



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

**“LA EXPERIENCIA DE SER ESTUDIANTE EN EL PROCESO FORMATIVO DE
LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA FES-ARAGÓN.”**

TESIS
QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MTRO. GABRIEL ALEJANDRO ÁLVAREZ HERNÁNDEZ

TUTOR:
DR. RAMIRO DANIEL MACÍAS ORTÍZ
(FES-ARAGÓN)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
(FES-ARAGÓN)
DRA. MARIA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR
(FES-ARAGÓN)
DRA. ELSA GONZÁLEZ PAREDES
(FES-ARAGÓN)
DRA. SARA JARAMILLO POLITRÓN
(FES-ARAGÓN)

ESTADO DE MÉXICO, NOVIEMBRE DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos:

A la UNAM, la máxima casa de estudios.

A la FES-Aragón, mi lugar de nacimiento profesional y el espacio en el que habito.

A la Pedagogía, por brindarme el camino de mi existencia.

A mi papá y mamá, por apoyarme incondicionalmente en las buenas y las malas.

A mis hermanos y sobrinos, por darme alegrías y felicidad.

A toda mi familia, por los ratos de bienestar que comparten conmigo.

A mis amigos y amigas, que siempre están cuando los necesito, sobre todo cuando hay que reír y compartir júbilos.

A Ramiro, mi tutor de tesis, por soportarme tanto tiempo, por jalarme las orejas cuando lo necesité, por brindarme su apoyo, mostrarme el camino, escucharme y ser mi amigo.

A los doctores Jesús Escamilla Salazar y Juan García Cortés †, pues de ellos dos aprendí mucho de Epistemología y Pedagogía, pero sobre todo aprendí qué tipo de persona como pedagogo quiero ser.

A quienes no están pero deberían, les guardo un espacio especial en mi corazón.

A la fuerza, valor, coraje y entusiasmo que de mí emanaron y que me permitieron cumplir con esta meta personal.

¡Gracias!

Índice

<i>Introducción</i>	5
<i>Capítulo I. Yo estudiante: Narrativa de una experiencia vivida en la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón</i>	9
1.1. <i>Mi experiencia, mi ser estudiante</i>	13
• <i>Objetivo General:</i>	29
• <i>Objetivos particulares:</i>	29
• <i>Pregunta de investigación generadora:</i>	30
• <i>Preguntas de investigación:</i>	30
<i>Capítulo II. De la experiencia a la problematización. Elementos claves para la construcción del objeto de estudio</i> ..	33
2.1. <i>FES-Aragón: la Licenciatura en Pedagogía y su Contexto. Elementos problematizadores</i>	34
2.2. <i>Ciencia y la exclusión del mundo de la vida. Docencia con ciencia</i>	43
2.3. <i>Estudiar la experiencia vivida de ser estudiante y la fenomenología hermenéutica como marco de referencia interpretativo</i>	55
2.3.1. <i>Un primer acercamiento a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón</i>	59
<i>Capítulo III. Referentes teóricos y metodológicos para el estudio de la experiencia vivida de ser estudiante y su proceso formativo</i>	68
3.1. <i>Referentes teóricos para la interpretación</i>	68
3.2. <i>Fundamentación metodológica y epistemológica</i>	78
3.2.1. <i>Fenomenología y experiencia vivida</i>	79
3.2.2. <i>Narrativa y experiencia vivida</i>	84
<i>Capítulo IV. Estudiantes. Experiencias vividas, sentidos y significados en su proceso formativo</i>	91
4.1. <i>Ser estudiante: de la inscripción a la decisión de serlo. Tensión de temporalidad en el aquí y ahora</i>	92
4.2. <i>El profesor como un reflejo del deseo de los estudiantes</i>	102
4.3. <i>El estudiante y el “allá afuera”</i>	111
4.4. <i>No todo es estudiar en el estudiante, ni todo en el profesor es enseñar</i>	122
4.5. <i>El desencanto</i>	133
<i>Reflexiones finales: el descubrimiento de uno mismo, el compromiso personal y la aventura de la formación</i>	139
<i>Bibliografía básica y complementaria</i>	155
<i>Anexo: “A través de mis ojos”</i>	159

Escribo sólo a partir de mi propia experiencia. Escribo con sangre y la mejor verdad es la verdad bañada en sangre.

Friedrich Nietzsche

Introducción

La experiencia vivida de ser estudiante, esa que algunos vivieron y otros no, hasta un determinado nivel educativo, en subsistemas precisos, en lugares con características singulares y en contextos propios, es objeto de estudio de este escrito, pero no sólo la experiencia vivida de ser estudiante como algo aislado y estrictamente subjetivo, sino en implicación estrecha con la formación, con el proceso formativo en la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Supiores plantel Aragón (FES-Aragón).

Diario se hace la experiencia vivida de la vida en un sentido ontológico, toda vez que existimos se hace irremediamente la experiencia de vivir, somos, en términos de Heidegger, entes arrojados a la existencia, que no tenemos más remedio que ser, lo contrario es muerte, finitud, es dejar de existir y de hacer la experiencia vivida.

La experiencia vivida, esa que se hace día a día en la cotidianidad, en el acontecer de un espacio y tiempo, es algo que en muchas personas se tiene la necesidad de compartir, de narrar a otro. Las experiencias se viven internamente, por medio del lenguaje las relatamos y nuestra existencia cobra sentido y significado en tanto la logramos conformar en un discurso que nos convenza y que posteriormente compartimos.

Existir, como mencioné, es hacer experiencias vividas, pero no todo lo que vivimos tiene implicaciones formativas, hay acontecimientos específicos que se viven y que por su intensidad y lo profundo que puede llegar a ser en cada uno logran tener repercusiones en lo personal, la persona no es la misma, algo cambió, el sujeto se transformó. Una experiencia específica puede cambiar al sujeto que la vivió, una experiencia puede llegar a tener implicaciones formativas.

Escuchar las experiencias de otro, de alguien que vivió algo que lo transformó, es entrar al juego intersubjetivo de la interpretación y la comprensión, pero no como un hecho estrictamente cognitivo, sino como la posibilidad hermenéutica de autointerpretar y autocomprendernos en la experiencia del otro,

es hacer nuestras propias experiencias (imaginativas) desde lo que el otro vivió y que nos está narrando. Las experiencias, las que transforman al sujeto de la experiencia, son en cierto modo aprendizajes que se comparten en esa narrativa de lo acaecido, de lo padecido, de lo vivido.

¿Qué deja una experiencia a quien la vivió? Son aprendizajes de la vida, sobre la vida y para la vida, pero no son los que devienen del campo del conocimiento objetivo científico, sino son saberes articulados al mundo de la vida. Básicamente la diferencia epistemológica entre conocimiento y saber es que el primero está en los campos analíticos y/o reflexivos del método científico, y el segundo es consecuencia de la experiencia vivida. Las experiencias nos dejan saberes de, sobre y para la vida, brindan sentido y significado a aquellos fenómenos que fueron cómplices de la experiencia, sentido y significado para quien lo vivió.

En la presente investigación, como mencioné, abordo las experiencias vividas de aquellos y aquellas que fueron estudiantes de la FES-Aragón en el proceso formativo de la licenciatura en pedagogía; ellos y ellas con sus relatos, armados y conformados desde la base epistémica de la fenomenología y la hermenéutica y versados metodológicamente desde la narrativa, ofrecen una mirada sobre lo que implica ser estudiante de este contexto, dan una posibilidad de ser estudiantes y todo lo que hay alrededor de esta experiencia, pero ¿Por qué investigar la experiencia vivida de ser estudiante?

Tanto jóvenes como ancianos se ven involucrados en enfrentamientos incesantes con modelos culturales que pierden su significado. Las trayectorias profesionales padecen la ley de temporalidades fragmentadas. En ese contexto, la “historia de vida” tiende a perder su sustancia. Toda búsqueda de sentido de vida requiere el ejercicio previo de un trabajo biográfico. Ha llegado el momento de aproximar biografía y educación, dentro de una perspectiva de “biografización” que afecta tanto el espacio social de la escuela como los programas de formación continua (Delory-Momberger, 2009, pág. 28).

Para poder dar cuentas tanto del objeto de estudio de este escrito, así como para dar pie a los argumentos epistémicos y metodológicos y abordar propiamente las experiencias de los estudiantes, comienzo en el Capítulo I con mi experiencia personal, mi experiencia como estudiante; este quehacer de narrar mi experiencia, antes que un ejercicio de utilidad subjetiva, es más bien la base desde la cual establezco esos elementos desde lo vivencial que a posteriori detonan una reflexión teórica más específica sobre lo que es la vida cotidiana en la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón y algunos hechos que por su relevancia problemática y de impacto en la cultura de ese espacio, hacen de esta investigación algo sustantivo, significativo y con sentido, tanto para los lectores ajenos a esta escuela y licenciatura como para quienes son parte de este espacio.

En el Capítulo II, a partir de las reflexiones del anterior, resalto tres aspectos que pienso desde mi experiencia fueron sustantivos para la construcción del objeto de estudio, el primero tiene que ver con la FES-Aragón como contexto socio histórico teniendo como base la implementación del actual Plan de Estudios y los debates que se dieron alrededor de este evento; después, abono a la problematización hablando y discutiendo teóricamente de la exclusión del mundo de la vida por parte de todos aquellos que son responsables nominalmente de la educación y en consecuencia del proceso formativo, fenómeno que atribuyo a lo que yo llamo la cientifización de la academia; por último, justifico y argumento la relevancia de volver a dicho mundo de la vida, y en especial la de los estudiantes.

El Capítulo III lo dedico a establecer las bases teóricas y metodológicas de este escrito, las cuales como ya mencioné son desde la fenomenología hermenéutica y la narrativa como referente metodológico. La fenomenología hermenéutica me permite instituir la relevancia del mundo de la vida asentada en una perspectiva ontológica; y para dar cuentas del mundo de la vida utilizo la narrativa como método.

Ya para el Capítulo IV los relatos de los estudiantes los expongo e interpreto, haciendo reflexiones que permitan el encuentro de sentidos y significados y estar en la posibilidad de una comprensión del estudiante

propriadamente; también, la interpretación permite dibujar lo que es fue el proceso formativo en cada uno, las experiencias que permitieron encuentros y desencuentros y una transformación del sujeto. Las reflexiones finales conjugan todo el texto en ideas que tienen la intención de mover a los lectores al mundo de la vida de los estudiantes y su proceso formativo y dejar abiertas interrogantes e ideas en debate que consientan formas diferentes de pensar la pedagogía y sus campos de acción en el hecho educante.

Así, *“La experiencia de ser estudiante en el proceso formativo de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón”* es una investigación sobre el mundo de la vida de los estudiantes, es el conjunto de interpretaciones de un espacio educativo, la construcción de una realidad subjetiva pero también intersubjetiva, es la incorporación de formas posibles de ser estudiante, la formación del estudiante en lo vivencial, en lo sustantivo de cada uno y una, y la revelación de una realidad que por años ha sido objeto de la ciencia moderna, la realidad de los estudiantes.

Capítulo I. Yo estudiante: Narrativa de una experiencia vivida en la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón

Hablar de la experiencia de ser estudiante, desde mi perspectiva, es el comentar que la encuentro como una experiencia única y compleja, con muchos sentimientos encontrados, con enojos y alegrías, encuentros y desencuentros, así como altas y bajas. Ser estudiante no es sólo estudiar: el mundo de la vida, la cotidianidad, abonan a que esta experiencia sea compleja y de difícil comprensión.

Inspirado en el prólogo que José Contreras Domingo hace a un texto llamado *Experiencia y Alteridad en Educación* (Skliar & Larrosa, 2009), desarrollo la razón por la cual comienzo por mi experiencia antes de hablar de la de otros, aún antes de plantear los pormenores de esta investigación. ¿Por qué hablar de la experiencia de ser estudiante, de ciertos estudiantes, comenzando por la mía? Ante todo, niego que sea una cuestión de ego, pues no es mi meta, de ningún modo, ponerme como centro de las reflexiones; en cambio, trato fundamentalmente de distanciarme metodológicamente de la universalización de las ideas u objetivación de la o las experiencias en términos de un conocimiento objetivo, con el que a veces no se sabe qué hacer.

Siguiendo esta episteme,¹ destaco que es a partir de mi experiencia, y posteriormente de la de otros, que existe una o varias posibilidades de encontrar y/o dar sentido a ciertos aspectos que se viven día con día en las escuelas en el acto educativo cuando ésta se logra ver desde lo vivencial, lo concreto “*El principio en sí de una ciencia humana se construye sobre la base de la autoreflexión y autointerpretación que el hombre, aquí el historiador o investigador,*

¹ Al respecto de episteme, Gadamer afirma: “El conocimiento epistémico viene del término griego *Episteme*, que se refería al saber teórico. Para los griegos, el conocimiento siempre estaba predispuesto a ser construido. El conocimiento epistémico rechaza toda forma de juicio sustentado en la racionalidad científica, pragmático-funcional, que explica el objeto desde una postura lineal-positivista. En la fundamentación epistémica sobresale la conjugación o consideración de un sujeto que posee conciencia crítica (capacidad de construir conocimientos diferentes a la apariencia fenoménica del objeto), y un objeto que no está inmóvil sino en eterno movimiento y cambio” (Gadamer, 1993)

consigue realizar sobre sí mismo a partir de su propia existencia de vida.” (Delory-Momberger, 2009, pág. 60) Narrar una experiencia vivida desde el yo, es darle la posibilidad al interlocutor que lo viva imaginativamente y se potencia la comprensión.

Bien podría hablar del estudiante desde su dimensión científicista, desde lo fisiológico, lo cognitivo, lo cognoscente, lo histórico y hasta lo antropológico, o bien podría hacer abstracciones que pueden dar explicación de ciertos fenómenos que se desprenden del hecho de ser estudiante en su relación didáctica con el aprendizaje, con los profesores e incluso con la institución escolar; sin embargo, encuentro que hacerlo así, desde los cánones de la ciencia y la investigación científica tradicional, es desde donde se despersionaliza y se desliga el mundo de lo humano, del sujeto, de lo subjetivo e incluso de lo intersubjetivo.

A su vez, hacerlo inicialmente de mi perspectiva me permite plantear la naturaleza de este trabajo, el objeto de estudio propiamente dicho: para mí, ser estudiante fue una experiencia sinuosa, un vericuetto, un vaivén y una crisis también. Pero, además, que la crisis dicha como tal no es el problema del estudiante, sino parte de su naturaleza, y no tiene que ser vista como un mal patológico sino como posibilidad de crecimiento, de formación y transformación, como un estadio desde el cual las posibilidades de crecer y avanzar se incrementan exponencialmente.

Y es inicialmente desde mi experiencia -y escribiendo en primera persona-, donde encuentro el campo de reflexión inicial para que cada uno de los lectores que se adentren en este escrito, sean profesores, estudiantes u otro individuo que se relacione con la educación, logren encontrar formas posibles de ser estudiante, que desde ahí puedan imaginar y crear sus propias experiencias, sus propios escenarios y logren dar, en dado caso, sentido a su práctica concreta en el campo pedagógico.

Mencionar que la experiencia tiene la posibilidad de que otras personas la vivan como suya (imaginativamente, desde luego), es entrar en una serie de

argumentaciones filosóficas que permitan entender esta afirmación. Al respecto, me valgo de una metáfora de José Domingo Contreras:

Decir algo sobre la experiencia, como hacerlo de la alteridad, puede llegar a ser lo mismo que intentar conservar un puñado de agua: a la vez que la sentimos, que durante un momento hemos pensado que lo hemos conseguido; sin embargo, al sacar la mano del agua, solo vemos cómo chorrea, cómo se nos escapa. Y sin embargo, la hemos sentido, hemos podido notar la posibilidad de tenerla, de percibir las sensaciones que nos produce; mientras mantenemos la mano sumergida, la hemos ahuecado y por un momento le hemos sentido plena de líquido. No, no ha sido en vano; aún conservamos las sensaciones y, junto con la consciencia de la imposibilidad de nuestro reto, mantenemos la vivencia de haberlo hecho (Contreras, 2009, pág. 7).

Cada quien con sus vivencias va construyendo y encontrando el camino de su propia existencia; es imposible el poder afirmar que las experiencias de otro pueden asegurar que lo comprendamos, que entendamos su situación tal cual. Tan sólo contamos con la palabra para poder nombrar aquello que nos impresionó, aquello de lo que estamos hablando, es el lenguaje el que media esa relación de expresión de la subjetividad, de narración de la experiencia y la posibilidad de la comprensión de aquellos que aprehenden esas palabras, aquellos quienes escuchan. Las palabras, el lenguaje en sí mismo, brindan posibilidades, más no la certeza total de aprehensión de la experiencia en su integridad, en su totalidad, la incorporación de las vivencias del otro.

Lo anterior, la imposibilidad de poder expresar con plenitud y total claridad una experiencia mediante el lenguaje, no quiere decir que tenga que ser una empresa a la cual se tenga que renunciar, ni siquiera que sea algo inútil, una actividad carente de sentido y de intención. Basta con ver nuestra relación con los demás, con ver cómo es que en el encuentro con el otro y en ese intento por ser escuchados, comprendidos en cierta medida, hacemos uso del lenguaje para narrar esas experiencias que nos alteraron, que nos sacaron de nuestro centro, de nuestra zona de comodidad, y que provocaron que nos moviéramos, que nuestra

forma hasta el momento tornara a otro aspecto, lograr una *trans-formación*. En cierta manera, hacemos narrativas de nuestras experiencias, narrativas que buscamos lleguen a tocar al otro en su ser, que logren vivir, imaginativamente, lo que vivimos con anterioridad.

Como anteriormente lo mencioné, creo categóricamente que para poder expresar con claridad el objeto que distingue esta investigación, tengo que hacerlo inicialmente desde mi experiencia. Entiendo que para algunas personas esto sea un quehacer heurístico fuera de lo convencional, e incluso algo inválido en términos epistemológicos y metodológicos; no obstante, manifiesto que esta investigación está sostenida desde una episteme que permite un procedimiento metodológico cuyo inicio está en uno mismo: fenomenología y hermenéutica en su ruta filosófica heideggeriana y gadammeriana, y sin dejar de lado los sustanciales aportes de Alfred Schütz. Éstos son la base sustancial de mi escrito: la narrativa como una categoría investigativa que brinda elementos para un método (auto) biográfico que permite reconocer al otro en su situación, en su experiencia concreta, en su *aquí y ahora*. Mi experiencia como punto de arranque, como propulsor de reflexiones en torno a la experiencia vivida de ser estudiante.

