen de ellas que hagan estudios universitarios. Como quedó establecido en el capítulo de herramientas de inteligibilidad, el proceso de identificación no se da con todos los rasgos involucrados en un modelo de identidad, la identificación es siempre parcial, en este sentido y por cuanto a la elección de la carrera, dos de las investigadoras eligen carreras diferentes a las que hubieran deseado sus *Padres* o *Madres*, transgrediendo o divergiendo también de este modo, con ciertos rasgos del *Mandato Paterno*.

El contexto inundado con los discursos de los movimientos sociales y estudiantiles a niveles nacional e internacional, el proyecto socialista de nación, la búsqueda de la democratización en los espacios sociales, el contexto de respeto y participación, el rechazo al autoritarismo de los regímenes militares, etc. van a constituir un caldo de cultivo con un gran poder interpelatorio. A partir de estas interpelaciones las investigadoras comenzarán a

incorporar a su *habitus* la *orientación de izquierda*, la necesidad de formarse teóricamente para la intervención, el deseo por la investigación, la búsqueda de la equidad y justicia social y en algunos casos habilidades de liderazgo. Estos rasgos se asocian con la postura político epistemológica de las prácticas profesionales posteriores de estas académicas.

Los procesos de interlocución y diálogo intelectual son otro tipo de relación sobredeterminada que en muchas ocasiones da lugar a la identificación o al rechazo, en cualquiera de los casos son altamente productivos. En este sentido las narrativas recogen procesos de este tipo tanto con personas de su familia:

La familia de mi papá era de hablarte como eran las cosas y sostener conversaciones muy largas desde que eras muy pequeño o muy pequeña. Y esa es una cuestión muy interesante que yo creo que ha pesado mucho en mi vida. [...] En el ambiente familiar se propiciaba la expresión, se te respetaba, te daban un trato igualitario, podías decir cosas aunque fueras pequeño o pequeña. (E-1)

Mis primeros interlocutores fueron los miembros de mi familia, desde un punto de vista ético, fuertísimo, también desde el punto de vista del conocimiento. Te digo, tenían una gran fé en la ilustración. Aunque yo ahora sea una crítica de la Ilustración, pero yo así crecí. Puedo decir que soy hija de la Ilustración, esa interlocución fue constitutiva. (E-2)

como en los espacios escolares previos a la universidad, como pudo verse tanto en el caso del Instituto “Miguel Ángel”, como en el caso del CCH.

Con respecto a las influencias que provienen de los espacios escolares, en las narrativas de las cuatro investigadoras, puede verse la influencia tanto de los aspectos *estructural-formales* de los *curricula* ofrecidos, como de los aspectos *procesual-prácticos* y extra-curriculares. Vemos que los espacios escolares previos a la universidad, dejan huellas en el *habitus* académico en construcción de los itinerarios investigados, pues ahí las entrevistadas encuentran posibilidades para discutir sobre temas teóricos o teológicos, construyen una cultura de democracia (incluso una cultura electoral) y desarrollan habilidades de liderazgo. Hay también insights de tipo epistemológico, de formación teórica y política alternativos y de ruptura, aprendiendo a usar la teoría y el conocimiento como herramientas para la intervención, que no son ajenos del quehacer político académico. En esta temporalidad ellas aprenden que estudiar implica conocer tradiciones de pensamiento, que el saber científico y el literario pueden articularse potenciándose mutuamente, que el conocimiento puede construirse colectivamente, discutiendo en círculos de estudio no guiados por maestros. Otro elemento muy poderoso será el hábito de relacionar el estudio y la formación teórica con la militancia-intervención desde donde se asume el trabajo teórico

como referente para trabajar: la cuestión de la teoría, no como algo que inhabilita, sino como necesaria para intervenir. Finalmente a la par que estudian, escriben, publican y dictan conferencias, como forma de abrir el pensamiento.

Por otra parte puede verse cómo los procesos educativos ocurren no solo en los espacios escolares, sino al socaire de hechos sociales, en los que se involucran las entrevistadas. Es decir, es innegable que existen procesos educativos sin que medie la intencionalidad de un agente educador y un agente educando, y ellos pueden reconocerse

en las modificaciones en prácticas, valores y posicionamientos de los sujetos participantes, desde luego que éstas no son espontáneas, sino que son producto de las interrelaciones de los sujetos en los espacios donde se insertan, en este caso el movimiento social como un gran emisor de interpelaciones, pero también en la familia, la comunidad, entre otros.” (Padierna, 2008:32-33)

Gran parte de los estudios sobre la escuela indican que los alumnos aprenden muchas cosas que la escuela nunca tuvo la intención de enseñar, incorporan algunos de los aspectos estructurales-formales, pero también se educan con los aspectos procesuales-prácticos del curriculum o incluso con estructuras discursivas no directamente relacionadas con lo curricular. Como dirá Hernández Zamora (1994)

Esto es así porque el aprendizaje es mucho más que la apropiación fiel de información externa al sujeto. El sujeto que aprende es un sujeto que selecciona y transforma la información que le viene de fuera, que la interpreta de acuerdo a sus esquemas conceptuales, que transforma sus propios esquemas; que formula hipótesis para explicar diversos fenómenos, que desarrolla estrategias para actuar en su contexto; que acepta una tarea o la rechaza; que se interesa por ciertos temas y actividades, rechaza otros y muchos le resultan indiferentes, etc. Es decir, en buena medida la escuela es una institución educativa más por sus propósitos que por sus resultados, del mismo modo que, paradójicamente, otros espacios y prácticas sociales son más educativas por sus resultados que por sus propósitos. (1994:6)

En esta dirección, mención especial debe concederse al alto potencial que tienen los espacios familiares, los movimientos sociales, los grupos de amigos, como espacios educativos donde ocurren interrelaciones que son resultado de procesos interpelatorios que se hacen entre los sujetos como parte de las estrategias generales que se ponen en operación dentro del campo de lo político. Lo anterior no equivale a decir que un movimiento social sea una escuela natural. Reconociendo los procesos educativos que tienen lugar por, en y para los movimientos sociales, nos acercamos a la propuesta de la educación popular de Paulo Freire que considera que la acción educativa es un proceso colectivo y liberador de las

potencialidades humanas. Todo este *capital cultural* va a ir aportando al *habitus* de las investigadoras seguridad y *empowerment* para usar el conocimiento que van adquiriendo para incursionar en actividades para las que no se está tradicional, formal o legalmente facultado. Lo interesante es ver cómo la combinación de aprendizajes que estas cuatro mujeres van haciendo van generando en ellas un progresivo aprendizaje del deseo de aprender, como dice Hernández (1994), que las va llevando a buscar nuevas herramientas, nuevos lenguajes en campos disciplinares diferentes que, en el contexto de crisis estructural generalizada que van habitando, genera en ellas el empoderamiento para más adelante incursionar y aportar al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo y lo pedagógico.

CAPÍTULO 5. LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA

Los procesos de sobredeterminación entre las prácticas discursivas del ambiente familiar, de lo social, de los aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos de los currícula de educación básica y media básica que cursaron las entrevistadas, de los grupos de amigos, de lo geopolítico, de los movimientos sociales, estudiantiles y reivindicatorios, que se dieron en la temporalidad antes trabajada, darán lugar a la articulación de nuevos elementos significativos que se verán potenciados y enriquecidos cuando estas mujeres se incorporan al ambiente de la universidad, donde los procesos de interpelación/identificación serán múltiples y diversos, emitidos desde una gran diversidad de teorías, corrientes, metodologías, eventos, oportunidades de participación en proyectos o movimientos, etc.

Aquí es muy importante considerar que, como dicen Moreno Ballardo *et al* (2003), las condiciones de las instituciones (no sólo las relativas a infraestructura, sino también las referidas a factores como el clima organizacional, ambiente académico-cultural, etc.) en las que se llevan a cabo los procesos de formación de los investigadores juegan un papel muy importante en dicha formación. De acuerdo con esto, la riqueza formativa que ofrecen instituciones como la Universidad Iberoamericana, pero principalmente la UNAM, tanto en los aspectos curriculares estructural-formales, como en los procesual-prácticos de la licenciatura y postgrados devendrán *capital cultural institucionalizado* a través de títulos, reconocimientos, constancias, acreditaciones de participaciones en eventos, actividades, ayudantías, etc.; pero también *capital cultural incorporado* a partir de las oportunidades que universidades como éstas ofrecen a sus comunidades académico-estudiantiles en cuanto a difusión de la cultura (con acceso libre o tarifas preferenciales para docentes y alumnos para asistir o participar en conciertos, exposiciones museográficas, presentaciones, viajes de estudio, seminarios, ferias culturales, talleres deportivos o de arte, etc.) y, desde luego la posibilidad de que los estudiantes sean becarios con apoyo financiero, ayudantes de docencia, investigación etc.

Como vimos antes, las cuatro entrevistadas comparten su paso como estudiantes por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. Como más adelante se verá, las 4 desarrollarán todo o gran parte de su ejercicio profesional en la FFyL, de donde puede verse que el referente de esta Facultad es una constante que atraviesa los cuatro *curricula vitarum*. Desde una mirada retrospectiva, ellas en muchas formas reconocen el potencial formativo que tuvieron en sus itinerarios los estudios de licenciatura y postgrado que cursaron.

Aquí es importante destacar que la FFyL es una institución con antigua trayectoria en el campo de la pedagogía pues su antecedente inmediato, la Escuela de Altos Estudios fundada en 1910, en su organización inicial incluía cursos de Pedagogía estando vinculada con el sector normalista. Esta institución realizaba trabajos de construcción teórica referentes al ámbito educativo centrados en la problemática de la enseñanza en el ámbito básico de la educación como en el ámbito superior o universitario. La primera representada por la pedagogía del normalismo; y la otra, por la pedagogía universitaria. De alguna forma, ambas se encuentran entrelazadas de manera particular, en la Escuela de Altos Estudios, ya que en 1913 al poner en marcha su primer plan de estudios, su programa incluía un curso de ciencia y arte de la educación, con una duración de dos años.

En el momento de su fundación, la Escuela Nacional de Altos Estudios únicamente otorgaba certificados de aptitud docente, pero para 1916 amplió sus objetivos al proponerse la realización de investigaciones científicas y la formación de especialistas para escuelas secundarias y profesionales. Hacia 1921 creó el Plan General de Estudios e Investigaciones Científicas, contemplando la formación en ciencia e historia de la educación como parte de la sección de Humanidades, subsección de Filosofía. En 1924 se aprobó un nuevo plan de estudios, en el cual la Escuela Normal Superior representaba una sección cuyo objetivo era el de formar especialistas que obtenían un certificado de aptitud como inspectores, directores y profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales. Diez años más tarde, la Escuela Normal Superior se separó de la Universidad, pasando a depender de la Secretaría de Educación Pública, entonces se crea, en el seno de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes, el Departamento de Ciencias de la Educación cuya finalidad fue mantener un vínculo con la problemática del magisterio mexicano. Al separarse la educación normal del proyecto institucional universitario comenzó un proceso de independencia de la pedagogía frente al normalismo y su vinculación con otras disciplinas como la psicología y la sociología. En este contexto, surgió la relación de la denominada pedagogía científica con la psicología experimental

La FFyL fue fundada en 1924, contemplando tres secciones: Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Ciencias Aplicadas (medicina e ingeniería)

En este marco se define una tendencia orientada hacia la consolidación de propuestas de formación profesional; a su vez es claro que, desde mediados del siglo XIX, la formación de profesionales en educación se encuentra relacionada, por un lado, con los procesos

de profesionalización del magisterio mexicano, generados a partir de programas de formación y mejoramiento profesional, creados por el Estado y por las dependencias educativas a su cargo; y por otro, con los proyectos de reforma universitaria que incluyen la conformación de diversos proyectos de formación de profesionales para la educación universitaria en la universidad pública y ya muy posteriormente en la privada. Fue hasta 1956 que la Facultad de Filosofía y Letras se organiza en ocho colegios, incluyendo entre ellos el de pedagogía, con la posibilidad de otorgar los grados de maestro y doctor. En 1959 se inaugura el nivel de licenciatura en todas las disciplinas impartidas por esta facultad. Una vez que se logra impulsar el primer plan de estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, al inicio de la década de los sesenta se generan grandes esfuerzos por conformar a la pedagogía como una disciplina científica. (UNAM,1994:78-79)

Además y como también será desarrollado en los siguientes apartados, a lo largo de todo el siglo XX la UNAM junto con otras Instituciones de Educación S (de aquí en adelante, IES), recibirá directamente la influencia de corrientes de pensamiento teóricas y políticas (y los debates entre ellas), que hacen que pueda afirmarse que ellas cuatro comparten un mismo *contexto generacional* en el sentido que lo plantea Mannheim⁴⁸.

En este contexto el *habitus* académico de las entrevistadas, así como otras posiciones de sujeto funcionarán como superficies de inscripción sobre las que se van a ir “cargando” no sólo teorías, autores, corrientes, metodologías, habilidades, sino también posicionamientos, intereses, inclinaciones ético políticas, etc. Con estos apoyos formativos de tipo académico, estas cuatro mujeres enriquecerán y lograrán una mejor aproximación y mayor conocimiento sobre algunos *elementos* que interpelaron su identidad en la temporalidad anterior, con un menor nivel de definición. En función de esto, también algunos elementos significativos serán re-estructurados, modificados o incluso reprimidos de las identidades de estas cuatro mujeres. Finalmente en esta temporalidad, a partir de que concluyen sus licenciaturas, se titulan y comienzan a participar como ayudantes y más adelante como responsables en funciones de docencia e investigación, serán más frecuentes las huellas que ellas irán dejando en el contexto,.

⁴⁸ En 1928 el sociólogo alemán Karl Mannheim construyó el concepto de *generación*, caracterizado por los llamados acontecimientos generacionales que son hechos que marcaron la niñez y la juventud teniendo influencias importantes en el resto de la vida de los sujetos. Este autor se basó en Augusto Comte quien intentó buscar intervalos fijos y cuantificados de tiempo de 30 años, que se sucedían; así mismo recupera la idea de generación trabajada por algunas corrientes históricas del romanticismo basadas en los movimientos intelectuales experimentados al interior de las generaciones. Un ejemplo de esto puede encontrarse en la historia del arte. Mannheim diferenció entre *situación generacional*, *contexto generacional* y *unidad generacional*. La *situación generacional* se refiere al nacimiento en un determinado período histórico social, el *contexto generacional* alude a la unión que se da al participar en un destino común y en las corrientes intelectuales del momento. Mannheim (1984).

Con fines de exposición, dividí esta temporalidad relacionada con la experiencia de la formación profesional universitaria de los 4 itinerarios en dos apartados:

- a) Los estudios universitarios de Licenciatura
- b) Estudios de postgrado e inicios de la actividad profesional

Sin embargo he de enfatizar que esta división es arbitraria, solo la empleo con la finalidad de facilitar la exposición, pues en las narrativas autobiográficas se hace evidente que los roles, discursos y temporalidades se sobreponen y traslapan principalmente a partir de que estas académicas empiezan a cursar sus estudios de postgrado, en los que las cuatro simultáneamente trabajan y estudian.

5.1 Estudios de Licenciatura

Viene en mi historia una parte que me vincula a lo epistemológico, todavía sin la presencia del término, en la tradición que abre la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales con la presencia del exilio y con académicos muy consolidados en el campo de la teoría social. En el Colegio de Pedagogía, la parte de la teoría era muy precaria, pero en sociología y en ciencias políticas era **El referente**. Tanto los actores del exilio, como académicos que sin ser del exilio tenían una formación muy sólida del trabajo teórico académico, trabajaban con los aspectos teóricos, La influencia viene por la tradición del pensamiento sociológico latinoamericano. (E-3)

Cuando estaba saliendo de la licenciatura, escuché que todo mundo decía “Bueno, el filósofo sirve para hacer la crítica” Y yo me preguntaba “Y ¿cómo se hace la crítica?”. Y de repente me di cuenta que yo era capaz de hablar de los autores por muchas horas, de responder con mucha certeza y apasionamiento a diversas preguntas y cuestionamientos, pero desde una posición **ya muy construida**. Yo era incapaz de criticar esa posición que había asumido y en la que había sido formada. Entonces empezó mi preocupación y me pregunté “Bueno, pues ¿cuál crítica? ¿Para qué me formaron a mí, si no soy capaz de hacer crítica, ni siquiera de entender lo que es la crítica?”. Entonces ese fue mi acicate: buscar la crítica. (E-4)

En la Facultad había mucha vida política universitaria, había discusiones, debates, asambleas, algunos eran trotskistas, otros no, algunos éramos enemigos, pero a la hora de las huelgas estábamos todos juntos apoyando a los trabajadores. Yo estaba en el grupo de los “ultras” pero no es el mismo significado que se tiene en la actualidad. Teníamos un periódico mural que se llamaba *Deconstrucción*. O sea, éramos “ultras” porque éramos críticos del marxismo ortodoxo, del marxismo trostkista y del marxismo del Partido Comunista. Empezábamos ya a leer a Foucault, a Derrida y a otros. Yo no leía a Derrida, pero los líderes, los que sabían más, sí estaban leyendo a Derrida. Y te estoy hablando de 1971, 1973. (E-2)

Cuadro 7. PRIMERA PARTE DE LA SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA PRESENCIA DEL EXILIO DE INTELLECTUALES ESPAÑOLES Y DEL CONO SUR DE AMÉRICA EN MÉXICO

AÑO	ENTREVISTADAS				HITOS GEOPOLÍTICOS			OTROS EVENTOS GEOPOLÍTICOS IMPORTANTES	
	E-1	E-2	E-3	E-4	MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES OCURRIDOS EN MÉXICO	PRESENCIA DE INTELLECTUALES EXTRANJEROS EXILIADOS EN MÉXICO		NACIONALES MEXICANOS	INTERNACIONALES
						CENTRO Y SUDAMERICANOS	ESPAÑOLES		
1968		TERMINA SU EDUCACIÓN PREPARATORIA		DE 1964 A 1969 CURSA LA LICENCIATURA EN FILOSOFÍA IMPARTIÓ CURSO DE LÓGICA EN EL COLEGIO ISRAELITA DE MÉXICO * OBTIENE EL GRADO DE LICENCIADA EN FILOSOFÍA CON MENCIÓN HONORÍFICA	DESDE 27 DE JULIO SE ENFRENTAN GRANADEROS Y ESTUDIANTES * EJERCITO OCUPA VARIOS PLANTELES DE LA UNAM * 1 DE AGOSTO, RECTOR ENCABEZA MARCHA AL ZÓCALO CAPITALINO, IZA BANDERA A MEDIA ASTA Y SE CANTA HIMNO NACIONAL * INTEGRACIÓN DEL CONSEJO NACIONAL DE HUELGA * 1 DE SEPTIEMBRE PRESIDENTE DÍAZ ORDAZ RINDE IV INFORME DE GOBIERNO, DESCONOCE LEGITIMIDAD DEL MOVIMIENTO Y AMENAZA CON EMPLEAR EL EJÉRCITO PARA REPRIMIRLO * 19 DE SEPTIEMBRE, EJÉRCITO VUELVE A TOMAR C.U. (SAQUEA INSTRUMENTAL Y APARATOS DE INVESTIGACIÓN) * 2 DE OCTUBRE GOBIERNO ACUERDA CON REPRESENTANTES DEL CONSEJO NACIONAL DE HUELGA INICIAR DIÁLOGO, PERO POR LA TARDE DESATA LA MASACRE DE TLATELOLCO * DEL 19 AL 21 DE NOVIEMBRE SE SUSPENDE LA HUELGA Y SE REANUDAN CLASES * 6 DICIEMBRE SE DISUELVE EL CONSEJO NACIONAL DE HUELGA	DESDE LA DÉCADA DE 1920 LLEGAN INTELLECTUALES, ACTIVISTAS, PERIODISTAS EXILIADOS DE PERÚ, VENEZUELA Y CUBA	DESDE LA DÉCADA DE LOS AÑOS TREINTAS Y LOS CUARENTAS, MÉXICO RECIBE A INTELLECTUALES DEL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL (FILÓSOFOS CIENTÍFICOS, POLITÓLOGOS, ANTROPÓLOGOS) GRAN PARTE DE ELLOS ENTRAN A TRABAJAR A ESPACIOS UNIVERSITARIOS, VARIOS DE ELLOS SE QUEDAN DEFINITIVAMENTE A RADICAR EN MÉXICO	MÉXICO TIENE DOS PRESIDENTES QUE SUCEDERÁN A GUSTAVO DÍAZ ORDAZ EN ESOS AÑOS: LUIS ECHEVERRÍA (1970-1976) Y JOSÉ LÓPEZ PORTILLO (1976-1982). * MOVIMIENTOS DE FERROCARRILEROS, ELECTRICISTAS, TELEFONISTAS, TRABAJADORES METALÚRGICOS Y EMPRESAS AUTOMOTRICES. * INICIAN LOS MOVIMIENTOS GUERRILLEROS * COMIENZA TENDENCIA DE LIBERACIÓN SEXUAL EN LAS CLASES MEDIAS Y AUMENTA NÚMERO DE DIVORCIOS Y UNIONES LIBRES. * SE INCREMENTA PARTICIPACIÓN DE MUJERES EN DIFERENTES ESPACIOS DE LA VIDA PÚBLICA Y SE IMPLEMENTA "MODELO ECONÓMICO DE DESARROLLO COMPARTIDO" EN	CONTEXTO DE GUERRA FRÍA * FABRICACIÓN DE PRIMER MICROPROCESADOR, Y DESARROLLO DE LENGUAJES DE PROGRAMACIÓN HACEN GIRAR CARRERA ENTRE ESTADOS UNIDOS Y U.R.S.S. QUE SE CENTRA MÁS EN DESARROLLO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y NO TANTO EN CUESTIONES ESPACIALES; * INGRESO DE CHINA A LA ONU; * INAUGURACIÓN DE TORRES GEMELAS DEL WORLD TRADE CENTER EN NUEVA YORK; * GOLPES DE ESTADO MILITARES EN URUGUAY Y CHILE (SALVADOR ALLENDE); * EMERGENCIA DE MOVIMIENTOS SOCIALES LATINOAMERICANOS; * CRISIS DEL PETRÓLEO POR REACCIÓN DE LA OPEP; * ACCELERACIÓN DEL CRECIMIENTO DE LAS DEUDAS EXTERNAS DE LOS PAÍSES DEL TERCER
1969			TERMINA SU EDUCACIÓN SECUNDARIA						
1970	TERMINA LA PREPARATORIA								
1971					10 DE JUNIO DE 1971, EL NUEVO PRESIDENTE LUIS ECHEVERRÍA REPRIME Y MASACRA ESTUDIANTES DE LA UNAM Y EL I.P.N. CON LA INTERVENCIÓN DEL GRUPO DE CHOQUE DE "LOS HALCONES"		CONTINÚA Y SE FORTALECE LA INFLUENCIA DEL EXILIO DE INTELLECTUALES ESPAÑOLES		

197 2	EXPERIENCIA EN LA COLONIA "RUBÉN JARAMILLO			IMPORTE SEMINARIO DE TEORÍA DEL CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD LASALLE * IMPORTE CURSO DE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA EN LA UNIVERSIDAD LASALLE				
197 4		CURSA SU LICENCIATURA EN FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM	TERMINA LA PREPARATORIA EN EL C.C.H.	IMPORTE "TEORÍA DEL CONOCIMIENTO" Y PROBLEMAS FILOSÓFICOS CONTEMPORÁNEOS" EN LA UNIVERSIDAD ANAHUAC * CURSO DE "ESTÉTICA" EN EL COLEGIO HEBREO				
197 5			CURSA LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNAM * CURSA VARIAS MATERIAS EN FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS	IMPORTE SEMINARIOS DE FILOSOFÍA I Y II EN EL COLEGIO DE BACHILLERES				
197 6	CURSA LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM		AYUDANTE DE DIVERSOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNAM	IMPORTE METODOLOGÍA DE LA CIENCIA I Y II EN EL COLEGIO DE BACHILLERES				
197 8			AYUDANTE EN LA INVESTIGACIÓN "HISTORIA DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA" EN FFYL UNAM	ELABORA MATERIAL DE ESTUDIO PARA PROFESORES "TÓPICOS DE LA FILOSOFÍA" EN EL COLEGIO DE BACHILLERES AUTORA DE ANTOLOGÍAS PARA SEMINARIOS DE "FILOSOFÍA I Y II" EN EL COLEGIO DE BACHILLERES				
					LLEGADA DE OTRA OLA DEL EXILIO DE INTELLECTUALES PROVENIENTES DE CENTRO Y SUDAMÉRICA (CHILE, ARGENTINA, BRASIL, NICARAGUA, BOLIVIA, COLOMBIA Y GUATEMALA, ENTRE ELLOS UNA GRAN PARTE TIENEN ENFOQUES CRÍTICO MARXISTAS (SOCIOLOGOS, ANTROPÓLOGOS, FILÓSOFOS, PEDAGOGOS) QUE VIENEN HUYENDO DE REGÍMENES DICTATORIALES * ESTOS INTELLECTUALES ENTRAN A FUNCIONES DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y PUBLICACIÓN EN UNIVERSIDADES MEXICANA		SUSTITUCIÓN DE "DESARROLLO ESTABILIZADOR". EN ESTE ESCENARIO, EN MÉXICO ESTARÁ TAMBIÉN PESANDO FUERTEMENTE EL IMAGINARIO DE LOS MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES Y SU REPRESIÓN.	MUNDO; * ESCÁNDALO DEL WATERGATE Y RENUNCIA DE RICHARD NIXON; * MUERTE DE FRANCISCO FRANCO, CONCLUSIÓN DE SU DICTADURA MILITAR Y ASCENSO AL TRONO DE JUAN CARLOS I EN ESPAÑA; * CONCLUYE GUERRA DE VIETNAM. * FUNDACION DE MICROSOFT Y DISEÑO DE PRIMERA MICROCOMPUTADORA; * EN 1979 INICIA GESTIÓN DE MARGARET THATCHER, PRIMERA MINISTRA DE INGLATERRA, SIENDO IMPULSORAS DEL NEOLIBERALISMO. AUTORES COMO HARVEY CONSIDERAN QUE EN ESTE AÑO INICIA EL NEOLIBERALISMO EN AMÉRICA LATINA Y, CON ELLO DESAPARECE EL APOYO DEL ESTADO A LAS MASAS TRABAJADORAS.

CLAVES. Color amarillo indica el hito geopolítico cuya influencia predomina en esta temporalidad
Color verde indica el periodo en que las entrevistadas cursan sus estudios de Licenciatura

Cuadro 7. PRIMERA PARTE DE LA SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA PRESENCIA DEL EXILIO DE INTELLECTUALES ESPAÑOLES Y DEL CONO SUR DE AMÉRICA EN MÉXICO. González Arenas, María Marcela (2014)

5.1.1 Contexto: La presencia del exilio de intelectuales españoles y del cono sur de América en México

El Cuadro 7. Primera parte de la segunda temporalidad: *La presencia del exilio de intelectuales españoles y del cono sur de América en México* muestra que el contexto temporal en que las entrevistadas cursan y concluyen el nivel de licenciatura (3 de ellas en Pedagogía, una en Filosofía) es aproximadamente el comprendido entre 1969 y 1981. Es este un periodo en que ocurren muchos eventos en el ámbito internacional que dejarán huellas importantes en las vidas de las de los sujetos sociales, así como en los desarrollos futuros que han tenido las sociedades. Entre los acontecimientos ocurridos en estos años a nivel internacional pueden citarse: *a)* la fabricación del primer microprocesador y con ello el desarrollo de los lenguajes de programación, situaciones que darán un giro a la carrera entre los Estados Unidos y la URSS, que a partir de ahí se centrará más en el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y no tanto en las cuestiones espaciales; *b)* el ingreso de la República Popular China a la ONU; *c)* la inauguración de las Torres Gemelas del World Trade Center en la ciudad de Nueva York; *d)* los golpes de estado militares en Uruguay y Chile (Salvador Allende es derrocado) y la emergencia de los movimientos sociales latinoamericanos; *e)* la Crisis del Petróleo por la reacción de la Organización de los Países Exportadores de Petróleo (OPEP); *f)* la aceleración del crecimiento de las Deudas Externas de los países del Tercer Mundo; *g)* el escándalo del *Watergate* que obliga a Richard Nixon a renunciar a la presidencia de los Estados Unidos de Norteamérica; *h)* la muerte de Francisco Franco, conclusión de su dictadura militar y ascenso al trono del rey Juan Carlos I, quien abre algunos caminos de democracia en España; *i)* la conclusión de la guerra de Vietnam. *j)* la fundación en 1975 de Microsoft y el diseño de la primera microcomputadora; *k)* el inicio en 1979 inicia la gestión de Margaret Thatcher como primera ministra de Inglaterra, quien fue una de las grandes impulsoras del neoliberalismo. Autores como Harvey consideran que en este año

inicia el neoliberalismo⁴⁹ en América Latina y, con ello comienza a desaparecer el apoyo del Estado a las masas trabajadoras.

México tendrá dos presidentes que sucederán a Gustavo Díaz Ordaz en esos años: Luis Echeverría (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982), en sus administraciones ocurren los movimientos de los ferrocarrileros, electricistas, telefonistas, los trabajadores metalúrgicos y los de las empresas automotrices, también en esta década inician los movimientos guerrilleros en México. Comienza la tendencia de la liberación sexual en las clases medias y aumenta el número de divorcios y uniones libres y se incrementa en el país la participación de las mujeres en diferentes espacios de la vida pública. En el plano de las políticas económicas de la nación mexicana se implementa el “Modelo Económico de Desarrollo Compartido” que viene a sustituir al de “Desarrollo Estabilizador” que con esto, llegó a su fin.

En este escenario, en México estará también pesando fuertemente el imaginario de los movimientos estudiantiles y su represión.

Como se recordará, desde el apartado 3.4.3 de este documento señalé que las 4 investigadoras hacen sus estudios de licenciatura y/o de posgrado en la FFyL de la UNAM, que tiene muy fresca la huella de los movimientos estudiantiles sobredeterminada con la fuerte influencia interpeladora de los intelectuales críticos exiliados. Además, al cierre del siglo, esta Universidad se verá cimbrada por otra huelga que durará más de ocho meses.

a) Los movimientos sociales latinoamericanos

Para las *background constructions* o *descripciones del contexto* de los movimientos sociales latinoamericanos, me apoyaré en el trabajo de Bruckmann y Dos Santos (2005) quienes realizan un interesante balance de estos movimientos. Según estos autores, gran parte de los movimientos sociales latinoamericanos tuvieron influencia anarquista, principalmente en sus

⁴⁹ Según Harvey (2007) el **neoliberalismo** es una corriente político-económica que propugna la reducción de la intervención del Estado al mínimo. Hace referencia a la política económica con énfasis tecnocrático y macroeconómico que pretende reducir al mínimo la intervención estatal tanto en materia económica como social, defendiendo el libre mercado capitalista como mejor garante del equilibrio institucional y el crecimiento económico de un país, salvo ante la presencia de los denominados fallos del mercado.

orígenes, debido a las migraciones europeas, italiana y española, de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Estos inmigrantes se dirigieron principalmente a las zonas urbanas contribuyendo a la formación de los primeros movimientos obreros. A partir de la Primera Guerra Mundial y durante los años veinte, el crecimiento de las manufacturas en la región, crea condiciones para el surgimiento de un proletariado más industrial, que tendrá mayor desarrollo con los procesos de industrialización de la década del treinta. Como sostienen estos autores, los movimientos anarquistas alcanzaron auge importante en la región entre 1917 y 1919, que se expresaron en huelgas generales significativas

Que abrieron un proceso de sindicalización del movimiento obrero, como el caso de Perú en 1919, Brasil en 1917, Argentina en 1918, México por la misma época. Se crea un clima político generalizado favorable a la Huelga General como forma de lucha principal. Estas huelgas generales, en algunos casos [...] podían tener reivindicaciones específicas como la reducción de la jornada a ocho horas por día, mejoras salariales y de condiciones de trabajo y de vida de los obreros, como es el caso de la huelga de 1919 en el Perú. Sin embargo, son reprimidas brutalmente sin poder acumular fuerzas, generando una autocrítica en gran parte del movimiento anarquista que va a conducirlos al bolchevismo. [...] Estos movimientos huelguísticos, estuvieron marcados por la influencia de la revolución rusa. [...] Aunque a partir de 1917 parte de los anarquistas comienzan a alejarse del bolchevismo, las corrientes que se mantuvieron fieles al mismo formarán los partidos comunistas. En síntesis, este período va a marcar la transición del anarquismo, con su versión maximalista que se destruye junto con las huelgas generales brutalmente reprimidas, a los movimientos comunistas latinoamericanos. Hasta los años veinte, a pesar de la importancia que la Internacional Socialista tuvo en Europa, los partidos socialdemócratas europeos no llegaron a tener una influencia significativa en América Latina, excepto en Argentina que fue el único país que tuvo representación en la II Internacional. A partir de los años 20 el movimiento obrero de la región se incorpora al campo del marxismo con especial énfasis en su versión comandada por la Internacional Comunista. (Bruckmann y Dos Santos,2005:4)

Se destaca también en la obra consultada el *movimiento campesino*, cuya referencia fundamental en toda la región es la Revolución Mexicana de 1910, con una base campesina muy significativa luchando por la democracia y en contra del dictador Porfirio Díaz. Así mismo, estos autores mencionan los movimientos campesinos que tuvieron auge en América Central en las décadas de los años 20 y 30, entre los que mencionan el caso del sandinismo, las revoluciones de El Salvador lideradas por Farabundo Martí y las huelgas de masas cubanas.

Otro movimiento rescatado en el balance que elaboran Bruckmann y Dos Santos, es el **movimiento obrero** que se origina en la primera ola de industrialización que tuvo lugar en el continente en la primera década del siglo XX.

Podemos decir que se consolida como movimiento mucho más sólido en los años 20, desde el marxismo leninismo, con la influencia bolchevique y de la revolución rusa que se sobrepone a la segunda internacional y al anarquismo, a pesar de que este último marca su fase germinal. Este aspecto es muy importante para configurar las características principales del movimiento obrero latinoamericano, sobre todo desde el punto de vista ideológico.

Paralelamente a este fenómeno, existieron algunas zonas mineras relativamente importantes, con un proletariado asalariado que tenía reivindicaciones propias colectivas, cuya formación tuvo menos influencia anarquista. Tal vez esto explique el hecho de que en Chile existía un partido demócrata con base obrera minera muy significativa, antes del desplazamiento de estos trabajadores hacia el Partido Comunista Chileno, lo que da también a este partido diferencias respecto al resto de los partidos comunistas latinoamericanos. (Bruckmann y Dos Santos,2005:5)

Parte de los participantes en el movimiento obrero formaron más adelante los partidos comunistas construyendo cadenas de equivalencia con ciertas demandas en torno a objetivos democráticos, como el de los “tenientes” en Brasil, con objetivos de democracia política, el del Aprismo peruano, que se afilió a una plataforma de tipo nacional democrática, enarbolando banderas como la democracia política, el antiimperialismo, la defensa de las riquezas nacionales, la reforma agraria, entre otras. La clase media también se movilizó en la década de los años veintes a favor de la reforma universitaria, que surgió en Córdoba, Argentina teniendo fuerte impacto en ambientes universitarios y políticos de América Latina y que demandaba la participación de los estudiantes en la conducción de la universidad, la reforma curricular y la apertura de la universidad hacia los procesos sociales. En México, como ya vimos anteriormente, los movimientos estudiantiles alcanzarán gran envergadura a lo largo del siglo XX, tomando gran fuerza a partir de la reforma de la educación socialista y se continuarán (aunque no sin altibajos) hasta inicios del XXI.

Otros movimientos importantes, fueron los **movimientos culturales y artísticos**, como el muralismo mexicano, que de algún modo se asoció con el movimiento de la Revolución Mexicana o con los procesos de revolución modernista en el Brasil de 1922, pretendiendo que el arte se acercase más al pueblo y aprovechar al arte como vehículo o enclave para la lucha.

Este conjunto de movimientos hasta los años 30, va a definir una plataforma de reivindicaciones de los movimientos sociales de la región, teniendo en primer lugar la cuestión de la tierra [...]. También estuvo la cuestión minera, ya fuera de la propiedad de las minas o de una participación de los Estados que abrigan los yacimientos en la renta de las minas; las cuestiones salariales que ya están articuladas con las otras reivindicaciones, principalmente en las zonas mineras y en las zonas proletarias urbanas, sobre todo cuando el movimiento obrero urbano se va constituyendo más claramente en un movimiento asalariado.

Los movimientos sociales que surgieron desde principios del siglo XX logran aproximarse al poder con la formación de gobiernos populares y populistas, que se apoyaron en bases populares buscando estructurar el movimiento en una gran lucha nacional democrática, solidaria con movimientos anticoloniales afro-asiáticos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, pero que incorporaron demandas de los movimientos antiimperialistas de la década de los años 20. En este intento, los comunistas lograron posicionar estos movimientos en una sola lógica nacional democrática conforme avanzaba la lucha anticolonialista.

En estos movimientos los actores serán obreros urbanos de la fase de industrialización de los años 20, con tendencia a romper con el movimiento obrero anterior, manifestando incluso un abierto rechazo por él, en el caso de Argentina. Estos nuevos obreros se acercarán más a los dirigentes del proceso de industrialización, dando lugar a movimientos populistas como el peronismo en Argentina, el varguismo en Brasil, o el cardenismo en México. Sin embargo el cardenismo vinculó al movimiento campesino, al movimiento obrero y a otros movimientos sociales, tales como el estudiantil, con objetivos democráticos. Para la década de los años 40 se va consolidando el fenómeno del populismo. El gobierno del Frente Popular chileno se constituyó por partidos de izquierda (Partido Socialista, el Partido Radical y los comunistas) agrupando también los intereses de los jóvenes. La unidad entre socialistas y comunistas solo se va a lograr en la década de los años 50, con la primera candidatura de Salvador Allende.

Por esta época se perfilará también el movimiento revolucionario boliviano, donde convergen mineros y campesinos en torno a la lucha por la reforma agraria, la nacionalización de las minas y la formación de una democracia radical de masas. Sin embargo en la década de los años sesenta se va a dar una contra-revolución impulsada por los movimientos campesino e indígena, en contra de los mineros (apoyados por los obreros urbanos), con lo cual se dio una ruptura en la alianza obrero-campesina. En México campesinos y obreros

continuaron luchando juntos, los primeros se fueron quedando en una perspectiva relativamente socialista al lograr que gran parte de la tierra fuera colectivizada, pese a que el indigenismo mexicano consideraba peligrosa esta concepción colectivista, por ser ineficiente, burocrática y autoritaria.

Como dicen Bruckmann y Dos Santos:

De esta manera, se definía el perfil nacional democrático como formador de la nueva clase obrera. Dependiendo de la capacidad de comunistas y socialistas de adoctrinarla en una perspectiva socialista, se hacía posible articular la cuestión nacional y el antiimperialismo que motivaban las luchas nacionales en el continente bajo la dominación del capitalismo norteamericano en expansión en el mundo, hasta convertirse en el centro hegemónico del sistema mundial después de la Segunda Guerra Mundial. La Alianza entre la Unión Soviética y los EE.UU. durante la Segunda Guerra Mundial, se prolonga hasta 1947 cuando la política de la Guerra Fría transforma los anteriores aliados en enemigos, a partir de este momento EE.UU. es transformado por los comunistas en enemigo de los trabajadores, mientras los servicios de inteligencia norteamericanos trabajan para romper las alianzas entre comunistas, socialistas y social cristianos que se habían implantado durante la Segunda Guerra Mundial. Al ponerse en evidencia el carácter imperialista de la política estadounidense que se había olvidado durante la Alianza Democrática antifascista, empieza a desarrollarse un nuevo frente antiimperialista que encuentra su punto más alto en Brasil a fines de los años 50, después del suicidio de Getulio Vargas amenazado de “impeachment” y en el gobierno Kubitschek-João Goulart. En este período los comunistas, colocados en la ilegalidad en 1947, después de solo 2 años acción política legal, vuelven a hacerse semi-legales durante los primeros 4 años de la década del 60, particularmente durante el gobierno de João Goulart, entre 1961 y 1964. En este momento la tesis de la unidad entre la burguesía nacional y el movimiento popular obrero-campesino-estudiantil se convirtió en un principio estratégico fundamental. Esta concepción ha sido sin embargo derrotada por los golpes de Estado, como el de 1964 en Brasil, el de Onganía en Argentina (1966), y nuevas experiencias militaristas como la de Hugo Banzer en Bolivia. (2005:8-9)

En 1962, Cuba se declara República Socialista irrumpiendo como nueva realidad estratégica en Latinoamérica y gravitando de manera especial las fuerzas políticas de izquierda. Esta influencia alcanza su expresión más elaborada con el programa socialista de la Unidad Popular en Chile, a partir del cual se intentó una transición hacia un régimen de producción socialista en condiciones de legalidad democrática.

La represión violenta de los gobiernos militares en Chile y otros países marcó un contraste con la experiencia de un gobierno militar nacional-democrático en Perú, iniciado en 1968 por Velasco Alvarado. El triunfo del peronismo en Argentina y su victoria en las elecciones, prendieron focos rojos en las clases dominantes y en centros de poder

imperialistas, de ahí que se exacerbaron las formas de represión y terror, siendo paradigmático en estas expresiones, el Pinochetismo.

El movimiento campesino (a través de las milicias campesinas y mineras) alcanzó una victoria significativa durante la revolución en Guatemala, con Arbenz en 1952 y después en la revolución boliviana, no así cuando tuvieron lugar las huelgas de masas de trabajadores de grandes empresas agrícolas exportadores que sostuvieron a Sandino o impusieron la huelga de masas en El Salvador. Otro dato interesante es que en esa década se formaron las *Ligas Campesinas* bajo el liderazgo de Francisco Julião en Brasil, sin embargo, las fuerzas anti-insurrecciones estadounidenses cooptaron la propuesta de reforma agraria que se aplicó en Chile bajo la presidencia demócrata-cristiana de Eduardo Frei. Dicha reforma se tornó más radical y profunda con el gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende entre 1970 y 1973.

Las luchas campesinas por la tierra, que centralizaron las demandas populares y de la alianza obrero-campesina, contando con el apoyo estudiantil y de sectores de la clase media urbana, llegaron hasta la Revolución Sandinista en Nicaragua, sin embargo en las décadas de los años 80 y 90, el control de las multinacionales sobre la producción agrícola en gran parte del continente cambiaron drásticamente el sentido de dichas luchas. Además de las décadas de los años 60 a las de los 90 se intensificó un fenómeno de emigración del campo hacia la ciudad que dejó fuera de la lucha a muchos pequeños propietarios agrícolas consolidando el surgimiento de la gran y mediana empresa agroindustrial, vinculada a las transnacionales agrícolas o manufactureras de productos agrícolas, que a su vez detonaron la aparición del asalariado agrícola estacional y de movimientos campesinos de tipo sindical, con poca o nula presión sobre la tierra. Es de aquí de donde surge el Movimiento de los Sin Tierra (MST) que

presiona por una reforma agraria más ágil pero no cuestiona la legislación de tierras del país que dispone la compra de las tierras no cultivadas a precio de mercado para distribuir entre los campesinos sin tierra. La fuerza del MST no deriva tanto de la radicalidad de su demanda por la tierra sino de sus métodos de ocupación de la misma para forzar la reforma agraria y de sus métodos de gestión comunitaria de las tierras asentadas por ellos, así como su concepción socialista de una economía donde los campesinos pueden alcanzar su pleno desarrollo. Su preocupación por la tecnología agrícola de punta, por las cuestiones ambientales y por la educación de sus cuadros y de sus hijos los colocan a la vanguardia de la sociedad brasileña. Sus principales banderas de lucha se resumen en: *tierra, agua y semillas*, en ellas se encuentra la pugna por la soberanía alimentaria en Brasil. Ellos se preparan así para enfrentar a las transnacionales

agroindustriales en una perspectiva de largo plazo que choca con los conservadores brasileños.

Es necesario resaltar sin embargo un fenómeno nuevo que hace posible esta concepción de largo plazo del Movimiento de los Sin Tierra: ellos cuentan con el fuerte apoyo de la pastoral de la tierra en Brasil. La Iglesia ha decidido que no puede entregar el más grande país católico del mundo a la saña de las elites explotadoras de este país. Una revolución social anti-católica sería un golpe definitivo en el catolicismo como religión con pretensiones de universalidad. (Bruckmann y Dos Santos, 2005:11)

También ya en estos tiempos surgen movimientos por cuestiones como **la étnica**, muy vinculada con el indigenismo, que se expresa como una crítica cultural campesina en dos vertientes diferenciadas:

1. La *cuestión étnica campesina-indígena*, que resurgió en los 70, cuando diversos grupos indígenas reivindican sus orígenes como estructura ideológica para las luchas sociales contemporáneas. Este movimiento aparece en las luchas guatemaltecas en las que deja ver que estaban dirigidas por indígenas y va a tener una expresión especial en México con el surgimiento del zapatismo, en el cual asume el carácter de una postura ideológica propia, con inspiración indigenista pero con un objetivo universal.
2. La *cuestión étnica campesina-negra*. En esta vertiente los negros fundaron un movimiento campesino que asumió la lucha contra la esclavitud y la dominación española en Cuba, participando en la revolución cubana y en los procesos de liberación de otros países en la región. Ellos constituyeron un movimiento obrero no-europeo, no-socialista, pero populista. Algunos movimientos intentaron meter a esta vertiente al interior de otros grupos de lucha por las libertades civiles, negándoles su contenido étnico. Esta visión étnica de la cuestión negra alcanza uno de sus puntos culminantes las referencias al “black power” en Estados Unidos.

Otro movimiento que emergerá en estos tiempos será el femenino que, si bien ha existido en épocas antecedentes como parte de otros movimientos sociales, a partir de la década de los años 60 comienza a reivindicar que los derechos civiles de las mujeres sean incorporados a la sociedad moderna y que la sociedad incorpore la visión femenina del mundo.

b) La presencia del exilio de intelectuales extranjeros en México

Dado que la influencia de intelectuales extranjeros que llegaron a México es un elemento que va a tener frecuentes registros en las narrativas recuperadas, en esta temporalidad, es

conveniente recordar algunos aspectos importantes de este fenómeno social que inició en México desde principios del siglo XX.

Desde principios de 1920 y en muchos casos relacionados con los movimientos sociales latinoamericanos, llegarán a México grupos de inmigrantes. Entre ellos un grupo de jóvenes venezolanos que se exiliaron en México, después de participar en las luchas contra la dictadura de Juan Vicente Gómez. Estos exiliados se sintieron atraídos por el círculo intelectual reunido por José Vasconcelos, Ministro de Educación en el México de esos años, influido a su vez por Anatoli Lunacharsky⁵⁰. Estas condiciones hicieron que muchos intelectuales extranjeros vieran en México algo más que un refugio temporal. Como dice Carr (2007), estos exiliados unidos por la pertenencia a redes políticas comunes, fueron creando una nueva geografía de la resistencia y la agitación, principalmente en la ciudad de México. Paralelamente, en la ciudad se van creando oficinas de organizaciones, revistas y periódicos que nutrían y eran nutridos por estos exiliados. Ejemplos de estas publicaciones fueron *El Machete*, periódico del Partido Comunista Mexicano o *El Libertador*, órgano de la Liga Antiimperialista de las Américas, que comenzó a circular en México a principios de 1925 y en cuyas páginas se documentaban las luchas populares a lo largo de las Américas. La elección del título (con claras referencias a Bolívar) fue muy elocuente.

Las múltiples referencias a células de cubanos exiliados tanto en la Ciudad de México, como en París o Nueva York son recordatorios de que la diáspora revolucionaria reunida en México fue solo un eslabón, aunque muy importante de una red en expansión transnacional de activistas radicales e intelectuales insurgentes que practicaban una forma móvil de acción política en la que se deslizaron o, más frecuentemente, fueron empujados, a través de las fronteras nacionales, impulsados por la necesidad económica, el fervor ideológico, el deseo de la aventura revolucionaria, y en general por la represión ejercida por la policía y los ejércitos (Carr, *Ibid.*)

Es importante señalar aquí que varios de los intelectuales exiliados que llegan a México (provenientes tanto de Europa, como de la región conosureña de América) a integrarse a espacios universitarios como la UNAM, venían de campos disciplinares asociados con las ciencias sociales. Varios de ellos jugaron un papel importante en la constitución del campo

50 Lunacharsky fue un importante revolucionario marxista y Comisario de Instrucción para el Narkompros (Agencia soviética encargada de la educación pública y de gran parte de los asuntos culturales) desde 1917 después de la revolución de octubre y hasta 1929, lo que le dio mucha responsabilidad en temas educativos. Estuvo además al cargo del Primer Censo Estatal. También fue uno de los fundadores del movimiento artístico proletario o Proletkult.

educativo en la década de los años sesenta, interviniendo en la creación de centros y dependencias de investigación, donde se discute sobre lo educativo desde ópticas disciplinares.

Es conveniente diferenciar las características y forma de recepción que tuvieron el exilio español, del exilio centro y sudamericano a México, por ello a continuación haré un acercamiento a la llegada de estos grupos a México, cuya presencia se entretendrá con los itinerarios de las entrevistadas.

La llegada del exilio español republicano

Uno de los grupos de intelectuales extranjeros que llegó a México a mediados de los treinta, fue el de los españoles exiliados como consecuencia de la guerra civil. En este grupo había destacados intelectuales, artistas o profesionales cuya influencia fue muy importante en la construcción del México actual. Estos españoles, antagónicos al régimen dictatorial de Francisco Franco solo podían esperar en su país la persecución, la cárcel o incluso la muerte, de ahí que hayan huido de sus hogares en España, para refugiarse en México. Según autores como Pérez Vejo (2009), de unos veinticinco mil refugiados que llegaron a México entre 1939 y 1942, se estima que seis mil fueron intelectuales, artistas, hombres de ciencia que continuaron ejerciendo su profesión al llegar a este país, de ahí que su contribución al desarrollo cultural, científico, artístico y técnico fue muy importante.

Papel fundamental en esta emigración jugó el entonces Presidente de México, General Lázaro Cárdenas del Río (cuya presidencia duró de 1934 a 1940), quien sostenía que el paso previo para cambiar al país era lograr una reforma en el pensamiento, de donde consideró que los aportes que podía hacer el exilio español intelectual podían contribuir a sus propósitos. Por ello ofreció a los republicanos españoles (principalmente a personas calificadas como los intelectuales, artistas, literatos, filósofos, científicos, arquitectos e ingenieros) la posibilidad de trasladarse al país. Daniel Cosío Villegas, encargado de algunos negocios de México en Portugal, fue quien hizo las invitaciones a científicos e intelectuales españoles, para trabajar en México mientras la República española luchaba contra el fascismo de Francisco Franco. Los españoles que así llegaron a la nación mexicana crearon revistas, instituciones educativas y/o de investigación como el Colegio de México, teniendo una

positiva influencia en editoriales como el Fondo de Cultura Económica, Joaquín Mortiz y Siglo XXI Editores.

La UNAM compartió morada académica con cuarenta y cinco universitarios que igualmente impartieron conocimientos en el Instituto Politécnico Nacional, dejando constancia de ello en una placa que se develó en el Casco de Santo Tomás. Algunos de ellos fundaron laboratorios como el de Paleontología en Petróleos Mexicanos. Este espacio se convirtió en símbolo de la manera de hacer ciencia y de compartirla. (Noé Murillo, 2012)

No obstante, como dice Pérez Vejo, “el fuerte componente emotivo que todo exilio conlleva consigo ha ido cargando un relato hagiográfico sobre ‘los transterrados iberos’ de una carga mítica y áurea que dificulta la comprensión de su importancia y significado histórico.” (2009:117) Por esta razón es conveniente desmontar algunos de los mitos, implícitos o explícitos, en los que hasta ahora se ha sustentado la imagen de lo que fue y supuso la llegada del exilio republicano a México.

En primer lugar es importante contrastar la singular y generosa acogida mostrada por Cárdenas, contra los mucho más complejos posicionamientos de la sociedad mexicana en esos momentos que, en varios casos fueron de abierto rechazo, por motivos económicos y políticos. Hubo reacciones en contra de la recepción de estos exiliados por la facilidad con se les estaba aceptando, pues por una parte había habido toda una guerra para expulsar ibéricos de la nación mexicana y, por otra parte los exiliados entraban en competencia con los trabajadores mexicanos. Según Pérez Vejo (2009), los principales posicionamientos que gravitaron sobre el complicado mundo de relaciones y reacciones encontradas al que tuvieron que hacer frente los exiliados españoles fueron los siguientes:

- La hispanofilia/hispanofobia elemento central del debate político-cultural en la vida pública mexicana ya que, por encima de cualquier otra consideración los exiliados eran, para los mexicanos, españoles y esto los situaba en un lado del debate.
- El “antigachupinismo” de las clases populares mexicanas para las que el *gachupín* enriquecido era la imagen arquetípica del capitalista cruel y desalmado, aquel que “chupa la sangre a los honrados trabajadores mexicanos”. [...] Este sentimiento encontrará caldo de cultivo en el hecho de que de los extranjeros dedicados al comercio en 1939 el 36.26% eran españoles en el ramo de abarrotes, panaderías, mueblerías, casas de préstamo, etc..
- El debate sobre la inmigración. En esta vieja polémica que la sociedad mexicana arrastraba desde el siglo XIX, había unanimidad sobre la necesidad de inmigrantes para enriquecer la nación mexicana, pero no sobre cuál debía de ser su origen nacional, y aquí la hispanofilia y la hispanofobia volvían a tener un lugar importante: para los mexicanos conservadores, los españoles eran los candidatos ideales; para los mexicanos liberales, no lo eran tanto y ni siquiera estaba claro que fuesen ni siquiera aconsejables. [...] La España de los conservadores era el modelo a imitar,

mientras que la de los liberales era el obscurantista y cruel país de la Inquisición y la Leyenda Negra.

En este contexto, la llegada de los españoles republicanos produjo una especie de cataclismo. La tradicional hispanofobia de las clases populares se vio enfrentada a una emigración que decía ser de los “suyos”; mientras que la hispanofilia de la clase alta conservadora tuvo que enfrentarse al reto de unos españoles que eran rojos y ateos. El nuevo migrante era urbano, intelectual, agnóstico y de izquierda. (Pérez Vejo, 2009:118-120)

En los hechos, buena parte de la izquierda mexicana vio llegar a unos españoles dignos de respeto, no avaros abarroteros, sino generosos intelectuales y luchadores sociales, con deseos de contribuir a la construcción de una patria mexicana más justa e igualitaria. Sin embargo, esta retórica se veía desbordada

por la imagen del español, demasiado definida en el imaginario mexicano como para difuminarse tan fácilmente en lo que no eran sino abstracciones ideológicas [...] los españoles eran vistos finalmente como los descendientes de los conquistadores. (Pérez Vejo, 2009:122)

No obstante, poco a poco tanto de un lado como del otro comenzó a verse a estos extranjeros como una raza afín y asimilable que podían ser buen antídoto contra la invasión de los que algunos nombraban los “indeseables” (refiriéndose a los centro americanos, pero principalmente norteamericanos) que amenazaba la integración y consolidación armoniosa del país.

Finalmente, gracias a la fuerza de los imaginarios y en gran medida a la influencia intelectual positiva que ejercieron en México varios de estos españoles, las encontradas posturas frente al exilio republicano, se fueron dulcificando rápidamente: los hispanófilos comenzaron a ver a los exiliados como españoles, no tanto como “rojos”. Y, por su parte las élites de izquierda empezaron a aceptar a estos españoles que no eran incultos abarroteros y dueños de cantinas, sino intelectuales.

Desde una perspectiva más amplia, el exilio influyó de manera muy significativa en el debate entre el hispanoamericanismo y panamericanismo que habían mantenido conservadores y liberales respectivamente. Los liberales se oponían a la vieja España inquisitorial y católica, mientras los conservadores se mantenían fieles al hispanoamericanismo como forma de oponerse a la expansión de la cultura protestante anglosajona. No obstante, los liberales también veían amenazante el expansionismo

norteamericano y la pérdida de los territorios del Norte les recordaba la impronta imperialista de Estados Unidos a partir de su victoria sobre España en el 98.

La llegada del exilio ofreció a los herederos del liberalismo decimonónico un hispanoamericanismo alternativo, tanto frente al cada vez más temible panamericanismo norteamericano, como al caduco hispanoamericanismo católico español. El exilio y la guerra civil mostraron que la cultura española podía ser más que la Inquisición y el rezo del rosario, podía ser también Machado, Alberti, Azaña, etc. (Pérez, 2009:121)

El exilio intelectual centro y sudamericano en México

A partir de los años cincuenta, hubo también grandes migraciones políticas que arribaron a México provenientes de países de Centro y Sudamérica y que, en muchos de los casos fueron resultado de las brutales represiones militares y dictatoriales de que fueron objeto los movimientos sociales latinoamericanos. Como dice Palma (2003)

El establecimiento de perseguidos políticos latinoamericanos en el país deja de ser un suceso transitorio, para convertirse en un acontecimiento de más larga duración. Su dinámica incidirá en la problemática inmigratoria de México, en tanto por razones ajenas a su voluntad los exiliados tendrán que vivir en tierras mexicanas por varios años y una proporción de ellos optará por radicarse definitivamente.

Entre los países centro y sudamericanos de los que provinieron los exiliados intelectuales a México, Véjar Pérez-Rubio (2008) menciona a Cuba, República Dominicana, Nicaragua, Argentina, Chile, Bolivia, Venezuela, Colombia, Perú, Guatemala, Honduras, El Salvador, Uruguay, Paraguay, Brasil, Puerto Rico, Haití y Ecuador.

Por lo general el exilio intelectual latinoamericano estuvo integrado por funcionarios de los gobiernos derrocados, académicos, escritores, artistas, periodistas, líderes sindicales y políticos, gran parte de ellos militantes de organizaciones de izquierda, varios de ellos llegaron a México, acompañados de sus más cercanos familiares. Por razón de su condición de perseguidos políticos, muchos de ellos habían perdido su trabajo en su país al tener que abandonarlo atropelladamente, de ahí que la falta de medios económicos fuera denominador común de casi todos estos exiliados. Es así que varios de ellos se incorporaron a trabajar en el ámbito de la educación y la cultura, como profesores o investigadores en instituciones de educación media superior y/o en IES, otros entraron a la industria editorial, al periodismo o al ámbito de las artes. Desde estos nuevos enclaves de inserción, la mayor parte de ellos continuó organizándose y denunciando la política represiva que tenía lugar en sus países de la región conosureña.

c) Acontecimientos que influyen desde el proceso de constitución del campo educativo y pedagógico en México

Los acontecimientos antes reseñados tendrán impactos en el proceso de constitución del campo educativo y pedagógico en México. Pontón (2011) sostiene que las décadas de los cincuenta, sesenta y setenta representan periodos significativos no solo para el desarrollo de las ciencias sociales, sino también para la puesta en marcha de modelos de desarrollo económico, tendientes a favorecer las estructuras de desarrollo social en América

Se puede recordar que los países de América Latina, en la década de los cincuenta, asumen la teoría del desarrollo como su ideología dominante. La premisa de esta teoría insiste en que el desarrollo económico implica la modernización de las condiciones económicas, sociales, institucionales e ideológicas del país. (Pontón, 2011:82)

Sin embargo, los acontecimientos geopolíticos de los que he hablado anteriormente, de movimientos sociales (que a su vez reflejaban una crisis sociopolítica y el descontento frente al estancamiento económico en muchos países de América Latina), los golpes militares en América del sur, aunados a la inmigración de intelectuales extranjeros exiliados en países como México, etc. volvieron fértil el terreno intelectual latinoamericano para la recepción de marcos teóricos de tendencia marxista. Ejemplo de ellos fue la “Teoría de la Dependencia”, que buscó reconstruir las especificidades económicas, políticas, sociales y culturales que caracterizan, según la perspectiva del materialismo histórico, la realidad de los países latinoamericanos como países capitalistas dependientes. Esta teoría proporcionó fundamentos teórico-metodológicos con los que se hicieron análisis de los sistemas educativos que, aunados a otras perspectivas teóricas y epistémicas conformaron lo que se denominó la *corriente crítica de la educación*.

No obstante, en la década de los sesenta el problema de lo educativo, como campo de conocimiento o como objeto de reflexión al interior de la esfera de las disciplinas sociales era aún incipiente y se enfocaba a aspectos didácticos, pedagógicos y psicológicos. Si bien ya habían esfuerzos de investigación, éstos eran de naturaleza empírica o bien se centraban en problemáticas específicas del sistema educativo mexicano, abordando temáticas como la estratificación social, el perfil escolar, trayectorias escolares, etcétera. En estas décadas se promovieron programas de profesionalización de la docencia universitaria y se generó un crecimiento de las opciones de formación de profesionales en educación. El avance respecto

a la constitución del campo educativo y pedagógico en México en la década de los sesentas debe valorarse en el sentido de que constituyó

una etapa de antecedentes para la conformación conceptual del campo educativo, una década que se caracteriza no sólo por el evidente desajuste entre los proyectos institucionales universitarios y el proyecto político gubernamental, sino también por la injerencia en el debate académico de las ciencias sociales y sus referentes teóricos, a partir de los cuales se empieza a construir un marco interpretativo alternativo a los ya existentes. [...] Lo referente a la construcción del conocimiento teórico sobre la educación no aparecía aún como un tema de prioridad. Es decir, el debate sobre la teoría pedagógica en México se da de manera esporádica, se define más bien por hechos e inquietudes académicas aisladas y poco articuladas entre sí. [...] En esta década] comienza la institucionalización de propuestas educativas orientadas hacia el desarrollo de líneas de investigación relacionadas con este ámbito de estudio. Lo que se sintetiza en la creación de centros y dependencias de investigación. (Pontón, 2011:30-31)

Es así que en esta década se crean instituciones como el Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1961, el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; el Colegio de Pedagogía, Historia y Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Didáctica, al que posteriormente se unió la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que dio origen en 1977 al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Este último tomó bajo su cargo el Programa Nacional de Formación de Profesores, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), creado en 1972. También se crea en los sesentas el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) de la UNAM. La creación y el trabajo que se empieza a desarrollar en estas dependencias será clave en la ulterior conformación conceptual del campo educativo, pues en ellas comienza a desarrollarse un nuevo perfil del debate educativo en México. Este debate se irá alimentando con la influencia de las ciencias sociales, que diversificarán las formas de concebir el campo y sus objetos, así como las líneas y ópticas disciplinarias de investigación. Por otra parte, estas instituciones proveerán las plazas de trabajo, la infraestructura y los recursos necesarios para los trabajos académicos y la difusión de sus productos.

Otro soporte se constituirá con los procesos de institucionalización y profesionalización que se definen en el campo a partir de este periodo. Estas influencias y contextos orientarán el debate hacia una mirada más amplia de lo educativo vinculada a visiones de lo pedagógico y lo educativo como un objeto multi e interdisciplinario y multireferencial, conformado bajo lógicas, criterios y problemas distintos del que ya hablé

en el primero capítulo de este documento. Estas circunstancias enriquecen, abren y complejizan el debate sobre la educación como objeto de estudio.

Pontón señala que la consolidación de la pedagogía como campo disciplinario se retoma en los años sesenta a partir tanto de “su instauración como disciplina académica dentro del contexto mexicano, como de la emergencia de nuevos marcos de referencia generados dentro del campo de las ciencias sociales y en particular, con el enfoque de las llamadas ciencias de la educación”. (2011:82)

Una influencia importante para el campo educativo y pedagógico nacional vendrá con la corriente técnica impulsada por los Estados Unidos de Norteamérica, a partir de las críticas que comenzaron a aparecer en ese país cuando como dice González-Gaudiano,

la Unión Soviética se adelantó a los Estados Unidos en la investigación espacial, al lanzar el Sputnik en 1957, año en que las tensiones producidas por la Guerra Fría eran especialmente álgidas. [...] El proceso de transnacionalización que esta reforma educativa tuvo hacia los países dependientes o aliados de la órbita norteamericana y el impulso al enfoque tecnocrático, se aprecian en documentos como los que fundamentaron la Alianza para el Progreso. A partir de este momento cobran fuerza los programas hacia Latinoamérica en los que la educación y, consecuentemente, los planes de estudio, tenían una importancia fundamental. La innovación académica se instituye como una necesidad *per se* y comienzan a trasladarse al campo de la educación planteamientos que habían circunscrito su acción a otras áreas; tal es el caso del enfoque sistemático. (González-Gaudiano,1986:59-60)

Más adelante, el proyecto político mexicano delineado a partir de la década de los setenta, asume parte de la crítica a los postulados básicos del paradigma desarrollista liberal iniciada antes, con la idea de recuperar el consenso social perdido por las convulsiones de los últimos años de esta década. También a mediados de los años setentas, iniciará otra influencia académica importante para el campo de la educación que será la de investigadores y educadores estadounidenses de la corriente de la pedagogía crítica, tales como Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren.

Un mecanismo de recuperación en el sector educativo es el interés del presidente en turno (Luis Echeverría –1970 a 1976–) hacia los sistemas de educación superior y la apertura de espacios dentro de ellos mismos para la creación de pequeñas organizaciones de izquierda que, por otra parte, recuperan propuestas de análisis sociopolítico, para comprender problemas de carácter social (Pontón, 2011:30)

En este sentido se da un crecimiento tanto de la educación superior (en cuanto al número de instituciones, planta académica, infraestructura) como de la demanda social de formación profesional y la necesidad de hacer investigación y trabajos sobre la problemática educativa

como objeto de estudio, desde distintos enfoques y marcos disciplinarios. Es así que se promueve la formación de profesionales de la educación, por lo que tanto universidades públicas como privadas comienzan a ofrecer desde los años sesenta la licenciatura en pedagogía, teniendo esta licenciatura un crecimiento acelerado entre los años setenta y 1985. De manera concomitante se crea y aumenta la oferta de espacios laborales para los egresados de estas licenciaturas. Aparejado a la profesionalización de la pedagogía y de los profesionales de este campo disciplinar, se va fortaleciendo la tarea de delimitar teórica, metodológica y conceptualmente a la educación como objeto de estudio de la disciplina pedagógica. En este contexto se va definiendo una política de expansión encaminada a conciliar los ideales sociales y políticos con los intereses de la educación superior, lo cual constituye un impulso al crecimiento de las universidades. Esta política traerá un incremento en la demanda de la educación superior (y, en general de todos los niveles educativos) así como una reconstrucción de la política del gobierno relativa al financiamiento de la educación. En este tenor tendrán lugar tres tipos de debates en torno a la caracterización del proceso de constitución y genealogía de la educación como campo

- a) El debate sobre el desarrollo de la pedagogía académica o disciplinaria en México
- b) El debate sobre la especificidad y la conformación teórica del campo educativo, como objeto de estudio
- c) Lo referente al desarrollo de la institucionalización y profesionalización de la investigación educativa, como campo de conocimiento. (Pontón, 2011:28-32)

Otro hecho importante en la década de los años setenta es el debate que inicia en México a partir de la política de la modernización educativa. Esta política se caracteriza por una fuerte orientación técnica articulada a una visión muy pragmática sobre la orientación y normatividad de las prácticas educativas; en este tenor el discurso educativo se orienta hacia una apuesta política expansiva y de distribución de recursos. Esta política expansionista entra en crisis en los ochenta (básicamente por la crisis económica interna del país).

Otra corriente teórica que irrumpe en el contexto, a mediados de la década de los setenta, es la teoría del capital humano, que en términos generales subordina el desarrollo del sistema educativo a los requisitos específicos de la productividad. El interés por analizar estos aspectos provoca a mediados de esta década que surja en el ámbito latinoamericano la necesidad de centrarse en la discusión sobre el desarrollo del capitalismo latinoamericano y sus efectos en las relaciones y estructuras económicas, sociales y políticas internas. (Pontón 2011:83)

En este contexto, durante las décadas de los años cincuentas, sesentas y setentas y a partir de

influencias como el desarrollismo, la Teoría de la Dependencia y la Teoría del Capital Humano, comienza una recuperación de autores de la corriente crítica francesa, tales como Bourdieu, Passeron y Althusser, así como los planteamientos de Antonio Gramsci. Esta situación, aunada a la llegada de los intelectuales exiliados del Cono Sur posibilitó la apertura de marcos de referencia alternativos a los empleados por el aparato institucional.

5.1.2 Hallazgos en las Narrativas

Coincidente con la temporalidad de su entrada al espacio universitario como estudiantes, si bien algunos discursos con los que convivieron las investigadoras en la infancia o la adolescencia continuarán interpelando fuertemente la identidad de las entrevistadas, nuevas fuentes discursivas y acontecimientos irán introduciendo la experiencia de la falta (*lo real*) dislocando o erosionando los periodos de estabilidad relativa de sus identidades, e irán interpelando y nutriendo con rasgos de modelos de identidad dicha falta. En este sentido, se irá fortaleciendo de manera sobredeterminada la identidad y el *habitus* de *sujeto investigador* necesario para incorporarse poco a poco al *campo intelectual* de la academia.