Aclaro que los objetos de estudio que parten de esta episteme no los entiendo como entes externos a aquel o aquellos que los investigan, como si “los objetos de estudios” estuvieran ahí brincando frente a nosotros y lo único que tuviéramos que hacer es tomarlos e indagarlos en un quehacer investigativo. Aun si fuera así, aun si los problemas de investigación y los objetos de estudio estuvieran ahí, fuera e independientemente de nosotros, la decisión de estudiar uno u otro es una decisión personal, que surge en los ríos de nuestra experiencia, de nuestra historicidad.

Decir de la experiencia, de la mía o de la de aquellos que contribuyeron en este escrito, es hacerlo desde una base que encuentro fundamental para poder comprender los aspectos que destacan por su composición, siempre en aras de una experiencia más completa: esa base es la de las relaciones con el otros o los otros. La educación la entiendo como el hecho que además de estar centrado en

aspectos teleológicos que proyectan un sujeto frente al mundo, formado de tal o cual manera, es también el espacio del encuentro de las relaciones que contribuyen a que las experiencias sean significativas, que ser estudiante no es cerrar las reflexiones pedagógicas al aspecto técnico e instrumental de la enseñanza y el aprendizaje, sino que hay que reconocer que el encuentro con el otro, con el profesor o con los pares, no se dan tan sólo en el margen de esta racionalidad técnica, ya que se comparten percepciones, interpretaciones, representaciones y hasta sentimientos, emociones. Aquello y esto, lo técnico y lo vivencial, se conjugan y propician ciertas experiencias, alteran al estudiante (alteridad en educación), *trans-forman* al sujeto que está *ahí* en *ese momento*.

La alteridad como uno de los principios conceptuales de esta investigación, lo retomo como un elemento que me permite entender, primero en mí y desde luego en el otro, que el encuentro que podemos tener con un profesor, un compañero estudiante, una autoridad escolar y hasta con las personas que transitan dentro de la escuela como agentes complementarios, pueden provocar una alteración en nosotros; de tal manera, hablar de la experiencia es hacerlo desde quien la vive pero en relación con un algo exterior que lo alteró, que lo movió de su eje, que fue referente en la *trans-formación* de éste. Las relaciones humanas vistas desde el sentir de quien nos la relata, desde su pensar, desde su existir, más allá de las construcciones sociales, las interpersonales y de relación con aquello fuera de mí (Skliar & Larrosa, 2009).

1.1. *Mi experiencia, mi ser estudiante*

En mi experiencia como estudiante, hablando propiamente de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, recuerdo que dicha carrera era mi segunda opción; de hecho, mi conocimiento sobre la disciplina era pobre y limitado. Al paso de las primeras semanas de estudiarla, me di cuenta que muchos otros de mis compañeros de generación tampoco la habían escogido como primera opción; lo anterior se debía a que los promedios con los que salieron del nivel medio superior no les alcanzó para ingresar a la licenciatura que realmente querían, entre otras cosas. En cierta forma, el saber eso de mis pares, el poder

entender que no era el único en esa situación, me calmó y hasta me motivó a experimentar esta carrera.

Hoy en día, pienso que esa experiencia primigenia de ser estudiante tiene de fondo aspectos significativos en relación no sólo conmigo, sino con todos aquellos que comienzan su proceso formativo en ese nivel educativo. Estoy convencido que los primeros semestres resultan difíciles para los estudiantes, ya que la integración a un determinado campo educativo, a una trayectoria escolar, supone una serie de elementos como sentirse identificado con la escuela y la carrera, no sólo porque guste la ciencia o disciplina que se comienza a estudiar, sino porque de algún modo los pares ofrecen un reflejo de lo que uno es o puede ser, son parte de la identificación con el espacio y todo lo que éste concentra.

En mi tiempo como estudiante -y ahora como profesor-, he notado que dentro de la población estudiantil de Pedagogía hay quienes no escogieron la carrera o la escogieron tan sólo por tener algo que estudiar; no obstante, muchos educandos paulatinamente logran su integración a partir de la relación con sus compañeros, con sus pares.

En algunos de los textos que he tenido la oportunidad de leer a lo largo de mi formación y en específico en la realización de esta investigación, he encontrado argumentos que apoyan la tesis de que los primeros años son cruciales para cada estudiante. Silva y Rodríguez señalan que *“El primer año universitario constituye un tramo crítico que influye significativamente en una trayectoria exitosa o en una irregular y, por supuesto, en el abandono escolar”* (2013, pág. 100). Aunado a esto y de forma casi paralela en las narraciones de los estudiantes, se evidencia la importancia de los primeros semestres, de hecho, de ahí emanan la mayor parte de las experiencias que comparten para este escrito. Lo anterior voy a abordarlo en su momento; por ahora, exalto esta condición como algo metodológicamente importante en la composición de este escrito.

Siguiendo con esta misma idea, la identificación e integración con la carrera que se estudia no sólo es razón de la relación con los pares, sino que también se

tiene que llegar un momento de compromiso total con lo que se estudia, es decir, se tiene que querer (de sentimiento) la profesión, en palabras de Agnes Heller, “*sentir significa estar implicado en algo*” (1999, pág. 15). Llegar a ese sentimiento es un paso más adelantado al de establecer relaciones profundas con los pares: es aquí donde las relaciones pedagógicas surgen con mayor auge, relaciones con el Plan de Estudios y los contenidos curriculares, con los profesores y la institución en sí, relaciones de *formación* y *trans-formación*.

En mi caso, puedo decir que tanto el desamor y el amor por la carrera de Pedagogía fueron dos momentos que se dieron, pero al final el deseo terminó por predominar. Hoy a mis estudiantes les digo que soy pedagogo de profesión y corazón. Sin embargo, uno no puede decir que ama algo si no se da el chance también de aborrecerlo, incluso, de rechazarlo. Los profesores, en esta idea, pueden ser una pieza clave para que se de este enamoramiento. Esto no quiere decir que haya docentes que busquen que sus estudiantes odien su carrera o que la amen, sino que es una condición subjetiva del estudiante hacerlo o no, querer o no la carrera. El profesor, sin ser culpable o responsable, participa en esto, más no sólo éste contribuye, también la familia, la economía, la sociedad, la cultura, la pareja y muchos otros agentes más son copartícipes. No obstante, por el momento, me detendré en la figura del profesor, pues por un lado mi experiencia tuvo mayor sentido en relación con los profesores y, además, los relatos de los estudiantes con los que trabajé me hicieron ver que es tal vez el protagonista que acompaña en el proceso formativo.

Recuerdo los primeros días de clases, esa sensación de miedo mezclado con incertidumbre y hasta angustia. En las primeras semanas recuerdo haber vivido una experiencia muy significativa para mí, y fue en la clase de Didáctica General I en el turno vespertino: con la incertidumbre y el miedo de estar en una escuela nueva y en una carrera que no había sido mi primera opción, el profesor encargado de la asignatura, en la primera sesión, se paró frente al grupo muy convencido y seguro, y con un tono fuerte se presentó diciéndonos que íbamos a trabajar juntos, que el desarrollo del curso iba a ser un trabajo en equipo y que

tanto él como el grupo teníamos la necesidad de trabajar de tal manera que éste fuese rico y propositivo. El maestro en esa sesión de presentación y siempre, fue una persona alegre: siempre se movía y llamaba la atención con su discurso.

Ahora puedo decir que se apasionaba de estar ahí. Siempre leíamos una lectura previa a cada clase, y el profesor formaba equipos para discutir los textos, nos motivaba a que preguntáramos y a su vez él nos preguntaba, nos decía *“Pregunten, no sean tímidos”* o *“¿Qué opinan?”*, con una entonación que nos acercaba a él. Nunca cuestionó nuestro conocimiento, ya que buscaba la manera de hacernos sentir cómodos en la clase.

Esa experiencia concreta con ese profesor no duró mucho, pues por mi trabajo tuve que cambiarme de turno; sin embargo, recuerdo que de algún modo quería verme como el frente a un grupo: con su seguridad, su manera de llevarnos, de implicarnos con nuestros pares y con los contenidos de la asignatura, siempre con nosotros explicándonos y llevándonos desde una didáctica constructivista al aprendizaje. En ese momento entendí que la pedagogía podía darme esos elementos para algún día poder ser un docente así. Por otra parte, supe que esa experiencia la había vivido con anterioridad. En el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo (CCH-Vallejo), en el cual cursé el nivel medio superior, tuve un profesor de Biología que con su discurso y su forma de enseñar me hacía vivir los contenidos de la asignatura poniéndonos ejemplos de la vida cotidiana; al mismo tiempo, siempre se tomaba el tiempo de platicarnos sus experiencias en la materia y hasta con sus grupos. En alguna ocasión, alguien sugirió que hiciéramos una práctica fuera del aula; en ese momento el profesor se puso algo nervioso y hasta triste, y se negó. Posteriormente nos narró que antes si hacía prácticas en otros Estados, pero que en una de ellas uno de sus alumnos se ahogó y naturalmente falleció, que tan sólo encontraron el cuerpo. Mientras nos relataba esa experiencia sus ojos se pusieron cristalinos, seguro por las ganas de llorar, pero desde luego se contuvo. Esta experiencia me hizo entender la importancia de la docencia; me decía a mí mismo en el CCH-Vallejo: *“Si algún día*

llegara a ser un profesor, quiero ser como él". Posteriormente supe que la pedagogía me podía permitir formarme en la docencia.

Siguiendo con aquellas experiencias que me permitieron decidir formarme como el pedagogo que ahora soy, recuerdo que un profesor que nos impartía la asignatura de Filosofía de la Educación, pidió un voluntario para exponer un filósofo en específico, Friedrich Nietzsche, pero en una interpretación de Jürgen Habermas en un texto llamado *El Discurso filosófico de la modernidad*, en específico, el capítulo llamado *Entrada a la posmodernidad, Nietzsche como plataforma giratoria*. Rememoro que el profesor advirtió que era un texto complicado y aquel que fuese el voluntario debía tener esa advertencia presente. Con algo de miedo levanté la mano, y entonces fui el asignado a exponer el texto a la clase siguiente.

Toda la semana fue un constante leer y releer el texto, el cual, como comentó el maestro, era complicado. En los ratos libres de mi trabajo me ponía a estudiar el escrito y a sacar citas que me permitieran exponerlo frente al grupo; me acuerdo que fue en gran medida incomprendible para mí, y en la desesperación por entender el texto me di a la tarea de leer algunas reseñas de otros autores sobre el pensamiento de Nietzsche. Uno de ellos, lo recuerdo muy bien, fue Albert Camus en su ensayo titulado *El hombre rebelde*; a su vez, leí otros artículos y textos justo antes de la clase, lo cual me hizo sentirme preparado.

Al llegar el momento de la clase, poco antes de mi participación, le comenté al profesor que me apoyé de otros textos y se los mostré: su mirada y gesto fueron de absoluta aprobación para mí, me dijo que estaba muy bien, asintiendo con la cabeza. Cuando me tocó entrar en escena, tan sólo me paré y comencé a explicar el texto como pude, utilizando únicamente el pizarrón. Podía sentir las miradas fijas, muy fijas, de los cuarenta y tantos estudiantes que asistían a dicha asignatura sobre de mí, todos atentos gracias a la previa preparación del profesor. Expliqué todo con mis palabras, partiendo de mí entender, desde mi interpretación, arrojaba algunas preguntas esperando la participación de mis

compañeros, la cual no se hizo esperar; a su vez, traté de poner ejemplos de la vida cotidiana para mayor comprensión del escrito.

Evoco que durante ese momento me sentí, en un principio, algo nervioso y con miedo, pero conforme explicaba y veía que capturaba la atención de mis compañeros, el miedo y nervio fueron desapareciendo; sus miradas reflejaban admiración y sorpresa, lo que me dio seguridad para proseguir. Recuerdo que en algún momento volteé a ver al profesor, quien en ocasiones asentaba y en otras negaba. Comprendí que, de las cosas que decía, algunas estaban bien y otras no, pero el profesor siempre respetó mi participación y nunca me interrumpió.

Cuando por fin terminé, mis compañeros me aplaudieron, lo que fue gratificante para mí, pues sentí que mi esfuerzo había valido la pena totalmente; posteriormente el profesor explicó el texto con mayor detalle, rescató cosas dichas por mí y corrigió otras más. Su forma de explicar ese día, y siempre, era desde lo vivencial, con su estilo didáctico, con sus palabras y discurso completo: la filosofía no sólo se explicaba, sino que se vivía. Al terminar la clase me felicitó, al igual que mis compañeros.

A partir de esa experiencia reafirmé mi gusto por la docencia, por el hecho concreto de estar frente a un grupo, también descubrí la estrategia de estudio que mejor me sirve. Desde entonces no me detenía al buscar información de un texto o autor determinado, de tantas fuentes como fuera posible, tantas que fueren para entender. Lo anterior, aunque pudiera ser algo no tan relevante, para mí fue un estímulo fuerte, pues en los primeros semestres esos profesores que explicaban el conocimiento, aquel dicho objetivamente, solían afirmar categóricamente que ir de lo simple a lo complejo era positivismo, paradigma que solía o suele ser aún hoy en día muy atacado, al grado de generar una fobia al mismo, o, como digo, yo una positifobia radical. Escuchaba decir cosas como *“¡Hay que leer a los autores directo!”*, *“¡De lo simple a lo complejo es positivismo!”*, inclusive hasta el término era motivo de insulto, *“¡Ese es positivista!”*, *“¡Allá están los positivistas!”*, como si ser positivista fuera una condición moral de rechazo, o una enfermedad contagiosa.

En fin: creo que acceder al conocimiento en una sociedad como la nuestra, llamada sociedad del conocimiento, no resulta tan difícil como antes. La fuente ortodoxa eran los libros; ahora hay otros medios que distribuyen la información. Sin embargo, ésta no deviene inmediatamente en conocimiento, menos en aprendizaje: serán otros factores lo que lo propician, factores que logro rescatar de los estudiantes que me ayudaron en esta investigación siendo potenciadores de experiencias, provocando que el conocimiento se viva como experiencia.

Otra experiencia. Un profesor, de la asignatura Ética y Práctica Docente, un día nos solicitó que lleváramos un texto de nuestra preferencia, sin importar la fuente, lo cual llamó mi atención: *“Traigan el libro que quieran, uno que les guste mucho, que sea su favorito. Yo no estoy de acuerdo con esas personas que llegan a descalificar a tal o cual autor; no estoy de acuerdo con esos que dicen « ¡es literatura barata! », o « ¡esas editoriales son para niños! »”*. Nos decía: *“Cada quien lee lo que puede, lo que tiene a su alcance; no hay autores chafas o literatura barata, eso no es cierto”*. Ahora que soy profesor, cada vez que trato de fomentar la lectura con mis alumnos intento no desmotivarlos al rechazar tal o cual autor o editorial, sino los invito a leer lo que puedan y tanto como sea posible, pero que no dejen de hacerlo.

El recordar mi experiencia con mi profesor de CCH, con el de Filosofía de la Educación y con el de Ética y práctica Docente, lo que viví con ellos como estudiante y lo que pude experimentar exponiendo, estando frente a grupo, me hicieron entender si bien no la única razón por la cual decidí ser estudiante de pedagogía, sí reconocer las razones más fundamentales. Decidí ser estudiante porque quería ser profesor, porque supe que eso me gustaba, que era lo mío. Sin duda, en cada caso, en cada estudiante es o son razones distintas. He aquí una de las preguntas de investigación para este escrito: ¿Qué experiencia o experiencias lleva a un estudiante a la decisión de ser pedagogo, de ser estudiante de Pedagogía?

Relataré otra experiencia. Como estudiante en los primeros semestres, estaba pasando por momentos difíciles: una depresión que me llevó en algún

momento a un intento de suicidio. Al mismo tiempo que estaba en las aulas de clase, sentado y escuchando al profesor diciendo muchas cosas que no entendía, pensaba en todo lo que vivía como problemas personales y en la familia, por lo que no podía concentrarme en sus discursos, siempre en el campo del conocimiento científico, en sus palabras en el campo del saber sublime. En algunas ocasiones busqué a algún maestro para poder charlar de mi situación e incluso de esos contenidos que no entendía, más nunca tuve respuesta; también intenté acercarme a la Jefatura de Carrera para pedir apoyo psicológico y me enviaron a un lugar dentro de la facultad donde una psicóloga me dijo que sí me podía atender, pero cuando me citó, fui y no estuvo, por lo que ya no regresé.

¿Por qué razón los maestros no nos escuchaban? Encuentro dos razones fundamentales. Como estudiante, los primeros semestres de la licenciatura fueron una experiencia que me permitió entender ciertos aspectos de la vida cotidiana de los académicos, hecho que desde luego tuvo un impacto en el desarrollo histórico del currículum de Pedagogía y en la cotidianidad de las aulas.

Tanto los cursos propedéuticos como algunos maestros en el primer semestre, nos hicieron énfasis en que nosotros, la generación completa, era la segunda en cursar lo que algunos presumían como el nuevo Plan de Estudios; en cada una de las asignaturas nos subrayaban con insistencia que la *Formación*, desde la tradición alemana de la *Bildung*, era el objeto de estudio de la Pedagogía. Ante nuestra ignorancia sobre el tema, al menos de mi parte, no había más que dar por cierto dicha afirmación: el objeto de estudio de la Pedagogía es la *Formación*.

Al llegar el segundo semestre, por razones laborales y de tiempo, tuve que cambiarme de grupo, hecho que comenzó por marcar en mí una duda respecto a la Licenciatura de Pedagogía en la FES-Aragón y su planta docente. En este grupo me encontré con otros profesores que, lejos de subrayar que la Pedagogía tiene por objeto de estudio la *Formación*, rechazaban esa idea y en ocasiones comentaban que ésta era una imposición de quienes hicieron dicho Plan de Estudios.

Al pasar los semestres, al ir conociendo más y más profesores, comencé a escuchar que así como había profesores que aceptaban el Plan de Estudios, había quienes no; de hecho, los discursos eran evidentes en las clases: cada quien te enseñaba desde su entendido de la Pedagogía, al mismo tiempo que dejaban entrever que había discrepancias entre los profesores, por lo que en ocasiones las clases trascendían del debate teórico hasta el tema personal.

Por una parte, encontraba que los profesores, o mejor dicho, sus cátedras, se fundaban en el supuesto del dominio y transmisión del conocimiento, en el discurso unidireccional del profesor hacia los alumnos; por otro lado, los académicos en su mayoría estaban centrados en las luchas y relaciones de poder, teniendo como centro el Plan de Estudios que en aquellos inicios de siglo XXI era nuevo en la FES-Aragón. Como anteriormente lo mencione, mientras fui estudiante me llamó mucho la atención que al entrar a una clase, un profesor te daba su entendido de la Pedagogía al mismo tiempo que atacaba a aquellos que realizaron el Plan de estudios, pero al salir de dicha clase y entrar a otra, me encontraba con que ese otro profesor sustancialmente apoyaba el Plan de Estudios y su objeto de estudio de la Pedagogía. En resumen, los profesores estaban entretenidos en su debate, en su lucha de poder, entre los que apoyaban el nuevo Plan de Estudios y los que no.

Esta situación que tiene que ver con el contexto académico que se vive en la Licenciatura en Pedagogía, generó en mí, en un inicio, un sentimiento de descontento con respecto a la planta docente. El descontento mezclado con enojo estaba centrado en el hecho de que, mientras los profesores estaban en su debate, había estudiantes como yo que solicitaban apoyo o simple escucha a las demandas que pudiésemos tener. Me atrevería a señalar que para los profesores en ese momento no existíamos, hecho que en gran medida creo contradictoria, pues el en el currículum formal se dice que el objeto de estudio de la pedagogía es la formación desde la tradición alemana del Bildung, donde el lenguaje, el dialogo la comprensión son base fundamental de la pedagogía y de quienes la viven día a día.

Así, y como elemento problematizador categórico de esta investigación, logré entender ciertos elementos fundamentales en la experiencia de ser estudiante: el primero, que muchas veces algunos profesores “no están” con sus estudiantes en el acto preciso de la enseñanza-aprendizaje; cuando digo “no están”, quiero decir que por episodios se encuentran dando discursos frente a sus grupos sin atender las necesidades (cualesquiera que éstas sean) de sus estudiantes, que a veces hablan desde un campo que no es en el que están los chicos y chicas, sino que hablan, explican y dan cátedra pero no nos escuchan, no porque no lo deseen, sino porque se desconectan de ellos por decirlo de algún modo (más adelante utilizo una metáfora de una autora para expresar esto mismo). Lo anterior me lleva a decir que cuando un profesor describe un mundo en el cual no se incluye al estudiante, éste se mira al espejo y no se ve.

Para poder entender ese fenómeno, para poder saber qué estaba pasando entre ellos que de algún modo provocaba que se distrajeran de sus estudiantes y se concentraran en sus asuntos de relaciones de poder, comencé una nueva empresa en mi proceso formativo: inicié lo que fue una investigación que culminó en mi tesis licenciatura. Fue así como nació en mí otra razón para querer (de sentimiento) la Pedagogía: la investigación educativa.

Entre el tercer y cuarto semestre encontré las dos líneas formativas que me llenaron como estudiante: la docencia y la investigación.² En esos momentos de mi experiencia como estudiante, decididamente me decía a mí y a mis compañeros que yo me iba a formar en esas líneas. Estas experiencias me permiten entender que estudiar Pedagogía es –como mencioné– una decisión que debe tomarse con seriedad, sentir el gusto por lo que se estudia. A su vez, deduje que cada estudiante toma la decisión de formarse como un pedagogo con cierto

² Para quienes no están familiarizados con el actual Plan de Estudios de Pedagogía de la FES-Aragón, este tiene un diseño mixto en términos curriculares, es decir, cuenta con asignaturas base o también llamadas de tronco común, así como optativas. Las asignaturas optativas están organizadas de tal manera que se distinguen por formar una determinada línea o eje temático, conformando seis líneas eje: Pedagógica Didáctica, Histórico Filosófica, Socio-Pedagógica, Psico-Pedagógica, de Investigación Pedagógica y de Formación Integral para la Titulación (FES-Aragón, 2002). Yo decidí formarme en la Pedagógica Didáctica y la de Investigación Pedagógica, aunque los estudiantes podíamos elegir asignaturas de otras líneas eje.

perfil específico; es decir, habrá quienes elijan dentro del campo de la Pedagogía la docencia, otros la investigación, otros tantos más la educación especial, los problemas de aprendizaje, la capacitación, etcétera. Aquí una pregunta: ¿qué experiencias vive y, en consecuencia, qué decisiones formativas toma el sujeto que lo van llevando a ser un estudiante de Pedagogía con ciertas características?

No obstante, no todo en la planta docente de Pedagogía es la no escucha: también hay quienes sí se detienen a hacerlo. En mi caso, puedo decir que así como viví la experiencia de no ser escuchado en el momento de depresión, tiempo después encontré quien lo hiciera, alguien que me acompañó desde el Taller de Apoyo a la Titulación I de Quinto semestre: un profesor que, cuando lo conocí, nos decía haberse especializado en Epistemología y en Didáctica, y el cual quería formarme en la investigación y la docencia pues con él encontraba esas dos aristas de la Pedagogía.

Cuando entré con este profesor a la clase de titulación, recuerdo haberme encontrado a amigos en el salón, algunos de ellos con quienes convivía incluso fuera de las aulas de clase. Al pasar ese semestre, el profesor nos entusiasmaba a hacer investigación, a escribir y escribir lo que en ese momento era el anteproyecto de investigación, a hacer relaciones dialécticas entre la realidad y la teoría, a construir nuestro objeto de estudio. Nos daba textos sobre epistemología, metodología de la investigación cualitativa, nos ponía videos de Hugo Zemelman, etcétera. Debo reconocer que su discurso no era el más accesible para mí - accesible en términos de hacerlo aprendizaje-, además que la demanda de escribir era demasiada; no obstante, mis ganas de formarme en la docencia e investigación me daban ánimos para buscar entender por los medios que fueran necesarios lo que quería explicarnos, en escribir y escribir lo que después sería parte de mi tesis licenciatura.

Él tenía su oficina dentro de la FES-Aragón, y siempre nos decía que si deseábamos asesoría personal sobre lo que fuera de la clase o de la carrera misma, podíamos buscarlo con toda confianza, hecho que llevé a cabo junto con algunos compañeros del grupo. Al finalizar ese semestre, supe que ese profesor

era con quien quería y podía formarme como yo quería. No obstante, aún con su elevada formación académica, de los ánimos y la motivación otorgados en clase, de la apertura a que lo buscáramos para solucionar nuestras dudas y buscar su asesoría, hubo quienes decidieron cambiarlo como asesor de tesis. En una ocasión, charlaba con un amigo sobre el Taller de Apoyo a la titulación y éste me dijo muy agobiado: *“Voy a cambiar al profe. Reconozco que es muy bueno ¡es buenísimo!, pero no me gusta y me cuesta trabajo seguirle el paso”*.

Si bien hay profesores que brindan apertura, que dan motivación y que se dan tiempo de escuchar las inquietudes de sus estudiantes, eso no es garantía de que se dé una integración entre estas dos figuras, entre profesor y alumno. Después de todo, al final, mi amigo, así como casi cualquier otro estudiante, encuentra el profesor cuya pedagogía y didáctica le atrae formativamente. Este hecho abrió una nueva interrogante dentro de esta investigación: ¿qué hace que se dé la identificación o no identificación de un estudiante con su profesor? Lo anterior, sin duda, en cada experiencia es dado por algo distinto. Los relatos de los estudiantes que colaboraron conmigo en esta investigación me dieron elementos para poder entender mejor esta identificación o no identificación, sin llegar a una verdad, pero sí encontrando ciertos aspectos que dejan mucho en qué pensar.

En el caso propio de los estudiantes de pedagogía de la FES-Aragón, principalmente aquellos que contribuyeron conmigo en esta investigación, me dejaron ver y vivir a partir de sus narraciones que los profesores de esa institución tienen distintas formas de acercamiento con ellos, de muchas formas, de muchas maneras y con distintos medios y recursos. No sería justo decir que una forma de acercamiento es mejor que otra: eso sería hacer una especie de estadística que no sería epistémicamente congruente con este trabajo; por el contrario, reconozco que un profesor con su estilo atrae a ciertos estudiantes, otro profesor a otra clase de estudiantes y así consecutivamente. Sin duda el atributo subjetivo del estudiante es aquí fundamental para entender esto: cada estudiante, según sus intereses, deseos, propósitos y gustos, se siente más identificado con un profesor

que con otro. Los profesores son como son, los estudiantes elijen quién es su preferido, al que desean seguir.

Del mismo modo que expresé que en ocasiones los profesores no escuchan, hay muchos otros que sí lo hacen. Por escuchar, entiendo aquí, es darse la posibilidad de sorprenderse, de que lo que el otro me está diciendo puede, en dado momento, hacerme cambiar de parecer; es suspender en medida de lo posible todo juicio *a priori*, toda idea preconcebida, toda respuesta anticipada. Una ocasión, siendo ya profesor, me encontré con un colega de la institución; tras saludarnos y preguntar cómo estábamos, me comentó, casi sin preparación discursiva, que sus estudiantes lo tenían cansado, que no sabía qué hacer porque no querían leer, que ninguno leía, que estaban muy mal. Personalmente no creo en las generalizaciones, que los estudiantes (como una generalización) no quieran leer, así como tampoco creo que todos los profesores sean iguales o que deban de ser de tal o cual forma.

Siendo estudiante, llegué a escuchar de muchos profesores, una y otra vez en distintas asignaturas, que hay que poner en contexto las situaciones, los fenómenos y las personas: idea planteada para todos y cada uno de los campos de la pedagogía, sea didáctica, currículum, etcétera. En la implicación didáctica que existe entre el profesor y el alumno de igual modo aplica esta condición; aún ahora en mi etapa como instructor, escucho de mis colegas esa misma idea. Sin embargo. Me pregunto: ¿Cómo se ponen en contexto las cosas, sobre todo las personas?

En cierta manera encuentro que la investigación formalmente hablada ofrece posibilidades de comprender lo que pasa en un determinado sitio, con sus peculiaridades y sus pormenores. Hay quienes con un matiz más humanístico y socio crítico suponen un diálogo como la base de las relaciones interpersonales. Pasa el tiempo y los distanciamientos entre algunos profesores y alumnos siguen existiendo, sigue habiendo un umbral entre uno y otro, a veces atribuido a las brechas generacionales, otras a la falta de vocación. En mi caso, y como base al problema que subyace este escrito, diré por experiencia que el distanciamiento se

da fundamentalmente por la existencia de un intelectualismo radical que en algunos casos fluye en la academia, intelectualismo resultado de una formación dada desde un científicismo promulgado desde un racionalismo cartesiano llevado a su más elevada concepción, donde el conocimiento, ahora apellidado “científico” (conocimiento científico), es poseído por algunos “privilegiados”, un conocimiento que deviene de una ciencia que alcanza su más alto grado de objetividad a partir, como diría Kant, de una racionalidad pura.

Quien accede al conocimiento científico, quien lo hace suyo, quien lo incorpora, suele alcanzar a su vez un grado de objetividad sobre su realidad. Diría en una frase más coloquial: “pierden el piso”. Todo, entonces, comienza a verse a la luz del conocimiento, de la ciencia, de la racionalidad excelsa: los acercamientos son puramente racionales, cognitivos y dichos cognoscentes. Esto tanto en el campo de las relaciones cotidianas como en el de la investigación, incluso cuando se puede llegar a sostener una investigación con enfoque cualitativo.

En resumen, me parece que en gran medida (sin generalizar, o mejor dicho, no todos), los círculos académicos están, por un lado, cientifizados, y por el otro, concentrados en las relaciones de poder con sus pares teniendo como eje el actual Plan de Estudios, perdiendo así el vínculo que alguna vez existió con el mundo de la vida.

No obstante, no todo es profesor y alumno en la experiencia de ser estudiante: hay *otros* con los que se vive esta experiencia y que abonan a la misma. En esta investigación no prescindo de estos *otros* que junto con los estudiantes hacen la experiencia; al respecto, reservé metodológicamente un espacio a esto, sobre todo, siguiendo un principio de alteridad y las condiciones conceptuales de racionalidad de la fenomenología.

La experiencia de ser estudiante de Pedagogía de la FES-Aragón es, sin duda, una experiencia peculiar, una distinción que se da por las condiciones históricas de la institución y sobre todo por los aspectos personales de cada

estudiante. En esa conjunción, entre lo que la institución, planta docente, pares y otros agentes cercanos a los estudiantes y los estudiantes mismos como sujetos concretos, es que es posible encontrar la originalidad de esta investigación, además de los aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos, los cuales armé con el compromiso y la responsabilidad que conlleva ser doctorante, está el estudiante, el que vive y hace la experiencia diaria dentro de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, sujeto al que se dedica esta tesis.

Así, el estudiante de pedagogía de la FES-Aragón encuentro a partir de lo esbozado hasta este momento no es un estudiante cualquiera, como sujeto contextualizado vive una experiencia peculiar; esto desemboca propiamente en el problema de investigación que sustantivamente vertebrará este texto, problema que por una parte supone una planta docente cuya vida académica en lo general prescindiera de los estudiantes como personas, dejándolos al margen de sujetos que aprenden y que aprender es su deber, no considerando que hay quienes buscan algo más de sus profesores, que en ocasiones los acercamientos personalizados son necesarios y que también son formativos. Ser estudiante no se reduce a lo cognoscente, ni ser profesor debe asumirse tan sólo como un enseñante, ambos pueden trascender esas barreras propias de una didáctica tradicional, de una ortodoxia educativa.

Siguiendo los elementos que configuran el problema de investigación, los estudiantes no sólo hacen su experiencia con los profesores como mencioné, sino que además los pares pueden ser determinantes en su formación, hecho que encuentro se ignora en lo general, pues se sigue pensando que el estudiante sólo estudia y aprende. Así, los pares pueden ser determinantes en la formación del estudiante y un elemento que no veo que en la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón sea retomado con el fin de apoyar en el proceso formativo, problema que abona a esta investigación.

Otro elemento que se conjuga al problema de investigación está en el campo de las reflexiones personales de estudiante en cuanto a la decisión de estudiar o no la carrera de pedagogía, decidir ser estudiante de pedagogía. Este

aspecto, encuentro que no es retomado con seriedad en la institución. En los estudios de trayectorias académicas se insiste en que los primeros semestres son en los que se da con mayor porcentaje la deserción escolar, pero ¿Qué viven los estudiantes que les permite decidir seguir con sus estudios? Las escuelas y la FES-Aragón ciertamente omiten esta pregunta y se limitan a realizar actividades de bienvenida sin atacar de raíz el problema, sin dar respuesta a la pregunta en voz de quienes viven esta situación: los estudiantes.

Una complicación que es recurrente en el proceso formativo y que de algún modo se vincula estrechamente con la experiencia vivida de ser estudiante, es aquello que implica al estudiante con lo curricular, es decir, con los contenidos que está estudiando. En algunos testimonio que más adelante voy a rescatar, hay algunos que develan el hecho de que en ocasiones los estudiantes se desilusionan de su plan de estudios, al respecto puedo adelantar que los mismos estudiantes me dejaron ver que es cuestión de vivir los contenidos lo que puede propiciar que haya una implicación del estudiante con los contenidos, hecho que en general también es ignorado por la institución, eso abona al problema de investigación.

Los estudiantes no sólo estudian, ni los profesores se limitan tan sólo a enseñar. En resumen, el problema de investigación del presente escrito es la conjunción de los siguientes fenómenos de la vida cotidiana de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón: la reducción que hace la academia de los estudiantes, viéndolos en lo general sólo como los que estudian dejando de lado otros aspectos de la experiencia vivida y el proceso formativo; la poca consideración de los pares como sujetos que pueden abonar a la formación, ya sea de un modo que permita la transformación o que la impidan de algún modo; y por último, que no se considera que los contenidos curriculares juegan un papel de implicación en la experiencia vivida de los estudiantes y el papel protagónico que pueden tener en el proceso formativo, es decir, el contenido no se vive en general.

A estos elementos que conforman el problema de investigación se le abonan otros tantos que surgieron en los relatos de los estudiantes, mismos que

más adelante retomaré; no obstante, voy a retomarlos y conjugarlos en el siguiente apartado con teoría, conceptos, historia y otros tantos elementos que me permiten concluir que la problemática se ciñe en lo siguiente: El mundo de la academia en la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, en general excluye al mundo de la vida de los estudiantes.

- **Objetivo General:**

- Describir narrativamente la experiencia de ser estudiante de cada uno de los participantes, para poder comprenderlos en lo subjetivo y conocer una forma posible de ser estudiante, además de saber cómo es el proceso formativo en la licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, teniendo como base que el mundo de la vida de los estudiantes es en lo general excluido por el mundo académico.

- **Objetivos particulares:**

- Identificar las experiencias que cada estudiante vivió y que lo llevó a ser el estudiante que es y poder conocer las formas posibles de ser estudiante en cada caso
- Identificar y describir narrativamente las experiencias más significativas que cada alumno vivió y que le permitió sentirse como estudiante de Pedagogía para poder comprender en lo específico como un estudiante se asume como tal en un proceso formativo específico
- Identificar los elementos que conformaron las experiencias que cada estudiante vivió con tal o cual profesor y que le permitió una identificación o no identificación según sea el caso y saber a fondo cómo se dan las relaciones en cada caso
- Conocer desde los relatos de los estudiantes las formas de vivir el proceso formativo fuera del aula y en situaciones distintas a las

dadas tradicionalmente entre profesores y alumnos, para así saber que otros fenómenos contribuyen al proceso formativo.

- **Pregunta de investigación generadora:**

- ¿Cómo ha sido la experiencia vivida de ser estudiante y cómo es el proceso formativo en cada uno de los participantes en esta investigación?³

- **Preguntas de investigación:**

1. ¿Qué experiencias vive el estudiante de Pedagogía de la FES-Aragón que le permiten decidir ser el estudiante que es, y qué influye en esta decisión?
2. ¿Qué experiencias vive el estudiante con tal o cual profesor que le permite una identificación o no identificación con éste?
3. ¿Qué sentido y qué significados otorga cada estudiante a su proceso formativo?

Estas preguntas de investigación, guías de la instrumentación y la interpretación, corresponden no sólo a aquello que viví y anteriormente narré, sino que además el haber escuchado las experiencias de los participantes en esta investigación, me dieron elementos fundamentales para poder plantearlas e interpretarlas y no sólo describirlas (Van Manen, 2003), (Maykut & Morehouse, 1999), y poder presentarlas de tal manera que los lectores logren hacer imaginativamente sus propias experiencias y estén en posibilidades de comprender este fenómeno de la vida, el de ser estudiante de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón.