En esta lógica de argumentación, consideré importante analizar por separado algunas de las fuentes discursivas que dejan huella en las narrativas en esta subtemporalidad, y que clasifiqué en tres tipos (nuevamente abiertos, inestables, fijados parcial y temporalmente): lo universitario, lo familiar (relacionado en algunos casos, con elementos significativos que provienen desde la generación de *Los Padres y/o Las Madres*, pero también con elementos significativos que provienen de las parejas sentimentales de estas mujeres) y lo relacionado con los procesos de interlocución académica que ellas comienzan a sostener con investigadores reconocidos. Dejaré para la síntesis interpretativa el dar cuenta de sus sobredeterminaciones.

5.1.2.1 Lo universitario como espacio de formación

Las condiciones favorables que aporta el contexto escolar del espacio universitario (tanto en lo curricular o extra-curricular, como en los aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos del *currículum*) van a ejercer poderosas influencias en las identidades de las cuatro investigadoras. Como se verá adelante, gran peso tendrán las influencias teóricas que comienzan a socializar esos intelectuales de izquierda exiliados en México que se incorporan como docentes en los espacios universitarios principalmente de la ciudad de México. En

relación con las influencias curriculares consideré importante hacer una aproximación a las referencias teóricas que se sedimentan en sus narrativas y a partir de las cuales ellas van constituyendo su propio posicionamiento onto-epistemológico.

El peso de la etapa en que son estudiantes universitarias, en el nivel de licenciatura, va a tener grandes repercusiones y múltiples posibilidades formativas para la conformación del *habitus* que comienzan a desarrollar las investigadoras, proviniendo de

- a) Lo meramente **curricular**, es decir lo relacionado directamente con los **aspectos estructural-formales** de los programas que están cursando como estudiantes universitarias cursando una licenciatura: los contenidos curriculares (teorías, corrientes, metodologías de investigación y autores, debates que estudian), las experiencias de aprendizaje y evaluación (el estilo docente e interacción con sus maestros nacionales o extranjeros, las actividades de aprendizaje, investigación que empiezan a desarrollar, etc.)
- b) Lo **extra-curricular** y los **aspectos procesuales-prácticos del curriculum** que cursan, dentro de los cuales entran:
 - a. Cursos que ellas deciden tomar de otros programas y otras disciplinas para completar su formación, satisfacer sus necesidades formativas o intelectuales.
 - b. Las prácticas discursivas que las interpelan para la formación política
 - c. Las oportunidades para la formación del pensamiento crítico

En las narrativas se sedimentan huellas de tensiones en cuanto a perspectivas epistemológicas y teóricas que se dan al interior de los aspectos estructurales-formales, pero también en cuanto a los aspectos procesuales-prácticos a partir de las diferentes posturas que, en este sentido tienen los docentes que coordinan los seminarios de los curricula que cursan estas mujeres en la licenciatura.

- Aspectos estructural-formales

En lo tocante a los **aspectos estructurales-formales**, para la Licenciatura en Pedagogía que tres de ellas cursan en el Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM, puede verse una fuerte impronta de enfoques positivistas o conductistas (relacionados con la influencia de la corriente de la tecnología educativa de la que ya hablamos antes) y/o de la influencia del

normalismo, que entran en tensión con los enfoques críticos, marxistas o más anclados en el estudio de lo epistemológico, que están entrando en esa carrera y en otras del área de las humanidades. Sobre estos enfoques ya adelantamos algo en el apartado de “Datos del proceso de constitución del campo educativo y pedagógico en México” en el inciso 5.1.1.

En el caso de la carrera de Pedagogía, en mi generación, hay un momento ya de crecimiento, porque ya de un grupo pasa a dos, porque hay mayor demanda. Esto en general esto ocurre en todas las carreras, en particular las de las áreas humanísticas. Pero sí, duplicar los grupos era mucho, en un contexto que había sido más como de “escuelita”, digamos.

La formación en el Colegio de Pedagogía estaba fuertemente anclada en los que fueron sus fundadores y, sin desconocer la riqueza, había limitaciones en términos de los aspectos que estaban definiendo el quehacer pedagógico en su diálogo con otro tipo de tradiciones, aún en el contexto de la Facultad de Filosofía y Letras. Y sin duda, hay una generación diferente que se acerca más a la mía que apuesta a la investigación (no tanto a la teoría, pero sí a la investigación) y de alguna manera va creando espacios particulares para mostrar la riqueza de la tradición de la que abreva la pedagogía originariamente, que es la filosófica, pero también las limitaciones que tiene frente a los nuevos debates epistemológicos de la época. Que no son nombrados así en el Colegio, pero que tienen que ver con la tradición científicista experimental. Ésta entra como en tensión con esa otra tradición, no en ruptura pero sí en tensión. Le sigue dando su lugar a la ciencia donde entran la experimentación, los diseños de investigación, pero ya no se nutre solamente del normalismo, sino que se sitúa dentro de los saberes universitarios y, sin romper con el normalismo, lo redimensiona. Y también rompiendo con él, porque los actores que participan de esto son herederos del normalismo, fueron normalistas, pero ya quieren distanciarse de esa parte de su historia y de la historia institucional, porque no estudiaron para regresar a las escuelas, estudiaron para quedarse en la universidad.

Aunque creo que eso no fue algo *a priori*, o sea algo como “Ay, yo voy a entrar a la universidad para quedarme en la universidad”, no, no lo creo. Sino porque la propia universidad les muestra otros territorios, otros caminos, otros lugares de referencia. Yo creo que de esa generación nadie regresó ni a los prescolares ni a la educación básica. Entonces quedó inscrita una referencia a la investigación, ya no solo a una generación que abreva y que sabe que todo es aprender y que sabe que aprender es leyendo e interviniendo.

Y entonces hay otro referente en este campo que es ahora la dimensión de una profesión, de un quehacer profesional vinculado a la licenciatura que tiene que ver con la investigación, pero que en mi generación, en el Colegio de Pedagogía, no acaba de quitar las limitaciones que los viejos discursos tienen en la formación. Entonces como estudiantes esto era muy complejo, porque tienes discursos que están re-semantizando el saber y el conocimiento por la investigación en la lógica científicista experimental. Y discursos que están sosteniendo una forma del hacer pedagógico vinculado a las tradiciones. Entonces parecía que es por la tradición, que hay que sostener eso y no por lo que representa. Yo creo que ahí mi generación desaprovechó también a esos actores. Porque claro, frente a esto, lo otro era caduco. (E-3)

Muy interesante en esta entrevista de E-3 es la referencia a la forma en que *lo epistemológico* se descentra, en la UNAM, como privilegio exclusivo del territorio de los filósofos

Entonces ahí hay algo que no era parte de lo epistemológico. **El significante epistemología, era parte de la Filosofía en la época, te estoy hablando de los 70's. Saber epistemología era ser filósofo. Los otros campos no hacían epistemología, hacían teoría.**

Hasta que viene lo de las epistemologías regionales. Y entonces ya saca, descentra la cuestión epistemológica y entonces ya no es el saber experto filosófico el que autoriza al otro a nombrar, desde lo epistemológico, un conjunto de aspectos que tienen que ver con algo del conocimiento, de los saberes, del conocimiento ¿verdad?

Entonces en ese terreno, en ese territorio, estaba pesando mucho la teoría: la teoría política, la teoría social. Muy fuerte, más que la económica, **las teorías sociales fueron referentes de los que abrevaron otro tipo de teorías.**

Entonces estamos con la presencia del exilio en el colegio, ya con la presencia de los intelectuales sudamericanos que pasa por otras tramas. Es el conocimiento en su dimensión social y frente a esos colectivos que ya iban teniendo como formas de instrucción institucional diferente, pero que eran, al fin y al cabo, lo que te daba sostén. Soporte afectivo también, no solamente académico o teórico, o político. Afectivo porque eran amistades... (E-3)

Para el caso de la que estudia la Licenciatura en Filosofía en la Universidad Iberoamericana, puede verse que los aspectos estructural-formales tampoco se encuentran libres de tensiones

Estudí Filosofía en una línea aristotélico-tomista, llegué a trabajar neo-tomismo, y prácticamente revisamos todas las corrientes de pensamiento vigentes en la época, la formación era bastante completa. Sin embargo estaba muy cerrada por un paradigma, por un enfoque, un modo único de ver las cosas. [...] Y cuando estaba en vías de hacer mi trabajo recepcional, me titulé con una tesina y un examen comprensivo que fue una salvajada de examen, porque fue el primer examen comprensivo que se hizo, nadie sabía cómo hacer el examen comprensivo y mis sinodales se sentaron a preguntarme lo que les daba la gana. Entonces fue una cosa muy dura, muy difícil. Y la tesina la hice sobre un autor que era **Bergson**, muy interesante, a mí me encanta y elegí a este autor porque era uno de los autores que nos decían “Sí, pero cuidado. ¡Cuidado con este autor!” Theilhard de Chardin era otro del que también nos decían “Sí, sí, muy interesante, pero cuidado”, o sea esto del evolucionismo no encajaba mucho en la mentalidad de mis maestros de aquella época.

- La formación teórico-metodológica

En los estudios de licenciatura estas investigadoras comienzan a estudiar desde una perspectiva epistemológica crítica principalmente a Marx, Foucault, Habermas, Hegel,

Trotsky, Gramsci, Bourdieu, Adorno, Derrida⁵¹. En menor grado mencionan haber leído en esta etapa a Lacan, Sartre, Comenio, las lecturas de las Internacionales Socialistas, Miliband, Husserl, Althusser, Bachelard. Sus lecturas son ahora dirigidas por catedráticos con fuerte formación teórica y gran calidad humana (muchos de ellos no siendo sólo usuarios críticos de las teorías, sino productores de las mismas), algunos de ellos son los exiliados de España y del cono sur de América de los que he estado hablando antes, otros eran maestros mexicanos. Además esta relación maestro-alumno se da en el contexto de movimientos sociales y estudiantiles, así como reivindicaciones acerca de los roles que deben desempeñar tanto hombres como mujeres, en los grupos de amigos que comparten diferentes tipos de militancia política.

Respecto de las influencias intelectuales, primero fue el marxismo, así directo. Y al Marxismo me metí casi directamente con Louis Althusser, y es curioso porque Adriana Puiggrós que fue mi directora de tesis, era contraria a Louis Althusser. Sin embargo yo tuve una historia con mis directores de tesis de *mucho respeto* a lo que hacía y Adriana no fue la excepción, al contrario, fue la primera que *me respetó*, aunque yo era althusseriana y ella no. Yo creo que también fue por el gusto de que fuera una tesis marxista ¿no? Entonces ya fue un marxismo que nació siendo no ortodoxo, siendo “rarito”, digamos. Leíamos a Lúkacs, Lenin, Gramsci, Althusser, Rosa Luxemburgo, fue entrando allí. (E-2)

A nivel teórico es complicado porque mis influencias están dentro del campo de la educación. Es Rousseau, que fue así como ¡Waaaoo, Rousseau! Me dejó fascinada. Rousseau, Pestalozzi, Comenio, Durkheim, Dewey. Leí con mucha pasión a Rousseau o a Comenio. Y luego ya en el campo del curriculum, Tyler, Taba, Bobit, Alexander, Chadwick, Jackson...

Del exilio, Estela Maldonado (Psicoanalista) y Coletti. También alguien que me encantó fue Enrique Dussel, a quien seguí durante varios semestres en la licenciatura. Yo ya había cursado todas las materias que tenía que cursar, solo iba como oyente a algunos seminarios, pero eran grupos muy grandes de 50 o más. Estuve en un evento donde estuvo Manacorda, me super impactó, lo leí en su momento y lo conocí. Estuve en todos los seminarios que vino a dar Brócoli a México, pero tomaba una o dos materias.

Por supuestísimo tomé clases con Adolfo Sánchez Vázquez, que fue un super maestro, aunque no tuve una relación con él fuerte, sólo asistí a su clase, ¡pero me marcó de una manera impresionante! Tomé clases con Ignacio Palencia, especialista en Hegel. Luego, en el ámbito académico tomé clases sobre Hegel con José María Pérez Gay, en un grupito donde éramos como cuatro nada más y estaba Carlos Angel Hoyos Medina, que tomó clases con Habermas. Leí a Martí, por supuesto me encantó, me fascinó Freire, afortunadamente tuve la oportunidad de conocerlo en un evento cerradísimo. Yo no cito mucho a Freire, eso es cierto, pero es como que ya lo tengo en los huesos, digamos,

⁵¹ En las narrativas estos fueron los autores que más referencias tuvieron de esa época.

como tampoco hablo de Neil. Freire y Gramsci, para mí son mis autores súper importantes. O sea, hasta la fecha me quedo con el concepto de educación de Gramsci. Más allá de Durkheim y tiene muchos puntos en contacto y el de Freire tiene otros elementos porque lo vincula con el problema de la dominación y de la liberación.

Otra influencia muy importante fue Raymond Williams, para mí fue así como ¡Wao, wao, wao! Es inglés y dicen que es el bisabuelo de los estudios culturales [...] También no recuerdo si fue con Sánchez Vázquez o con quién fue, que me di cuenta como Marx en El Capital, es positivista, estructuralista, cuando habla de que se va a pasar de un estadio a otro, cuando establece las leyes y modos de producción. Y cómo en otras partes es profundamente dialéctico y todo esto yo lo pude ver desde la licenciatura, creo que fue con Sánchez Vázquez, o con Adriana Puiggrós, o con los dos. No tengo claridad con cuál de los dos, pero para mí fue así como ¡Wao!, porque todavía en esa época se recitaba mucho a Marx, no había casi nada de análisis crítico. A propósito de análisis crítico y Sánchez Vázquez, otro autor que habla de epistemología, un checoslovaco, que me pareció excelente, excelente, maravilloso fue Karel Kosik. Hubo un tiempo en que yo lo citaba en todo, lo citaba muchísimo. Psicoanálisis es otra influencia muy fuerte, pero aunque tuve clases con Estela Maldonado, con quien realmente aprendí psicoanálisis y me dejó abierta la puerta, fue con Mirta Bicecci, psicoanalista excelente. Gerber y ella eran esposos. (E-I)

- Aspectos procesuales-prácticos

El capital cultural incorporado desde la infancia y/o la adolescencia, el apoyo que recibieron (en los ambientes familiar y/o escolar previos a la universidad) para desarrollar su **curiosidad intelectual**, sus habilidades de investigación, y buscar de manera relativamente autónoma fuentes de información y formación para satisfacer sus preguntas, se van a conjuntar con el ambiente intelectual y cultural propicio de las universidades en que cursan sus licenciaturas. En este ambiente encontrarán múltiples discursos y desafíos teóricos, metodológicos, políticos, así como espacios para ampliar y profundizar sus conocimientos e incorporar mayor capital cultural, pero también un clima de mucho respeto hacia ellas y hacia los avances que ellas van logrando. Desde estas circunstancias, puede uno explicarse las búsquedas intelectuales que ellas realizan aprovechando los aspectos procesuales-prácticos de los *curricula* que están cursando o incluso lo extra-curricular del espacio universitario

Mi formación en el campo educativo ha sido un poco en los márgenes y en las relaciones con otras disciplinas y yo creo que de ahí viene mi posicionamiento. Sobredeterminación, sería la palabra, entre las disciplinas, pues desde la licenciatura, si bien estudiaba pedagogía, como en mi época se veía mucho de la didáctica y estas cosas, y a mí no me convencían, no me satisfacían, entonces yo estuve yendo a algunos cursos en la Facultad de Filosofía. Y ahí tomé epistemología con Jaime Labastida. Más adelante

incursioné a conocer otras estrategias de investigación, más allá del positivismo que era lo que se enseñaba mucho en la Facultad. Independientemente de que había gente crítica, que no era positivista. Por ejemplo, Adriana Puiggrós que era mi maestra no era positivista, pero lo que ahí uno aprendía era positivismo básicamente. (E-2)

Yo estuve cursando como carrera simultánea (no segunda carrera), Filosofía. Tomé clases con Sánchez Vázquez entre otros excelentes profesores y profesoras. [...] Te estoy hablando de los años 77, 78 u 80 [...] Me inscribí y tomé más o menos todas las materias del primer año, luego tomé algunas más... lamentablemente no pude seguir porque me empecé a involucrar muchísimo en cuestiones de trabajo. Pero toda mi vida me ha servido mucho haber estudiado filosofía. (E-1)

Entonces viene en mi historia una parte que me vincula a lo epistemológico, todavía sin la emergencia o la presencia del término, en la tradición que abre la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales con la presencia del exilio y con académicos muy consolidados en el campo de la teoría social. En el Colegio de Pedagogía la parte de la teoría era muy precaria, pero en la Facultad de Sociología y en la de Ciencias Políticas era El Referente. Yo tomé varios cursos ahí y trabajamos con los aspectos teóricos con catedráticos del exilio y con académicos que sin ser del exilio tenían una formación muy sólida en el trabajo académico, el trabajo teórico. [...] Yo hice todos los cursos de sociología, mi tesis misma de licenciatura es por una investigación con Ruy Mauro Marini (que fue mi asesor). Y él daba Teoría Social y luego comenzó a dar Seminario de Capital 1, Seminario de Capital 2, Seminario de Capital 3 y luego Investigación... La propia Judith Boxer que trabajaba Teoría Social. Leer a Milibar y toda la cuestión de los trabajadores de cuello blanco y el Estado... leer a Raymond Aaron, era como una cuestión con mucha rigurosidad, realmente. Muy riguroso. Porque estos maestros sabían de teoría. [...] Yo siempre estuve en Pedagogía, era mi inscripción, yo me titulé en Pedagogía, pero los aprendizajes estuvieron en ese registro, que es un registro que me ampliaba el horizonte y la mirada. (E-3)

Cuando salí de la licenciatura me di cuenta que la formación que recibí había sido bastante completa, pero estaba cerrada en un enfoque, [...] Entonces cuando salí de la Universidad, y empecé a dar clases, trabajaba en la mañana y por las tardes iba a la universidad. Yo sentía que necesitaba estar en la universidad. Entonces me metía a clases en las cuales ya no estaba yo inscrita pero, bueno, me lo permitían, y en algunos casos pagaba yo, por estar en esas clases. (E-4)

- La influencia de los intelectuales del exilio

Las narrativas recogen la huella de los maestros, escritores y editorialistas extranjeros exiliados con orientación epistemológica crítica, marxista, de espacios geopolíticos como

- España, cuando aluden a académicos marxistas como Adolfo Sánchez Vázquez o Wenceslao Roces: “tomé clases con Adolfo Sánchez Vázquez, que fue ¡un súper maestro, un súper maestro!” (E-4), o “Un semestre completo asistí a un seminario con Adolfo Sánchez Vázquez, que me influyó mucho” (E-1), “mis influencias del exilio español: Sánchez Vázquez y Wenceslao Roces que también era español

exiliado y también era muy bueno, era una persona muy sencilla” (E-2). También se hace presente la influencia española en las alusiones a producciones biblio-hemerográficas de corte marxista:

Entonces empezaron a salir una serie de colecciones de libros, la revista de “El Viejo Topo” española, que eran realmente textos de discusión teórico-política, de veras. Hasta la fecha, yo creo que es muy valioso releer cuadernos de pedagogía que eran españoles y llegaban a México. De verdad, eran tratados de análisis teórico (no sé si epistemológico, pero sí teórico) en el campo. Entonces tenías una serie de referentes que mantenían muy viva la discusión en el registro teórico. (E-3)

- Y del cono sur de América, académicos argentinos como Adriana Puiggrós, Mirta Bicecci, Daniel Gerber, Enrique Dussel, Juan Carlos Portantiero; brasileños como Ruy Mauro Marini o Theotonio dos Santos; o los ecuatorianos Agustín Cueva y Bolívar Echeverría

En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales era muy fuerte la presencia del exilio Es Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, Theotonio Dos Santos. ¡Es que te contaban el marxismo! Te contaban la teoría marxista, porque ellos mismos hacían teoría, la Teoría de la Dependencia. Los nombres que te estoy dando son referentes, fueron generadores de teoría. No sólo usaron la teoría de manera crítica, no es que aprendieran a la par que enseñaban, como nosotros hemos tratado de hacer, sino que ellos *crearon teoría*. Con sus diferencias teórico-políticas, pero generaban teoría. Yo diría que en el campo de América Latina, debatían con las filosofías regionales que estaban planteándose (anglosajonas y otras) (E-3).

Los intelectuales exiliados sí influyeron en mí, en la Facultad. Todos los argentinos y los españoles como Sánchez Vázquez, Wenceslao Roces que también era español y también era exiliado y también era muy bueno, era una gente muy sencilla, De los argentinos estaba Adriana Puiggrós, Oscar del Barco, Portantiero y había muchos argentinos que fueron influencia importante para mí. Un par de chilenos que estaban en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, que yo los conocí hasta después. (E-2)

Los intelectuales sudamericanos que van a Ciencias Políticas, eran los que estaban trabajando la teoría social y son los que posicionan debates, para situar desde la perspectiva de la Teoría de la Dependencia un posicionamiento propio, que no antagoniza con las categorías del marxismo clásico (Marx, Gramsci, Althusser, los debates de las Internacionales), pero que ya abre un programa de producción intelectual **desde América Latina** en el contexto de la emergencia de los gobiernos populares y su derrota. (E-3)

Lo que leí de Gramsci y Marx, creo que fue con Sánchez Vázquez. Pero darme cuenta cómo Marx es al mismo tiempo estructuralista positivista (cuando habla de que la sociedad va a pasar de un estadio a otro, cuando establece las leyes y los modos de producción) y profundamente dialéctico, todo esto yo lo pude ver desde la licenciatura, creo que con Sánchez Vázquez y con Adriana Puiggrós, con los dos. Pero para mí fue así como ¡Wao!, porque todavía en esa época se recitaba mucho a Marx, pero no había nada de análisis crítico. El Psicoanálisis es otra influencia muy fuerte de ellos y con

quien realmente aprendí psicoanálisis y que me dejó abierta la puerta, fue con Mirta Bicecci, psicoanalista excelente. Gerber y ella eran esposos. Lacan ya estaba muy en los argentinos. (E-1)

Estela Maldonado (Psicoanalista). También alguien que me encantó fue Enrique Dussel. A Dussel también lo seguí, no tanto como a Adriana, pero lo seguí durante varios semestres. Yo ya había cursado todas las materias que tenía que cursar. Ya nada más iba como oyente a algunos seminarios más, pero eran grupos muy grandes de 50 o más. Dussel me encantó también. Claro, porque somos una generación en donde estuvo ahí la influencia del exilio sudamericano. (E-1)

- Fortalecimiento de la formación política

Muy relacionados con las interpelaciones desde los discursos teóricos de los intelectuales exiliados, emergerán procesos de interpelación/identificación para la formación en la **militancia política**, a veces no tan asociados directamente con aspectos estructural-formales de los currícula que están cursando, es decir, no necesariamente formando parte de las intenciones formativas curriculares, pero sí con un fuerte peso interpelador. Como vimos en los casos de la formación de agrupaciones estudiantiles a partir del debate en torno a la educación socialista, la hegemonía es una práctica articuladora contingente definida por la negatividad y, no un espacio topológico. Es así que las prácticas discursivas de la militancia política no serán bloques monolíticos, sino marcas o elementos significativos de diferentes proyectos pugnando por hegemonizar el orden simbólico y detener el flujo de las diferencias. De hecho, como dice E-3 “Algo del exilio nutría a la resistencia que se desarrollaba en los países de donde procedía, nutría en forma afectiva a esos espacios de resistencia, que no se les llamaba *resistencia* en el contexto de las dictaduras, se les llamaba *los que no se fueron*”. Extrapolando a McLaren (1993) la arena por excelencia en la que se debatirán estos proyectos en una lucha irremisible por el poder y la dominación, será la educación, en este caso, la que ofrecía el espacio universitario. A partir de estos procesos de interpelación/identificación, se fortalecerán, ampliarán y profundizarán las huellas de las inquietudes políticas que comenzaron a desarrollar estas mujeres en la temporalidad de la infancia y la adolescencia, a partir de los discursos de sus familias y/o de los espacios escolares previos a la universidad.

Hay una parte teórica y un tipo de militancia en gente como Ruy Mauro Marini. Decíamos “¡Es que su teoría la puedes leer en los trabajos del *Mir* Chileno!”. Tú los leías y ahí estaba la categoría de *súper explotación del trabajo*. Entonces, ¿qué fue primero? Tú no lo sabes. ¿Será que tal vez el *Mir* toma de estos autores? ¿o será la militancia la que toma del *Mir*? Una militancia que se cobija porque están en México, no es que, por no estar en su país, dejaran de militar. No, no es eso. Pero no es lo mismo militar en tu

país, que militar desde otro país. Además estaba la resistencia. Entonces algo del exilio nutría a esa resistencia, nutría en forma afectiva a esos espacios de resistencia, que no se les llamaba *resistencia* en el contexto de las dictaduras. No, no. Se les nombraba “esos que no se fueron”, que estaban con la guerrilla. Que estaban en la lucha. Era la lucha, el movimiento. (E-3)

En la Facultad había mucha vida política universitaria, había muchas discusiones, debates, asambleas. Con Marce Gómez nos acordamos porque ella estaba en el grupo de los “trostkos” y yo estaba en el grupo de los “ultras” y éramos “enemigas”, pero a la hora de las huelgas estábamos todos juntos apoyando a los trabajadores. Que ser “ultras” no tiene el mismo significado que se tiene en la actualidad. En ese tiempo, teníamos un periódico mural que se llamaba *Deconstrucción*, o sea éramos “ultras” porque éramos críticos del marxismo ortodoxo, del marxismo trostkista y del marxismo del Partido Comunista. Por eso nos llamábamos “ultras” y porque empezábamos ya a leer a Foucault y a Derrida y a otros. Yo no leía a Derrida, pero los que eran líderes, los que sabían más, pues sí estaban leyendo a Derrida. Y te estoy hablando de 1971, 73. ¿No? Entonces ahí participo políticamente pero en un grupo universitario, y es la época de mi participación militante, podríamos decir. Ni antes, ni después. Y pues... mucho idealismo, mucho coraje... Mucha ilusión de que uno podía transformar el mundo y todo esto. ¿No? Pero claro, a esa edad, pues es la huelga y es la guardia, y es el boteo, pero está mezclado con el galán que te echa el ojito y cosas así... ¿No? Y salir de la casa. (E-2)

La militancia no era bien vista en la universidad, no era una tarea tan sencilla, era como tener una marca [...] una inscripción de algo, [...] la militancia era considerada como precarizar la academia. Porque se pensaba que le restaba al trabajo académico, que era como hacer evidente una forma de discusión ¿no? (E-3)

Yo por ejemplo en la Licenciatura estaba más preocupada por en qué partido militar. [...] Entonces cuando yo ya entré a la UNAM, que entré después de la prepa a Arquitectura, todavía en ese clima de mucha cuestión política en relación al marxismo, a la Unión Soviética, todavía pues estábamos muy lejos de la caída del Muro de Berlín y demás. Entonces había dos sistemas en arquitectura, se formaron dos sistemas, que era el autogobierno y el sistema institucional y yo me pasé del institucional al autogobierno. (E-1)

- Fortalecimiento de la formación del pensamiento crítico

A partir de lo hasta aquí visto, no es difícil comprender el posicionamiento teórico crítico que estas investigadoras comienzan a incorporar en las diferentes posiciones de sujeto de sus identidades, no sólo en el *habitus profesional* que van fortaleciendo. Pero además el contexto universitario permeado por los discursos democratizantes, el estilo docente dentro de los espacios donde ellas estudian donde la idea de *respeto y emancipación* comienza a cobrar gran fuerza, permite deducir la importancia que ellas le van dando al hecho de ejercer la crítica desde lo epistemológico, a lo filosófico, a lo teórico, al nivel paradigmático de la construcción teórica de los fenómenos sociales. Lo epistemológico, no como límite fijo, bloque monolítico suturado o inapelable, sino como campo fundamental para la intervención

en busca de mejores proyectos sociales. Desde ahí ellas comienzan a ejercer la crítica epistemológica de prácticas discursivas con las que se formaron, se identificaron

Los intelectuales sudamericanos iban recorriendo América Latina, según las dictaduras. Se iban a Uruguay, luego a Chile. Eran Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva. La idea era inscribir desde la teoría de la dependencia. Claro que... **No sé si la teoría no les daba, o no sé qué les paso, pero no vieron venir los golpes de Estado... Vieron la emergencia de otro tipo de país, pero no la derrota...** Como que eso pasaba en otro país, no en el propio. No sé si se involucraron demasiado... porque Allende estaba y con Allende se podían hacer muchas cosas, o el peronismo, o el varguismo... Y eso como que inundó el campo de completud: “¡Ya está inscrito, sólo hay que trabajar en ello!”. **Yo creo que eso es una parte que cargó al exilio.** Habría que ver sus narrativas ¿no? Pero eso sí cargó al exilio sudamericano, en Ciencias Políticas ¿no? ...**Y a nosotros también, claro.** (E-3)

Estudí Filosofía en una línea aristotélico-tomista y trabajé neo-tomismo, prácticamente revisamos todas las corrientes de pensamiento vigentes en la época, la formación fue bastante completa. Sin embargo estaba muy cerrada por un paradigma, por un enfoque, un modo único de ver las cosas y me di cuenta que eso operaba como un **obstáculo epistemológico** [...] que necesitaba salirme de esa especie de fortificación que se construye cuando uno tiene una formación muy sólida: esa solidez, a veces se convierte en un fuerte obstáculo y luego no encuentras cómo romperla. Entonces para titularme hice una tesina sobre Bergson, este autor que me encantaba, pero del que nos prevenían: “Sí, es muy interesante, pero cuidado. ¡Cuidado con este autor!” Entonces dije “Bueno, si me dicen ‘¡Cuidado!’”, tiene que ser por algo y entonces trabajar a este autor seguramente me va a ayudar a salirme de esa especie de fortificación que se construye cuando uno tiene una formación muy sólida, esa solidez a veces se convierte en un fuerte obstáculo”. Entonces fue una estrategia de ruptura, empezar con un autor que era de los negados, junto con Sartre y Marx, que me quedó como espinita, pero todavía no lo trabajé. Entonces fue una estrategia de ruptura para mí, empezar con un autor que era, digamos, de los negados. [...] Y justo cuando estaba saliendo de la licenciatura, escuché que todo mundo decía “Bueno, el filósofo sirve para hacer crítica” Y yo me preguntaba “Y ¿cómo se hace la crítica?”. Entonces me di cuenta de que yo era capaz de hablar de los autores por muchas horas, de responder con mucha certeza y mucho apasionamiento a diversas preguntas y cuestionamientos, pero desde una posición **ya muy construida**. Que yo era incapaz de criticar esa posición que había asumido y en la que había sido formada. Entonces allí empezó mi preocupación. Entonces me pregunté “Bueno, pues ¿cuál crítica? ¿Para qué me formaron a mí, si no soy capaz de hacer crítica, ni siquiera de entender lo que es la crítica?”. Entonces **ese fue mi acicate: buscar la crítica**. Así que tengo la ventaja de haber sido formada en un pensamiento tan sólido, tan esquemático, porque eso **me ha acostumbrado a estar permanentemente auto-vigilándome todo el tiempo**. Creo que quienes muchas veces, se han formado en el pensamiento crítico, en un ambiente crítico, creen que espontáneamente la crítica siempre estará presente. Y hay veces que los más críticos, se vuelven terriblemente dogmáticos. (E-4)

Mi visión crítica al marxismo **empezó en lo académico, no en lo político**. O sea, mi idea de situarme en la transgresión del marxismo viene de mi militancia en el grupo de los *ultras*, de las lecturas y las discusiones sobre Foucault, Derrida e incluso sobre los críticos como Castoriadis y Foucault, que era muy crítico del marxismo. Empezó por las

lecturas que tenía con mis cuates, no por mi conciencia de los eventos políticos. **O sea yo tuve conciencia de los eventos políticos por las lecturas que hice y no tuve las lecturas que hice, por la conciencia de los eventos políticos.** Entonces ya el mío fue un marxismo que empezó a ser no ortodoxo, nació ya siendo “rarito”. (E-2)

En la licenciatura yo era marxista. Adriana Puiggrós estaba muy emocionada porque yo fui su alumna y fui la primera tesis marxista del Colegio de Pedagogía, imagínate. Entonces yo ahí empecé a aprender ciertas cosas. Por ejemplo que si bien Marx hablaba de las esencias, las contextualizaba mucho, las historizaba, las cerraba a las relaciones de producción, pero al menos estaba hablando de un contexto. Entonces yo ahí empecé a entender la importancia de la contextualización de manera muy precaria si tú quieres, porque no se hablaba mucho de eso. [...] Por otra parte, las influencias para mi formación crítica (en lo temático y lo paradigmático) definitivamente es la Facultad. Lo crítico lo puedes iniciar con el movimiento del 68, con mi familia, pero moral, pero ya desde una perspectiva más teórica es en la Facultad, directamente. (E-2)

De mis maestros me acuerdo de Sodi Pallares, que mis respetos. Mis respetos. Con él aprendí bien a Kant y el pensamiento alemán pero, claro, con esa visión muy tomista, neotomista. Pero ¡Era un excelente! Manzur Kuri, también era apasionado de la filosofía de la historia, de la estética... Fueron maestros muy interesantes... Había un dominico también que dominaba muchos autores y ¿sabes qué era interesantísimo en él?, que le gustaban mucho los sociólogos. Entonces me acuerdo haber trabajado con él algo de Durkheim, cosa rarísima en una carrera de filosofía, se apellidaba Sanabria, era un dominico muy inquieto, muy inquieto. Y un profesor que era de esos profesores que nadie quiere porque todo mundo lo ve muy serio muy regañón, un hombre joven muy disciplinado, maestro de lógica, pero que yo creo que por su juventud entendía mi gusto por buscar lo opuesto a aquello en lo que yo había sido formada, es decir en esa búsqueda de la crítica, decía yo “Bueno, ¿por qué éste dice tal cosa?” con él estudié a Bergson, por ejemplo, con él trabajé a Bergson. Él dio un seminario sobre Bergson y ahí fue donde me fui interesando en este autor. Era muy popular el profesor, porque él hizo libros de texto para la preparatoria que son conocidísimos hasta la fecha, se apellidaba Gutiérrez. Y bueno, fueron básicamente los 4 maestros que fueron realmente importantes para mí en ese entonces y fueron mis sinodales en el famoso examen comprensivo que fue horrible, muy duro. (E-4)

5.1.2.2 Los procesos de interlocución académica

Los procesos de interlocución y diálogo académicos van siendo crecientemente una fuente muy rica de interpelaciones, intercambios y oportunidades, que parten de la base de una comunicación respetuosa. En ellos también se hace evidente la presencia de intelectuales exiliados:

En la licenciatura tuve una fuerte interlocución con profesores que no eran marxistas y que no eran de la posición que yo aprendí, pero que eran gente bastante *respetuosa* y que daba mucha cancha. Uno de ellos fue Roberto Caballero y es de una posición política que yo no comparto y él seguramente tampoco comparte la mía. Libertad Menéndez, también fue mi maestra y sí fueron interlocutores, porque no solo aprendí con ellos, sino que podía yo hablar un poco. Yo creo que ellos dos serían de la licenciatura. Desde luego Adriana [Puiggrós], pero con ella ya fue cuando yo ya tenía la tesis hecha, fui con

Roberto Caballero y le dije “Oye, pues aquí tengo una tesis.” y me dijo, “Pues ve con Adriana”. Ahí empecé a tener interlocución con Adriana. (E-2)

Mis interlocutores más fuertes para mi decisión de incursionar en lo epistemológico, fueron María Esther Aguirre Lora, después de María fue Adriana Puiggrós. A Alexander Sutherland Neill, aunque lo vi nada más un día, cuando lo fui a buscar a Inglaterra, me encantó la plática que tuve con él de varias horas y, desde luego todo lo que yo ya había leído de él. Entonces fueron Neill, María, Adriana Puiggrós y yo creo que luego, de ese tamaño, una influencia muy fuerte fue Ernesto Laclau. Pero también fueron maestros-interlocutores muy importantes en mi vida Enrique Moreno de los Arcos y, a nivel del tema de teoría pedagógica, Roberto Caballero tomó clases con él y fue de las influencias directas. Ya en el campo del curriculum, por supuesto Ángel Díaz Barriga, quien además fue como un gran impulso para mí en la carrera. Por supuesto Edgar González Gaudiano, que yo creo que fue una influencia mutua, de él hacia mí y de mí hacia él. Hemos trabajado mucho juntos. (E-1)

En la licenciatura mi interlocución fue con maestros como Ruy Mauro Marini, mi tesis misma de licenciatura es por una investigación con Mauro Marini. Y ahí surge la invitación de Roberto Caballero a trabajar con él en Teoría Pedagógica, como ayudante, y de Patricia Ducoing a trabajar en investigación. Entonces esas dos líneas, esas dos vertientes... (E-3)

5.1.2.3 El registro de lo familiar

En esta temporalidad tres de las investigadoras conocen y/o inician su relación con las parejas sentimentales con las que actualmente viven y con ellos comienza una interlocución (interpelaciones/identificaciones) muy interesante y mutuamente formativa, que consideran de influencia significativa para el desarrollo de su ulterior identidad como investigadoras.

Mis transgresiones al marxismo comienzan a partir de mis diálogos con gente como Mariano, el que es mi pareja en la actualidad y que leían a Foucault. Él era muy crítico del marxismo. [...] Ya había transgresiones al marxismo, desde varios frentes: desde Foucault, desde la introducción del psicoanálisis, desde lecturas que yo nunca llegué a leer como *Socialismo o Barbarie*, pero Mariano y mis amigos del grupo la comentaban, porque la habían leído. [...] A Mariano lo conocí en la Facultad, él estudió Filosofía e incluso era ayudante o de Carlos Pereyra o de alguien así y le dio clases a Alicia de Alba, en un seminario que Alicia se metió a Filosofía. Porque Alicia ya sabes que también se metió a Filosofía. (E-2)

Cuando no estuve de acuerdo con las políticas en mi trabajo, me salí muy digna y... ¡Me quedé sin chamba! Y entonces dije “Y ahora ¿qué hago?” Y entonces me ofrecieron una chamba rarísima en una editorial, como gerente, pero no vas a creer de qué: ¡De mercadotecnia! ¡Yo no daba crédito! ¡Vendí enciclopedias! [...] Pero mi esposo siempre ha sido para mí una ayuda maravillosa y como él sabe de mil cosas, pues me decía “Léete este libro”, “Mira, hay estas estrategias...” [...] él siempre ha sido un excelente apoyo para mí (E-4)

Ahora que lo menciono, a Edgar, con él me casé en el 73 y te quiero decir que otro tipo de influencia muy importante fue él. Yo finalmente regresé a la Universidad por él.

Bueno, no regresé, es que nunca estuve afuera, pero en arquitectura era como un estar adentro y afuera, era como un estar sin estar. Porque todo mi proceso en arquitectura está atravesado por la muerte de mi papá y para mí la muerte de mi papá fue muy traumática y me tardé muchos años en volver a estar relativamente estable y esa estabilidad yo en gran medida se la debo a Edgar. Se la debo a Edgar y no solo la estabilidad sino el cambiarme de carrera, el empezar y terminar una carrera universitaria, el empezar a trabajar... [...] El me consiguió mi primer y segundo trabajo en la Universidad o sea yo empecé a trabajar en la Universidad también por él. (E-1)

Revisando sus *curricula vitarum* puede verse que en esta etapa las cuatro académicas comienzan a interesarse e incursionar en aspectos teórico filosóficos, sociológicos y epistemológicos, algunos de ellos directamente vinculados con la educación. En esta temporalidad

E-1 participa en la elaboración de manuales sobre planeación y evaluación curricular y ha coordinado una investigación sobre el sistema de enseñanza modular;

E-2 tiene una publicación sobre Teorías de la Reproducción (1977)

E-4 da clases de Ética, Filosofía, Lógica, Construcción de la Ciencia, entre otros. *E-3*, ya ha sido ayudante en diversos proyectos de investigación y ayudante de profesor en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y del Sistema de Universidad Abierta también de la UNAM.

5.2 Estudios de Postgrado e inicios del ejercicio profesional

Cuando llegué a trabajar a la Universidad Pedagógica Nacional en 1979, con el curso de Historia de las Ideas ¡tuve un verdadero traquido!... En ese curso se tenía que trabajar la historia a la par que las ideas. Yo nunca había estudiado historia en serio, había estudiado la historia que se estudia en la secundaria, la primaria: historia de héroes, acuerdos, convenios, una historia de vencedores. Y en la Pedagógica tuve la suerte de toparme con colegas que manejaban historia social y económica. ¡Ah, fue una maravilla para mí! Entender las ideas en la historia me llevó a tener otra visión del mundo, **me hizo percatarme de que yo tenía una mentalidad ¡archi-conservadora, por no decir reaccionaria! ¡Fue verdaderamente un trancazo!** Dije “Bueno, ¿dónde he estado metida que no entiendo mi realidad? ¿Qué pasa en mi cabeza que he sido capaz de pensar esta serie de tonterías?” Y entonces, cuando encontré el hilo de la historia, dije “¡Ah! Pues es por aquí: hay que trabajar historia para entender el pensamiento, si no, no entiendes nada. Y **hay que entender historia social y económica para saber por qué tienes la cabeza que tienes, para entender tus propias ideas. Y hay que analizar tu propia historia para entender tus propias ideas**”. Entonces empecé a entender lo que había pasado en el 68. (E-3)

Estuve en una investigación de campo en una comunidad de las montañas de Guerrero, una de las zonas más pobres del país. Con esa investigación me quería doctorar y ya tenía todo el trabajo hecho: tenía una caja llena de fotografías, diarios de campo, cuadernos de los niños. [...] Y recuerdo una conversación con un maestro indígena cuando estaban organizando una festividad.

–¿A quién festejan?– Le pregunté.

Y me dijo

–A ver, tú eres mestiza– ellos nos conciben como mestizos. –A ti te voy a decir que estamos festejando a San Juan. Pero quiero que sepas que antes de ser conquistados por los españoles, fuimos conquistados por los náhuatl, si fueras náhuatl te diría que estamos festejando a Tláloc. Pero no estamos festejando ni a San Juan, ni a Tláloc, estamos festejando a nuestra divinidad.

Y entonces me miró riéndose y me dijo

–**A ver, dime ¿Quién le ha tomado el pelo a quién en 500 años?**– Y luego me dijo –¡Es que ustedes son tan sucios, tienen formas de consumo tan malas, producen una cantidad de basura...!

Entonces pese a que ya tenía todo el trabajo hecho, le fui a decir a mi director de tesis que iba a cambiar de tema de tesis. ¡Casi le da un infarto! Pero le dije “Voy a cambiar de tema porque **no me quiero doctorar con algo que no entiendo. ¡Algo que es tan fuerte, que no lo entiendo!**”

Para mí esa experiencia de trabajar con indígenas mexicanos, a nivel ontológico, epistemológico, cultural, experiencial, ha sido la que más me ha dislocado en la vida. E incluso ahora, me avergüenzo de ser mexicana y prácticamente no entender nada de los indígenas mexicanos. Pero no lo entiendo, de verdad, no lo entiendo. (E-1)

Cuadro 8. Segunda parte de la segunda temporalidad: La caída del Muro de Berlín, la entrada del neoliberalismo y sus impactos para el campo pedagógico y educativo en México

CUADRO 8. Contexto: LA CAÍDA DEL MURO DE BERLÍN, LA ENTRADA DEL NEOLIBERALISMO Y SUS IMPACTOS PARA EL CAMPO PEDAGÓGICO Y EDUCATIVO EN MÉXICO								
AÑO	ENTREVISTADAS				PROCESO DE CONSTITUCIÓN DEL CAMPO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO EN MÉXICO	HITOS GEOPOLÍTICOS		
	E-1	E-2	E-3	E-4		MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES OCURRIDOS EN MÉXICO	PRESENCIA DE INTELLECTUALES EXTRANJEROS EXILIADOS EN MÉXICO	NACIONALES E INTERNACIONALES
1978 - 1980			ENTRE 1978 Y 1979 CURSA LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS		INJERENCIA DE CIENCIAS SOCIALES Y SUS REFERENTES TEÓRICOS EN DEBATE ACADÉMICO, A PARTIR DE LAS CUALES SE EMPIEZA A CONSTRUIR MARCO INTERPRETATIVO ALTERNATIVO A LOS EXISTENTES. * LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO TEÓRICO SOBRE EDUCACIÓN NO SE CONSIDERA PRIORITARIO. * DEBATE SOBRE TEORÍA PEDAGÓGICA EN MÉXICO SE DA ESPORÁDICAMENTE, DEFINIÉNDOSE POR HECHOS E INQUIETUDES ACADÉMICAS AISLADAS Y POCO ARTICULADAS			EN LA DECADA DE LOS 70'S SE DESARROLLAN LOS GOLPES DE ESTADO EN CHILE Y URUGUAY, SE INICIA LA TECNOLOGÍA DE LOS MICROPROCESADORES Y LOS LENGUAJES DE PROGRAMACIÓN, COMIENZA LA CRISIS DEL PETRÓLEO Y SE INCREMENTAN DE MANERA SIGNIFICATIVA LA DEUDA EXTERNA DE PAÍSES DEL TERCER MUNDO. OCURRE ESCÁNDALO DE WATERGATE Y PRESIDENTE RICHARD NIXON RENUNCIA, CON LA MUERTE DE FRANCISCO FRANCO. TERMINA EL FRANQUISMO
1981		DIE-CINVESTAV, AUXILIAR DE INVESTIGACIÓN TEMPORAL. Y FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES, PROFESOR DE ASIGNATURA "A"3			REESTRUCTURACIÓN DE RELACIONES ESTADO-SECTOR EDUCATIVO POR CRISIS ECONÓMICA NACIONAL. * CARENCIAS EN CUANTO A FORMACIÓN DE PROFESIONALES Y TÉCNICOS PARA RESPONDER A CRISIS NACIONAL: * SE REDEFINE POLÍTICA EDUCATIVA. * ENTRA EN CRISIS POLÍTICA EXPANSIONISTA Y DE DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS DE LOS SETENTA, AUNQUE RESURGE IDEA DE EDUCACIÓN COMO GUÍA PARA MODERNIZACIÓN. * RAZONES DE CRISIS DE PROYECTOS EDUCATIVOS: 1ª. CAMBIA PROSPERIDAD DEL PAÍS Y COMIENZA DESINVERSIÓN CRECIENTE EN EDUCACIÓN Y DESESTIMULACIÓN DE INNOVACIONES. RETROCESO PRESUPUESTARIO, RETROCESO Y ACHICAMIENTO DE MUCHAS IES, * MOMENTO DE REFLUJO GENERAL, EL TIPO DE DISCURSO TEÓRICO PRESCRIPTIVO CHOCA CONTRA TENDENCIA A DEPRESIÓN. 2ª. EL DISCURSO RESTRICTIVO Y LANZADO HACIA EL FUTURO DE LOS SETENTAS,			ASESINATO DE ANWAR EL SADAT
1983	OBTIENE EL GRADO DE MAESTRA EN PEDAGOGÍA EN LA FFYL DE LA UNAM * Y OBTIENE LA POSICIÓN DE DOCENTE DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA (NIVEL DE LICENCIATURA) DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y	OBTIENE EL GRADO DE MAESTRA EN CIENCIAS POR EL DEPARTAMENT O DE INVESTIGACION ES EDUCATIVAS (DIE) DEL CENTRO DE INVESTIGACION ES Y ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO						GUERRA DE LAS MALVINAS, ROBERTO GALLO Y LUCMONTAGNER IDENTIFICAN EL VIRUS DEL SIDA

	LETRAS DE LA UNAM * EN EL SIGUIENTE AÑO OBTIENE TAMBIÉN LA POSICIÓN DE INVESTIGADORA DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, DE LA COORDINACIÓN DE HUMANIDADES DE LA UNAM	NACIONAL (IPN) * TAMBIÉN OBTIENE LA POSICIÓN EN EL DIE-CINVESTAV, AUXILIAR DE INVESTIGACIÓN "H"			ES INCAPAZ DE ENTENDER PROCESOS DE LARGA DURACIÓN NO SE LOGRA EXPLICAR LA ACTIVIDAD EDUCATIVA, SE CUENTA CON CATEGORÍAS MUY POBRES. * A PARTIR DE OCHENTAS COLAPSAN DISCURSOS OPTIMISTAS DANDO UN GIRO EN DOS DIRECCIONES: UNA HACIA LA INVESTIGACIÓN, A PARTIR DEL I CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE 1981. EL OTRO, HACIA MARCOS TEÓRICOS DEL CAMPO DE LA SOCIOLOGÍA, ANTROPOLOGÍA, PSICOANÁLISIS, DEBATE FILOSÓFICO, HISTORIA, ETC. * DESDE 1984 SURGE EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES		
1985	INVESTIGADORA DEL CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD (CESU-UNAM)	DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS UNAM, PROFESOR DE ASIGNATURA.					ASESINATO DE INDIRA GANDHI. GORBACHOV ES ELEGIDO SECRETARIO GENERAL DEL PCUS
1986	EXPERIENCIA EN LA COLONIA "RUBÉN JARAMILLO	EN 1986 INICIA EL DOCTORADO EN LA UNIVERSIDAD DE ESSEX, REINO UNIDO	CURSA LOS CRÉDITOS DEL DOCTORADO EN PEDAGOGÍA Y TERMINA LA TESIS DOCTORAL	CURSA LA MAESTRA EN FILOSOFÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM, OBTENIENDO MENCIÓN HONORÍFICA DEL EXAMEN DE MAESTRÍA EN UNAM			DETECCIÓN DEL AGUJERO DE LA CAPA DE OZONO EN LA ANTÁRTIDA * <u>A NIVEL NACIONAL MEXICANO</u> UN TERREMOTO EN LA CIUDAD DE MÉXICO PROVOCA LA MUERTE DE MÁS DE 35,000 PERSONAS
1987 - 1988	OBTIENE EL GRADO DE DOCTORA EN FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE MADRID ESPAÑA	EN 1988: DIE-CINVESTAV, PROFESOR AUXILIAR "P".					ACCIDENTE DEL TRANSBORDADOR ESPACIAL CHALLENGER * CATÁSTROFE NUCLEAR DE CHERNOBIL <u>A NIVEL NACIONAL</u> , LAS ELECCIONES DE 1988 FUERON UN PROCESO ÚNICO EN LA HISTORIA DE MÉXICO: FUERON LAS ELECCIONES MÁS CUESTIONADAS DE LA HISTORIA MEXICANA, PORQUE EL CANDIDATO DEL PARTIDO REVOLUCIONARIO INSTITUCIONAL (PRI), CARLOS SALINAS DE GORTARI ENFRENTÓ POR PRIMERA VEZ UNA VERDADERA COMPETENCIA CON DOS CANDIDATOS OPOSITORES, CUAUHTÉMOC CÁRDENAS SOLÓRZANO EXPRIÍSTA, QUE FUE POSTULADO POR UNA COALICIÓN DE IZQUIERDA, EL FRENTE DEMOCRÁTICO NACIONAL Y MANUEL CLOUTHIER, DEL PARTIDO ACCIÓN NACIONAL (PAN)
1989							RETIRADA DE LAS TROPAS SOVIÉTICAS DE AFGANISTÁN * REPRESIÓN Y MATANZA DE TIANAMEN * CAIDA DEL MURO DE BERLÍN
1990		OBTIENE EL GRADO DE DOCTORA EN PHILOSOPHY IN GOVERNMENT EN LA SCHOOL OF					IRAK INVADE KUWAIT * LIBERACIÓN DE NELSON MANDELA * REUNIFICACIÓN DE ALEMANIA * DIMISIÓN DE MARGARET THATCHER * LA U.R.S.S. ABANDONA LA DIRECCIÓN DEL PARTIDO COMUNISTA Y ESTABLECE UN SISTEMA

		COMPARATIVE STUDIES DE LA UNIVERSITY OF ESSEX, REINO UNIDO * TAMBIÉN CONSIGUE LA POSICIÓN DE DIE-CINVESTAV, PROFESOR ADJUNTO "B".					PRESIDENCIAL * ALBERTO FUJIMORI GANA LAS ELECCIONES EN PERU
1991	TERMINA LOS CRÉDITOS ESCOLARES DEL DOCTORADO EN PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM * DOCENTE DE LA DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO POR LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM				EN DÉCADA DE LOS NOVENTAS HAY NUEVAS REFORMAS EN EL SECTOR EDUCATIVO, TENDENCIA EFICIENTISTA Y TECNOCRÁTICA QUE INTENTA HACER FUNCIONALES A IES, FRENTE A DEMANDAS EMPRESARIALES DE SECTOR PÚBLICO Y DE INICIATIVA PRIVADA. * ESTRUCTURA DE CONGRESOS DE INVESTIGACIÓN DE COMIE, VA PERMITIENDO DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN NO SÓLO DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN, SINO TAMBIÉN DEFINE DE MANERA PAULATINA, LIDERAZGOS ACADÉMICOS SIGNIFICATIVOS PARA LEGITIMAR EDUCACIÓN COMO CAMPO DE ESTUDIO. A PARTIR DE DÉCADA DE LOS NOVENTA SE EMPIEZAN A ESTABLECER LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN MÁS DEFINIDAS SOBRE PROBLEMA DE TEORÍA PEDAGÓGICA COMO TAL Y DE LA CONFORMACIÓN DEL CAMPO EDUCATIVO. * EXPANSIÓN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUMEROSAS IES, LLEVA A PROFESIONALIZACIÓN DE INVESTIGADORES, FORMACIÓN DE COMUNIDADES O GRUPOS ACADÉMICOS, CONSOLIDACIÓN DE LÍNEAS Y PROYECTOS. A PARTIR DE ESTA DÉCADA SE CARACTERIZA A INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO CAMPO. ESTA SITUACIÓN CONLLEVA AL REPLANTEAMIENTO DE UNA NUEVA DIMENSIÓN DEL DEBATE QUE HACE REFERENCIA A PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO. SIN EMBARGO, DISCURSO DE MODERNIZACIÓN DA ENTRADA A		GUERRA DEL GOLFO * BORIS YELTSIN ES PRESIDENTE DE RUSIA
1992							TRATADO DE MAASTRICHT Y NACE LA UNIÓN EUROPEA
1993			PARTICIPA EN EL PROGRAMA DE ESTÍMULOS A LA PRODUCTIVIDAD Y AL RENDIMIENTO DEL PERSONAL ACADÉMICO.	CURSA Y OBTIENE EL GRADO DE DOCTORA EN FILOSOFÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM			
1994				* TAMBIÉN CONSIGUE LA POSICIÓN DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA MODALIDAD A DISTANCIA (UPN).			IRRUPCIÓN DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL EN MÉXICO * GUERRA Y GENOCIDIO EN RUANDA * RESTAURACIÓN DE UNA DEMOCRACIA MULTIRACIAL EN SUDÁFRICA * ASEGINATO DE LUIS DONALDO COLOSSIO * SE INAGURA EL EUROTUNEL

1995	TERMINA LOS CRÉDITOS ESCOLARES DEL DOCTORADO EN PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE SILOFOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM			1995 INVESTIGADOR NACIONAL NIVEL I SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES	OTRO QUE SE ORIENTA A BÚSQUEDA DE EFICACIA Y PRODUCTIVIDAD EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS ARTICULADO A DISCURSO DE LA EXCELENCIA, CON LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y LAS POLÍTICAS DE PRESUPUESTO			ENTRA EN VIGOR EL MERCOSUR * ASESINATO DE ISAAC RABIN EN TEL-AVIV
------	---	--	--	--	--	--	--	---

CLAVES:

Color verde significa el periodo en que cursan los estudios de postgrado.

Color amarillo se ha empleado para resaltar los *hitos geopolíticos* que impactan de manera predominante en esta temporalidad, a partir de lo recogido en las entrevistas.

González A., María Marcela (2014) **Cuadro 8. Contexto: La caída del Muro de Berlín, la entrada del neoliberalismo y sus impactos para el campo pedagógico y educativo en México**

En esta temporalidad vuelve a ser muy útil la categoría de sobredeterminación, pues permite una aproximación significativa a la complejidad de las relaciones o de las cargas simbólicas que empiezan a desplazarse, condensarse y articularse tejerse entre las huellas o cargas simbólicas que se desplazan de diferentes fuentes discursivas y que se sedimentan o condensan en las identidades de las académicas, y en cuyo entramado se comienza a consolidar el *habitus* académico, el empowerment y, especialmente los intereses investigativos de las entrevistadas. En esta etapa que va a abarcar desde la segunda mitad de la década de los setentas a la de los noventas, estas investigadoras estarán estudiando a la par que comienzan a trabajar. En el juego de sobredeterminaciones en que van a hacer sus jugadas paralógicas en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, poco a poco irán construyendo hegemonía en el campo de la educación y en el de la pedagogía, no solo a nivel nacional, sino también hacia fuera del territorio mexicano.

5.2.1 Contexto:

La temporalidad en que las entrevistadas cursan, concluyen sus estudios de postgrado, inician su ejercicio profesional y hacen sus primeros aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo se ubica entre 1979 y 1995. Una vez más enfatizaré que solo con fines de exposición es que he organizado estas temporalidades aunque en los itinerarios, como es bien sabido, los tiempos y los espacios se traslapan planteando un verdadero desafío a quien intenta aprehenderlos en una exposición.

En estos años y en la década de los ochentas se incrementa notablemente el aumento en la tensión ocasionada por la Guerra Fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, la amenaza nuclear estará gravitando sobre el escenario mundial hasta que se logra un acercamiento a partir de las políticas emprendidas por Mijail Gorbachov (con la Glásnost y la Perestroika). En Latinoamérica Perú se verá enfrentado al movimiento terrorista de Sendero Luminoso que poco a poco se va extendiendo por todo el territorio nacional peruano. Argentina enfrentará y perderá la guerra de las Malvinas (1982). Margaret Thatcher y Ronald Reagan impulsarán una serie de medidas económicas de libre mercado en Inglaterra y Estados Unidos, que derivarán en la economía neoliberal de los siguientes años. Varios países de África enfrentarán el fantasma de la hambruna que se complicará para países como Etiopía, con la sequía.

En la URSS ocurre la catástrofe nuclear en la ciudad ucraniana de Chernóbyl. Esta catástrofe, segunda en la Unión Soviética después de la de Cheliabinsk en 1957, contamina una amplia región de Europa con lluvia ácida o radiactiva. Pinochet es derrocado en las urnas.

En México, a nivel nacional las elecciones de 1988 fueron un proceso inédito en la historia de México, siendo muy cuestionadas porque el candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Carlos Salinas de Gortari enfrentó por primera vez una verdadera competencia con dos candidatos opositores, Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano expriísta, que fue postulado por una coalición de izquierda, el Frente Democrático Nacional y Manuel Clouthier, del Partido Acción Nacional (PAN). Es importante señalar que hasta la fecha en que esto se escribe, muchos son los que opinan que perdió por primera vez el PRI, ganando la contienda Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano.

En 1989 el bloque soviético se encuentra más debilitado que nunca, de ahí que en noviembre después de la caída del muro de Berlín y la reunificación alemana, se firme la paz y el acuerdo de desarme nuclear entre Estados Unidos de Norteamérica y la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas que dará fin a la Guerra Fría. Poco tiempo después, la URSS llegará a su fin al perder más de 10 de sus repúblicas bálticas que se autoproclamarán estados independientes. Otro aspecto importante será la aparición del SIDA en el escenario mundial, desatándose más adelante una epidemia de enormes proporciones.

En la década de los años ochentas surge y comienza a afianzarse el neoliberalismo apoyado por el establecimiento del llamado *Consenso de Washington*⁵², donde se acuerda un

⁵² Según Bidaurratzaga (2005) El Consenso de Washington (Agenda de Washington o Convergencia de Washington) “se refiere al conjunto de medidas de política económica de corte neoliberal aplicadas a partir de los años ochenta para, por un lado, hacer frente a la reducción de la tasa de beneficio en los países del Norte tras la crisis económica de los setenta, y por otro, como salida impuesta por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) a los países del Sur ante el estallido de la crisis de la deuda externa. Todo ello por medio de la condicionalidad macroeconómica vinculada a la financiación concedida por estos organismos.” El concepto fue acuñado por el economista británico John Williamson en un artículo publicado en 1989, donde enunciaba una serie de medidas de estabilización y ajuste de las economías respecto a las cuales determinadas instituciones con sede en Washington —mayormente el FMI y el BM, así como el gobierno y la Reserva Federal de EE.UU.— parecían tener un consenso sobre su necesidad. Si bien este Consenso fue originalmente un decálogo de medidas económicas para América Latina posteriormente se hizo general para todos los países. Entre las políticas económicas incluídas destacan la austeridad fiscal, las privatizaciones y la liberación de los mercados. El documento fue posteriormente depurado y ampliado constituyendo uno de los antecedentes directos del neoliberalismo.

paquete de políticas económicas para reformular y ajustar a todas las economías nacionales del mundo. En sintonía con este consenso, se crea más adelante (en 1994) la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, organismos internacionales que jugarán un papel muy importante a partir de esa década. Así mismo, a partir de los Tratados de Asunción y de Maastricht, nacen el Mercosur y la Unión Europea, con lo cual emerge en el mundo un nuevo bloque político económico de corte neoliberalista, que cada vez se afianzará con mayor fuerza dominante en Europa. En 1998 los distintos países de esta unión ratifican la implantación de la unidad monetaria (el euro). Por su parte, China empieza a ver los beneficios de su política de transformación económica iniciada al concluir los años setenta, que hicieron que el país fuera sustituyendo paulatinamente los principios de la economía comunista por una economía de mercado.

En esta década América Latina será la región que aplica de manera más disciplinada las políticas económicas del Consenso de Washington. Los presidentes Carlos Menem en Argentina, Fernando Collor de Mello en Brasil, Carlos Salinas de Gortari en México y Alberto Fujimori en Perú, resultan los principales exponentes de esas políticas. México entra al TLCAN, con Estados Unidos y Canadá.

Sin embargo, lejos de cumplirse el efecto de cascada de la utopía capitalista, que supuestamente terminaría beneficiando a todas las capas de la pirámide social, en 1994 después de la grave crisis financiera en México conocida como "*El Error de Diciembre*" o "*Efecto Tequila*", al sur de México se produce el levantamiento indígena neo zapatista por parte del EZLN en Chiapas (una de las regiones más pobres de América Latina). Al final de la década de los años noventa, la crisis de las economías del sudeste asiático provocan una reacción en cadena en la economía internacional y América Latina es, según el Banco Mundial, la región con mayor desigualdad social de la Tierra y una de las más significativas en cuanto a que no se avanzó en la lucha contra la pobreza.

En las narrativas autobiográficas hay varias referencias a los impactos negativos de la aplicación de las políticas económicas neoliberales en todos los órdenes de la vida nacional mexicana. La aplicación de esta corriente político económica además tendrá serias repercusiones en el rumbo que tomarán las IES a nivel mundial y, por consiguiente en la designación, formación, funciones y evaluación de los académicos que trabajan en estas instituciones. Veamos entonces algunos aspectos generales de esta corriente y las

implicaciones que su aplicación trajo para México y, especialmente para el sistema de educación superior de este país, que es donde se insertarán a laborar las investigadoras de mi indagación.

En términos generales puede decirse que el *neoliberalismo* es una corriente político económica con énfasis tecnocrático y macroeconómico que pretende reducir al mínimo la intervención estatal tanto en materia económica como social, defendiendo el libre mercado capitalista como mejor garante del equilibrio institucional y el crecimiento económico de un país, salvo ante la presencia de los denominados fallos del mercado.

El liberalismo, antecedente del neoliberalismo, surgió en la segunda mitad del siglo XIX, siendo su principal representante Adam Smith (1776) para quien la economía estaba regida por una “mano invisible”, tenía un orden natural y por ello el Estado no debía intervenir, sino propiciar el *laissez faire, laissez passer*. Smith propuso que la acción del Estado se limitara a administrar la justicia, sostener las instituciones públicas y realizar obras de infraestructura que, por no ser de lucro, no interesaran a la iniciativa privada.

Después de la crisis capitalista de 1929 y sus efectos a nivel mundial en 1936, John Maynard Keynes (1926) criticó las ideas de Smith recomendando la intervención del Estado en la economía para propiciar y fomentar la inversión, con lo cual se verían favorecidos la producción, el empleo y la demanda, retardando las crisis económicas. Las ideas de Keynes se mantuvieron hasta la década de los 60 en que autores como Milton Friedman (1971) o F. Hayek se levantaron en oposición, argumentando que su propuesta tenía efectos negativos para la sociedad. De aquí surge el *neoliberalismo económico*.

Según Méndez Morales (1998), esta nueva corriente propone basarse en la libre competencia del mercado, la no intervención del Estado en la economía (sólo garantizando y estimulando la libre competencia del mercado), la libre circulación sin restricciones de mercancías, capitales y personas entre los países, evitándose el proteccionismo, estimulando la apertura del comercio y las nuevas inversiones hacia el exterior. En esta corriente el Estado debe deshacerse de sus empresas vendiéndolas a los empresarios del país y el extranjero, en un contexto donde el crecimiento del mercado mundial tiene prioridad por encima del mercado interno.

Sin embargo, estas características del modelo teórico del neoliberalismo corresponden a un modelo ideal que no explica la realidad, sino que la justifica. En base a

este modelo y a cuestiones ideológicas y de mercadotecnia, el grupo gobernante de cada país, ha ido construyendo su modelo neoliberal, que aplica en contextos específicos.

En el caso mexicano el neoliberalismo comienza a partir del sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), cobrando fuerza en el de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Los grupos en el poder en la década de los años ochenta deseaban insertarse en la economía mundial, por lo cual se abrió la economía nacional al mercado mundial a partir de la incorporación de México al **General Agreement on Tariffs and Trade (GATT)** y después al Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá.

Méndez (1998) señala que el neoliberalismo en México es injusto porque favorece a los grupos e individuos económicamente más poderosos, en perjuicio de los millones de personas que se encuentran desprotegidos y sin capacidad adquisitiva suficiente para intervenir ni en el mercado, ni en decisiones económicas importantes. Este autor considera que el mexicano es un neoliberalismo impuesto desde el exterior, especialmente por el Fondo Monetario Internacional, siendo autoritario porque el Estado lo aplica de manera centralista, sin consultar a los principales grupos económicos nacionales, ni menos considerar las necesidades y características económicas de las distintas regiones y estados del país, sino las del centro. Es un neoliberalismo incompleto porque no deja en libertad a todas las fuerzas del mercado, el Estado ejerce controles y limitaciones en los aspectos que considera conveniente, convirtiéndose en juez y parte que decide qué bienes y servicios están sujetos a control y cuáles se liberan. Los salarios están sujetos a controles, por lo general no rebasan cierto porcentaje y no están fijados al libre juego de la oferta y la demanda, en tanto que el gobierno aumenta en forma desproporcionada los precios de los bienes y servicios estatales. El neoliberalismo mexicano está dejando sin ninguna protección a muchas actividades productivas y comerciales internas, pues obedece a una división internacional del trabajo a escala planetaria. Depende en exceso del capital externo y la inversión extranjera, a la que tiene que darle muchas facilidades, en este sentido favorece una privatización y reprivatización de prácticamente todas las actividades económicas que realiza el Estado, sin tomar en cuenta las características de las empresas a privatizar, ni de los grupos adquirientes. Ha favorecido a grupos ligados a la esfera política y por ello, ha polarizado a la sociedad mexicana porque el ingreso se ha concentrado en muy pocas manos mientras la mayoría no

cuenta con ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades, el número de mexicanos en extrema pobreza se ha incrementado en los últimos años, de acuerdo con cifras del INEGI.

Respecto al proceso de constitución del campo pedagógico y educativo en México

Estos cambios en la orientación económica a nivel mundial, traerán implicaciones para la constitución del campo pedagógico y educativo en México. En la década de los ochenta el contexto educativo y pedagógico mexicano estará marcado por la reestructuración de las relaciones del Estado con el sector educativo, a partir de la crisis económica por la que atravesaba el país durante este periodo. En esta época se hacen evidentes las carencias en cuanto a formación de profesionales y técnicos que pudieran dar respuesta a la crisis nacional, de donde se redefine la política educativa. Como señala Pontón, “en los ochenta la política expansionista y de distribución de recursos que caracterizó a los setenta, entra en crisis (básicamente por la crisis económica interna del país) y, a pesar de esta situación, resurge un discurso positivo que recupera la idea de la educación como guía para la modernización (2011:81)

Esta autora habla también de las dos razones por la que entran en crisis los proyectos educativos de los años setentas en esta década:

A partir de los ochentas se produce un fenómeno muy importante que es que entran en crisis los proyectos de los setentas por dos razones fundamentales: la primera y más importante es porque cambia la prosperidad del país y empieza una desinversión creciente en la educación y una desestimulación de innovaciones. Hay un retroceso presupuestario que se marca en un retroceso, achicamiento específico y hasta cuantitativo de muchas IES, [...] es un momento en donde también se detiene la expansión del sistema de educación media, el sistema tecnológico, es un momento de reflujo general, por lo tanto el tipo de discurso teórico prescriptivo chocaba contra una tendencia a la depresión. [...] El otro factor es más propio del tipo de discurso restrictivo y muy lanzado hacia el futuro que prevalecía en los setentas, que se muestra incapaz de entender procesos de larga duración contradictorios, idas y vueltas, avances y retrocesos, flujos y reflujos, entusiasmos y depresión, agrandamiento y achicamiento, es decir, eran discursos que se mostraban aptos para momentos expansivos y optimistas, pero que no lograban explicar toda la contradictoriedad de la actividad educativa, contaban con categorías muy pobres, entonces a partir de los ochentas cambia el tono de la práctica y por lo tanto el colapso de los discursos optimistas dio un giro muy importante en dos direcciones: uno en dirección hacia la investigación, a partir del discurso que le dio fundamentalmente el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981 [...] y el otro giro, que es correlativo de esto y que también fue dado en gran medida por los que se constituyeron en líderes académicos en los sesentas, fue un giro hacia marcos teóricos, hacia la búsqueda de lecturas teóricas en el campo de la sociología, en el campo de la antropología, en el campo del psicoanálisis, en el campo del debate filosófico, en el campo de la historia, etc., que permitiera reconstruir totalmente un trabajo de permanente esclarecimiento que no es lineal y nunca llega a realizarse totalmente, a

partir de las líneas teóricas más avanzadas que en las distintas ciencias sociales se estaban desarrollando. (2011:82-83)

A partir de 1981 comienza a definirse un intento institucional por formalizar el estudio sobre la delimitación conceptual del campo, con la organización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, que no sólo se caracterizó por una pluralización de enfoques y puntos de vista, sino también por constituirse como un intento formal de análisis, sistematización e interpretación del campo educativo en México.

5.2.2 Hallazgos en las Narrativas

Las influencias para la formación de la identidad de sujeto investigador en la etapa de los estudios de postgrado será muy rica en cuanto al contacto en el que entrarán las investigadoras

- A nivel familiar, desde las influencias que vienen de sus parejas y de los hijos que tres de ellas tienen.
- A nivel de los aspectos estructural-formales de los *curricula* de maestría y doctorado, en su contacto con maestros, autores, teorías, herramientas, tradiciones de pensamiento, metodologías, lógicas de pensamiento, otros idiomas.
- A nivel de los aspectos procesuales-prácticos y lo extra-curricular de sus estudios de postgrado, en el contacto e interlocución con intelectuales del exilio español y sudamericano, con los grupos de amigos, con intelectuales y académicos de los espacios universitarios en que comienzan a laborar, y las interpelaciones de discursos de militancia política, etc.
- A nivel de los insights y rasgos que se van condensando y ellas van articulando a su identidad, con el inicio del ejercicio profesional en ambientes universitarios a través de funciones de ayudantía, docencia, investigación y difusión de los saberes que van construyendo.
- A nivel de la formación teórico-política que se va consolidando a partir de la sobredeterminación de los procesos de interpelación/identificación con los modelos de identidad de los discursos universitarios, los discursos familiares y la complejidad simbólica inherente a los *Hitos Temporales*

En los siguientes párrafos intentaré dar cuenta de esta complejidad.

5.2.2.1 Los estudios de postgrado

En este apartado es importante recordar que

- Tres de las cuatro mujeres entrevistadas cursan y obtienen el grado de Maestría en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (*E-4*, en Filosofía, *E-1* y *E-3*) en Pedagogía. *E-2*, obtiene su grado de Maestra en Ciencias con Especialidad en Educación en el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN.
- Dos de ellas obtienen su doctorado en la propia FFyL de la UNAM y la tercera en la Universidad de Essex, en Reino Unido.

Desde una mirada retrospectiva, ellas en muchas formas reconocen el potencial formativo que tuvieron en sus itinerarios los estudios de licenciatura y postgrado que cursaron

Mi actual posicionamiento no siempre fue así, se ha ido conformando a lo largo de mi trayectoria, desde que estudié pedagogía, en la licenciatura, con mis profes, en el paso por la maestría y, luego en la llegada al doctorado, todos estos han sido momentos epistemológicos para mí que han conformado mi posicionamiento. ¿No? (*E-2*)

- Aspectos estructurales-formales de los estudios de postgrado
-

Las huellas que se sedimentan en las narrativas relacionadas con este tipo de aspectos muestran evidencias de la fuerte formación teórico epistemológica y experiencial que reciben estas mujeres en sus estudios de maestría y doctorado. Sin lugar a dudas, las maestrías ofrecidas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se corresponden con lo que afirman Ezpeleta y Sánchez (1982) cuando dicen que las maestrías en educación existentes hasta la década de los años noventa en México, si bien eran muy pocas tenían uniformidad o consenso en relación a formar especialistas e investigadores iniciándolos en la investigación, intensificando la formación teórica en algún campo y fomentando el comienzo de un entrenamiento en la búsqueda científica.

Así, la investigación y el interés por la formación académica o teórico disciplinaria se conformaban en un elemento constitutivo de las maestrías, la idea era que estos programas “proporcionaran al alumno una sólida formación científica y humanística, sustentándose en un proyecto social, donde la producción del conocimiento a través del desarrollo de la investigación y la teoría educativa tienen un lugar importante” (Pérez Arenas, 2007). Esta formación teórico disciplinaria y epistemológica, que constituye una fuerte formación

académica, asociada con la formación intelectual, ha sido una constante de los estudios de posgrado ofertados por la FFyL de la UNAM. Para la temporalidad de la que estamos hablando, la influencia de intelectuales exiliados, principalmente de España, Argentina o Chile sigue apoyando este tipo de propuestas curriculares.

- La apropiación crítica de la teoría

En las narrativas se sedimentan las referencias a la formación teórico marxista que continúan recibiendo las entrevistadas tanto en espacios escolares como no escolares, pero de manera más fuerte y clara, se perciben tensiones al interior de estos discursos, principalmente entre perspectivas esencialistas y antiesencialistas del marxismo. El reconocimiento de estas tensiones va a ser muy rico formativamente para ellas, pues les permitirá **familiarizarse con la idea de la teoría no como algo definitivo, suturado o inapelable, sino como un saber riguroso, pero que puede ser cuestionable**. Este insight será un detonador poderoso tanto de la apropiación crítica que ellas hacen de la teoría en aquellos momentos, como de sus posteriores extrapolaciones e incursiones epistemológicas transgresoras o de ruptura, respecto de los saberes pedagógicos sedimentados

Mis transgresiones al marxismo vienen de mi militancia en el grupo de los *ultras*. Las lecturas y discusiones sobre Foucault, Derrida e incluso sobre los críticos como Castoriadis. Yo todavía no había leído a Castoriadis, pero mis colegas *ultras* sí lo estaban leyendo. [...] Leían a Foucault, que es muy crítico del marxismo. El mismísimo Althusser que era un marxista bastante apegado, ya estaba introduciendo el psicoanálisis. Eso era ya rarito y lo introducía a escondidas porque en el partido comunista francés, eso estaba muy mal visto. Ya había transgresiones, desde varios frentes: desde Foucault, desde la introducción del psicoanálisis, desde lecturas que yo nunca llegué a hacer como *Socialismo o Barbarie*, pero mis amigos las comentaban, porque las habían leído o porque sabían de ellas. Cesáreo Morales, un profesor que acababa de llegar y fue estudiante de Derrida, traía todas esas lecturas aquí. Claro, junto con eso estaba Bolívar Echeverría, Sánchez Vázquez, el “Tuti” Pereyra (Carlos Pereyra)... entre ellos sí había muchos marxistas, pero ya estábamos leyendo autores franceses que no eran necesariamente marxistas, como Foucault o Derrida, que te abrían otras miradas. Y además también llegaban algunos críticos del marxismo medio zafados, **cuyas ideas yo nunca compartí**, que se llamaban *los Nuevos Filósofos Franceses*, pero que también abrían otras miradas. Esos “nuevos filósofos” eran Christine Buci Glucksmann, Andre Glucksmann, que habían sido marxistas muy comprometidos y que de repente “descubrieron” los horrores del estalinismo o el Goulag, y entonces adoptaron una actitud contraria al marxismo. **Según mi lectura, ellos no distinguieron entre una teoría y las múltiples formas de bajar a programas sociales, esa teoría**. Entonces acusaban al marxismo de lo que había pasado en el estalinismo, el Goulag, Siberia. Yo estuve contra de ellos cuando vinieron a México, pero de todas maneras eran ideas que se escuchaban. (E-2)

Hay una influencia hacia mí a partir del diálogo, el trabajo, la lectura con Adriana Puiggrós, porque ella siempre discutió con la izquierda tradicional, la izquierda estalinista, la izquierda dogmática. Siempre planteó cuestionamientos teóricos y políticos a la visión reduccionista o reproduccionista del marxismo, a ciertas vertientes del althusserianismo. Entonces ahí también ya se están inscribiendo cuestiones diferentes que, sin abandonar el campo popular democrático (que de alguna manera se apropiaba o arropaba en el término “izquierda”, “pensamiento crítico”, o acá el “pensamiento democrático popular”), **abre una cuestión diferente en el campo de la educación y de la pedagogía.** ¿Por qué? Pues porque no era desconocer las herramientas que te da una teoría, **sino las limitaciones que tienen ciertas visiones que pueden derivar de esa teoría.** Y que en la época eran muy importantes. Porque, claro, en aquel momento, **Althusser era el paradigma.** Y lamentablemente **en algunos contextos y en aquel momento, había quienes hacían una lectura rica, pero en otros casos se hacía una lectura muy chata, una lectura como de manual.** Se **descontextualizaban los términos y eso daba un cierto tipo de lectura, pero luego sacar de ahí todas las conclusiones que luego se sacaban, no era posible.** (E-3)

En el ideario de Trotsky estaba confrontar la lógica de la estatización, la lógica del autoritarismo, la lógica de una izquierda que se vuelve aparato, pero también implicaba esa parte crítica, que creó la IV Internacional. Y ahí hubo **una herencia de las internacionales pero con una base diferente,** porque ya no bastaban Marx, Engels, Lenin y Stalin. Sino que **plantea otro tipo de discusión a partir de la idea de que el socialismo, para ser socialismo tiene que ser mundial: tiene que in-ter-na-cio-na-li-zar-se,** en un solo país no podía ser. Entonces tenía que tener un pie en Europa, otro pie en Estados Unidos (donde la IV Internacional fue muy fuerte con Novak) ¡En Rusia ser trotskista era imposible! Y otro pie... en América Latina. (E-3)

El *empowerment* que obtienen estas mujeres al abreviar y practicar la lectura-apropiación crítica de la teoría detonará y potenciará en ellas análisis altamente significativos a partir de la pregunta sobre Latinoamérica y los movimientos sociales latinoamericanos, en el contexto de las re-lecturas del marxismo.

Pero si se tenía que tener un pie en América Latina entonces, con la influencia de los movimientos sociales latinoamericanos, empieza a surgir la pregunta sobre **lo que implica lo latinoamericano.** Comienzan a construirse cosmovisiones donde **lo latinoamericano siempre es lo que no puede ser y no puede ser, porque depende de.** Por eso desde la teoría de la dependencia ya hay una pregunta sobre eso (claro, con toda la dificultad que tiene hablar de América Latina, porque no es ni única ni homogénea, es una complejidad de historias, de territorios, de geopolíticas). Pero el significante “América Latina” o “lo latinoamericano” está obligando a registros que no son solo los que están, por más riqueza que tengan (porque no es dejar de leer ni a Kant ni a Hegel, etc., sino que no bastan) porque la realidad te está mostrando otras exigencias de producción, de construcción, de diálogo. Entonces, claro estas perspectivas críticas, postfundamento, antiesencialistas, en fin, no es que abreven de lo latinoamericano. No. Pero justo permiten dimensionar cuestiones que las filosofías o las perspectivas que abrevan de una tradición inhabilitan, dificultan. Insisto no por dejar de leerlo ni por latinoamericanizar el conocimiento, pero sí viene tejiéndose desde más atrás una cuestión que es **pensar desde América Latina.** Y para eso hay una parte de la tradición

que ayuda, y otra parte con la que no puedes, no avanzas, no puedes producir, siempre saldrás con déficit, porque ya se está empujando por otras cuestiones. (E-3)

Otra impronta que se continua, pero ahora desde nuevos espacios, es la de la *actitud de respeto, apoyo a la curiosidad intelectual e incluso favorecimiento de aprendizajes de ruptura*, que comenzó a desarrollarse desde la infancia, pero que ahora viene de quienes son docentes en los postgrados que ellas cursan y/o asesoran sus tesis de grado.

Influencias intelectuales en la maestría del DIE, fueron Olac Fuentes, Justa Ezpeleta que fue una huella muy importante, como maestra, una maestra espectacular. María de Ibarrola (toda la parte sociológica) pero también la parte humana, con valores muy sólidos de una gran responsabilidad, solidaridad, *respeto* hacia mi tesis de Maestría que se salía de su línea y sin embargo me la *respetó*. Yo he tenido mucho *respeto* por parte de la gente, lo cual nunca terminaré de agradecer. Entonces con María (y quizá, a pesar de María) leí mucho a Foucault; o sea, del marxismo a Foucault. (E-2)

Cuando estuve en la Maestría y el Doctorado trabajé mucho a Hegel con José Ignacio Palencia, él era jesuita y maestro de la UNAM. Un maestro sensacional, un súper especialista en Hegel. Con él trabajé cerca de 5 años y con Sánchez Vázquez, 7 años.

Y yo le dije a Palencia, porque para mí era una incógnita y quería romper con la formación conservadora que tuve en la licenciatura:

–Oiga ¿cómo le hizo usted para zafarse de ese pensamiento?

Y él me decía

–Con mucho trabajo. ¡Mucho, mucho trabajo! Por eso me gusta tanto Hegel, porque revisándolo a fondo es como uno entiende su proceso de pensamiento, cómo va armando las ideas. Y eso es lo que me ha ayudado a entender el marxismo. Sin entender bien a Hegel, no hubiera entendido el marxismo.

Y un día le dije:

–Yo estoy aprendiendo con usted a pensar de una forma distinta, que me apasiona. Me gustaría mucho que me ayudara a lograr a modificar esa forma de ver las cosas que tengo, porque aunque yo estoy permanentemente auto-vigilándome, a veces se me va.

Y él se interesó mucho en ayudarme. Y en un seminario en el que yo estaba exponiendo, de repente lo veo que se toca la oreja y me hace así [*ella toca su oreja*] Yo seguía exponiendo y me vuelve a hacer así [*vuelve a mover con su mano su oreja*]. Yo no entendí, pero cuando terminó la sesión le pregunté:

–¿Por qué me hacía la señal de la oreja?

–Porque enseñaste la *oreja aristotélica*, otra vez.

–¡Chihuahua! ¡Qué barbaridad! –le dije.– Lo voy a volver a hacer.

–Sí– Me dijo. –Haz el trabajo nuevamente, la interpretación también y la revisamos de nuevo.

Chela Hierro también nos ayudó mucho a todas las que participábamos ahí, a mirar de otra manera la realidad social y la realidad educativa. Porque uno no se da cuenta qué tan machistas somos las mujeres, porque hemos sido formadas para un mundo androcéntrico. Entonces es muy difícil desprenderse de eso. Muy muy difícil. En hábitos, en formas de ver la vida, formas de hablar... ¡Fue sensacional esa época! (E-4)

Entre estos académicos que cultivan sus curiosidades intelectuales vuelve a aparecer la huella de intelectuales de los exilios.

En aquel momento aún teníamos la influencia muy fuerte del exilio intelectual del cono sur. Yo tuve la fortuna de tener esa influencia, y digo “la fortuna”, porque creo que era un pensamiento muy rico. **Por ejemplo, fue a través de profesores argentinos, que yo conocí la polémica Adorno-Popper. Fue con ellos cuando a mí se me empezó a abrir la cabeza digamos, ya en relación con temas pedagógicos.** A mí lo que más me ha interesado siempre es la Filosofía. Me interesó Laclau cuando empezó a escribir más teórica y filosóficamente, lo leí con Adriana Puiggrós, en la Maestría. Ahí no me sedujo tanto, me interesó muchísimo a finales de la década de los ochenta y no tanto con *Hegemonía y Estrategia Socialista*, sino con *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de nuestro tiempo*.

Con Adriana leímos también a autores latinoamericanos, José Carlos Mariategui, peruano, leí a Martí también. Como ya te dije me encantó, me fascinó, Freire. Freire y Gramsci me movieron muchísimo cuando empecé a trabajar como pedagoga. son mis autores súper importantes. (E-1)

Con Sánchez Vázquez, también tuve esa otra gran oportunidad, con esa capacidad extraordinaria de ese hombre, ¡era impresionante!, te podía decir en un apunte al margen de tu trabajo “Falta esto”, “No hay distanciamiento crítico”. Cosas así y bueno tenías que hacer el esfuerzo de trabajar nuevamente algo que suponías ya muy bien trabajado, muy clarificado y... Pues no: lo estabas viendo desde una perspectiva muy cerrada o te faltaban muchas cosas por ver. (E-4)

Es muy interesante la forma en que las *rupturas epistemológicas* (que implican momentos de dislocación y, por lo tanto de posibilidad, libertad y temporalidad) siguen siendo potenciadoras de nuevos aprendizajes, de reestructuraciones enriquecedoras al interior del pensamiento de estas mujeres. Pero es aún más interesante el hecho de que ellas enfatizan el carácter altamente productivo de estas rupturas, pues esto muestra que fue algo muy significativo.

Viene una parte en mi formación, en diálogo con otro tipo de cuestiones, que ya no se podía sostener con lo teórico, sino que requería tener otra mirada respecto al conocimiento. Si no, era muy difícil trabajar la cuestión del psicoanálisis, que es una discusión epistemológica. **Y ahí es donde ya está** la cuestión epistemológica. Digamos, en este acercamiento con el psicoanálisis, por la presencia también de los discursos que algunos maestros de países sudamericanos traen en su práctica, pero también en su reflexión. Entonces viene la discusión: “Y Este, ¿qué tipo de saber es? Porque **no es un saber que le interese comprobarse como científico, pero sí es saber.** ¿Hay teoría?, **Sí, hay teoría.** ¿Hay conocimiento? **Sí,** pero qué tipo de conocimiento, en un campo que no le interesa comprobarse como ciencia, pero sí sostenerse como saber. Ahí es donde ya la dimensión epistemológica ocupa un lugar, ya no lo teórico, sino lo epistemológico. Porque es el referente que a mí me permitió abrir, o reconocermé en esa discusión. (E-3)

Es así que en la universidad, con maestros críticos exiliados de España y del cono sur de América (muchos de ellos que no sólo son usuarios críticos de la teoría, sino productores de la misma), en el contexto de movimientos sociales y estudiantiles, reivindicaciones acerca de los roles que deben desempeñar tanto hombres como mujeres y desde una perspectiva epistemológica crítica, que no se limita a su incorporación/reproducción a-crítica, sino que se ejerce, ellas comienzan a leer profunda y principalmente a Marx, Foucault, Habermas, Hegel⁵³, pero también a Derrida, Trotsky, Gramsci, Bourdieu, Lyotard, Adorno, Thomas Popkewitz. En menor grado mencionan haber leído en esta etapa a Popper, Mialaret, a los autores del Círculo de Viena, Giroux, Kuhn, Nietzsche, Lacan, Kant, Sartre, Comenio, Kosik, las lecturas de las Internacionales Socialistas, Miliband, Husserl, Bachelard, Ricoeur, Freire, Heller y Neill, entre otros.

Con Olac Fuentes, en la Maestría del DIE, leí por primera vez a Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Perry Anderson y a muchos autores marxistas, críticos, pero todavía marxistas. Ahí empecé a interesarme por el discurso. Luego empecé a leer a algunos autores de la lingüística, del análisis argumentativo: Emilio de Ípola. Fijate, como pedagoga, mis autores favoritos no eran pedagogos. Benjamín Ardití fue también una influencia importante, fue mi co-director de tesis de maestría con María de Ibarrola. Leí también a Berger y Luckman, Thomas Kuhn, Feyerabend, me impresionaron mucho, y todo esto fue conformando en mí una visión epistemológica. Luego ya en el doctorado en Essex leí a Heidegger, Rorty, seguí leyendo a Foucault, volví a leer algo de Saussure, Thomas Kuhn y fenomenología de Huserl. [...] También leí autores de filosofía política como Carl Schmidt, y de pragmatismo. Leí por primera vez a Wittgenstein, fue una maravilla para mí leerlo. Leí *El tratado de la argumentación* de Perelman y fue muy importante para mí trabajo en el doctorado. Castoriadis fue otro autor que leí desde la maestría, y todavía conservé algunos elementos de Castoriadis. A Lacan y a Zizek los empecé a leer también en el doctorado. En esa época casi no leí a Chantal Mouffe, pero cuando me regresé a México, ya la empecé a leer. Rancieree, también a Balivar, Badiu, Michel Pecheaux todo eso lo leí antes de ingresar al doctorado. (E-2)

Otro aspecto interesante aquí es la reflexión que hacen desde el hoy, de la evolución de sus posicionamientos teóricos

Y también en el doctorado empiezo a leer a Derrida, pero todavía no me lo apropio, yo apenas voy como bordeando... Pero es curioso cómo ciertas lógicas se van interiorizando sin que tú las cites, porque yo no conocía la fuente de esa manera, sin embargo las discusiones se van integrando a tu manera de pensar. Y entonces Derrida ya empieza a estar ahí en mi tesis aunque no lo cito. Todavía yo no me atrevía a citar a Derrida. (E-2)

⁵³ En las narrativas estos fueron los autores que más referencias tuvieron de esa temporalidad.

Esta relación con la teoría estará mediada, como hemos venido apreciando, por las interpelaciones/identificaciones con algunos de sus docentes, especialmente con aquellos que ostentan posiciones de ruptura respecto de las teorías hegemónicas.

- Aspectos procesuales-prácticos

Este tipo de aspectos posicionarán también fuentes inagotables de insights e interpelaciones para las entrevistadas, aunque también les plantearán retos y desafíos que introducirán la presencia de la *falta*, en sus identidades en formación. Pero esa *falta*, en el ambiente universitario de la UNAM o de Essex (Inglaterra), con una amplia oferta de oportunidades, estímulos, becas, se verá profusamente nutrida con nuevos elementos que ellas articularán a su identidad en formación de sujeto investigador y que, paradójicamente instalarán y profundizarán nuevamente el sentimiento de la falta, de saber más, de profundizar en lo que van conociendo y hacer sus propias jugadas

Al terminar la maestría entrevisté a Ernesto Laclau en un curso que vino a dar a México y ahí me invitó a irme a hacer el doctorado con él a Essex, pero no conseguí beca sino hasta 3 años después. Entonces en el 86 **me fui a hacer el doctorado a Essex, Inglaterra, con una beca de la UNAM.** Allá en Essex estuve con un grupo que me apoyó mucho en momentos difíciles, **yo disfruté el doctorado, pero no quiere decir que no haya tenido momentos difíciles. Una de las cosas que era complicada fue, desde luego el idioma; aunque yo hablo y ya hablaba inglés, no es lo mismo el habla cotidiana, que el habla académica (¡y mucho menos la escritura!).** Entonces eso fue algo complicado, pero no fue algo que me angustiara y más o menos pronto lo pude solucionar.

La edad fue otra cosa, pues todos los chavos eran chicos cuando mucho tenían 27 y yo tenía 35 cuando inicié el doctorado. Entonces yo era *mateur student* (*se ríe*), entonces eso a veces me provocaba cierta soledad ¿no? Pero bueno, son detalles en medio de un regocijo por estar ahí, era un sueño que se cumplía, en fin, muchas cosas muy positivas. El doctorado fue muy intenso, igual que la maestría y quizá esa intensidad hace que yo los recuerde con mucha alegría, mucho regocijo. (E-2)

En el mismo sentido, la incorporación de habilidades, destrezas, herramientas teórico-metodológicas y conocimientos, lejos de acercar a las entrevistadas a una sensación de relativa completud, continuará e incrementará esa experiencia de la *falta* en ellas, de ahí que como vimos ya desde los estudios de licenciatura, no solo se aboquen a cumplir con los requisitos que les plantean los aspectos estructural-formales de los curricula de postgrado que cursan, sino que aprovechen aspectos procesuales-prácticos de lo extra-curricular y/o incluso vayan más allá, tomando cursos de otros programas curriculares u otras disciplinas, que sienten que complementan su formación:

Mi formación en el campo educativo ha sido en los márgenes y en las relaciones con otras disciplinas. En la sobredeterminación entre las disciplinas. Entonces desde la licenciatura yo, estudiaba pedagogía pero estuve yendo a tomar cursos a la Facultad de Filosofía en la misma UNAM. Tomé epistemología con Jaime Labastida, por ejemplo. Más adelante cuando entré a la maestría incursioné un poquito en la sociología y la antropología. Entonces empecé a aprender un poquito de etnografía y un poquito de otras miradas al asunto de lo educativo. Luego mi Doctorado ¡fue en Filosofía Política! [...] Creo que la historización, el contextualismo, son formas de mirar lo educativo que se han ido constituyendo a lo largo de los años de mi formación tanto en México como en Inglaterra; como con los contactos que yo he tenido con un montón de gente, desde colegas, hasta profesores (E-2)

Salí muy jovencita de la licenciatura, salí de 19 años, me tocó el bachillerato de dos años y la carrera prácticamente al tercer año yo ya la estaba concluyendo [...] Entonces trabajaba en la mañana y de todas maneras iba yo a la universidad. Yo sentía que necesitaba estar en la universidad, que me hacía falta. Entonces me metía yo a clases en las que ya no estaba yo inscrita pero, bueno, me lo permitían, y en algunos casos pagaba yo, por estar en esas clases. No estaba inscrita en Maestría, pero acompañaba a una entrañable amiga en sus estudios de maestría, normalmente. (E-4)

5.2.2.2 Sobredeterminaciones con los eventos geopolíticos

La caída del muro de Berlín, la irrupción de la crisis ambiental (y la forma en que comenzará a cobrar centralidad en el escenario internacional), la crisis de los edificios teóricos de la modernidad, el resquebrajamiento de la URSS (con el consiguiente fracaso del socialismo real y el derrumbe de las utopías que proveyeron estructuralidad a buena parte de la humanidad en el siglo anterior) y en México, los sismos de 1985 y posteriormente las elecciones presidenciales de 1988, donde hubo una gran opacidad, dudas y descontento social por el supuesto triunfo del PRI y la derrota del cardenismo, generaron sin lugar a dudas grandes, graves y profundas incertidumbres en las distintas esferas de la academia, así como un bloqueo intelectual en muchos de estos espacios, para volver a pensar el mundo-mundos y buscar las salidas a la problemática compleja e inédita. Es ésta una era en que coexisten múltiples sociedades, discursos y actores y en la que la temporalidad anula el espacio por la vertiginosidad y rapidez con que se producen los acontecimientos.

Un evento que fue muy importante para mí, fue **la caída del muro de Berlín y el proceso de entrada del pensamiento neoliberal en todas las políticas**. Cuando cayó el muro de Berlín, yo ya tenía otra mentalidad, otra cabeza y me daba cuenta que no podíamos seguir creyendo que se construía pensamiento científico de la misma manera que antes de la hegemonía de este pensamiento neoliberal. Entonces, **ha sido un reto muy importante, muy importante para mí que sigo construyendo constantemente**. (E-4).

Para mí fue muy importante la caída del muro y todo el impacto que tiene lo que lleva consigo y el cardenismo⁵⁴, que fue un referente muy importante. Y luego lo que van a ser las otras expresiones que tienen que ver con otras formas, como la *Teología de la Liberación* que, si bien para mí no fue tan fuerte, porque no soy católica, sí resonaba por el compromiso militante de una iglesia... No son propiamente movimientos sociales, pero sí **están marcando una tesis diferente a la forma en como la generación de la postguerra, aprendió a vivir, desde la izquierda o desde otro registro, pero aprendió a vivir. Y eso planteaba retos en lo teórico y en lo epistemológico.** (E-3)

La caída del Muro de Berlín, fue en noviembre de 1989, pero yo ya desde unos años antes, en 1987 o 1988, en Guadalajara hubo un evento sobre currículum universitario. Me acuerdo que los de la UAM hablaban de que había tres tipos de práctica: la *práctica profesional decadente*, la *práctica profesional dominante* y la *práctica profesional emergente* y entonces, el planteamiento de la UAM era formar de acuerdo a la *práctica profesional emergente*, otro debate era si formabas teóricamente o si formabas más vinculado al mercado de trabajo. Pero yo me puse a cuestionar sobre cómo se iba a pensar (en función de qué proyecto) el currículum universitario, cuando estábamos en un momento de tanta complejidad, y entonces dije que la Unión Soviética estaba “haciendo agua” por todos lados. Me acuerdo que no tuve ni una pregunta del auditorio, porque “me salí totalmente del tema”. Pero a la hora de tomar el café se acercaron personas a mí, incluso realicé algunos proyectos muy interesantes **a partir de esa experiencia, que fue la primera vez que hablé sin llamarla de ese modo, de lo que después llamé la Crisis Estructural Generalizada.** Fue la primera vez que yo la conceptualicé y hablé de ella en relación con el currículum. (E-1)

Y bueno, claro está la parte de **lo que implicó escuchar que [en las elecciones presidenciales de 1988] la izquierda había sido derrotada, es decir el cardenismo.** La convocatoria, ya no del partido comunista o de la izquierda electoral, sino de la corriente democrática que dirige, liderea, Cuauhtémoc Cárdenas, pero que va dando una configuración diferente a lo que es la parte de las perspectivas que rompen con el estalinismo. Y aquí el partido comunista sí se acaba, o sea, desaparece. Lo que es el PSUM. Yo estaba más en el Trotskismo pero también ya muy debilitado por su propia confrontación con el stalinismo. Esa confrontación era como constitutiva y de ahí no salía y no salía. Con categorías importantes como *desarrollo desigual combinado*, *revolución permanente*, la propia *discusión de género* desde ese lugar y lo que algunas militantes fueron abriendo ya al interior del partido, como Patricia Mercado que militó en el trotskismo y fue una de las precursoras de la discusión sobre la cuestión de género y se creó un programa de teoría feminista, retomando a las militantes marxistas. Que no fue como “ahí está el feminismo”, sino era algo que estaba como encarnado. (E-3)

5.2.2.2 Primeras incursiones profesionales en espacios universitarios

⁵⁴ Las elecciones de 1988 fueron un proceso único hasta entonces en la historia de México: las elecciones más cuestionadas de la historia mexicana. El candidato del Partido Revolucionario Institucional (PRI), Carlos Salinas de Gortari enfrentó por primera vez una verdadera competencia con dos candidatos opositores, Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, expriísta quien había renunciado al PRI en protesta con la postulación de Salinas y la política económica del gobierno de [Miguel de la Madrid Hurtado](#) que era postulado por una coalición de izquierda, el [Frente Democrático Nacional](#) y [Manuel Clouthier](#) del [Partido Acción Nacional](#).

Desde que se encuentran estudiando su licenciatura, pero de modo más consistente cuando la concluyen, ellas inician su ejercicio profesional en espacios universitarios, a la par que estudian sus postgrados. Si bien la función profesional predominante en que incursionarán en esta temporalidad será la docencia, las exigencias que van teniendo a partir de la propia docencia y del hecho de ser estudiantes de maestría o doctorado, las llevarán a articular esta función con la de investigación y a publicar sus primeros aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.

- La docencia, la investigación y los primeros aportes

Las primeras incursiones en el ejercicio de la docencia vienen a partir de invitaciones a realizar tareas de ayudantía y constituyen un espacio muy rico en experiencias formativas para las investigadoras. En estas primeras oportunidades, es muy importante el papel que juegan los académicos de la Universidad que las invitan

Entonces está la invitación de Roberto Caballero para trabajar con él en Teoría Pedagógica, como ayudante. Y de Patricia Ducoing a trabajar en investigación. Entonces tuve esas dos líneas, esas dos vertientes... Por eso te digo, ¿quién interviene de alguna manera para que las cosas sucedan?, ¿qué circunstancia interviene? ¡Claro uno lo busca! Pero tampoco es simplemente buscar, porque puede no darse. [...]. Y ¿qué era ser ayudante en esa época? Entonces no estaba clara esa figura. No te pagaban por ser ayudante, yo creo que tú pagabas porque te permitieran serlo. Era un honor, una posibilidad, no regateabas, no, no, no. Entonces estos son espacios (el de la teoría y el de la investigación) que me aproximan a lo epistemológico, junto con el bagaje que ya iba estando inscrito en mi trabajo, en mi quehacer. (E-3)

Las actividades de planeación de la función docente que ellas realizarán en esta etapa y que les demanda hacer investigación (documental, de discusión colegiada o individualmente) serán espacios de gran riqueza de formación y auto-formación de subjetividad.

En 1982 me invitaron a dar clases de Teoría Pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón. Entonces leí mi programa, recopilé otros de la misma materia, pero de otras universidades y me di cuenta de que **no había realmente una discusión sobre qué era la teoría pedagógica**. En aquel momento teníamos la influencia muy fuerte del exilio intelectual del cono sur y como te digo, venían psicoanalistas, antropólogos, sociólogos. Pero al ver los programas me doy cuenta de que no es que la discusión fuera si era ciencia o ciencias de la educación, sino que era más fuerte, ahí había una discusión que, en ese momento concebí como epistemológica. Al reunir los programas me doy cuenta que **no se discutía la teoría pedagógica**, sino que estos maestros daban o

Antropología de la educación, o Psicología de la educación, o Sociología de la educación. Daban el “*a, b, c*” de lo que ellos sabían disciplinarmente. Era como ver la educación desde una óptica disciplinar. Eso era lo que había en teoría pedagógica. **Entonces hice una investigación bibliográfica retrospectiva al respecto y también empecé la maestría. Yo aprendí mucho con Roberto Caballero sobre este tema. Yo quería entender ¿qué era la teoría pedagógica? y de ahí nace la antología que integré: ¿Teoría Pedagógica?, en interrogaciones...** y hasta la fecha mantengo esas interrogaciones. (E-1)

Cuando llegué a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1979, con el curso de Historia de las Ideas **¡tuve un verdadero traquido!...** Me hice cargo de la asignatura de *Historia de las Ideas* para los profesores en servicio de todo el país y tenía que organizar el trabajo para la elaboración de los libros. Fue una materia maravillosa, deliciosa, de esas que uno disfruta porque había que enlazar lo histórico-social con lo político, con el problema del conocimiento, la concepción ontológica, y cómo todo esto se iba enlazando, a lo largo de la historia, con la problemática educativa: trabajar la historia a la par que las ideas. Yo nunca había estudiado historia en serio, había estudiado la historia que se estudia en la preparatoria, la secundaria, la primaria (historia política, historia de héroes, historia de acuerdos y convenios, historia de vencedores) y entonces tuve la suerte de toparme con colegas que manejaban historia social y económica. ¡Ah, fue una maravilla para mí! Entonces **entender las ideas en la historia me llevó a tener otra visión totalmente distinta del mundo.** (E.4)

La información, el bagaje teórico-metodológico y el *habitus* que han ido construyendo en etapas anteriores (habilidades intelectuales, disposiciones desarrolladas, experiencias vividas, orientaciones, etc.), sobredeterminados con las tareas de docencia, favorecerán *insights* muy productivos de re-lectura de acontecimientos pasados en sus itinerarios, de rastreo y auto-análisis de la procedencia de sus inclinaciones (la búsqueda de la crítica, entre ellas) y sus compromisos intelectuales, permitiéndoles detectar y asumir *rupturas epistemológicas* en el espacio en que trabajan o incluso en sus propios procesos formativos.

Esa experiencia con el curso de Historia de las Ideas **me hizo percatarme en primer lugar de que ¡yo tenía una mentalidad archi-conservadora, por no decir reaccionaria! Fue verdaderamente un trancazo para mí decir “Bueno, ¿dónde he estado metida que no entiendo mi realidad? ¿qué pasa en mi cabeza que he sido capaz de pensar esta serie de tonterías?”** Y entonces viendo hacia el pasado, recordé que me había interesado saber qué es y cómo se hace la crítica. Claro entonces pensaba ingenuamente, como muchos alumnos, que la crítica se hace siguiendo un formulario: “Tú dime cómo, yo sigo el formulario y hago la crítica.” Y busqué mucho tiempo el formulario sin encontrarlo, por supuesto.

Entonces en el 79 volví a pensar “Bueno, **¿qué fue lo que pasó en mi vida que me orilló a esta búsqueda de la crítica, a pesar de tener una mentalidad tan conservadora, esquemática, sólida, que no me podía ni mover?”** Y empecé a recordar lo que me pasó en el 68, de que no había podido entender lo que pasaba en México. Y entonces cuando encontré el hilo de la historia, dije “¡Ah, pues es por aquí! Entonces hay que trabajar historia para entender el pensamiento, si no, no entiendes nada. Y **hay que conocer la historia social y económica para saber por qué tienes la**

cabeza que tienes, para entender las ideas. Y hay que analizar tu propia historia para entender tus propias ideas". A partir de ahí, comencé a entender lo que había pasado en el 68. (E-4)

Pero la cuestión epistemológica más fuerte, donde sí está el término como ordenador es en mi trabajo con la obra de Hugo Zemelman. Ya no es solo la cuestión de América Latina, de los saberes, de la dimensión de lo teórico en el campo social amplio y su inscripción particular en lo educativo, no es sólo que yo ya me hago cargo de la materia de Teoría Pedagógica, ya no solo soy ayudante, ya tengo un grupo.

Y justo en mi concurso para la definitividad de la materia de Teoría Pedagógica, **me encuentro con el libro *Uso Crítico de la Teoría*, sin conocer todavía al Doctor Zemelman. Y a mí me aclaró cuestiones que ya trabajaba pero no podía ordenar. Me permitió entender la cuestión de la teoría no como parámetro, paradigma, o corpus ya constituido, sino como un aspecto que no está disociado o distanciado de una forma del hacer del conocimiento cuando lo que está en juego es cómo usas críticamente la teoría.** Entonces en el libro te plantea una serie de nociones, conceptos o términos que no se resuelven en lo teórico, sino que son exigencias de construcción del conocimiento: las propias nociones de *totalidad, realidad, lo indeterminado, relación*. **Con la lectura de ese texto pude leer y re-leer la realidad, la teoría y otros textos, desde esa discursividad e inscribir una discusión en el campo de la teoría pedagógica o de la teoría en el sentido más amplio y justo hacer mío el referente epistemológico. "Hacer mío" quiere decir hacerme cargo del término, no nada más poner un nombre, sino hacerme cargo para un desarrollo particular. Ese fue un momento, ahí sí, de reestructuración de mi propia práctica y de mi propia reflexión, desde lo epistemológico.** No dialogando con Zemelman todavía, sino leyendo ese texto que para mí fue muy importante en un contexto en el que yo tenía que producir y hacer una propuesta particular, en un concurso. **Fue como encontrar un registro para sostener una argumentación, que tal vez yo ya estaba desplegando, pero no desarrollando.** (E-3)

Un espacio altamente sobredeterminado, en el cual hay múltiples procesos de interpelación/identificación, desplazamiento/condensación, articulación y aporte será el de las tareas de investigación educativa, relacionadas o no con la docencia, por las exigencias que les plantean a estas cuatro mujeres. Estas tareas demandarán de ellas, entre otras cosas,

- La búsqueda rigurosa de conocimientos
- Tomar posicionamientos onto-epistemológicos, políticos y teóricos desde los cuales se adopte una actitud crítica, frente a los problemas que se abordan. Muy vinculada a estos posicionamientos y actitudes, y a las cargas simbólicas que se desplazan y condensan desde los *hitos geopolíticos*, estará la **militancia-intervención política**, en los itinerarios de algunas de ellas

Entonces hay algo que va como poniendo en sintonía varias cosas. Porque junto con mis tareas de ayudantía estará una militancia que no era bien vista en la universidad, no era una tarea tan sencilla sostener una militancia. Era como tener una marca. Era una inscripción de algo, era como precarizar la academia, porque se

pensaba que le restaba al trabajo académico, **era como hacer evidente una forma de discusión**. [...] desde ahí yo ya comenzaba a producir texto, a producir discurso. Y además empecé a hacer investigación. Investigación empírica, investigación de campo, en terrenos que no estaban a la vuelta de la esquina. No: era una ladrillera y el trabajo infantil, los ferrocarrileros, era ver si podías comprobar la categoría de “super explotación” del trabajo. Y así como eso había otras tantas cosas que eran aspectos diferentes a los que estaban asentados en el curriculum. [...] **Para ese momento ya estaba pesando muchísimo demasiado en mi trabajo, en mi mirada, la cuestión de América Latina,...** Por las marcas, las huellas, pero además por los propios movimientos populares, que había. Y que México no solo era espectador, sino receptor activo de muchos aspectos, aunque luego no supiera bien a bien qué hacer con ellos.

- Analizar funciones, métodos y procesos educativos; rastrear factores históricos, culturales, sociales, económicos.
- Desarrollar conceptos, enfoques, metodologías y esquemas bajo los cuales se puedan interpretar los fenómenos educativos, como en los casos de *E-1* o *E-3*, cuando preparan sus seminarios de Teoría Pedagógica.
- Fundamentar, diseñar, implementar y/o evaluar el desarrollo de nuevos modelos o programas educativos, desarrollando la apertura mental suficiente para estar dispuestas a aprender nuevos conocimientos. Esto es muy notorio en el caso de *E-3* cuando trabaja sobre el programa y antologías de *Historia de las Ideas*, o en el caso de *E-1* en Michoacán:

En la década de los ochenta participé en lo que fue el primer Programa de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, trabajamos un encuentro indígena en una población de Michoacán, fue una experiencia interesantísima, una de las cosas que se me quedó muy grabada, fue el asunto de cómo esos indígenas estudiaban la cuestión de la anatomía y la fisiología de los peces en una forma **distinta a la occidental**, pero con mucho mayor detalle, rigor, tenían muchísimos más elementos. Me di cuenta de que cuando se trabaja desde la perspectiva intercultural, entre comillas, se trata de occidentalizar al otro no occidental, no de ver cuáles son los conocimientos de ese otro no occidental, que nosotros podamos traer o entrar a lo que yo después llamé el **contacto cultural**. (*E-1*)

- Asumir las limitaciones del conocimiento propio, a partir de las rupturas y retos que plantean los objetos de estudio que abordan.

Hice un año de trabajo de campo en Cacalotepec, una comunidad tlapaneca muy aislada, situada en las montañas de Guerrero, la zona más pobre del país, algunos jóvenes se iban a Estados Unidos, algunos regresaban... otros, ya no, había que caminar 5 horas para llegar y 5 para regresar. No podías dormir ahí, así que tenías que levantarte a las 4 de la mañana y regresarte a las 3 de la tarde.

Yo ya tenía todo el trabajo hecho, tenía una caja llena de fotografías, diarios de campo, cuadernos de los niños. Fui la única que terminó ese proyecto, había antropólogos, lingüistas, yo como pedagoga. Para mí esa experiencia de trabajar con

indígenas mexicanos, a nivel ontológico, epistemológico, cultural, experiencial, ha sido la que más me ha dislocado en la vida. Me tocó el momento en que eligieron a la autoridad máxima y me invitaron al consejo de ancianos. También recuerdo una conversación con un maestro cuando estaban organizando una festividad y le pregunté:

–¿A quién festejan?

Y me dijo

–A ver, tú eres mestiza– ellos nos conciben como mestizos –A ti te voy a decir que estamos festejando a San Juan. Pero quiero que sepas que antes de ser conquistados por los españoles, fuimos conquistados por los náhuatl, si fueras náhuatl te diría que estamos festejando a Tláloc. Pero no estamos festejando ni a San Juan, ni a Tláloc, estamos festejando a nuestra divinidad.

Y entonces me miró riéndose me dijo

–**A ver, dime ¿quién le ha tomado el pelo a quién en 500 años?**– Y luego me dijo –¡Es que ustedes son tan sucios, tienen formas de consumo tan malas, producen una cantidad de basura...!

Entonces me imaginé que mi investigación, me iba a quedar preciosa con ¡esas fotos!, ¡Esos indígenas, esos paisajes, esos dibujos de los cuadernos de los niños!, ¡Toda esa experiencia...! Sin embargo, pese a que ya tenía todo el trabajo hecho, le fui a decir a mi director de tesis que iba a cambiar de tema de tesis. ¡Casi le da un infarto! Pero le dije “Voy a cambiar de tema porque **no me quiero doctorar con algo que no entiendo. ¡Algo que es tan fuerte, que no lo entiendo!**” E incluso ahora, me avergüenzo de ser mexicana y prácticamente no entender nada de los indígenas mexicanos, pero no lo entiendo. Entender que soy racista... A mí esa experiencia me marcó por el resto de mi vida y tiene mucho que ver con mi trabajo teórico epistemológico actual, con mis intentos por entrar en cuestiones ontológicas, porque fue la primera vez que estuve conviviendo durante un año con otro horizonte ontológico semiótico. Con colegas extranjeros norteamericanos, latinoamericanos, o europeos no es difícil hablar porque estamos en el mismo horizonte ontológico semiótico de la academia occidental, es mucho más fácil comunicarse con ellos, llegar a tener relación y comunicación. (E-1)

- Procesos sobredeterminados de interlocución académica

Como causa y resultado o en relación con todo lo antes mencionado, en esta etapa van a potenciarse y fortalecerse los procesos de interlocución, relacionados con una cultura de debate académico que puede ser muy fuerte, pero siempre en un marco de respeto y de preocupación por conocer lo más profundamente posible aquello con lo que se debate. Estas habilidades más adelante serán de gran utilidad para debatir sobre cuestiones académicas

Yo creo que si es importante conocer algo para poderlo criticar. Y además también hay otra cuestión que no se si es epistemológica o de qué índole. Para mí hacer una crítica a algo no es tirarlo a la basura, ¿sí? es reconocerlo ver cómo surgió, qué preguntas buscaba contestar, qué preguntas se planteaba, qué fue lo que ese conocimiento que ahora critico, posibilitó ¿no?, O sea, si no fuera por la Ilustración que yo tanto critico, yo no estaría en la posición en que puedo estar. ¿No? Si no fuera por Hegel, a quien critico, yo estaría... O sea, si no fuera por todos esos autores a los que yo leí, porque ellos escribieron las genialidades que escribieron y también se atoraron en donde se atoraron, es que yo hoy puedo decir, “creo que ellos se atoraron aquí” ¿No? (E-2)

Mi interlocución de aquel tiempo fue con Giroux, McLaren, que podemos decir que son como una puerta entre curriculum y teoría. Ellos y luego Michael Peters y Wilfred Carr. Y de autores con los que no he tenido la oportunidad de hablar están desde Platón y Sócrates. Me fascinó Parménides de Elea, ¡Hasta la fecha soy fan de él, qué barbaridad! Parménides de Elea me puso a girar a cien mil por hora. (E-1)

A partir del doctorado, su interlocución con académicos de otros países (Inglaterra, Dinamarca, Argentina) se intensifica

... Y luego ya a partir del doctorado, mi interlocución es con Ernesto Laclau y mis colegas: Aleta Norval, Torven Dyrberg, vino a México, es un danés. David Howard, después, Jacob Torffing, Lilian Zaac... Anne Marie Smith... También tuve cierta interlocución con un latinoamericanista, mexicanista, inglés, Joe Foweraker. Él tenía una lectura muy diferente pero me invitó a que platicara en su grupo, entonces fue una posibilidad de intercambiar, también muy respetuoso y sí lo aprecio, porque sí tenía conocimiento. (E-2)

5.2.2.3 El peso de la familia

Como vimos en la temporalidad anterior, los elementos que provienen del contexto familiar y que las entrevistadas asocian con su decisión de incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, se hacen presentes en varios momentos y en formas diferentes de sus itinerarios, entretejiéndose de maneras complejas y a veces dialécticas. Vimos ya los modelos provistos por la familia que interpelaron (y con los que se identificaron o rechazaron las entrevistadas en la etapa de la *socialización primaria y secundaria*). En este sentido, como se verá a continuación, la capacidad interpelatoria de los modelos de identidad de la generación de *Los Padres* y *Las Madres*, relacionados con el *Imaginario de la Ilustración* y/o con la *Orientación de Izquierda* se irán fortaleciendo y potenciando, si bien las identificaciones no se darán con la totalidad de los rasgos de dichos modelos, mientras otros rasgos serán abiertamente descartados o rechazados.

Sin embargo hay otros casos en que la fuerza del modelo no es tanta en su intención interpelatoria, como en sus efectos, es decir en los procesos identificatorios que genera, pues sus cargas simbólicas se pueden ver claramente en el *habitus académico* que ellas van desarrollando. Estos modelos e influencias de los cuales hay cuantitativamente menos referencias en las narrativas de las investigadoras, vendrán de las *parejas* con quienes ellas empezarán a formar sus familias y de las *hijas e hijos* que van teniendo y con quienes van estableciendo diálogo. En algunos casos estos diálogos, especialmente los establecidos con

los hijos, tendrán gran capacidad empoderante y disparador del deseo de incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. Así mismo, por el tipo de relación que se establece entre las entrevistadas y sus parejas e hijas/hijos la comunicación dialógica permitirá juegos de sobredeterminación, influencia y enriquecimiento mutuos.

Veamos más de cerca estos casos.

- Los padres y las madres

En esta temporalidad las interpelaciones por parte de las generaciones anteriores de la familia, son cualitativamente más tenues y cuantitativamente menos frecuentes tanto por la edad de las investigadoras, como por la edad de los miembros de dicha generación. Sin embargo algunas huellas de los modelos de identidad que han dejado desde la infancia, principalmente *Los Padres*, son fuertes y compatibles con discursos que en ese momento interpelan a las entrevistadas, por ello las entrevistadas continúan identificándose con ellos. Las fuentes de las que provienen estos discursos compatibles se relacionan con intelectuales de los exilios, los movimientos estudiantiles, los movimientos populares latinoamericanos y las luchas por la democratización de los espacios sociales, a niveles nacional e internacional. En estos procesos se van fortaleciendo varios rasgos que las investigadoras construyeron desde su niñez.

Mi papá nos traspasó, nos pasó, digamos: nos heredó, el odio a los gringos, por la cuestión ideológica que había. La orientación crítica la traía yo desde mi papá. [...] Esa orientación la he tenido abierta toda mi vida en forma paradójica y compleja.” (E-1)

Yo en las instituciones nunca he tenido problemas [...] y eso tiene que ver con cómo me formaron: “Tú haz lo que te dicen y si quieres criticas, pero haz lo que te dicen primero y ya después criticas. No empieces enfrentándote, primero aprende cómo es la historia y ya después, si quieres, enféntala”. No me lo decían de esa manera mis padres, pero en cierto sentido me lo daban a entender y hasta la fecha lo tengo muy presente. (E-2)

Como antes dije, no todos los rasgos de los modelos de identidad propuesto por *Los Padres* o *Las Madres*, a nivel de *Mandato Paterno*, son articulados en la identidad de estas mujeres; es decir, el modelo en términos generales y, por lo tanto, *el imaginario*, sostiene su capacidad interpelatoria en varias de sus posiciones, pero en otras comienza a perder fuerza, a erosionarse o incluso es debatido a partir de las elecciones de las entrevistadas

¿Por qué inicié la carrera de arquitectura? [...] tiene que ver con mandatos paternos: “solamente la gente que sabe matemáticas y física, es la gente con la que se puede hablar” [...] A mí me quedaba claro que si yo no estudiaba una carrera que tuviera que ver con

las matemáticas, no iba a tener valor para el resto de mi vida. [...] Y elegí el área de físico-matemáticas. Pero al mismo tiempo tenía la inquietud por lo social, por lo educativo en particular que al final, pudo más en mí. (E-1)

- Las parejas

Aunque la influencia de la pareja es mencionada con mucho menor frecuencia, con respecto a otros miembros de la familia, las cuatro entrevistadas declaran que han contado siempre con el apoyo de sus parejas para el desarrollo de sus inquietudes profesionales y académicas. En los cuatro casos se trata de hombres con educación superior, cuyas prácticas profesionales se desarrollan en el medio universitario y/o académico o en relación con él. Este apoyo positivo en algunos casos ha sido un estímulo para incursionar en lo académico en relación con lo educativo.

Las cuatro mujeres afirman que incluso mantienen *Diálogo Intelectual*, interlocución académica, o comparten tareas académicas con sus parejas (publicaciones, participaciones en eventos, proyectos de investigación, etc.) “Con Edgar fue una influencia mutua, de él hacia mí y de mí hacia él...” (E-1). En la siguiente temporalidad, los comentarios serán más explícitos.

- Las hijas y los hijos

Tres de las cuatro investigadoras que participaron en la investigación son madres de hijos que nacieron entre 1965 y 1985. Al momento de las entrevistas realizadas sus edades fluctuaban entre los 27 y los 42 años de edad. Respecto a la forma en que la presencia de las hijas e hijos se sobredetermina con los intereses investigativos de las investigadoras, hay aspectos interesantes a resaltar. Uno de ellos tiene que ver con la afirmación de que incursionaron en el espacio epistémico en su relación con lo educativo porque quieren contribuir a la *búsqueda de una sociedad mejor* en la que vivan sus *Hijas e Hijos*

Sí hay una relación entre mi interés por la educación y mi hijo, porque ¿por qué me interesó la educación infantil? Bueno, yo tenía un hijo y entonces me interesaba la educación de mi hijo y la sociedad en que iba a vivir. (E-1)

Una segunda forma en que se sobredetermina la influencia de las hijas e hijos con el interés de las investigadoras por incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo es a través del *Diálogo Intergeneracional* de tipo *Intelectual*, a partir del cual una de las entrevistadas y su hijo intercambian información, herramientas, categorías, lecturas, se leen y comentan trabajos, etc.

5.3 A manera de cierre de capítulo: Sobredeterminaciones y momentos articulatorios teóricos y ético políticos

En este capítulo, he construido una aproximación a la penúltima temporalidad propuesta. Entre las interpretaciones de corte sincrónico de los hallazgos en esta temporalidad, destacaré los desplazamientos y condensaciones (múltiples re-envíos simbólicos) que detecto en los relatos autobiográficos analizados, entre

- a) Los debates entre diferentes vertientes del marxismo (marxismo ortodoxo, althusserianismo, discursos de las Internacionales Obreras y Socialistas, trotskismo) algunos de sustrato epistemológico esencialista y otros antiesencialistas, que se sedimentan en los aspectos estructurales-formales y/o en los procesuales-prácticos de los currícula de maestría y doctorado que cursan las entrevistadas, así como en los seminarios aislados que ellas toman voluntariamente.
- b) El énfasis en la formación teórico epistemológica y para la investigación presentes, tanto en los aspectos estructurales-formales como en los procesuales-prácticos de los programas de postgrado y en los seminarios aislados que cursan las entrevistadas.
- c) Los discursos reivindicatorios, de resistencia, lucha y búsqueda de la justicia social, relacionados con “ser de izquierda”, “pensamiento crítico”, “pensamiento democrático popular” con los que se identifican intelectuales exiliados de América del Sur y de España, así como varios catedráticos mexicanos que se encuentran dando clases en espacios universitarios como el de la UNAM. Estas estructuras discursivas también tienen fuerte poder interpelatorio en muchos actores sociales, logrando múltiples identificaciones y gran presencia en la vida nacional mexicana (escritores, periodistas, intelectuales). Varias de estas estructuras discursivas se desplazan diacrónicamente desde temporalidades anteriores, teniendo su presencia larga data en las identidades de las entrevistadas.
- d) La impronta aún fuerte que han dejado los movimientos estudiantiles de las décadas de los años sesenta y setenta en muchos ámbitos de la vida nacional y que se desplazan temporalmente (a menudo resignificándose) desde entonces.

- e) Los discursos disciplinares de ciencias sociales como antropología, sociología, psicología, que abanderan varios intelectuales exiliados del cono sur de América o España, que entran a impartir cátedras en los programas de postgrados en educación o a coordinar proyectos de investigación, proyectos editoriales, museos y otros espacios académicos o de difusión de la cultura, imprimiendo en estos espacios fuertes marcas de su origen disciplinar.
- f) Las noticias que van inundando el ambiente social y universitario sobre las formas represivas, autocráticas o dictatoriales en que se bajó a programas sociales la teoría marxista, en países como la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, Rumania, Polonia.
- g) Discursos de corte epistemológico antiesencialista, post-fundamento o posmodernos que, a partir de los planteamientos de Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Jacques Derrida, Luce Irigaray, Richard Rorty, F. Nietzsche, Ernesto Laclau entre otros, comienzan a erosionar metarrelatos modernos o ilustrados tales como el de la ciencia, la razón, la verdad, aunados a *giros epistemológicos* como el giro lingüístico, que *muestran* el carácter discursivo, contextual e histórico de los productos de la ciencia y la investigación.
- h) La emergencia de perspectivas de corte post estructuralista y postmarxista como la creada por Ernesto Laclau, teórico político argentino que poco después del golpe militar de 1955 en Argentina se muda a Essex, Inglaterra, de cuya universidad se doctora, convirtiéndose en profesor de teoría política y liderando la escuela de pensamiento del Análisis Político de Discurso de fuerte influencia y poder interpelatorio en algunos intelectuales de izquierda provenientes de las ciencias sociales, frente al derrumbe de la utopía socialista.
- i) El descentramiento de lo epistemológico como espacio de producción exclusivo de la Filosofía, que comienza a darse conforme empiezan a entrar en el orden simbólico de lo académico, las epistemologías regionales
- j) La emergencia de la preocupación por *lo latinoamericano* como espacio geopolítico que no puede ser aprehendido, explicado, comprendido por las estrategias o lógicas epistemológicas eurocentristas

- k) Ciertas configuraciones discursivas de corte marxista cuyos representantes son algunos clérigos jesuitas que imparten cátedras en espacios universitarios, con amplios conocimientos sobre filosofía y teoría del conocimiento.
- l) Las características del momento del proceso de configuración conceptual e histórica del campo pedagógico y educativo en México en esta temporalidad, en esta temporalidad se da una

injerencia en el debate académico de las ciencias sociales y sus referentes teóricos, a partir de los cuales se empieza a construir un marco interpretativo alternativo a los ya existentes. [...] Lo referente a la construcción del conocimiento teórico sobre la educación no aparecía aún como un tema de prioridad. Es decir, el debate sobre la teoría pedagógica en México se da de manera esporádica, se define más bien por hechos e inquietudes académicas aisladas y poco articuladas entre sí. (Pontón, 2011:30-31)

Esta polifonía discursiva aunada al *habitus* y al *capital cultural institucionalizado e incorporado* que ellas han ido construyendo-reconstruyendo desde su infancia, va a ser articulada de maneras diferentes por las cuatro mujeres del estudio. Teniendo en cuenta que lo educativo siempre está imbricado con lo político y con lo epistemológico (que es donde no solo se determina la legalidad y validez de los conocimientos académicos, sino que es un espacio donde se debaten proyectos futuros de sociedad), al interactuar y profundizar en el juego académico, las entrevistadas ya están comenzando a incursionarán en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. Es entonces cuando, frente a un escenario en crisis, donde comienzan a multiplicarse los procesos dislocatorios, en que comienzan a erosionarse o incluso derrumbarse los grandes edificios de la modernidad, ellas ya no solo consumirán los bienes simbólicos del campo intelectual en que juegan, sino que empezarán también a producir en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo

Como te platicué antes, cuando recopilé programas de Teoría Pedagógica para mi curso en la ENEP Aragón, me di cuenta de que **no se discutía lo que era la teoría pedagógica**, porque los intelectuales exiliados del cono sur que daban esa materia eran psicoanalistas, antropólogos, sociólogos y entonces daban o Antropología de la educación, o Psicología de la educación, o Historia y educación, es decir el “*a, b, c*” de lo que ellos eran. Era como ver la educación desde una óptica disciplinar, no discutir lo que era la teoría pedagógica. Y entonces al hacer una investigación documental sobre esto, me doy cuenta de que la discusión epistemológica afecta a todas las disciplinas, menos a aquella que tuvo que ver con la conformación de esa epistemología. Entonces en el caso del positivismo, esa visión del método científico positivista, afecta a un sinnúmero de disciplinas, de áreas del conocimiento y a la educación ¡Pack! le pega directo, primero

como ciencia de la educación y luego como ciencias de la educación. Y esa es la tesis que publico en el libro de Teoría y Educación: que las teorías del conocimiento o espacio epistémico afectan a las teorías que se encargan de explicar a la educación, las afecta en esa dirección y no a la inversa como ocurrió con la Física y las Matemáticas, en el caso del pensamiento positivo, o como ocurre posteriormente en el siglo XX con el giro lingüístico. Tú conoces este libro de *Teoría y Educación*. Fíjate cómo se llama: *En torno al carácter científico de la educación*, se publicó por primera vez en el 90, yo me tardo mucho en publicar, lo he de haber escrito en el 87, pero seguramente en mis clases yo ya había empezado a hablar de este asunto, 3 o 4 años antes. [...] Entonces tuve que construir la noción de *espacio epistémico*, para analizar no todas las epistemologías, porque no soy especialista en epistemología definitivamente, sino para analizar cómo estas discusiones sobre el conocimiento han afectado históricamente al conocimiento que tiene que ver con la comprensión de lo educativo y de la educación. Y desde ahí fue que yo le entré a la epistemología. Por eso es que cuando me dicen ¿cuál es tu posicionamiento epistemológico? Pues ese posicionamiento que me construí, que me construí para desde ahí poder ver esta epistemología y esta otra epistemología y este momento histórico y este otro momento histórico, etc. y eso cómo está afectando este discurso sobre la educación o de la educación. [...] Por espacio epistémico, o teorías del conocimiento de los objetos (TCO) yo entiendo al campo de significación que los sujetos sociales construyen simbólicamente en un momento histórico en el cual se establecen las reglas y condiciones de posibilidad para producir conocimientos, legitimarlos o negar su validez. (E-1)

En esta misma dirección, (E-2) hace aportes a la polémica sobre el carácter de la Revolución Mexicana, profundizando en la significación política de la *educación socialista* en la transición educativa entre 1934 y 1946, o el rol político de las políticas educativas durante la transición de 1940 a 1946 en México. También es muy importante su papel como coordinadora de la Comisión que realizó la investigación para la elaboración del Estado de Conocimiento de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, en la década de 1982 a 1992.

Por su parte E-4, contribuye al debate analizando el pensamiento gramsciano, el pensamiento marxista reinterpretado por varios autores y hace un importante análisis sobre la búsqueda de los nuevos estados latinoamericanos de identidad nacional, desde el pensamiento de Mora, Alberdi y Sarmiento. Destacan también sus trabajos sobre Historia de las Ideas, mujer, educación informal y valores, así como sobre el desafío a las políticas androcéntricas que representa la educación de las mujeres mexicanas en el siglo XIX, entre otros.

Finalmente E-3 retoma su preocupación por lo latinoamericano investigando sobre el trabajo de menores en el contexto de la dependencia latinoamericana, analiza experiencias de educación popular con alfabetizadores chontales en el estado de Tabasco y realiza una

contrastación de procesos de investigación, docencia y formación profesional, desde la óptica de las condiciones de producción del conocimiento pedagógico.

Siguiendo adelante con mi intención de mostrar las diversas estructuras discursivas desde las cuales se desplazan y condensan cargas simbólicas que dan lugar a procesos de interpelación/identificación y articulación, en este capítulo pueden verse diferentes formas en las cuales estas investigadoras comienzan a hacer jugadas paralógicas a partir de la producción de aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.