Así, en consecuencia de una narrativa autobiográfica como la hice, en el marco de una hermenéutica que me permitió interpretar y auto interpretar la experiencia vivida de ser estudiante y las experiencias de aquellos que también lo

³ En lo concerniente a lo metodológico, esta pregunta se asume como la más fenomenológica (no la única), pues como afirma Max Van Manen: “*La fenomenología pregunta: << ¿Cómo es tal o cual tipo de experiencia? >>*” (2003, pág. 27).

fueron y que colaboraron en este escrito, es que destaco algunas interrogantes de análisis que, aunque las expongo en este instante, son el resultado de un diálogo comprensivo entre la experiencia de los estudiantes y la mía, lo cual quiere decir que no son juicios a priori. Por otra parte, los constantes diálogos con el comité tutorial encargado de realizar las revisiones periódicas a esta investigación, así como mi tutor, me dieron elementos e hicieron cuestionamientos que abonaron a la construcción de las mismas. Helas aquí:

- Cada estudiante, en su experiencia vivida, asume la responsabilidad de decidir ser estudiante o no, de la posibilidad de ser pedagogo o pedagoga. Cada uno narró la experiencia o experiencias que le permitieron decidirlo, en cuyo caso será que hacer fenomenológico y hermenéutico dar cuentas de cómo es que esto se dio, cómo se vivió y qué relación guardó cada participante con lo que sea que haya vivido y con quien lo haya vivido
- En las narrativas de los estudiantes, en su mayoría me hicieron ver que el ser estudiante guarda una relación estrecha con el docente, a veces como un agente que da elementos significativos para la formación, en otras como alguien que con su forma de ser genera una no identificación. En la interpretación de las narraciones pienso dar cuentas de este fenómeno
- En la experiencia vivida de ser estudiante no todo se agota en el espacio escolar y menos en el aula, tampoco se circunscribe en las relaciones que pueden establecerse o no con el profesor, sino que agentes externos al hecho educante llegan a ser determinantes en la experiencia como tal. ¿Cuáles son estos agentes y qué relaciones experienciales se dan que trastocan al estudiante en su experiencia?

Pero antes de pasar a las narrativas de los estudiantes, a los relatos que destacan por su intensidad y que dan cuerpo a la experiencia vivida de ser estudiante, así como a los otros instrumentos que ocupé para hacer la fenomenología de cada uno, encuentro preciso y metodológicamente necesario

abordar aspectos propios de la construcción del objeto de estudio de esta investigación; el primero, aquel que da cuentas desde una interpretación propia pero apoyado de teoría de por qué es que se llega a dar un distanciamiento de los profesores a los alumnos y que nombro la cientifización del quehacer docente. El segundo y último aspecto tiene que ver con el contexto histórico de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, el cual provoca rupturas en el trabajo colegiado entre los profesores que también propicia un distanciamiento con los estudiantes, un contexto histórico que además distingue al espacio educativo del que hago mención y lo hace único. De esta manera, la experiencia vivida de ser estudiante en ese lugar se vuelve una experiencia irrepetible y peculiar.

Capítulo II. De la experiencia a la problematización. Elementos claves para la construcción del objeto de estudio

En el capítulo anterior destacué aspectos de mi experiencia como estudiante de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón que provocaron una serie de reflexiones para lo que después fue este proyecto de investigación; esas reflexiones, ahora, las objetivo y les doy un matiz problematizante que ahora expongo en este capítulo, y la composición pretendo sea apoyada tanto por historia como por teoría para poder así terminar de construir el objeto de estudio.

Primeramente pongo en contexto a los estudiantes, con un estilo que permita a los lectores entender desde adentro dónde hacen su experiencia vivida los estudiantes, que se comprenda que ser estudiante de pedagogía de esta Facultad tiene un sentido específico según las condiciones históricas lo han venido marcando, retomo la implementación del actual plan de estudios, las relaciones de poder del profesorado y los detalles que tiene la institución en su conjunto como un espacio escolar con características que la hacen única.

Acto seguido destaco desde autores y teorías basadas en la episteme de la fenomenología cómo la ciencia en su desarrollo histórico, en su configuración conceptual, su tradición filosófica y sus planteamientos epistemológicos, ha venido poco a poco a excluir el mundo de la vida de la investigación científica, reduciendo el mundo de lo humano a una lógica objetivista y de cosificación.

Y por último, destaco la importancia de recuperar las experiencias vividas, los discursos, los diálogos, las vivencias y demás elementos que se destacan por la conformación de una vivencia en el marco de una fenomenología hermenéutica, siendo la narrativa el método que encuentro viable para poder destacar las experiencias vividas y poder estar en posibilidades de que los lectores puedan vivir imaginativamente como los estudiantes lo hicieron.

2.1. FES-Aragón: la Licenciatura en Pedagogía y su Contexto. Elementos problematizadores

A mi juicio no hay que referirse al gran modelo de la lengua y los signos, sino al de la guerra y la batalla. La historicidad que nos arrastra y nos determina es belicosa, no es parlanchina. De ahí la centralidad de la relación de poder; no de la relación de sentido. La historia no tiene «sentido», lo que no quiere decir que sea absurda e incoherente, es, por el contrario, inteligible y se debe poder analizar en sus mínimos detalles, pero a partir de la inteligibilidad de las luchas, de las estrategias y las tácticas.

(Foucault, 1999, pág. 45)

Ser estudiante de Pedagogía de la FES-Aragón se torna una experiencia específica y peculiar, no sólo porque cada sujeto que asume la responsabilidad de serlo atribuye en algo para que así sea, sino porque el contexto además pone referentes. La historia de la UNAM, sin duda rica y con mucho que narrar, encuentra un momento trascendental en el año de 1974, en el gobierno del presidente Gustavo Díaz Ordaz; en ese entonces se dan una serie de reformas políticas que después dieron pauta a una descentralización y a la aprobación de la creación de escuelas periféricas pero dependientes a la Universidad, las cuales fueron las entonces llamadas Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), y siendo el rector el Dr. Guillermo Soberón Acevedo:

[...] en la sesión extraordinaria del 23 de septiembre de 1975, el H. Consejo Universitario aprobó por unanimidad la modificación al artículo 8º, del Estatuto general para incluir a la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Cuyas labores se iniciaron el 19 de enero de 1976 (Donat, 1991: 13).

Y en recuerdo de dicho acontecimiento, la siguiente cita:

Es 16 enero de 1976, entre polvo, tierra, escombros de obra y desolación en el entorno, van llegando entusiastas universitarios, con la ilusión de formar una

nueva escuela de educación universitaria al abrigo de la Universidad Nacional Autónoma de México (Díaz, 2001, pág. 13).

En sus inicios, la Licenciatura en Pedagogía de esta facultad, heredó su Plan de Estudios de su alma mater, es decir, de Ciudad Universitaria. Un largo período se mantuvo éste y en él se decía que la educación era el objeto de estudio de la Pedagogía. Las jornadas de evaluación del entonces Plan de Estudios se dieron y los resultados arrojaron reflexiones importantes en el desarrollo histórico de la licenciatura:

Aunque mucho se insista, el objeto de lo pedagógico no es tan nítido; en general, ningún objeto es perfectamente nítido en las humanidades. La idea de que es la educación y sólo la educación el objeto de lo pedagógico, además de trillada y restringida favorece un panorama de cierre, donde ya no es posible ver algo más. De cierto modo, no es representativa de un consenso (Jefatura de Pedagogía, 1992).

Más tarde empezaron los primeros intentos por cambiarlo: varios borradores fueron presentados ante el consejo técnico tanto de la facultad como de Ciudad Universitaria. Ya para junio de 2002 se da el último y definitivo visto bueno.⁴ Este cambio de Plan de Estudios se dio en aristas históricas muy específicas.

Como hice mención al inicio de este texto, resultó algo sorprendente para mí que, en los primeros semestres, en gran número de asignaturas, pero sobre todo en Teoría Pedagógica, se nos dijera con mucha insistencia que el objeto de estudio de la Pedagogía es la *Formación* desde la tradición filosófica alemana de la *Bildung*. Como estudiante de primeros semestres y con pocos fundamentos teóricos pues no había mucho que discutir. Se aceptaba en lo general esta afirmación.

⁴ Fecha de Aprobación del Consejo Técnico: 18 de febrero 1999. Fecha de ratificación por el Consejo Técnico: 19 de abril de 2001. Fecha de Aprobación por el Consejo Académico de Área de Humanidades y Artes: 26 de junio de 2002.

Puedo decir que lo desconcertante no vino sino en el momento en el que al pasar de los semestres y al conocer a otros profesores, lo anterior se negaba por parte de algunos docentes. Se decían muchas cosas pero pocas abonaban al debate teórico; siendo más específico, las discusiones se centraban en las condiciones en las que se dio esta implementación del Plan de Estudios. Se decía: *“¡Eso fue una imposición!”*, *“No se consideró al resto de la planta docente”*, *“¡Para nada fue un consenso!”*, *“Aprovecharon el momento histórico de la UNAM para meter su Plan de estudios”*. Inclusive había quienes afirmaban que fue un plagio de borradores anteriores propuestos por otro grupo de académicos distinto a quienes están como autores de dicho Plan de Estudios. Cabe señalar que llegué a escuchar que quienes hicieron ese documento buscaban tan sólo un pretexto para vender sus libros con el estudiantado.

Es preciso mencionar que los intentos de modificar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía se dieron mucho tiempo antes de su aprobación en 2002; algunos borradores se presentaron por parte de un comité de profesores coordinados por una profesora en específico, misma que posteriormente quedó fuera del proyecto curricular.

El hecho anterior, aunque pudiera quedar en lo anecdótico, en realidad tuvo una trascendencia importante en el desarrollo histórico de la licenciatura, pues no fue sino durante el espacio de dislocación de la huelga de 1998 de la UNAM que se dio la aprobación del actual Plan de Estudios, pero ya no con la coordinadora original que al respecto narra:⁵

Sí participé directa e indirectamente. Participé directamente del 90 al 91 porque ahí se completó una primera fase del proyecto. En la última modificación que se hace del 99 al 2002 yo ya no participé; me fui a apoyar la huelga y apoyando la huelga quedé descalificada, se dio pase a que otras integrantes pudieran hacer los ajustes en los que se hizo un recorte arbitrario en la fundamentación, no es tan difícil ver que hay rupturas importantes. De esta

⁵ Los testimonios de los profesores que aquí se exponen, fueron a partir de entrevistas que les hice en trabajos de investigación anteriores.

manera, mi participación de directa quedó en indirecta; cuando ya se hizo esta modificación, en los últimos ajustes, yo ya no participé (Testimonio de una profesora 01).

Las modificaciones que se dieron a las propuestas de Plan de Estudios fueron constantes. Desde luego, hablar de un nuevo Plan de Estudios tenía que pasar por una serie de revisiones que probaran su solidez teórica y epistemológica al dar cuentas del conocimiento pedagógico, de un objeto pedagógico propiamente y una currícula sólida que correspondiera a lo teóricamente especificado.

Los intentos no cedieron y los borradores avanzaron. La historia de la UNAM tiene un pasaje que fue crucial en el desarrollo de esta nuestra máxima casa de estudios; dicho evento fue la huelga de 1998.⁶ Esa experiencia dentro de la UNAM y la FES-Aragón provocó un cierre general de la institución y un paro de actividades académicas; como consecuencia, los avances a la propuesta de Nuevo Plan de Estudios se detuvieron, pero no del todo, pues otros profesores retomaron el proyecto incluso cuando había paro de labores y reformaron la fundamentación logrando la aprobación.

Después de 13 años, a mí me invitan a participar por una razón, mucha gente va involucrándose en el plan de estudios, los académicos trabajan muy poco en integrar lo que está planteado allí, no hay claridad del objeto pedagógico y finalmente se llega a un plan de estudios en el que básicamente se está proponiendo una carrera de sociología de la educación. Y esto es lo que los expertos, por los cuales tiene que pasar el plan cuando es valorado, les dicen “Esto no es Pedagogía, es Sociología de la Educación, y ustedes tienen que hacer un Plan de Estudios en Pedagogía”, entonces me llaman porque soy la persona que ha trabajado teoría pedagógica, me piden que atienda las observaciones que se están dando en la fundamentación del plan, porque ese es realmente el problema por lo que se ha rechazado en numerosas ocasiones.

⁶ No es objeto de esta investigación indagar lo acontecido en la huelga, ya que tanto el inicio, el desarrollo y desenlace, no tienen injerencia alguna con el objeto de estudio de este trabajo.

Entonces yo entro, reviso la fundamentación; además, el cambio del Plan de Estudios es top secret, nada más acceden a él los que están en el comité. Entonces cuando yo entro, les digo: “A ver, déjenme ver el plan, déjenme ver las observaciones”. Yo incluso no lo podía creer porque tenía mucho interés de saber que estaban haciendo con el plan. Cuando por fin lo leo me doy cuenta, por el conocimiento que tengo de la teoría pedagógica, que es muy limitado, y me doy cuenta de que tienen toda la razón en las observaciones y entonces reconstruyo los fundamentos. En cuanto reconstruyo los fundamentos lo aprueban, y lo reconstruimos en la idea de que efectivamente sea un Plan de Estudios en Pedagogía. Pero hay un problema muy fuerte (Testimonio profesor 02).

La implementación del entonces nuevo Plan de Estudios, al darse en momentos específicos y de dislocación coyuntural, provoca conflictos de interés entre grupos de académicos, pero ello no sólo quedó en el debate epistemológico que subyace la pedagogía pensada en el plan, sino que fue un acto que provocó descensos por razones de no haber respetado las colaboraciones de quienes originaron la propuesta por su participación en la huelga:

Por apoyar la huelga me negué a trabajar extra muros y en ese momento, en esos momentos, pues las autoridades querían el trabajo y fueron convocados otros, otros actores que le dieron un matiz diferente al que había, como se había cerrado en la primera fase, con los que se había llevado, le dieron otro tenor, otros agregados, que no cambiaron todo, sólo incorporaron un argumento sobre la didáctica y sí modificaron algunos planos de acción (Testimonio de una profesora 01).

Si bien la fundamentación del Plan de Estudios fue otra al final, el fondo de la discusión estuvo en las condiciones que se dio la aprobación del mismo, es decir, en un momento de dislocación de la UNAM y desde luego de la FES-Aragón. No obstante aquí no se agota la discusión, las razones del discernimiento de la planta docente, pues hacer un cambio de Plan de Estudios implica a toda la comunidad académica, no sólo porque sus experiencias y opiniones pueden ser ricas en el diseño curricular, sino porque la distribución del trabajo se puede

afectar en dado caso, se pueden ver los intereses laborales de quienes ejercen dentro de este espacio. Un cambio de Plan de Estudios convoca ciertamente a la discusión teórica y epistemológica, pero además hay cosas más mundanas pero importantes que debatir, tal es la carga laboral y con esto la paga. El mismo profesor arriba citado narra:

Y ahí vamos cerrando ya el problema fuerte, y es que el mapa curricular no corresponde con los fundamentos. El mapa curricular no corresponde con los fundamentos porque en el mapa curricular estaban las condiciones laborales de la planta [...] cuando nos invitan a participar yo me sorprendo porque yo siempre había sido colocado en los profesores disidentes y casi considerados como profesores no deseables por las cópulas que en esos momentos había, que a lo largo de la carrera tuvieron la toma de decisiones. Entonces cuando, se muestran incapaces y nos invitan y a pesar de que los expertos aprueban la fundamentación, entonces ahora la base de profesores echa la propuesta de fundamentación (Testimonio profesor 02).

En cierto modo, este acontecimiento estuvo permeado por relaciones de poder dentro de la planta docente y administrativa de la carrera en la facultad, situaciones de especial cuidado y atención, puesto que son los profesores los que concretizan el currículum en las aulas y los responsables, entre otros factores, de la formación de los educandos de dicha licenciatura.

Estas contradicciones hablan de formas de pensar a la Pedagogía desde objetos de estudio diferentes; por una parte, está la *educación* como fundamento clave; y por la otra, la *formación* como concepto categórico. Una entrevista hecha a un profesor de la carrera expuso lo siguiente en cuanto al objeto de estudio de la Pedagogía:

Para mí es una disciplina, cuyo objeto de estudio es la práctica educativa, no sólo la práctica, sino la práctica educativa; es decir, la relación entre la teoría y la práctica educativa que se hace cotidianamente. Y esta disciplina que estudia esta relación, la estudia a través de la relación del proceso enseñanza-

aprendizaje; es decir, el espacio en el cual voy a comprender la práctica educativa es la interacción enseñanza-aprendizaje (Testimonio profesor 01).

Y en cuanto a la formación, otra entrevista arrojó:

Yo sigo reconociendo lo que sería la construcción histórica del discurso pedagógico y su objeto que es la formación, por lo menos cuando llega a su expresión más lograda de preocupaciones, pero, por el otro lado, no dejo de mirar el concepto formación tuvo una acotación histórica específica, yo diría quizás se ha movido hacia otro tipo de circunstancias y entonces como que te tienes que mover en los cánones de la traducción de la modernidad, pero reconocer que esos cánones también se tienen que mover por el tiempo, por la historia por la época (...) darte cuenta que no hay una pedagogía universal y absoluta como la hubieran deseado esos pedagogos de la modernidad (Testimonio profesor 02).

En cualquiera de los casos, el debate teórico y epistemológico alrededor de la Pedagogía es sin duda una constante no sólo en la FES-Aragón, sino en la historia misma de la disciplina. Después de todo, sostengo, el debate es necesario, pues nuestro mundo contempla una serie de transformaciones que impiden el estadio teórico eterno, que por el contrario provocan que el conocimiento se esté formando y transformando cada vez que así sea necesario.

El Plan de Estudios de Pedagogía, el actual y vigente, tiene su fundamentación y sostiene un objeto de estudio propio el cual puede ser debatible y perfectible; sin embargo, la problemática que subyace en la cultura académica con relación a este Plan no se centra ni limita a debatir la *Formación* como objeto de estudio, sino que se expande a aspectos cotidianos de relaciones de poder entre la planta docente y que se traslada a los salones de clase con los estudiantes. Un currículum que al ser vivido devela vacíos según las experiencias de algunos estudiantes, sobre todo cuando tratan de encontrarle un sentido a la teoría que ven en su trayecto escolar con el campo laboral. Un estudiante dice:

O sea, si tú quieres trabajar un curso desde Paulo Freire, por ejemplo, el sujeto, la emancipación, la conciencia y todo eso, te dicen: “Bueno, es que eso no lo puedes trabajar aquí”. Como es educación a distancia en algunos casos, en otros cursos presenciales, se capacita en base a procesos. Procesos, procesos, procedimientos; operar una máquina, operar un sistema. ¿Cómo metes a Paulo Freire ahí? (E3P1).