CAPÍTULO 6. EL EJERCICIO PROFESIONAL ACADÉMICO EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS

Cuadro 9. Contexto: La crisis estructural generalizada, el neoliberalismo y la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000)

Cuadro 9. CONTEXTO DE LA TERCERA TEMPORALIDAD: TIEMPOS DE CRISIS, NEOLIBERALISMO Y LA HUELGA ESTUDIANTIL DE LA UNAM (1999-2000)								
AÑO	ENTREVISTADAS				ACONTECIMIENTOS EN RELACIÓN CON EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DEL CAMPO PEDAGÓGICO Y EDUCATIVO EN MÉXICO	HITOS GEOPOLÍTICOS		
	E-1	E-2	E-3	E-4		MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES OCURRIDOS EN MÉXICO	PRESENCIA DE INTELLECTUALES EXTRANJEROS EXILIADOS EN MÉXICO	NACIONALES E INTERNACIONALES
1996		NOMBRAMIENTO DE INVESTIGADOR EN EL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL-CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL		INVESTIGADOR NACIONAL NIVEL I SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES * 1996 BECA OTORGADA POR EL PROGRAMA INTERCAMPUS AMERICA LATINA-ESPAÑA NIVEL PD UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA.	ORIENTACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y POLÍTICA EDUCATIVA DEFINIDA POR REFORMAS EN SECTOR EDUCATIVO, SE CARACTERIZA POR TENDENCIA EFICIENTISTA Y TECNOCRÁTICA QUE INTENTA HACER FUNCIONALES A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, FRENTE A DEMANDAS EMPRESARIALES DE SECTOR PÚBLICO Y DE INICIATIVA PRIVADA. * SURGE PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DEL PROFESORADO (PROMEP) * ESTRUCTURA DE CONGRESOS DEL COMIE VA PERMITIENDO DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN, Y VA DEFINIENDO LIDERAZGOS ACADÉMICOS SIGNIFICATIVOS PARA LEGITIMACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE ESTUDIO. A PARTIR DE LOS NOVENTA SE EMPIEZAN A ESTABLECER LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN MÁS DEFINIDAS SOBRE PROBLEMA DE TEORÍA PEDAGÓGICA COMO TAL Y CONFORMACIÓN DEL CAMPO EDUCATIVO. * EXPANSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUMEROSAS IES, CENTROS, INSTITUTOS Y DEPARTAMENTOS ESPECIALIZADOS EN ESTA ACTIVIDAD ACADÉMICA LLEVANDO A PROFESIONALIZACIÓN DE INVESTIGADORES, FORMACIÓN		ALGUNOS INTELLECTUALES EXILIADOS EN MÉXICO REGRESAN A SUS PAÍSES DE ORIGEN, OTROS SE QUEDAN A VIVIR DEFINITIVAMENTE, PERO LA INFLUENCIA MÚTUA Y LA INTERLOCUCIÓN CON INVESTIGADORES MEXICANOS SE CONTINUA, ENRIQUECE Y DIVERSIFICA	EN DÉCADA DE LOS NOVENTA TERMINA GUERRA FRÍA ENTRE EEUU Y LA URSS AL FIRMARSE ACUERDO AMERICANO-RUSO DE DESARME NUCLEAR. POCO TIEMPO DESPUÉS RUSIA PERDERÁ SUS REPÚBLICAS BÁLTICAS QUE SE AUTOPROCLAMARÁN COMO NUEVOS ESTADOS INDEPENDIENTES * INICIAN REFORMAS POLÍTICAS EN PAÍSES BAJO INFLUENCIA DE LA URSS, ASÍ COMO EN GOBIERNOS AUTORITARIOS ANTICOMUNISTAS PROMOVIDOS POR ESTADOS UNIDOS PARA CONTENER LA EXPANSIÓN DEL BLOQUE SOVIÉTICO. * INGLATERRA DEVUELVE CHINA A HONG KONG. * SE EXTIENDE REVOLUCIÓN ANTICOMUNISTA A RUMANIA, EJECUCIÓN DE DICTADOR NICOLAE CEAUDESCU. * LECH WALESA LÍDER DEL SINDICATO "SOLIDARIDAD", LLEGA AL PODER EN POLONIA, CON APOYO DE IGLESIA CATÓLICA. CHECOSLOVAQUIA SE DIVIDE EN ENERO DE 1992, EN REPÚBLICA CHECA Y ESLOVAQUIA. * EN SUDÁFRICA SON ABOLIDAS LEYES DEL APARTHEID Y NELSON MANDELA LLEGA A PRESIDENCIA. * INICIA GUERRA DEL GOLFO CON ANUENCIA DE LA ONU, CONTRA LA REPÚBLICA DE IRAK, COMO RESPUESTA A LA INVASIÓN Y ANEXIÓN IRAQUÍ DE KWAIT. * SE DESATAN GUERRAS BOSNIA/HERZEGOVINA, BOSNIA/CROACIA Y LA GUERRA Y GENOCIDIO EN RUANDA. * EN CHILE TERMINA DICTADURA DE AUGUSTO PINOCHET DESPUÉS DE 17 AÑOS, INICIA LARGO GOBIERNO DE LA CONCERTACIÓN ENTRE SOCIALISTAS Y DEMÓCRATA-CRISTIANOS QUE EXCEDERÁ LA DÉCADA. * EN 1996 SE INSTAURA EN AFGANISTÁN EL RÉGIMEN TALIBÁN. EN ESTA DÉCADA SE AFIANZA EL NEOLIBERALISMO Y SURGE PROYECTO DE LA GLOBALIZACIÓN, APOYADO POR GRANDES AVANCES EN LA CIENCIA Y AVANCES INFORMÁTICOS Y EN TELECOMUNICACIONES * EN 1998 LOS DISTINTOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA RATIFICAN IMPLANTACIÓN DEL EURO). POR SU PARTE, CHINA EMPIEZA A VER LOS BENEFICIOS DE SU POLÍTICA DE
1997		DIE-CINVESTAV, INVESTIGADOR CINVESTAV 3B						
1998		POSTODCOTRADO EN AL AÑO SABÁTICO, COMO PROFESORA E INVESTIGADORA INVITADA. CENTRE FOR THEORETICAL STUDIES IN THE HUMANITIES AND THE SOCIAL SCIENCES. UNIVERSIDAD DE ESSEX, INGLATERRA. BAJO LA TUTORÍA DEL DR. ERNESTO LACLAU	MEDALLA "ALFONSO CASO"(MÁS ALTO PROMEDIO DE CALIFICACIÓN AL TERMINO DE LOS ESTUDIOS DE MAestrÍA EN PEDAGOGÍA)CD. UNIVERSITARIA.					
1999						INICIA HUELGA DE LA UNAM 1999- 2000 EL 20		

2000	OBTIENE CATEGORÍA DE INVESTIGADOR TITULAR "C" DE TIEMPO COMPLETO DEFINITORIO			ACREDITACIÓN COMO PERFIL PROMEP DOCTORADO NIVEL II SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR E INSTITUCIÓN CIENTÍFICA	DE COMUNIDADES O GRUPOS ACADÉMICOS, CONSOLIDACIÓN DE LÍNEAS Y PROYECTOS. A PARTIR DE ESTA EXPANSIÓN EN LOS NOVENTA ES CUANDO SE PUEDE CARACTERIZAR A INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO UN CAMPO. SIN EMBARGO, DISCURSO DE LA MODERNIZACIÓN DA ENTRADA A OTRO QUE SE ORIENTABA HACIA LA BÚSQUEDA DE LA EFICACIA Y LA PRODUCTIVIDAD DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS Y ESTO SE ARTICULA CON EL DISCURSO DE LA EXCELENCIA, CON LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y LAS POLÍTICAS DE PRESUPUESTO	DE ABRIL DE 1999 EN CONTRA DE MODIFICACIÓN DE REGLAMENTO GENERAL DE PAGOS (RGP) QUE EL ENTONCES RECTOR DE LA UNAM, DR. FRANCISCO BARNÉS DE CASTRO, PRESENTÓ ANTE PLENO DEL CONSEJO UNIVERSITARIO DE LA UNAM, LA MÁS IMPORTANTE INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA-SUPERIOR, SUPERIOR Y DE POSGRADO EN MÉXICO. LAS MODIFICACIONES APROBADAS AL RGP SE SUMABAN A UNA LARGA SERIE DE REFORMAS ADMINISTRATIVAS Y A LOS MODELOS Y PLANES DE ESTUDIO, IMPULSADAS POR AUTORIDADES UNIVERSITARIAS. ENTRE ELLAS LA REFORMA AL PASE AUTOMÁTICO DE ESTUDIANTES DE PREPARATORIA A LA UNAM QUE LOS ESTUDIANTES CONSIDERABAN ANTIDEMOCRÁTICA.	TRANSFORMACIÓN ECONÓMICA INICIADA AL CONCLUIR LOS AÑOS SETENTA, QUE HICIERON QUE EL PAÍS FUERA SUSTITUYENDO PAULATINAMENTE LOS PRINCIPIOS DE LA ECONOMÍA COMUNISTA POR UNA ECONOMÍA DE MERCADO. * EN ESTA DÉCADA COMENZARÁ A HACERSE PROGRESIVAMENTE NOTORIA LA CRISIS AMBIENTAL MUNDIAL, * EN 1993 TENDRÁ LUGAR LA CUMBRE DE LA TIERRA EN RÍO DE JANEIRO, A PARTIR DE LOS CAMBIOS CLIMÁTICOS DERIVADOS DEL FENÓMENO DE EL NIÑO y EN 1999 CON EL HURACÁN MITCH QUE DEVASTA CENTROAMÉRICA, PROVOCANDO MÁS DE 11.000 MUERTOS. * A FINALES DE LOS NOVENTA, UN VIOLENTO TERREMOTO PROVOCA MÁS DE 14.000 MUERTOS EN İZMIT (TURQUÍA) * <u>A NIVEL NACIONAL MEXICANO:</u> LA CRISIS ECONÓMICA DE LOS AÑOS OCHENTAS ORIGINA UNA PAUPERIZACIÓN CRECIENTE DE LOS GRUPOS MÁS MARGINADOS PARALELA AL AUMENTO DEL DESEMPLEO, SITUACIONES QUE DESENCADENAN AUMENTO DE LOS ÍNDICES DELICTIVOS * COMIENZA LA PRIVATIZACIÓN DE VARIAS EMPRESAS COMO TELMEX * SURGE "EL BARZÓN" PARA APOYAR A LOS DEUDORES DE LA BANCA * OCURRE EL LEVANTAMIENTO ARMADO DEL EZLN EN CHIAPAS * * FINAL DE 70 AÑOS DE HEGEMONÍA DEL PRI, CON EL TRIUNFO DE VICENTE FOX QUESADA DEL PAN
2001			TERMINA LA TESIS DOCTORAL	INVESTIGADOR NACIONAL NIVEL II SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES	VIRAJE EN POLÍTICA PÚBLICA: DE ESTADO BENEFACTOR QUE OTORGA RECURSOS A UNIVERSIDADES CASI SIN MEDIAR MECANISMOS DE RENDICIÓN DE CUENTAS, A ESTADO EVALUADOR QUE ASOCIA ASIGNACIÓN DE RECURSOS CON RESULTADOS DE PROCESOS DE EVALUACIÓN. ESTA ASIGNACIÓN SE DA EN DOS DIRECCIONES, a) SE CONCEDEN FONDOS ADICIONALES A PRESUPUESTO DE INSTITUCIONES PÚBLICAS, Y b) PARA FORTALECER INCREMENTO DE PERFILES DE ACADÉMICOS, SE DAN APOYOS Y OPORTUNIDADES FORMATIVAS, IMPLEMENTÁNDOSE SISTEMAS DE RECONOCIMIENTO Y RECOMPENSAS A PROFESORES UNIVERSITARIOS E INVESTIGADORES MEXICANOS. * ESTE VIRAJE HA GENERADO		ANUNCIO DEL DESCIFRAMIENTO DEL GENOMA HUMANO. * EE. UU. SUFRE EL MAYOR ATAQUE TERRORISTA DE LA HISTORIA. EL DÍA 11 DE SEPTIEMBRE. * GUERRA DE AFGANISTÁN. TRAS EL ATAQUE TERRORISTA DEL 11-S PERPETRADO POR EL GRUPO TERRORISTA ISLÁMICO AL-QAEDA, EL GOBIERNO ESTADOUNIDENSE DE GEORGE W. BUSH ACUSÓ A LOS TALIBANES AFGANOS DE DAR COBIJO AL LÍDER DE LA ORGANIZACIÓN, * GRAVE CRISIS ECONÓMICA Y POLÍTICA EN ARGENTINA * <u>A NIVEL NACIONAL MEXICANO:</u> POLICÍAS ESTATALES MATAN A MANSALVA A 17 CAMPESINOS EN AGUAS BLANCAS, GUERRERO. * SE PRIVATIZAN LOS FONDOS DE PENSIÓN DE LOS TRABAJADORES, FAVORECIÉNDOSE CON ESTO A LA BANCA * SE CREA EL FONDO DE PROTECCIÓN AL AHORRO (FOBAPROA) PARA RESCATAR LAS DEUDAS DE LOS BANCOS
2002		INGRESO A LA ACADEMIA NACIONAL DE CIENCIAS COMO MIEMBRO REGULAR (VIGENTE)					EL EURO, ENTRA EN CIRCULACIÓN EN 12 PAÍSES DE LA UE. * CATÁSTROFE DEL PRESTIGE, PETROLERO SE HUNDE A UNOS CIENTOS DE KILÓMETROS DE GALICIA, CON MÁS DE 77.000 TONELADAS DE COMBUSTIBLE A BORDO. ESTO PROVOCANDO UNA MAREA NEGRA

					TENSIONES SIGNIFICATIVAS QUE POCO CONTRIBUYEN A MEJORA DE CALIDAD DEL TRABAJO ACADÉMICO. GRAN DEBATE NACIONAL MEXICANO, TRES POSTURAS: a) QUIENES SOSTIENEN NECESIDAD DE AVANZAR EN EVALUACIÓN, b) QUIENES CONSIDERAN NUEVOS MECANISMOS COMO INTRUSIÓN DE AGENTES EXTERNOS A LA VIDA Y AUTONOMÍA ACADÉMICAS, PROVOCANDO QUE ACADÉMICOS E INSTITUCIONES CAIGAN EN SIMULACIÓN O PERVERSIÓN DE VALORES CENTRALES DE LA VIDA UNIVERSITARIA; Y c) DE QUIENES SI BIEN CONSIDERAN QUE LA EVALUACIÓN ES ALGO INHERENTE A LA VIDA ACADÉMICA, OPINAN QUE PREVIO A SU REALIZACIÓN ES INELUDIBLE REFLEXIONAR SOBRE DIFICULTADES Y POSIBILIDADES PARA REALIZARLA, PUES ASOCIAR INGRESOS CON CANTIDAD DE RESULTADOS SIN CONSIDERAR CALIDAD DE LOS MISMOS IMPLICA GRANDES RIESGOS PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO, ASÍ COMO PARA PERTINENCIA E IMPACTO SOCIAL DE LA FORMACIÓN QUE SE OFERTA EN LAS IES.		QUE AFECTÓ AL LITORAL CANTÁBRICO Y A LAS COSTAS DE PORTUGAL Y FRANCIA.
2003				ACREDITACIÓN COMO PERFIL PROMEP SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR E INSTITUCIÓN CIENTÍFICA			GUERRA DE IRAK O SEGUNDA GUERRA DEL GOLFO. EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL DE LUCHA CONTRA EL TERRORISMO INTERNACIONAL DESARROLLADA TRAS LOS ATENTADOS TERRORISTAS DEL 11-5
2004		DIE-CINVESTAV, INVESTIGADOR CINVESTAV 3D					MASACRE TERRORISTA DEL 11-M EN MADRID. * LA MAYOR AMPLIACIÓN DE LA HISTORIA DE LA UNIÓN EUROPEA. FUE EL DÍA DE LA EUROPA UNIFICADA. DESDE ESTONIA HASTA CHIPRE, DESDE MADRID A VARSOVIA, EUROPA FUE UNA FIESTA EL 1 DE MAYO DE 2004. * UN TSUNAMI DEVASTA EL SURESTE ASIÁTICO. EL PEOR TSUNAMI DE TODA LA HISTORIA DEJÓ MÁS DE 280.000 MUERTOS Y MILLONES DE DESPLAZADOS. EL TERREMOTO MARINO, DE MAGNITUD 9,0 EN LA ESCALA DE RICHTER, SE ORIGINÓ EN TORNO A LA COSTA NOROCCIDENTAL DE LA ISLA INDONESIA DE SUMATRA, EN EL OCÉANO ÍNDICO, Y PROVOCÓ UN TSUNAMI QUE ALCANZÓ LAS COSTAS DE 12 PAÍSES, DESDE EL SURESTE ASIÁTICO HASTA EL NORESTE DE ÁFRICA. * LA SONDA MARS EXPRESS EXPLORA LA SUPERFICIE DE MARTE.
2005		(2004-2012) DIE-CINVESTAV, INVESTIGADOR CINVESTAV 3D	MIEMBRO DE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION (LASA) Y MIEMBRO DEL CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (COMIE).				CONMOCIÓN MUNDIAL POR LA MUERTE DE JUAN PABLO II. * MATANZA TERRORISTA EN LONDRES (7-J). UN DÍA DESPUÉS DE QUE LONDRES FUERA ELEGIDA COMO SEDE DE LA XXX EDICIÓN DE LOS JUEGOS OLÍMPICOS
2006				ACREDITACIÓN COMO PERFIL PROMEP SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR E INSTITUCIÓN CIENTÍFICA			POR PRIMERA VEZ, UNA MUJER OCUPA EL PALACIO DE LA MONEDA EN CHILE. * GUERRA DEL LÍBANO. <u>A NIVEL NACIONAL</u> EL FRAUDE ELECTORAL EN LAS ELECCIONES PRESIDENCIALES DE JULIO DE 2006 GENERAN UN FUERTE DESCONTENTO SOCIAL Y DISTURBIOS * INICIA LA "GUERRA CONTRA EL NARCOTRÁFICO Y, CON ELLO UNA ESCALADA EN LA VIOLENCIA SIN PRECEDENTES A NIVEL NACIONAL
2007				OBTIENE EL GRADO DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA POR LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM			
2008	MIEMBRO REGULAR A LA ACADEMIA MEXICANA DE CIENCIAS						EL EX OBISPO FERNANDO LUGO, LLEGA A PRESIDENTE EN PARAGUAY. * GRAVE CRISIS ECONÓMICA Y FINANCIERA MUNDIAL.

2009	BECA DE INVESTIGADOR NACIONAL II OTORGADA POR EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (SNI)			INVESTIGADOR NACIONAL NIVEL III SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES				<p>BARACK OBAMA SE CONVIERTE EN EL PRIMER AFROAMERICANO QUE LLEGA A LA CASA BLANCA * A NIVEL NACIONAL MEXICANO PANDEMIA GLOBAL DE LA GRIPE A (H1N1). * LA "GUERRA CONTRA EL NARCOTRÁFICO" DE FELIPE CALDERÓN HA PRODUCIDO 70 MIL MUERTOS, 25 MIL DESAPARECIDOS Y 250 MIL DESPLAZADOS</p>
2010	OBTIENE LA TITULARIDAD COMO INVESTIGADORA TITULAR "D" DE TIEMPO COMPLETO EN EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN, DE LA UNAM							<p>2010: CATÁSTROFE EN HAÍTI DESPUÉS DE UN TERREMOTO DE 7 GRADOS DE MAGNITUD EN LA ESCALA DE RICHTER QUE CAUSÓ OFICIALMENTE 225.570, LA MAYOR CATÁSTROFE A LA QUE NUNCA HABÍA TENIDO QUE HACER FRENTE LA ONU EN SU HISTORIA. 2010: DILMA ROUSSEFF SE CONVIERTE EN LA PRIMERA MUJER EN SER PRESIDENTA DE BRASIL.</p>
2011	PROGRAMA DE PRIMAS AL DESEMPEÑO (PRIDE) DE LA UNAM "D2							<p>2011: LA PRIMAVERA ÁRABE, REVUELTA SOCIAL (REVOLUCIÓN DE LOS JAZMÍNES) EN TÚNEZ CONSIGUE QUE BEN ALÍ ABANDONE LA PRESIDENCIA DEL PAÍS. EN EGIPTO, TRAS DOS SEMANAS DE PROTESTAS POPULARES MASIVAS EL PRESIDENTE DE EGIPTO, HOSNI MUBARAK RENUNCIA A SU CARGO. 2011: TERREMOTO Y TSUNAMI EN JAPÓN. 2011: INTERVENCIÓN DE LA OTAN EN LA GUERRA DE LIBIA. TRAS LA CAÍDA DE LOS GOBIERNOS DE BEN ALÍ Y DE MUBARAK, LAS PROTESTAS LLEGARON A LIBIA EN FEBRERO DE 2011, SIGUIENDO EL EFECTO DOMINÓ DE LA PRIMAVERA ÁRABE. EL 17 DE FEBRERO FUE "EL DÍA DE LA IRA EN LIBIA". DURANTE LOS DÍAS SIGUIENTES LAS MANIFESTACIONES FUERON CRECIENDO EN NÚMERO HASTA EL PUNTO QUE LOS CHOQUES ENTRE MANIFESTANTES Y POLICÍAS DERIVARON EN ENFRENTAMIENTOS ARMADOS. ANTE LA BRUTAL REPRESIÓN DEL RÉGIMEN DE GADAFI, QUE LLEVABA EN EL PODER DESDE 1969, EL CONSEJO DE SEGURIDAD DE LA ONU SE REÚNE EN DIFERENTES MOMENTOS HASTA QUE EL 23 DE MARZO LA OTAN TOMA EL CONTROL DE LAS OPERACIONES MILITARES, TERMINANDO EL 31 DE OCTUBRE CON LA CAPTURA Y MUERTE DE GADAFI. MUERTE DE OSAMA BIN LADEN.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2012: LOS SOCIALISTAS FRANCESES VUELVEN AL ELÍSEO 17 AÑOS DESPUÉS. • 2012-2013: LA REBELIÓN EN SIRIA SE CONVIERTE EN UNA GUERRA CIVIL; LA PEOR CRISIS DE LA DÉCADA
2012								<p>A NIVEL NACIONAL MEXICANO PANDEMIA GLOBAL DE LA GRIPE A (H1N1). * LA "GUERRA CONTRA EL NARCOTRÁFICO" DE FELIPE CALDERÓN HA PRODUCIDO 70 MIL MUERTOS, 25 MIL DESAPARECIDOS Y 250 MIL DESPLAZADOS</p>

Para mí hacer una crítica a algo no es tirarlo a la basura. Es reconocerlo, ver cómo surgió, qué preguntas buscaba contestar, qué preguntas se planteaba, qué fue lo que ese conocimiento que ahora critico, posibilitó. Si no fuera por la Ilustración yo no estaría en la posición en que puedo estar. Si no fuera por Hegel a quien yo critico, ¿dónde estaría? O sea si no fuera por todos esos autores a los que yo leí, porque ellos escribieron las genialidades que escribieron y también se atoraron en donde se atoraron, hoy puedo decir, “creo que ellos se atoraron aquí” ¿No? Y yo espero que mis alumnos también digan “[ella] se atoró acá”. Porque el día que ellos lo digan querrá decir que lo que ellos aprendieron tuvo sentido. Eso no quiere decir que me ataquen visceralmente, o que así lo interprete yo. No, no es eso. Es que ellos puedan señalar “Aquí ella venía muy bien, pero aquí se atoró.” Y bueno, pues ni hablar: esa es la limitación que todos tenemos. Nuestro conocimiento es finito, está marcado por nuestra historia.. *(Hace una pausa larga) (E-2)*

6.1 Contexto:

Esta temporalidad (al igual que las dos anteriores) se ha construido de modo relativamente arbitrario para facilitar el proceso de interpretación, síntesis y presentación de los hallazgos, a sabiendas de que es imposible establecer límites fijos en las etapas en que transcurre el itinerario de un intelectual, pues aún cuando haya concluido su educación escolarizada, en muchos momentos y espacios seguirá siendo sujeto en formación. Habiendo resaltado este considerando, debo recordar que el criterio con el que elegí las interpretaciones que ubicaría en esta temporalidad fue que se relacionaran con procesos de sobredeterminación y articulación, así como de interpelación/identificación que favorecieron el desarrollo de la identidad de sujeto investigador de las cuatro mujeres de mi investigación y que hubieran ocurrido después de que ellas concluyeron sus estudios de postgrado (obtienen el grado de doctorado *E-1*, *E-2* y *E-4* y concluye la parte escolarizada de su doctorado *E-3*) y se insertaron a laborar como personal académico en espacios universitarios. Temporalmente, esto lo ubiqué entre 1990 y 2012, año en que cerré la fase del trabajo de recopilación del referente empírico de mi estudio

a) La Crisis Estructural Generalizada, el neoliberalismo, la huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000) y el incremento de la violencia vinculada al crimen organizado en México

En la década de los años noventa, el mapa geopolítico mundial tendrá grandes y profundos cambios. Después de la caída del muro de Berlín y la reunificación de Alemania en octubre de 1990, simbólicamente termina la Guerra Fría entre Estados Unidos de Norteamérica y la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS) al firmarse el Acuerdo americano-ruso de desarme nuclear. Poco tiempo después Rusia perderá las repúblicas bálticas que se autoproclamarán como nuevos estados independientes (Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia, Estonia, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Letonia, Lituania, Moldavia, Tayikistán, Turkmenistán, Ucrania y Uzbekistán). Otros efectos del fin de la Guerra Fría serán las reformas políticas tanto en los países que habían permanecido bajo la influencia de la URSS, como en gobiernos autoritarios anticomunistas promovidos por Estados Unidos para contener la expansión del bloque soviético. También en esta década Inglaterra devuelve Hong Kong a China.

La revolución anticomunista se extendió a Rumania culminando con la ejecución después de un juicio sumario, del dictador Nicolae Ceausescu. Lech Walesa líder del sindicato Solidaridad, llega al poder en Polonia, con el apoyo de la iglesia Católica. Checoslovaquia se divide en enero de 1992, en la República Checa y Eslovaquia.

En Sudáfrica son abolidas las leyes del Apartheid y Nelson Mandela llega a la presidencia, pero también inicia la Guerra del Golfo⁵⁵ librada por una coalición de 34 países liderada por Estados Unidos y con la anuencia de la ONU, contra la República de Irak, como respuesta a la invasión y anexión iraquí de Kuwait. Así mismo se desatan las guerras Bosnia/Herzegovina, Bosnia/Croacia y la guerra y genocidio en Ruanda. En Chile termina la dictadura de Augusto Pinochet después de 17 años, y se inicia un largo gobierno de la Concertación entre socialistas y demócrata-cristianos que excederá la década. En 1996 se instaura en Afganistán el régimen talibán.

En esta década se afianza el neoliberalismo y surge el proyecto de la Globalización, apoyado por los grandes avances en la ciencia⁵⁶ y avances informáticos y en telecomunicaciones⁵⁷, En 1998 los distintos países de la Unión Europea ratifican la implantación de la unidad monetaria (el euro). Por su parte, China empieza a ver los beneficios de su política de transformación económica iniciada al concluir los años setenta, que hicieron que el país fuera sustituyendo paulatinamente los principios de la economía comunista por una economía de mercado.

En otro orden de ideas, en esta década comenzará a hacerse progresivamente notoria la crisis ambiental mundial, a partir de los cambios climáticos derivados del fenómeno de *El Niño*, o en 1999 con el huracán *Mitch* que devasta Centroamérica, provocando más de 11.000 muertos. Así mismo a finales de los noventa, un violento terremoto provoca más de 14.000 muertos en İzmit (Turquía).

⁵⁵ El líder iraquí Saddam Husein llamó a esta guerra “la Madre de todas las batallas” y el nombre operacional estadounidense de esta campaña militar fue “Operación Tormenta del Desierto”. También se le llamó Segunda Guerra del Golfo para diferenciarla de la Guerra Irán-Irak o Primera Guerra del Golfo para diferenciarla de la invasión de Irak de 1980-1981.

⁵⁶ Por ejemplo, en esta década nace Dolly, una oveja creada por clonación a partir de una célula adulta.

⁵⁷ En esta década inician las primeras redes de telefonía móvil en Europa generalizándose poco tiempo después, a nivel mundial. En 1997, un grupo de físicos de la Organización Europea para la Investigación Nuclear construyen el primer cliente Web, llamado WorldWideWeb (WWW), y el primer servidor web. El 24 de agosto de ese mismo año sale a la venta el sistema operativo Windows 95.

La aparición de Internet, marca una revolución cultural cuyo alcance aún no puede ser claramente evaluado, pero que sin duda ha cambiado para siempre la manera en que las personas se comunican. Junto a los espectaculares avances de la informática, la introducción y generalización de los teléfonos móviles ha sido una de las innovaciones tecnológicas más sobresalientes de los años noventa. Al mismo tiempo, es innegable que un significativo cambio social, tecnológico, económico y político ha ocurrido desde fines de la Segunda Guerra Mundial, este cambio en cierta forma confronta los diferentes tipos de sensibilidad y puntos de vista acerca del mundo que se tuvieron durante el siglo XX, principalmente el optimismo y la fe en la ciencia, la razón, la fe, la ilustración.

Si bien acontecimientos como el de la caída del Muro de Berlín o el del fin de la Guerra Fría inundarán al mundo de cierta tranquilidad, es un hecho que al conocerse las graves aporías del socialismo real bajo la dictadura stalinista y después desintegrarse la URSS, aparentemente se queda un mundo unipolar en el que solo queda campeante la utopía capitalista, dejando un vacío en cuanto a imaginarios de futuro o utopías en toda la parte de la humanidad con tendencia socialista. No obstante, como dirá Laclau (1990) la estabilidad de la utopía capitalista será relativa pues la utopía socialista se convertirá en el exterior constitutivo reprimido, que permanecerá como el límite que subvierte, disloca y es condición de posibilidad pero a la vez impide al capitalismo constituirse como tal.

Con respecto a los primeros años del siglo XXI, es importante resaltar que al iniciar su primera década Estados Unidos sufre el mayor ataque terrorista de la historia el día 11 de septiembre de 2001, después del cual inicia la guerra en Afganistán. Esta guerra es declarada por el gobierno estadounidense de George W. Bush que acusó a los talibanes afganos de dar cobijo a Osama Bin Laden, líder de *Al Qaeda*, grupo terrorista al que acusó de haber perpetrado el atentado. En este año, en el que se anunció el desciframiento del genoma humano y en el que el euro entra en circulación en 12 países de la Unión Europea, ocurrirá la catástrofe del *Prestige*, buque petrolero que se hunde a unos cien kilómetros de Galicia, con más de 77.000 toneladas de combustible a bordo, provocando una marea negra que afectó al litoral cantábrico y a las costas de Portugal y Francia. En el 2003 inicia la guerra de Irak o segunda Guerra del Golfo, en el contexto internacional de lucha contra el terrorismo internacional desatada tras los atentados terroristas del 11-S.

Un año después ocurre la masacre terrorista del 11 de marzo en Madrid, año en el que la Unión Europea tendrá su mayor ampliación de la historia (desde Estonia a Chipre y desde Madris a Varsovia y la sonda *Mars Express* explora la superficie de Marte. En ese mismo 2004, un tsunami devasta el sureste asiático, el peor tsunami de la historia que dejó más de 280.000 muertos y millones de desplazados. El terremoto marino, de magnitud 9,0 en la escala de Richter, se originó en torno a la costa noroccidental de la isla indonesia de Sumatra, en el océano Índico, y provocó un tsunami que alcanzó las costas de 12 países, desde el sureste asiático hasta el noreste de África.

Las matanzas terroristas continuarán en el 2005 con la perpetrada en Londres (7-J). Un día después de que esta ciudad fuera elegida como sede de la XXX edición de los Juegos Olímpicos. En el 2006 Michel Bachelet se convertirá en la primera mujer en ocupar el Palacio de la Moneda en Chile y en el 2008 llegará a ser presidente de Paraguay un ex obispo: Fernando Lugo. Ese 2008 atestiguará también una grave crisis económica y financiera mundial. La década cerrará en el 2009 con el primer afroamericano que llega a la Casa Blanca: Barack Obama y con la pandemia global de la gripe A H1N1.

La segunda década del siglo XXI verá a Haití sumido en la mayor catástrofe a la que ha atendido la ONU en su historia, al sufrir un terremoto de 7 grados de magnitud en la escala de Richter que causó oficialmente 225.570 víctimas mortales. Ese mismo año Dilma Rousseff se convierte en la primera mujer en ser presidenta de Brasil. El 2011 se hará famoso por la emergencia de la *Primavera Árabe*, revuelta social también conocida como Revolución de los Jazmines, en la que Túnez consigue que Ben Alí abandone la presidencia del país y, a su vez Egipto tras dos semanas de protestas populares masivas, hará renunciar a su presidente Hosni Mubarak a su cargo. Este año también se registrará un fuerte terremoto y tsunami en Japón ocasionando la muerte de 20,896 personas, 3.084 desaparecidos y 6.025 heridos, además de cuantiosas pérdidas materiales. Por su parte la OTAN intervendrá en la guerra de Libia, tras la caída de los gobiernos de Ben Alí y de Mubarak. Las protestas llegaron a Libia en febrero de 2011, siguiendo el efecto dominó de la Primavera Árabe. El 17 de febrero fue *El Día de la ira en Libia*. Durante los días siguientes las manifestaciones fueron creciendo en número hasta el punto que los choques entre manifestantes y policías derivaron en enfrentamientos armados. Ante la brutal represión del régimen de Gadafi, que llevaba en el poder desde 1969, el Consejo de Seguridad de la ONU se reúne en diferentes momentos hasta

que el 23 de marzo la OTAN toma el control de las operaciones militares, terminando el 31 de octubre con la captura y muerte de Gadafi y, más tarde con la muerte de Osama Bin Laden. En el 2012 los socialistas franceses vuelven al Elíseo 17 años después de haberlo perdido, este mismo año se desata la rebelión en Siria, que se convertirá en una guerra civil, siendo la peor crisis de la década.

Otro hecho importante en estos años será, a nivel de la salud de los seres humanos, el resurgimiento y expansión de enfermedades como el cólera, la tuberculosis, el sarampión (entre muchas otras) que la ciencia médica había declarado como erradicadas; el surgimiento del SIDA, el ébola o las nuevas mutaciones que han sufrido virus como el de la influenza, así como la emergencia de otras racionalidades soterradas enfocadas al tratamiento o prevención de la enfermedad o al cuidado de la salud, conocidas como “medicina alternativa” han dislocado no solo la supuesta “madurez” de las ciencias de la salud, sino la confianza y la fe de la humanidad en su capacidad para comprender explicar y/o tratar este tipo de problemas.

A nivel ambiental mundial otro elemento desestabilizador será la irrupción y centralidad de la problemática ambiental, que tiene al ser humano al borde de su extinción como consecuencia de las aplicaciones del paradigma de la ciencia occidental que buscó el dominio y control de la naturaleza por parte del hombre, ha dislocado no solo el estatus de la ciencia como garante del avance del ser humano hacia la perfección, la completud o la plenitud. Se ha dislocado también el propio enfoque antropocéntrico de la racionalidad occidental, dominante en el mundo.

A **nivel nacional mexicano**, en estas décadas, ocurrirán eventos importantes tales como que el 28 de junio de 1995, policías estatales matan a mansalva a 17 campesinos en Aguas Blancas, Guerrero. En esta década también se privatizan los fondos de pensión de los trabajadores, favoreciéndose con esto a la banca y se crea el Fondo de Protección al Ahorro (FOBAPROA) para rescatar las cuantiosas deudas de los bancos.

La crisis económica de los años ochentas origina una pauperización creciente de los grupos más marginados paralela al aumento del desempleo, situaciones que desencadenan aumento de los índices delictivos. Comienza la privatización de varias empresas como TELMEX (Teléfonos Mexicanos). Surge “El Barzón” para apoyar a los deudores de la banca y ocurre el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas (uno de los tres estados de la República con mayor pobreza y marginación). Organización

que en sus orígenes fue militar con una inspiración política en el zapatismo (del agrarista Emiliano Zapata), el marxismo y el socialismo libertario, siendo su estructura militar la guerrilla. Su objetivo inicial, según el subcomandante Marcos y la Declaración de la Selva Lacandona (1993), fue la "...lucha por el trabajo, la tierra, el techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz... lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático." Algo también muy importante de estos años es el final de 70 años de hegemonía del PRI, con el triunfo de Vicente Fox Quesada del PAN, en las elecciones presidenciales.

El contexto de Crisis Estructural Generalizada

La noción de *Crisis Estructural Generalizada* (CEG) desde la perspectiva de Ernesto Laclau, consiste en un debilitamiento general

de los *elementos* de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que hasta ese momento han conformado una estructura o sistema de significación mayor, conduciendo a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, se debilitan los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, etc. este debilitamiento se da en interrelación de las estructuras atravesada por un código o sistema semiótico o por la confrontación de distintos códigos semióticos, de ahí el carácter *generalizado* de esta crisis. [...] El sistema semiótico es el punto nodal a partir del cual se sobredeterminan y organizan los distintos elementos de una articulación cultural, de una cosmovisión, de una figura de mundo. (1990:57)

Una CEG no es un momento necesario en la auto-transformación de la estructura, sino el fracaso de su constitución, implicando la dislocación⁵⁸ y rompimiento total de la estructura, es decir, su *desestructuración completa*. Una crisis de este tipo se puede apreciar en los diferentes planos y dimensiones de las sociedades en los que, si bien pueden verse los intentos de los grupos en el poder por tranquilizar y recuperar la estructuralidad, es inevitable que los metarrelatos tranquilizadores que para ello emplean, pierdan su fuerza organizadora.

⁵⁸ Según Laclau una estructura puede ser desestructurada mediante la **erosión** o mediante la **dislocación**. La **erosión** implica el deterioro progresivo e interno de la estructuralidad-espacialidad de una estructura hasta el punto en que puede desplomarse poco a poco o de repente. Por su parte, la **dislocación** alude al nivel de lo ontológico o de constitución de la realidad, es un desajuste fortísimo en el que la temporalidad rompe totalmente la espacialidad-estructuralidad. (1990: 57).

Al dislocar completamente la estructura social, una CEG genera la dislocación de las vidas de los individuos, los grupos, las instituciones, naciones, países que en su interior se desarrollaron. Por otra parte, los acontecimientos y rupturas se suceden en distintos tiempos y lugares de manera vertiginosa, con *celeridad*, haciendo muy difícil la tarea de apresarlos simbólicamente. En este punto es pertinente recuperar la noción de *tensión entre tiempo y espacio*⁵⁹, pues si consideramos que las prácticas discursivas (como estructuras relativa y temporalmente fijas en el orden social) son precarias, abiertas e inestables, en un contexto de CEG estas características se complejizan al punto de que el tiempo es capaz de anular toda espacialidad o estructuralidad.

Volvamos ahora la mirada a la afirmación de Laclau (1990) de que la *dislocación* que debe ser concebida como el opuesto exacto del espacio, *es la forma misma de la temporalidad*, la espacialización de un evento consiste en la eliminación de su temporalidad. Así mismo, la dislocación también es *la forma misma de la posibilidad*, pero una posibilidad en donde no hay *telos* (como en Aristóteles) que gobierne el cambio, de donde la posibilidad pasa a ser una posibilidad en el sentido radical del término. Si la dislocación estructural es constitutiva, la estructura dislocada no puede proveer el principio de sus transformaciones y por ello

abre así a quienes son liberados de su fuerza coactiva –a quienes, por consiguiente, están fuera de ella– la posibilidad de rearticulaciones múltiples e indeterminadas. Y la misma posibilidad de esta dislocación muestra el carácter de *mera posibilidad* del conjunto articulatorio que constituía la estructura anterior a la dislocación.

[...] En tercer término, la dislocación es la forma misma de la libertad, la ausencia de determinación. [...] De donde el hombre está condenado a ser libre. [...] Si la estructura que me determina no logra constituirse como tal [...] en tal caso tampoco logra determinarme, pero no porque yo tenga una esencia al margen de la estructura, sino porque la estructura ha fracasado en el proceso de su constitución plena y, por consiguiente, también en el proceso de constituirme como sujeto. No es que haya algo en mí que la estructura oprímia y que su dislocación libera; soy simplemente *arrojado* en mi condición de sujeto porque no he logrado constituirme como objeto. [...] Estoy *condenado* a ser libre pero no, como los existencialistas lo afirmaran, porque yo no tenga ninguna identidad estructural, sino porque tengo una identidad estructural *fallida*. Esto significa que el sujeto parcialmente se autodetermina; pero como esta autodeterminación no es la expresión de algo que el sujeto *ya* es sino, al contrario, la consecuencia de su

⁵⁹ Con respecto a la **tensión entre espacialidad-estructuralidad y temporalidad**, podemos ver que en el momento de tensión entre CEG y proyecto de globalización, se advierte que precisamente el proyecto de globalización es un fortísimo esfuerzo de la espacialidad-estructuralidad dominante del mundo actual por detener la erosión, la desestructuración de tal estructuralidad dominante; sin embargo, la temporalidad sigue manifestándose con fuerza y en múltiples formas en su contexto.

falta de ser, la autodeterminación sólo puede proceder a través de actos de *identificación*. De esto se desprende que una sociedad será tanto más libre cuanto mayor sea la indeterminación estructural. (Laclau,1990:59-60)

Es en este sentido que la dislocación es irrepresentable, incomprensible para los actores sociales), pero al mismo tiempo el *lugar de la dislocación*, es el *lugar del sujeto*, pues es el lugar privilegiado donde se amplía el área de libertad para sus decisiones, dado que éstas dependerán más de él que de la estructura que está en proceso de desestructuración. El *sujeto*, sostiene este teórico, es la distancia que media entre la estructura indecible y el momento de la decisión.

Estas crisis se producen en espacios amplios de tiempo, siendo imposible predecir su duración, por lo que superarlas puede ser tarea de toda una generación o de varias. Sin embargo, al desestructurar las prácticas discursivas en su interior, dejan abierto el campo para la constitución de nuevos contornos o estructuras, que pueden integrar elementos emergentes, rasgos o elementos que provienen de otras estructuras anteriores o elementos nuevos e inéditos en contornos diferentes.

Estas herramientas de intelección pueden ayudarnos a entender que el contexto de una CEG demanda la constitución de nuevas identidades sociales que sean capaces y se decidan a leer el momento, *identificándose* como *sujetos sociales*, en el sentido que lo maneja Laclau. En el juego del lenguaje de las luchas emancipatorias de orientación epistemológicamente crítica, estos *sujetos sociales* pudieran asociarse con los *intelectuales orgánicos* de los que hablaba Gramsci, que, lejos de caer en el pesimismo o el catastrofismo, asumen la tensión como ese espacio inédito de oportunidades de intervenir y contribuir en la construcción de nuevas estructuras y de nuevos proyectos sociales.

Teniendo en mente los insights antes señalados, considero que a partir de la segunda mitad del siglo XX, a niveles nacional e internacional, se gesta y comienza a desarrollarse progresivamente, por *dislocación* y por *erosión*, una Crisis Estructural Generalizada.

A nivel nacional, desde la década de los sesenta los factores de crisis tales como el empleo, el valor de la moneda, la migración del campo a las ciudades y a los Estados Unidos de Norteamérica, el monto del salario y el costo de la canasta básica, se irán agudizando, alcanzando puntos álgidos en 1976. Con la crisis económica de los años ochentas la situación social fue más preocupante, pues aún la sociedad no se recuperaba de la crisis anterior, por lo que se originó una pauperización de los grupos más marginados al mismo tiempo que la

riqueza se fue concentrando en pocas manos. Esta situación desencadenó un aumento en los índices delictivos.

La sociedad en este periodo comienza a resentir cada vez más la mala administración de los recursos públicos, sus ingresos se ven disminuidos considerablemente por los bajos salarios y los costos elevados de los productos de primera necesidad, el desempleo aumenta a cifras nunca vistas, el dólar alcanza la cotización más alta de los tiempos, se generó más migración hacia Norte América, cada año aumenta la deuda externa tanto como la interna, por lo que podemos determinar el inicio de una crisis permanente en México. Así mismo, este siglo (y especialmente la segunda mitad de éste) estará marcado por movimientos sociales y estudiantiles, así como por la llegada de intelectuales exiliados.

Tiempos de neoliberalismo

La entrada del neoliberalismo a nivel mundial, se relaciona con lo que Lyotard (1979) denomina la *Condición Postmoderna*. Este autor aporta un interesantísimo y profético análisis, central para mi argumento. Él sigue la línea de los sociólogos y filósofos que abren el debate modernidad/postmodernidad a partir de la crisis de las metanarrativas de la Ilustración referidas al significado, la verdad y la emancipación, que han sido empleadas para legitimar tanto las reglas del conocimiento de las ciencias como los fundamentos de las instituciones modernas. En este sentido él hace una interpretación filosófica de la sociedad postindustrial y la crisis de la cultura occidental posterior a las transformaciones de fines del siglo XIX. En estas circunstancias, afirma, se han alterado las reglas del juego para la ciencia, la literatura y las artes, modificándose el estatus del conocimiento, la ciencia y la educación en las sociedades altamente desarrolladas. Su hipótesis de trabajo es que el estatus del conocimiento se ha alterado a medida de que las sociedades entran a la *era postindustrial* y las culturas entran a la *era postmoderna*

Lyotard se centra en los efectos que las nuevas tecnologías han tenido desde los 50's y sus impactos combinados en las dos principales funciones del conocimiento –la investigación y la transmisión del aprendizaje. [...] Las ciencias y las tecnologías líderes, son las que se basan en trabajos y enfoques relacionados con el lenguaje, la lingüística, la cibernética y la informática, los lenguajes computacionales, la telemática, las teorías del álgebra –y su miniaturización y comercialización. En este contexto el estatus del conocimiento se altera definitivamente, así como su disponibilidad como mercancía internacional que lo convierte en base de las ventajas nacionales y comerciales dentro de la economía global: su uso computarizado en las fuerzas militares constituye la base para incrementar la seguridad de los estados nacionales y el monitoreo internacional. El conocimiento se ha convertido en la

principal fuerza de producción, cambiando la composición de la fuerza de trabajo en los países desarrollados. *Su comercialización y sus nuevas formas de circulación mediática, harán surgir nuevos problemas ético-legales entre los estados nacionales y las multinacionales cuya riqueza está basada en la información, e incrementarán la brecha entre los países llamados del primer mundo y los del tercero.* (en de Alba, Alicia *et al*, 2000:5)⁶⁰

El proyecto de la *Globalización* y el sustento neoliberal que le subyace representan los intereses de ese primer mundo del que habla Lyotard. Como dirá Villoro (1989), es innegable que gran parte de la literatura presenta al *proyecto de la globalización* como el horizonte de mundo hacia el que nos encaminamos.

De Alba enfatiza cómo, es cada día más evidente que la globalización, como proyecto económico y político dominante, es decir, como práctica discursiva, no se caracteriza por la riqueza de sus planteamientos sociales y políticos, principalmente si se considera que menos del 20% de la humanidad consume más del 80% de la producción total y recursos naturales de nuestro planeta, mientras alrededor del 80% de los seres humanos tiene que conformarse con el 20% de la producción total y los recursos naturales del mundo.

Este fenómeno puede ilustrarse pensando en una copa de champagne, que ubica al 20% de la humanidad en una posición ventajosa respecto del resto de la población mundial. En el 2003, como afirma Cicozzi (2003), 4 mil millones de personas vivían con menos de 2 dólares americanos por día. Esta polarización de la riqueza ha favorecido la emergencia de mecanismos emergentes de redistribución de los recursos tales como los levantamientos armados (EZLN, el narcotráfico, la delincuencia organizada).

Teniendo en mente esta copa de champagne, y recuperando la discusión anterior y los planteamientos de Lyotard, podemos ver cómo los distintos grupos humanos en el orbe si bien comparten un mismo universo simbólico, no comparten las condiciones necesarias para aprovechar los beneficios de la globalización, el neoliberalismo, la sociedad del conocimiento o la condición postmoderna.

⁶⁰ (La traducción y el énfasis son míos.)



Por ejemplo en 2014, aunque quienes estemos en posibilidades de leer este texto (o de teclearlo) pensemos que prácticamente toda la humanidad se encuentra ya en condiciones de acceder a Internet, en realidad el acceso a ello es posible para *sólo el 34.3% de la población mundial total*: 15% de la población total de África; 40% de la de Oriente Medio, 27.5% de la de Asia, 63.2% de la de Europa, 78.6% de la de Norte América, 42.9% de la de América Latina, y 67.6% de la de Oceanía. (Éxito Expor-

tador:2014). Por lo que respecta a México, según el estudio realizado por la consultoría The Competitive Intelligence Unit (The-CIU) y reportado por Posada, “el nivel de penetración de banda ancha en hogares urbanos es de 30 por ciento contra cuatro de los hogares rurales. [...] 67.8 millones de mexicanos son “marginados digitales” por la baja penetración de Internet de banda ancha fija o móvil” (Posada García, Miriam, en La Jornada, 19/05/2014, en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/19/economia/023n1eco>).

Veamos ahora el último de los hitos geopolíticos contextuales que propongo poner a jugar para el análisis de esta temporalidad en los itinerarios de mis cuatro entrevistadas. Cabe señalar que este hito va a irrumpir en el escenario nacional mexicano justamente en relación con la entrada en México, de las políticas económicas neoliberales de las que ya he hecho varios comentarios anteriormente.

La huelga estudiantil de la UNAM (1999-2000)

Como se recordará, en el capítulo 4 de este documento recuperamos a Gómez Nashiki (2008) cuando decía que el movimiento estudiantil mexicano tuvo entre 1971 y 1973 momentos importantes de recuperación, pero que era evidente una tendencia general hacia la degradación política que se impuso sobre cualquier intento de reorganización, una situación que no solo se dio en la capital mexicana, sino que se extendió a todo el país. No obstante, el 20 de abril de 1999 surgió un movimiento en contra de la modificación del Reglamento General de Pagos (RGP) de la UNAM que el entonces rector de esa universidad, Francisco José Barnés de Castro, había presentado ante el Consejo Universitario, que lo había aprobado el 15 de marzo de ese año. Estas modificaciones, que contaban con la anuencia del entonces

presidente de la república mexicana Ernesto Zedillo Ponce de León, implicaban que la comunidad estudiantil adquiriría la obligación de hacer pagos por concepto de inscripción, cuota semestral y servicios, entre otros rubros. Dichas modificaciones al RGP se sumaban a otras reformas de tipo administrativo y curricular que se estaban impulsando en ese momento, a todas estas propuestas de reforma de corte marcadamente neoliberal, se les llamó “Plan Barnés”.

Cabe enfatizar que esta reforma que se estaba impulsando en la UNAM era congruente con el énfasis neoliberalista que empezaba a inundar la vida nacional. Como dice Sotelo (2000)

La globalización capitalista y las políticas neoliberales inciden en la reestructuración de la educación y de la universidad en la lógica del mercado y de la ley de oferta y demanda que conviene a los "particulares", especialmente, a los empresarios (nacionales y extranjeros) que, como cualquier otro negocio lucrativo, la pretenden rentabilizar elevando todos los costos por los servicios que ofrece a las comunidades universitarias. Los nuevos mercados de trabajo y las modernas organizaciones empresariales corresponden a las políticas que están impulsando los organismos financieros y monetarios internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, cuyo proyecto pretende los siguientes objetivos:

1. Introducir cargos de usuario-cuotas en el nivel terciario (licenciatura) que cubran una parte sustancial del costo educativo, transfiriendo los costos a los padres de familia;
2. Otorgar préstamos educativos a todos los estudiantes como complemento a las cuotas, siendo éstos, y no sus padres, quienes adquirirán la deuda;
3. Promover la prestación de servicios privados en todos los niveles educativos socialmente más rentables como laboratorio, servicio de limpia, seguridad, estacionamientos, comedor, etcétera. (Sotelo,2000)

Y más adelante

Los medios para financiar la demanda de educación superior, según el BM, son:

- a) Incrementar los costos de la enseñanza (inscripciones, colegiaturas, cuotas, pago de laboratorios, etcétera).
- b) Realizar tests para seleccionar a los mejores estudiantes para hacerse acreedores a un préstamo.
- c) Agregar la tasa de interés a precio de mercado en todos los préstamos,
- d) Mejorar los préstamos mediante compañías privadas y la introducción de un impuesto gradual,
- e) Entrenar las aptitudes de los estudiantes en el espíritu empresarial,
- f) Venta de investigación, de cursos y seminarios y alquiler de infraestructura.
- g) Incrementar el número de instituciones educativas que cobren el costo total de la enseñanza, en la perspectiva de la ganancia.

El *objetivo* de esta política es hacer a la educación superior *completamente autofinanciable*, como la vía idónea para privatizar las instituciones públicas de educación en todos sus ciclos y niveles. (Sotelo, 2000)

Antes de que se aprobaran las reformas propuestas por el rector Barnés, representantes de distintos bloques estudiantiles se constituyeron en la Asamblea Estudiantil Universitaria que comenzó a reunirse convocando a un paro parcial para el 11 de marzo de 1999. Pese a esto, el 15 de marzo, en el auditorio Ignacio Chávez del Instituto Nacional de Cardiología fue aprobado el RGP sin atender los reclamos de los estudiantes, situación que logró que estudiantes que originalmente apoyaban el aumento, se sumaran al movimiento estudiantil. Un nuevo paro fue convocado para el 24 de marzo, al que se sumaron 27 escuelas, después del cual la Asamblea decidió hacer estallar la huelga el 20 de abril. El 25 de marzo, la Asamblea publica su Primer Manifiesto a la Nación, donde manifiesta su desacuerdo con el aumento de cuotas, presentando un primer esbozo del que más adelante sería su pliego petitorio. En ese documento invitan a un diálogo nacional sobre la universidad pública y gratuita. El 15 de abril, 92,355 estudiantes se manifestaron contra "El Plan Barnés", y el 20 a las cero horas la Asamblea Estudiantil Universitaria se constituye en el Consejo General de Huelga de la UNAM.

El 20 de abril este Consejo publica su Segundo Manifiesto a la Nación, donde declara ser un movimiento universitario que defendería la gratuidad de la educación, una de las conquistas más importantes de las luchas revolucionarias de 1910, y de los movimientos estudiantiles de 1929, 1966, 1968, 1987 y 1992 que defendieron y refrendaron este derecho". En ese documento se retoman las líneas esbozadas en el primer manifiesto sobre el pliego de peticiones, que exigen la abrogación del RGP, la conformación de un espacio de diálogo democrático y resolutivo, el retiro de sanciones y castigos a quienes participasen en el movimiento, la recuperación de días de clase invertidos en el movimiento, así como la derogación de las reformas de 1997, que eliminaban el "pase automático" de los egresados del CCH a la UNAM y limitaban la permanencia de los estudiantes en la universidad y se respetaría la elección de carrera.

A los pocos días de estallada la huelga que duró 288 días, las posiciones entre quienes estaban a favor y quienes estaban en contra del movimiento y el CGH se radicalizaron.

Al tercer mes de iniciada la huelga un grupo de profesores eméritos de la UNAM formado por (Miguel León-Portilla, Héctor Fix Zamudio, Manuel Peimbert, Luis Villoro, Adolfo Sánchez Vázquez, Luis Esteva Maraboto, Alfredo López Austin y Alejandro Rossi)

propusieron suspender la actualización de los pagos del RGP y abrir un debate sobre la relación entre la UNAM y el Consejo Nacional de Evaluación (CENEVAL), los reglamentos de exámenes e inscripciones, es decir, organizar el Congreso Universitario que solicitaba el CGH a condición de que el CGH manifestara su intención de levantar la huelga. La propuesta fue respaldada por 41 académicos de diversas disciplinas, pero no así por el CGH, que la rechazó, desconociendo el estatus de eméritos de los académicos al alegar que esa propuesta no garantizaba la solución del conflicto creado por las autoridades universitarias.

El conflicto se agravó cuando varios estudiantes que inicialmente no habían estado de acuerdo con la Asamblea Estudiantil Universitaria empezaron a asistir a las llamadas “clases extramuros” en un intento por continuar la vida académica institucional y avanzar en sus estudios. Si bien varias de estas clases fueron declaradas válidas y algunos estudiantes acreditaron algunas materias, muchas otras cayeron en el descrédito y la indefinición. Por otra parte, al interior del CGH el movimiento comenzó a dividirse en dos grupos, los “moderados” que no renunciaban a la lucha porque se diera cumplimiento a los 6 puntos del pliego petitorio, pero a través de otros medios, aceptando incluso la propuesta de “los eméritos”, y los “ultras” que se oponían radicalmente a dar por concluida la huelga mientras no se cumplieran esos 6 reclamos del pliego petitorio. Al finalizar el año el movimiento se encontraba cada vez más dividido y con menor apoyo de la sociedad civil y el rector Barnés de Castro renunció a la rectoría de la UNAM, siendo sucedido por Juan Ramón de la Fuente. El 11 de diciembre fueron detenidos 98 estudiantes por haberse manifestado frente a la Embajada de Estados Unidos en contra de la Organización Mundial de Comercio.

La duración de la huelga universitaria se explica por la persistencia en mantener las políticas neoliberales en la UNAM, sin dar marcha atrás en la imposición de la reforma universitaria: aumento en el costo de las colegiaturas y de los servicios que se proporcionan a los estudiantes, limitación en el acceso a través del pase reglamentado y la anulación del pase automático, introducción de *mecanismos externos* de evaluación, como el CENEVAL, adecuación de los planes y programas de estudio a la dinámica del mercado, lo que se expresa en un proceso de racionalización de las licenciaturas en el sentido de disminuirlas y reformularlas, para forjar al “estudiante flexible”, impulso al proceso de *descentralización-segmentación* de la UNAM, mediante su conversión en sistemas de “campus” independientes y autónomos, etcétera. En esencia, la lucha estudiantil se circunscribió en el principio constitucional que estipula que “toda la educación que imparta el Estado será gratuita”, de donde se derivó la formulación de su Pliego Petitorio, enmarcado en la defensa de ese principio constitucional. (Sotelo,2000)

El año 2000 traería consigo una mayor fragmentación al interior del CGH derivada de la larguísima y desgastante situación de la huelga. En este sentido la Rectoría de Juan Ramón de la Fuente convocó a un plebiscito para pulsar la opinión de la comunidad universitaria respecto a la llamada "Propuesta Institucional" que oficialmente se denominó *Propuesta para la Reforma Universitaria y la Solución del Conflicto*, ofreciendo dejar sin efecto el RGP aprobado, la realización del Congreso Universitario, donde se analizaría y definiría lo relativo a los reglamentos generales de inscripciones y exámenes aprobados en 1997, la relación entre la UNAM y el CENEVAL, la regularización de todas las situaciones escolares, y que las autoridades universitarias gestionarían en el ámbito de su competencia el retiro de actas en contra de universitarios participantes en el movimiento, todo ello a cambio de que se levantara la huelga.

Diversos intelectuales se expresaron a favor del plebiscito tales como Homero Aridjis, Alí Chumacero, José Ramón Enríquez, Carlos Fuentes, Cristina Pacheco, Elena Poniatowska, Carlos Monsiváis, Joaquín Ramón Xirau, entre otros e hicieron un llamado al CGH a aceptar sus resultados a través de una carta pública.

Después de socializar la propuesta referida, el plebiscito se circunscribió a dos preguntas: “¿Usted apoya o no apoya la propuesta?” y “¿Considera usted que con esta propuesta debe concluir o no debe concluir la huelga en la universidad?” Adrián Sotelo, llamará la atención sobre el hecho de que nunca se planteó la tercera pregunta que debió cuestionar: “¿Está usted de acuerdo con que se utilice la fuerza pública para desalojar a los paristas-huelguistas de las instalaciones universitarias?”

El CGH no aceptó como válidos los resultados del plebiscito, en el que se presentaron a votar alrededor de 180 mil universitarios de un padrón total de 400 mil aproximadamente, según la empresa Mitofsky. De donde puede verse que sólo votó el 45% del padrón, de los cuales, según la rectoría, un 10% respondió “NO” a las dos preguntas. No obstante se consideró "mayoría" al 35% del total de los votantes. Pero, como dice Sotelo (2000), valdría la pena preguntarnos si se hubiera incluido la tercera pregunta que él propone, ¿cuántos universitarios hubieran respondido afirmativamente?

Como consecuencia de los resultados del plebiscito, estudiantes del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC), la Escuela Nacional de Enfermería y

Obstetricia (ENEO), todos identificados con el ala "moderada", determinarían la entrega de sus instalaciones a Rectoría.

La carta de los intelectuales validando el plebiscito y la entrega de instalaciones por parte de algunos de los "moderados", fue visto por el Gobierno Federal como un espaldarazo para la intervención, y la madrugada del domingo 6 de febrero de 2000, utilizando como justificante el hecho de que el anterior jueves 3 se habían suscitado hechos violentos en las afueras de las instalaciones de la Escuela Nacional Preparatoria No. 9, elementos de la Policía Federal Preventiva (PFP), según órdenes giradas por el entonces presidente de México Ernesto Zedillo Ponce de León, entrarían a la UNAM y detuvieron a poco más de 700 estudiantes, el grueso de los miembros aún pertenecientes al ala "ultra" del CGH.

La huelga se rompió con la entrada de la policía federal preventiva y, si bien logró evitar la implementación del cobro de cuotas y continuar la prácticamente gratuidad de la UNAM, no se derogaron las reformas de 1997, ni se logró su suspensión, tampoco se realizó el congreso universitario. A la fecha en que se cierra este informe los "ultras" del CGH mantienen ocupado el auditorio Justo Sierra (Llamado por ellos "Che Guevara") de la Facultad de Filosofía y Letras (de la UNAM).

El incremento de la violencia vinculada al crimen organizado en México

Muy vinculado con la entrada de las políticas neoliberales, desde mediados de la década de los años ochenta en América Latina y última y especialmente en México, el crimen organizado relacionado con las actividades del narcotráfico, la trata de personas, el tráfico de armas, el secuestro y la extorsión, ha tenido un crecimiento exponencial con presencia muy significativa en la vida económica, política, social y hasta cultural mexicana. Como dice Solís González (2013), este fenómeno no es un hecho aislado sino que obedece a factores de tipo interno y externo.

A los factores endógenos de crisis del anterior modelo de acumulación, basado en la sustitución de importaciones, se han sumado los factores derivados de la crisis del capitalismo global y de la aplicación de las políticas neoliberales que la han acompañado. Esto ha conducido a México hacia una profunda crisis orgánica, constituida por un déficit de racionalidad en la intervención económica del Estado (más de tres décadas sin crecimiento económico, con aumento rampante de la pobreza y las desigualdades sociales) y un déficit de legitimidad del Estado y sus instituciones. Lo anterior ha desembocado en niveles de violencia e inseguridad pública sin precedentes en la historia contemporánea de México, y en una creciente militarización del aparato de

Estado (Reveles, 2010). Tanto el modelo económico neoliberal vigente, basado en la apertura externa, como el sistema corporativo autoritario heredado de la época del “nacionalismo revolucionario” (el cual ha permanecido sin cambios mayores a pesar de la supuesta “alternancia en el poder”), han constituido el caldo de cultivo para el surgimiento de una economía, sociedad y gobiernos con una creciente penetración y control por parte del narcotráfico y de las distintas agrupaciones del crimen organizado [...] una fuerte presencia de representantes del crimen organizado en los distintos niveles de gobierno, en la economía y las finanzas. Este fenómeno está indisolublemente vinculado con la emergencia, en los años noventa, de un nuevo régimen de acumulación, fuertemente transnacionalizado y volcado hacia el exterior, con una participación creciente del narcotráfico como una de las fracciones más dinámicas y rentables del capital pero, desde luego, no la más importante. (2013:8)

La reciente evolución de la economía mexicana en el marco de los procesos globalizadores, se ha fincado cada vez más en empresas maquiladoras transnacionales, que van convirtiendo al país en una plataforma exportadora de manufacturas bajo control externo. Si bien esta plataforma se caracteriza por el uso intensivo de tecnologías “de punta”, tiene como contraparte los bajos salarios, materias primas y recursos naturales baratos, un paraíso fiscal y una política de estabilización macroeconómica que resulta funcional para el capital externo, pero que ha sumido al país en una cada vez más profunda espiral de estancamiento y pobreza.

Esta crisis, aunada a las políticas de austeridad que han generado mayores y más profundas desigualdades, han afectado no solo al sector formal de la economía, sino también al informal

La atrofia crónica de la economía campesina y la participación marginal del Estado en los procesos reproductivos de la fuerza de trabajo, han tenido como contrapartida la hipertrofia del sector informal (Solís, 1991). Dicho sector configura de hecho una cierta “válvula de escape” frente a los conflictos sociales pero, paradójicamente, también representa la fuente de nuevos conflictos, sobre todo el relativo a sus estrechos vínculos con el crimen organizado y el narcotráfico. (Solís, 2013:12)

Los efectos de la crisis económica y el progresivo e inexorable derrumbe de la utopía de que los efectos de la globalización tarde o temprano alcanzarían a las bases pauperizadas de la pirámide social, erosionaron la legitimidad del Estado ante el también creciente retiro del estado de bienestar que en otros tiempos entró a paliar los efectos de la desigualdad social y la pobreza. Dado que como vimos en apartados anteriores, el neoliberalismo demanda la progresiva reducción de la intervención del Estado en la vida mexicana, la falta de legitimidad del Estado no puede ser resuelta por la acción de un régimen político que, al plegarse a los mandatos de la ideología neoliberal y los intereses del capital transnacional, ha

renunciado a proteger a la economía nacional. México atraviesa por esta crisis de legitimidad desde hace más de tres décadas.

En este contexto,

No es de extrañarse que sectores cada vez más importantes de la población vean en la economía de la droga una alternativa para obtener una fuente de ingresos que les permita acceder a mejores condiciones de vida, así sea al precio de su propia vida o de su libertad. Este fenómeno está configurando una tendencia hacia una cierta legitimación de las actividades del narcotráfico, que corroe aún más los resabios de legitimidad que le restan al Estado y alienta el surgimiento de anti-valores que debilitan la cohesión social. Por otro lado, la corrupción y la impunidad, endémicas en México a lo largo de su historia, han alcanzado niveles sin precedente, debilitando aún más el tejido social e institucional del país. (Solís,2013:16)

Otro elemento que se ha sumado a esta serie de problemáticas ha sido la fallida transición democrática, que ha profundizado aún más la pérdida de credibilidad en las instituciones por la percepción del reiterado fraude electoral y el desencanto por los partidos políticos del signo que se elija. Por su parte los niveles de desempleo se desploman junto al poder adquisitivo de los salarios, a niveles sin precedente en la historia reciente del país. En función de lo anterior, el mexicano no se siente representado por el Estado o como miembro de una comunidad de ciudadanos libres y jurídicamente iguales entre sí, sino como víctima de una explotación económica extranjera, aunque reprimido por la dominación de la clase política que en muchas ocasiones se encuentra por encima de la ley y las instituciones, en su contra.

La presencia del crimen organizado en la vida político administrativa de México ha sido otro aspecto que contribuye a la crisis de legitimidad que padece el Estado, pudiendo verse en la relación simbiótica que los cárteles tienen con funcionarios del gobierno de los diferentes niveles y poderes públicos.

La influencia nefasta, predatoria y erosionante del crimen organizado en la economía nacional puede verse en todos los sectores, por ejemplo en el agropecuario donde el cultivo extensivo y clandestino de opiáceas y mariguana bajo la protección del narco ha ido en detrimento de la producción de granos básicos, coadyuvando así a la pérdida de la autosuficiencia alimentaria del país. Y aunque los campesinos dedicados al cultivo de estupefacientes reciben ingresos por hectárea muy superiores a los generados por los cultivos no ilícitos, muchas veces forman parte de una mano de obra secuestrada y esclavizada por los propios cárteles.

Así, a finales de 2006 emerge a plena luz, ante la desconcertada población mexicana, la verdadera dimensión del fenómeno del narcotráfico y del crimen organizado en el país. En este proceso varios factores convergieron. Por una parte, la urgente necesidad de Felipe Calderón de construirse artificialmente, por medio de la violencia institucional, una legitimidad que no obtuvo en las urnas (Alonso, 2012) debido a la percepción, muy extendida entre la población, de la naturaleza fraudulenta de la elección presidencial de julio de 2006; por la otra, la presión del gobierno estadounidense de sumar a su política antinarcóticos al nuevo gobierno federal, para combatir a los cárteles de la droga lejos de sus fronteras, en el propio territorio mexicano, y “protegerlas” del llamado “narcoterrorismo”. Ello dio origen a una abierta declaración de guerra del gobierno de Calderón contra las diversas agrupaciones del crimen organizado. De hecho, se trata de una verdadera guerra civil contra aquella parte de la población vinculada con el tráfico de drogas. Desafortunadamente, la emprendió sin la más elemental concepción estratégica, privilegiando el frente militar pero descuidando el frente financiero: el “lavado” de dinero (Morris, 2010), que es donde se encuentra el verdadero poder del narco, así como el frente político, marcado por la corrupción y la impunidad sistémicas, protegidas por el propio régimen (Buscaglia et al., 2006). El resultado ha sido desastroso: 70 mil muertos a noviembre de 2012 (Esquivel, 2012), más de 25 mil desaparecidos y 250 mil desplazados a lo largo de este sexenio, así como el debilitamiento del tejido institucional y la erosión del prestigio de las fuerzas armadas, acusadas de numerosas violaciones de derechos humanos y de involucramiento con el narcotráfico, sin que se vislumbre la más mínima posibilidad de superación de estos problemas a mediano o largo plazos. (Solis, 2013:25)

Toda esta cadena neoliberal impactará fuertemente el imaginario social y, dentro de él las preocupaciones intelectuales de las mujeres entrevistadas para la investigación que aquí se reporta.

b) Acontecimientos que influyen desde el proceso de constitución del campo pedagógico y educativo en México

Según Pontón (2011), la orientación de la educación superior y la política educativa en los noventa se define por nuevas reformas en el sector educativo,

que se caracteriza por una tendencia eficientista y tecnocrática que intenta hacer funcionales a las instituciones de educación superior, frente a las demandas empresariales tanto del sector público como de la iniciativa privada. [...] La estructura de los Congresos de Investigación en el Marco del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, desde sus inicios, fue permitiendo el desarrollo y consolidación no sólo de líneas de investigación, sino también ha definido de manera paulatina, liderazgos académicos significativos para la legitimación de la educación como campo de estudio. Sin embargo, es a partir de la década de los noventa que se empiezan a establecer líneas de investigación más definidas sobre el problema de la teoría pedagógica como tal y de la conformación del campo educativo. [...] Por otro lado] la expansión de la investigación educativa en numerosas IES, en centros, institutos y departamentos especializados en esta actividad académica ha llevado a la profesionalización de investigadores, a la formación de comunidades o grupos académicos, a la consolidación de líneas y proyectos. Este proceso tuvo su expansión a partir de la década de los noventa y es

cuando se puede caracterizar a la investigación educativa como un campo. [...] Esta situación; sin embargo, conlleva al replanteamiento de una nueva dimensión del debate que hace referencia a los procesos de institucionalización de la investigación educativa como campo de conocimiento. [...] Sin embargo, el discurso de la modernización da entrada a otro que se orientaba hacia la búsqueda de la eficacia y la productividad de las universidades públicas mexicanas y esto se articula con el discurso de la excelencia, con los sistemas de evaluación y las políticas de presupuesto (Pontón 2011:33-82)

Como vimos antes, la entrada del neoliberalismo en muchas regiones del mundo relacionada con la *Condición Postmoderna* alteró las reglas del juego para la ciencia, la literatura y las artes, modificándose el estatus del conocimiento, la ciencia y la educación en las sociedades altamente desarrolladas. Al alterarse la disponibilidad del conocimiento como mercancía internacional, convirtiéndolo en base de las ventajas de unas naciones sobre otras, se modifica la forma de enfocar la concepción social del papel de las IES como espacios institucionales en que el conocimiento se transmite, genera y difunde. A partir de esta situación gobierno, empresarios y sociedad en general tienen un creciente interés en influir en la creación, funcionamiento y evaluación del desempeño de estas IES, quedando estos procedimientos cada vez más expuestos a la opinión pública, de donde surgirán de manera desordenada universidades y programas de evaluación de las mismas. Como dirán García, Grediaga y Landesmann (2003) los trabajos realizados sobre el Sistema de Educación Superior y sobre los académicos en las últimas décadas, dan cuenta de cómo en la segunda mitad del siglo XX la composición del personal académico mexicano comienza a modificarse

Se incrementan las posiciones de plena dedicación, se institucionalizan los procedimientos de acceso y permanencia en este mercado laboral y se consolidan el prestigio, los derechos y las obligaciones de los académicos, cambiando también la importancia relativa entre las funciones de docencia e investigación y las condiciones institucionales en que éstas se desarrollaban. A pesar de ello [y al iniciar la década de los años 2000], para funcionarios públicos y autoridades universitarias parecería que esto no ocurre con la velocidad, intensidad o fuerza necesaria para lograr la competitividad del Sistema de Educación Superior mexicano en el contexto de la globalización internacional. Como a principios del siglo XX, [...] surgen insatisfacciones al volver la vista hacia las instituciones de educación superior estadounidenses y europeas consideradas de alta calidad, y, en muchas de las cuales, dichos funcionarios recibieron su formación. (2003:210)

Las políticas públicas intensificaron la búsqueda en el incremento en los perfiles de los académicos, su concentración en la vida académica, así como en las formas de organización y producción. Esto queda evidenciado en políticas como el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que establece como prioritaria la implementación de un Sistema

Nacional de Formación del Personal Académico de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior. Este programa desde su inicio se dirigió a apoyar la formación de los académicos de IES públicas y, en algunos casos, de instituciones privadas. En 1996, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) se propuso potenciar esta política al poner en marcha, en 1996

no sólo un programa de apoyo a la formación sino un conjunto de medidas y exigencias asociadas con este tipo de apoyo que buscan transformar los niveles formativos de los profesores en activo en las distintas IES del país para lograr lo que se consideran las condiciones necesarias según los distintos campos disciplinarios y tipos de programa para mejorar la calidad de la educación ofrecida en la IES públicas del país. Esta política se retomó y amplió en el Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006 del sexenio del Presidente Vicente Fox, donde se buscó articular planeación y evaluación institucional (antiguos PROMEP y FOMES) a través de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y ligando también la evaluación del posgrado (padrones de excelencia de CONACyT y CIEES) a los planes de desarrollo institucional a través del PIFOP. (García, Grediaga y Landesmann, 2003:210)

Según la página web de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)

está dirigido a elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado, con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. [...] Para lograr su cometido *a)* otorga becas nacionales y para el extranjero a profesores de carrera de las universidades públicas, para la realización de estudios de posgrado en programas de reconocida calidad. *b)* Apoya la contratación de nuevos profesores de tiempo completo que ostenten el grado académico de maestría o de doctorado (preferentemente) y la reincorporación de exbecarios PROMEP a su institución después de haber terminado sus estudios en tiempo dotándolos con los elementos básicos para el trabajo académico. *c)* Reconoce con el Perfil Deseable a profesores que cumplen, con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo. [...] *d)* Apoya el fortalecimiento de Cuerpos Académicos, la integración de redes temáticas de colaboración de Cuerpos Académicos, incluyendo el apoyo para gastos de publicación y becas Post-Doctorales.” (En línea en <http://promep.sep.gob.mx>, fecha de consulta 16 de febrero de 2014.

Además del PROMEP, en estos años se crea el Sistema Nacional de Investigadores de México (SNI). Según la página web del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (2014), este sistema fue creado por acuerdo presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 26 de julio de 1984 para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología.

El propósito general del Sistema Nacional de Investigadores es promover el desarrollo de las actividades relacionadas con la investigación para fortalecer su calidad, desempeño y eficiencia. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de Investigador Nacional. Esta distinción

simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan incentivos económicos a través de becas cuyo monto varía con el nivel asignado, en el caso de ser investigadores que radiquen en México. El objeto del SNI es reconocer la labor de investigación en el país, a través de un concurso científico y tecnológico, contribuyendo con ello a incrementar la competitividad internacional en la materia y a la resolución de los problemas nacionales. Como premio se otorgan distinciones y estímulos económicos que certifican la calidad, productividad, trascendencia e impacto del trabajo de los investigadores seleccionados. Recientemente, el SNI permitió la integración de investigadores mexicanos que residan en el extranjero siempre y cuando cumplan con los requisitos y disposiciones señalados en su Reglamento Vigente. Si bien, este tipo de nombramiento no implica un incentivo económico, es un paso al fortalecimiento de redes de investigación científica mexicana a nivel internacional. Para el ingreso al SNI se consideran fundamentalmente las aportaciones al conocimiento científico, tecnológico, social y cultural, mediante la investigación científica y/o tecnológica, la formación de recursos humanos especializados, la divulgación de la ciencia y la tecnología, la creación de grupos de investigación, el desarrollo de infraestructura científica y tecnológica, así como las labores para vincular la actividad de investigación con los sectores público, social y privado. Las distinciones que confiere el SNI se clasifican en tres categorías, de acuerdo con los requisitos fundamentales que se establecen en este reglamento, y son: Candidato a Investigador Nacional, Investigador Nacional, con tres niveles, Investigador Nacional Emérito. El SNI cuenta con un Consejo de Aprobación, un Comité Consultivo, siete Comisiones Dictaminadoras, siete Comisiones Dictaminadoras Revisoras, una Junta de Honor, un Secretario Ejecutivo y un Director de Área. Hasta el mes de febrero de 2014 se había registrado a un total de 19,745 investigadores vigentes. (En: <http://www.conacyt.gob.mx/sni/paginas/default.aspx>, fecha de consulta: 16 de febrero de 2014)

En este contexto, como dicen García, Grediaga y Landesmann (2003), se hizo evidente un viraje de la política pública, de un Estado Benefactor que otorgaba recursos a las universidades casi sin mediar mecanismos de rendición de cuentas, a un Estado Evaluador que asocia la asignación de recursos con los resultados de los procesos de evaluación. Esta asignación como puede verse se da en dos direcciones, por una parte se conceden fondos adicionales al presupuesto de las instituciones públicas, y por otra parte, para fortalecer el incremento de los perfiles de los académicos del país, se dan apoyos y oportunidades formativas, implementándose sistemas de reconocimiento y recompensas de los profesores universitarios y los investigadores del país.

Es importante resaltar aquí que este viraje ha generado tensiones significativas que poco contribuyen a la mejora de la calidad del trabajo académico. Por ejemplo, García, Grediaga y Landesmann mencionan que

En los grupos e instituciones estudiadas hasta el momento se observa una significativa tensión entre la docencia y la investigación, tanto en el terreno de la organización del trabajo académico, como entre los grupos que las desarrollan y combinan de muy

diferentes maneras. Tensión que se hace más compleja frente a la diversificación del trabajo académico, con la inclusión de nuevas funciones y con los ajustes de los tiempos requeridos para su realización, a los ritmos de los nuevos parámetros de productividad. [...] Los mecanismos de regulación del trabajo están sujetos a cambios periódicos que derivan de lógicas diferentes, cuando no contradictorias entre sí, y su definición ha sido competencia de actores tan diversos como son sindicatos, autoridades universitarias, responsables de las políticas públicas, gobernadores y grupos de interés, asociaciones profesionales y científicas. [...] Los cambios de concepciones, de lógicas y de condiciones de trabajo —a los que se han encontrado expuestos los grupos multigeneracionales que hoy conviven en las IES del país— han estado regidos por la lógica de la urgencia por alcanzar metas. [...] En las reconstrucciones detalladas de perfiles, trayectorias y de referentes identitarios se reporta que un buen número de académicos no responde a la definición y práctica de perfiles, trayectorias y referentes identitarios establecidos como legítimos, para reconocer al académico profesionalizado. Se plantea además la ausencia de reconocimiento a la diversidad y particularidad de las trayectorias académicas, originado en la hegemonía de un sector y de su perfil, que se identifica en el apelativo de comunidad científica. (2003:167)

En relación con las tensiones derivadas de los nuevos mecanismos de evaluación del trabajo académico en el contexto de las políticas públicas hacia la educación superior se generó un gran debate a nivel nacional mexicano, donde pueden reconocer entre otras, tres posturas: la de quienes sostienen la necesidad de avanzar en la evaluación, la de quienes consideraron los nuevos mecanismos como una intrusión de agentes externos a la vida y autonomía académicas, provocando que los académicos y las instituciones cayeran en la simulación o la perversión de los valores centrales de la vida universitaria; y la de quienes si bien consideran que la evaluación es algo inherente a la vida académica, opinan que previo a su realización es ineludible reflexionar sobre las dificultades y posibilidades para realizarla, pues asociar ingresos con cantidad de resultados sin considerar la calidad de los mismos implica grandes riesgos para el desarrollo del conocimiento, así como para la pertinencia e impacto social de la formación que se oferta en las IES.

Sin embargo, algunos estudios sobre los resultados de la evaluación de los académicos y los programas de estímulos, reconocimientos y recompensas dirigidos a ellos, destacan un incremento favorable (principalmente para el personal académico de las más importantes universidades nacionales tales como la UNAM, en cuanto a sus condiciones de trabajo (estabilidad laboral, ampliación de tiempos de contratación y estandarización de los ingresos dentro del mercado académico). Por su parte, autores como Fuentes (1989) alertan sobre la pervivencia de esa lógica de negociación e intercambio político entre las IES y el gobierno que se dio en la década de los años setenta, “subsistiendo cierto margen de

discrecionalidad, que enturbia la claridad sobre los criterios declarados de asignación de los recursos públicos por parte del gobierno” (Pérez Franco *et al.*, 2002:16). Programas como el PROMEP y el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES), en la década de los años noventa más que haber contribuido a hacer avanzar o consolidar el cambio, mostraron que el sistema de educación superior y las políticas que lo norman, como dirá De Vries (2000) carecen de brújula pues predominan las buenas intenciones, contrarrestadas con la falta de capacidad y condiciones para cumplir con lo planeado y la ausencia de propuestas de cambiar el sistema en su conjunto

Hacia el final de la década, con el predominio del Programa de Mejora- miento del Profesorado (PROMEP) y su articulación con el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES), más que haberse simple- mente avanzado en profundizar o consolidar el cambio estructural —que suponía la idea implícita en un Estado evaluador— se retomó el esquema más tradicional del Estado planificador, dando lugar a lo que De Vries (2000) dice es una modernización conservadora.¹⁹ Opina que la política educativa *carece de brújula*, ya que al final de la década *predominan nuevamente las buenas intenciones —contrarrestadas básicamente por la falta de capacidad—* y condiciones para cumplir con lo planeado y la ausencia de propuestas de cambiar el sistema en su conjunto (De Vries 2000).⁶¹

6.2 Hallazgos en las Narrativas

Aquí creo importante recordar que desde el capítulo 3 partí de reconocer que al plasmar en temporalidades la *diacronía* de los sucesos en los itinerarios de mis entrevistadas, al fijarlos para intentar captar el *sentido* de su sucesión, paradójicamente los sometería a una lógica *sincrónica*. Desde este considerando, puedo sostener que en esta temporalidad de los itinerarios de las entrevistadas, nuevamente resulta muy productiva la categoría de *sobredeterminación*, pues me permitió detectar en las narrativas, a **nivel sincrónico**, las huellas de procesos de sobredeterminación entre elementos de estructuras discursivas que interpelan y dan insights a las entrevistadas en esta temporalidad, con las que ellas se identifican, interactúan y a las que comienzan a aportar desde el plano paradigmático de la

⁶¹ El FOMES, se aplica para complementar y fortalecer los esfuerzos planificadores del PROMEP. A partir de 1997, cambió la definición de los programas de apoyo a mega-proyectos institucionales para hacerlo con proyectos sustentados por cuerpos académicos y dirigidos al cambio institucional en un sentido amplio, hacia soportes para la infraestructura planeada en los convenios DES-PROMEP. Cabe recordar que, todavía en 1993, se consideraba que el FOMES asignaba demasiado a infraestructura (en ese entonces 50% del total) ya que su objetivo estaba en cambiar las funciones sustanciales (Kent *et al.*, 1998). A partir de 1998, se estableció que, por lo menos 80% de los recursos, se deben destinar a la infraestructura, con preferencia para aquellos cuerpos académicos consolidados en las IES (De Vries, 2000:5).

construcción teórica de lo educativo. Las fuentes de las que provienen esas interpelaciones son:

- a) Los discursos familiares que recogen el desplazamiento en el tiempo de elementos de modelos de identidad propuestos por la generación de *Los Padres*, modelos de identidad y/o influencias de las parejas sentimentales de las investigadoras así como influencias de hijas e hijos de estas mujeres.
- b) El contexto geopolítico fuertemente inundado en esta temporalidad por las lógicas neoliberales, la irrupción de nuevos tipos de horizontes de inteligibilidad de lo social (pensamiento postmoderno, antiesencialista o post-fundamento) y la huelga estudiantil de la UNAM que se dio entre 1999 y 2000, a consecuencia del nombrado “Plan Barnés”.
- c) Lo laboral, lo académico y lo político en las instituciones universitarias en que inician su ejercicio profesional como personal académico (nuevamente a partir de las funciones de docencia, investigación, producción bibliohemerográfica y la función de enseñar a investigar).
- d) Los procesos de interlocución que ellas sostienen con académicos y grupos de académicos de la institución en que trabajan y de otras instituciones nacionales o internacionales.

Del mismo modo me ayudó a observar algunas de las formas en que estas mujeres se convierten en *sujetos* (en el sentido laclauiano), ante al nivel y extensión de la proliferación de las dislocaciones estructurales operantes en el capitalismo contemporáneo. Como se recordará,

lejos de ser el sujeto un momento de la estructura, es el resultante de la imposibilidad de constituir la estructura como tal –es decir, como objetividad. De donde la posibilidad de una transformación de la sociedad depende de una proliferación de nuevos sujetos del cambio, lo cual sólo es posible si hay algo que tiende a multiplicar las dislocaciones y a crear, en consecuencia, una pluralidad de nuevos antagonismos. (Laclau, 1990:57)

Nuevamente, por razones de exposición abordaré por separado las fuentes discursivas que se van articulando con las identidades de las entrevistadas, haciendo un llamamiento a recordar que ninguno de ellos, ni las huellas de las prácticas discursivas que detecté puede considerarse suturado, fijo o estable, pues están penetrados por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobredeterminación acuerda a toda identidad discursiva.

6.2.1 Sobredeterminaciones con los eventos geopolíticos

El contexto inundado por las lógicas neoliberales y en el que se van a multiplicar los procesos dislocatorios va a instalar la percepción de *la falta*, así como numerosos nuevos retos en el plano del conocimiento, para estas cuatro mujeres.

Hay otros eventos, como lo que empieza después de la caída del muro de Berlín y la de la Unión Soviética, no a través de una revolución armada, sino de muchas, **se volvió a constituir y se sigue reconstituyendo el mapa geopolítico mundial y todo eso es un reto a nivel teórico, a nivel político y a nivel social: ¿Cómo pensar todo eso?** Me pregunto si así como vimos la caída del socialismo, vamos a ver (o si yo voy a ver, por decirlo de algún modo) la caída del liberalismo, del neoliberalismo, porque de que no aguanta, no aguanta. No sé, porque no tenemos cierta claridad de hacia dónde ir y porque, como diría Freud, “las culturas occidentales están enfermas y a las otras habría que tomarles el pulso también”. Entonces es una cuestión que tiene que leerse con un sentido complejo, con un pensamiento complejo. A mí me parece que como especie y como cultura, como sociedad, estamos en un límite: en este límite que implica el “agotamiento de”, el agotamiento de horizontes culturales, políticos, valorales. [...] Pero por todos lados hace agua el neoliberalismo, el neocapitalismo, lo reconocido con el significante *globalización*. Sólo hay que ver cómo se va adelgazando la Copa de Champagne y las manifestaciones cotidianas, hay una agudización en el imaginario. En 1999 empezó el movimiento de los *globalifóbicos*, comenzando una expresión mundial de que esto está ya no da para mucho. Luego surgieron los *inconformes*. Etcétera... (E-1)

En este momento que vivimos una tensión muy fuerte entre globalización y crisis estructural generalizada y donde no solamente nosotros sino casi el mundo entero está en conflicto, nuestro conflicto identitario es muy distinto que en muchos otros lugares del planeta. Porque Europa tiene identidades tan fuertes de tantísimos siglos, que existe una Comunidad Europea que trata de construir una identidad mayor, una identidad equivalencial mayor que la de los estados europeos, conservando sus diferencias (¡y vaya que sí, conservan las diferencias!). Pero en el caso de México, el Tratado de Libre Comercio no nos da ninguna identidad. Es decir estamos atravesados por una serie de conflictos identitarios. Quienes tenemos la fortuna de estar en una institución como la UNAM, tenemos toda una cobija identitaria muy fuerte y formas de seguir construyendo-reconstruyendo nuestra identidad. También los grupos familiares de donde venimos algunos, más que constituirte, te abrigan. Pero si como científicos o estudiosos nos salimos de eso, vamos a ver que el país está en una situación muy delicada. (E-1)

Relacionada con muchas de las consecuencias de la irrupción de estas lógicas neoliberales en los espacios universitarios, la multiplicidad de las crisis sociales y con lo que ella reconoce como la *crisis orgánica de la educación*, surge la preocupación de E-3, por la construcción de imaginarios en los adolescentes mexicanos.

El campo problemático que en mi caso articula la cuestión teórico-epistemológica con aspectos concretos de la vida cotidiana de sectores de la población como la adolescencia, **es el tema o el campo de la formación de sujetos...** La pregunta es ¿cómo desde el conocimiento potenciar la condición del *sujeto*, en su condición de *sujeto* histórico,

social y político, de tal manera que no sea solo saber más, sino desde el saber, poder desplegar lógicas o formas de razonamiento que lo habiliten a pensar de acuerdo a las exigencias que el contexto te plantea, pero que además le permitan situarse como sujeto para poder desde esa condición, abrir su propia condición y la de la realidad, hacia otras posibilidades? Sobre todo porque la parte educativa y pedagógica no es ajena a las implicaciones que tiene todo proyecto educativo en la formación de las personas, en el plano particular y en el plano de configuraciones o construcciones sociales. Y básicamente para pensar la relación entre conocimiento y cultura, entre teoría y vida cotidiana, que no es un paso automático ni mecánico, pero permite adscribir y ubicar el sentido que tiene el conocimiento para la generación de proyectos en los cuales la gente pueda encontrar opciones y pueda ampliar su horizonte de vida con las herramientas que la investigación o el conocimiento brinda. Ahí la pedagogía es un ámbito de traducción de esos aspectos más abstractos, generales, de las disciplinas y los especialistas a ámbitos concretos en los cuales pueda no solamente ubicarse el valor y la pertinencia, sino también potenciar la condición de vida de las personas, ampliando sus horizontes de razonamiento, de conocimiento, de reflexión.

Y hay un momento en que yo defino a la adolescencia como ámbito de interés para mí, no de especialista sino de interés. Yo creo que las expectativas de vida han cambiado, la edad se ha modificado con respecto a lo que se considera viejo o joven y eso tiene un impacto no solamente en la centralidad que ocupan ciertas imágenes que, como la de los adolescentes y los jóvenes, de alguna manera son visibilizadas y visualizadas ya sea para criminalizarlas o para constituirse en modelos de vida, por las estéticas, las operaciones, la mercadotecnia. Pero **la cuestión de la adolescencia sintetiza las rupturas y las crisis epocales**, es una forma de pensar no solamente a los adolescentes (no me interesa en sí el tema de la adolescencia), sino que me permite pensar la situación presente, pero también ubicar cómo se imagina el futuro. Y hay un plano que a mí me pareció muy interesante, que Adriana Puiggrós trabaja en su libro “Volver a Educar”, y que me fue muy esclarecedor de un conjunto de aspectos en el campo educativo pedagógico, con elementos que tienen implicaciones en la parte epistemológica y teórica. Cuando ella señala que si algo caracteriza a la actual crisis en educación, es que no es una crisis disfuncional, sino una crisis orgánica. Ella dice que a diferencia de la época de la posguerra [...] la actual crisis orgánica de la educación, es que los discursos, los sentidos y los códigos de las generaciones anteriores ya no se corresponden con los discursos de las generaciones actuales. Entonces hay una dificultad para que el discurso de los adultos pueda reconocerse como significativo por parte de los estudiantes. Hay ahí una dificultad no solo en el orden de la vida cotidiana sino generacional, porque así ¿cómo transmites, cómo se puede producir el legado? Ahí hay una cuestión que me pareció muy importante de retomar, una tesis a desarrollar, ubicándolo en un sector de la población llamado la adolescencia (E-3)

Muy en relación con las reacciones y posicionamientos de adolescentes y jóvenes ante la irrupción de las lógicas neoliberales en espacios universitarios mexicanos, la huelga de la UNAM (1999-2000), tiene fuertes impactos en los intereses académicos de E-3.

Como te comentaba, me interesé en la adolescencia porque **sintetiza las rupturas y crisis epocales**, permite ver cómo se imagina el futuro y pensar en cómo vamos a producir el legado, como generación. Pero el otro elemento que me llevó a interesarme en la adolescencia fue la huelga de la UNAM, porque de la Universidad que dejamos antes de la huelga, a la que encontramos al regresar, era otra cosa. **La huelga del 99-**

2000 es un momento que para mí constituyó como docente, no solamente como especialista del campo educativo, un parteaguas, ¡porque ví expresiones de destrucción de parte de los estudiantes con respecto a la institución! No era solo el enojo de las demandas, que incluso los académicos los acompañamos en sus demandas al principio: la gratuidad de la educación. Gracias a esa huelga hoy sostenemos un piso: fue la apuesta de la Universidad como base para construir comunidad.

Pero yo viajo en transporte colectivo y **escuchaba a los estudiantes de bachillerato ¡con expresiones de odio, de coraje, de desprecio hacia la institución, hacia sus académicos!** Se veía en el lenguaje con respecto a los maestros: “¡No, ese pinche viejo...!” Expresiones que hablaban de un desprecio total por los maestros. Y ¿qué autoridad puede tener un docente que es visto de esa manera?

Pero además yo llegué a escuchar y se documentó, que los estudiantes decían: “¡Pues antes de que se levante la huelga, vamos a destruirlo todo!”. Y destruirlo todo era deshacer las bancas, algunas preparatorias que tenían albercas, se destruyeron las albercas, las computadoras... Entonces encontramos un estado devastado, como después de la guerra.

Entonces **la dificultad para, a través de la política, construir un lazo con lo social**, porque ahí sí, la lógica fundamentalista de los grupos que se fueron apropiando del movimiento y de la institución misma, era ya no solamente en contra de la institución, sino contra cualquiera que estuviera en contra de lo que una persona decía. Entonces ya no era los maestros, los adultos, la institución, la derecha, la “izquierda institucionalizada”, sino ¡el que estuviera en contra de ellos! Y podía tratarse de su camarada, su amigo. Al grado tal de que a mí me tocó presenciar en las asambleas de maestros, que nos reuníamos fuera de la universidad, alumnos que llegaban heridos de pica-hielo o de navaja, ¡porque sus propios camaradas (amigos, colegas, o como tú los quieras llamar) compañeros del grupo, los habían intentado matar!

Y luego ese hacer en el auditorio “Che Guevara” donde Sánchez Vázquez, López Austin, Helena Beristáin, Villoro llegan a hablar con ellos y ¡no había manera de que fueran escuchados! ¡No les reconocían la más mínima autoridad! Ninguna autoridad, a esas personas que si algo han tenido en la vida es congruencia, es coherencia y han sostenido aún en contra de los posmodernos y postmarxistas, una posición significativa con respecto a la defensa del marxismo.

Todo esto no se subordina, pero condensa lo que en un momento dado a mí me interpela para definir por dónde construir, articular, estructurar un ámbito particular de investigación que me permitiera hablar no solamente de ese ámbito particular, sino comprender algo de lo que en el momento se estructura, sin ser especialista ni en secundaria, ni en adolescentes. Ni es mi meta. [...] Era muy difícil sostener un lugar como educadora o como docente, uno puede ser especialista en un tema pero el vínculo educativo no se da por el tema sino porque pueda realmente desde la alteridad, construir un discurso que a la vez que interpela al otro, me interpela a mí. Entonces ese fue un registro. (E-3)

Así mismo sus inquietudes se condensarán y traducirán en objetos de estudio relacionados con la falta de propuestas sociales del neoliberalismo y el neocapitalismo, el problema de los migrantes y de los grupos indígenas que se van quedando colgados en el tiempo frente a las políticas asistencialistas o integracionistas

Con mis estudiantes en Morelos estoy tratando de retomar el tema de los dispositivos ya más centrado con el asunto de la ciudadanía y el asunto de la capacidad de agencia, que,

como dice Baumant “Hemos perdido capacidad de agencia”. Y algo que nos ha mostrado este dispositivo impregnado de pensamiento neoliberal, de pensamiento y de prácticas neoliberales, es que ocasiona esta falta de capacidad de agencia de los sujetos, este sentimiento de impotencia, de desprotección, etc. Me gusta mucho la obra de Zigmunt Baumant, especialmente *Vidas desperdiciadas*. Es toda una sociología de la vulnerabilidad y como yo trabajo con sujetos vulnerables pues me cayó como anillo al dedo, para entender esa realidad y para ver lo que está ocurriendo y además poder intervenir. (E-4)

Mi inquietud es en un sentido político profundo, en cuanto a cómo está organizado el mundo, cómo son nuestras relaciones entre los grupos sociales humanos y sociales de nuestra propia cultura y de las otras culturas occidentales y cómo nos relacionamos con aquellos que no están dentro de las culturas occidentales. Y qué problema vivimos en México tan grave de esas poblaciones que se han quedado como colgadas ontológicamente hablando, entre la cultura indígena y la cultura occidental, porque a sus padres les prohibieron hablar la lengua indígena en la escuela cuando eran niños. Entonces ahora salen al mundo occidental y no les enseñan la lengua indígena a sus hijos, y tienen un conflicto muy serio. No sé qué porcentaje de la población está en esta situación, pero estas poblaciones están como suspendidas entre dos horizontes ontológico semióticos. Estuve en el 2007 en el museo Quai Branly de París y creo que este museo es una expresión simbólica de lo que son las culturas no occidentales, para las occidentales: que están muy bonitas en un museo, en vitrinas, están sus viviendas, su vestuario, lo que comen, la música que escuchan... ¡Y ya! Un enfoque como muy dentro de la antropología clásica tradicional. Mi crítica al interculturalismo es muy fuerte y me atraviesa y permea epistemológicamente a partir de entrar a este asunto de los horizontes ontológicos semióticos. Fue inaugurado por Jacques Chirac en junio de 2006 con la presencia de Koffi Anan, Rigoberta Menchú. Bueno pues, allá ellos, si avalan esta concepción de interculturalidad. El museo es precioso, precioso. (E-1)

También se traducirán en otros temas como el problema de la dificultad de articular el conocimiento a la vida, van a constituir objetos de indagación e investigación que devendrán aportes al plano teórico de la construcción de lo educativo por parte de las investigadoras participantes en el estudio.

Hay una cuestión que la tengo ya escrita en un par de trabajos que es que después de muchos años de análisis, de estudio, de pensar sobre esto, de deconstruirlo, de volverlo a construir, hacer síntesis, hacer otra vez un análisis minucioso, en fin, creo que el pueblo de México en este momento del siglo XXI está atravesado por un conflicto muy fuerte que tiene que ver con la construcción de su subjetividad como pueblo, su identidad (tomando el concepto de identidad no de manera rígida sino como abierta, precaria, inestable). Y esto tiene que ver con que **la educación formal escolarizada está divorciada de la educación y de las formas de vida de los pueblos originarios y de las otras múltiples migraciones que conforman al pueblo de México**. No me refiero solo al momento de llegada de los españoles, sino posteriormente, yendo siglo por siglo, las migraciones que han habido de libaneses, judíos, negros, de una cantidad de nacionalidades o grupos étnicos. Se ha empezado a hablar, por ejemplo de la tercera raíz en México: la negra. Hay ya estudios, investigaciones, reconocimiento de que no solo somos producto de españoles e indígenas, sino de más razas, hay una historia de esa raíz

negra de México que se ha quedado fundamentalmente en Guerrero y otros lugares del país donde están muy identificados los afromexicanos, pero todavía se habla muy poco. Fíjate lo mal que está el curriculum de primaria, secundaria, prepa, que pese a todas estas investigaciones que ya existen, ¡no se recoge nada ni en las últimas reformas educativas! Estamos atravesados por una ignorancia constitutiva. Pero el problema no es tanto la ignorancia, sino que entonces estamos en un conflicto interno irresoluble y constitutivo de la mexicanidad actual. En la independencia se hace “borrón y cuenta nueva” y ahí se borran todas las castas, que eran muchas y unas tenían más poder político, prestigio social, pero estaban reconocidas. Y entonces el mexicano es producto del indígena y del español y se borra todo lo demás, cuando se consuma la independencia. En la revolución mexicana se hace otro tipo de *borrón y cuenta nueva* y entonces es la *raza de bronce*, pero finalmente sigue siendo muy occidentalizada, muy pensada desde quien ha tenido acceso al conocimiento y a la formación occidental y yo no me estoy saliendo del conflicto, al contrario, me siento dentro de él. Pero creo que no ha habido *contacto cultural*.

Entonces en este momento que vivimos una tensión muy fuerte entre globalización y crisis estructural generalizada y donde no solamente nosotros sino casi el mundo entero está en conflicto, nuestro conflicto identitario es muy distinto que en muchos otros lugares del planeta. Porque Europa tiene identidades tan fuertes de tantísimos siglos, que existe una Comunidad Europea que trata de construir una identidad mayor, una identidad equivalencial mayor que la de los estados europeos, conservando sus diferencias (¡y vaya que sí, conservan las diferencias!). Pero en el caso de México, el Tratado de Libre Comercio no nos da ninguna identidad. Es decir estamos atravesados por una serie de conflictos identitarios. Quienes tenemos la fortuna de estar en una institución como la UNAM, tenemos toda una cobija identitaria muy fuerte y formas de seguir construyendo-reconstruyendo nuestra identidad. También los grupos familiares de donde venimos algunos, más que constituirte, te abrigan. Pero si como científicos o estudiosos nos salimos de eso, vamos a ver que el país está en una situación muy delicada. (E-I)

6.2.2 Sedimentos del discurso familiar

- Los padres y las madres

Aunque en la etapa de la realización de las entrevistas, la mayor parte de *Los Padres y Las Madres* ha muerto, es importante el peso que tienen algunos elementos de modelos de identidad y estructuras discursivas con las que ellas se identificaron. Las cargas simbólicas de estos modelos se desplazan en el tiempo, condensándose, restructurándose en parte y/o resignificándose en esta temporalidad; es así que sean consistentes las referencias a la fuerza interpelatoria de aspectos como la capacidad respetuosa de escucha y diálogo intelectual académico respetuoso.

Hay un modo de diálogo que yo mantengo con mis estudiantes, que nunca antes lo había relacionado, pero en este momento lo estoy relacionando con la relación que tenía mi papá con su tía Consuelo, hermana de su papá, que era a la que nosotros veíamos, como la más humana de carne y hueso, aquí en ciudad de México. Porque mi abuela Antonieta

era así como ¡Wao!, pero no la veíamos tan a menudo. La visitábamos los sábados o domingos y pasábamos el día con ella. Era como ir a ver a la abuela. Y mi papá y ella siempre tenían una conversación muy bonita, se tomaban el quesito y el vino y siempre hablaban de libros, museos, Era una relación y unas conversaciones muy padres, se podían pasar horas y horas, ellos dos hablando. [...] Y yo con esa idea de Neill (de Sumerhill) de que los alumnos deben ser felices, en una relación muy cercana, me relaciono con mis alumnos muy al estilo de la relación que tenían conmigo y mis hermanos, mi papá y mi tía Consuelo, que es como de estar contigo, platicar, convivir, compartir. (E-1)

- Influencia de la pareja

Las influencias de las parejas para el desarrollo y formación del *habitus académico* se hacen evidentes en los cuatro relatos estudiados. En casi todos ellos la influencia es mutua y de tipo intelectual, veamos aquí algunos ejemplos

Por supuesto Edgar, más que una influencia hacia mí, ha sido una influencia mutua. Hemos trabajado mucho juntos. Hasta la fecha todavía hacemos muchas cosas juntos, escribimos juntos, luego él se fue quedando en el campo de la *educación ambiental* y yo me dediqué más al *currículum* y la *teoría*. (E-1)

Mi esposo siempre ha sido una ayuda maravillosa y como él sabe de mil cosas, pues siempre me decía “Léete este libro”, “hay estas estrategias...” Él empezó como académico, nos conocimos en bachilleres, ahí éramos maestros. Después entró como investigador a ANUIES. Ahí estuvo muchos años, trabajando como parte del grupo fuerte de investigación de la ANUIES, y pasó de ahí a la Secretaría de Educación Superior, fue Director Técnico de Educación Superior. Pero cuando llegó un momento en que le ofrecieron el escalón siguiente él dijo, “No, ya no quiero saber más de estos puestos” y puso su despacho, y trabaja como consultor independiente desde entonces en el campo educativo. Aprendió mucho en ANUIES y en la Secretaría, por supuesto y ha leído una cantidad de cosas, impresionante. Él ha trabajado mucho lo de formación de docentes universitarios. (E-4)

Marcel es agrónomo, estudió en Chapingo, en un momento en que deja de ser escuela del esquema militar y pasa a lo civil, por el 68. Él estudia la Maestría y el Doctorado en Sociología en la UNAM. Él rompe con el esquema clásico de los agrónomos, trabajó en la Dirección de Tecnológicas Agropecuarias y crea una propuesta de vinculación. Es muy productivo el diálogo con él porque es una persona que siempre está construyendo proyectos que vinculan la parte social, con la parte productivo económica, con la parte universitaria disciplinaria. Es muy retador, plantea problemas que, la academia en su narcisismo deja de lado. Muchas cuestiones concretas que tienen que ver con esa relación entre la parte científica y la generación de proyectos. Desde que yo lo conozco es muy retador, me plantea problemas que me ayudan mucho intelectualmente. (E-3)

- Influencia de las hijas e hijos

Como vimos en la temporalidad anterior la influencia de las hijas e hijos contribuye también al interés de las investigadoras por incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, a través del diálogo intergeneracional de tipo intelectual, a partir del

cual una de las entrevistadas y su hijo intercambian información, herramientas, categorías, lecturas, se leen y comentan trabajos, etc.:

Cuando estoy trabajando la noción de *horizonte ontológico semiótico*, me doy cuenta de que lo que se ha entendido por interculturalidad, no es realmente interculturalidad: Es la cultura para los otros. **Y es una cuestión de *alodoxia*, como diría Bourdieu, que es un concepto que, el haberlo aprendido, incorporado y estudiado, se lo debo a mi hijo Iván, como otros que le debo.** Porque con él, desde que era muy chico, he discutido y analizado cosas. Es un hombre, muy profundo, muy inteligente. Ahora algunas de nuestras comunicaciones son académicas y tal vez mi experiencia con él, la he aplicado con mis estudiantes. Me gusta conversar con él y me preocupa que se sienta bien. A veces hablamos de qué libros está leyendo, qué libros estoy leyendo, si ya vio tal película, etc. Hablamos como adultos. Yo le pregunto y él me pregunta de cosas muy profundas que le pasan a él o a mí. Él es un motor y una motivación muy grande para mí. Es y lo sigue siendo. Yo me siento la mujer más bendecida del universo por haber tenido a ese hijo. (E-1)

Así mismo E-3 retoma las vivencias con su hija, no como detonante de su interés por incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, pero sí como referencia para la estructuración de una línea de investigación u objeto de interés

Cuando me interesé en la adolescencia, en ese cruce sin duda, las evidencias como vivencia particular de un conjunto de expresiones las encontré en ese momento, de alguna manera devueltas por mi hija. En esa época ella era adolescente, y no se reduce mi interés en la adolescencia a mi interés en mi hija, pero sí es expresión-síntesis, en donde tienes la parte académica, escolar, el disciplinamiento, la vigilancia, el autoritarismo lo que define ser un buen estudiante, de acuerdo a esa concepción. Que académicamente, mi hija no tenía mayor problema, pero sí es una cuestión que no es nada más esta retórica de que “¡Ah, es que es la adolescencia”, “Es que es la época en que se revelan”, sino en una dimensión de ruptura, de confrontación. No solo en términos de lo que supone la confrontación como búsqueda de identidad, o construcción de identidad, de ser diferente a lo que los padres marcan, sino también de espacios desconocidos y que son bloqueados por los adolescentes, con respecto a los padres y a los adultos y a los maestros, porque constituyen ámbitos donde están no solamente probando sino reconfigurando el sentido de sus vidas. Entonces no se subordina mi interés a esto pero, entre la parte más amplia, lo que uno va reconociendo como aspecto que puede resultar de alguna manera significativo, está la relación con mi hija adolescente, como un momento en que tú dices “Bueno, pues si algo está pasando, pues ahí lo tengo”, no para desde mi investigación, resolver, pero sí habla de un cruce de un conjunto de elementos importantes. (E-3)

6.2.3 El contexto de la profesión académica en la Universidad

Profesional y laboralmente, esta temporalidad se centra en la etapa que sigue después de que las investigadoras han obtenido sus grados de maestría y/o de doctorado, se insertan a trabajar

como personal académico de base en espacios universitarios y/o consiguen reconocimientos o estímulos como la membresía al Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología o la beca PROMEP, entre otros. Su definitividad o inserción como personal académico de base en espacios universitarios va a demandar de ellas la realización de diversas funciones tales como la docencia, la investigación, la vinculación, la producción de textos (libros, capítulos de libros, coordinación de publicaciones, etc.), la formación de investigadores, que a su vez involucran diferentes tipos de actividades como la gestión del trabajo, la búsqueda de fuentes de financiamiento, el ejercicio de la representación, además de otros componentes como la elaboración y publicación de textos, el trabajo colegiado, el estudio, etc.

Grediaga, considera que la profesión académica:

[...] constituye una asociación de individuos que se ubican en organizaciones que cumplen con la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento; tienen la capacidad de autorregular los procedimientos de incorporación a la profesión y a otras profesiones, evaluar los productos y servicios que generan; y cuentan con un *ethos* particular, que como diría Metzger implica una acendrada defensa de los principios de libertad académica y autonomía para las organizaciones universitarias (Grediaga, 1999:167).

Ser un académico requiere de un conjunto especial de saberes y habilidades vinculados con una formación disciplinaria, este tipo de profesional si bien goza de cierta libertad en el uso y distribución del tiempo, mantiene su calidad de empleado de una organización y, por consiguiente, tiene el derecho a recibir una remuneración a cambio de la prestación de sus servicios.

La inserción de las entrevistadas en la vida académica coincide además con la etapa del cambio en las políticas hacia la educación superior en México, de acuerdo con el giro neoliberal del que ya hablé en la temporalidad anterior, relacionadas con el establecimiento de

- a) sistemas clasificadores de las posiciones académicas en las IES, articuladas en relación con los tipos de nombramientos, categorías y niveles vigentes en las instituciones,
- b) diversas formas de organización de la relación entre docencia e investigación (por disciplinas, interdisciplina, proyectos, etc.),
- c) políticas nuevas que contemplan diferentes categorías y niveles de ingreso

económicos, establecidos en los mecanismos de regulación del trabajo académico tales como los programas de estímulos, financiamiento, Sistema Nacional de Investigadores, Becas PROMEP, etc.

Es así que los conocimientos, habilidades, predisposiciones se irán sobredeterminando con el *habitus* de estas investigadoras, a partir de:

- La enorme riqueza de la formación universitaria (tanto en los aspectos curriculares estructural-formales, como en los procesual-prácticos de la licenciatura y postgrados cursados, en espacios culturales como los de la UNAM⁶², el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del CINVESTAV-IPN, la Universidad Iberoamericana o la Universidad de Essex, Reino Unido, que deviene *capital cultural institucionalizado* a través de títulos, reconocimientos, constancias, acreditaciones de participaciones en eventos, actividades, ayudantías, etc.
- Pero también *capital cultural incorporado* a partir de las oportunidades que universidades como éstas ofrecen a sus comunidades en cuanto a difusión de la cultura (con acceso libre o tarifas preferenciales para asistir o participar en conciertos, exposiciones museográficas, presentaciones, viajes de estudio, seminarios, ferias culturales, talleres deportivos o de arte, etc.); y, desde luego la participación como becarios con apoyo financiero, ayudantes de docencia, investigación etc.
- El capital cultural heredado e *incorporado* de los modelos de identidad de discursos del ambiente familiar en temporalidades anteriores, y en esta temporalidad,
- La información y orientación política proveniente de espacios reivindicatorios como los movimientos estudiantiles, latinoamericanos y los exiliados
- la riqueza formativa e informativa de sus primeras incursiones en las funciones de docencia, investigación y formación de investigadores.
- la riqueza de los obstáculos epistemológicos que han reconocido en su formación y cuya superación ha implicado costosos y a veces dolorosos ejercicios de

⁶² En esta temporalidad resulta muy importante la influencia de las características de la institución en la forma en que organizan y combinan el trabajo docente y el de investigación que van realizando las investigadoras. Otro punto a señalar es que, coincidente con lo reportado por el estudio biográfico de las trayectorias de académicos de un mismo grupo disciplinario de Landesmann (1998) la estructura de las actividades no es estable en el tiempo, sino que las entrevistadas generan diversas combinaciones de actividades y de funciones, en distintos momentos de sus trayectorias.

reconstrucción de la identidad

Tuve una plática que tuve con un amigo inglés, en donde él me decía que se sentía tan orgulloso de ser inglés que si volviera a nacer, él quisiera volver a ser inglés y me preguntó “A ti, como mexicana, ¿te pasa lo mismo?” y haz de cuenta que me clavó así como ¡Prrrrraaaaassss!... **y me dejó girando hasta el momento actual. A mí, como mexicana, ¿me pasa lo mismo?... ¡Híjole!... Ahí lo dejamos, ¿no? (E-I)**

- Todos estos factores empoderarán, fortalecerán y favorecerán su decisión de aportar a ese nivel de la producción teórica que es el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. Esta decisión académica se articulará con otro elemento importante que deriva de las exigencias y demandas desde las nuevas políticas económicas neoliberales hacia las universidades públicas a través de los sistemas que regulan el ingreso, estímulos, permanencia y ascenso del personal académico, tales como los instituidos por el CONACyT o el PROMEP.

En este sentido, si bien el cambio en las reglas del juego del trabajo académico en las universidades, metió al personal académico en tensiones y exigencias a contra-reloj, el *status* que brinda a sus miembros la membresía al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o el perfil PROMEP así como los estímulos, apoyos y becas para el rendimiento académico constituyeron espacios potenciales y potenciadores de más desarrollos, investigación, producción y difusión de ideas (a través de conferencias y publicaciones) y junto con ellas, las posibilidades de los investigadores de enriquecer sus horizontes al entrar en interlocución con diferentes tipos de actores de la vida nacional mexicana, así como con distintos espacios académicos mexicanos y/o internacionales.

En un Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental en Venezuela, una educadora ambiental contó cómo ella en su casa había querido cambiar el asiento y la tapa de la taza de baño, que eran de madera y que su hija de cinco años le dijo “¡Mamá, pero ¿qué vas a hacer?! ¿Tú no sabes el problema que hay con los bosques, con la madera en el mundo? Esto es de madera, está perfectamente bien, si quieres barnízalo, píntalo, hazlo más bonito, pero ¿por qué vas a cambiar esto por algo de plástico? Esto ya está en la casa, es un daño que ya se hizo, ya está en la casa, la madera es preciosa y puede durar indefinidamente.” Ella era la educadora ambiental y la hija fue la que le dio la lección. (E-I)

Paradójicamente la riqueza de esta condensación de *elementos* que se transforman en *momentos* articulados en la identidad de las entrevistadas, si bien hace que experimenten poder para hacer jugadas teóricas en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo (como prácticas políticas pedagógicas alternativas), lejos de producirles una

sensación de completud o sutura, tendrá el efecto de potenciar y multiplicar constantemente la sensación de la *falta*, haciéndolas susceptibles a conocer e incorporar elementos de nuevos discursos teóricos, políticos, sociales, culturales, provocando que lean más, participen en más actividades académicas, produzcan más, dicten más conferencias, publiquen más, etc.

- Insights y aportes desde las funciones de docencia

Hernández Zamora (1994) enfatiza cómo el sujeto que aprende no es solo uno al que se le proporciona información o se le educa (es interpelado e incorpora inmediatamente información en su identidad), sino que es un sujeto que desea (experimenta la falta en su identidad y por lo mismo busca los elementos que puede articular) en su búsqueda constante e interminable por suturar su identidad, alcanzar la completud. En este sentido, estas mujeres pese a haber concluido sus estudios de postgrado y después de haber realizado múltiples identificaciones a lo largo de sus itinerarios, con diferentes estructuras discursivas, dado que tales estructuras con las que se han identificado no logran constituirse, continúan experimentando la falta y, por lo mismo continúan aprovechando todas las oportunidades de formarse. Espacios especialmente ricos en desafíos y nuevas identificaciones, surgirán de las funciones de docencia que ellas realizan y que abordan desde una concepción problematizadora de la docencia, donde como hemos visto, no se limitarán a depositar, narrar, transferir o transmitir conocimientos a sus formandos. Parafraseando a Freire (1970), ellas enfrentarán la docencia como una situación gnoseológica donde, se solidariza educador y educando frente a objetos cognoscibles que les mediatizan y en las cuales, cada paso que cada uno va dando hacia la comprensión de dicho objeto, le va abriendo caminos de comprensión al otro.

Para mí es muy alentador ver cómo piensan y actúan algunos jóvenes con los que trato en la universidad, tienen un pensamiento muy profundo, muy crítico. No tienen las formas de rebeldía propias de mi generación y eso, en lugar de interpretarlo como apatía, debe verse como otras formas de organización y expresión. Son jóvenes muy inteligentes que están haciendo planteamientos que a mí me han dejado sorprendida. Creo que más que preocuparnos por si han perdido los valores, más bien hay que ver qué valores están construyendo para sobrevivir en un mundo que les dejamos hecho trizas. Es importante el legado que las generaciones adultas les dejamos, hay cosas muy valiosas, pero les estamos dejando un caos en muchos sentidos. Recuerdo que en una clase cuando hablé de la crisis estructural generalizada y les pregunté qué pensaban ellos de lo que decimos los adultos, de que los jóvenes han perdido los valores. Y una jovencita pidió la palabra y me dijo

–Mire doctora, nosotros los jóvenes sí tenemos y estamos construyendo valores. Estamos muy conscientes del mundo que ustedes nos han dejado. Y mi opinión es que **ustedes están proyectando su fracaso en nosotros, ustedes son los que fracasaron, no nosotros**. Ahora a nosotros nos toca ponernos las pilas rápidamente, porque la situación que nos dejan es muy difícil. Y sí lo sabemos. Sabemos que así es y estamos tratando de ponernos las pilas.

Y yo dije: “¡Wao!” Porque eso que dijo es muy significativo, de que sí se están moviendo los jóvenes, de que sí nos ven. Y me llamó la atención muchísimo que no nos ven con ese odio, rebeldía y coraje con el que nosotros veíamos a los adultos, que eran para mi generación, los opresores. Nosotros no nos sentíamos opresores, estábamos del lado de los buenos, del lado que veíamos a los malos. Entonces en lo que esta chica me dice, creo que no existe esta dicotomía de buenos/malos.

También hace unos años le pedí a mi entonces estudiante de licenciatura, Raúl Vital, me ayudara a hacer una presentación en power point. Y él puso en la portada una imagen con un joven que tiene el mundo entero en la cabeza y las figuras de otros tres muchachitos con ese tema de “No veo, no escucho, no hablo”. Entonces le pregunté por qué había elegido esa imagen y me dijo:

–Porque creo que muchos jóvenes nos sentimos así ante los adultos: tenemos el mundo entero en la cabeza, pero parece que no vemos, no escuchamos, no hablamos. (E-I)

En este sentido, la capacidad de escucha va más allá del apoyo respetuoso o cortés hacia sus estudiantes, convirtiéndose en medios que ellas emplean para construir nuevos conocimientos

Yo creo que **uno de los giros importantes en la educación** (a propósito de los giros teóricos importantes en la educación), **sería cambiar la dirección de la educación y ser más escuchas que explicadores**. ¡¿Qué les vamos a explicar a ellos?! ¡Sobre todo en este momento en el que las cosas están como están!... Más bien tenemos que ver qué podemos aprender de los jóvenes, de los niños. (E-I)

Yo aprendo muchísimo más de mis estudiantes de lo que ellos aprenden de mí. Pero el asunto es que tengo con ellos una relación, un diálogo de muchas maneras y eso es lo que a mí me gusta. Yo sé que parte de hacer una tesis es una gran angustia, sufrimiento y demás, pero es una angustia productiva y me interesa convivir y platicar con mis estudiantes, me gusta cuando siento o me doy cuenta que me engancha y se enganchan conmigo, cuando hay una cosa de placer, de gusto, entusiasmo. Me interesa tener una relación con ellos, ver por dónde andan, cuáles son sus inquietudes, cómo van. (E-I)

Búsqueda de la crítica

En esta temporalidad se verá re-aparecer (si bien, reconfigurada, nutrida con nuevos elementos políticos, contextuales, teóricos, epistemológicos) la estructura discursiva de la crítica, del pensamiento de izquierda y/o del pensamiento popular democrático, que apareció desde la infancia y/o la adolescencia, pero ya no sólo aparece como una orientación o una búsqueda, sino como un **posicionamiento onto-epistemológico**, desde

el cual debaten contra cuestiones como los efectos del neoliberalismo, las llamadas políticas interculturales o el posicionamiento onto-epistemológico de la academia occidental (en la que ellas han sido formadas)

El centro de la crítica para mí está en la categoría de *contacto cultural* y en otros conceptos que retomo, aunque no son míos, como el de *alodoxia*, el de *obtusión* y *forclusión*. [...] Mi crítica es fortísima al no contacto cultural, a la resistencia respecto de lo que podemos llamar la globalización como proyecto, que ¿qué está haciendo con las migraciones tan fuertes de fines del siglo XX y de este siglo XXI?, ¿qué está haciendo con todos estos grupos humanos que se van se van de sus terruños, de sus lugares de origen por cuestiones de pobreza a buscar mejores condiciones de vida?. Se están construyendo muros, funcionalmente en muchos espacios del mundo, porque no quieren que se vaya tanta gente, pero ¿qué están haciendo con sus políticas de interculturalidad? Sigue habiendo esta idea de que la cultura occidental es la cultura más desarrollada, la más inteligente, la que ha llegado más alto... Bueno ahí pongo el cuestionamiento más fuerte: ¿Realmente somos... (y digo, “somos” metiéndome en la esfera de la cultura occidental, donde he sido formada), somos **tan tan buenos, que tenemos el mundo a punto de desaparecer? ¿somos tan tan inteligentes, tenemos una ética tan tan maravillosa, que hay una violencia generalizada** en muchas partes del mundo (no se diga México hoy en día, tan terrible)?, **¿estamos tan tan sanos, tan tan cuerdos, es una cultura de gente tan tan racional, tan inteligente, tan científica que tiene unos hábitos de sobreconsumo terribles, que nos estamos acabando el agua, que nos estamos acabando el mundo, que nos estamos matando entre nosotros, que las desigualdades son tan grandes?** Las estructuralidades se van desbaratando, y entonces se quedan grandes poblaciones de jóvenes, por ejemplo en México, que ¿quién les da estructura? Se van a espacios donde tengan o encuentren un poco de estructuralidad, aunque su vida sea muy corta. (E-1)

En la actualidad soy alguien que se posiciona en la crítica al esencialismo desde todos los puntos de vista que se quiera, lo educativo no tiene una esencia: por tanto mi crítica es a toda idea de esencia de lo educativo. Y si se quisiera seguir hablando de esencias sería en términos de esencias históricas, sobredeterminadas, políticas y discursivas, lo cual hace que la esencia aristotélica se diluya de manera importante. Porque entonces lo que tienes son esencias contextuales y una esencia contextual es un *Oximorum*, es algo que se contradice en sus propios términos. [...] También] la imbricación de lo político con lo educativo y con lo pedagógico. Si vemos lo político y lo pedagógico como registros de análisis y la política como arena de inclusión-exclusión, de consenso y coerción, la educación también tiene una dimensión política en ese sentido. En la medida en que uno intenta formar, o alguien se forma independientemente de que lo intente o no, hay una transformación de la subjetividad y esa transformación tiene una dimensión política. Hablar de educación con esencias o sin esencias, no puede dejar de lado la dimensión de exclusión y de inclusión que se está jugando y otra vez, la dimensión de constitución de sujetos que está en juego en ese sentido. (E-2)

En este posicionamiento se articulan preocupaciones por comprender problemas sociales como el de la violencia o la marginación que sufren grandes sectores de la población mexicana

Recuerdo que hace unos años di una conferencia en y hablé de esta película colombiana: *La Virgen de los Sicarios*, que aborda el terrible problema de los niños sicarios, que ahora hay muchos en México, que matan por lo que sea, que están dentro de los grupos de narcotraficantes y están entrenados para matar, desde muy chiquitos. Y cuando terminó la conferencia, un maestro se acercó y me dijo “No se vaya a Colombia. Aquí en Iztapalapa, hacemos revisión de mochilas y encontramos desde armas ‘hechizas’ pero que matan, hasta M-8, ¡en niños de secundaria! No hemos tenido niños muertos *dentro* de la escuela, pero sí hemos tenido niños muertos *de* la escuela”. Entonces la pregunta es ¿Qué tan avanzada y tan extraordinaria es la cultura occidental, las culturas occidentales, que tenemos al mundo en la situación en la que la tenemos, ambiental, de violencia, de no respeto a las nuevas formas, de racismo por muchísimos siglos? (E-1)

- Insights y aportes desde la investigación educativa

Como vimos desde el capítulo anterior, las tareas de investigación educativa serán espacios muy ricos para la formación de las investigadoras, por las exigencias que les implican. Esta función será nuevamente terreno fértil para las rupturas que favorecen nuevos aprendizajes e identificaciones y nuevos retos ontológico epistemológicos:

Con los migrantes ya estamos en el quinto año trabajando proyectos de investigación/intervención con ellos. A veces decimos que sí hemos visto cambios, pero ¡qué lentitud de cambios!, ¡qué desesperación! ¡Esos cambios son lentos y casi imperceptibles...! Pero por otro lado decimos, “Bueno, pero hay capacidad de cambio”, o sea el dispositivo por más cerrado que esté siempre te deja un intersticio, un punto donde puedes empezar a fracturar... y hay que hacerlo ¡con un cuidado enorme! ¡Enorme! Sobre todo por ellos, porque ellos mal que bien viven su vida como si fuera una necesidad, como si fuera algo contra lo que no se puede luchar. Pero eso les permite sobrevivir, ese sentimiento de normalidad, digamos, les permite sobrevivir, en cambio cualquier cosa que les quite el tapete, los mete en unas crisis tremendas. Por eso hemos estado ahí tantos años, porque tú no puedes dejar al sujeto en crisis y botarlo. ¿No? Tienes que acompañarlo en ese proceso, y ayudarlo a procesar las cosas, más que ayudarlo, acompañarlo, simplemente en su procesamiento. Y bueno ha sido una experiencia extraordinaria, muy muy rica, pero no es fácil, no es fácil... No es fácil para la salud especialmente, todos mis alumnos se han enfermado también, porque el medio es insalubre. La otorrina me decía “Oiga, ¿dónde va usted que siempre trae la nariz así?” Sí, es un medio al que no está uno acostumbrado, es difícil, pero muy satisfactorio. Pero hemos tenido que hacer intervención, porque de otra manera no nos dan la posibilidad de entrar. Como nos sucede muchas veces a los investigadores, nos dicen “Si usted va a entrar, pero ¿qué les va a dar? ¿Un cursito? ¿Un taller?” y si no, no te abren la puerta. Entonces nosotros entramos ahí de esa manera. Y el conocimiento de esa realidad, la experiencia de esos talleres que hemos tenido han sido también muy importantes para mí, entender cómo se construye el conocimiento, simplemente la posibilidad de entrevistar... a personas como ellos... Bueno, yo llevo aquí hablando horas y horas y horas, pero sacarles dos palabras a esas mujeres o a esos niños, es durísimo, difícilísimo tiene que haber pasado un proceso largo de que sientan confianza en tí, para que te hablen, para que te digan, para que se abran. (E-4)

En 1987 estaba haciendo una estancia de investigación en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Oxford, con mucho interés en la cuestión de teoría y

filosofía. Y me puse a revisar *journals* sobre este tema y encontré uno de Filosofía de la Educación, coordinado por Michael Peters, pero ¿cuál va siendo mi sorpresa al ver que en ese *journal* los aportes de América Latina **no estaban**? Estaba África, Europa, por supuesto Oceanía, porque fue parte del imperio británico, pero **América Latina no estaba**. En el comité editorial de la revista, no había mujeres, y no recuerdo si fue en ese número que leí en 1987, o posteriormente, que **¡le estaban dando la bienvenida a la primera mujer en el campo de filosofía de la educación!** Entonces dije “¿Qué es esto? ¿De qué se trata?!” [...] Realmente las mujeres a nivel mundial y viendo las regiones en particular ¿qué tanto hemos sido escuchadas y qué tanto hemos podido decir lo que pensamos? (E-I)

- El espacio potenciador de la función de enseñar a investigar

Si bien la docencia y la investigación son espacios con múltiples incorporaciones de rasgos en la identidad de las entrevistadas, el ejercicio de enseñar a investigar es especialmente valioso en aprendizajes, pues condensa rasgos de estructuras discursivas teóricas, éticas, políticas, familiares, etc. Como dice Sánchez Puentes (1995) enseñar a investigar implica introducirse en un campo teórico-práctico.

Teórico, en cuanto organizado por una constelación conceptual regida por una teoría particular del aprendizaje y del conocimiento científico. Práctico, en cuanto que es activamente organizador de la conducción (objetivos y funciones; estrategias y tácticas; metas y programas, recursos, medios e instrumentos) del proceso enseñanza-aprendizaje de la producción científica. [...] enseñar a investigar es una actividad compleja y laboriosa. Su complejidad resulta del objeto mismo de la enseñanza; investigar es un saber práctico, es un saber-hacer “algo”, es decir, generar conocimientos nuevos en un campo científico particular. [...] la producción científica es un quehacer integrado por numerosas y diversificadas operaciones orientadas a un propósito común. Por ello, la enseñanza de estas operaciones requiere tanto el conocimiento de especialistas como el trabajo de relojero para articular la diversidad con la particularidad de las tareas. [...] Si se quiere enseñar el oficio de investigador no basta con basar la propuesta programática en la mera descripción, análisis y crítica de ese quehacer; es necesario además hacer participar a quien desea aprenderlo en todas las operaciones que comporta su realización, al lado de otra persona con mayor experiencia y en un espacio institucional en el que se promueva creadoramente la generación del conocimiento científico. (Sánchez Puentes, 1995:11-30)

En esta dirección, son interesantes las ideas que recogen las narrativas en cuanto a los retos enfrentados y los logros de las entrevistadas, a partir de la función de enseñar a investigar

Cuando fui nombrada Investigadora Nacional por el CONACyT y tuve la obligación de formar recursos humanos para la investigación fue donde surge mi preocupación por la construcción del conocimiento sobre lo educativo. Como mi carrera es Filosofía, yo estuve en el SNI pero en esa área, y poco a poco me fui moviendo hacia el campo educativo. Sobre todo porque había estado **en la UPN y ahí, en el posgrado, había tenido que incursionar junto con mis alumnos en la investigación educativa que requería de datos empíricos, cosa a la que no estaba acostumbrada**. Pero esta

necesidad fue mayor, cuando me cambié a la Universidad del Estado de Morelos y éramos muy pocos investigadores a cargo de todos los estudiantes que deseaban formarse como investigadores. Entonces me di cuenta de que la metodología de corte filosófico no era suficiente, tenía que trabajar con otros métodos, otras técnicas y tenía que revisar cómo se construía el conocimiento en el campo educativo, ahí fue donde entré plenamente al problema de la construcción del conocimiento en el campo educativo. La filosofía me servía muchísimo, nunca ha dejado de servirme el método dialéctico, me gusta mucho, también me gusta el método foucaultiano, que ya el mismo Foucault decía que para hacer buena filosofía había que salirse de ella. Me gusta también la reconstrucción hermenéutica de Habermas. **Estoy convencida de que la manera de trabajo reconstructiva para el campo de las ciencias sociales, es más útil que la manera de trabajar comprensiva. Entonces pensé que sería útil ensayar diversas formas de reconstrucción, siempre analíticas, aunque no necesariamente habermasianas. Otras veces, cuando quiero sacar a la luz implícitos, hacer un trabajo detallado de análisis de discurso, utilizo otros enfoques e incluso técnicas como las del análisis estructural.** Así que yo opté por la forma analítica reconstructiva. El análisis me parece muy importante pero de ahí hay que pasar a la síntesis. Esto también es muy hegeliano, es muy marxista... (E-4)

Creo que en el espacio de formación para la investigación, es donde más he impactado, en los cursos, en los seminarios, en las tesis, es donde más huella he dejado. Sin embargo en algunos lugares no tanto. Por ejemplo en el DIE, los que no son mis estudiantes, o de Josefina Granja, o de Eduardo Remedi, no saben lo que yo hago. No saben lo que es Análisis Político de Discurso, algunos incluso sin saber dicen “¡Ay, es puro rollo postmodernista, relativista!”. Y lo hacen desde un lugar del desconocimiento. En la Facultad (FFYL) sí siento que ha habido marca, que hay reconocimiento. En Xalapa con los alumnos de la UPV, con algunos de los alumnos de la UV. ¡También me han invitado a dar clases en universidades católicas, del *Opus Dei*! ¡Siendo yo tan jacobina! Raro. Me han invitado los jesuitas, del ITESO⁶³, los de la Ibero de Puebla, la Ibero del DF⁶⁴ y la invitación de los jesuitas no me sorprende tanto porque son más estudiosos, más abiertos, son así como de conocer primero y ya después toman la decisión de si les interesa o no, pero por lo pronto sí se abren. Pero ¿los del *Opus Dei*?, nunca voy a saber qué fue lo que pasó allí. En Guadalajara también he dado cursos, aunque ahí más de metodología, aunque yo nunca toco metodología sin trabajar epistemología. En Argentina me siguen, tengo seguidores en Argentina, en [las Universidades de] La Plata, Entre Ríos, hubo una época que mi influencia fue fuerte. En el grupo de APPEAL⁶⁵, en la UBA⁶⁶ que me han invitado a dar cursos de doctorado, entonces sí hay un reconocimiento de mi trabajo. En FLACSO⁶⁷, también.

Creo que la profundidad máxima de mis aportes está con mis estudiantes de doctorado y con algunos de maestría. Eso sí. Cuando lees sus trabajos [...] vas viendo ese tipo de impacto que es el que más me gusta. Vas viendo que es gente que no te repite como perico, sino que va interiorizando y que va empezando a producir su propio

⁶³ Alude al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

⁶⁴ Alude a los *campi* correspondientes a las ciudades de Puebla, Puebla y de la Ciudad de México de la Universidad Iberoamericana.

⁶⁵ Refiere al Programa de Investigación *Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina* (APPEAL)

⁶⁶ Alude a la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

⁶⁷ Refiere a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

trabajo. Tengo estudiantes como Josefina Granja, mi primera estudiante de doctorado [...] que ya tiene su propia línea de investigación y es brillante y fue un privilegio trabajar con ella. Ahí es donde siento que el impacto ha sido más profundo, más fuerte. Y también algunos que no conozco tanto, como los de Argentina que me dice Eduardo Remedi “Acabo de venir de Argentina y te citan bien, te citan mal, pero todos te citan.” (E-2)

Me dijo hace tres o cuatro años Raúl Muriete que yo era como el *maestro ignorante* de Rancière⁶⁸. Entonces yo escribí algo que se va a publicar, sobre cuestiones metodológicas en la enseñanza de la investigación que recupera la experiencia de los estudiantes. Y ahí hice una articulación entre esto que he denominado desde hace varios años la *Investigación Formativa* y lo articulé con algunas tesis que recuperé de Rancière y luego le incorporé algunos elementos más, que recuperan mi experiencia en cuanto a la formación para la investigación. Quiero también escribir un libro sobre el tema. Por supuesto a mí me interesa que mis estudiantes, mis tesisas sean exitosos (¡y fíjate que sí lo son!). Pero mi método, si se le puede llamar “método” no es presionarlos, intelectualmente, sino más bien dejarlos como me dejaron a mí. Por eso yo le estoy tan agradecida a María Esther Aguirre que fue una influencia muy importante. Después de Neill está María, y yo a María la seguí, durante diez o quince años, una cantidad impresionante de años y ella siempre me dejó y no me dejó, porque me dedicó una cantidad impresionante de años, muchísimo tiempo, hablando no exactamente de mi tesis y sí, de pronto me decía “Mira, léete, este articulito...” o en fin comentábamos de alguna cosa de mi investigación. (E-1)

- El contacto e interlocución con diferentes actores sociales y comunidades académicas dentro y fuera del país

Especialmente ricos en cuanto a intercambio de insights, nuevos objetos de interés (o precisión, profundización o enriquecimiento de los objetos de interés con los que ya se trabaja), herramientas teóricas, epistémicas, metodológicas, etc. son sin duda los procesos de interlocución que estas mujeres sostienen y cultivan desde temporalidades anteriores con investigadores de otras comunidades académicas a partir de su pertenencia a los espacios universitarios en que laboran y al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Universidades porque, como dice E-4 “cada vez que uno establece un nexo con algún colega, tiene uno que empezar a trabajar, a incursionar a trabajar en temas que uno no había trabajado.” En estos procesos de interlocución se dan influencias mutuas entre los que participan.

Yo reconozco haber sido formada dentro de las culturas occidentales, dentro de la cultura occidental en México, con un año de postdoctorado en Inglaterra, con el

⁶⁸ Alude a la obra de Jacques Rancière *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

doctorado en España, pero principalmente con ese lugar privilegiado que tenemos los investigadores, a pesar de todas las limitaciones, ese lugar privilegiado en el cual podemos realmente establecer interlocuciones y tener todo este tipo de experiencias vinculadas directamente con el conocimiento. (E-I)

Nuevamente, contribuyen a estos procesos, las oportunidades que brindan para la interlocución, los eventos académicos internacionales, con presencia de investigadores de diferentes contextos universitarios, académicos y profesionales. En estos eventos es crucial para ellas el hecho de que dominan otros idiomas principalmente el inglés y, dos de ellas, el francés. Sin embargo, reconocen la fuerza ontológica del idioma inglés

Me acuerdo de un congreso de la AERA [American Educational Research Association] en Nueva Orleans al que fui invitada por Peter McLaren y estábamos en una mesa muy grande, yo estaba junto a un investigador de la Escuela de Frankfurt y yo le decía “¿Por qué estamos aquí sentados: tú de Alemania, yo de México?” Bueno, por supuesto estábamos de acuerdo en que Peter McLaren es un maravilloso amigo, pero decíamos: “Estamos aquí porque para decir algunas cosas tenemos que venir a esta asociación, aquí a Estados Unidos y decirlas en Inglés.” El idioma más fuerte, aún al interior del núcleo fuerte de la cultura occidental, es el inglés. Y tan es así que si vas a un congreso a Francia, las ponencias se dan en francés y en inglés, si vas a Alemania, se dan en alemán y en inglés. Bueno en México, no. En América Latina (*se ríe*) yo le decía a Wilfred Carr en febrero de 2011, que tenemos una red fuerte académica ¿no? y tan la tenemos que en educación cuando menos, y en otros campos supongo que es igual, que tenemos congresos en los cuales sí invitamos a franceses, alemanes, ingleses, pero ellos hacen su presentación y se hace una traducción... el problema es que luego el resto de los asistentes se quedan en cero, porque no nos escuchan. Los escuchamos, pero ellos no nos escuchan. Escuchan. (E-I)

El ámbito nacional mexicano

En esta dirección, si bien desde momentos muy tempranos en sus itinerarios estas académicas comienzan a ejercitar la interlocución de tipo intelectual, al concluir los estudios de postgrado e incorporarse a trabajar como personal académico en espacios universitarios esta interlocución se intensifica, frente a la necesidad de

- difundir sus aportes tanto al plano paradigmático, como al sintagmático de la construcción teórica de lo educativo,
- debatir y/o ganar retroalimentación acerca de sus aportes, hallazgos, herramientas teóricas o estrategias metodológicas,
- obtener información y formación relacionadas con los objetos de estudio de su interés,

Por su parte los fondos y apoyos (financiamiento, becas, recursos, apoyos para viajes académicos y convenios) otorgados por la SEP o el CONACyT a personal académico

(principalmente con perfil SNI o PROMEP) favorecieron la difusión de las ideas de estas investigadoras, así como el desarrollo de procesos de interlocución altamente ricos y productivos. Como ya se vio antes, estos apoyos han ayudado a que los investigadores, o los cuerpos de investigadores, realicen proyectos institucionales o interinstitucionales (nacionales o internacionales) de docencia, investigación, formación para la investigación en equipo, organización y participación en eventos académicos, etc. En la superficie de inscripción de las narrativas hay huellas de una activa, intensa y productiva interlocución a nivel nacional, de la cual el siguiente fragmento es solo un ejemplo de los muchos encontrados

Después de que terminé el doctorado, mi interlocución ha sido con Alicia de Alba, Marcela Gómez Sollano, Claudia Pontón. Con Eduardo Remedi y Josefina Granja, del DIE. A Claudia la aprecio mucho, porque tenemos posiciones epistemológicas bien diferentes pero ella es muuuy inquieta, entonces evento que hacemos, evento donde ella está. También he tenido una interlocución muy interesante con Monique Landesman y Susana García Salord y hubo una época en que fue bastante intensa, muy interesante. y de corte epistemológico porque hicimos un taller que se llamó *La cocina de la investigación* y además ellas habían organizado un seminario con el mismo nombre, que duró unas diez sesiones. Ahí se discutían temas metodológicos y epistemológicos, muy profundamente, muy padre... fue una experiencia muy padre, muy grata, con ellas porque me permitió pensar las cosas desde otros ángulos de mira, sin estereotipos fijos, ni modelos. Con ellas tengo los mejores recuerdos de esa experiencia. (E-2)

El ámbito internacional

En este ámbito, la interlocución se da principalmente con académicos o grupos de académicos de universidades europeas, de América del Norte o del Cono Sur de América, principalmente de

- **España**

- *Universidad de la Mancha*

He tenido interlocución con José Ema, que está en la Universidad de la Mancha y es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Complutense. Él vino a hacer una estancia académica conmigo, porque se interesó en Laclau, se metió a la página web, encontró un texto mío, se contactó conmigo y se vino a México. Ese chavo es muy interesante, no tengo una interlocución constante, pero sí una interlocución (E-2)

- *Universidad de Barcelona*

También con Violeta Núñez que está en Barcelona, con ella he tenido cierta interlocución. (E-2)

- *Universidad de Valencia y Universidad de Murcia*

También tengo interlocución con colegas españoles del campo de Educación y Valores. He trabajado mucho con dos profesores ya jubilados, Juan Escames de la Universidad de Valencia, uno de los pioneros en el campo de Educación y Valores y Pedro Ortega de la Universidad de Murcia. Otros colegas de la Universidad de Valencia con los que mantuve una estrecha relación son María José Carrera, especializada en formación de docentes y Marisa Monera especialista en comunicación educativa, con ella empecé a trabajar cuestiones de interacción en el aula. A ella le debo esa influencia, que ha sido muy interesante. (E-4)

- *Universidad de Andalucía*

En España he trabajado de manera indirecta, con un filósofo político que está en Andalucía, José Rubio Carracero, él es filósofo político, él no se ocupa del campo de la educación. (E-4)

- *Universidad de Valencia*

Otros colegas españoles son Yaume Martínez de la Universidad de Valencia. Un profesor muy crítico que ha trabajado con Jimeno Sacristán. También Julia Varela y Fernando Alvarez Suría, de Madrid, con los que tuve fuerte interlocución durante buen tiempo. Mantenemos todavía buena relación, aunque ellos son sociólogos y entonces no está interesados en el campo de la educación, sino en la sociología, pero ellos me abrieron una perspectiva de Foucault, que es la que me ha permitido trabajar en el campo de la educación. Ellos trabajaron muchos años directamente, con Foucault. (E-4)

- **Francia:**

- *Université de Paris 2, Université de Paris 3,*

Mi interlocución ha sido más en el extranjero: desde 1996 tuve la suerte de trabajar con Michel Bernard durante muchos años, con él he trabajado lo de los *dispositivos referente*, el tema de la *autoformación*, el tema del *acompañamiento*, que para mí son importantísimos. Mucho de esto se lo debo a Michel y al grupo de profesores que lo rodeaba. El estaba en la Universidad de Paris 2, ahora está jubilado, pero seguimos trabajando juntos; estamos trabajando juntos un libro. También trabajamos mucho con la Universidad de Paris 3, en el Instituto de Altos Estudios para América Latina. El es un interlocutor importante para mí y por medio de él he tenido relación con Bernard Honoré y con Ardoino. (E-4)

- *Université de Rennes 2 y la Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE)*

Otra interlocutora importante con la que también he trabajado es Brigitte Alberó, que hizo su doctorado en la Universidad de Rennes 2. Ella es figura importante en la Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'Education, que es como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) allá en Francia. Es muy inquieta y tiene nexos con los belgas, alemanes, suizos y canadienses (porque les interesa extender la francofonía) entonces digamos que es una red de asociaciones sobre educación y formación, que tienen cada dos años un congreso. (E-4)

- **Luxemburgo**

Actualmente estoy iniciando relaciones con una colega alemana muy joven y activa, interesada en el tema de los migrantes, Carola Mick, que trabaja en la Universidad de Luxemburgo. Ella ha trabajado en Perú con trabajadoras domésticas y ahora estamos trabajando juntas. Hace 3 años mi primera relación con ella fue porque me buscó por uno de mis libros, para decirme que le interesaba mucho el tema de inclusión y exclusión, que yo trabajé ahí. Y luego encontramos que teníamos muchas cosas en común en cuestiones de migrantes. (E-4)

- **Alemania**

- *Universitat de Bielefeld, Alemania*

Mi relación es más bien con el mundo anglosajón, no con franceses o con alemanes. Aunque también con Mónica Witch, tengo una muy buena relación y ahí ella fue la que me buscó y me invitó a Alemania, me publicó un capítulo en un libro... pero son como las excepciones, digamos, las excepciones de esta tendencia. (E-1)

- **Inglaterra**

- *University of Sheffield, University of Oxford y University of Essex*

He encontrado espacios de apertura muy interesantes en los últimos cinco años. Con Wilfred Carr”, en Inglaterra. (E-1)

También sostienen procesos de interlocución con intelectuales de América del Norte

- **Canadá**

- *University of British Columbia*

Ehh... Digamos, yo no reniego de mi posicionamiento occidental, pero así como él, por ejemplo, como William Pinar está interesado en cuestiones curriculares

- **Estados Unidos de Norteamérica**

- *University of Illinois at Urbana–Champaign,*

En Estados Unidos, he tenido fuerte interlocución con Thomas Popkewitz, él es culpable de que me haya metido a trabajar Foucault y Bourdieu. Es un hombre encantador, maravilloso. (E-4)

Con Tom, Tom Popkewitz desde el 93 que lo conocí he tenido una interlocución permanente. (E-2)

- *University of Los Angeles, California.* Estados Unidos de Norteamérica

Hace años Henry Giroux y Peter McLaren decían que los cuatro pilares de la Pedagogía Crítica eran la historia, la tradición, el lenguaje y la cultura (que eran los que trabajaban con grupos no hablantes del inglés en Estados Unidos). Decían que lo importante era que los pueblos indígenas conservaran su cultura,

su idioma, sus tradiciones, su lenguaje. Y me acuerdo que yo confronté a Henry Giroux y le dije “Bueno, Henry, vamos a ver, tú eres norteamericano, yo soy mexicana. A mí **¿qué me importa que tú conozcas mi historia, mi cultura, mis tradiciones, mi lenguaje?** Lo que yo quiero saber, porque a mí me interesa la vida académica, es cómo se le entra a la vida académica en el nivel en el que tú estás. Eso creo que es realmente, darle elementos al oprimido (yo soy la oprimida, tú eres el opresor)” Y recuerdo que Henry no me dio ninguna respuesta, ahí se quedó nada más. Son cosas que he hablado también con Colin Lankshear. (E-1)

○ *University of Arizona*

En los últimos años he trabajado mucho con dos colegas de la Universidad de Arizona que son lindos, maravillosos, con los que mantengo un intercambio permanente: Josué González por un lado. A él le debo mi interés por los migrantes, porque yo no me había metido en ese tema, pero él me abrió los ojos con la realidad de los migrantes. Me dijo “No, Teresa, **es que ustedes no ven lo importante que es trabajar esto. ¿De qué sirve que nosotros investiguemos mucho desde allá? ¿Si son mexicanos! ¿Ustedes no los están atendiendo!. Es como... la gente se va y ¡ustedes se olvidan de que existen!**”. Se queja de los investigadores mexicanos y por eso empezó a organizar simposios binacionales cada dos años. Por el otro lado está Gustavo Fischman, un joven argentino muy inquieto, que radica allá desde hace muchos años. Con él tengo muchas cosas en común. Nos mandamos libros, revistas, que “Revísame este trabajo”, “Revísame aquel”. “Te mando este alumno.” En fin, estamos muy cercanos y participamos en los simposios binacionales que ellos organizan cada dos años. (E-4)

• **América del Sur**

Mención especial merece la interlocución académica, las redes, proyectos de investigación, editoriales y de formación para la investigación compartidos entre estas investigadoras e intelectuales de América del sur. Algunos de estos contactos e interlocuciones tienen larga data en las trayectorias de las entrevistadas, pues se iniciaron desde las décadas de los años sesenta o setenta (ellas fueron alumnas de estos intelectuales o compartieron el mismo universo simbólico que inundó desde los movimientos populares latinoamericanos, los movimientos estudiantiles, las consignas de la izquierda, etc.). Varios de estos académicos son los que llegaron a México exiliados, huyendo de persecuciones o regímenes dictatoriales en sus países (de los que hablé en el apartado 5.1.1, inciso *b*), de este documento) y regresaron a sus lugares de origen al caer esas dictaduras militares o autoritarias; otros se quedaron definitivamente a vivir en México. Otros más, aunque no formaron parte de esas migraciones intelectuales, han construido cadenas equivalenciales con la orientación teórica, epistemológica u ontológica de estas entrevistadas. Es así que surgen programas como el de

Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina (APPeAL), así como otros programas de investigación, formación para la investigación, intercambios académicos, proyectos de docencia y/o editoriales, con Universidades o instancias dedicadas a lo educativo.