Ser estudiante de una licenciatura no es tan sólo obtener la posibilidad de acceder a un determinado campo disciplinario, o bien, acreditarse en un espacio de conocimiento, es además un trabajo sobre uno mismo en vistas de un porvenir, es prepararse para afrontar los diversos fenómenos en el campo educativo y todo aquel en el que el pedagogo puede yacer.

La idea de hacer de los contenidos un aprendizaje en tanto logran hacerse experiencia, es decir, cuando altera al estudiante, implica de algún modo poder afirmar que el conocimiento es incorporado por el sujeto concreto en situaciones específicas de su existencia, no en forma necesariamente pragmática, sino en su implicación hermenéutica, o sea vivirlos como experiencia, teniendo al lenguaje como el mediador de esta empresa, en su proceso interpretativo y auto interpretativo, en situaciones que conllevan una exposición de la persona y de todas sus capacidades, incluyendo su capital cultural, sus herramientas teóricas.

El lograr que los conocimientos se hagan parte de la existencia del sujeto, el lograr que se vivan aunque sea imaginativamente por el estudiante, implica tener que reconocerlos en su contexto, en su cotidianidad, con sus posibilidades e imposibilidades, sus problemas y sus ventajas, sus deseos e intenciones, su forma de pensar y pensarse en su propio mundo. Cuando no se logra hacer experiencia el conocimiento, éste simplemente pasa sin provocar un gran cambio en el estudiante.

No lo sé, es curioso porque los cuatro años que he estado aquí, pensar en qué es la profesión de Pedagogía jamás lo he hecho. Lo pensé a partir del séptimo semestre, cuando cambiaron radicalmente nuestras asignaturas o unidades de

conocimiento, porque comencé a tener miedo profesional, y me pregunté entonces: “¿Qué hicimos?, ¿Dónde está Foucault, Marx, Habermas?” Mi primera pregunta fue: “¿Qué voy a hacer afuera? (E6P1).

*“¿Qué hicimos? ¿Dónde está Foucault, Marx, Habermas? ¿Qué voy a hacer afuera?” Preguntas que en la lectura que hago traspasan una visión instrumental y utilitaria del conocimiento; como dije, no se circunscriben en un marco pragmatista, sino que estos cuestionamientos llevan en el fondo un carácter crítico de quien los hace, es un estudiante que se piensa en el porvenir, que tensa su temporalidad y piensa su futuro con base a sus experiencias previas rebotándose al pasado nuevamente, quedando en su *aquí y ahora* con la incertidumbre y la angustia. Otro testimonio afirma:*

Creo que volvemos a lo mismo, la carrera no era lo que yo esperaba, esperaba muchas más cosas, cosas que tuve que buscar afuera. Por eso impacta más lo que sucede afuera de mi vida que dentro de la Pedagogía (E4P1).

Un testimonio más:

Todo eso con lo que te encuentras afuera... Yo creo que es ahí donde voy a pensar si realmente esa pedagogía me sirvió. Me gusta mucho esa pedagogía romántica, pero ahí no puedo (refiriéndose al mercado laboral), pero sé que en otro momento podré ponerla en práctica (E3P1).

El estudiante no queda solamente en el marco de una estructura educativa, en una escuela, en un salón de clase, en su pupitre, haciendo notas y participando con su opinión; el estudiante tampoco pasa el resto de su día fuera de la institución estudiando, sino que vive un mundo que se demuestra en ocasiones agresivo y desesperanzador. Es en ese mundo donde el estudiante cuestiona si lo aprendido tiene algún sentido, si en su vida diaria logra sobrepasar las adversidades a partir de lo que en teoría aprendió -o debió aprender- en la escuela.

Retorno a los mismos cuestionamientos: “¿Qué hicimos? ¿Dónde está Foucault, Marx, Habermas? ¿Qué voy a hacer afuera?”. A esas preguntas, con las que cierro este apartado, le sumo “¿Cómo metes a Paulo Freire ahí?” y la frase “Me impactan más las cosas que suceden afuera de mi vida que dentro de la Pedagogía.” También, “Me gusta mucho esa Pedagogía romántica, pero ahí no puedo.” Es necesario reafirmar que estas preguntas no las limito al campo de la utilidad de la teoría, de la práctica, sino que las expando y pienso que cada estudiante se proyecta en situaciones específicas al momento que las enuncia, se piensa en la posibilidad de ejercer, de ya no ser estudiante de Pedagogía, sino pedagogo.

Pienso que mucho de lo expuesto por mí en este apartado, tiene un trasfondo que sólo desde las reflexiones teóricas y epistemológicas se puede deducir; tanto las relaciones de poder como las inconformidades de los estudiantes en los testimonio que aquí destaco me dejan la reflexión de que en ocasiones la cientifización de la academia desgaja el encuentro que puede darse entre profesores y alumnos con un sentido más humano y menos academicista. El siguiente apartado pienso explicar por qué hay una exclusión del mundo de la vida sobre todo desde los grupos académicos pero también desde la educación en su conjunto según se ha gestado desde la modernidad hasta nuestros tiempos.

2.2. Ciencia y la exclusión del mundo de la vida. Docencia con ciencia

*Cuando alguien, con la autoridad de un maestro,
describe al mundo y tú no estás en él, hay un
momento de desequilibrio psíquico, como si te
miraras en el espejo y no vieras nada.*

Adrienne Rich

Los estudiantes, a lo largo de la historia, han sido sujetos y objetos de estudio en un gran número de investigaciones en todo el mundo, han sido elemento de meditación científica ya sea en la psicología, antropología, historia, sociología y,

por supuesto, la filosofía; han dotado con su muy particular conceptualización de motivación a propios y extraños al hecho educante.

El tránsito hacia la posmodernidad, del siglo XIX al XX, concluyó con la consumación de una *razón* que se predicó con fuerza en la Ilustración, en aquello que después se conoció como ciencia en un sentido positivista. Lo anterior marcó una nueva forma de crear conocimiento. Los estudiantes a la luz de la ciencia moderna se convirtieron en objeto de estudio más que en sujeto viviente.

Para el siglo XXI, la distinción histórica estaba en el ingrediente de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC's) que pusieron la información y el conocimiento al acceso de todos, acortando distancias y tiempos, generando jóvenes con una configuración subjetiva distinguida por una remarcada diversidad cultural, un sentido de la temporalidad acortado. El relativismo termina por consolidarse en el seno de las relaciones humanas y los estudiantes que devienen son sujetos desprovistos de un centro y se distinguen por la desesperanza, la incertidumbre y con vacío existencial.

En cualquiera de los casos, todo momento histórico, todo conocimiento concerniente a los estudiantes, toda reflexión e interpretación allanada en las investigaciones educativas, tan sólo logran responder a un momento histórico y a un espacio geográfico particular. En cuyo caso, el proceso mediante el cual creamos un saber destinado a nuestros estudiantes, debe seguir y nunca parar.

La suma de esfuerzos en investigación educativa logra arrojar resultados a consecuencia de estudios en cuyas bases teóricas y metodológicas se hallan en perspectivas y tradiciones que suelen ver lo educativo como una conjunción de elementos interconectados los unos con los otros, bases sistémicas y procesuales, por citar dos ejemplos. Aquí se parte de que el medio por el que se va a pensar lo educativo, en este caso la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, va a ser a partir de la experiencia de aquellos que dan cuerpo a este espacio escolar; es decir, se va a pensar lo educativo desde la *experiencia* de los estudiantes, se va a

mirar como experiencia subjetiva y no tan sólo como hecho objetivo dislocado de lo vivencial (Contreras & Pérez de Lara, 2010).

Los estudios dedicados en gran medida a la figura del estudiante en la racionalidad de la ciencia moderna –como mencioné-, lo han reducido a un mero objeto de estudio. La lógica científicista de la modernidad, los procedimientos metodológicos, la razón científica y la economía del conocimiento en los institutos y centros de investigación, han colaborado para que esto suceda:

[...] olvidando las condiciones económicas y sociales que posee su población para enfrentar y concluir sus estudios de licenciatura, además de que ignoran que son sujetos que cotidianamente participan y construyen diversos espacios y universos culturales más allá del aula propiamente dicha y de la misma institución educativa. Hemos llegado a reducir a sus análisis al extremo de considerarlos como simples objetos, a quienes se identifica exclusivamente por su matrícula, la licenciatura que cursan y el tiempo que emplean en concluirla (de Garay, 2008, pág. 206).

Toda generación que termina un *proceso formativo* se distingue por algo específico: hay elementos históricos y sociales que acontecen y que son comunes aún con el paso de los años en las generaciones subsecuentes, pero siempre hay otro u otros que hacen que cada grupo se distinga por originalidad y peculiaridad.

La modernidad, y su movimiento filosófico más importante que fue la Ilustración, pusieron en el centro de la humanidad al *Hombre* mismo, y para ser más específicos, al *Hombre* como ente que piensa y razona. El siglo XX acaece una deuda de la modernidad y en compensación pone como centro o punto de referencia a la *Ciencia*. La fe de la humanidad se deposita en ese ente jactado de método que se dice es la única vía para acceder al conocimiento dicho verdadero, un conocimiento objetivo.

En el mismo siglo, surge una corriente de investigación llamada cualitativa, la cual de algún modo trata de brindar otras posibilidades epistemológicas y metodológicas más “cercanas” al mundo de la vida. Incluso con los atributos

sociales y subjetivos conceptualmente no objetivizados –al menos no del todo-, sigue existiendo un impulso a veces ciego de querer generar un conocimiento más “*ad hoc*” y explicativo de los fenómenos de la realidad, teniendo como justificación razones filosóficas y epistemológicas interpretativistas por una parte y socio críticas por el otro. A pesar de esta revolución en investigación científica, aún veo, de acuerdo a mi interpretación, una especie de necesidad en apariencia instintiva por querer dar explicaciones científicas a los fenómenos de la vida.

La Ilustración del siglo XVIII hizo a la gente más madura ante la Iglesia. Un instrumento esencial para conseguir esta madurez fue un mayor conocimiento del hombre y del mundo. Pero las instituciones que crearon y expandieron los conocimientos, muy pronto condujeron a una nueva especie de inmadurez. Hoy se acepta el veredicto de científicos o de otros expertos con la misma reverencia propia de débiles mentales que se reservaba antes a obispos y cardenales, y los filósofos, en lugar de criticar este proceso, intentan demostrar su «racionalidad» interna (Feyerabend, 1996).

En este instante de mi escrito encuentro pertinente destacar que el concepto de ciencia que se maneja en la Licenciatura en Pedagogía de FES-Aragón es fundamentalmente *Aristotélica*, en contraposición de una *Galileana* (Mardones & Ursua, 1995). La postura *Aristotélica* desemboca en un enfoque cualitativo en lo metodológico; este concepto de ciencia, si bien sostiene afinidad con la tradición fenomenológica y hermenéutica que manejo en esta investigación, no deja de suponer un procedimiento de trabajo donde la máxima es la generación de conocimientos con pretensión científica de búsqueda de la verdad. Lo anterior supone un planteamiento epistemológico el cual considera que toda investigación es referida a un objeto, un denominado “objeto de estudio”. Si bien un concepto de ciencia *Aristotélica* se distancia en sus bases filosóficas de un concepto de ciencia *Galileano*, lo cierto es que epistemológicamente mantienen en el fondo un mismo espíritu que pretende generar o construir conocimiento con rigor científico

Al quehacer investigativo del siglo XX y XXI, la idea del método sin importar del todo el enfoque, le subyace un logos racionalista cartesiano, y el investigador hace un acercamiento al denominado “objeto de estudio” estrictamente cognitivo. El arrojarse al “objeto de estudio”, como se plantea en el pensamiento científicista moderno, supone una perspectiva filosófica racionalista, en el cual, en sus bases cartesianas, yace la separación mente-cuerpo. Así, hacer investigación científica en el pensamiento moderno, es hacer un acercamiento cognitivo, desestimando el poder de la experiencia personal como posibilidad de acceso al conocimiento, pues ésta se consideró como un peligro en tanto la persona en cuestión podía proyectarse y perder toda “objetividad” y “neutralidad” a la hora de dar cuentas de sus hallazgos. Los métodos de la investigación con enfoque cualitativo, incluso aquellos como la etnografía, no escapan de este logos. Al respecto, dicen Contreras y Pérez de Lara, apoyándose de Seidler (2000), lo siguiente:

Este modo de conocer que ha roto los vínculos entre conocer y sentir ha afectado también las disciplinas más abiertas en su tradición a la consideración de la singularidad, de la diferencia y de la experiencia como modo de acceso al conocimiento, como es el caso de la antropología o la tradición etnográfica en investigación, puesto que, en la medida que las aproximaciones a las realidades estudiadas se haga como una aproximación puramente cognitiva, como un deseo de capturar la interpretación del otro, aunque se indague en las vidas subjetivas se hace de un modo escindido: sin que el sujeto del conocimiento sufra modificación alguna (Contreras & Pérez de Lara, 2010, pág. 61).

En ocasiones, los profesores hacemos de nuestro quehacer docente una constante relación entre los abundantes conocimientos que creemos tener sobre el tema. Las actividades en clase que a veces se jactan de ser propositivas en términos de dinámica de grupos, hasta parecen actos circenses en aras de un anclaje de los contenidos con la realidad en función de una crítica a las problemáticas sociales más recurrentes.

La actividad docente, en su mayoría, suele nutrirse de los aportes que las distintas ciencias hacen a la educación, no sólo porque hay una relación de

contenido entre la currícula y el conocimiento científico, sino porque a veces se trata de ejercer una didáctica dada y justificada desde ésta. ¿Cómo enseñar? ¿Cómo evaluar? ¿Qué estrategia es la mejor? ¿Realmente se alcanzan los objetivos de aprendizaje? ¿Qué procesos cognitivos se juegan en la construcción del conocimiento? ¿Qué aspectos circundan y se relacionan con los estudiantes? ¿Qué hay que considerar en el sujeto cognoscente? ¿Hay sujeto cognoscente? En fin: las dudas siguen y las respuestas son demasiadas en el espeso bosque de la ciencia.

Cuando preguntamos por algo que nos sorprende en lo educativo, cuando vemos algo que nos inquieta y buscamos una explicación, a veces lo hacemos a la luz de una teoría, de un autor, de una tradición, etcétera. Cuando preguntamos “¿Cómo aprenden los estudiantes?”, buscamos en un libro de psicología, indagamos en el bosque de la ciencia un conocimiento que nos permita dar respuesta, más no le preguntamos al estudiante cómo es que él o ella han aprendido mejor en su trayectoria académica. Por otra parte, menos aún le preguntamos a nuestros pares qué les ha funcionado.

En el mundo de la academia, los saberes que un profesor u otro actor de la educación tiene sobre una determinada problemática no siempre son tomados en cuenta; en el mejor de los casos, se retoma un conocimiento que deviene de un procedimiento investigativo cualitativo que transformó otros saberes en conocimiento. Los saberes son reflejo de la experiencia vivida, el conocimiento es consecuencia de la investigación científica.

El saber no puede desligarse de la experiencia, porque es ahí donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo nace de lo vivido y de lo pensado. O del pensar sobre lo vivido, de la reflexión profunda sobre lo que se ha vivido (Fontana, 2011, pág. 236).

Un saber articulado con la *experiencia vivida*, con los acontecimientos del momento, con los hechos concretos, gente concreta en situaciones formativas, un

saber que nos demuestra una inquietud pedagógica, por el sentido y el significado de lo educativo, un saber que “[...] *no quiere ascender a la ciencia, que se resiste a ascender al “cielo de la objetividad”* (sic). *En este sentido, el saber se distingue del conocimiento producido en un laboratorio, que prueba hipótesis y produce teorías*” (Fontana, 2011, pág. 237).

Inicialmente, cuando ingreso al posgrado, sostenía una investigación que se fundamentaba teóricamente en una pedagogía existencialista (Fullat, 2002) (Gutierrez, 2001), y se titulaba *“El educando de pedagogía en su proceso formativo. Una lectura desde la pedagogía existencialista.”* El *proceso formativo* en el que he estado dentro del doctorado en Pedagogía ha provocado una serie de situaciones que poco a poco me han orillado como investigador a reconstruir mucho del proyecto de investigación, hasta llegar a lo que aquí expongo. En aquel entonces estaba convencido de que el estudiante es un sujeto primordialmente crísico –en palabras de Octavi Fullat-, que la existencia es una realización constante desde el referente ciertamente de la inmediatez, del momento concreto, pero siempre en miras del porvenir y sobre la base de una historia subjetiva. En educación, insertos los estudiantes en un *proceso formativo*, es afrontar en el presente las situaciones que pueden o no ser determinantes en lo que el sujeto mismo supone para su porvenir. De esta manera:

Educación es poner en juego el presente del educado para que se pregunte: *¿qué va a ser de mí?* El educado se pone en juego desde su propia realidad, ciertamente, pero problematizando a ésta. Las educaciones fraternales pacíficas, seguras, y que se proponen con meta la dicha, no han reflexionado sobre la configuración crísica de la conciencia humana. El hombre es un problema constante; las pedagogías que piensan haberlo resuelto deshumanizan a aquel. La realidad del ser humano es únicamente realidad realizándose; el hombre es *siendo* y éste gerundio no indica sólo el curso temporal -para el qué sobra la conciencia-, sino la dimensión futurizadora de lo humano (Fullat, 2000, pág. 117).

Aunque esta idea existencialista sobre el educando, la educación y, desde luego, la Pedagogía, aún persiste en mi investigación, ya no lo hace con tanta

fuerza como al inicio, pues el camino formativo que he seguido, un tanto por decisión y otro por casualidad, me ha llevado a lo fenomenológico, lo ontológico, lo hermenéutico, lo formativo y la experiencia. Y son estas bases conceptuales, entre otras, desde las que he podido encontrar el andar de mi investigación.

Con el pasar de los años, con el venir y pasar de las lecturas, los libros, los autores, los filósofos, los teóricos, los marcos referenciales, etcétera, han venido en mí una serie de reflexiones con las cuales logro destacar la responsabilidad individual como un principio de la existencia: a éste le sumo el *aquí y ahora*, la temporalidad, la historia objetiva pero sobre todo la subjetiva, la finitud, lo óntico, lo ontológico, el sujeto concreto entre otros aspectos. Nietzsche en su etapa dedicada a la *Gaya ciencia* y a *Humano, demasiado humano*, pero teniendo tal vez como máximo referente bibliográfico su *Zaratustra*, destaca que en realidad no existe un camino definido, una senda de la existencia del *hombre*, una vía por la cual se pueda transitar libre y seguro por la vida, sino que cada quien va creando su propio camino, las respuestas a las preguntas si bien pueden ser posibles de forma objetiva, es en el interior de cada uno donde se logra encontrar las respuestas a las preguntas que podemos llegar a tener.