Yo aprendí de Consuelo Yáñez, pedagoga de Ecuador que trabajaba con grupos indígenas, que decía “Mira, que ellos conserven su cultura o no la conserven, que se pierda o no, es asunto de ellos. Nosotros, como occidentales, el problema que tenemos con ellos es un problema de dominación, de abuso, sobre todo aquí en América Latina. Y ¿qué tenemos que hacer realmente? Tenemos que darles las claves de las reglas del juego, dentro de lo occidental.”

Entonces, por ejemplo para muchos grupos indígenas, subir la voz, hablar fuerte, es un signo de barbarie, de no tener cultura, de salvajismo. O sea, ellos tampoco nos ven a nosotros con admiración, ni mucho menos. Claro, están muy presionados por la pobreza, la falta de servicios y todo eso, pero culturalmente, por algo son culturas que tienen cientos de años, o milenarias. Entonces ella les decía, “Si van a un restaurante, yo les digo ‘Hablen un poco más fuerte, pidan las cosas un poco más fuerte. Suban un poco la voz. Luego, si les traen la sopa fría, pidan que les calienten la sopa. Porque aquí así es, no es falta de educación ni nada, si te traen la sopa fría o si te traen algo que no pediste, lo regresas.” Que no dejen su forma de vida, (si seguimos a Wittgenstein y los juegos de lenguaje), pero que se puedan mover en este juego de lenguaje. (E-1)

Con colegas argentinos, sí he tenido interlocución, con Adriana Puiggrós, Sandra Carly, Silvia Roitemburg, Adriana de Miguel y posteriormente ya con Miriam Southwell, Inés Dussel. Miriam Southwell se fue a hacer el doctorado con Laclau y es la única mujer que trabaja educación desde la perspectiva de Laclau o bueno, desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso y hay colegas que sí trabajaron con Laclau, pero no hacen educación. (E-2)

Los países e instituciones con los que más mencionan tener interlocución las investigadoras, son

- Ecuador, *Universidad Central de Ecuador*
- Costa Rica, *Universidad de Costa Rica*
- Colombia
 - *Universidad de Externado de Colombia*
- Argentina
 - *Universidad de Buenos Aires*
 - *Universidad de Entre Ríos*
 - *Universidad Nacional de Cuyo de Mendoza*
 - *Universidad Nacional de Rosario*
 - *Universidad de La Plata*

Sin embargo consideran la necesidad de incrementar la interlocución para abrir la ontología occidental de la academia europea a otros horizontes ontológicos semióticos, como los latinoamericanos y todas sus cadenas equivalentes

Yo no reniego, jamás he renegado de mi posicionamiento como mujer mexicana, latinoamericana formada dentro de la academia occidental mexicana, con estas incursiones e interlocuciones con otros países ¿no? principalmente bueno, España, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, pero desde luego con América Latina. Pero estoy convencida de lo difícil, casi imposible que es, a nivel estructural, querer establecer un diálogo con autores anglosajones, franceses, alemanes y luego todo lo demás que siga en la cultura occidental, pero con énfasis en ellos tres. Aunque sí he encontrado espacios de apertura muy interesantes en los últimos cinco años: con Wilfred Carr, en Inglaterra; con Michael Peters, en Estados Unidos y con William Pinar, en Canadá. Porque mi relación es más bien con el mundo anglosajón, no con franceses o con alemanes. Aunque también con Mónica Witch, tengo una muy buena relación y ahí **ella fue la que me buscó y me invitó a Alemania**, y después **me publicó un capítulo en un libro...** pero son como excepciones de esta tendencia. (E-I)

6.2.4 Sobredeterminaciones con el plano de la teoría

En esta temporalidad las sobredeterminaciones entre la formación teórico-metodológica que estas investigadoras han ido construyendo, en íntima relación con los posicionamientos ético políticos con los que se han identificado y la fuerza y poder que les proporcionan identitariamente las instituciones en que estudiaron y trabajan (la UNAM, la Universidad Iberoamericana o el DIE-CINVESTAV, la University of Essex), el capital cultural incorporado e institucionalizado, el hecho de pertenecer a redes y/o instancias como APPEAL, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y/o el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología van a favorecer que, frente a las demandas que plantea la complejidad de la problemática social, ellas hagan aportes teóricos que antagonicen (y, por lo mismo formen el límite que impide la constitución plena de estructuras discursivas de tipo teórico que apuntan a explicar lo educativo) que a su vez nieguen la identidad (antagonicen) a estructuras discursivas o proyectos populares democratizantes. En este tenor, podemos ver también cómo varias de las inquietudes que se dejan planteadas en temporalidades anteriores, devienen desarrollos muy elaborados y aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo

Como te decía, en la actualidad soy alguien que se posiciona en la crítica al esencialismo desde todos los puntos de vista que se quiera, lo educativo no tiene una esencia: por tanto mi crítica es a toda idea de esencia de lo educativo. Otro elemento epistemológico de mi posición es la idea de *multireferencialidad*, contacto de las disciplinas, o

sobredeterminación en el campo del conocimiento. Entonces aunque se pueda decir que lo educativo y la pedagogía como estudio de lo educativo, tienen una cierta especificidad, jamás diría que es una ciencia pura y que tiene un objeto de estudio claro y distinto, como el buen Descartes lo hubiera deseado. Un tercer elemento es la imbricación de lo político con lo educativo y con lo pedagógico. Si vemos lo político y lo pedagógico como registros de análisis y la política como arena de inclusión-exclusión, de consenso y coerción, la educación también tiene una dimensión política en ese sentido. En la medida en que uno intenta formar, o alguien se forma independientemente de que lo intente o no, hay una transformación de la subjetividad y esa transformación tiene una dimensión política. Hablar de educación con esencias o sin esencias, no puede dejar de lado la dimensión de exclusión y de inclusión que se está jugando y otra vez, la dimensión de constitución de sujetos que está en juego en ese sentido.

Desde un punto de vista valorativo, un cuarto elemento que creo que es más complicado de defender, pero estoy dispuesta a defenderlo, es que los valores tanto políticos, como morales, como epistémicos, en el campo de lo educativo no pueden definirse de una vez y para siempre, ni tampoco tienen un fundamento último. [...] Cualquier fundamento de una posición moral o epistemológica, sigue siendo contextual, sigue siendo en términos de lo que puede lograrse como consenso, en términos de Kuhn, de la comunidad científica. Entonces es un contextualismo muy fuerte mi posición, una crítica a los esencialismos, un historicismo.

[...] Ahora, yéndonos a un terreno más de lo concreto ¿cuáles son las prácticas educativas a las que me estoy refiriendo? Pues sostengo que las prácticas educativas no se pueden reducir a lo que ocurre en las paredes o en las bardas de la escuela, hay una multiplicidad de procesos en los que el sujeto se forma... para bien o para mal.

Un quinto elemento con relación al conocimiento: sostengo que no tenemos acceso directo a la realidad, el conocimiento que producimos acerca de la realidad tiene fuertes cargas de subjetividad contextual [...] es un conocimiento parcial como diría Foucault, es perspectivo, no puede ser un conocimiento total. Toda pretensión de verdad es un reclamo que está en las proposiciones, no en la naturaleza, ni en el mundo exterior [...] La verdad está en el lenguaje, es un reclamo lingüístico, un reclamo del lenguaje. En el mundo no hay verdad ni mentira, son predicaciones sobre el mundo, donde se puede aspirar o no a la verdad. Y esa predicación, al ser lingüística, es histórica, subjetiva, socialmente compartida. [...] Entonces, pues ya una sospecha muy fuerte sobre la verdad, el conocimiento siempre es perspectivo. Rorty, Kuhn, Feyerabend y Foucault me ayudaron mucho para mis posicionamientos epistemológicos.

Otro más, muy ligado con lo del conocimiento perspectivo: no se puede tener acceso directo al mundo sobre el cual uno va a producir conocimiento. El conocimiento, al ser un producto discursivo, es igual de cambiante, igual de contestable, igual de parcial. Esto no me lleva a una posición de decir “Entonces ya no hay que producir conocimiento”. No, ¡claro que hay que producirlo! y con mayor razón ¡hay que argumentarlo!. Pero no hay que pensar que uno está en un lugar por encima de la historia, o de la comunidad a la que perteneces y que desde ahí produces conocimiento. Es lo que la Filosofía Analítica llama el *Ojo de Dios*. ¿Quién tiene el *Ojo de Dios* o está en esa posición? ¡Nadie puede estar en la posición del *Ojo de Dios* para producir conocimiento desde más allá de la historia! Y esta es una crítica al racionalismo directamente. Y aquí es donde choca mi formación ilustrada, con mi actual posicionamiento, pero para que yo llegara a él tuve que pasar por una formación ilustrada, pues si no hubiera pasado por ella, no tendría herramientas para criticarla. [...] No es sino porque conocí sus entrañas, que puedo asumir una postura crítica. Si no

conoces una posición, puedes caer en una crítica visceral, [...] tu crítica puede ser bien vacía. Yo creo que es importante conocer algo para poderlo criticar. (E-2)

Como hemos visto en la descripción del contexto de esta temporalidad, el escenario en esta coyuntura verá a la humanidad sumergida en una crisis múltiple y de gran complejidad (una crisis estructural generalizada) en la que se dará una amplia proliferación de los procesos dislocatorios. Laclau (1990) señala que la generalización de las relaciones de dislocación conduce a un triple efecto del cual no se derivan solamente consecuencias negativas, sino también nuevas posibilidades de acción histórica

Por un lado el tiempo acelerado de las transformaciones sociales y las continuas intervenciones rearticulatorias que ellas requieren llevan a una conciencia más alta de la historicidad. El rápido cambio en las secuencias discursivas que organizan y constituyen los objetos conduce a una más clara conciencia de la contingencia constitutiva de esos discursos. [...] Esto conduce a un segundo efecto: si recordamos que el sujeto es la distancia entre la estructura indecible y la decisión, esto significa que cuanto más dislocada sea la estructura, tanto más se expandirá el campo de las decisiones no determinadas por ella. Las recomposiciones y rearticulaciones operarán, por tanto, en los niveles estructurales cada vez más profundos. Esto significa que el papel del sujeto se incrementará y que la historia será cada vez menos una historia repetitiva. [...] El tercer efecto es lo que podemos denominar como el carácter desigual de las relaciones de poder. Está claro que una estructura dislocada no puede tener un centro: está, por consiguiente, constitutivamente de-centrada. [...] La dislocación social resulta de la presencia de fuerzas antagónicas y se acompaña con la construcción de centros de poder. Pero como la posibilidad de resistencia a ese poder implica que no se trata de un poder total, **la visión de lo social que emerge de esta descripción es la de una pluralidad de centros de poder con distinta capacidad de irradiación y de estructuración, en lucha entre sí.** Esto es lo que significa estructura decentrada: no la simple ausencia de un centro sino la *práctica del decentramiento* a través de los antagonismos [...] puede haber centros *sólo* porque la estructura es decentrada [...] En la medida en que la estructura es dislocada, surge la posibilidad de *centros*: la respuesta a la dislocación de la estructura será la recomposición de la misma por parte de las diversas fuerzas antagónicas, en torno de puntos nodales de articulación precisos. El *centramiento* – la acción de centrar– es sólo posible, por lo tanto, en la medida en que hay dislocación y desnivelamiento estructural. Nuevamente, la dislocación es a la vez condición de posibilidad y de imposibilidad de un centro. [...] Tenemos así un conjunto de nuevas posibilidades de acción histórica que son el resultado directo de la dislocación estructural. El mundo es menos “dado” y tiene, de modo creciente, que ser construido. Pero esta no es sólo una construcción del mundo, sino que a través de ella los agentes sociales se transforman a sí mismos y se forjan nuevas identidades. [...] Si el] lugar del sujeto es el lugar de la dislocación, lejos de ser el sujeto un momento de la estructura, es la resultante de la imposibilidad de constituir la estructura como tal –es decir, como objetividad. [A diferencia de los análisis marxistas] la posibilidad de una transformación socialista y democrática de la sociedad depende de una proliferación de nuevos sujetos del cambio, lo cual sólo es posible si hay algo realmente en el capitalismo contemporáneo que tiende a multiplicar las dislocaciones y a crear, en consecuencia, una pluralidad de nuevos antagonismos. (Laclau:56-57)

En esta dirección y por poner sólo un ejemplo, *E-2* reconoce cómo aprovecha la oportunidad que le brindan de coordinar la investigación e integración del Estado de Conocimiento⁶⁹ para el campo de investigación de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE)* que está por elaborar el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En este momento, la crisis es múltiple y múltiples son las dislocaciones en lo social y, por ende en lo educativo (en México y en el mundo), de ahí que la dislocación estructural que implica que la estructura no posea en sí misma las condiciones de su futura posible rearticulación, derive en que su rearticulación entonces sea política. Como dice Laclau

del hecho mismo de que los elementos dislocados no posean ninguna forma de unidad esencial al margen de sus formas contingentes de articulación, se sigue que una estructura es una estructura abierta, en la que la crisis puede resolverse en las más diversas direcciones. Es estricta *posibilidad* [...lo cual] significa que la rearticulación estructural será una rearticulación eminentemente política. El campo de los desniveles estructurales es, en el sentido más estricto del término, el campo de la política. Y cuantos más puntos de dislocación existan en una cierta estructura, tanto más habrá de expandirse este terreno político. [...] los sujetos que construyen articulaciones hegemónicas a partir de la dislocación no son internos sino externos a la estructura dislocada. [...] el hecho

⁶⁹ Como se recordará, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) definió al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. Para la elaboración de los estados de conocimiento, el Consejo diseñó algunos criterios de organización general tales como que: *a)* “el trabajo estuviera organizado a partir de un grupo de investigadores cuya producción se inscribe dentro de un campo temático específico. *b)* El grupo de trabajo tendría que estar coordinado por un miembro del COMIE y debe incluir investigadores de, por lo menos, dos instituciones educativas del país. *c)* Para colaborar en un campo temático, el investigador debe tener producción en ese campo. *d)* Cada campo temático formará parte de un área temática coordinada por un miembro del COMIE. *e)* Los grupos de trabajo deben convocar ampliamente y dar cabida a investigadores de distintas instituciones (idealmente con cobertura nacional), independientemente de su tendencia teórica o metodológica.” Por cuanto al contenido de los estados de conocimiento éstos tendrían que considerar que la actividad está dirigida principalmente a investigadores, aunque el proceso debe incluir a estudiantes y auxiliares de investigación. *b)* No se trata solamente de una recopilación; sino de un análisis con categorías y marcos de referencia, requiere de un aparato conceptual y emplea la crítica. *c)* Enfatiza líneas de continuidad y cambios en el campo, así como los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación. *d)* Incluye problemas y perspectivas abiertas, así como agendas en marcha y *e)* Cada grupo deberá discutir y explicitar los criterios sobre los tipos de investigación y conocimientos que se incluirán en la revisión. (COMIE,2003:5)

El primer *Estado de Conocimiento* de los trabajos de investigación educativa desarrollados en la década de los años setenta en México fue la publicación de los resultados del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. El documento final incluyó información sobre diez campos temáticos. Diez años después, se organizó el II Congreso Nacional de Investigación Educativa con el propósito central de hacer un nuevo balance de la investigación educativa mexicana realizada durante la década de 1982 a 1992 y que permitiera señalar algunas orientaciones para el futuro. El esfuerzo aplicado se materializó en la colección de libros titulada *La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*. Dicha colección, que incluye 9 volúmenes, fue producto de un gran esfuerzo colegiado de la comunidad de investigadores en educación del país.

mismo de la dislocación los condena a ser sujetos [y en tal sentido] los intentos de rearticulación y reconstrucción de la estructura implicarán también la constitución de la identidad y subjetividad de los agentes. (Laclau, 1990:66)

En el siguiente párrafo puede verse cómo esta investigadora reconoce el carácter contingente de su incorporación a esa estructura abierta que es el COMIE, en el que el dilema de la organización del trabajo en los distintos campos temáticos pudo haberse resuelto en diversas direcciones, en una situación de estricta posibilidad. Sin embargo en ese momento *E-2* como sujeto externo parcialmente a esa estructura dislocada ejerce una decisión política y construye una articulación hegemónica, constituyéndose en ese momento como *sujeto*

Cuando yo regresé de Inglaterra se empezaba a cocinar el primer estado de conocimiento del COMIE. **Y ahí reconozco que fue aleatorio [mi ingreso a lo teórico], porque a mí siempre me ha gustado la teoría, pero yo no había dicho “Me voy a dedicar a esto”.** Pero Eduardo Weiss me empuja a que sea coordinadora [del estado de conocimiento del área] de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*. Primero a que entre a esa comisión y después ahí ya me deja para que yo le dé la orientación que quiera. Y yo, **como me ubico como pedagoga de los márgenes, dije: “No lo quiero ni centrar en didáctica, ni centrar en formación de docentes”.** Entonces ahí sí me siento moral y epistemológicamente obligada, comprometida a hacer este trabajo. Y dije **“Tengo que por lo menos elaborar, aunque sea de manera incipiente una posición en torno a esto, porque si no, o nos comen los de la didáctica, o nos comen los de la formación, o nos comen los pedagogos de la escuela y yo no quiero que *Filosofía, Teoría y Campo de la educación* se reduzca ni a didáctica, ni a formación entendida en el sentido más estrecho, ni tampoco restringida a la pedagogía de la escuela”** Esto de ser pedagoga de los márgenes no quiere decir que yo me sienta marginada, quiere decir que yo me quiero ubicar allí. Y este ubicarme en los márgenes tiene que ver con la influencia de otras disciplinas que están muy presentes en mí. En alguna ocasión Marce Gomez se refirió a mí como una pedagoga renegada. O sea que reniego de la pedagogía a secas, yo soy una pedagoga que está dando vueltas en el cruce entre filosofía y pedagogía, política, etc. porque estudié pedagogía en ambientes que me permitieron estar moviéndome así. (*E-2*)

Retomando las nociones de *campo*, *habitus* y *capital cultural* de Pierre Bourdieu desde una perspectiva no esencialista, en el párrafo anterior puede verse cómo esta investigadora ocupa una posición (*situs*) actual y potencial en la estructura de distribución del poder dentro del campo de la investigación educativa, por su *capital cultural incorporado e institucionalizado* que le permite (tiene el poder para) jugar dentro de las reglas del juego (de dominación-subordinación) del naciente Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Y, dado el nivel generalizado de las dislocaciones en lo educativo,

por la crisis del neoliberalismo que culpa a la educación de su fracaso, se incorpora a la lucha por la explicación teórica de lo educativo, invirtiendo toda su energía y pasión (es decir su *illusio*). En esta incorporación y aporte al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, ella contribuye a erosionar el abordaje tradicional de la investigación educativa, en el que se ha soslayado la importancia de lo teórico, lo filosófico y lo epistemológico y, al hacerlo aporta el capital intelectual específico que usa y acumula en el juego. En la historia del COMIE, como en distintos momentos, otros campos han tratado de integrar en el interior de sus espacios organizativos al área de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (*FTyCE*). La defensa por la autonomía y especificidad (si bien relativa, abierta, precaria, relacional, inestable) de esta área se ha jugado en gran parte, mostrando los límites de las estructuras discursivas de esos campos del mismo modo que los límites de aquellos forman el exterior constitutivo de *FTyCE*. Esos otros campos, según la clasificación organizativa de la investigación educativa en México propuesta por el COMIE en 1992, se desagregó en los siguientes

- *El campo de la investigación educativa*
- *Acciones, Actores y Prácticas Educativas,*
- *Educación, Derechos Sociales y Equidad,*
- *Aprendizaje y desarrollo*
- *La investigación curricular en México*
- *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*
- *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos*
- *Sujetos, actores y procesos de formación*
- *Políticas educativas*
- *Historiografía de la Educación en México*
- *Corporeidad, movimiento y educación física*

Así mismo, desde las instancias directivas y de las autoridades del sistema educativo nacional, han sido varios los intentos por eliminar el análisis de la relación entre aspectos filosóficos, teóricos y educativos en los análisis sobre la educación o sobre lo pedagógico, pese a constituir ésta un potente dispositivo de observación de las prácticas educativas y de las explicaciones teóricas sobre la educación. Como afirma Pérez Arenas, si bien hasta

la década de los años noventa en México, había uniformidad o consenso en intensificar la formación académica o teórica, principalmente en los postgrados en educación, proporcionando a los profesores-alumnos una sólida formación científica y humanística, sustentándose en un proyecto social, donde la producción del conocimiento a través del desarrollo de la investigación y la teoría educativa tienen un lugar importante” (Pérez Arenas, 2007). Esta formación teórico disciplinaria y epistemológica, que constituye una fuerte formación académica, asociada con la formación intelectual, era una constante de los estudios de posgrado.

Por otra parte, en esta temporalidad puede verse también en los cuatro itinerarios la riqueza formativa del *obstáculo epistemológico*, que funciona a nivel dislocatorio de sus identidades. Por ejemplo, en el caso del momento dislocatorio que experimenta E-I cuando el maestro indígena de la comunidad tlapaneca de Cacalotepec le pregunta riéndose “A ver, dime: ¿quién le ha tomado el pelo a quién, en 500 años?”. Ella se da cuenta de que él le está hablando desde un horizonte cultural totalmente distinto al que ella pertenece, llevándola incluso a renunciar a concluir su investigación doctoral (que ella tenía casi concluida) al darse cuenta de que no entiende el espacio que ha estado estudiando y desde el que ese docente le habla. Como ella dice:

Ahora **me avergüenzo de ser mexicana y prácticamente no entender nada de los indígenas mexicanos, pero no lo entiendo.** [...] A mí esa experiencia me marcó por el resto de mi vida y tiene mucho que ver con mi trabajo teórico actual, con mis intentos por entrar en cuestiones ontológicas, porque fue la primera vez que yo estuve conviviendo durante un año con otro horizonte ontológico semiótico. (E-I)

Esta interpelación no intencionada que queda esbozada por el maestro indígena (porque su intención no fue en ese momento educarla), desde un juego de lenguaje desconocido para ella, disloca por ser incomprensible (no simbolizable) la identidad de la entrevistada generando en ella la sensación de *la falta*. Esta sensación parece *desplazarse* en su itinerario *condensándose y articulándose*, cuando ella establece *cadena equivalenciales* en contextos distintos, por ejemplo, cuando se interesa en el trabajo de la pedagoga ecuatoriana con comunidades indígenas, o cuando confronta a Henry Giroux sugiriéndole que el sentido de la Pedagogía Crítica no puede reducirse a garantizar la conservación de tradiciones, historia, lenguaje y cultura de los pueblos indígenas o marginados.

Finalmente estos insights favorecen la producción de herramientas teóricas que al construir el puente ontológico entre diferentes horizontes, apuntan a contribuir a la erosión de los abordajes tradicionales y parcialmente sedimentados en el campo pedagógico y educativo.

Hace tiempo estoy trabajando la categoría de *horizonte ontológico semiótico*. Un horizonte ontológico semiótico es el lugar simbólico, intersimbólico, ontológico, semiótico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotópico, etcétera, desde el cual se considera, construye, comprende y analiza un campo, un problema o una cuestión, esto es, la realidad misma. Porque creo que no es lo mismo hablar desde el posicionamiento de ser mexicana, latinoamericana y mujer, a hablar desde el posicionamiento de ser mujer, pero francesa, o de ser mujer etíope... El posicionamiento cambia mucho la fuerza y las posibilidades que tiene de recepción la voz, lo que se dice desde el espacio de enunciación, el posicionamiento. Entonces mantengo la tesis que planteé en los años noventa de la relación entre las Teorías del Conocimiento de los Objetos y las Teorías sobre Objetos Educativos (TCO-TOE)⁷⁰, pero creo que hay que verlas desde un *horizonte ontológico semiótico*. **Y hay una razón muy fuerte teórica, cultural y política que es que si no nos abrimos a este debate de las ontologías del presente y al estudio fuerte de la ontología (clásica o del presente) seguiremos atrapados en esta cuestión de que solamente es válido para nosotros, lo que se produce en los contextos académicos occidentales. Y si hay otras teorías, otras formas de construir el mundo, de pensarlo, de estudiarlo: es una cuestión que no nos interesa.** Y desde luego esto también se aplica a las propias culturas occidentales,

⁷⁰ En la *Revista Digital Universitaria* del 1 de febrero de 2010 Vol.11, No. 2, esta investigadora desarrolla la noción de **horizonte ontológico semiótico** en la relación espacio epistémico-teoría: “Se parte de asumir dos tesis sobre la relación, entre la teoría del conocimiento de los objetos (TCO) y las teorías del objeto educación (TOE). Por TCO se entiende al espacio epistémico en el cual se generan las reglas del juego para la producción del conocimiento, para su legitimación social y política y para su desvalorización, si es el caso. Las TOE son elementos y corpus conceptuales, teóricos, que permiten la comprensión, el análisis y la investigación de la educación y de lo educativo. A partir de 1990 se ha trabajado, entre otras, con las siguientes tesis: *Tesis primera*. La polémica que se desarrolla en torno al conocimiento, a la ciencia, involucra a las ciencias sociales o humanas. Las producciones conceptuales, teóricas, sobre la educación se inscriben en el marco de tales ciencias, por tanto esta polémica las atañe. *Tesis segunda*. En el campo de la educación se observa históricamente una influencia determinante en la relación teoría del conocimiento del objeto-teoría del objeto educación (TCO-TOE), y no de manera inversa como sucede en otros campos.

Esta situación relacional epistemológico-teórica es uno de los aspectos que obligan a la reflexión sobre la relación TCO-TOE, en el campo de la Pedagogía, Ciencias de la Educación o discursos y saberes educativos. (de Alba:1990). A partir de 2009 se ha empezado a trabajar con la tesis de la inscripción de la relación TCO TOE en un horizonte ontológico semiótico (HOS). Un horizonte ontológico-semiótico es el lugar simbólico, inter simbólico, ontológico, semiótico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotópico, etcétera, desde el cual se construye, comprende, analiza y considera un campo, un problema o una cuestión, i.e. la realidad misma. Esta nueva tesis permite y propicia el estudio y el análisis de los debates de corte ontológico generadas en el campo de la filosofía en las últimas décadas del Siglo XX y la primera del Siglo XXI y sus implicaciones en las producciones teóricas que permiten la comprensión de lo educativo, como respuesta discursiva constitutiva del plano ontológico – y la educación, como práctica y campo de análisis, reflexión y producción conceptual, el cual ha sido nombrado y es nombrado como Pedagogía, Ciencia o Ciencias de la Educación, Discursos y Saberes Educativos e Investigación Educativa.” *Revista Digital Universitaria* del 1 de febrero de 2010 Vol.11, No. 2. Disponible en línea en (<http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22a.htm>), fecha de consulta: 11 de julio de 2011.

a ese *horizonte ontológico semiótico*. Si bien lo estoy llamando en singular, al interior de la cultura académica occidental hay una cadena equivalencial con sus diferencias. Y no es cuestión de moda, sino cuestión epocal, una cosa que nos toca vivir por la época en que estamos. Este tema tiene antecedentes en autores como Nietzsche, Marx, Wittgenstein, Freud, entre los más importantes y la polémica se constituye en el momento en que Lyotard escribe *La Condición Posmoderna* en 1979 y Habermas le contesta en 1980 (en su discurso cuando recibe el premio *Adorno* en Frankfurt), cuando habla de los “jóvenes filósofos”, en un abierto sarcasmo peyorativo hacia estas corrientes, pero de manera especial hacia Lyotard. Ese es el momento constitutivo de la polémica Modernidad/Posmodernidad. En esta línea de pensamiento **el debate epistemológico de las décadas de los ochenta, noventa y del momento actual, se puede comprender mejor, casi podría decir que solo se puede comprender, si se ve desde el debate de las ontologías**. A mí me parece que estamos como en un tránsito entre las epistemologías y las ontologías y no se puede entender el debate epistemológico, si no se trabaja la cuestión de las ontologías del presente (que no es una, sino varias) y tienen que ver con esta discusión, con esta crítica tan fuerte que se conoce como postura antiesencialista o postfundamento. A partir de ahí la cuestión epistemológica no es que no se tome en cuenta o deje de ser importante, sino que se reacomoda los términos de la discusión en materia de teoría, discusión epistemológica, producción, de cómo se considera qué es “lo científico” y “lo no científico”, “lo legítimo” y “lo no legítimo”. A mí me parece que estamos en el campo de la educación, en un reposicionamiento en relación al debate epistemológico, porque la pedagogía se encuentra en los vaivenes entre las epistemologías y las ontologías en los países de habla hispana. (E-1)

No todo lo que sucede en esta situación del mundo-mundos en que vivimos debemos verlo como catastrófico o negativo, eso es muy importante. Para esto he trabajado el recurso, la noción de **contornos sociales**, en donde se van viendo como nuevas configuraciones tanto en el mundo occidental como en el no occidental. Por ejemplo, en el occidental tenemos el asunto que afecta al horizonte ontológico semiótico de un modo u otro, de que ahora se pueden casar parejas del mismo sexo y que se pudieron casar primero en la Ciudad de México, que en Nueva York. Esto es interesante porque viene a dislocar. Aunque el movimiento lésbico-gay tiene muchísimos años, este acontecimiento es algo que disloca a la configuración significativa occidental en la que vivimos, porque es algo que estaba en una cuestión como de alodoxia, obturada, forcluida por muchos años, en donde se agredió, se mató a mucha gente, fue todo un movimiento. Bueno y sigue siendo, no es que ya se haya ganado. (E-1)

6.2.5 Las agendas y retos teóricos pendientes

Muy en relación con esta temporalidad en que proliferan las crisis y las dislocaciones, e inundan las lógicas neoliberales todos los ámbitos de la vida nacional estarán las nuevas preocupaciones intelectuales, temas o agendas pendientes que las entrevistadas se fijan y comienzan a abordar intelectualmente.

Aquí es conveniente señalar que lo que ellas manifestaron a sus preocupaciones intelectuales o agendas, al cierre del proceso investigativo, no fue un tema que surgiera como producto de una pregunta de la entrevista, sino algo que surgió espontáneamente,

algunas hablaron más al respecto, otras menos. En estas temáticas ellas articulan varios aspectos de experiencias pasadas, elementos teóricos, insights recuperados de sus procesos de interlocución, etc. y aventuran líneas de análisis, tesis o hipótesis de trabajo, propuestas que nuevamente buscan erosionar estructuras discursivas sedimentadas que evidencian fallas en el entendimiento en función de la direccionalidad que ellas consideran que debe darse a los procesos educativos o pedagógicos. No obstante, me pareció muy importante rescatarlo en este documento, porque **apoya mi intención de afirmar que de ningún modo considero que uno o los cuatro itinerarios estudiados sean historias suturadas, estructuradas, que han alcanzado la plenitud en la identidad de sujeto investigador.** Como dice Laclau (1990)

La dislocación de las relaciones sociales [...] provoca resistencias que lanzan a la arena histórica a nuevos actores sociales que, precisamente por moverse en un terreno dislocado, deben reinventar constantemente sus propias formas sociales. (68)

En este sentido, ellas reaccionan frente a la dislocación en que se encuentra metido el paradigma de la ciencia, del conocimiento, del mainstream de la cultura occidental e intentan reinventar sus propios contextos pedagógicos

Y más adelante:

la articulación es constitutiva de toda práctica social, pero en tal caso, en la medida misma en que las dislocaciones dominan cada vez más el terreno de una determinación estructural ausente, el problema de quién articula pasa a ocupar un lugar cada vez más central. [...] Hay sujeto porque hay dislocaciones en la estructura. La dislocación es la fuente de la libertad. Pero esta no es la libertad de un sujeto que tiene una identidad positiva –pues en tal caso sería tan sólo una posición estructural– sino la libertad deriva de una falla estructural, por lo que el sujeto sólo puede construirse una identidad a través de actos de identificación [...] el poder no es sino la huella de la contingencia, el punto en el cual la objetividad muestra la radical alienación que la define. La objetividad –el ser de los objetos no es en tal sentido otra cosa que la forma sedimentada del poder– es decir, un poder que ha borrado sus huellas. Sin embargo, como no hay un fiat originario del poder, un momento de fundación radical en el que algo más allá de toda objetividad se constituye como fundamento absoluto del ser de los objetos, la relación entre poder y objetividad no puede ser la relación entre el Creador y el *ens creatum*. El creador ha sido ya parcialmente creado a través de sus formas de identificación con una estructura en la que ha sido arrojado. Como esa estructura es, sin embargo, dislocada, la identificación no llega nunca al punto de una identidad plena: todo acto implica un acto de reconstrucción –lo que equivale a decir que el creador buscará en vano el séptimo día de su reposo. Y como el creador no es omnisciente, como debe crear dentro de un horizonte abierto de posibilidades que muestran la contingencia radical de toda decisión, en tal caso poder y objetividad devienen sinónimos. (75-77)

Es así que en las narrativas aparecen aspectos en los que las investigadoras manifiestan fuertes preocupaciones y retos epistemológicos y ético políticos

¿Por qué hablar hoy en día de la ontología? Tiene que ver con esta **discusión epistemológica esencialismo-antiesencialismo, donde se criticaron los fundamentos de la cultura occidental, ya no solo de la ciencia**, la ciencia fue parte de lo que se sometió a debate. Lyotard en *La Condición Postmoderna* dice que ya los meta relatos no funcionan, que hay que volver a establecer el lazo social y toda esta discusión. **La crítica ya no es a la ciencia en sentido positivista, sino al mainstream de la cultura.** Y hay autores como Foucault, que dedica toda su obra, a desentrañar, a hacer visible cosas que no se veían en ese momento. A señalar los puntos dolorosos de la sociedad, a señalar los puntos fortísimos de discriminación, a decirnos cómo se fue sedimentando y estructurando tal o cual práctica social.

Y a nivel de ontología hay algo que están discutiendo más los filósofos, pero que desde mi punto de vista, tenemos que traérselo a la educación, porque afecta nuestras categorías más fuertes de análisis, nuestras prácticas: que es la polémica Foucault-Derrida. El centro de esa polémica, nos da pistas para leer cómo se están constituyendo escuelas de pensamiento, escuelas de la práctica de la investigación educativa, en el marco del antiesencialismo en México.

[...] Esa polémica nos permite visualizar por lo menos dos tendencias, habrá otras seguramente. Analistas y teóricos que trabajan esta polémica, dicen que ahí **hay dos ontologías del presente, una que está mucho más vinculada a la vida y la otra al lenguaje.** La obra de Foucault está vinculada a problemas fuertes de la realidad social, cultural, política en la que él vivía. A Derrida, con la deconstrucción y toda esta cuestión excelente, llega un momento en que no le importa tanto el problema real. Por ejemplo, no importa si hay una hambruna en Angola y está casi medio millón de personas ahí, juntándose para morir. No importan eso, sino todo el análisis de la deconstrucción que te permite explicar con las mismas categorías y de la misma manera, ese problema, o puedes analizar el éxito o fracaso de la democracia en “X” lugar, etc.

Es muy fuerte lo que voy a decir, pero a mí me parece que algo así pasa en investigación educativa en México. No con los mismos autores, o con ellos, que **puedes irte a un punto en el cual desvinculas (esto es un rollo mío) el corazón o la emoción, del cerebro, del intelecto.** Puedes ver todo fríamente y eso, para algunos es ser un buen científico. ¿No? Pero aquí **retomo a Marx cuando dice que la filosofía se trata no sólo de entender a la realidad, sino de transformarla.** Donde se pierde el asunto de la transformación, del compromiso social, aunque puedas ver temas muy fuertes... No digo que se involucre uno de una manera tal que no puedas estar luchando, tomar distancia, ver, volverte a meter, volverte a salir, en fin. Es como una lucha con el objeto-sujeto de estudio, porque finalmente estamos trabajando con personas, con seres humanos. Y Foucault yo creo que siempre estuvo en esa lucha, sus trabajos son muy académicos, rigurosos, un manejo de fuentes impresionante y en sus obras hay partes que son muy pesadas y otras que son ágiles. Sin embargo **en la mayoría de sus obras, siempre te toca un punto en el que te engancha con problemáticas muy fuertes, muy álgidas, muy dolorosas.** Tal vez menos en *Arqueología del Saber*, o en otras, pero **te mantiene en contacto con la realidad.** Él siempre estuvo vinculado a movimientos sociales, estuvo en el partido comunista y luego con movimientos gays, siempre estuvo vinculado con la realidad, que era una característica de muchos intelectuales de esa época que vivieron el 68 francés y demás.

No he leído tanto a Derrida como a Foucault, pero retomando lo que he leído de él, que me gusta mucho, tengo que reconocer que dedica mucho tiempo a la elaboración de los instrumentos teóricos y de análisis y que en algún momento sí puede perderse el... Tal vez ese era su objetivo, lo que le interesaba, el énfasis en la deconstrucción. Entonces sin mencionar nombres, en la polémica Foucault-Derrida hay una pista analítica muy interesante de los autores en filosofía, teoría, educación e investigación educativa en México, y tal vez en otros lugares.

El hecho de que filósofos y estudiosos de las ciencias sociales y las humanidades tengan la mirada puesta en la cuestión de la ontología y en particular de las ontologías del presente, tiene que ver con **esta urgencia que tenemos ya no solamente de encontrar formas de comprender la realidad en la que estamos, sino de transformar la realidad, como diría Marx. ¿Todavía hay tiempo de transformarla? ¿cómo podemos transformarla? ¿hacia dónde la podemos transformar? Y la vida de Foucault fue como un grito, en ese sentido como un “¡Ojo! ¿En dónde estamos? ¿Para qué estamos aquí? ¿Qué estamos haciendo?”**

Y ahora recordaré que cuando Foucault termina la presentación de su tesis ante su jurado dice que “Para hablar de la locura, habría que tener el talento de un poeta” y le contesta su director de tesis, Georges Canguilhem “Pues lo tiene usted, señor”. Y justo **Foucault es uno de esos autores que Alain Badiou dice que combinan estilos, a veces parecen poetas, literatos y donde ves claramente lo que sería el cambio (volviéndonos a lo epistémico) de que esté ahí la lógica de la Física y las Matemáticas a la lógica de la Semiótica, en el espacio epistémico.** Ya lo ves claramente en un autor como Foucault y con todo esto que hoy en día es la tropicidad del lenguaje, el carácter catacrético. (*E-1*)

Me interesa sostener una discusión con argumentos, elementos y desarrollos: inscribir la dimensión de (no se si llamarla subjetividad o qué), en esa articulación con el conocimiento, **no solo la pregunta sobre lo que se sabe, sino para qué se sabe.** Y ahí articulo la cuestión ética, no sólo la epistemológica. **La habilitación de un tipo de escucha, no solo un tipo de discurso, de producción, sino también un tipo de escucha.** Que no puede dejar de discutir desde esa referencialidad, que inscribe la cuestión del sujeto, con todas las implicaciones teórico, políticas, pedagógicas que esa dimensión tiene. **En segundo lugar discutir xla tensión que hay entre el referente epistemológico y las formas de inscripción que ese referente epistemológico tiene, para poder abreviar de él sin dogmatizar una propuesta, cualquiera sea ésta: ideológica, valórica, teórica.** Claro, en lo teórico arropa de otra manera.

Una tercera sería **la discusión sobre la especificidad de lo educativo y la pertinencia de lo pedagógico,** que es algo que no solo tiene que ver con la disciplina y su objeto, sino con un registro particular desde el que se significan un conjunto de aspectos. Ese me parece que también es un objeto de mi interés.

Otro más sería **la relación entre teoría, epistemología y (lo voy a decir así, habría que desarrollar) enseñar a pensar teóricamente.** Y entonces **la relación que tiene ese enseñar a pensar teóricamente con un ejercicio que ya no se agota en el conocimiento, sino con formas de razonamiento, o lógicas de pensamiento,** diría Granja. **Lógicas de pensamiento, formas de razonamiento, en un lenguaje particular que está básicamente pretendiendo habilitar al sujeto para poder relacionarse con su momento histórico,** sin perder de vista el papel que el conocimiento puede tener o está teniendo en ese proceso. Es una vieja discusión, pero hoy ya está inscrita en diversos contextos de producción en el marco de algunos discursos desde y sobre la globalización. Entonces, pienso que es sostener una trama en donde la dimensión de lo educativo y lo

pedagógico se inscriben, asumiendo que todo quehacer educativo es político, pero que no es sólo político. Que tiene que ver con lo social, pero no se reduce. **Y entonces la discusión epistemológica de la especificidad de lo educativo y de lo pedagógico** impacta al campo. O si no, es no solo del campo de la pedagogía, con todo el despliegue, toda la genealogía..., todo lo que genealógicamente habría que situar en la construcción de la pedagogía como un campo particular de saber, de acción, de reflexión, de producción de conocimientos, etc.

Por otra parte, yo diría que **hay una pedagogía que está por hacerse, que es la pedagogía que abreva de esa delgada línea de los saberes intangibles que han sostenido una trama para que las sociedades latinoamericanas puedan re-hacer sus historias en el marco de la precariedad con la que a veces se construyen sus tramas y sus lazos**, precariedad como la de cualquier sociedad. Entonces, en esa delgada línea asentada o situada en pensadores que han marcado la historia y el pensamiento social y cultural latinoamericanos, **puedes encontrar una agenda pedagógica**. Habría que ver si esa agenda la ha sostenido la trama, o si en los desplazamientos hay aspectos que han ido quedado flotantes, digamos, en términos de que en su articulación se redimensionan. Entonces esa parte es la que abreva de tradiciones del pensamiento latinoamericano y dialoga con otras genealogías, de perspectivas analíticas que dotan de sentido a lo que estaba resuelto en la tradición moderna occidental. Yo considero que son tópicos, temas y discusiones particulares.

Por otra parte **hay cuestiones que tienen que ver con la relación entre historia, lengua y cuerpo, que no hay lenguaje para simbolizarlas**. En ciertas tradiciones dicen son discurso o metáfora y se cree que ya con eso las resolvemos, pero yo creo que son intraducibles, porque van directo a la inscripción en el cuerpo. **Es algo que toca, que fractura, que fisura y va directo a lo que te cimbra**. Hay algo que cimbra. El investigador puede interpretarlas, recuperarlas en la narrativa, nombrarlas, pero **creo que son algo particular, que es social, simbólico, subjetivo, eso racional, teóricamente, lo puedo conceptualizar. Pero en el momento en el que lo nombras, lo ordenas y borra los alcances que esa dimensión tuvo en la inscripción directa**. Yo creo que ahí hay algo de la transmisión que se rompe, al nombrarlas. Es un lugar de imposibilidad.... **Es una cuestión que me convoca desde la noción de experiencia y saberes. Sí, están las metáforas, las metonimias, esas operaciones que son retóricas, discursivas que son figuras para buscar acceder a planos de expresión de discurso, complejos y particulares y ahí hay una base, sin duda. Pero hay otras que yo creo que hay que buscar las formas de plantearlas**, porque si le quieres poner nombre a todo... **Y, bueno, me parece que ahí está toda la cuestión del sujeto jugando. Entonces sí me parece que ahí hay un terreno que habría que discutir. Es un problema epistemológico**, es una cuestión para ser discutida. Sin duda la cuestión epistemológica está jugando.

Creo que es de verdad intransferible, porque toca directo el cuerpo con toda la carga simbólica, económica, social, etc. que conlleva. Y la dimensión de lo educativo se juega en ese territorio. Y son cosas que están impactando cotidianamente un montón de cosas que pasan desapercibidas o, al intentar regularse, al ser nombradas, les das un lugar en el orden discursivo simbólico y crees que ya acabaste... Pero eso te limita para ver otras cuestiones que están cotidianamente en las tramas. Yo creo que ese es un aspecto, a raíz del evento de *Giros Teóricos*, lo tematicé desde ese espacio, pero para pensar la relación entre experiencia y saberes en la producción de alternativas. (E-3)

Uno de mis aportes, lo he hecho trabajando con la idea de los *dispositivos*, que retomé de los franceses que usan mucho el término, muy claro en Foucault o en Bourdieu. [...]

Es una forma de mirar que **me ayuda y ayuda a mis alumnos a distanciarse y a mirar críticamente aquello que habían visto como normal**. Entonces básicamente es lo que hago yo: **una crítica de lo normal** y trato de vincular dos procesos: lo autoformativo y el proceso de construcción del ethos.

Y es muy interesante ver cómo van muy de la mano, porque el proceso autoformativo tiende mucho a forjar subjetividades más autónomas, más reflexivas, más críticas y entonces pues tiene sus efectos en la construcción del *ethos*. Mientras que entre más heteroformativo es un dispositivo, encuentras más dificultad en forjar ese tipo de subjetividades. Encuentras subjetividades mucho más obedientes, más limitadas, que repiten más. Mientras que en el otro caso te encuentras subjetividades con fuerte capacidad para la indignación, no reconciliadas con su realidad. (E-4)

6.3 A manera de cierre de capítulo: La riqueza formativa de ser intelectual en tiempos de crisis

Este capítulo cierra la serie de mis tres temporalidades: Hasta aquí he abordado las formas en que en la temporalidad de *La infancia y la adolescencia*, se desplazan y condensan cargas significativas de estructuras discursivas como: *a)* la del Imaginario de la Ilustración, *b)* la orientación de izquierda que inunda el espacio social desde los movimientos estudiantiles y la presencia del exilio centro y sudamericano; *c)* los proyectos educativos y curriculares de instituciones como el Instituto “Miguel Angel” o el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con su énfasis en dotar de sentido a los educandos dándoles la voz y la opción de decidir sobre cuestiones políticas y de democracia; y *d)* la familia, a partir del estilo parental o de crianza con influencias del Imaginario de la Ilustración, la orientación de izquierda, el respeto por los intereses de l@s hij@s y el fomento de curiosidades y habilidades científicas, con el que son educadas estas investigadoras. Estas sobredeterminaciones contextuales contribuyen a detonar intereses intelectuales y ético-políticos que las llevarán a buscar nuevas fuentes de formación e información en el espacio universitario.

En la temporalidad de *La experiencia de la formación profesional universitaria* he descrito cómo se va dando el proceso de constitución de la identidad de sujeto investigador en estas cuatro mujeres a partir de la sobredeterminación dada entre estructuras discursivas de: *a)* la formación teórica y con énfasis en la investigación ofrecida un poco por los programas de licenciatura y mucho más por los de maestría y doctorado (aspectos estructural-formales y procesuales prácticos de los curricula respectivos); *b)* la orientación ético política de izquierda de las luchas reivindicatorias de los movimientos populares latinoamericanos y de los intelectuales extranjeros exiliados en México; *c)* eventos como la caída del Muro de Berlín, el derrumbe del bloque soviético y de metarrelatos que dieron estructuralidad a gran

parte de la humanidad a partir del Imaginario de la Ilustración; *d*) lo que implicó para la vida universitaria, la entrada del Neoliberalismo en todas las esferas de la vida nacional mexicana; *e*) algunas incursiones en el ejercicio profesional de las investigadoras en espacios universitarios (al principio en tareas de ayudantía en funciones de docencia y/o investigación educativa, y progresivamente comenzando ya a adquirir titularidad en dichas funciones), *f*) la interlocución que comienza a darse entre las entrevistadas y algunos académicos o grupos de investigación a partir de que ellas empiezan a hacer sus primeros aportes al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo y de interlocución a partir de dichos aportes; y finalmente *g*) la influencia de las familias que ellas comienzan a formar con sus parejas.

Continuando con mi intención de mostrar las diversas y recurrentes estructuras discursivas desde las cuales se desplazan y condensan cargas simbólicas que dan lugar a procesos de interpelación/identificación y articulación, en el presente capítulo me aproximé a la forma en que se nutre y potencia el *habitus* de sujeto investigador con el *capital cultural acumulado e institucionalizado* que estas mujeres tienen ya en la temporalidad de *El ejercicio profesional académico en espacios universitarios*. En esta etapa de sus itinerarios, sus identidades de sujeto investigador entran en sobredeterminación con *a*) la proliferación de las dislocaciones en las estructuras sociales (y, por tanto en las relacionadas con lo educativo y lo pedagógico) a partir del progresivo afianzamiento de ese neoliberalismo a la mexicana del que habla Méndez⁷¹, la crisis estructural generalizada y la huelga de la UNAM 1999-2000; *b*) las interpelaciones e interlocución de estructuras discursivas desde el ámbito de la familia (padres/madres, pareja e hij@s) y *d*) los múltiples espacios y posibilidades de generación e intercambio de ideas en los ámbitos universitarios, que derivan de procesos de interpelaciones-identificaciones, desplazamientos y condensaciones, a partir de las funciones

⁷¹ Como recordaremos, Méndez (1998) señala que el neoliberalismo mexicano es injusto por favorecer a grupos e individuos económicamente más poderosos en perjuicio de los millones de personas que se encuentran desprotegidos sin capacidad adquisitiva suficiente para intervenir ni en el mercado ni en decisiones económicas importantes. Según este autor, el mexicano es un neoliberalismo impuesto desde el exterior (el FMI), siendo autoritario pues lo aplica de manera centralista el Estado sin consultar a los principales grupos económicos nacionales, ni menos considerar las necesidades y características económicas de las distintas regiones y estados del país, sino las del centro. Es incompleto por no dejar en libertad todas las fuerzas del mercado, el Estado ejerce controles y limitaciones en los aspectos que considera conveniente. En este sentido el gobierno se convierte en juez y parte y decide qué bienes y servicios están sujetos a control y cuáles se liberan.

de docencia, investigación, docencia de la investigación, difusión de las ideas y conseguir retroalimentación acerca de ellas.

Capítulo 7. Conclusiones.

Las conclusiones están organizadas en cuatro ejes, en el primero presentaré, a manera de articulación final de lo hasta aquí expuesto, algunos ejercicios de lectura de los procesos de sobredeterminación diacrónica: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en los itinerarios de las cuatro investigadoras, en lo sincrónico y lo diacrónico.

Un segundo eje abordará los aportes teórico-metodológicos de la investigación que aquí reporto; el tercero presentará la contribución de la investigación reportada al campo de conocimiento de los estudios

- de corte narrativo-biográfico,
- sobre la incursión de mujeres en el trabajo intelectual,
- sobre la formación para la investigación, y
- sobre los académicos en México.

el cuarto eje abordará las nuevas interrogantes y posibles objetos de estudio que pueden ser abordados a la luz de los resultados aquí reportados

7.1 Analizando diacrónicamente los itinerarios

¿De dónde proceden mis intereses? Con esa idea de *procedencia* de Foucault, se van engarzando ciertas cosas en mi historia. [...] Mi actual posicionamiento no siempre fue así, se ha ido conformando a lo largo de mi trayectoria, desde que estudié pedagogía, en la licenciatura, con mis profes, en el paso por la maestría y luego en la llegada al doctorado, todos estos han sido momentos epistemológicos para mí, que han conformado mi actual posicionamiento. (E-2)

Mis experiencias en comunidades indígenas fueron mucho muy importantes, me marcaron y me seguirán marcando para el resto de mi vida. Yo sigo profundamente convencida de que se tiene que hacer algo por luchar contra las injusticias, contra la pobreza, contra todo eso, cada quién desde su trinchera. [...] Lo cierto es que si yo llegué a todo esto fue por esos espacios en los que yo me fui constituyendo, reconstituyendo, en donde fui anudando y des-anudando y donde sigo preocupada, muy preocupada por la cuestión cultural, política y por supuesto, educativa. (E-1)

Habiendo hasta aquí analizado a nivel sincrónico los procesos de sobredeterminación entre rasgos de estructuras discursivas que coexistieron en cada una de las tres temporalidades propuestas, procuraré ahora situarme en otro nivel de análisis e interpretación, para dar cuenta de algunos procesos de condensación y desplazamiento a nivel diacrónico que construí en los itinerarios trabajados.

La *lógica diacrónica*, me facilitó un dispositivo para observar cómo se desplazan y condensan en el tiempo (en ocasiones resignificándose, reestructurándose, siendo reprimidos y/o dislocándose) algunos significantes de estructuras discursivas que las investigadoras participantes en el estudio incorporaron a su identidad académica contribuyendo a formar su *habitus* académico

- desde que eran niñas o adolescentes cuya presencia tiene larga data en sus itinerarios;
- cuando realizaron sus estudios universitarios de licenciatura y postgrado, y
- a partir de que concluyen sus estudios de postgrado e inician su ejercicio profesional como académicas en espacios universitarios

He tratado de argumentar con los *insights* de Laclau (1990), cómo los momentos de múltiples dislocaciones en distintos ámbitos de la vida nacional mexicana, se constituyen en la forma misma de la *libertad, la temporalidad y la posibilidad* para la emergencia de las cuatro entrevistadas como *sujetos sociales*. En este orden de ideas intentaré argumentar ahora cómo los aportes que las mujeres de mi investigación hacen al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo las constituyen en *sujetos*, que intentan construir hegemonía al proponer cambios en las reglas del juego teórico para repensar lo educativo, en un ejercicio político y no como mera moda intelectual.

Nuevamente, el hecho de que una parte de este capítulo aborde predominantemente las sobredeterminaciones diacrónicas que construí a lo largo de las temporalidades propuestas y que las presente por separado, no implica que las haya observado así, separadamente. Con fines analíticos las presento ahora de este modo, pero como dice Laclau

Lo que existe [en lo social] no son entidades esencialmente homogéneas que admitirían tan sólo variaciones empíricas y accidentales en los distintos contextos históricos y geográficos. Lo que se dan son configuraciones globales –bloques históricos, en el sentido gramsciano– en los que elementos “ideológicos”, “económicos”, “políticos”,

etc., están inextricablemente mezclados y sólo pueden ser separados a efectos analíticos. (Laclau,1990:42)

Siguiendo a este autor en este nivel de análisis diacrónico de los itinerarios, recordaré que si los elementos dislocados en las crisis no poseen ninguna forma de unidad esencial al margen de sus formas contingentes de articulación, las búsquedas de salida a tales crisis son estrictamente *posibilidades* y pueden por lo tanto resolverse en las más diversas direcciones. Estas rearticulaciones estructurales son eminentemente políticas, pues el hecho de que los sujetos no sean internos sino externos a la estructura, los condena a ser *sujetos* construyendo articulaciones hegemónicas a partir de tal dislocación. “Cuanto más puntos de dislocación existan en una estructura, tanto más habrá de expandirse el terreno de lo político [...] los intentos de rearticulación y reconstrucción de la estructura implicarán también la constitución de la identidad y subjetividad de los agentes”. (Laclau, 1990:66)


En función de estos considerandos, enfatizaré que estas interpretaciones diacrónicas se basaron en los relatos autobiográficos mismos que variaron en la cantidad y tipo de información sobre la cual pude construir dichas interpretaciones diacrónicas, de ahí que en algunos casos haya encontrado más elementos para trabajarlas que en otras.



Tomemos una aproximación a estas interpretaciones, que desarrollaré con la ayuda de algunos *Cuadros sintéticos de ejemplos de sobredeterminaciones sincrónicas y diacrónicas en los itinerarios de las entrevistadas*. Anteriormente presenté cuatro *Cuadros de Temporalidades* en los que contrasté sincrónicamente aspectos del contexto (nacional, internacional, de la constitución del campo educativo y pedagógico en México), profesional) contra itinerarios en las tres temporalidades propuestas. En los cuadros que ahora veremos contrastaré sincrónica y diacrónicamente las articulaciones (desplazamientos y condensaciones) que observé en las narrativas entre elementos que dislocan o instalan la percepción de la falta en las estructuras identitarias (abiertas, precarias, inestables, subvertidas por la contingencia) de estas académicas, los discursos con que se identifican y los aportes que ellas van haciendo al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo.

7.1.1 De la experiencia en comunidades indígenas al interés por el debate ontológico: Algunas lecturas diacrónicas en el itinerario de E-1

En la primera parte del cuadro 10 podemos apreciar algunas sobredeterminaciones en la primera temporalidad de la infancia y la adolescencia de esta investigadora y que he tocado tangencialmente en el capítulo 4, pero que me servirán ahora para apoyar mis planteamientos. En la parte del cuadro donde ubiqué la segunda temporalidad (la *Experiencia de la formación profesional universitaria*), observo que se condensan diacrónicamente varios elementos significativos que vienen de la primera temporalidad, entre ellos, *a*) la orientación de izquierda, la inquietud por la injusticia social/búsqueda de la justicia social, la búsqueda democrática, elementos del discurso de protesta y demandas de los movimientos estudiantiles de la década de los años sesenta y principios de la década de los setenta), *b*) del Imaginario de la Ilustración (interés por el conocimiento científico, inquietudes y curiosidades intelectuales, aspiración de cursar una carrera universitaria) y *c*) su inquietud por lo social, lo educativo y por la forma en que se relacionan los seres humanos, llevando a esta investigadora a cursar la Licenciatura en Pedagogía y a tomar algunos cursos de la Licenciatura en Filosofía de la UNAM. En estos espacios universitarios *E-I* se identifica con discursos teóricos, epistemológicos, metodológicos y políticos de los aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos de ambas licenciaturas, fortaleciendo su orientación de izquierda con elementos del discurso teórico marxista.

CUADRO 10-A EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y OBJETOS DE INTERÉS EN RELACIÓN CON EL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-I. NIVELES DIACRÓNICO Y SINCRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIONES DE EROSIONES, DISLOCACIONES Y/O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON	DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
PRIMERA TEMPORALIDAD: LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA	Observar que hay niños que trabajan pidiendo pan duro	Inquietud por injusticia, interés por la justicia	 <p>Se condensan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por la injusticia, búsqueda de la justicia - Imaginario de la Ilustración: aspiración de hacer una carrera universitaria, interés por el conocimiento científico, desarrollo de inquietudes y curiosidad intelectual - Orientación de izquierda del padre, - Cultura de respeto - Búsqueda democrática - Inquietud por lo social, la forma en que se relacionan los seres humanos y lo educativo 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de articular las lógicas de dos estructuras discursivas (Modelo Conservador/Imaginario de la Ilustración e izquierda/derecha) 	<p>Discurso familiar (interpelaciones desde Los Padres):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imaginario de la Ilustración: aspiración de hacer una carrera universitaria - Orientación de izquierda del padre, - Búsqueda de la justicia, - Cultura de respeto y fomento de la curiosidad intelectual de l@s hij@s aún cuando tengan poca edad - Interés por conocimiento científico, - Cultura de la democracia 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Inicios de cultura de la democracia en el Colegio “Miguel Angel” 			
	<ul style="list-style-type: none"> - Movimientos estudiantiles de 1968 y 1971 	<ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por la injusticia, búsqueda de la justicia, orientación de izquierda, cultura de respeto - Discursos de protesta y demandas de los movimientos estudiantiles de la época. - Perspectiva pedagógica de Neill 		

<p style="text-align: center;">PRIMERA PARTE DE LA SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Discursos teóricos, epistemológicos, metodológicos y políticos de los aspectos estructural-formales de la Licenciatura en Pedagogía - Discursos teóricos, epistemológicos, metodológicos y políticos de los aspectos estructural-formales de los cursos que toma de la Licenciatura en Filosofía - Discursos teóricos y ético políticos presentes en aspectos procesuales-prácticos de los curricula de las Licenciaturas en Pedagogía y en Filosofía - Marxismo - Perspectiva epistemológica crítica - Proyecto económico-político del socialismo - Ambiente politizado de la Universidad 	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Desde la temporalidad anterior se desplazan, condensan y re articulan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por injusticia, búsqueda de la justicia - Imaginario de la Ilustración: interés por conocimiento científico, desarrollo de inquietudes y curiosidad intelectual -Orientación de izquierda del padre - Elementos de los discursos de protesta y demandas de movimientos estudiantiles de la época. - Inquietud por lo social, la forma en que se relacionan los seres humanos y lo educativo <p>Herramientas epistemológicas, teóricas, metodológicas de <i>aspectos estructural-formales</i> y <i>procesuales-prácticos</i> de las Licenciaturas en Pedagogía y en Filosofía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientación hacia proyecto económico, político y social del socialismo <p>Se añaden elementos teóricos del discurso teórico marxista y discursos filosóficos</p> <div style="text-align: center;">  </div>	
--	--	--	--	--

GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 10-A. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-1. Niveles sincrónico y diacrónico.*

En el cuadro 10-B vemos la segunda parte de la segunda temporalidad de la *Formación Profesional Universitaria*, que ubica el momento en que esta investigadora, habiendo concluido la licenciatura en Pedagogía en la UNAM, se encuentra cursando la Maestría en Pedagogía en la misma universidad y al mismo tiempo comienza a incursionar en tareas de investigación educativa etnográfica en comunidades indígenas de los estados de Michoacán y Guerrero. A partir de estas experiencias su percepción acerca de la validez, infalibilidad y confiabilidad del conocimiento científico y de los conocimientos que ella tenía por válidos acerca de la historia de México (derivados de su identificación con el Imaginario de la Ilustración) se verá confrontada con el límite objetivado de ese exterior constitutivo que ofrecen los conocimientos y la cultura autóctona de las comunidades indígenas a las que se aproxima etnográficamente. Estos elementos que subvierten y muestran la incompletud del conocimiento ilustrado, hacen que se fortalezcan y aumenten las inquietudes y curiosidades intelectuales de esta investigadora, continuando la influencia de esas experiencias aún a la fecha en que cerró el proceso investigativo aquí reportado.

Tiene que ver mucho con mi trabajo actual, me ha marcado por el resto de mi vida y tiene mucho que ver mi trabajo teórico, epistemológico, mis intentos por entrar en cuestiones ontológicas, con esa experiencia, porque fue realmente la primera vez que yo estuve conviviendo durante un año, con otro horizonte ontológico semiótico. [...] Todo eso para mí fue mucho muy importante y me marcó y me seguirá marcando para el resto de mi vida y yo sigo profundamente convencida de que se tiene que hacer algo por luchar contra las injusticias, contra la pobreza, contra todo eso, cada quién desde su trinchera.

Al mismo tiempo, su orientación de izquierda, que se fortaleció con sus estudios de la carrera de Pedagogía y los cursos que toma de la Licenciatura en Filosofía) así como con las experiencias vividas, se verá enriquecido con elementos significativos de discursos de intelectuales de España y el cono sur de América exiliados en México, y con herramientas teóricas, metodológicas y epistemológicas de sus estudios de la Maestría en Pedagogía. En esta temporalidad y como producto de una condensación de identificaciones con discursos teóricos, posicionamientos ético-políticos y otros conocimientos, comienza su interés y búsqueda teórica sobre la relación entre curriculum-sociedad, campo sobre el cual ella hará aportes interesantes que erosionan concepciones sedimentadas sobre el curriculum como equivalente a plan de estudios. Estas sobredeterminaciones (condensaciones y desplazamientos) entre teorías, vivencias, experiencias y

posicionamientos políticos, le darán cierto poder para identificar los límites de la forma en que es vista la teoría pedagógica en la década de los años ochenta en México. 800 1 23 00 00


Como recordaremos es este un momento en que tienen gran influencia las ciencias sociales en la definición teórica de lo educativo y lo pedagógico en México bloqueando el abordaje de las especificidades de lo educativo y lo pedagógico, de acuerdo con las descripciones del contexto relativas al proceso de constitución del campo pedagógico y educativo en este país. En este momento la sobredeterminación (condensaciones, desplazamientos) entre la formación que esta entrevistada ha ido construyendo entre teorías, vivencias, experiencias, posicionamientos políticos, capital cultural incorporado e institucionalizado, etc. le dan poder para avanzar la tesis de que las Teorías de la Construcción de los Objetos (TCO) impactan la construcción de Teorías de los Objetos Educativos (TOE). Así mismo, aporta otras herramientas teóricas como la de *espacio epistémico* y *contacto cultural*, así como elementos teóricos para abordar el campo del curriculum y la educación indígena. Con estos aportes reposiciona la importancia del pensar epistémico (el pensar desde el nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo) para leer lo educativo en el campo de los debates sobre lo pedagógico y lo educativo.