En la actualidad se asume con más o menos acierto el hecho de que cada quien es responsable de su propia existencia, que cada uno de los seres humanos llegamos a nuestra realización según nuestra fuerza y ánimos ante la vida. Esta investigación es, para mí, un camino para llegar a donde quiero, un sedero que he construido poco a poco, a veces con ayuda, a veces con obstáculos, pero al final es mío. Esta investigación la he decido compartir, lo he decido como experiencia, experiencia compartida con otras experiencias, con otros que ahora están viviendo un fenómeno de la vida, uno que alguna vez yo viví: *ser estudiante*.

El camino que es esta investigación, mi camino, no queda en lo metafórico o circunscrito a un decir que yo estoy haciendo este trabajo: planeo, escribo, investigo, etcétera. Expando esa noción para plantear que, así como no hay un camino definido, una investigación tampoco debe atender a una premisa metódica de una determinada ciencia con su respectivo enfoque, paradigma y metodología,

sobre todo la metodología. Dicho de otra manera, es un constructo dado de muchas reflexiones, un trabajo artesanal, un asumir la existencia como una relación dinámica con el mundo y con los otros, una investigación que no me desliga de mi mundo sino que me conecta con él.

Tales bases filosóficas y conceptuales de la fenomenología y la hermenéutica (Van Manen, 2003) en lo educativo, en la experiencia de lo educativo (Contreras & Pérez de Lara, 2010) destacan por referencia ontológica. Tanto el sujeto que investiga, como ningún otro, no está desasociado de su mundo y menos de lo que investiga. Como mencioné, la dicotomía clásica de la epistemología entre sujeto y objeto no queda establecida como una base en esta perspectiva. Por el contrario, el individuo se hace y hace su medio, se relaciona en forma dinámica y continua con su contexto, ontología antes que epistemología.

La presente investigación es, ante todo, develación de la *experiencia de ser estudiante* de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón; se asume como una posibilidad, entre otras, de mirar con un enfoque filosófico-existencial a los sujetos protagonistas de todo *proceso formativo*, como un testimonio de realidades vividas en lo subjetivo, la oportunidad de vivir por un instante en las percepciones del *otro*, un encuentro con los estudiantes y aprender la educación desde la experiencia de quien la vive día a día.

La *experiencia de ser estudiante* se conforma en forma dinámica con el *saber*. Los anteriores elementos en tanto *experiencia vivida* brindan *saberes*: el *saber* o *saberes* son orientadores del sujeto. A partir de ellos significa y da sentido a su existencia, pero también son posibilitadores de otras experiencias, o bien las experiencias pueden cambiar, negar o reafirmarlos. La relación entre *experiencia* y *saber(es)* es principio conceptual para este escrito. La Pedagogía, en esta investigación y haciendo referencia a lo dicho al momento, va a ser epistémicamente peculiar.

Hay un sentido importante aquí de experiencia, en cuanto supone no sólo la atención a los acontecimientos, entendidos como sucesos significativos, sino el

modo en que lo vivido va entretejiéndose y fraguando, componiendo una vida, formando el pozo desde el cual se mira al mundo, se entienden las cosas y orienta el actuar. Un pozo que no siempre es consciente y expresable en palabras, sino que las más de las veces actúa como saber in-corporado, como un modo de conducirse corporeizado, íntimamente unido a uno (Contreras & Pérez de Lara, 2010, pág. 31).

El estudiante, en su acontecer en la institución, hace de este espacio su lugar, el sitio de su proyecto, de la concreción de sus deseos e intereses; este lugar mantiene distinción sobre cualquier otros institucionalizado, y no tan sólo por lo pedagógico que hay en su interior como expresiones de quienes dan vida a este espacio, sino que también por las características objetivas que adquieren significado por el educando. La Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón es un espacio físico y temporal en el que los estudiantes viven su *experiencia*, su *proceso formativo* es una compleja y dinámica vivencia.

Los estudiantes se relacionan en forma con el espacio escolar que es la Licenciatura en Pedagogía; el *proceso formativo* se devela en tanto se logra ubicar en los discursos de los estudiantes aquellos aspectos que le dan sentido a su *formación*, en aquellos elementos que tienen significado y dan sentido a la *experiencia* concreta. Acercarse a los estudiantes es entrar a un espacio donde cada sujeto concreto hace del mundo el lugar de su experiencia, lo vive peculiarmente, actúa y piensa en forma singular; el espacio educante al que se enfoca este escrito, se afronta subjetivamente y así se significa para el sujeto en cuestión, aquello que es importante en el *proceso formativo* y contribuye a la construcción de la *experiencia de ser estudiante*.

Ser estudiante, como hecho subjetivo pero que se vive con otros, otorga la posibilidad de entretejer lo que es el *proceso formativo* como lo vivió cada estudiante, un *proceso formativo* que en gran medida fue pensado por otros pedagogos, que se da en un campo educativo institucionalizado y armado según planteamientos teóricos específicos..

Y debemos mostrar tanto las historias de las experiencias y de quienes las viven, como debe contar la historia de la propia investigación; esto es, la forma en que nace la inquietud, la búsqueda, el despertar de las preguntas. Los intentos de clarificarla, las respuestas posibles, y la forma en que todo ello está en la relación íntima que se produce entre las experiencias investigadas y quien investiga, es decir, quien sostiene en primera persona, y en tanto que educador o educadora, la tensión por lo pedagógico (Contreras & Pérez de Lara, 2010, págs. 43-44).

Los encuentros y desencuentros, los asensos y descensos, las peleas y las reconciliaciones, las caídas y las derrotas, los triunfos, etcétera, son parte del *proceso formativo*, son imprescindibles y constantes en la *experiencia de ser estudiante* de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, un espacio educativo que mantiene una fundamentación de la formación como objeto de estudio de la pedagogía desde la tradición alemana de la *Bildung* pero que en la práctica no se ve a veces reflejada en las relaciones entre la academia y los estudiantes. Valorar estos aspectos me permite reencontrar al estudiante en una forma distinta, en forma de ser humano, como persona que siente y vive una realidad concreta como sujeto también concreto.

Hay aspectos de la realidad educante que poseen independencia y que de algún modo u otro logran tener inferencia en el *proceso formativo* de cada estudiante, temas tales como la planta docente, los planes y programas de estudio, el marco institucional, la política educativa, entre muchos otros, aspectos que sin duda deben ser considerados al momento de hacer una exégesis de cualquier *proceso formativo*, y que en este escrito se van a retomar con prontitud pero siempre en la mirada y voz de los estudiantes.

Es importante señalar que el interés nodal que me ha motivado para la realización de esta investigación se encuentra en el mundo de las ideas del estudiante como ente subjetivo, en las particularidades de su vida que logran trastocar su formación en tanto éste lo permite. Es en la experiencia de la persona donde se va a poner especial atención y dedicación en todo momento. Podría

decirse que esta tesis doctoral es dedicada al estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Plantel Aragón (FES-Aragón).

El inscribirse en cualquier licenciatura es darse la oportunidad de vivir la aventura de *ser estudiante*, es colocarse con intención frente al mundo, es la búsqueda de concretar ciertos deseos y proyectos personales, es, también, encontrarse con otros y otras que en algunos casos lo van a acompañar en el *proceso formativo*, a veces como un amigo o amiga, otras como una persona que une esfuerzos para realizar algún trabajo escolar. En cualquiera de los casos, el *proceso formativo* es un suceso que deviene de los intereses personales y que se vive en compañía del otro.

El estudiante, en su *proceso formativo*, se ve trastocado, en algunos casos, con mayor frecuencia e impacto que otros, dados los aspectos de su vida personal, los cuales abarcan a la familia, amigos, pareja, situación socioeconómica, etcétera.⁷ De tal suerte, *ser estudiante* no queda circunscrito únicamente a lo escolar y/o áulico, sino que es una *experiencia* vivida con otros que no son estudiantes fuera de las instituciones.

Los estudiantes no dejan de serlo una vez que salen de las escuelas, sino que lo llevan como una distinción a cualquier lugar y sin importar con quien se encuentre. La experiencia se comparte con las personas con las que se vive fuera de los muros de las escuelas y se vive en otros espacios y situaciones. “*Lo que un observador ve, esto es, la experiencia visual que tiene un observador cuando ve un objeto, depende en parte de su experiencia pasada su conocimiento y sus expectativas*” (Chalmers, 1988, pág. 42).

Nietzsche alguna vez preguntó en uno de sus textos: “*¿Quién se pregunta qué valor puede tener una ciencia, que devora como un vampiro a sus criaturas?*”. Veo que en ocasiones quienes hacen y quienes intentamos hacer investigación solemos “perder el suelo”; es decir, dejamos de ver esas personas concretas, con

⁷ Larrosa establece que en la experiencia hay un principio de alteridad, la experiencia es un suceso, algo que pasa, y ese *algo que me pasa* pero que al mismo tiempo no soy yo. Esta idea se desarrollara más en capítulos póstumos

experiencias y saberes, las cosificamos y les sacamos toda la información, la organizamos en categorías de análisis, la reflexionamos y la conjuntamos a manera de informe de investigación que, en el mejor de los casos, pasa por un conocimiento, conocimiento legitimado por un método científico: planteamiento del problema, marco teórico, metodología, etcétera. Como profesores, a veces y con la cabeza llena de mucho de ese conocimiento objetivado en libros, lo arrojamos a nuestros estudiantes, ante todo este ciclo. ¿Y los actores concretos de la educación?

2.3. *Estudiar la experiencia vivida de ser estudiante y la fenomenología hermenéutica como marco de referencia interpretativo*

*No maduramos con los años, sino con los daños;
cada experiencia es una nueva lección.*

Anónimo

En la tradición fenomenológica, y cuando encuentra un camino común con la hermenéutica, destaca la experiencia del sujeto en el mundo, un mundo que supone al sujeto como parte y constructor del mismo, rompiendo con toda pretensión de objetividad en tanto el ser humano, en tanto el sujeto concreto, se hace en una existencia cuyo arrojo e intencionalidad son constantes y evidentes en todo momento (Husserl, 2011).

En una forma fenomenológica más allanada en el siglo XX y encontrada paralelamente con aspectos de la investigación, encuentro que desde esta tradición la indagación no tiene como comienzo el mundo en su constitución objetiva, sino en la construcción subjetiva, en el mundo de las ideas, de la experiencia personal, pero no sólo de los sujetos que son investigados y hacen la realidad, sino además de quien investiga.

Desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos al mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y puesto que «conocer» el mundo es esencialmente «estar» en el mundo de una determinada manera, el acto de

investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unimos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de «convertirnos» en el mundo mismo (Van Manen, 2003, pág. 23).

En la idea que Max Van Manen plantea sobre la fenomenología, desde luego y con base al cuestionamiento arriba expuesto sobre los procedimientos metodológicos jactados de ser cognoscentes desde lo estrictamente cognitivo, dejando de lado la implicación subjetiva aún en los enfoques cualitativos, subyace una relación metaempírica de quien investiga y el mundo al que se aboca. Es, en primera instancia, reconocer que los seres humanos existimos en forma dinámica e indisoluble en el mundo. Llanamente, se puede decir que nuestro acontecer es *ser-en-el-mundo* (Heidegger, 2005).

El marco referencial interpretativo con el que realicé esta investigación fue la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2003), desde la cual se sostiene que la educación “[...] *tiene que volverse hacia el mundo de la experiencia. La experiencia puede conducir a una comprensión que restablezca el sentido de un conocimiento personificado*” (Van Manen, 1998, pág. 25), afirmación a la que se le suman autores hispanoparlantes (Larrosa, 2003) (Contreras & Pérez de Lara, 2010).

Investigar la experiencia educativa se convierte en una actividad que, aunque ha tenido poco o casi nulo desarrollo en México, la considero un quehacer que puede, en dado caso, ser posibilitador de saberes⁸ pedagógicos articulados con la realidad de quienes viven día a día la educación. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Plantel Aragón (FES-Aragón), hay una carencia de investigaciones de este tipo.

⁸Aquí cabe precisar una distinción entre lo que Jorge Larrosa (2003) hace sobre un saber cómo información y un saber cómo experiencia, una diferenciación que me permitió dar sustento conceptual a los hallazgos que hasta el momento han emergido en la investigación: la primer forma de saber, la referida como información, es aquel que nos permite darnos cuenta de algo, de la existencia de ese algo y nada más, el decir “*estoy informado de...*”. En cambio, el saber cómo experiencia es un saber en forma de sabiduría, un dato que le da atributos a la persona que lo genera a partir de lo que vivió, y que le permite dar sentido a ciertas aristas de su existencia. No obstante, sobre estas bases conceptuales me reservo para un apartado póstumo.

Investigar la experiencia educativa me ha introducido a un campo de conocimiento que encuentra nombre en lo que se conoce como Ciencias Humanas. Tales tradiciones mantienen un compromiso con lo estrictamente humano en términos de comprenderlo, alejada tanto como sea posible del mundo de los conceptos y las «teorías» propias de las ciencias tradicionales.⁹

La fenomenología, tal y como la concibo en este escrito, proviene del devenir de un pensamiento hermenéutico propio de Martín Heidegger, donde la interpretación es también auto interpretación, una fenomenología que, antes que a cualquier otra cosa, responde a exigencias ontológicas.

La fenomenología, como muchas otras teorías, se ha desarrollado y modificado después de su fundación. Así, poco después de su creación, Martín Heidegger, alumno y crítico de Husserl, plantea la fenomenología hermenéutica, con la cual busca describir los fenómenos ocultos y, en particular, sus significados. La meta de la fenomenología hermenéutica, en contraposición a la fenomenología eidética de Husserl, consiste en descubrir los significados no manifiestos, analizarlos y describirlos [...] Si bien la hermenéutica originalmente pone en relieve la lectura y la interpretación de los textos, Heidegger expande esta noción a la auto interpretación de la existencia humana como tal (Álvarez-Gayou, 2004, pág. 87).

En mi etapa como estudiante de licenciatura, e incluso en tiempos recientes, he encontrado un gusto muy peculiar por la investigación. Anteriormente creía que era una especie de medio o espacio que me permitiría generar conocimientos que pudieran ser pedagógicamente plausibles según el lugar y los sujetos de los que estemos hablando; tiempo después, aún en la licenciatura y justo al realizar la tesis correspondiente, me encuentro con las primeras reflexiones serias sobre el discurso de la investigación: filosofía, filosofía de la ciencia, epistemología, metodología, etcétera; no obstante, hallo en la fenomenología algo que me

⁹ No se pretende hacer de momento un recuento histórico de la ciencia hasta nuestros tiempos. Por el momento, creo conveniente precisar que al referirme a ciencias tradicionales me refiero a la *Galileana* y la *Aristotélica*. El concepto de Ciencia Humana como aquí se maneja es, más bien, una forma pragmática de referirnos a aquel conjunto de referentes filosóficos, ontológicos, metodológicos y epistemológicos que configuran una perspectiva y proyectan un quehacer investigativo peculiar.

impresiona a tal grado de sostenerla como mi referente hasta la fecha: la fenomenología hermenéutica.

En gran medida, las lecturas que he dedicado a textos referidos a la fenomenología han sido en su mayoría la herencia de Heidegger (2005) como seguidor y crítico de Edmund Husserl, pero no sólo en lo filosófico o en lo ontológico, sino además en lo literario con autores como Herman Hesse, Jean Paul Sartre y Albert Camus, por citar algunos. En cierta forma, puedo entender y aprehender que, de algún modo, esta corriente de pensamiento ha tenido un impacto en mi propia vida, a tal punto que, ahora que he realizado esta investigación, no puedo dejar de “vivir” lo que hago, lo “que” investigo y “como” lo investigo.

En uno de los textos más recientes que he tenido la oportunidad de leer con respecto a la fenomenología hermenéutica, me encontré con la pregunta: “¿Por qué investigar en ciencias humanas?” (Van Manen, 2003, pág. 23) Para dar respuesta a esta pregunta, el autor cita una frase de Friedrich Nietzsche que me impactó por su profundidad: *“Quienquiera que esté buscando al ser humano, primero tiene que encontrar la linterna”*. La idea, nos explica el autor, es una referencia aforística del filósofo sajón al filósofo griego Diógenes. Éste último rondaba por las calles a plena luz del día con una linterna, buscaba “hombres”. Cuando alguien se le acercaba tratando de resolver la búsqueda de Diógenes, éste los ahuyentaba diciendo: *“Ni siquiera con una linterna a plena luz del día puedo encontrar a un verdadero ser humano”*, y cuando alguien decía serlo, lo alejaba con un palo gritando: *“¡Yo quiero seres humanos verdaderos!”*. En ocasiones se puede llegar a respuestas simples a la pregunta “¿Qué es el ser humano?”. A veces se atiende a problemas metodológicos. Lo cierto es, como dice después el mismo Diógenes, *“Un ser humano no es algo que uno sea de forma natural, sino que es algo que uno mismo debe intentar ser”*.

2.3.1. Un primer acercamiento a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón

El hombre no descubre el mundo de una vez para siempre, sino a través de renovadas sorpresas.

Alfonso Reyes

En momentos anteriores de mi vida, en experiencias que me han permitido tanto vivir con estudiantes y ser uno, no encuentro ninguno tan significativo como aquel que día a día se repetía durante todo proceso formativo: me refiero al instante en el que uno llega a su escuela, cuando aborda esos pasillos y ve salones, maestros y compañeros; estos últimos, al igual que yo, con sus mochilas llenas de libros o copias que son el intento objetivado de un conocimiento, de un contenido curricular. Acercarme a los estudiantes fue no sólo una aventura metodológica, sino el reencuentro con esas viejas experiencias.

Realizando este escrito, me encuentro con la necesidad de encontrar algunas otras investigaciones que me permitieran ver desde otro punto de vista a los estudiantes; hallé, entonces, los estudios *Trayectorias Académicas* (González, 2011), (Tinto, 1987), (de Garay, 2004) y (2008). Veo que estas investigaciones problematizan y crean sus objetos de estudio a partir de estadísticas de deserción, reprobación, rezago académico, entre otros aspectos. Estos recortes estadísticos son a veces transeccionales y otras longitudinales; siempre se devela una generación como tal y se especifica una comunidad estudiantil.

Copiando este proceder metodológico de las investigaciones en trayectorias académicas, en un inicio me circunscribo a una generación y busco estadísticas que me permitan analizarla en los referentes académicos que los mismos estudios retoman y que en el párrafo anterior menciono. La generación fue la del 2010: ésta fue escogida por la única razón de que coincidía con la instrumentación de mi investigación.