Finalmente en esta segunda parte de la segunda temporalidad de su itinerario, un elemento más que disloca al pensamiento de la modernidad y, en este caso, al pensamiento de *E-I*, lo constituyen sin duda las evidencias de la creciente crisis ambiental a nivel mundial, resultantes de la acción irresponsable de la humanidad y principalmente de la del primer mundo, sobre los recursos naturales del planeta. Ante esta situación, *E-I*, se identifica con perspectivas de la educación ambiental que recuperan la dimensión social (el problema de la pobreza y la desigualdad a nivel mundial) al hablar de la forma de enfrentar y buscar respuestas a dicha crisis ambiental. Desde estas identificaciones, en las que resuenan ecos de discursos teóricos del marxismo-postmarxismo, ella aporta elementos teóricos para pensar la educación ambiental.


Elemento importante en el proceso de formación de la identidad de sujeto investigador en este itinerario es, sin duda el inicio de procesos de interlocución que esta

académica comienza a sostener con estudiantes, catedráticos, investigadores de diferentes comunidad académica nacionales o extranjeras.

CUADRO 10-B. EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y APORTES AL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO, EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-1. NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIONES DE EROSIONES, DISLOCACIONES O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON Y/O MANTIENE PROCESOS DE INTERLOCUCIÓN CON	DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia en comunidad indígena de Michoacán a partir del diálogo que sostiene con un Maestro de Cacalotepec y consiguiente dislocación de lo que conoce como “conocimiento científico” y de sus conocimientos de historiografía de México. La disloca porque es desconocido (y, por lo mismo incomprensible) para ella - 	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos teóricos, epistemológicos, políticos y metodológicos de los aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos de los estudios de Maestría. - Marxismo - Perspectiva crítica - Discursos de teoría curricular - Inicia procesos de interlocución con estudiantes, académicos, investigadores y comunidades académicas de la UNAM, así como de otras instituciones nacionales o extranjeras 	<div style="text-align: center;">  </div> <p align="center">Se desplazan, condensan y re articulan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por injusticia, búsqueda de la justicia, equidad - Elementos del Imaginario de la Ilustración, aunque, al experimentar la falta, la dislocación y entrar en dudas sobre la legitimidad y validez del conocimiento científico y del conocimiento historiográfico que ha construido, otros elementos del Imaginario de la Ilustración tales como la validez y legitimidad del conocimiento científico y del conocimiento historiográfico son reprimidos - Se desplazan, fortalecen y aumentan inquietudes y curiosidad intelectuales - Se condensan elementos del discurso de protesta y demandas de los movimientos estudiantiles de la época y los provenientes de intelectuales de los exilios español y sudamericano - Cultura de respeto y democracia - Herramientas teóricas de las Licenciaturas en Pedagogía y Filosofía 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas teóricas para el campo del curriculum y la educación indígena - “El carácter axiológico y el problema del control en la evaluación académica.” Investigación individual, investigadora responsable. Productos: Artículos en revistas especializadas, capítulo de libro

			<ul style="list-style-type: none"> - Orientación de izquierda del padre se reconfigura hacia una inclinación por el proyecto económico, político y social del socialismo - Se añaden elementos del discurso teórico marxista - Se añade búsqueda en torno a la teoría curricular 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Teoría Pedagógica (década de los ochentas) - Ruptura con la forma en que es vista la teoría pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos teóricos, epistemológicos, políticos y metodológicos de los aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos de los estudios de Maestría y Doctorado - Interlocución con intelectuales del exilio - Discursos teóricos de corte epistemológico (Mardones y Ursúa, polémica Adorno-Popper, entre otros) y sobre el debate en torno a la pedagogía, ciencia-ciencias de la educación - Interlocución con Pedagogía Crítica de Norte America 	<div style="text-align: center;">  <p>Se desplazan, condensan y re articulan</p> </div> <div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="margin-right: 10px;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> - inquietud por la injusticia/búsqueda de la justicia - Búsqueda intelectual - Elementos del discurso teórico marxista - Se re articula la búsqueda científica, al deslindar enfoques epistemológicos y metodológicos para el estudio de objetos de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales - Elementos de discursos filosófico-epistemológicos - Dudas sobre el estatuto del conocimiento científico - Se añade preocupación por el debate sobre la pedagogía, ciencia-ciencias de la educación </div>	<ul style="list-style-type: none"> - Tesis de la relación entre Teorías de la Construcción de los Objetos (TCO)-Teorías del Objeto Educación (TOE) como dispositivo para leer lo educativo y lo pedagógico - Noción de espacio epistémico - Noción de contacto cultural

<p>SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA (Continuación)</p>	<p>- Evidencias del inicio de la crisis ambiental</p>	<p>- Preocupación y discurso del esposo en relación a lo ambiental</p>	<p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Se desplazan, condensan y re articulan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por la injusticia/búsqueda de la justicia - Elementos del discurso teórico marxista - Se re articula la búsqueda científica, al deslindar metodologías para el estudio de objetos de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales y pensar en el conocimiento para la educación ambiental - Conocimientos desde el discurso de la Filosofía - Búsqueda intelectual <p>Se añade preocupación por la educación ambiental</p>	<p>- Elementos teóricos para el campo de la educación ambiental</p>
---	---	--	---	---

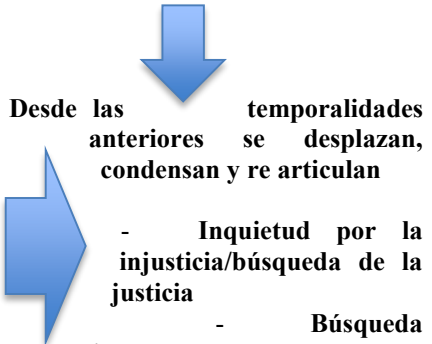
GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 10-B. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-1. Niveles sincrónico y diacrónico.*

En la tercera temporalidad en que se centra el cuadro 10-C, los elementos dislocatorios de la identidad de E-I son la caída del muro de Berlín, el colapso del socialismo real y su utopía, la erosión progresiva de los discursos de la modernidad, la ciencia, la razón y la entrada del neoliberalismo. En este corte temporal es especialmente difícil constituir la identidad de los sujetos sociales pues las estructuras teóricas, epistemológicas, políticas, axiológicas, etc. se encuentran en proceso de desestructuración al haber sido subvertidos sus límites por estos y otros eventos dislocatorios. La incertidumbre espacializa el tiempo, es así que E-I se identifica con discursos teóricos, epistemológicos, políticos y metodológicos antiesencialistas, post-fundamento (de autores como Ernesto Laclau, Michel Foucault, Richard Rorty, del Análisis Político del Discurso). Sin embargo en esta temporalidad siguen desplazándose y condensándose su inquietud por la injusticia social / búsqueda de la justicia social y elementos teóricos del marxismo aunque desde una perspectiva antiesencialista, re-configurando su búsqueda intelectual. Ante la erosión de la idea de la ciencia como saber suturado, completo, verdadero y válido, esta investigadora se inclina por la búsqueda de saberes rigurosos pero antiesencialistas, postmodernos, más contextualizados en los que se rescata la dimensión ontológica del conocimiento. En este sentido y buscando erosionar los esquemas rígidos, eurocentristas y exclusionarios con que es leído lo educativo, aporta la categoría de *horizonte ontológico semiótico*, para proponer un dispositivo desde el cual sea posible estudiar y poner a debatir las ontologías del presente. Sostiene que en el pensamiento postmoderno occidental una de estas ontologías se vincula al lenguaje (como en Jacques Derrida), la otra a la realidad (como en Michel Foucault), pero propone abrir el debate a otras ontologías que comparten el mismo universo simbólico pero no su misma legitimidad y estatus para intercambiar bienes. En esta invitación a abrir el debate a pensamientos no legitimados por la academia occidental se condensan cargas simbólicas que se desplazan del momento dislocatorio que vive cuando, en los inicios de su ejercicio profesional conoce otras cosmovisiones en comunidades indígenas de Michoacán y Guerrero.

En esta temporalidad, los procesos de interlocución que se multiplican, amplían, diversifican y potencian a partir de que ella se convierte en catedrática e investigadora de base en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y del Centro de Estudios Sobre la Universidad y la Educación (CESU) de la UNAM, y entra al Sistema Nacional de

Investigadores (SNI) tendrán un peso muy importante en sus posibilidades de intercambiar ideas, identificarse con diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas, educativas, etc. y desde luego, aportar al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. En el siguiente cuadro he tratado de sintetizar estas sobredeterminaciones

CUADRO 10-C. EJEMPLOS DE PROCESOS DE CONDENSACIÓN, DESPLAZAMIENTO Y APORTES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-1, EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD DE SUJETO INVESTIGADOR

TEMPORALIDAD	PERCEPCIÓN DE EROSIONES, DISLOCACIONES O <i>LA FALTA</i>	SE IDENTIFICA CON Y/O MANTIENE PROCESOS DE INTERLOCUCIÓN CON	SOBREDETERMINACIÓN: DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
TERCERA TEMPORALIDAD: EL EJERCICIO PROFESIONAL ACADÉMICO EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Caída del muro de Berlín, - Colapso del socialismo real, (Dislocación de la utopía socialista) - Exacerbación de la crisis ambiental - Condición postmoderna (dislocación del discurso de la modernidad, la ciencia, la razón) - Entrada del neoliberalismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos teóricos, epistemológicos, políticos y metodológicos estudiados durante la Estancia Postdoctoral en la Universidad de Essex en Inglaterra - Discursos antiesencialistas - Análisis Político del Discurso (post-marxismo) - Autores y teorías postfundamento con énfasis en lo ontológico - Multiplica, intensifica y diversifica los procesos de interlocución con estudiantes, académicos, investigadores y comunidades académicas de la UNAM, así como de otras universidades nacionales y extranjeras, principalmente de Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Argentina. 	<p align="center">  </p> <p>Desde las temporalidades anteriores se desplazan, condensan y re articulan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por la injusticia/búsqueda de la justicia - Búsqueda intelectual - Elementos del discurso teórico marxista, mismo que se re-articula con discursos antiesencialistas y postfundamento, dando lugar a una versión post-marxista - Se re-articula la búsqueda científica, al deslindar la inquietud por la búsqueda de la ciencia, en una nueva búsqueda de saberes antiesencialistas, postmodernos, más contextualizados y en los que se rescata lo ontológico - Elementos de discursos ontológicos - Dudas sobre el estatuto del conocimiento científico 	<p align="center"> Noción de Crisis Estructural Generalizada Horizonte Ontológico Semiótico </p>

GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 10-C. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-1. Niveles sincrónico y diacrónico.*

7.1.2 Del imaginario de la Ilustración al Análisis Político de Prácticas Discursivas Teóricas en el campo de lo educativo: El itinerario de E-2.

Como esta investigadora afirma, su historia, sus estudios, su paso por la maestría y la llegada al doctorado, han sido momentos epistemológicos que han conformado su posición actual. En su entrevista recuerda cómo desde muy pequeña le gustaba coordinar a otros niños, dirigirlos, organizarlos.

En el cuadro 11-A podemos ver que en el itinerario de E-2, el *Movimiento del 68* y la violenta represión de que es objeto, dislocan su identidad en la etapa de la *Infancia* y *la adolescencia* pese a que es aún pequeña, pero escucha conversaciones de miembros de su familia que están participando en el movimiento. Otros dos elementos dislocatorios para ella son el haber atestado un caso de maltrato infantil y la percepción de los límites de la estructura de la escuela pública, al ver que los maestros no logran interesar a los alumnos, no consiguen el respeto de sus grupos. Estos eventos dislocatorios se condensan volviéndola proclive en esta temporalidad, a identificarse con

- a) discursos de protesta y demandas reivindicatorias de justicia y democracia que emanan de los movimientos estudiantiles
- b) rasgos del modelo de identidad del Imaginario de la Ilustración, provenientes del discurso familiar (como la aspiración de cursar una carrera universitaria como su padre que es médico, la formación autodidacta y multireferencial de su madre, habilidades para el trabajo académico desarrolladas al lado de una tía que trabaja en el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, etc.)
- c) la idea de estudiar la carrera de Pedagogía.

En la primera parte de la segunda temporalidad, cuando está cursando la licenciatura en Pedagogía, la formación adquirida anteriormente se desplaza y condensa con cargas simbólicas de discursos de una vertiente no ortodoxa del marxismo que se estudian y debaten en su grupo de amigos. En ese grupo ella conoce al que más adelante será su pareja. Estas sobredeterminaciones la llevan a percibir los límites formativos de la carrera de Pedagogía que cursa, instalando en ella la experiencia de *la falta* y de la necesidad de tomar cursos en las Facultades de Filosofía y Ciencias Políticas, de manera independiente.

Aquí podemos ver también cómo se desplazan diacrónicamente varios elementos significativos que vienen de la primera temporalidad, entre ellos: *a)* la reprobación moral de la injusticia, que nace de las evidencias de la represión del movimiento estudiantil del 68 y de su identificación con miembros de su familia que participan en dicho movimiento; *b)* la orientación de izquierda; *c)* elementos del Imaginario de la Ilustración (habilidades intelectuales y académicas fomentadas principalmente por miembros de su familia, así como la aspiración de cursar una carrera universitaria) y *d)* el interés por la educación que nace de su descontento sobre la forma en que procede la escuela pública en sus tareas educativas.


¿De dónde proceden mis intereses? Con esa idea de *procedencia* de Foucault, se van engarzando ciertas cosas en mi historia. Proceden desde esa propensión de dirigir a los demás que yo tenía cuando era niña, de establecer ciertos lineamientos, lo vas ligando con esa fe en la Ilustración que había por parte de mi mamá y mi papá, por eso yo digo “Soy hija de la Ilustración”. Y se va ligando con el paso por la escuela en el cual, si bien yo nunca fui infeliz en la escuela, fui niña de dieces y cuadros de honor y demás, no fui feliz en la escuela nunca. Me daba cuenta de muchas cosas que no funcionaban, me molestaba el desorden y la incapacidad de los profesores por interesar a los niños (porque si tú interesas a los chicos, pues hay orden), de mostrar cierta autoridad, hasta eso me molestaba de la escuela, Pero no porque a mí me haya ido mal, a mí me ha ido bastante bien, ¡no me puedo quejar! Tenía buenas calificaciones, era consentida, era yo muy complaciente con los profesores. Entonces tú vas anudando unas cosas con las otras pero es curioso, porque cuando yo elijo carrera, nunca pienso ni en las ciencias duras, ni siquiera en psicología que estaba tan de moda en mi época, o sociología por mi tía con la que yo había estado. (E-2)

Estos elementos favorecen que E-2, curse la Licenciatura en Pedagogía, sin embargo una sensación de incompletud la llevará a buscar cursos aislados en Facultad de Filosofía de la UNAM cuando siente que la licenciatura que está cursando se centra en la didáctica. Estos elementos se articulan y condensan con discursos reivindicatorios y de tipo teórico del marxismo que encuentra en otros espacios de la universidad, así como con corrientes teóricas que subvierten al marxismo ortodoxo (discursos más contextualistas y/o historicistas que lo subvierten y dislocan) que provienen de los grupos de amigos que ella frecuenta y en de los que forma parte su pareja. Todos estos elementos significativos intercambiarán re-envíos simbólicos. En el ambiente politizado de la Universidad, otra fuente discursiva que aportará elementos a esta sobredeterminación la constituyen los grupos de amigos (varios de ellos estudiando en las Facultades de Ciencias Políticas o de Sociología, de la UNAM). En estos grupos se discuten textos de autores como Luckakcs,

Lenin, Gramsci, Althusser, Rosa Luxemburgo, Foucault o Derrida, que contribuye a formar en *E-2* una orientación epistemológica crítica.

CUADRO 11-A. EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y APORTES AL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-2. NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIÓN DE EROSIONES, DISLOCACIONES O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON	SOBREDETERMINACIÓN: DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
<p align="center">PRIMERA TEMPORALIDAD: LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA</p>	<p>El movimiento estudiantil de 1968 y la violenta represión de que es objeto dicho movimiento por parte del gobierno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El Imaginario de la Ilustración - Discursos de protesta y demandas de los movimientos estudiantiles de la época - Parte de su familia que se involucra en los movimientos estudiantiles 	<p>Se condensan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por la injusticia, búsqueda de la justicia - Imaginario de la Ilustración: aspiración de hacer una carrera universitaria, habilidades para el trabajo intelectual y académico - Cultura de respeto - Búsqueda democrática - Interés por lo educativo 	
	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencia que tiene al atestiguar un evento de maltrato y abuso infantil que le disloca -Observa límites de la estructura discursiva de la escuela pública: no se enseña bien, los maestros no logran interesar a los alumnos, ni ganarse el respeto de los alumnos, desperdician los talentos y habilidades de los niños y los aplastan. Desilusión de la escuela, pese a ser alumna de muy altas calificaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura de la democracia - Habilidades para el trabajo intelectual y académico al trabajar con una tía en el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM (lectura, análisis, comprensión, reglas para la redacción académica, etc.) 		

<p style="text-align: center;">SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de los límites del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía (más centrado en la didáctica, no tanto en la teoría. Se instala en su identidad la experiencia de <i>la falta</i> y la necesidad de mayor y más profunda formación sociológica, teórico política y paradigmática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos teóricos de una vertiente del marxismo no ortodoxo con los que se identifica el grupo de amigos al que pertenece. Estos jóvenes hacen lecturas de autores como: Luckakcs, Lenin, Gramsci, Althusser, Rosa Luxemburgo, Foucault, Derrida. - Perspectiva epistemológica crítica - Proyecto económico-político del socialismo - Ambiente politizado de la Universidad - Discursos teóricos, epistemológicos, metodológicos y políticos del curriculum de la Licenciatura en Filosofía - Discursos ético-políticos presentes en aspectos procesuales-prácticos de los curricula de las Licenciaturas en Pedagogía y en Filosofía - 	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Desde la temporalidad anterior se desplazan, condensan y re articulan</p> <ul style="list-style-type: none"> -Imaginario de la Ilustración: Habilidades para el trabajo intelectual y académico -Elementos de los discursos de protesta y demandas de los movimientos estudiantiles de la época. <p>Cultura de respeto</p> <p>Herramientas epistemológicas, teóricas, metodológicas de los aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos de las Licenciaturas en Pedagogía y en Filosofía</p> <p>Orientación hacia el proyecto económico, político y social del socialismo</p> <p>La reprobación moral de la injusticia se re-articula con elementos teórico políticos y sociológicos</p> <p>Se añaden elementos teóricos del discurso teórico de perspectivas marxista y de discursos filosóficos</p>	
--	---	--	--	--



GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 11-A. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-2. Niveles sincrónico y diacrónico*

En la segunda parte de la temporalidad de la formación profesional universitaria (Cuadro 11-B) puede verse cómo los límites que *E-1* percibe en su propia formación al concluir su licenciatura (nuevamente la experiencia de *la falta*) la llevan a identificarse con la idea de cursar la Maestría en Educación del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN. Las cargas simbólicas con que interactúa su identidad en este primer posgrado se sobredeterminan con elementos del contexto en que ya se encuentra fuertemente erosionado el Imaginario de la Ilustración y con él las metanarrativas políticas, teóricas, institucionales, de la modernidad. Sin embargo hay elementos que siguen desplazándose y condensándose desde la primera temporalidad tales como la inquietud por la injusticia, la búsqueda de la justicia, la búsqueda democrática, o la orientación de izquierda. Es así que siente la necesidad de cursar el Programa de Doctorado en Philosophy in Government de la School of Comparative Studies de la Universidad de Essex, Reino Unido, bajo la perspectiva postmarxista del grupo de Polytical Theory and Discourse Analysis, que coordina Ernesto Laclau. Articulando herramientas antiesencialistas y de análisis político de discurso, *E-2* avanzará un análisis sobre el debate en torno al sujeto en el discurso marxista, así como su tesis doctoral sobre la educación y el discurso revolucionario mexicano durante la Segunda Guerra Mundial.

En este sentido puede verse cómo en esta temporalidad, articulando herramientas antiesencialistas posmodernas y de análisis político de discurso, *E-2* avanzará un análisis sobre el debate en torno al sujeto en el discurso marxista, así como su tesis doctoral sobre la educación y el discurso revolucionario durante la Segunda Guerra Mundial. En su investigación doctoral ella hace una re-lectura de los discursos que inundaron los tiempos de esa guerra.

Elemento importante en el proceso de formación de la identidad de sujeto investigador de *E-2* es sin duda, el inicio de procesos de interlocución que comienza a sostener con estudiantes, catedráticos, investigadores de la comunidad académica del Colegio de Pedagogía y de otras comunidades académicas y/o educativas de la UNAM, del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), de la Universidad de Essex y de otras universidades nacionales o extranjeras.

CUADRO 11-B. EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y APORTES AL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-2. NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIÓN DE EROSIONES, DISLOCACIONES O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON	SOBREDETERMINACIÓN: DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Límites de la formación ofrecida por la Licenciatura en Pedagogía (centrada predominantemente en la didáctica) - Necesidad de mayor formación y profundización en los conocimientos construidos en la Licenciatura - Descubrimiento de los límites del Imaginario de la Ilustración, la razón moderna, el pensamiento antiesencialista 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos estructurales-formales del programa de Maestría en Educación del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV- IPN. - Aspectos estructurales-formales del Programa de Doctorado en Philosophy in Government de la School of Comparative Studies de la Universidad de Essex, Inglaterra, especialmente la perspectiva postmarxista del grupo de Polytical Theory and Discourse Analysis de Ernesto Laclau. - Inicia procesos de interlocución con estudiantes, académicos, investigadores y comunidades académicas de la UNAM, así como de otras universidades nacionales y extranjeras 	<p align="center"></p> <p>En la segunda parte de esta temporalidad (correspondiente a los estudios de postgrado) se desplazan, condensan y rearticulan</p> <p align="center"></p> <ul style="list-style-type: none"> -Reprime identificación con el Imaginario de la Ilustración, aunque recupera y fortalece habilidades para el trabajo intelectual y académico - Articula orientación marxista y de izquierda, así como elementos cognitivos y ético políticos construidos en la Licenciatura y Maestría, con elementos de teoría política del Análisis Político del Discurso desde la perspectiva del grupo de Polytical Theory and Discourse Analysis de Laclau - Reprime orientación hacia el proyecto económico, político y social del socialismo <p>Se añaden elementos teóricos de teorías de la argumentación y teoría política</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis sobre el debate en torno al sujeto en el discurso marxista -Tesis Doctoral: Education and the Mexican Revolutionary Discourse During World War II

GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 11-B. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-2. Niveles sincrónico y diacrónico.*

Finalmente de la enorme riqueza analizable de la tercera temporalidad rescato sólo el caso de la forma en que esta investigadora asume la coordinación del Estado de Conocimiento del campo de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*, para el COMIE.

En el Cuadro 11-C puede verse cómo en la temporalidad del *Ejercicio Profesional Académico en Espacios Universitarios*, ella es invitada y asume la coordinación de la comisión que trabajó el *Estado de Conocimiento de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (1982 a 1992)*. Ella reconoce que su ingreso a esta delicada tarea teórica es aleatorio en ese momento:

Cuando regresé de Inglaterra se empezaba a cocinar el primer estado de conocimiento del COMIE. **Y ahí reconozco que fue aleatorio**, porque a mí siempre me ha gustado la teoría, pero yo no había dicho “Me voy a dedicar a esto”. Pero Eduardo Weiss me invita y acepto.

Al decidir aceptar esa comisión, E-2 articula su capital cultural incorporado e institucionalizado, sobredeterminado con la formación teórico filosófica y política que ha ido construyendo-deconstruyendo-reconstruyendo, sus preocupaciones y orientaciones teóricas y ético políticas que se desplazan de temporalidad anteriores. En ese momento, asume la oportunidad y el poder político que se le confiere y decide cambiar el enfoque que tendrán tanto la investigación como su ulterior informe.

Es este un momento que además coincide con una etapa en el proceso de configuración del campo educativo y pedagógico en México, de fuertes procesos de dislocación y erosión de las estructuras educativas y pedagógicas que dominan el terreno de determinaciones estructurales ausentes⁷². Al encontrarse entre esas estructuras indecibles y el momento de la decisión del cambio epistemológico para analizar el área de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación en México*, ella se erige como *sujeto*.

Como dice Laclau

hay sujeto porque hay dislocaciones en las estructuras [...] pero como estos actos de identificación –o de decisión– tienen lugar en el terreno de una indecidibilidad



⁷² Recuérdese que ya en estos años la escuela (en todos sus niveles y subsistemas) enfrenta una fuerte crisis de legitimidad al no garantizar la promesa de movilidad social de sus egresados, por lo que el ambiente estará inundado de reclamos sociales en contra de la incapacidad de la escuela para gravitar y dar respuesta a la crisis social, económica, política, axiológica, cultural, etc. que sufre el país. Estos reclamos se verán potenciados por las demandas del mercado y de las políticas neoliberalistas hacia el Sistema Educativo Nacional de vincular formación con estructura productiva, de flexibilizar la formación, etc. A su vez estas demandas y políticas neoliberales son objeto de múltiples críticas por la escandalosa ausencia de proyecto social que les subyace.

estructural radical, toda decisión presupone un acto de poder. Todo poder es, sin embargo, ambiguo: reprimir algo supone la capacidad de reprimir –lo que implica poder; pero supone también la necesidad de reprimir, –lo que implica limitación del poder. Esto significa que el poder no es sino la huella de la contingencia, el punto el cual la objetividad muestra la radical alienación que la define. La objetividad –el ser de los objetos no es en tal sentido otra cosa que la forma sedimentada del poder– es decir, un poder que ha borrado sus huellas.

Sus palabras al respecto, son contundentes

Cuando acepté coordinar el Estado de Conocimiento de *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación* y me dejan que yo le diera la orientación que quisiera, como yo me ubico como pedagoga de los márgenes, dije: “No lo quiero ni centrar en didáctica, ni centrar en formación de docentes”. Entonces ahí sí me siento moral y epistemológicamente obligada, comprometida a hacer este trabajo. Y dije “Tengo que elaborar una posición en torno a esto, porque si no, o nos comen los de la didáctica, o nos comen los de la formación, o nos comen los pedagogos de la escuela y yo no quiero que *Filosofía, Teoría y Campo de la educación* se reduzca. Esto de ser pedagoga de los márgenes quiere decir que **yo me quiero ubicar allí** [...] y esto tiene que ver con la influencia de otras disciplinas que están muy presentes en mí. O sea que soy una pedagoga que está dando vueltas en el cruce entre filosofía y pedagogía, política, etc. porque estudié pedagogía en ambientes que me permitieron estar moviéndome así. (E-2)

Cuadro 11-C. EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y APORTES AL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-2. NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIÓN DE EROSIONES, DISLOCACIONES O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON Y/O MANTIENE PROCESOS DE INTERLOCUCIÓN CON	SOBREDETERMINACIÓN: DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
TERCERA TEMPORALIDAD: EL EJERCICIO PROFESIONAL ACADÉMICO EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS	<p>-Límites en la estructura sedimentada del abordaje de la investigación educativa en el que se soslayan el nivel teórico y epistemológico de la construcción de lo educativo y lo pedagógico, centrándose sólo en cuestiones de didáctica, de formación docente, etc.</p> <p>-Los campos pedagógico y educativo han sufrido procesos de erosión frente a la críticas sociales contra la escuela y la educación, y las críticas y demandas neoliberalistas</p>	<p>-La perspectiva postmarxista del grupo de Polytical Theory and Discourse Analysis de Ernesto Laclau, de la Escuela de Estudios Comparativos de la Universidad de Essex, Inglaterra</p> <p>-Elementos teóricos de teorías de la argumentación y teoría política</p> <p>-Multiplica, intensifica y diversifica los procesos de interlocución con estudiantes, académicos, investigadores y comunidades académicas de la UNAM, así como de otras universidades nacionales y extranjeras</p>	<div style="text-align: center;">   </div> <p>Se desplazan, condensan y rearticulan desde temporalidades anteriores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades para el trabajo intelectual y académico - Orientación teórico política post-marxista y antiesencialista, así como elementos cognitivos y ético políticos construidos en la Licenciatura y Maestría, con elementos de teoría política del Análisis Político del Discurso desde la perspectiva del grupo de Polytical Theory and Discourse Analysis de Laclau <p>Se añaden elementos teóricos de teorías de la argumentación y teoría política</p>	<p>Coordinación del grupo de investigación para la elaboración del primer estado de conocimiento de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación y co-autora del reporte respectivo para el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, entre 1992-95, cuyas publicaciones son el primer escrito de su género en México.</p>

GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 11-C. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora e-2. Niveles sincrónico y diacrónico.*

7.1.3 Del movimiento del 68 a la preocupación por la formación de sujetos en el contexto latinoamericano: El itinerario de E-3

En el caso de la primera temporalidad, en el itinerario de E-3 ella reconoce su fuerte identificación con la escuela pública cuando era pequeña, pero también reconoce cómo influyen en sus intereses epistemológicos los movimientos estudiantiles de la década de los años sesentas, principalmente el de octubre del 68, pese a que ella no tiene más de 12 años de edad.

La percepción social de que el Estado garantizaría la educación pública, que a su vez funcionaría como factor de movilidad social, ya se encuentra fuertemente erosionado frente a la retracción en la inversión gubernamental para la educación superior, especialmente para instituciones como las escuelas normales rurales, el IPN, las escuelas politécnicas y la UNAM, como ya vimos en el capítulo 4. Es así que hacia la segunda temporalidad se desplazan la inquietud por la injusticia, la búsqueda de la justicia, la influencia de elementos del Imaginario de la Ilustración tales como el interés por el conocimiento científico, el énfasis en la teoría como herramienta para la intervención y militancia que se construyeron desde su paso por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

En la segunda temporalidad todos estos aspectos se sobredeterminan con elementos de discursos teóricos, epistemológicos, metodológicos y ético políticos de los aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos de la Licenciatura en Pedagogía que ella cursa.

El papel de los grupos de amigos con quienes ella interactúa y comienza a militar es también muy significativo en este itinerario y contribuirá a instalar la experiencia de *la falta* en la identidad de esta jovencita. Es así que condensándose en ella ese énfasis en la teoría como herramienta para la intervención que incorporó en la temporalidad anterior, ella percibirá los límites de la formación que recibe en el Colegio de Pedagogía y busca profundizar su formación tomando de manera independiente cursos aislados en las Facultades de Sociología y de Ciencias Políticas de la UNAM. En estas facultades imparten cátedra intelectuales exiliados de España, Centro y Sudamérica, que llegan a México huyendo de la persecución de que los hacen objeto los regímenes dictatoriales y/o militarizados, varios de ellos emergentes de golpes militares. En el ambiente politizado

de la UNAM ella abreva de una vertiente trotskista del marxismo en el grupo de amigos y en la militancia en que comienza a incursionar. En este nuevo contexto su inquietud por la injusticia y el deseo de intervenir y la formación que para entonces ella tiene incorporada a su capital cultural, la llevan a realizar una investigación sobre *El trabajo en condiciones de super-explotación y sus implicaciones para la educación*, investigación con la que obtiene su grado de Licenciatura y que es asesorada por el brasileño Ruy Mauro Marini y la argentina Adriana Puiggrós.

En su narrativa, esta académica también reconoce cómo influyen en sus intereses epistemológicos los movimientos estudiantiles de la década de los sesentas, principalmente el de octubre de 1968, pese a que ella no tiene más de 12 años de edad

En el 68 yo era una adolescente, tenía 11 años o 12, pero estudiaba en una secundaria en Tlatelolco. La escuela vocacional donde fue el bazucazo estaba enfrente de mi secundaria. Está la secundaria 16, cruzas un paso a desnivel y está la *Plaza de las Tres Culturas* allí: es esa la zona. [...] Mis intereses epistemológicos sí tienen que ver con el movimiento del 68, por lo que hereda mi generación, por la emergencia de un conjunto de aspectos que muestran la injusticia, ¡que muestran que puedes masacrar sin más y alguien que se llama Díaz Ordaz se para a decir “Es por el bien de la patria, es porque venían los comunistas, es por...”. (*Hace una pausa, visiblemente enojada*) Entonces ahí sí está el término de la **izquierda**. Eras de izquierda o de derecha, eras marxista o eras funcionalista. ¡No había mediación! No, no, no: o eras burgués o eras proletariado. (E-3)

Aquí el imaginario social en cuanto a que el Estado garantizaría la educación pública, que a su vez funcionaría como factor de movilidad social, ya se encuentra fuertemente erosionado frente a la retracción en la inversión gubernamental para la educación superior, especialmente para instituciones como las escuelas normales rurales, el IPN, las escuelas politécnicas y la UNAM, como ya vimos en el capítulo 4. Es así que hacia la segunda temporalidad se desplazan la inquietud por la injusticia, la búsqueda de la justicia, la influencia de elementos del Imaginario de la Ilustración tales como el interés por el conocimiento científico, el énfasis en la teoría como herramienta para la intervención y militancia que se construyeron desde su paso por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Hay un plano generacional, que en mi historia particular y situando un ámbito de intervención y de producción del conocimiento abreva de lo epistemológico, que tiene que ver con un momento de ruptura, que marca un tipo de proceso de enseñanza y de aprendizaje diferentes, vinculado a la experiencia del Colegio de Ciencias y


Humanidades (CCH), que en la época no solo era alternativo sino de ruptura sobre todo en la primera generación a la que yo pertencí [...] Hubo ahí un ejercicio didáctico que va mostrando otra forma en la transmisión del conocimiento, porque dota de sentido a los actores al darles la palabra, pero además porque va mostrando que para aprender hay que estudiar y estudiar implica no perder de vista tradiciones de pensamiento. Entonces no bastaba decirte “crítico-marxista” había que leer a los autores críticos y marxistas. la reunión con los amigos era la reunión para hablar de Sartre y de la novela que alguien escribía... Y no era lo intelectual, no, no. Era el plano de qué-hacer cotidiano, de una generación que tal vez marcada por esta institución sabía que había que aprender, porque no estaba en posibilidades de intervenir si no era desde ese lugar. Entonces también se construía colectivamente ese saber. Se construía porque se discutía, se construía porque un párrafo te llevaba horas o días y porque hacías círculos de estudio, donde el cuarto de azotea de un compañero se volvía el lugar de referencia para leer con mucho detalle *El Capital*, pero leerlo estudiando, porque al fin y al cabo tampoco había quien te orientara en la lectura. Tenías tú que construir, en ese diálogo, un ejercicio de lectura y de dirección de la lectura misma. Claro, ahora ¿donde acababa la escuela y empezaba la militancia? Ahí tienes otra historia, porque no solamente era aprender porque la escuela estaba dándote herramientas para ese aprendizaje diverso, sino por la militancia-intervención, muy precarizada si tú quieres, era más un ideario, un quéhacer, de la amistad a la escuela, de la escuela a la militancia. Yo creo que en el momento las militancias asumían el trabajo teórico como referente para trabajar y militar, porque en el propio ethos del marxismo estaba planteada la cuestión de la teoría, no como algo que te inhabilitaba, sino como algo que era necesario. (E-3)



Para la segunda temporalidad todos estos aspectos se sobredeterminan con elementos de discursos teóricos, epistemológicos, metodológicos y ético políticos de los aspectos estructural-formales y de los procesuales-prácticos de la Licenciatura en Pedagogía que ella empieza a cursar, así como de los cursos aislados que ella toma de manera independiente en las Facultades de Sociología y de Ciencias Políticas de la UNAM. Nuevamente, en este ambiente politizado de la UNAM ella abreva de una vertiente trotskista del marxismo en el grupo de amigos y en la militancia en que también comienza a incursionar, siendo por entonces alumna de intelectuales exiliados de España, Centro y Sudamérica, que llegan a México huyendo de la persecución de que los hacen objeto los regímenes dictatoriales y/o militarizados, varios de ellos emergentes de golpes militares. En este nuevo contexto su inquietud por la injusticia y el deseo de intervenir, la llevan a realizar una investigación sobre *El trabajo en condiciones de super-explotación y sus implicaciones para la educación*, investigación con la que obtiene su grado de Licenciatura y que es asesorada por el brasileño Ruy Mauro Marini y la argentina Adriana Puiggrós

Entonces, a la par que se estudiaba, se escribía, se sostenía un diario o un periódico que era la cara pública de la organización y que ponía en la mesa no solo referentes

identitarios, sino formas de abrir el pensamiento, de abrir la discusión en el pensamiento teórico-marxista. Ser trotskista era leer a Trotsky, ser stalinista era leer a Stalin, no solo era un nombre que marcaba una diferencia, un registro. Entonces no es la causa, pero va mostrándote una forma de hacer, para intervenir, en donde la teoría y el referente del conocimiento no es ajeno del quehacer político-académico. (E-3)

Cuadro 12-A. EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y APORTES AL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-3. NIVELES DIACRÓNICO Y SINCRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIONES DE EROSIONES, DISLOCACIONES Y/O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON	DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
<p align="center">PRIMERA TEMPORALIDAD: LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA (1954 – 1974)</p>	<p>Movimiento estudiantil de 1968 (disloca por incomprensible y por la indignación que causa la violenta represión de que es objeto el movimiento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por injusticia, interés por la justicia y la democracia - Imaginario de la Ilustración: aspiración de hacer una carrera universitaria - La escuela pública - Aspectos estructural-formales y procesuales prácticos de la formación que recibe en el CCH, impregnados de una cultura de respeto, fomento de la curiosidad intelectual, interés por el conocimiento científico, énfasis en la teoría como herramienta, la orientación de izquierda, búsqueda de la justicia social. - Discursos de protesta y demandas de los movimientos estudiantiles de la época. 	 <p>Se condensan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por la injusticia, búsqueda de la justicia - Imaginario de la Ilustración: aspiración de hacer una carrera universitaria, interés por el conocimiento científico, énfasis en la teoría como herramienta para la intervención-militancia - Búsqueda democrática 	

<p style="text-align: center;">SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA (1974 – 1977)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de intelectuales exiliados huyendo de regímenes militares de España, Centro y Sudamérica 	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos teóricos, epistemológicos, metodológicos y políticos de los aspectos estructural-formales de la Licenciatura en Pedagogía y de los cursos aislados que toma en las Facultades de Sociología y de Ciencias Políticas de la UNAM - Discursos teóricos y ético políticos presentes en aspectos procesuales-prácticos de los curricula de las Licenciaturas en Pedagogía, Sociología y Ciencias Políticas de la UNAM - Marxismo de orientación trotskista del grupo de amigos y de la militancia (lectura de las Internacionales, los Goodrichs, etc.) - Proyecto económico-político del socialismo - Discursos teórico políticos de intelectuales de España, Centro y Sudamérica - Ambiente politizado de la Universidad 	<p style="text-align: center;"></p> <p>Desde la temporalidad anterior se desplazan, condensan y re articulan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inquietud por injusticia, lucha por la justicia - Imaginario de la Ilustración: interés por conocimiento científico, énfasis en la teoría como herramienta para la intervención-militancia - Elementos de discursos de protesta y demandas de movimientos estudiantiles de la época y de intelectuales exiliados de España, Centro y Sudamérica. - Herramientas epistemológicas, teóricas, metodológicas y ético-políticas de <i>aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos</i> de las Licenciaturas en Pedagogía, Sociología y Ciencias Políticas - Orientación hacia proyecto económico, político y social del socialismo <p>Se añaden elementos teóricos del discurso teórico marxista y discursos filosóficos</p> <p style="text-align: center;"></p>	<p><i>El trabajo en condiciones de super-explotación y sus implicaciones para la educación.</i> Investigación realizada con el Doctor Ruy Mauro Marini</p>
--	--	--	---	--

GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 12-A. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-3. Niveles sincrónico y diacrónico.*

En el Cuadro 12-B, vemos que cuando ella cursa sus estudios de postgrado el interés por la justicia social que hereda la generación de *E-3* de los movimientos estudiantiles como una orientación de izquierda, se desplaza y condensa bajo la influencia de las ideas y propuestas democratizantes de catedráticos exiliados centro y sudamericanos, re-articulándose en el marco del pensamiento popular latinoamericano. Esta nueva articulación significativa se verá nutrida a su vez por las herramientas epistemológicas, teóricas, metodológicas y ético-políticas de *aspectos estructural-formales* y *procesuales-prácticos* que ella abreva en su paso por la Maestría en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Sus aportes reflejan sus intereses y orientaciones

- *Educación popular y procesos alternativos en la educación latinoamericana. Contextualización y retos pedagógicos.* Trabajo presentado en el 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Coordinadora en México del proyecto *Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL)*, que se realiza en el marco del Convenio Internacional de colaboración existente entre la UNAM y la Universidad de Buenos Aires.
- "Presupuestos Teórico-Metodológicos para el Estudio de las Alternativas Pedagógicas en América Latina". En *Investigación Educativa.* Universidad Iberoamericana. 1993.

Como vimos en los casos de los itinerarios de *E-1* y *E-2*, otro elemento sumamente importante en esta temporalidad tendrá que ver con el desarrollo de procesos de interlocución que esta académica empieza a mantener a partir de sus primeras incursiones como docente, en tareas de investigación y/o al presentar los aportes que desarrolla ante comunidades académicas o publicándolos. A partir de esta temporalidad estos procesos de interlocución comienzan a multiplicarse, intensificarse y diversificarse con estudiantes, investigadores y/o con comunidades académicas del país y de otros países.

Y luego viene, el trabajo con Teresinha Bertucci, porque hay varias historias cruzadas, que... ¿Qué las cruza? No lo sé. Teresinha, muy desde lo latinoamericano y el trabajo que venía

desarrollando [...] la convocatoria desde el proyecto APPEAL⁷³ a la realización de eventos, y a la discusión más fuerte con colegas de Argentina, no sólo desde México. Teresinha trabajaba con el Doctor Zemelman y me invitó junto con otros colegas a trabajar con él. [...] Había en la época dos referentes importantes para el Doctor además del epistemológico y el político, que eran el metodológico y el pedagógico, que eran la resolución de su matriz epistémica. El quería ponerla en movimiento, si no se quedaba anquilosada, si no había apropiación, mediaciones particulares desde lo metodológico y lo pedagógico. En lo pedagógico era cómo hacer gradual un proceso para que algo complejo no, o aisle al sujeto, o termine repitiéndolo y no produzca.

⁷³ Refiere al proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) que entre sus objetivos tiene los de reflexionar y analizar, entre investigadores de diferentes áreas de las ciencias sociales y humanísticas y de procedencia e inserción en diversas experiencias pedagógicas, la relación y tensiones entre los campos de la educación popular, las alternativas pedagógicas actuales y los nuevos movimientos sociales con los otros agentes involucrados; estructurar ejes de investigación acordes con las experiencias de cada país (México-Argentina); ubicar temas, problemas y propuestas teórico-conceptuales para su abordaje; y analizar la prospectiva de la articulación de campos educativos en comparación con otros países de la región en la historia reciente. Cfr. <http://appealargentina.org> (fecha de consulta 10 de febrero de 2014)

Cuadro 12-B. EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y APORTES AL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-3. NIVELES DIACRÓNICO Y SINCRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIONES DE EROSIONES, DISLOCACIONES Y/O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON Y/O MANTIENE PROCESOS DE INTERLOCUCIÓN	DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
<p align="center">SEGUNDA PARTE DE LA SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA (1978 – 1998)</p>	<p>Golpes de Estado e instauración de regímenes autoritarios militares en Centro y Sudamérica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Movimientos populares latinoamericanos - Demandas y discursos de protesta de intelectuales exiliados de España y del Cono Sur de América que se encuentran en México huyendo de persecuciones por parte de los regímenes autoritarios - Discursos derivados de las exigencias que le plantean las funciones de ayudantía en la docencia y la investigación - Discursos epistemológicos, teóricos, metodológicos y ético-políticos de los <i>aspectos estructural-formales</i> y <i>procesuales-prácticos</i> de la Maestría y el Doctorado en Pedagogía de la UNAM - Mantiene interlocución en Programa de Investigación y Docencia Epistemológica (PIDE), con equipos de trabajo de investigadores y profesores de diversas instituciones de educación superior - Sostiene procesos de interlocución con estudiantes, académicos, investigadores y estudiantes del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM 	<p align="center">↓</p> <p>Desde la primera parte de esta temporalidad se desplazan, condensan y re articulan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lucha por la justicia y a favor de los procesos democráticos en el marco del pensamiento popular latinoamericano - Interés por conocimiento científico, énfasis en teoría como herramienta para la intervención-militancia - Elementos de los discursos de protesta y demandas de movimientos estudiantiles de la época, de los intelectuales exiliados españoles, centro y sudamericanos y de los movimientos populares latinoamericanos - Herramientas epistemológicas, teóricas, metodológicas y ético-políticas de <i>aspectos estructural-formales</i> y <i>procesuales-prácticos</i> de la Maestría en Pedagogía - Orientación hacia proyecto económico, político y social del socialismo <p align="center">→</p>	<p><i>-Educación popular y procesos alternativos en la educación latinoamericana. Contextualización y retos pedagógicos.</i> Trabajo presentado en el 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinadora en México del proyecto <i>Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina</i> (APPeAL), que se realiza en el marco del Convenio Internacional de colaboración existente entre la UNAM y la Universidad de Buenos Aires - Responsable de la comisión de educación del <i>Programa de Investigación y Docencia Epistemológica (PIDE)</i>

GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 12-B. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-3. Niveles sincrónico y diacrónico.*

El Cuadro 12-C intenta sintetizar cómo algunos desplazamientos y condensaciones de elementos tales como el interés por la justicia y la búsqueda democrática, que tuvieron lugar en temporalidades anteriores, se sobredeterminan con herramientas teóricas, epistemológicas, metodológicas y ético-políticas construídas principalmente en los estudios cursados, en la interlocución con intelectuales exiliados del cono sur de América y en otros espacios y dimensiones que escapan a las posibilidades heurísticas de mi indagar. Estas sobredeterminaciones se rearticulan y canalizan hacia la lucha contra la injusticia y a favor de los procesos democráticos en el marco del pensamiento popular latinoamericano. El interés por el conocimiento y el énfasis en el uso de la teoría como herramienta para la comprensión de lo social, la lucha y la intervención se desplazan también hacia esta temporalidad articulándose a posicionamientos ético políticos, en la huelga de 288 días que tiene lugar en la UNAM entre 1999 y 2000. Si, como dice Laclau, el punto de partida del análisis debe ser el señalamiento de puntos de negatividad que constituyen las condiciones de posibilidad y a la vez de imposibilidad de la objetividad social, retomo como ejemplo la forma en que esta huelga constituye a la vez un elemento que interpela, pero a la vez niega la constitución de la identidad de *sujeto investigador* en E-3.

¿En qué sentido? Esta larga huelga inicialmente *interpela* a esta entrevistada, pues se desplaza desde su infancia el sentimiento de dislocación que evoca del movimiento estudiantil de 1968, pero también porque su identificación con los procesos democráticos del pensamiento popular latinoamericano se está viendo confrontado con la irrupción de las lógicas neoliberales, la retracción de la injerencia del Estado en compromisos como el de la educación pública y la consiguiente reducción del presupuesto gubernamental para la educación superior. En este sentido este movimiento estudiantil constituye las condiciones de posibilidad, el elemento que subvierte al sistema e interpela a nuestra entrevistada para, con sus herramientas avanzar una propuesta interpretativa y de intervención. Sin embargo su identificación y compromiso hacia el movimiento y su percepción se ven dislocados por las actitudes y reacciones de odio, violencia y destrucción de miembros de los grupos fundamentalistas que se van apropiando del movimiento, en contra de todo lo que representa la UNAM (incluídas no solo las personas, sino los acervos y las propias instalaciones físicas). Esas actitudes subvierten su inicial identificación con el movimiento, mostrando su radical contingencia: *no es* esta huelga la continuación, o una etapa de lo que fue el movimiento del 68. A la vez niegan, bloquean y dislocan la idea de que la UNAM es muy

querida por su comunidad (académicos, estudiantes, trabajadores, egresados), el muy popular en México “*orgullo UNAM*”, “*orgullo Puma*” y atentan contra la identidad de sujeto investigador de E-3 al enfrentarla a ella a la necesidad de volver a construir, con el apoyo de las herramientas de la teoría, el lazo con lo social para comprender e intervenir en estas situaciones inéditas. Nuevamente me es muy productiva la advertencia de Laclau en torno a que los sujetos sociales (y, en este caso los investigadores sociales) en vano buscarán, como el creador, el séptimo día de su reposo.

¿Por qué algunos escritos míos tocan el tema de la adolescencia? Bueno, la huelga del 99-2000 es un momento que para mí, como docente y como especialista del campo educativo, **constituyó un parteaguas, porque vi expresiones de destrucción de parte de los estudiantes hacia la institución. No era solo el enojo de las demandas** (que incluso varios docentes los acompañamos al principio para pelear por la gratuidad de la educación y gracias a ello hoy sostenemos un piso, fue la apuesta de la Universidad como base para construir comunidad). Pero **yo acostumbro llegar a la Universidad en transporte colectivo y ahí ¡escuchaba expresiones de adolescentes del bachillerato de odio, de coraje, de desprecio hacia la institución y sus académicos!** En su lenguaje cuando hablaban de los maestros se veía un desprecio total y ¿qué autoridad puede tener un docente que es visto de esa manera? Pero además yo escuché que los estudiantes decían: “Pues antes de que se levante la huelga, **vamos a destruirlo todo**”. Y se documentó cómo destruyeron bancas, albercas, computadoras. **¡Cuando entregaron las instalaciones era un estado devastado, como después de una guerra!**

Entonces **había la dificultad para, a través de la política construir un lazo con lo social**, porque la lógica fundamentalista de los grupos que se fueron apropiando del movimiento y de la institución misma, era ya no sólo contra la institución, sino contra cualquiera que estuviera en contra de lo que una persona decía. Entonces ya no era contra los maestros, los adultos, la institución, la derecha, la “izquierda institucionalizada”, sino contra el que estuviera en contra de lo que una persona decía, aunque fuera su camarada, su amigo. Al grado tal que me tocó presenciar en las asambleas de maestros, que nos reuníamos fuera de la universidad, a alumnos que llegaban con heridas de pica-hielo o de navaja, porque sus propios camaradas, amigos, colegas o como los quieras llamar, compañeros del grupo, los habían intentado matar.

¡Y luego ese hacer en el auditorio “Che Guevara” donde Sánchez Vázquez, López Austin, Helena Beristáin, Villoro⁷⁴ llegaron a tratar de dialogar con esos grupos y no los reconocieron ni la más mínima autoridad! [*Se muestra visiblemente molesta*] Ninguna autoridad, a esas personas que si algo han tenido en la vida es congruencia, coherencia y han sostenido una posición significativa con respecto a la defensa del marxismo, aún en contra de los posmodernos y postmarxistas... [*Hace una pausa*]

Todo esto no se subordina, pero condensa lo que en un momento dado a mí me interpela para definir por dónde construir o articular o estructurar un ámbito particular de investigación que me permitiera hablar no solamente de eso, sino comprender algo de lo que en el momento se estructura, sin ser especialista ni en secundaria, ni en adolescentes. Ni ha sido mi meta.

⁷⁴ Aquí hace alusión a la intervención de los maestros eméritos que trataron de dialogar con estos grupos para tratar de encontrar una salida al conflicto. Como se recordará, de este conflicto y de la propuesta de los eméritos hablé en el inciso “a)” del punto 6.1.

Está también lo que tú dices [*que su hija era adolescente en esos momentos*], como un momento en que dije “Bueno, pues si algo está pasando, pues ahí lo tengo”, no para desde la tesis, resolver pero sí habla de un cruce de un conjunto de elementos importantes. Y sabía que hay un corrimiento entre adolescencia y juventud. **Era muy difícil sostener un lugar como educadora o como docente**, uno puede ser especialista en un tema pero el vínculo educativo no se da por el tema sino porque pueda realmente desde la alteridad, construir un discurso que a la vez que interpela al otro, me interpele a mí. Entonces ese fue un registro. Ahora, ¿con qué herramientas? Pues con las que la teoría brinda, pero reconfigurándola. (E-3)

Esta sobredeterminación discursiva, se articula a la fuerza que le aportan herramientas y experiencias epistemológicas, teóricas, metodológicas y ético-políticas que ella ha construido y vivenciado a partir de aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos del curriculum de la Maestría y los estudios de Doctorado en Pedagogía de la UNAM que ella cursa. A su vez gran riqueza aportarán las identificaciones que ha incorporado en los espacios donde ha intervenido como docente, investigadora y ha mantenido interlocución sobre temáticas y problemas de investigación de su interés. Todo esto va a contribuir a formar lo que Laclau llama el *poder* para establecer la distancia entre la estructura indecible y el momento de la decisión, llevándola a avanzar propuestas de explicación e intervención para erosionar explicaciones sedimentadas al respecto y constituirse en *sujeto*.

Está claro que la decisión tomada a partir de una estructura indecible es contingente respecto de esta última. Y está claro también que, si por un lado el sujeto no es externo respecto de la estructura, por el otro se autonomiza parcialmente respecto de ésta en la medida en que él constituye el *locus* de una decisión que la estructura no determina. Pero esto significa: (a) que el sujeto no es otra cosa que esta *distancia* entre la estructura indecible y la decisión; (b) que la decisión tiene, ontológicamente hablando, un carácter fundante tan primario como el de la estructura a partir de la cual es tomada, ya que no está determinada por esta última; (c) que si la decisión tiene lugar entre indecibles estructurales, el tomarla sólo puede significar la represión de las decisiones alternativas que no se realizan. Es decir, que la “objetividad” resultante de una decisión se constituye, en su sentido más fundamental, como relación de poder. [...] Que una decisión sea en última instancia arbitraria sólo significa, por lo tanto, que el que la toma no puede ligarla de modo necesario a un motivo racional; pero esto no significa que la decisión no sea *razonable*. [...] la constitución de una identidad social es un acto de poder y la identidad como tal *es* poder. [...] La afirmación del carácter constitutivo implica, según hemos visto, la afirmación de la naturaleza contingente de toda objetividad y esto presupone, a su vez, que toda objetividad es una objetividad amenazada. Si a pesar de esto ella logra afirmarse parcialmente como objetividad esto sólo puede darse sobre la base de reprimir aquello que la amenaza. (Laclau, 1990:47)



Los trabajos que E-3 publica en este contexto tienen títulos que ejemplifican lo que he asentado.

- González Sollano, Marcela (2004) Ponencia *Crisis, formación de sujetos y configuraciones epistémicas-pedagógicas en la historia reciente de México. Fronteras*

educativas en los adolescentes. Centro de Estudios Sobre la Universidad y la Educación, UNAM. 2003

- Gómez Sollano, Marcela (2004) "Imaginarios sociales, culturas juveniles y procesos de formación. Reflexiones de la condición adolescente y la escuela", México, Seminario de Análisis de Discurso/Plaza y Valdés
- Gómez Sollano, Marcela. (2005) Proyecto "Crisis, formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas en la historia reciente de México. Fronteras imaginarias en los adolescentes. Proyecto de investigación doctoral CONACyT. Doctorado Sistema Tutorial en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras.
- Gómez Sollano, Marcela. *Propuesta epistemológica y retos pedagógicos en la formación de sujetos. Apropiación histórica y necesidad de utopía*. Tesis de Maestría realizada bajo la dirección del Doctor Hugo Zemelman M.
- Gómez Sollano, Marcela *El sentido de las alternativas pedagógicas en la formación. Presupuesto y campos de problematización en la historia de la educación latinoamericana*.

Cuadro 12-C. EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y APORTES AL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-3. NIVELES DIACRÓNICO Y SINCRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIONES DE EROSIONES, DISLOCACIONES Y/O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON Y/O MANTIENE PROCESOS DE INTERLOCUCIÓN	DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
<p style="text-align: center;">TERCERA TEMPORALIDAD: EL EJERCICIO PROFESIONAL ACADÉMICO EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS (1990-2012)</p>	<p>Entrada del neoliberalismo</p> <p>Crisis de la educación</p> <p>Huelga de la UNAM (1999-2000) (Disloca por las reacciones de odio y destrucción de algunos grupos huelguistas hacia la UNAM)</p> <p>Derrota de la izquierda en los procesos electorales en México</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento popular latinoamericano - Discursos epistemológicos, teóricos, metodológicos y ético-políticos de los <i>aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos</i> del Doctorado en Pedagogía de la UNAM - Multiplica, intensifica y diversifica los procesos de interlocución con estudiantes, académicos, investigadores y comunidades académicas de la UNAM, así como de otras universidades nacionales y extranjeras 	<p style="text-align: center;"></p> <p>Desde las temporalidades anteriores se des-plazan, condensan y re articulan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en la teoría como herramienta para la intervención-militancia - Formación epistemológico teórica, metodológica y ético política construida a lo largo de su itinerario y en la Licenciatura, Maestría y Doctorado en Pedagogía -Orientación hacia proyecto económico, político y social del socialismo. <p style="text-align: center;"></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Propuesta epistemológica y retos pedagógicos en la formación de sujetos. Apropiación histórica y necesidad de utopía.</i> Tesis de Maestría realizada bajo la dirección del Doctor Hugo Zemelman M. - <i>El sentido de las alternativas pedagógicas en la formación. Presupuesto y campos de problematización en la historia de la educación latinoamericana</i> - <i>Las configuraciones epistémico-pedagógicas y su relación con la construcción de imaginarios en los adolescentes mexicanos.</i> Proyecto de Investigación doctoral, con beca del CONACyT. (2004)

GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 12-C. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-3. Niveles sincrónico y diacrónico.*

7.1.4 De la dislocación del movimiento del 68 a la preocupación por la formación en valores y de investigadores en el campo de la educación: Lecturas diacrónicas en el itinerario de E-4

En las narrativas correspondientes a este itinerario hubo muy pocos comentarios en relación con la temporalidad de la infancia y la adolescencia de E-4. Sólo resalta la forma contingente en que ella decide estudiar la licenciatura en Filosofía en la Universidad Iberoamericana (campus Ciudad de México)




Cuando tuve que elegir mi carrera me gustaban muchísimas cosas, la verdad es que yo tenía mucha curiosidad y deseos de hacer muchas cosas, me gustaba mucho la música, me gustaba la danza, me gustaba muchísimo la arqueología, me gustaba la enfermería (y ¿por qué enfermería y no medicina? Pues por la mentalidad tan cerrada y conservadora que tenía: las mujeres son para la enfermería, los varones para la medicina). Me parecía que la psicología me gustaba muchísimo y decidí que iba a estudiar psicología. Pero en ese entonces era yo muy religiosa y tenía lo que se llama el *director espiritual*, un jesuita bastante avanzado para el momento, y me dijo “A ver, ¿por qué quieres estudiar psicología?” y me hizo una larga serie de preguntas y me dijo, “Pues fijate que tus intereses, así como me los has planteado, no son propios de un psicólogo, sino de un filósofo”. Entonces decidí estudiar Filosofía, pero tenía dificultades para estudiarla porque mi mamá tenía una fábrica de arenas sílicas y quería que yo estudiara Relaciones Industriales y me hiciera cargo de su fábrica. Así que me inscribí muy obediente y estuve una semana en Relaciones Industriales, pero después fui con mi director espiritual, que además era director de la Facultad de Filosofía en ese momento y le dije “¡Oiga, yo no puedo! ¡No me interesa en absoluto!. ¡Me duermo en las clases! Contabilidad, recursos financieros, administración... No, no, no. ¡Le juro que no puedo! Definitivamente va más allá de mi deseo de agradar a mi madre. No puedo”. “Pero usted va a tener que lidiar con ella”, me dijo. Y si, me inscribí en Filosofía y ahí me quedé. (E-4)

Sin embargo, su interés por la relación entre epistemología y educación, así como su orientación marxista y hacia una perspectiva crítica del conocimiento proceden, según sus palabras, de la segunda temporalidad de su itinerario, del momento en que ella habiendo concluido su licenciatura en Filosofía, ha contraído matrimonio y está esperando su primer hijo, en 1968. Como se recordará, para ella es incomprensible lo que ocurre, “no entendía nada de lo que pasaba”, dice y, por otra parte oye que “un filósofo debe servir para hacer la crítica” pero descubre que su formación como filósofa, pese a ser muy sólida en el pensamiento aristotélico tomista/neotomista, no le permite hacer la crítica. A partir de estos eventos, “la búsqueda de la crítica fue mi acicate”, dice. No es sino hasta que entra a trabajar a la Universidad Pedagógica Nacional cuando descubre cómo esa formación inicial de la licenciatura, constituía un *obstáculo epistemológico* en su interés por desarrollar un pensamiento crítico. Vale la pena recuperar de nuevo algunos fragmentos de la narrativa.

Cuando llegué a la Pedagogía en 1979, con el curso de Historia de las Ideas ¡tuve un verdadero traquido!... En ese curso se tenía que trabajar la historia a la par que las ideas [...] Yo nunca había estudiado historia en serio, había estudiado la historia que se estudia en preparatoria, secundaria, primaria: historia política, de héroes, de acuerdos, de convenios: la historia de los vencedores. Pero en la Pedagogía tuve la suerte de toparme con colegas que manejaban historia social y económica. ¡Ah, fue una maravilla para mí! Entonces el entrar a entender las ideas en la historia pude tener otra visión del mundo. Me hizo percatarme de que yo tenía una mentalidad ¡archi-conservadora!, por no decir reaccionaria. Fue verdaderamente un trancazo para mí decir “Bueno, ¿dónde he estado metida que no entiendo mi realidad? ¿Qué pasa en mi cabeza que he sido capaz de pensar esta serie de tonterías?” Y entonces, viendo hacía el pasado, recordé que me había interesado mucho este asunto de la crítica: cómo se hace la crítica y volví a preguntarme “Bueno, ¿qué fue lo que pasó en mi vida que me orilló a esta búsqueda de la crítica, a pesar de tener una mentalidad tan conservadora, tan esquemática, tan sólida, que no me podía yo mover?” Y empecé a acordarme de cómo en el 68 yo no había sido capaz de entender nada de lo que estaba aconteciendo, [...] pero al mismo tiempo me daba cuenta de que estaba mal esa visión, pero no sabía por dónde. No entendía nada. [...] Y cuando encontré el hilo de la historia, entonces dije “¡Ah. Pues es por aquí! Entonces hay que trabajar historia realmente para entender el pensamiento, si no, no entiendes nada. Y hay que conocer y entender historia social y económica para saber por qué tienes la cabeza que tienes, para entender tus propias ideas. Y hay que analizar tu propia historia para entender tus propias ideas. (E-4)

En la primera parte del cuadro 13-A que presento a continuación, represento diacrónicamente dos momentos clave en la segunda temporalidad (de la *Experiencia de la Formación Universitaria e inicios del Ejercicio Profesional*) en los que puede verse cómo la experiencia traumática de la dislocación que provoca el movimiento del 68 y su violenta represión por parte del gobierno mexicano, instala en E-4 la experiencia de la *falta* pues le resulta incomprensible, no codificable desde su propio capital cultural. Esa *falta*, que se desplaza diacrónicamente a lo largo de varios años, es simbolizada por ella en la percepción de la necesidad de mayor formación y de desarrollar un pensamiento crítico, teniendo seguramente relación primero con su deseo de seguir entrando a cursos en su universidad aún cuando ya se había titulado como licenciada en Filosofía, y más adelante, con cursar la Maestría y el Doctorado en Filosofía, en la UNAM. Un poco más abajo puede verse también cómo al entrar a trabajar a la Universidad Pedagógica Nacional y tener que elaborar las antologías de los seminarios de Historia de las Ideas I y II, trabajando las corrientes de pensamiento a la par de la historia económica y social, ella descubre los límites (exterior constitutivo, condición de posibilidad) de su formación filosófica aristotélico tomista, decidiéndose a reprimirla para identificarse con una perspectiva epistemológica crítica.

Cuadro 13-A. EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y APORTES AL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-4. NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIÓN DE EROSIONES, DISLOCACIONES O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON	SOBREDETERMINACIÓN: DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, PROYECTOS U OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
<p align="center">SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA (1968-1980)</p>	<p>- El movimiento estudiantil de 1968 y la violenta represión de que es objeto dicho movimiento por parte del gobierno. Le disloca por incomprensible, desde su formación conservadora.</p> <p>- Descubrimiento de la percepción generalizada de que “el filósofo debe hacer la crítica”, pero que la formación que ella recibió en la licenciatura, pese a ser muy sólida, le impide hacer crítica.</p>	<p>- Discursos teóricos, filosóficos y metodológicos de aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos desde los estudios de Licenciatura en Filosofía en la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México (línea aristotélico tomista y neotomista)</p> <p>-Búsqueda de la crítica</p> <p>- Comienza a buscar autores que le van acercando a la posibilidad de hacer crítica (Bergson, Sartre, Kant)</p>	<p>Se condensan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación sólida filosófica de tipo aristotélica tomista y neotomista - Imaginario de la Ilustración: aspiración de hacer una carrera universitaria - Búsqueda de la crítica  	<p>-Elaboración en coautoría de las antologías para los cursos de <i>Historia de las Ideas I Y II</i> de la Licenciatura en Educación ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional. 1979-1980 1984</p>
	<p>-Exigencias formativas teórico epistemológicas que le plantea el reto de elaborar la antología de Historia de las Ideas para la Licenciatura en Educación ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional (1979)</p> <p>- Descubrimiento de su formación conservadora como <i>obstáculo epistemológico</i>, a partir de elaboración de antología de Historia de las Ideas.</p>	<p>- Discursos teóricos, filosóficos, metodológicos y político epistemológicos de aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos desde los estudios de Maestría en Filosofía en la UNAM</p> <p>-Discursos teórico marxistas de intelectuales españoles exiliados en México (Hegel,</p>	<p>-Se desplaza la inquietud por buscar la forma de hacer la crítica que desarrolló desde 1968</p> <p>-Se reprime la identificación con el discurso filosófico aristotélico tomista, sustituyéndose por una orientación crítico marxista</p> <p>-Re lectura del movimiento estudiantil de 1968 a partir de las lecturas que realiza sobre teoría marxista, historia política</p>  <ul style="list-style-type: none"> -Inquietud por la injusticia/búsqueda de la justicia -Elementos del discurso teórico marxista <p>-Inquietud por romper con formación conservadora</p>	

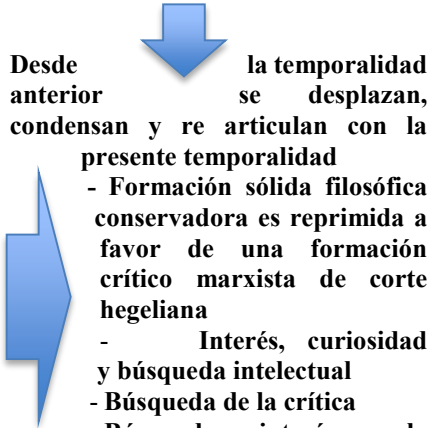
			Se añade preocupación por la educación y sobre la pedagogía	
--	--	--	--	--

GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 13-A. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-4. Niveles sincrónico y diacrónico.*

En la segunda parte de la segunda temporalidad, la de los estudios de postgrado e inicios del ejercicio profesional se desplaza la preocupación de esta investigadora por no volver a caer en un pensamiento conservador, que detectó que tenía al enfrentarse a la tarea de trabajar en equipo para la elaboración de la antología de *Historia de las Ideas*.

Muy posiblemente preocupaciones como ésta la llevan a cursar la Maestría y el Doctorado en Filosofía en la UNAM, donde, con apoyo de catedráticos como Adolfo Sánchez Vázquez y José Ignacio Palencia comienza a leer a profundidad la obra de Hegel y a “tener un pensamiento más crítico y a cambiar la lente de mi perspectiva”. La búsqueda de la crítica y la inquietud por los procesos antidemocráticos que ocurrieron en 1968 la llevan a aportar sobre temas como la educación para la democracia y la relación entre eticidad, construcción de subjetividad y educación. Lo anterior puede verse en el cuadro 13-B.