En forma paralela me encuentro con un libro que me parece se acerca a lo que deseo hacer, sólo que éste se hace desde una sociología comprensiva:

“Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica”, este libro originalmente fue una tesis doctoral, y su autora es Rosalba Genoveva Ramírez García (Ramírez, 2012). Las coincidencias conceptuales fueron muchas, desde el término *experiencia* hasta sostener a los estudiantes como sujetos de investigación; no obstante, ese escrito es desde un marco interpretativo referencial muy específico que es la *Sociología Comprensiva*.

Así, entre lo leído conceptual y proceder metodológico busco la numeraria, las estadísticas y las razones para justificar y construir mi objeto de estudio; la FES-Aragón como institución, la División de Humanidades y Artes, la Dirección General de Servicios Médicos (DGSM, 2010), la Unidad de Planeación Académica (Académica, 2009), la Secretaría Escolar, el Portal de Estadística de la UNAM (Portal de Estadística Universitaria, 2013), la Jefatura de la Licenciatura en Pedagogía, entre muchos y muchas otras, me brindaron los elementos para lograr lo dicho. Toqué muchas puertas, hablé con muchas personas, esperé, fui y volví toda vez que fue necesario. Finalmente, conseguí estadísticas sobre deserción, reprobación, rezago, edades, género, cuántos trabajan, situación tanto socioeconómica como de salud y más; todo sobre la generación 2010 de la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón.

En una versión previa de este escrito, una que fue presentada ante el comité tutorial que revisa esta investigación, se me hizo una observación que decidí llevar a cabo, y esta era la de eliminar en lo metodológico a la generación 2010, pues al hacer esto el abanico de posibilidades se expandiría en forma exponencial: suponer que no me enfocaría a una generación es tener el poder de abordar a casi cualquier estudiante.

A partir de esa recomendación decido enfocarme a dos generaciones, la 2010 y la 2011, pero no como representativas o por ser especiales, sino por dos razones: porque coincidimos en tiempos y porque son generaciones cuyos semestres son próximos a egresar, por lo que tienen una mayor *experiencia como estudiantes*.

Aunado a lo anterior, se me recomienda también darle un matiz a mi investigación más fenomenológico y hermenéutico y menos sociológico comprensivo, consejo que tomo con buenos ánimos. Así, dejo de lado la numeraria, la estadística, y retomo el discurso subjetivo de los estudiantes.

El estudiante, aquel sujeto existente, concreto y temporal, hace del proceso formativo el tránsito hacia una posibilidad, hacia la realización de ciertos deseos que son, ante todo, una expresión subjetiva y que cuenta con la base de una historicidad que en cada caso fue una experiencia pasada pero que deja huellas que acontecen en todo momento. El estudiante, en su proceso formativo, asume su relación con el mundo en forma que para él o ella es propositiva según sus expectativas. No importa, dice Fullat (2002) en su propuesta existencialista de lo educativo, el tiempo abstracto de la física, sino el tiempo para lo posible, el tiempo de quien hace su experiencia vivida, un principio que en lo fenomenológico es igualmente sostenido.

Por otra parte y en el mismo orden lógico reflexivo, los profesores, para los estudiantes, asumen un rol que no se circunscribe a la enseñanza, sino que son posibilitadores de significados, esto en tanto cada contenido que se enseña mantiene, ciertamente una semiótica, pero siempre éste es susceptible de mantener otro significado distinto para quien lo aprehende. La faena didáctica se convierte en un vaivén intersubjetivo.

Por último, el *proceso formativo*, si bien está siendo trastocado por aspectos de un hecho educante deliberado y pre configurado, dado en las afueras de la existencia individual, éste es una experiencia vivida en lo individual, que cada cual sostiene en su enfrentamiento con el mundo una responsabilidad personal. Las cualidades subjetivas, no como un conjunto de características cognitivas sino como un conjunto de virtudes que salen a relucir, son un aspecto fundamental y tomado con seriedad por los estudiantes.

El estudiante, el singular, el sujeto concreto, vive la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, es quien con la narración de su *experiencia como*

estudiante dará las pistas para poder construir una idea del *proceso formativo* que se vive día a día en la institución, y es en el *proceso formativo*, desde el cual se va a tratar de comprender integralmente dicha *experiencia*. Los saberes que devienen en el estudiante, en su *experiencia* como tal y en su *proceso formativo*, emergen el sentido por lo pedagógico, lo pedagógico es en tanto logra hacerse experiencia en el estudiante, en tanto no es así pasa y nada más, sin sentido, sin significado.

[...] la propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar, al menos en dos sentidos: por una parte, podríamos decir que toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da que pensar; y por otra parte, la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa, a lo que les da que pensar (Contreras & Pérez de Lara, 2010, págs. 21-22).

En un primer acercamiento con los estudiantes, inicialmente realizo un cuestionario para tratar de rescatar cómo es que ha sido su experiencia. El cuestionario que apliqué contenía un espacio en el cual el estudiante en cuestión tenía que detallar su *experiencia como estudiante* a lo largo de su estancia en la institución, toda vez que el *proceso formativo* no es algo espontáneo y único, sino que es inacabado, e involucra muchos aspectos y no sólo los estrictamente académicos en una institución educativa particular (Ferry, 1990).

Al hacer una lectura de las respuestas de los estudiantes, encuentro una variedad de experiencias posibles, algunas redactadas sin mayor profundidad y otras desarrolladas extensamente; algunas denotan pesadez y dificultad, otras felicidad y alegría. Para fines pragmáticos de esta investigación, me enfoco en las que expresaron riqueza de experiencia, las cuales se muestran a continuación, respetando la redacción original:

Denise:

Al inicio (Primeros semestres):

El primer semestre de la carrera fue impactante, ya que yo tenía ideas completamente diferentes de la carrera. Hubo un momento en que creí que no podría seguir. Tuve suerte de conocer gente que me hizo comprender diferentes aspectos y que gracias a sus ejemplos, a sus clases, discursos y palabras es que quise y me permití vivir esta aventura. La maestra XXX es una maestra en toda la extensión de la palabra y una mujer impresionante que de manera personal me ha dado muchísimo.

Hizo más fácil mi estancia en la carrera.

Académicamente fue adentrarme a un mundo desconocido pero interesante.

A la mitad (semestres intermedios):

Este periodo podría ser tercer y cuarto semestre. Creo que han sido mis mejores semestres, no sólo en cuanto requerimientos institucionales (calificaciones), sino de aprendizaje y formación. Fue cuando me adentré más a las cuestiones pedagógicas.

Sin embargo, por cuestiones personales familiares, el quinto y sexto semestre me desvié un poco debido a que “x” circunstancias no me permitieron seguir al paso que iba. Y aunque no me alejé del todo si sentí que había caído en un “bache” del que creí que me costaría mucho trabajo salir, pero lo logré y sigo aquí.

Al final (últimos semestres):

Me encuentro en este punto. Donde sigo aprendiendo cosas, sigo desconociendo muchas más. Pero, sin embargo, me siento convencida de lo que ahora decidí ser. Y consciente de lo que aún puedo lograr.

Me aterra un poco la cuestión de insertarme al mercado laboral formal, ya como pedagoga titulada. Bueno, de hecho la cuestión de la tesis me preocupa y ocupa demasiado.

Julieta:

Al inicio (Primeros semestres):

Todos los temas fueron muy difíciles, las lecturas me parecieron pesadas, estaba incluso nerviosa por alcanzar el nivel intelectual necesario para comprender los textos.

Y ni qué decir de escribir ensayos, muy tensa por no escribir bien.

A la mitad (semestres intermedios):

Mi frustración acerca de escribir ensayos continua, pero el nivel de lectora creo que lo he alcanzado y disfruto más de ello. Lo importante en este punto es que siento que puedo hacer lecturas de la realidad.

Al final (últimos semestres):

Empiezo a sentir la nostalgia de que las clases terminan, sin embargo espero empezar a tener la oportunidad de dar clases.

Karen:

Al inicio de la carrera (Primeros semestres):

Al inicio de la carrera estaba muy desmotivada porque no había quedado en mi primera opción y además me tocó demasiado lejos de mi hogar. Sin embargo venía todos los días a la FES ARAGON pensando que por “algo” estaba aquí y que lo único que debía hacer era aceptar el lugar que me había ganado y cambiar a una actitud positiva, lo cual no fue nada fácil. Estuve en un grupo muy dividido y problemático, sin embargo aprendí mucho y poco a poco me fui adaptando a todo pese a las circunstancias.

A la mitad (Semestres intermedios):

Los semestres intermedios fueron los más difíciles, hasta ahora en la carrera, porque ya no quería continuar estudiando aunque estuviera becada, tuve varios problemas familiares que influyeron en mi desempeño académico y en mi persona. Reprobé dos materias las cuales me hicieron perder la beca; la pude recuperar y eso me hizo valorar mis estudios y lo que había logrado hasta entonces.

Al final (últimos semestres):

Los últimos semestres han sido fáciles, a estas alturas estoy más segura de lo que quiero y una de las cosas que quiero es titularme a tiempo.

Valeria:**Al inicio (Primeros semestres):**

Comencé llena de ilusiones, dudas, sueños, a la expectativa de la nueva etapa que iniciaba.

Me llevé algunas desilusiones con algunos profesores, pero cada vez que tenía mis clases del área sociopedagógica (y sobre todo con los profesores con quienes las llevaba) me iba dando cuenta de aspectos que de otra manera jamás hubiera puesto atención. Me abrió los ojos y amplió mi punto de vista, pero a la vez me llenaba de más y más dudas e incertidumbres.

A la mitad (semestres intermedios):

Cada vez mi visión del mundo y de la vida se va ampliando, pero a la vez comienzo a hacerme preguntas que muchas veces no me puedo responder.

Al final (Últimos semestres):

Comienzo a preocuparme por lo que espera allá afuera, y a cuestionarme si de verdad estoy preparada para enfrentarme al campo laboral. Pero esto no es lo

único que me preocupa, ya que surgió la pregunta de si en verdad esto es para mí.

Jorge:

Al inicio (primeros semestres):

Fue muy complicado ya que mi enfoque es más positivista que humanista. Siento una mayor empatía por las ciencias naturales que por las sociales. No obstante a esto se le sumaba mi poco o nulo conocimiento de la pedagogía y la filosofía.

A la mitad (semestres intermedios):

Entendí que la pedagogía no se remite única y exclusivamente a la docencia o al cuidado de los niños.

Aprendí que la pedagogía nos dota de herramientas y cualidades que sabiéndolas mezclar pueden ser un arma poderosa y contundente.

Al final (últimos semestres):

Mis ansias crecen por terminar mi carrera y desempeñarme en el área que más me interesa, recursos humanos y el empresarial.

Además que es al final de la carrera en donde se encuentran los contenidos que más me interesan.

Las experiencias arriba expuestas destacan un abanico amplio de formas posibles de *ser estudiante*; en cada una hay una serie de aspectos que son vividos en forma peculiar: entusiasmo, decepción, reto, alegría, tristeza, fastidio, reconciliación, frustración, preocupación y atención por los contenidos, los profesores, lo didáctico, etcétera.

No quisiera destacar hallazgos en este momento de la investigación: me parece que las entrevistas darán aspectos más sustanciales y ricos para una posible interpretación. Sin embargo, destaco la pluralidad de experiencias, los distintos aspectos que para cada estudiante son importantes, lo vivencialmente profundo que puede llegar a ser el estudiar una profesión y lo crístico que puede ser un estudiante.

El hombre pasa a ser animal crístico. Esta palabra hay que entenderla desde su etimología griega, *krisis*, en griego, clásico significó *decisión*; provenía del verbo *krino*, "yo decido". Al hombre le incumbe tener que decidirse, y aquí interviene ya el proceso educador (Fullat, 2000, pág. 78)

Por último, lo pedagógico como aquello que da sentido a los procesos educantes, aquellos saberes, la sabiduría de aquellos quienes tienen la experiencia concreta dentro del espacio concreto que es la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, será algo que se debe con el avance de esta investigación.

No obstante, las entrevistas requieren un marco referencial preciso para poder dar cuentas del *proceso formativo* en lo sustancial y la *experiencia de ser estudiante* en un marco de develación de *saberes*. Al respecto, se expone a continuación el marco de interpretación.

Capítulo III. Referentes teóricos y metodológicos para el estudio de la experiencia vivida de ser estudiante y su proceso formativo.

*Ellos se ríen de mi por ser diferente, yo me río de ellos por ser todos iguales.
Kurt Cobain*

Un elemento sustancial que permitió el desarrollo de esta investigación yace tanto en lo teórico, como en lo metodológico. En lo primero, se encuentra una visión de investigador que dejó se interpretara a los actores y al espacio escolar con peculiaridad, y con ello lograr destacar el aspecto existencial. En lo segundo, se trató de encontrar, y al mismo tiempo construir, una guía metodológica que fuera acorde con lo teórico y que a su vez procurara el encuentro con el otro, de tal suerte que se develara el sentido por lo pedagógico, la *experiencia de ser estudiante* y el *proceso formativo*. La idea que supuso la configuración de lo teórico como base de interpretación y acción en el presente escrito se basa en los siguientes cuatro supuestos.

3.1. Referentes teóricos para la interpretación

El primero es que el investigador y lo investigado están íntimamente relacionados (Schütz, 1962),(Maykut & Morehouse, 1999), (Van Manen, 2003),(Contreras & Pérez de Lara, 2010), ya sea por experiencia (pasada o presente), por intereses singulares, por proyección, o por cualquier otra razón: esto es un imperativo fenomenológico. Encuentro una ontología que permita entender una relación del hombre con el mundo como una relación indisoluble, perdurable, trascendente (Husserl, 2011), sosteniendo que el hecho de existir es, en cada caso, mantenerse abocado al mundo en forma dinámica y no en relación sujeto-objeto como la epistemología y la ciencia tradicionales han supuesto. Es, como define Heidegger (2005), *ser-en-el-mundo*.¹⁰

¹⁰ Ciertamente, en este escrito se han citado los términos sujeto/subjetivo y objeto/objetivo; sin embargo, es por fines pragmáticos, para establecer ideas, no así para suponer una máxima únicamente

Ser-en-el-mundo, como referente filosófico que retomo en esta investigación, supone en su interior un concepto de mundo no como ente armado de objetos, entre los cuales está el sujeto, sino que es el espacio de la existencia, un rasgo fundamental de la existencia: “[...] «mundo» no significa en absoluto un ente ni un ámbito de lo ente, sino la apertura del ser. [...] el hombre está «en» la apertura del ser. «Mundo» es el claro del ser, en el que el hombre está expuesto por causa de su esencia arrojada” (Heidegger, 2006, pág. 68).

Comprender esta ontología, entender *ser-en-el-mundo* de esta forma, supone un quiebre metodológico y conceptual en la forma tradicional de hacer investigación científica en los espacios académicos, pues se rompe la dicotomía sujeto-objeto de la epistemología tradicional, donde el hombre se distancia del objeto, pues el hombre:

Tampoco es nunca solamente un sujeto que al mismo tiempo se refiera también siempre a objetos, de tal modo que su esencia resida en la relación sujeto-objeto. Antes bien, en su esencia el hombre ex-siste, ya previamente en la apertura del ser, cuyo espacio abierto es el claro de ese «entre» en cuyo interior puede llegar a «ser» una «relación» entre el sujeto y el objeto (Heidegger, 2006, pág. 69).

Esta idea sobre la fenomenología subyace una relación metaempírica de quien investiga y el mundo al que se aboca. Es reconocer que los seres humanos existimos en forma dinámica e indisoluble en el mundo. El hombre interpreta no sólo sobre el mundo, sino también sobre sí: auto interpretación, giro hermenéutico.

Esta ontología es retomada y desarrollada con amplitud por un discípulo de Heidegger, Gadamer, quien pone el entendido de que el ser humano, en el transcurso de su vida, en el acontecer día a día, está en un constante proceso de maduración en relación a su condición y su relación con lo otro, o lo que él llamó *Bildung* (Gadamer, 1993). Esta tradición filosófica de la *Bildung* pone la condición para una epistemología que fundamenta metodológicamente esta investigación.

epistemológica. Por el contrario, se trata de sostener una idea más relacionaria, más íntima del sujeto que existe, del hombre con el mundo.

Sin embargo, ese tema lo voy a desarrollar con amplitud en el siguiente apartado. Por el momento, destaco esta guisa filosófica.

De esta ontología surge el segundo supuesto teórico, el relativo a la existencia. Hablar de existencia en la forma ontológica antes expuesta es un talante que lleva a una manera singular de ver a los estudiantes, es entenderlos en su dimensión concreta, en su propiedad de sujeto concreto, temporal y consiente de sí y del otro, libre, dador de sentido e íntimamente conectado con su mundo. Desde luego, conviene hablar de existencia como disposición pedagógica, de una pedagogía existencialista, donde sujeto es “[...] *consciente, libre y dador de sentido [...] aquel existente que es consciente de sí, aquel existente que al pensar lo otro se piensa a sí mismo simultáneamente*” (Fullat, 2002, pág. 23).

El estudiante, en tanto existencia desde esta base, acontece en lo escolar como sujeto que, por una parte, asume en distintos niveles de consciencia una responsabilidad frente al reto formativo de la Licenciatura en Pedagogía, hace con cada una de sus decisiones un camino de la formación, un *proceso formativo*. A cada aspecto que se enfrenta, ya sea lo curricular, los aspectos personales, los profesores o cualquier otro, le otorga un significado y adquiere un sentido en su existencia. La decisión de significar, aunque sin duda libre y consciente, es la resonancia, también, de una temporalidad que se tensa en esos momentos.

De cierta manera, cada persona no sólo contribuye activamente a formarse a sí misma a través de sus decisiones en la vida, sino que, inclusive, el almacenamiento de sus experiencias y acciones libres bajo la forma de huellas y microcircuitos nuevos en la memoria cerebral, contribuye a moldear el mismo cerebro. De esta manera, la mente consciente no es meramente receptora de lo que entra por los sentidos y se interconecta en los complejos circuitos cerebrales, sino que la actividad mental consciente estimula, orden, interpreta e instiga la actividad del cerebro según sus propios intereses y proyectos (Flores, 1994, pág. 5)

El existente humano, el estudiante en situación formativa, de elección, de significación y de dar sentido a lo que acontece al momento, parte del pasado, de

lo que aquí y ahora es, como de las posibilidades futuras. Esto es una temporalidad, es una máxima ontológica del *ser-en-el-mundo* (Heidegger, 2005) pero en una situación específicamente educativa (Fullat, 2002) (Gutiérrez, 2001).