Cuadro 13-B. EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y APORTES AL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-4. NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIÓN DE EROSIONES, DISLOCACIONES O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON	SOBREDETERMINACIÓN: DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS Y/O PROYECTOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
SEGUNDA PARTE DE LA SEGUNDA TEMPORALIDAD: LA EXPERIENCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de mayor y más profunda formación para poder modificar la perspectiva aristotélico/tomista y poder tener un pensamiento crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos teóricos, epistemológicos, metodológicos y políticos de los aspectos estructural-formales de los cursos de la Maestría y el Doctorado en Filosofía de la UNAM con maestros como Adolfo Sánchez Vázquez, Graciela Hierro y José Ignacio Palencia, leyendo a Hegel. - Apoyo de Ignacio Palencia para modificar su enfoque aristotélico/tomista. - Elementos teóricos, epistemológicos y ético políticos de los aspectos procesuales-prácticos de la Maestría y el Doctorado en Filosofía de la UNAM - Interés por la Democracia - Ambiente politizado de la Universidad 	<p align="center">  </p> <p>Desde la temporalidad anterior se desplazan, condensan y re articulan con la presente temporalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación sólida filosófica conservadora es reprimida a favor de una formación crítica marxista de corte hegeliana - Interés, curiosidad y búsqueda intelectual - Búsqueda de la crítica - Búsqueda e interés por la democracia y la justicia - Elementos de discursos teórico marxistas - Herramientas epistemológicas, teóricas, metodológicas de los aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos de la Maestría y el Doctorado en Filosofía de la UNAM 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eticidad y paradigma educativo en el contexto de la modernización y marginación urbana.</i> En Memorias del I. Encuentro Latinoamericano sobre educación, marginación urbana y modernización. Cd. De México, UPN, 27-29 de noviembre de 1992. PP. 525-549. - 1993 <i>Educar para la democracia desde la perspectiva de la Filosofía</i>; Conferencia Anual Sobre Educación y Desarrollo, efectuada en Cd. de México, Academia Mexicana de la Educación - <i>Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel.</i> México, Universidad Pedagógica Nacional, 1993. 62 pp.

GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 13-B. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-4. Niveles sincrónico y diacrónico.*



Finalmente en el cuadro 13-C, en el que sintetizo algunos procesos de sobredeterminación diacrónica de la temporalidad del ejercicio profesional académico en espacios universitarios, podemos ver cómo la articulación entre la formación filosófica inicial (con elementos como el interés por el *ethos*) y la búsqueda de la crítica, la justicia y la democracia se desplaza desde los tiempos en que E-4 estudió la Licenciatura, articulándose con el interés por lo educativo, la formación de investigadores, la formación de subjetividad y educación en docentes y poblaciones vulnerables

Empleo la mirada del *dispositivo* desde la perspectiva de Foucault, pero interpretada por Deleuze en este trabajito que tiene ¿*Qué es un dispositivo en la obra de Foucault?* Allí yo encontré justamente lo que necesitaba para trabajar: los dispositivos. Yo hago una distinción entre *dispositivo referente* (este conjunto de elementos en movimiento, un fragmento de la realidad educativa) y el modo de ver desde la perspectiva del dispositivo, que es muchísimo más amplio, atravesado por líneas de luz, por líneas de fuerza, líneas de saber, líneas de subjetivación, etc. tratando de sacar a la luz las relaciones de fuerza que hay ahí, los saberes que se cruzan, las creencias que se arraigan y se sedimentan... Esa es la mirada que he tratado de que mis alumnos tengan en la elaboración de sus tesis de doctorado, una mirada que saca a la luz y a la vez niega y, en ese sentido es una mirada crítica. Es una forma de mirar que **me ayuda y ayuda a mis alumnos a distanciarse y a mirar críticamente aquello que habían visto como normal**. Esta idea también de *lo normal*, que es de Morei. Entonces básicamente es lo que hago yo: **una crítica de lo normal** y trato de vincular dos procesos: lo autoformativo y el proceso de construcción del *ethos*. (E-4)

Los títulos de algunos de sus trabajos en ese sentido, son muy ilustrativos:

- (2005) “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes” En Yurén, T; Navia, C. y Saenger, C. (Coords) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Ediciones Pomares. Págs. 19-48.
- Araújo, S.; Yurén, T. Estrada, M.; De la Cruz, M. “Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen X, No. 24, 2005 Págs. 15-43.
- Yurén, T. (2005) “Mirando la educación con y para los excluidos. Herramientas para una crítica ético política de la educación” En *Ensayos Pedagógicos. Ciudadanía y Educación. Revista del Posgrado en Pedagogía de la UNAM*, Págs. 49-70

Cuadro 13-C. EJEMPLOS DE PROCESOS DE SOBREDETERMINACIÓN: CONDENSACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y APORTES AL NIVEL PARADIGMÁTICO DE LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LO EDUCATIVO EN EL ITINERARIO DE LA INVESTIGADORA E-4. NIVELES DIACRÓNICO Y SINCRÓNICO

TEMPORALIDAD	PERCEPCIONES DE EROSIONES, DISLOCACIONES Y/O LA FALTA	SE IDENTIFICA CON Y/O MANTIENE PROCESOS DE INTERLOCUCIÓN	DESPLAZAMIENTOS Y CONDENSACIONES A NIVELES SINCRÓNICO Y DIACRÓNICO	TEMAS, OBJETOS DE INTERÉS EN QUE SE TRADUCEN
<p style="text-align: center;">TERCERA TEMPORALIDAD: EL EJERCICIO PROFESIONAL ACADÉMICO EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS (1990-2012)</p>	<p>Entrada del neoliberalismo Crisis de la educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas de Michel Foucault y Gilles Deleuze, Agnes Heller, Morei, Antonio Gramsci, Zigmunt Bauman, Ulrich Beck - Interlocución con intelectuales (pedagogos, filósofos, sociólogos) franceses (Universidad de Paris 2 y Paris 3, Instituto de Altos Estudios para América Latina, Universidad de Rennes), españoles (Universidad complutense de Madrid, Universidad de Valencia, Universidad de Murcia, Universidad de Andalucía, Universidad de Granada) alemanes, norteamericanos (Universidad de Wisconsin, Universidad de Arizona), centro y sudamericanos, canadienses Université du Quebec á Montreal) - Interlocución con el esposo - Académicos, investigadores y comunidades académicas de la UNAM, así como de otras universidades nacionales 	<p style="text-align: center;"></p> <p>Desde las temporalidades anteriores se desplazan, condensan y re articulan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación sólida filosófica crítica marxista de corte hegeliana - Interés, curiosidad y búsqueda intelectual - Búsqueda de la crítica, la justicia y la democracia - Re lectura del movimiento estudiantil de 1968 - Interés por la eticidad, formación de subjetividad y educación en docentes y poblaciones vulnerables <p style="text-align: center;"></p>	<ul style="list-style-type: none"> - (2005) “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes” - “Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos” - “Mirando la educación con y para los excluidos. Herramientas para crítica ético política de la educación”

GONZÁLEZ A., María Marcela. (2014) Cuadro 13-C. *Ejemplos de procesos de sobredeterminación: condensaciones, desplazamientos y aportes al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo en el itinerario de la investigadora E-4. Niveles sincrónico y diacrónico.*

7.3 Aportes teórico-metodológicos de la investigación realizada a campos de conocimiento relacionados

7.3.1 El campo de los estudios de corte narrativo-biográfico

Como he tratado de dar cuenta en el presente documento, el estudio del análisis de los itinerarios a partir de las articulaciones entre diferentes registros, contextos y temporalidades apoyó a una comprensión compleja y no lineal de un fragmento del proceso de formación de la identidad de *sujeto investigador* en los cuatro casos observados dando una muestra de la heterogeneidad, la dispersión y la multiplicidad de configuraciones discursivas en las que se constituye la identidad de sujetos sociales como los investigadores. Poner en práctica una estrategia de observación combinada diacrónico/sincrónica facilitó analizar cada itinerario de manera particular, viendo su singularidad y analizarlos en conjunto aproximándome a fenómenos generacionales ocurridos en los espacios temporales, geopolíticos e institucionales descritos. También facilitó un acercamiento a momentos y espacios de constitución del campo educativo y pedagógico en México, pudiendo observar estos campos no como estructuras suturadas regidas por lógicas teleológicas de desarrollo, sino como configuraciones precarias, abiertas, inestables, que logran un efecto de sedimentación por momentos, pero final e irremisiblemente atravesadas por la contingencia, la erosión y la dislocación, cuyos bordes son subvertibles constantemente.

El análisis sincrónico, contribuyó a observar el eje de lo espacial, para identificar las articulaciones, sobredeterminaciones, desplazamientos y condensaciones que se dan entre los diferentes discursos que pueblan el orden de lo simbólico tanto al momento de interpelar la identidad de las entrevistadas, como al momento en que son re-apropiados por ellas generando procesos educativos. Es así que podemos ver los múltiples re-envíos simbólicos entre los discursos de la familia, la escuela, el Imaginario de la Ilustración, los discursos reivindicatorios de los movimientos sociales o de los exiliados, las demandas y exigencias planteadas a los académicos a partir de la entrada de los discursos neoliberales a las políticas dirigidas a la educación superior, las perspectivas teóricas, los grupos de amigos, y lo académico.

En el eje de lo temporal, el análisis diacrónico permitió una aproximación a las articulaciones, sobredeterminaciones, desplazamientos y condensaciones que se dan en el

desarrollo de los itinerarios de las investigadoras, ver cómo el habitus se va conformando, transformando, reconfigurando de modos no teleológicos, aunque sí productivos. Ver cómo ellas van aportando, cómo las articulaciones contingentes entre contexto y formación de la identidad de investigadoras van contribuyendo a fijar temporalmente ciertos discursos en la configuración conceptual e histórica del campo pedagógico y educativo en México. También permitió reconocer en el transcurrir de los relatos autobiográficos, itinerarios no teleológicos ni unidireccionales, sino dialécticos e intervenidos en distintos momentos por la contingencia. Así mismo observar las articulaciones entre las temporalidades contribuyó en gran medida a detectar el papel que jugaron las rupturas epistemológicas, en el proceso de construcción del habitus de las investigadoras.

Otro aspecto interesante que puede observarse es, cómo el aprendizaje progresivo del deseo de aprender se va potenciando e incrementando en las diferentes temporalidades, conforme van apareciendo nuevas *faltas* que implican o llevan a una relectura de lo educativo. Así mismo el deseo de aportar al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo también se va potenciando y catapultando a partir de que las entrevistadas comienzan a participar como investigadoras en espacios universitarios con apoyos del CONACyT, PROMEP, los programas de estímulos y van incrementándose las posibilidades de interlocución académica.

En este sentido, un aporte teórico de la investigación reportada lo constituye la categoría de *hitos geopolíticos* que afectan (si bien de distintas maneras) a toda una generación y afectaron a las cuatro mujeres cuyos itinerarios estudié. Esta noción de *hito geopolítico* fue resultado de las exigencias epistemológicas en la construcción del objeto de estudio y de la interpretación y reconstrucción de los relatos autobiográficos. Como se recordará estos *hitos geopolíticos* fueron, para este estudio, esos elementos temporales, geográficos, económicos y políticos principalmente, que dejan fuertes y repetidas huellas en los relatos recuperados y que se articulan temporalmente de manera precaria, abierta, inestable y relacional, logrando metaforizar y fijar el contenido simbólico en el espacio social, erosionando o dislocando estructuras sociales sedimentadas establecidas y detonando cadenas de equivalencia entre sujetos. Estos hitos geopolíticos se simbolizan en el Imaginario Social como referencias que marcan un *antes* y un *después*, dando lugar a imaginarios y a mitos. Como señalé anteriormente, estos hitos los construí abstrayéndolos

de las narrativas de las entrevistadas, sin pretender con ellos cubrir la compleja totalidad del contexto en que se desarrollan sus itinerarios. En este sentido, un aporte de la investigación es el de ir tejiendo los itinerarios sobre la trama tejida de las tres temporalidades armadas a partir de las diferentes lógicas (económica, política y académica) que intervienen en la definición de las condiciones del trabajo y en las transformaciones sucesivas que en ellas se han operado a partir de 1960 a la fecha.

Dada la compleja imbricación entre lo geopolítico y el desarrollo del itinerario de un investigador, que es superada por el reto de capturar esa complejidad en un informe como el presente, considero que los dos tipos de cuadros que empleé constituyen un aporte metodológico para apoyar el análisis sincrónico y diacrónico de itinerarios:

- los *Cuadros de Temporalidades* que me sirvieron para contrastar aspectos laborales y de escolaridad de los itinerarios contra aspectos contextuales, entre los cuales ubiqué los hitos geopolíticos. Estos cuadros también me ayudaron enormemente a apreciar fenómenos y acontecimientos que se dieron en los contextos generacionales en que estas mujeres han habitado, permitiéndome verlos no como bloques homogéneos, sino como estructuras significativas vivas, precarias y porosas que, pese al paso de los años continúan recibiendo, interactuando y haciendo re-envíos simbólicos.
- los *Cuadros sintéticos de ejemplos de sobredeterminaciones sincrónicas y diacrónicas en los itinerarios de las entrevistadas*, donde contrasté sincrónica y diacrónicamente las articulaciones (desplazamientos y condensaciones) entre elementos que dislocan o instalan la percepción de la falta en las estructuras identitarias, discursos con que se identifican y los aportes que ellas van haciendo al campo educativo y pedagógico. Estos cuadros favorecieron mi comprensión acerca de las interacciones entre las singularidades y lo generacional.

7.3.2 El campo de los estudios sobre la incursión de mujeres en el trabajo intelectual

En relación con este campo, la investigación reportada aporta a la comprensión de las diversas estructuras discursivas desde las cuales se desplazan y condensan cargas simbólicas que dan lugar a procesos de interpelación/identificación y articulación que van empoderando el *habitus* académico de una mujer y se va enriqueciendo el capital cultural incorporado e

institucionalizado ni espacios no solo formales escolares (aspectos estructural-formales y procesuales-prácticos) sino espacios no formales como la familia, los grupos de amigos, los movimientos sociales, los espacios laborales e institucionales en donde no solo se ejerce la docencia, la investigación, la producción, publicación e intercambio de ideas, o la enseñanza de la investigación, sino donde también se realiza la interlocución

A diferencia de otros estudios que se centran en la incursión de mujeres en campos disciplinares específicos, la investigación abordó los casos de mujeres que habiéndose formado en más de un campo disciplinar, se mueven en lo que pudiéramos llamar *ecotonos disciplinares* y paradigmáticos, es decir, en los márgenes entre la filosofía y la educación, la política y la educación, la educación y la sociología erosionando con sus prácticas los intentos de las disciplinas por suturar los campos y objetos de su interés.

7.3.3 El campos de los estudios sobre los académicos

En relación con lo reportado por García Grediaga, Salord y Landesmann (2003), las políticas neoliberales y los programas para aumentar la productividad del personal académico de las IES (programas de estímulos, becas, perfiles PROMEP, SNI) han sido criticadas por los efectos negativos que han generado y las presiones a las que han sometido a los académicos. Las políticas neoliberales pueden ser vistas como una nueva modalidad de intromisión, como dice Saur

el interés del Estado por la universidad ha estado, en buena medida, subordinado a los requerimientos del capitalismo global, ante cuya influencia las universidades han perdido paulatinamente su marco de referencia histórico y social, y han contado con poca capacidad de respuesta frente a la lógica de la globalización económica y cultural neoliberal. De este modo, el Estado [ha traducido] en sus lineamientos los imperativos sistémicos que emanan de una dinámica económica mundializada que lo trasciende, con la consecuente pérdida de orientación, función y referencialidad política para la universidad. Ante esta nueva forma de ingerencia las denuncias y los cuestionamientos no se hicieron esperar, ganando considerable visibilidad gracias al protagonismo que adquirieron algunas voces críticas de académicos e intelectuales de distinta procedencia, principalmente a través de distintos foros de discusión abiertos y de la bibliografía especializada.

No obstante, los resultados aquí presentados muestran que aún en contra de todos los efectos adversos de estas políticas, las cuatro mujeres participantes en la investigación, han tenido la capacidad de hacer lo que Lyotard denomina “jugadas paralógicas” y han aprovechado estos espacios como valiosos apoyos para la interlocución académica a niveles

nacional e internacional, consiguiendo con ellos retroalimentación e insights para el enriquecimiento de sus aportes, diversificación y ampliación de sus objetos de estudio y sus estrategias metodológicas. En esta dirección, mención especial merece el espacio potencial y potenciador de la membresía al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el *status* que brinda a sus miembros, pues es un elemento que favorece las tareas de investigación y difusión de ideas (a través de conferencias y publicaciones) y junto con ellas, las posibilidades de los investigadores de enriquecer sus horizontes al entrar en interlocución con diferentes tipos de actores sociales de la vida nacional mexicana, así como con distintos espacios académicos mexicanos y/o internacionales. Sin embargo es muy importante que los investigadores no se limiten o circunscriban a los espacios académicos internacionales de habla hispanica, sino que accedan, como en el caso de las investigadoras participantes en el estudio, a academias anglófonas, francófonas o de otros idiomas por las posibilidades de entrar en contacto cultural con otros horizontes ontológico semióticos.

García, Grediaga y Landesmann (2003) señalan que los estudios relacionados con la cultura política de los académicos, han privilegiado el abordaje de los cambios operados en las relaciones de fuerza y los juegos de poder en la vida político-académica de distintas instituciones, los conflictos entre facultades, los estilos de gobierno en las IES, sin embargo reportan como poco estudiada la dimensión de las orientaciones y respuestas políticas de los investigadores. En este sentido, un aporte del estudio reportado es que ofrece elementos para analizar la dimensión particular de las orientaciones y respuestas políticas de los académicos vistas desde la perspectiva de sus itinerarios —en el interior del campo universitario y en los aportes que hacen al nivel paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, como práctica política— que, como señala Muñoz García (2002), se trata de un tema en el que no existe conocimiento acumulado y tampoco información empírica que respalde supuestos, a pesar de la importancia que registra para el cambio institucional. Otro aspecto sobre el que arroja luz es sobre las preferencias políticas y sus formas de participación ciudadana fuera del campo universitario.

Las recurrentes menciones que las entrevistadas hacen en sus relatos autobiográficos sobre el papel detonador de las dislocaciones y los *obstáculos epistemológicos* en la formación teórica, epistemológica y ético política de sus *habitus*, intereses y preocupaciones

intelectuales, es también un aporte importante de la investigación realizada. Esta evidencia, de la cual hay numerosas huellas en la superficie discursiva de sus relatos autobiográficos muestra cómo

en la medida misma en que las dislocaciones dominan cada vez más el terreno de una determinación estructural ausente, el problema de quién articula pasa a ocupar un lugar cada vez más central. [...] Hay sujeto porque hay dislocaciones en la estructura. La dislocación es la fuente de la libertad. Pero esta no es la libertad de un sujeto que tiene una identidad positiva –pues en tal caso sería tan sólo una posición estructural– sino la libertad deriva de una falla estructural, por lo que el sujeto sólo puede construirse una identidad a través de actos de identificación [...] el poder no es sino la huella de la contingencia, el punto el cual la objetividad muestra la radical alienación que la define. (Laclau,1990:45)

En este sentido, lejos de caer en el pesimismo o en el catastrofismo estas evidencias nos dan luces para pensar cómo contextos como el actual, en que proliferan las dislocaciones y las crisis, pueden convertirse en verdaderos caldos de cultivo para crear no solo ajustes a las estructuras que están en proceso de desestructuración, sino para cambiar los términos de la discusión en torno a lo social y pensar de formas nuevas nuestros problemas.

La investigación también aporta a este campo de estudios datos interesantes en torno a las formas en que se combinan en cuatro historias diferentes, las tensiones entre los espacios y grupos académicos dedicados a la docencia y a la investigación, así como las dificultades inherentes a las formas en que éstas se combinan.

Gramsci ha enfatizado la imbricación entre lo político y lo educativo, afirmando que no existe una práctica política que no sea una práctica educativa; en la misma dirección Freire reconoce la imposible neutralidad política de las prácticas educativas y la presencia de lo educativo en las prácticas políticas. Aquí conviene enfatizar, recuperando a Ruíz que “lo político no se restringe a una relación de dominación (coerción), sino también de dirección intelectual y moral (consenso). Lo político es construcción de hegemonía” (Ruíz,2000:230). En esta dirección, a través de la aportación al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, las mujeres de mi investigación han ejercido una práctica política en la que se subjetivan o se constituyen en sujetos (en un sentido laclauiano) frente a las múltiples dislocaciones del contexto de la Crisis Estructural Generalizada.

7.3.4 El campo de los estudios sobre la formación para la investigación

En los casos investigados hemos podido ver cómo la capacidad de escucha, la actitud de respeto hacia lo que dicen los niños o la gente con menos escolaridad, es algo que estimula

el desarrollo de la identidad de sujeto investigador desde las etapas iniciales de socialización primaria de los sujetos.

También hemos podido constatar la inexistencia de una centralidad pedagógica que esté dando como resultado la formación de la identidad de sujeto investigador en estas cuatro mujeres. En su lugar he tratado de enfatizar la presencia de relaciones de equivalencia entre las interpelaciones provenientes de diversas estructuras discursivas abanderadas por diversos grupos y actores sociales, frente a una serie de demandas sociales. Hemos visto así al campo de lo social como una guerra de trincheras en la que diferentes proyectos políticos intentan articular en torno de sí un mayor número de significantes sociales, donde la imposibilidad de lograr una fijación total muestra el carácter abierto de lo social.

En función de esto último, podemos ver que en la formación para la investigación, como nos señaló Rojas Soriano (1992) desde el Estado de conocimiento de este documento, resalta la naturaleza sociohistórica del proceso de formación de los investigadores, de donde para formarse es preciso participar en la elaboración de trabajos de investigación, atendiendo a directrices filosóficas, epistemológicas y teóricas en relación con ciertas necesidades sociales, institucionales y personales. Pero no debe desconocerse que en este proceso formativo son componentes importantísimos las rupturas y desajustes en el investigador que alteran sus concepciones de la vida. Sin embargo es nodal no ignorar que, como dicen Chavoya y Rivera (2001), formarse en investigación va más allá de asistir a cursos o seminarios de metodología de la investigación; pues es un proceso que se va constituyendo dentro de un proceso de socialización que inicia durante la formación escolar, pero la trasciende, de donde formarse como investigador es un proceso permanente. En este último sentido, lo encontrado en la investigación que aquí reporto, creo que hace un aporte significativo.

7.4 Algunas interrogantes y posibles objetos de estudio que pueden ser abordados a la luz de los resultados aquí reportados

Cerrar el presente informe fue una de las tareas más árduas de mi proceso doctoral, pues entre más he revisado el referente empírico, las herramientas teóricas y mi texto, más me he dado cuenta de todo lo que he dejado sin estudiar y sin reportar, lo cual me hizo pensar que escribir esta parte del informe me resultaría una tarea fácil, sencilla y fluida, sin embargo esto no ha

sido así. Empero, presentaré a continuación algo de lo que logré articular para este apartado.

1. Recuperando lo planteado en el apartado *1.1.3 Notas sobre el aporte de mujeres a la filosofía: Presencias, “olvidos” y luchas en el camino por redefinir el logos y nuevos perfiles antropológicos*, lo encontrado en esta investigación puede dar elementos para la realización de un análisis contrastativo de la forma en que los aportes de estas investigadoras han contribuido a replantear el ideal antropológico de la Filosofía.
2. Si el discurso teórico debe ser pensado como una práctica política, no como algo que inhabilita o aísla de los “problemas prácticos” cotidianos, hemos visto cómo los aportes que han producido estas mujeres han contribuido a erosionar estructuras educativas y pedagógicas sedimentadas. Valdría la pena ahora analizar qué tanto esos aportes han sido recuperado en programas educativos y/o curriculares o en programas sociales, en qué espacios.
3. Dado que, como dije en el apartado en que describí la estrategia para la selección de las investigadoras, es amplia y creciente la lista de mujeres que han aportado al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, una línea que queda abierta es la de analizar con la propuesta metodológica que yo emplee en mi investigación o con otra, la forma en que se ha constituido la identidad de esas otras mujeres a partir de elementos contextuales (escolares o no escolares).
4. Otra veta que se me antoja interesante a proseguir es un análisis de la forma en que coyunturas dislocatorias como los *hitos geopolíticos* que aquí he propuesto para mi análisis favorecen en países como México la formación de *sujetos* en el sentido político-académico que he intentado trabajar aquí, o favorecen la producción de aportes que apunten a fortalecer las estructuras educativas o pedagógicas sedimentadas que comienzan a erosionarse o bien colapsan en su papel de intelectuales ante la complejidad de la realidad actual.
5. Retomando los *insights* de García Salord, Grediaga y Landesmann (2000) en su estado de conocimiento convendría identificar las articulaciones que han favorecido el relevo generacional en la formación de recursos para la investigación. Sobre este punto y, para el caso de las cuatro mujeres de mi investigación, es ampliamente conocida la forma en que ellas han organizado seminarios de investigación en los que

han contribuido enormemente a la formación de nuevos investigadores a través de estrategias como la de la *investigación formativa*, propuesta por de Alba (2003) que consiste en formar un grupo de investigación, que a su vez puede estar constituido por diversos tipos de grupos y equipos, con estudiantes y académicos con distintos niveles formativos y experiencia, quienes durante la investigación realizan tareas según su nivel formativo, capacidades y habilidades en una línea de apertura, formación y producción; sus tareas pueden cambiar durante el proceso, en la medida en que se van fortaleciendo y enriqueciendo. En estos grupos, el equipo base es responsable de la dirección y coordinación de la investigación de la investigación, así como de brindar formación y capacitación a los integrantes del equipo durante todo el proceso ⁷⁵.

7.5 La formación de la identidad de *sujeto investigador* en cuatro investigadoras educativas mexicanas.

Como se recordará al iniciar mi investigación me preguntaba qué había pasado en las vidas de mis cuatro entrevistadas, qué procesos sobredeterminados de interpelación/identificación habían detonado o favorecido en ellas la decisión de incursionar en terrenos de la filosofía, no para quedarse en ellos profesionalmente, sino solo para retomar herramientas y lógicas que les permitieran leer de otras maneras lo educativo. Cómo se había ido constituyendo su *habitus* profesional. ¿Qué influencias o fuentes discursivas las habían interpelado en sus historias personales? Si varias de ellas no habían hecho la carrera de Filosofía, ¿cómo fue que se interesaron en estos temas hasta el punto de aportar herramientas y/o querer debatir desde este ámbito teórico? En función de estas preocupaciones me interesé en estudiar el proceso de constitución de la identidad de *sujeto investigador* en los itinerarios de cuatro investigadoras educativas mexicanas, que desde la segunda mitad del siglo XX han

⁷⁵ Siguiendo a de Alba (2003) la *Investigación Formativa* que se caracteriza por:

- a) Ser jerárquica, basada en la autoridad académica de cada uno de sus miembros;
- b) Formativa y abierta;
- c) Brindar amplios espacios de autonomía relativa;
- d) La exigencia de compromisos claros con el proyecto de investigación;
- e) El interés especial en las relaciones humanas entre los miembros del grupo; y
- f) El rigor académico y el respeto a las diferentes posturas en el abordaje de objetos específicos o particulares, siempre que se respeten los acuerdos mínimos que articulan el proyecto (de Alba, 2003:126-127)

incursionado aportando herramientas o posicionando debates en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, a partir de los contextos escolares y no escolares que se sobredeterminaron con sus itinerarios.

A partir de lo anterior, mi pregunta de investigación, apuntó a indagar sobre los *elementos/momentos* del contexto (escolar y no escolar) que se sobredeterminaron con los itinerarios de cuatro investigadoras educativas mexicanas, contribuyendo a empoderar su decisión de incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. Me propuse aproximarme a la forma en que algunos contextos familiares, escolares, universitarios, institucionales, sociales y geopolíticos que tuvieron lugar durante el siglo XX, se sobredeterminaron con los itinerarios de cuatro investigadoras educativas mexicanas, contribuyendo a detonar, potenciar y/o empoderar su decisión de incursionar y aportar al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, buscando cambiar los términos del debate sobre lo educativo y sobre lo pedagógico.

Partiendo de considerar a lo social como una gran superficie de inscripción donde lo educativo es todo aquel acto en el que los sujetos sociales constituyen los múltiples polos de su identidad, el análisis de lo educativo, de las múltiples formas en que las personas (de la edad que sea) se constituyen como sujetos en función de diferentes discursos, no puede centrarse solo en lo escolar. Es muy importante reconocer que la educación rebasa el ámbito de lo institucional escolar. Como dice Hernández Zamora (1994) no es lo mismo enseñar que aprender, no es lo mismo formar sujetos que formarse como sujeto, porque el sujeto que se educa es un sujeto que se identifica o rechaza modelos de identidad con los que interactúa o lo interpelan y lo hace en función de sus elecciones, sean éstas o no, afines a las intencionalidades que los espacios escolares tienen previstos para él. Además, el sujeto que se forma no solo interactúa con los discursos de la escuela, sino con la constelación discursiva del orden (órdenes) simbólico(s) que habita. Desde este enfoque podemos realizar lecturas pedagógicas en cualquier proceso social, donde la especificidad de lo educativo se constituye por procesos de articulación y diferenciación.

En este sentido, los itinerarios que investigué muestran los distintos tiempos espacios y contextos familiares, escolares, universitarios, institucionales, sociales y geopolíticos que se sobredeterminaron con las vidas de estas cuatro investigadoras educativas mexicanas, contribuyendo a detonar, potenciar y/o empoderar su decisión de incursionar y aportar al

plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo, buscando erosionar abordajes sedimentados de lo educativo y lo pedagógico para cambiar los términos del debate al respecto.

En la investigación que aquí reporto, el análisis de los procesos educativos a partir de las articulaciones entre los diferentes registros y ejes temporales y espaciales, si bien pudo perder profundidad de observación en detalle, ganó capacidad heurística al abrir el espectro a varias de las dimensiones, elementos, acontecimientos y agentes que han intervenido en la formación de las académicas que participaron, aportando pistas sobre la formación de los académicos en México.

De las múltiples lecturas interpretativas que pueden hacerse a partir de estas narrativas, deseo enfatizar lo que Padierna denomina

la productividad analítica de considerar a la educación como proceso que ocurre a lo largo de la vida y que no necesariamente ocurre sólo en la institución escolar, sino que ocupa los más diversos espacios sociales, aun aquellos en los que no se tiene la intencionalidad de detonar un proceso educativo; pero además que es posible ubicar procesos educativos en donde no hay un agente educador (maestro, docente o quien posee saberes), y un educando (alumno, o quien no posee saberes) jugando roles perfectamente diferenciados. Así, espacios, temporalidad, agentes e intencionalidad, son elementos del proceso educativo que se conjugan de muy diversas maneras. (Padierna,2008:11)

En esta dirección, la multivocidad del contexto (esa multiplicidad de espacios, temporalidades, agentes, intencionalidades) se sobredetermina y contribuye desde las diferentes formas de influencia familiar, de los espacios escolares previos a la universidad, de los movimientos sociales, de la interlocución con los pares, a la conformación del habitus académico que más adelante detonará la decisión de las investigadoras de incursionar en el plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo. En este sentido tan múltiple y complejo, es preciso ver lo educativo centrando la mirada en el sujeto que aprende (que procesa esas interpelaciones y construye su identidad, modificando alguno o algunos de los polos de su identidad) no tanto en las fuentes discursivas que lo interpelan. Y desde este mismo locus es más fácil entender cómo en muchos sentidos y momentos, las intencionalidades son desbordadas por los efectos no considerados o programados.

Por otra parte y fuera de todo ánimo de querer extraer de mis análisis algunas proposiciones de corte hagiográfico, sostengo que aportar herramientas al plano paradigmático de la construcción teórica de lo educativo para cambiar los términos del debate

sobre lo educativo y lo pedagógico, al no buscar la coherencia de las reglas que permiten la realización plena de estructuras sedimentadas en la educación, sino cuestionando y subvirtiendo dichas reglas, constituye un acto hegemónico de construcción radical. Como dirá Laclau

si la indecidibilidad reside en la estructura en cuanto tal, en ese caso toda decisión que desarrolle *una* de sus posibilidades será contingente –es decir, externa a la estructura, en el sentido de que si bien resulta *posible* a partir de una estructura no está, sin embargo, determinado por ella. Pero en segundo término, el agente de esa decisión contingente no debe ser considerado como una entidad *separada* de la estructura, sino constituido en relación con ella. Si el agente no es, sin embargo enteramente interior a la estructura esto se debe a que la estructura misma es indecidible y en tal sentido no puede ser enteramente repetitiva, ya que las decisiones tomadas a partir de ella –pero no determinadas por ella– la transforman y subvierten de manera constante. Y esto significa que los agentes mismos transforman su propia identidad en la medida en que actualizan ciertas posibilidades estructurales y desechan otras. Aquí es importante advertir que, siendo toda identidad contingente esencialmente relacional respecto de sus condiciones de existencia, ningún cambio en éstas últimas puede dejar de afectar a aquélla.

A partir de lo anterior y de todo lo hasta aquí expuesto considero poco productivo cuestionar si el contexto cargó predominantemente en el proceso de formación de la identidad de *sujeto investigador* de estas cuatro mujeres, o si fueron las identidades de ellas las que predominaron en su proceso autoformativo de tales identidades, pues ni el uno ni las otras pueden ser considerados estructuras definidas, suturadas, plenas, sino entidades relacionales, subvertibles, precariamente y temporalmente fijadas que se sobredeterminan entre sí.

En cada uno de los capítulos de la segunda parte de este informe intenté ofrecer un registro diferenciado de los procesos de sobredeterminación en las tres temporalidades en que desagregué los itinerarios plasmados en las narrativas. Es importante tener en cuenta que ni aún considerando los análisis sincrónicos y diacrónicos en estas tres temporalidades, pretendí presentar una interpretación exhaustiva del objeto de mi interés, por ello no descarto que otras lógicas de aproximación pueden hacer aportes interesantes a la comprensión de los procesos de formación de la identidad de sujeto investigador en las académicas mexicanas, enfatizando otros ángulos y niveles de mira. No obstante abrigo la esperanza de haber dado cuenta de manera rigurosa de los aspectos que me propuse iluminar, empleando una estrategia de algún modo novedosa, situación que representó para mí un desafío que espero haber sabido afrontar.

UNAM-Ciudad Universitaria, 14 de noviembre de 2014.

Bibliografía y mesografía

- Alic, Margaret. (2005) *El legado de Hipatia –Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta finales del siglo XIX*. Siglo XXI. México
- Angulo-Villanueva, Rita. (1998) *Caracterización de la práctica profesional del Geólogo. Un discurso profesional*. Tesis de Maestría. UNAM-Facultad de Filosofía y Letras. México
- Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. (2014) Página Web Institucional. Disponible en <http://appealargentina.org/institucional/> (Fecha de consulta 6 de jun. de 2014)
- Ardoino, Jacques (1993). “El análisis multirreferencial”, en *Revista de Educación Superior*, núm 87, México, ANUIES.
- Ardoino Jacques. (1988). *Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación*. Conferencia dictada en la UAM-X (Vol. 2111), México.
- Atherton, Margaret. (1994) *Women Philosophers of the Early Modern Period*. Hackett Publishing Company. Estados Unidos de Norteamérica.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (1991) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina
- Bernstein, B., (1974), “Sociology and Sociology of Education: A brief account”. En: Rex, V. (ed.), *Approaches to Sociology*. Routledge and Kegan Paul. Londres, Reino Unido
- Bertaux Daniel. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra. Barcelona, España.
- Berthely Busquets, María (coordinadora). “Educación, Derechos Sociales y Equidad. Parte I. Educación y Diversidad Cultural.” En. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En internet: <http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php?sec=SC03&sub=SBB&opc=OPC01>. Fecha de consulta: 3 de abril de 2009.
- Bidaurratzaga, Eduardo (2005) “El Consenso de Washington”, en Observatorio de Multinacionales en América Latina (OMAL) *Diccionario Crítico de Empresas Transnacionales*. Disponible en línea en: <http://omal.info/spip.php?article4820>, fecha de consulta 16 de febrero de 2014.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo Segovia y Manuel Fernández Cruz (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Aula Abierta. La Muralla. España.
- Bondarenko P., Natalia. (2009) “El concepto de teoría: de las teorías intradisciplinarias.” En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio Diciembre. Mo. 15
- Bonewitz, Patricia. *Primeras lecciones sobre la sociología de Pierre Bourdieu*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Boniolio Paula. (2009) *La historia de vida como método para el estudio de la corrupción en las clases sociales*. Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. ISSN 1887-3898. Vol. 3 (2) <http://www.intersticios.es>. Consultado el 03/04/2011.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

- (1988). “Los tres estados del capital cultural”, en: *Sociológica. Explorando en la Universidad*. Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana. Año 2, Núm 5. Noviembre de 1988. México
- (1992) *An invitation to Reflexive Sociology*: Polity, Cambridge, Reino Unido.
- (1995) y Wacquant, Loyd. *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.
- Brehier, Emile. (1956) *Historia de la Filosofía*. Traducción de Demetrop Nañe. Prólogo de José Ortega y Gasset. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Broad, Jacqueline (2004) *Women Philosophers of the Seventeenth Century*. Cambridge University Press. Cambridge. Reino Unido.
- Bruckmann, Mónica y Dos Santos, Theotonio. (2005) “Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico”. En: *Seminário Internacional REG GEN: Alternativas Globalização* (8 al 13 de Octubre de 2005, Rio de Janeiro, Brasil). Rio de Janeiro, Brasil UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/reggen/pp13.pdf> Fecha de consulta 8 de mayo de 2014.
- Buenfil Burgos Rosa Nidia (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. México.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2006) “Los usos de la teoría en la Investigación Educativa, En: Jiménez García, Marco Antonio. *Los usos de la teoría en la investigación*. Plaza y Valdés. México.
- Burke, Edmund. (1978) *Reflexiones sobre la Revolución Francesa*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. México.
- Calero Fernandez, M.A. (1991): *La imagen de la mujer a través de la tradición paremiológica española (lengua y cultura)*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona. Tesis doctoral microfichada.
- Camarena Ocampo, Eugenio (1999). *Investigación: deconstrucción de una práctica académica, el Colegio de Pedagogía*, Doctorado en Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México.
- Camarero, J. J. Y Fortin, M. J. (2006) “Detección cuantitativa de fronteras ecológicas y ecotonos”, en: *Ecosistemas. Revista científica y técnica de ecología y medio ambiente*. No. 15, volumen 3. Septiembre 2006. En línea en: <http://www.revistaecosistemas.net/articulo.asp?id=435>
- Castellanos, Rosario. (1979) *Mujer que sabe latín....*. SEP Setentas-Diana. México.
- Carr, Barry. “La Ciudad de México: Emporio de exiliados y revolucionarios latinoamericanos en la década de 1920” En: Marina Franco y Hernán Topasso (Coords.) *Dossier 1: El exilio en América Latina, nuevos casos y problemas*. Mallas. Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano. Disponible en <http://www.pacarinadelsur.com/index.php> . Fecha de consulta: 2 de noviembre de 2012.
- Cazau, Pablo. (1996) *La epistemología*. (Mimeo)
- Cazés Menache, Daniel. (2007) *Obras feministas de François Poulain de la Barre (1647-1723)*. Edición crítica de Daniel Cazés Menache, con la colaboración de María Haydeé García Bravo. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México.

- Chavoya Peña, María Luisa y Rivera Carrillo, Alicia (2001). “Dimensiones en torno a la formación de investigadores. Estudio de caso de investigadores SNI de la Universidad de Guadalajara”, en *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima: COMIE. México.
- Chavoya Peña, María Luisa, Cristina Cárdenas Castillo y María Lorena Hernández Yáñez “La investigación educativa en la Universidad de Guadalajara”. México.
- Cicozzi, Elena. (2003) “Algunas políticas PNUMA hacia el desarrollo sostenible con énfasis en el sector privado”. En *Revista Fuentes Estadísticas*. Núm. 70 Madrid, España. Ministerio de Economía/Instituto Nacional de Estadística/Eurostat/Universidad Autónoma de Madrid, septiembre. (Edición electrónica: http://www.fuentesestadísticas.com/Numero70/paginas/internacionales_1.htm)
- Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid. “Los Agentes de la Investigación Educativa en México”. En: WEISS, Eduardo. *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002*. México.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). (2014) *Sistema Nacional de Investigadores*. Disponible en internet, en: <http://www.conacyt.gob.mx/sni/paginas/default.aspx> . Fecha de consulta: 16 de febrero de 2014.
- Coppleston, Frederick. (2004, primera edición 1969) *Historia de la Filosofía* (10 tomos). Ariel Filosofía. Barcelona, España.
- Coria Ruderman, Adela (2000). *Tejer un destino. Sujetos institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*, Tesis del DIE, Doctorado en Ciencia con especialidad en investigaciones educativas, DIE-CINVESTAV, México.
- Cortés, Fernando y de Oliveira, Orlandina (Coordinadores) (2010). *Desigualdad social*. 1a. ed. El Colegio de México, México.
- Comte, A., & Harrison, F. (1896). *The Positive Philosophy of Auguste Comte. Freely translated and condensed by Harriet Martineau*. George Bell & Sons.
- De Alba, Alicia (Compiladora) (1987) *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*. México. Centro de Estudios Sobre la Universidad y la Educación (CESU-UNAM), México.
- De Alba, Alicia. (2002) *Curriculum universitario: Académicos y futuro*. Universidad Nacional Autónoma de México. Plaza y Valdés. México.
- De Alba, Alicia (Coordinadora) (2003) *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*. Volumen 11 de la Colección *La investigación educativa en México 1992-2002*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- De Alba, Alicia (Coordinadora) (1990) "Teoría y Educación. Notas para el análisis de la relación entre Perspectivas Epistemológicas y Construcción, Carácter y tipo de las Teorías Educativas", En: De Alba, Alicia. (Coordinadora) *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. CESU-UNAM. México.
- De Alba, Alicia (2000) “Educación: contacto cultural, cambio tecnológico y perspectivas postmodernas. En Buenfil Burgos, Rosa Nidia (coordinadora) *En los márgenes de la*

- educación. México a finales del milenio*, Plaza y Valdés-Seminario de Análisis de Discurso Educativo. 254 p. Pp. 87-112 (Cuadernos De Construcción Conceptual en Educación No. 1
- De Alba, Alicia, Edgar González-Gaudio, Colín Lankshear y Michael Peters. (2000) *Curriculum in the postmodern condition*. Peter Lang Publishing Inc. Nueva York. Estados Unidos.
- De Alba, Alicia (2010) “Horizonte ontológico semiótico en la relación espacio epistémico – teoría”, en: UNAM. *Revista Digital Universitaria*. 1 de febrero de 2010 Vol.11, No.2. Disponible en línea en <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22a.htm> , (Fecha de consulta 11/07/2011)
- De la Cueva, Mario, Luis Villoro, Miguel León Portilla, Abelardo Villegas, Edmundo O’Goorman, Leopoldo Zea, José M. Gallegos Rocafull, Fernando Salmerón, Rafael Moreno y Ramón Xirau. (1980). *Estudios de Historia de la Filosofía en México*. Universidad Nacional Autónoma de México. Seminario de Filosofía en México. Colegio de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras. México.
- De Martino Giulio y Marina Bruzese. (1996) *Las filósofas. Las mujeres protagonistas en la historia del pensamiento*. Ediciones Cátedra. Universidad de Valencia. España.
- Denman, Catalina y Jesús Armando Haro “Introducción: Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social”, en Denman, Catalina y Jesús Armando Haro (Compiladores) (2000) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* Hermosillo, Sonora. El Colegio de Sonora
- Denzin Norman. (1989) *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Prentice Hall. Englewood. New Jersey.
- Díaz Barriga, Ángel (1987), “La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos en el plan de estudios”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 16, núm. 4 (64). Octubre-Diciembre, México.
- Díaz Covarrubias, José (1875). *La instrucción pública en México*, (Edición Facsimilar) (2004), México, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México.
- Dilthey Wilhelm. (1949) *Historia de la Filosofía*. Fondo de Cultura Económica. México. Título original de la obra: Grundriss der allgemeinen Geschichte der Philosophie, publicado en 1949 por Vittorio Lostermann, de Francfort del Meno.
- Ducoing Watty, Patricia (Coordinadora). (2003) *Sujetos, actores y procesos de formación*. Volumen 8 de la Colección *La investigación educativa en México 1992-2002*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Dzielska María. (2009) *Hipatia de Alejandría*. Ed. Siruela España.
- Echavarría Canto, Laura y Ofelia Cruz Pineda (2008) “Semblanza de un colectivo y su obra”, en: Cruz Pineda, Ofelia y Laura Echavarría Canto (Coordinadoras) *Investigación Social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. Programa de Análisis Político de Discurso. México.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. *Declaración de la Selva Lacandona*: En línea en : <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm> Fecha de consulta 10 de julio de 2014.
- Esquivel A., L. (2000). “La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectivas”, en *Educación y Ciencia*, nueva época, vol. 4, núm. 8, Mérida, Yucatán. México.

- Éxito Exportador. *Estadísticas Mundiales del Internet*. Disponible en línea en <http://www.exitoexportador.com/stats.htm>. Consulta realizada el 6 de enero de 2013.
- Ezpeleta, Justa y María Elena Sánchez. (1982) *En busca de la realidad educativa. Maestrías en educación en México*. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- Ferrater Mora, José. (1979), *Diccionario de filosofía*, Alianza (Diccionarios), Madrid, España,
- Foucault Michel (1961) "Prefacio" a la primera edición de la *Historia de la locura en la época clásica*, México, Fondo de Cultura Económica. México.
- (1982) *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI. México.
- (1992) *Microfísica del Poder*. La Piqueta. Madrid, España.
- (1966) *Las palabras y las cosas. Ed. Siglo XXI*. México.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. México.
- Fresán Orozco, María Magdalena (2001). *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales*, tesis de doctorado en Educación, diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa, Universidad Anáhuac. México
- Fresno Martín, Marisa y García de León, María Antonia. (2003) "Las investigadoras científicas (Análisis sociológico del campo científico desde la perspectiva de género)" En: *Revista Complutense de Educación*. Volumen 14. Número 2. España.
- Fuentes Molinar, Olac. (1983). "Las épocas de la universidad mexicana", en *Cuadernos políticos*, Núm. 36, abril-junio. México
- Friedman, Milton. (1999) *La Economía Monetarista*, Altaya, Barcelona, España.
- (1973) *Una Teoría de la Función de Consumo*, Alianza, Madrid, España.
- Galaz Fontes Jesús Francisco (1999), "Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana", en: *Sociológica*, año 14, núm. 41, septiembre-diciembre. México.
- Galván Lafarga, Luz Elena (1985): *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940*, CIESAS, México.
- García Sáenz, Cristina (2002). "Modificar las relaciones de poder". En: *Perspectivas. Publicación trimestral de Isis Internacional*. No. 25. Ciencia y Tecnología. Saberes Excluidos, México.
- García Alcaráz, María Guadalupe y Yuriria Figueroa Gómez (2009) *La escolarización de lo femenino en Guadalajara en la segunda mitad del Siglo XIX*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- García Salord, Susana, Grediaga Kuri, Rocío y Monique Landesmann Segall (2003). *Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento. 1992-2002*. En: Ducoing Watty, Patricia (Coordinadora). (2003) *Sujetos, actores y procesos de formación*. Volumen 8 de la Colección *La investigación educativa en México 1992-2002*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Grediaga, R. (1999). *Diversidad en la socialización formativa de los miembros de la profesión académica en México: disciplinas y tipo de organización en que se realizaron los estudios*. México.

- Gargallo, Francesca. (2010) “Las filósofas mexicanas”, en: Gargallo, Francesca. *La calle es de quien la camina*. Disponible en: <http://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/feminismo/feminismo-filosofia/las-filosofas-mexicanas/> Fecha de consulta: 4 de febrero de 2014.
- Giddens, Anthony y Turner, Jonathan. (1990) *La Teoría Social, hoy*. Alianza Editorial, S. A. México.
- Gil Antón, et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México: UAM-A/UNISON/PIIES. México
- Gil Antón Manuel (1998). “Notas para una periodización del desarrollo de la universidad mexicana contemporánea, y la propuesta de un dilema central: Los académicos imaginarios”, en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, México: COMIE/CESU-ENEP-I-UNAM. México.
- Gómez Nashiki, Antonio. (2003). “El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México.
- González-Gaudiano, Edgar. (1986) “Reseña cronológica del planteamiento curricular norteamericano”, en: *El curriculum universitario*. México.
- González Morales, Alfredo (2003) “Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales”, En: *Islas*. 45 (138) octubre-diciembre. México.
- González Ramos, Ana M. (2009). “La carrera profesional de las investigadoras jóvenes: un camino lleno de posibilidades.” En: *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. No. 4. Argentina.
- Granja Castro Josefina (1998). *Formaciones conceptuales en educación*. México: Universidad Iberoamericana. México
- Granja Castro, Josefina (2000). “La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido”. En: de Alba, Alicia (Coordinadora) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación. Volumen 1. Seminario de Análisis de Discursos Educativos / Plaza y Valdéz. México.
- Granja Castro, Josefina (2006). “Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad” En: *Perfiles educativos*, 28. México, CESU/Plaza y Valdés/Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México.
- Groot, Hugo van. (1925) *Del derecho de la guerra y de la paz*, trad. de Jaime Torrubiano Ripoll, Editorial Reus, Madrid, España.
- Guil Bozal, Ana. “Docentes e investigadoras en las universidades españolas: Visibilizando techos de cristal” En: *RIE: Revista de Investigación Educativa*. Volumen 25, No. 1. España. En línea en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/96561/92781> (Fecha de consulta: el 13 de febrero de 2010)
- Harvey, David. (2007) *Breve historia del Neoliberalismo*. Akal. Madrid, España.
- Hawking, Stephen. (1988) *A brief history of time*. Bantam Books Trade Paperback. Nueva York, Estados Unidos.
- Hegel, G.W.F. (1991) *Fenomenología del Espíritu*. Trad., Estudio y notas de Alfredo Llanos. Rescate, Buenos Aires, Argentina.

- Hegel, G.W.F. (1993) *Fundamentos de la filosofía del Derecho*. Trad. Carlos Díaz. Madrid: Libertarias.
- Heidegger, Martin, (2000) “Introducción” a “¿Qué es metafísica?”, en *Hitos*, Alianza, Madrid.
- Hernández Zamora, Gregorio. (1994) *El consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?*. Tesis del DIE. México
- Hernández Zamora, Gregorio. (1992) *Identidad y procesos de Identificación*, México.
- Hernández Sampieri, R., & Baptista, C. otros.(1998) *Metodología de la Investigación*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Hessen, J. (1979) *Teoría del conocimiento*. Ed. Austral. México.
- Hobbes, Thomas, (1989) *Leviatán*, Madrid, Alianza.
- Höffe, Otfried (2001) *Breve historia ilustrada de la Filosofía*. Editorial Península. Barcelona
- Hofweber, Thomas, “Logic and Ontology”, en Edward N. Zalta (en inglés), *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2009 Edition edición).
- Holland M. M., Risser P. G. y Naiman R. J. (Eds.) (1991). *Ecotones. The role of landscape boundaries in the management and restoration of changing environments*. Chapman & Hall, New York.
- Instituto de la Mujer Oaxaqueña. (2008) *¿Qué es y para qué sirve la perspectiva de género? Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en la educación superior*.
- Jiménez García, Marco Antonio. (2006) “Usos de la teoría y la metáfora en la Sociología”, En: Jiménez García Marco Antonio. *Los usos de la teoría en la investigación*. Plaza y Valdés. México.
- Jiménez Nájera, Yuri. (2011) “Breve historia de la educación superior mexicana: cinco siglos de exclusión social”, En: Educ@upn.mx *Revista Universitaria*. Número 7. En línea: <http://educa.upn.mx/hemeroteca/world-mainmenu-26/101> (Fecha de consulta: 02/08/2013)
- Kant, Immanuel. *Antropología con sentido pragmático*. El libro de Bolsillo. Alianza Editorial. Madrid. 1991.
- Kant, Immanuel. *Lo bello y lo sublime. Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Grupo Editorial Tomo S. A. México. 2004.
- Keynes, John Maynard. (1926, reimpresión de 2004) *The end of laissez-faire* Prometheus Books. Nueva York.
- Knobel, Michele y Colin Lankshear. (2001) *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. Cuadernos del IMCED. Serie Pedagogía. 30. Morelia, Michoacán, México.
- Kuhn, Thomas S. (1962) *La estructura de las Revoluciones Científicas*. Breviarios. Fondo de Cultura Económica. México.
- Laclau, Ernesto (1989). *Politics and the Limits of Modernity*. *Social Text*
- (1990) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión. Argentina.
- (1994) *The making of political identities*.
- (1996) “¿Por qué los significantes vacíos interesan a la política?” En: *Emancipación y diferencia*. Ariel. Argentina.
- y Chantal Mouffe. (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Capítulo 3, México, Siglo XXI.

- y Chantal Mouffe. (1987) "Post-Marxism without apologies" En *New Left Review*. London.
- Lakoff, George y Mark Johnson (1980) *Metaphors we live by*. Language, Thought and Culture. Humans as Symbolic Creatures. Consultado en línea en <http://www.soc.washington.edu/users/brines/lakoff.pdf> [Fecha de consulta 3 de enero de 2013)
- Lamas, Marta. (2002) "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género" en M. Lamas *Cuerpo: Diferencia Sexual y Género*, Taurus, México.
- Landesmann Segall Monique (1998). "Las diferenciaciones del trabajo académico. Tiempos institucionales y trayectorias", en Patricia Ducoing (coord.) *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*, México: CESU-ENEP-I-UNMA/ COMIE, México.
- Landesmann Segall, Monique (2001). "Las historias de vida; una aproximación al estudio de las trayectorias académicas", en Rivera Torres María Cristina *et al.: Investigación educativa. Algunas formas de aproximación*, ENEP-Iztacala-UNAM. México.
- Laplanche, Jean y Pontalis, Jean Bertrand. (1987). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor. España.
- Larroyo, Francisco. (1968) *Sistema e Historia de las Doctrinas Filosóficas*. Editorial Porrúa. México
- Loeza, Soledad (1989). "Clases medias en la crisis económica", en *El llamado de las urnas*, México, Cal y Arena. México.
- López Villareal, Blanca Elvira (2000). *Análisis crítico desde la perspectiva de género de la formación de las investigadoras en humanidades de la UNAM: hacia una propuesta educativa*. Tesis de doctorado en Pedagogía, facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM. México.
- Luhmann, Nicklas. (1996) *La ciencia de la sociedad*. México, Anthropos, UIA, ITESO. México.
- Lytard, Jean François. (1979) *La condición postmoderna, Un reporte sobre el conocimiento*. Ediciones Cátedra. Madrid. España.
- Manero Brito, Roberto (1995). "La investigación en posgrado", en *Perspectiva docente*, México.
- Mannheim, Karl (1984), *El hombre y la sociedad en la época de crisis*, Leviatán, Buenos Aires, Argentina.
- Mardones, José María y Nicolás Ursúa (1982), "Filosofía de las ciencias humanas y sociales: nota histórica de una polémica incesante", en *Filosofía de las ciencias humanas y sociales (materiales para una fundamentación científica)*. Fontamara. Barcelona, España
- Martínez, M. (2000), *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas. México.
- McAlister, Lynda. *Hypatia's daughters: 1500 years of women philosophers*. (1993) Indiana University Press. Estados Unidos de Norteamérica.
- McLaren, Peter. *Narrative Structure, Colonial Amnesia, and Decentered Subjects: Towards a Critical Pedagogy of Postmodern Identity Formation*. Conferencia dictada en Xalapa, Ver. el 24 de noviembre de 1992 en el Seminario "Pedagogía Crítica y Postmodernidad" dirigida a estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana. (Traducción de M. Marcela González Arenas de próxima publicación).
- Márías, Julián. (1963). *Historia de la Filosofía*. Prólogo de Xavier Zubiri. Manuales de la Revista de Occidente. Madrid. España.

- Martínez Rizo, Felipe (1999) “¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones”, en Revista electrónica de Investigación Educativa, 1 (1): oct. México.
- Medina Malgarejo, Patricia (1998). *La construcción social de los espacios educativos públicos, trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios, ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?*, tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. México.
- Medina, Patricia. (2009) *Epistemologías de la diferencia, debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. Plaza y Valdés. México.
- Melgar Bao, Ricardo. (1997) Verf. Utopía y revolución en el exilio venezolano en México.
- Melgar Bao, Ricardo “Utopía y revolución en el exilio Venezolano en México”, ponencia presentada en el *XXI Congreso Internacional de Latin American Studies Association (LASA)*, Guadalajara, 17-19 de Abril de 1997
- Méndez Morales, José Silvestre. (1998) “El neoliberalismo en México ¿éxito o fracaso?” en *Contaduría y Administración*, No. 191. Consultado en línea en el *Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM*, dirección electrónica: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rca/issue/view/390> Fecha de consulta 28 de noviembre de 2012)
- Meyer Rodríguez, José Antonio. (2006) *70 años del exilio español en México*. En internet, disponible en http://statuspuebla.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3240&catid=42:rutaciudadana&Itemid=61. Fecha de consulta 30 de octubre de 2012.
- Mead, Margaret. (1949). *Male and female: a study of the sexes in a changing world*.
- Mitkova, Adriana. *Estereotipos del habla femenina en el refranero español*. Paremia 16. 2007. ISSN 1132 -8940 En internet: Dialnet, página: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2792949>, fecha de consulta 10 de abril de 2011.
- Monsivais, Carlos (2004) *Cuatro Versiones de Autonomía Universitaria*; Letras Libres, Noviembre. México.
- Morales, Magda (2009). “Lo Político como Límite de la Constitución del Campo de la Investigación Educativa en México”, en Soriano, Reynalda y María Dolores Ávalos (Coordinadoras) *Análisis Político de Discurso, Dispositivos Intelectuales en la Investigación Social*. Juan Pablos editores. México.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*, colección Textos educar; núm. 2, Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco. México.
- Moreno Ballardo, María Guadalupe (Coordinadora) (2003) “Formación para la investigación”, en: Ducoing Watty, Patricia (Coordinadora). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Volumen 8 de la Colección *La investigación educativa en México 1992-2002*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2001) “Un perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la investigación”, en *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colima. México.
- Morin E., Ciurana E. Y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa. Barcelona, España
- Mosterin, Jesús. (1983-1990) *Historia de la filosofía*. Volúmenes 1-5. Alianza Editorial. México

- Muiña, Ana. (2008) *Rebeldes periféricas*. Ed. La Linterna Sorda. México.
- Mucchielli (2001) *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Síntesis, Madrid, España
- Niaz, M. (1997), “Metodología de la investigación en las ciencias sociales y naturales: una aproximación”, En *Acta Científica Venezolana*, 48. Venezuela
- Nietzsche, Friedrich. (1998). *Así hablaba Zarathustra*. Prólogo de Dolores Castrillo Mirat. Biblioteca Edaf, S. L. Madrid, España
- Noé Murillo, Miguel J. “El exilio español, tesoro académico universitario”. En: *Academia, Ciencia y Cultura. Revista de la Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM*. Año 4. Volumen 4, Número 1. Enero-Marzo 2012. http://www.aapaunam.mx/Revista/Rev-A4-Vol4-Ene-Mar/El_exilio_espanol_tesoro_academico_universitario.pdf
- O’Neill, Eileen (2005) “Early Modern Women Philosophers and the History of Philosophy” en *Hypatia* Vol. 20, no. 3, Verano
- Ovilla Mandujano, Manuel (2007) “Cronología del movimiento estudiantil mexicano”, en: *Tiempo Universitario. Gaceta histórica de la BUAP*. Año 10, número 19. Heroica Puebla de Zaragoza, México
- Palma Mora, Mónica. (2003) “Destierro y Encuentro. Aproximaciones al exilio latinoamericano en México. 1954-1980” En: *Cuaderno 7. Migrations Etats-Unis Mexique terre d’accueil. Amérique Latine Histoire & Memoire. Les Cahiers ALHIM*. Disponible en línea en: <http://alhim.revues.org/index363.html> (Fecha de consulta 2 de noviembre de 2012)
- Pascucci de Ponte, Enrico: (2003) *La escuela europea del derecho natural*. En *Saberes: Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*. Volumen 1. Año 2003. *Separata*. Universidad Alfonso X El Sabio. Facultad de Estudios Sociales. Madrid, España.
- Parrilla Latas, María Ángeles y Susinos Rada, Teresa (2008). “Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo”. En: *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. España. En línea en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf> Consulta realizada el 13 de febrero de 2013.
- Paz, Octavio (1993) *Postdata*. Obras Completas. Tomo 8. México. Fondo de Cultura Económica.
- Peimbert, Manuel. (1994) “Las investigadoras en México” En: *Boletín de la Academia de la Investigación Científica*. Número 16. México
- Pérez Arenas, David. (2007) *Filosofía, teoría e investigación en las Maestrías en Educación. Un campo sobredeterminado*. Serie: Teoría y educación. Colección Educación: Debates e Imaginario Social. Plaza y Valdéz. México.
- Pérez Vejo, Tomás. (2009) “El exilio republicano español y la imagen de España en México. Una aproximación desde la larga duración histórica” en: *Revista Casa del Tiempo*. Universidad Autónoma Metropolitana. Vol. II época IV. Número 24. Octubre de 2009. México.
- Padierna, P. (2008). *Procesos educativos en el ejercicio ciudadano de los sujetos participantes en los movimientos sociales* (Doctoral dissertation, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras-Posgrado en Pedagogía). México.
- Piña, Juan Manuel y María Eugenia Chávez (2001), “Valores de género y trayectoria profesional de las académicas en la Universidad Autónoma Chapingo” En: GÜEMEZ, Carmela R. y Juan Manuel Piña “Capítulo 5. Imaginarios”. Pág. 111. En: PIÑA, Juan Manuel, Alfredo Furlán

- y Lya Sañudo (coordinadores): Op cit. COMIE. Colecciones Educativas. La investigación educativa en México. En internet: <http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php?sec=SC03&sub=SBB&opc=OPC01>. Fecha de consulta: 3 de abril de 2009.
- Piña Carlos.(1999)"Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico ". [Artículo]. En *Proposiciones Vol.29*. Santiago de Chile : Ediciones SUR. Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=522>. [Consultado en: 23/04/2011]
- Pontón Ramos, Claudia. (2011) *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. IISUE-Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Posada García, Miriam. "Existen 67.8 millones de mexicanos que son "marginados digitales": The-CIU" [Artículo] En: *La Jornada*. 19 de mayo de 2014. En línea: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/19/economia/023n1eco>
- Price, Richard. (1771) *Appeal to the Public on the Subject of the National Debt*. London: T. Caddell.
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En: *Sujeto, historia e identidad*, México: Plaza y Valdes. México.
- Ribera, Ricardo. (2008) "El año histórico de 1968. Diez acontecimientos que cambiaron al mundo" En: *Cuchará' y paso atrá'*. Número veinte. Atrapasueños. Andalucía, España.
- Rivera Gómez, Elva. (2006) "Relaciones de género y universidad. Estudios de caso en el ámbito Internacional" En *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. Volumen 3, Número 6. México.
- Rodríguez Verdugo, Susana y Urrea Zazueta, Ma. Luisa. (2009) "Las profesoras en la Universidad de Sinaloa. Un caso de segregación académico-laboral por género". En: *Revista Acción Educativa*. No. 12. Culiacán, Sinaloa. México. Consultado en Biblioteca del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. UNAM. México.
- Rojas Soriano, Raúl (1992). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*, Plaza y Valdés. México.
- Royo Sorrosal María Isabel (coord.), Laura Helena Porras Hernández y Alma Yolanda Castillo Rojas "La Investigación educativa en las Universidades de Puebla. 1993-2001" en: WEISS, Eduardo. **Op cit.** Pág. 537. COMIE. Colecciones Educativas. *La investigación educativa en México*. En internet: <http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php?sec=SC03&sub=SBB&opc=OPC01>. Fecha de consulta: 3 de abril de 20
- Rousseau Jacques Jean (1982)El Emilio*, al hablar de la forma en que deben ser educados los hombres (a partir de Emilio) y las mujeres Editorial Porrúa, S.A. México
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (1966): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes. (2000) *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios de caso*. Tesis de Doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Muñoz Justicia, Juan. (2005) *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.Ti 5*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. España

- Runes, Dagobert D. (1981) *Diccionario de Filosofía*. Tratados y manuales Grijalbo. Editorial Grijalbo. México
- Rusell, Bertrand. (edición de 1961) *History of western philosophy and its connection with Political and social circumstances from the Earliest Times to the Present Day*. Londres, George Allen & Unwin LTD. Ruskin House Museum Street. Reino Unido.
- Sánchez, Consuelo (1968) *Cronología del movimiento estudiantil de 1968 en México*. Centro Independiente de noticias. Accesible en <http://info.nodo50.org/Mexico-del-68-Cronologia-de-la.html>. [Fecha de consulta 12 de noviembre de 2012]
- Sánchez Puentes, Ricardo. (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Centro de Estudios Sobre la Universidad y la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México.
- Sánchez Puentes, Ricardo y Santamaría Martínez, María de la Paz (2000). “El proceso y las prácticas de tutoría”, en *Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés. México
- Sánchez Vázquez, Adolfo. (1997) *Escritos de política y filosofía*, Ayuso FIM, Madrid, España.
- Sánchez, L. A. (1968). *Proceso y contenido novela Hispanoamérica*. Gredos. Madrid, España.
- Saur, Daniel Guillermo. (2006). *Representaciones mediáticas de la universidad pública en el contexto de un país en crisis. Un análisis en la prensa gráfica (Argentina 2001-2002)*. Tesis de Doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Savater, Fernando. (2009) *Historia de la Filosofía. Sin temor ni temblor*. ESPASA. México.
- Scholz, Barbara C., Pelletier, Francis Jeffrey and Pullum, Geoffrey K.(2011) "Philosophy of Linguistics", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.), forthcoming URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/linguistics/>>.
- Schopenhauer, Arthur. (1881) *El mundo como voluntad y representación*.
- Schütze Fritz (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In Martin Kohli & Günter Robert (Eds.), *Biographie und soziale Wirklichkeit* (pp.78-117). Stuttgart: Metzler.
- Schutz A. (1974). El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, Argentina.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa de Mejoramiento del Profesorado. México. Disponible en línea en <http://promep.sep.gob.mx>. Fecha de consulta 16 de febrero de 2014.
- Serret Bravo, Estela. (2008) *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en la educación superior*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña del Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca. México.
- Segura, M., Candioti, C., & Medina, C. J. (2007). Las TIC en la educación: Panorama internacional y situación española. *CNICE-Fundación Santillana*.
- Skinner, Quentin (compilador) (1987) *El retorno de la Gran Teoría en las Ciencias Humanas*.
- Smith, Adam. (1776 reimpresso en 1970) *An inquiry into the nature and causes of the Nations Wealth*. Fondo de Cultura Económica. México

- Neoliberalism and Organized Crime in **Mexico**: The Emergence of the Narco-State. (English). By: SOLÍS GONZÁLEZ, José Luis. *Frontera Norte*. jul-dic2013, Vol. 25 Issue 50, p7-34. 28p. Language: Spanish. , Base de datos: Fuente Académica
- Sotelo Valencia, Adrián (2000) *Neoliberalismo y Educación. La huelga de la UNAM a fines de siglo*. Ediciones El Caballito. México. Disponible en línea en <http://www.rebelion.org/docs/9882.pdf> , fecha de consulta 8 de marzo de 2014.
- Souza María Silvina. (2011) *El estado del arte*. Accesible en E-book browse <http://ebookbrowse.com/el-estado-del-arte-silvina-souza-pdf-d59518873> [Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2012]
- Stapples, Anne (2003). “Una educación para el hogar: México en el siglo XIX” en: María Adelina Arredondo (Coord.) *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. UPN-Porrúa, México.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Steup, Matthias, (2012) "Epistemology", En: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2012 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/epistemology/>>. [Consultado en línea el 10 de diciembre de 2012]
- Suárez Gayo, Federico. (2011) “Sobre la implicación (Desde la concepción operativa de grupo)”, en: *Area 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales*. No. 15 Otoño-Invierno 2011. Asociación para el estudio de temas grupales, psicosociales e institucionales. Madrid, España.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). La observación participante. Preparación del trabajo de campo. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 3a ed. Edit. Paidós. Barcelona, España.
- Torring Jacob. (1991) “Un repaso al análisis político del discurso”, en R. N. Buenfil (coordinadora) *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés. México.
- Tuana, Nancy. (1992) *Woman and the History of Philosophy*. Parangon House.
- UNAM (1994) *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. UNAM. México.
- Valenzuela Bousquet, Felicitas. “Las dos vías educativas del Emilio de J. J. Rousseau que enuncian una emancipación y una dependencia”. En: *Paideia: Revista de Educación*. Número 20. Chile.
- Véjar Pérez-Rubio, Carlos. (2008) “Presentación”, en: Véjar Pérez-Rubio, Carlos (Coordinador) *El exilio latinoamericano en México*. Colección Debate y Reflexión. Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México.
- Villa Lever, Lorenza (2001). “El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. II, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- Villoro Luis. (1998) *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México. El Colegio Nacional/FCE. México

- Villoro Luis. (1999). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México.
- Waithe, Mary Ellen (ed.) (1987). *A History of Women Philosophers: Volume I: Ancient Women Philosophers 600 B.C - 500 A.C.*. Springer.
- (1989). *A History of Women Philosophers: Volume II: Medieval, Renaissance and Enlightenment Women Philosophers, 500-1600*. Springer.
- (1991). *A History of Women Philosophers: Volume III: Modern Women Philosophers, 1600-1900*. Springer
- Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. En: *Educational Psychologist*, 24(4).
- Windelband, Wilhelm. (1970) *Historia General de la filosofía. Con un estudio sobre la Filosofía del siglo XX*. Traducción de Francisco Larroyo. Editorial "El Ateneo". Barcelona, España.
- Zemelman Hugo; (2001) "Pensar teórico y pensar epistémico". *Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Material escrito de la Conferencia magistral dictada en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México.
- Zizek, Slavoj. (1992) *El sublime objeto de la Ideología*. Siglo Veintiuno Editores. México.