Habiendo destacado el sentido que tiene la fenomenología en este escrito y su articulación con la idea de la existencia desde lo ontológico, se logra vislumbrar un aspecto conceptual que considero debe ser aclarado, y este es el de *proceso formativo*. En líneas anteriores se dijo que estudios similares a éste eran aquellos dedicados a las *trayectorias escolares*, y se mencionó que no siguen el mismo orden epistémico que el de los *procesos formativos*, dato que se retoma de nuevo.

Los estudios en *trayectorias escolares* han gozado de un posicionamiento privilegiado en las últimas décadas del siglo XX y con cierta presencia en el siglo XXI, un buen ejemplo de estudios de este tipo lo constituyen los hechos por Tinto (1987) en Estados Unidos y en México, la Asociación Nacional de Educación Superior e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) junto con el ejemplo de De Garay (2004).

Las *trayectorias escolares* se destacan, entre otras cosas, por la preocupación de identificar variables y sus respectivas correlaciones. Términos tales como deserción escolar, aprovechamiento académico, eficiencia terminal, índices de titulación, etcétera, son harto distintivos de este tipo de estudios. Al respecto, las investigaciones en este orden conceptual se distinguen por ser, en su mayoría, estadísticos, partiendo de razonamientos hipotéticos-deductivos, y responden a una episteme positivista, mercantil y hasta neoliberal.¹¹

Los *procesos formativos* -siendo éste el tercer supuesto teórico de esta investigación, en la articulación metodológica y conceptual que aquí propongo-, destacan una comprensión del estudiante como agente sustancial de su propia formación profesional, y no como un agente pasivo consecuencia de factores

¹¹ Ello se puede ver en las distintas políticas educativas implementadas por el gobierno mexicano en los distintos niveles del sistema educativo, muchas de éstas a consecuencia de las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

externos (variables). En cuyo caso, abordar al estudiante en esta perspectiva dentro de su *proceso formativo* es distinguir la forma en la que lo vive, en la *experiencia*.

La formación como aspecto distintivo del sujeto y como posibilidad en los espacios escolarizados, adquiere significado conceptual (al menos para este escrito) en los aportes de Gilles Ferry (1999). Este autor, con su conceptualización de formación en lo educativo, resalta aspectos concernientes a lo personal, al encuentro, descubrimiento y demás aspectos que se relacionan en formas dinámicas y constantes. Al respecto, nos dice:

La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que tiene uno del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidas principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares (Ferry, 1999, pág. 96).

El discurso de la formación articulado al hecho educante, a situaciones de enseñanza y aprendizaje y al encuentro con el *otro* y *uno mismo*, advierte procesos que yacen tanto en la esfera de lo personal como en la conciliación de aquellos que objetivamente se hallan en un espacio, en este caso, escolarizado; el mismo autor dice: “[...] *la formación como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias*” (Ferry, 1990, pág. 50).

Como pudo apreciarse, el *proceso formativo* supone el tener que reconocer al sujeto de la educación, es decir, al estudiante, como sustancial en dicho proceso. Desde la esfera de sus ideas, de sus deseos, intereses y de su temporalidad se asume como un existente con potencial de inferir en su formación, es: “[...] *un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar*

capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo“ (Ferry, 1990, pág. 52).

En líneas anteriores, destacué que la formación se caracteriza por ser un acto intencionado desde los deseos, los intereses, los proyectos y ciertos aspectos de nuestra historia que devienen constantemente; no obstante, formarse también implica el tener que vivir momentos tanto de gozo como de amargura, de pérdida y ganancia, el tener que pasar por un *proceso* que trae consigo una estructura previa, una configuración educativa.

La formación incluye también (¿Cómo podríamos olvidarlas?) las etapas de la vida escolar con sus éxitos y fracasos, las capacitaciones programadas por esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación (Ferry, 1990, pág. 53).

Sin embargo, no queda en la esfera estrictamente de las ideas, de lo personal, sino que atraviesa otra que está fuera de este, allí donde se articula todo un hecho educante, allí donde hay *otros*.

En esta óptica no queda más que decir que resulta indispensable el encontrar la relación que puede llegar a haber entre el estudiante y su medio; en esa relación se ubica el sentido que cada uno le otorga a lo que hace y aprende, está en el desarrollo personal y el desenvolvimiento de los potenciales. Cabe señalar que no todo lo que acontece alrededor del estudiante es, en la óptica del estudiante conceptualmente ya dicha, formativo: hacerlo de tal forma es reconocer que ciertos acontecimientos son significativos y otros no lo son.

Bernard Honoré me brindó un concepto de formación que me ayuda a comprender con mayor precisión a los estudiantes en su experiencia vivida así como su proceso formativo, concepto que a mi entender implica un grado de reflexión con profundidad en el campo interno de las meditaciones del sujeto en cuestión. Helo aquí:

Cualquiera que sea hoy su definición, nosotros formulamos la hipótesis de que la formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda, más radical (¡la raíz del futuro!), más esencial que cualquier otro campo de acción del que hasta ahora se haya podido hacer la experiencia. Una hipótesis así merece, por un tiempo, una ciencia nueva. Justifica un desafío (Honore, 1980, pág. 18).

Este concepto de formación apunta a algo más profundo en el sujeto que hace la experiencia diaria de vivir, a los aspectos de la formación encauzados a una gesta del porvenir, a vislumbrar el futuro, a una cesura vivida *ipso facto* que requiere decisión inmediata. Este concepto de formación, como lo entiende Honore, es tan sólo complementario a uno más que es *Formatividad*:

La formatividad es una dimensión del fenómeno humano, recortado sobre el fondo de todas las actividades del hombre, de todos los hechos que se relacionan con la función «formación». Es el resultado de un proceso de diferenciación, que la hace aparecer como «connatural» al conocimiento y a los sentimientos, señalando su particularidad de ser el lugar y el tiempo de la permanencia (reproducción) y de la orientación (teleonomía) (Honore, 1980, pág. 126).

Lo anterior significa tener que aceptar que se requiere un estudio para identificar qué acontecimientos *le pasaron* al estudiante discriminándolos de aquellos que sólo *pasaron* sin mayor relevancia; es decir, poder armar la *experiencia concreta de ser estudiante* en los testimonios personales, siendo este el cuarto supuesto teórico de esta investigación.

Antes bien, la *experiencia de ser estudiante* implica el esclarecimiento del concepto *experiencia*, ya que éste se vincula a situaciones educantes con sujetos concretos. Primeramente, se debe destacar –como ya se hizo en líneas atrás basados en la propuesta de Contreras y Pérez de Lara (2010)- que todo esfuerzo por hacer educación, en esta racionalidad, supone el deseo de hacer que los estudiantes la vivan como experiencia, algo que logren pensar y desde ahí tener alcances específicos, alterar al sujeto de tal suerte que se tenga la posibilidad de una cierta formación. Por otra parte, y en concordancia con lo anterior, tan sólo es posible saber los alcances pedagógicos de un precisado hecho educante en tanto

se logra saber, en voz de los protagonistas, cómo es que estos lo han logrado aprender a partir de su experiencia.

La idea de la *experiencia* –la idea retomada para este escrito- destaca que *hacer o tener una experiencia* es por distinción una actividad vital, a lo cual John Dewey en su libro *El arte como experiencia*, dice: “[...] se define por aquellas situaciones y episodios que espontáneamente llamamos «experiencias reales», aquellas cosas de las que decimos al recordarlas «ésta fue una experiencia»” (Dewey, 2008, pág. 42).

El hecho de *tener una experiencia* hace referencia a acontecimientos específicos de la vida de alguien; no obstante, hay acontecimientos que simplemente *pasan*, y la idea aquí no es rescatar esos acontecimientos, éstos que quedan en la anécdota que carece de sentido o significado para la persona en cuestión, sino que aquí me circunscribo a los acontecimientos que “nos pasan”. Lo que “pasa” por lo regular queda en el olvido; en cambio, lo que “nos pasa”, es ya un elemento posibilitador de una *experiencia* como tal.

En el pensamiento del autor antes citado, la *experiencia* en el seno de lo educativo expresa un elemento activo el cual destaca el hecho de experimentar o ensayar el sentido de lo que acontece; por otra parte, se tiene otro elemento que es el pasivo y el cual supone un padecimiento que es un sufrimiento o un gozo en tanto las consecuencias que pueden ser, desde pérdidas hasta transformaciones del sujeto (Dewey, 2004, pág. 124).

Llevar este concepto de *experiencia* al hecho educante, compartiendo la perspectiva del mismo autor, es suponer que se aprende de las experiencias, es “[...] establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia” (Dewey, 2004, pág. 125).

Quitando el aspecto ensayista que John Dewey impregna a su definición de *experiencia* y a su pensamiento filosófico en cuanto a lo educativo en lo general,

diremos aquí que, por una parte, hay una relación activa con el mundo y una relación pasiva de pensamiento como hecho que queda en las reflexiones subjetivas. En cuanto a lo pedagógico, se puede decir que todo esfuerzo por hacer una educación formal, en lo escolarizado, va enfocado a hacer o provocar *experiencias* en los estudiantes. Articulado con ideas anteriores, diremos que investigar la experiencia es develar el sentido pedagógico.

A lo largo de este escrito me refiero a la *experiencia* como al distintivo que contiene una significación, la cual resulta sustancial al momento de referirme al estudiante. Jorge Larrosa dice que la experiencia “[...] *es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega*” (Larrosa, 2003, pág. 87).

Tener en principio claro que una *experiencia* es aquello que *le pasó*, que *le llegó* y que *le aconteció* a los estudiantes, es situarme en el entendido que a cada uno, a cada quien, a cada cual, le vino una *experiencia* distinta. Lo anterior implica colocarme fenomenológica y hermenéuticamente en el entendido de *ser un estudiante*, es tener que reconocer que cada uno tuvo sus experiencias, es destacar la singularidad sin pretensiones de generalizar o de crear un conocimiento abarcativo e integrador de todas las singularidades que configuran un todo. Es, tan sólo, resaltar la *experiencia vivida* y encontrar los *saberes*.

Un concepto que se articula en forma periférica al de *experiencia*, es el de *saber*. Al respecto, se puede decir que la idea de experiencia, aquellos acontecimientos que *nos pasan*, alteran de algún modo la forma de ver y vivir el mundo, es posibilidad de un nuevo saber, o bien la reafirmación de uno anterior viéndolo con más fuerza y certeza. *Saber* y *experiencia* se interrelacionan en una dinámica, una compleja dialéctica. Se dice, en el lenguaje cotidiano, que aquel que tiene mucha *experiencia* (cualquiera que sea el parámetro para medir esto) es una persona *sabia*: aquel que ha vivido demasiado trae consigo muchos *saberes* por compartir.

En lo concerniente a la *experiencia*, el *saber* encuentra una significación por demás subjetivista y que tiene todo que ver con lo vivido, o mejor dicho, lo vivido como *experiencia*. Investigar la *experiencia* es tener que hacer relación con los *saberes*; investigar *la experiencia de ser estudiante* es encontrar las concretas posibilidades que pueden haber de vivir un *proceso formativo*. Una definición que concuerda con los supuestos teóricos aquí expuestos, es la siguiente:

El saber es lo que pasa como fruto de lo vivido; de lo vivido hecho experiencia, de lo vivido como experiencia, abiertos a extraer sus lecciones. Algo que sabemos (que notamos) cuando nos conmovemos en nuestro interior por algo que alcanza una nueva luz, o que ahora podemos ver y antes no captábamos; o cuando percibimos que una nueva comprensión, visión o sensación se nos conformó. Saber es una experiencia (es algo que nos sucede... o no) y es también el fruto de nuestra experiencia (el poso que ella deja) (Contreras & Pérez de Lara, 2010, pág. 54).

La *experiencia de ser estudiante*, partiendo de un punto de vista subjetivista, atribuye por sí mismo un sentido por demás metodológico que tan sólo puede ser entendido desde los discursos de los estudiantes en lo particular, como sujetos concretos, en proceso de formación y conscientes de ello. Sujetos que, en su discurso, expresan mucho más que una descripción o una anécdota: en cada palabra y/o idea, vierten toda una experiencia de vida, toda una historia en la institución, un sentido a lo hecho y por hacer, una razón, un interés y un deseo para el porvenir.

Los cuatro conceptos aquí expuestos, *ser-en-el-mundo*, *existencia*, *proceso formativo* y *experiencia*, conforman el supuesto teórico que articula el trabajo de investigación tanto en lo conceptual como en lo metodológico. La forma de abordar al estudiante, el develar su experiencia como tal, sus saberes, el comprender el significado que le otorga a aquellos elementos que configuran –de acuerdo a él- su *proceso formativo* y encontrar el sentido que les otorga es, *a posteriori*, develar lo pedagógico en la institución, la Pedagogía entendida como conjunto de saberes que orientan el pensar y vivir lo educativo.

3.2. **Fundamentación metodológica y epistemológica**

Quieres que todo sea igual a las historias que lees pero que nunca escribes. Tienes que aprender a vivir, vivir y aprender, tienes que aprender a dar y esperar tu turno o te quemarás.

The Raconteurs

Uno de los objetivos personales que persigo en esta investigación es dar voz a los estudiantes, en su experiencia vivida, desde su subjetividad. La fundamentación desde las primeras líneas la he venido anunciando, y se ubica en la fenomenología y la hermenéutica, pues en sus bases filosóficas encuentro la justificación para hablar de subjetividad en su máxima expresión.

Pienso que vivimos en una época en la que en la mayoría de las ocasiones todo se reduce a medición de variables y su correlación si es que existe, el ideal positivista de poder encontrar la explicación del mundo natural, desde el entendido de una visión objetivista del mundo, subyace esta realidad a la que hago alusión.

Encuentro que en muchas ocasiones, en el campo de la educación, desde las altas esferas de la política educativa hasta la gestión educativa en cada escuela, hay una tendencia a reducir todo o casi todo a números, hacerlo conmensurable, encontrar las correlaciones, las explicaciones. Así *“La mayoría de adolescentes y jóvenes están, hoy en día, en la escuela. En los escritos de la investigación educativa aparecen, fundamentalmente, como estudiantes: inscritos o excluidos, reprobados y desertores, con calificaciones académicas y con o sin competencias para la vida.”* (Weiss, 2006, pág. 360).

En el siguiente apartado doy las razones que me permiten distanciarme de tal reduccionismo de lo humano, de la cosificación, y encontrar el camino metodológico que me conceden la posibilidad de recuperar la experiencia vivida, la subjetividad y todo lo relacionado con el sujeto concreto, ese que vive día a día la educación, el estudiante para ser más preciso.

3.2.1. Fenomenología y experiencia vivida

Si bien es cierto es que el método de la fenomenología no hay método, también existe la tradición, un conjunto de conocimiento e ideas, una historia de vida de pensadores y autores, que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas. Por ello, el amplio campo de aplicación de la teorización fenomenológica puede considerarse como un conjunto de guías y recomendaciones para una forma de investigación basada en los principios de que ni rechaza ni ignora la tradición, pero tampoco la sigue o se arrodilla de forma servil (Van Manen, 2003, pág. 48).

En líneas anteriores se hizo mención que esta investigación encuentra una afinidad y fundamentación en la tradición Aristotélica,¹² dado que en ésta se encuentran elementos que logran justificar y fundamentar conceptual, filosófica y metodológicamente este escrito. Por una parte, se encuentra en esta tradición un concepto de ciencia como explicación teleológica o explicación, un razonamiento lógico inductivo y un pensamiento motivado por razones hermenéuticas que pretenden comprender (*verstehen*) el fenómeno en su dimensión teleológica.

Esta tradición Aristotélica brinda posibilidades de ubicación de la presente investigación en el orden de las ciencias sociales y humanas, así como en el gremio de la investigación científica que cotidianamente puede entenderse como investigación con enfoque cualitativo. No obstante, dado lo sustancial que puede

¹²Al respecto: "La postura Aristotélica se remonta a Aristóteles como uno de sus primeros representantes, él pensaba la explicación científica como una progresión o camino inductivo desde las observaciones hasta los principios generales o principios explicativos. Para Aristóteles había tres momentos: el primero era la inducción, luego la deducción y, por último, una relación causal entre las premisas y las conclusiones acerca del hecho o fenómeno a explicar. Aristóteles exigía explicaciones que aclarasen «con el fin de qué» ocurrían los fenómenos. La Galileana, aunque recibe su nombre de Galileo Galilei, hunde sus raíces, más allá de Aristóteles, en Pitágoras y Platón, donde ya no se pregunta por el «por qué» y «para qué» últimos, sino por el «cómo» más inmediato y práctico de los fenómenos y sus consecuencias, va a considerar como explicación científica de un hecho, aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente. Tales explicaciones tomarán las formas de hipótesis causales que vendrán determinadas por el análisis experimental. Será la comparación de la hipótesis con las consecuencias deducidas mediante la observación de la realidad o experimentación la que nos dirá su valor explicativo" (Mardones & Ursua, 1995, págs. 16-22).

llegar a ser o no esta argumentación conceptual para lo metodológico, es necesario efectuar ciertas precisiones.

Existe, para fines de esta investigación, una distinción que debe hacerse entre saber y conocimiento. Mientras el primero entra en el orden de la experiencia en su sentido más concreto, simple y sencillo pero significativo para el sujeto y la comunidad en la que se encuentra, el segundo habita en el campo de la ciencia estrictamente hablando.

El saber -como ya se mencionó-, se relaciona con la experiencia (en este caso experiencia subjetiva); el conocimiento es consecuencia de un acto deliberado de conocer, y parte de un método científico sin importar la tradición desde la que se fundamenta. Lo anterior hace concluir que el conocimiento es el hallazgo de una investigación científica (con todo y su método), mientras que saber es y se *hace* en relación con la experiencia vivida.

Decir esta distinción entre saber y conocimiento es, por una parte, consecuencia de la base ontológica expuesta en los supuestos teóricos (*ser-en-el-mundo*); pues, por el contrario, el conocer es hacer la cesura cartesiana entre la mente, el cuerpo y el mundo sensible.

Se puede decir que en esta investigación no queda la disyuntiva epistemológica de sujeto-objeto, ni en el caso de que quien investiga se acerca a un objeto de estudio, tampoco con los personajes principales, los estudiantes. Como expliqué, el sujeto *está* y a la vez es con, para y desde el mundo (*ser-en-el-mundo*). Por tales razones, lo que propongo no es un construir conocimiento (hacer ciencia), sino develar saberes (investigar la experiencia educativa).

Hacer un distanciamiento de lo que se conoce tradicionalmente como investigación, sea cuantitativa o cualitativa, es asumir una actitud fenomenológica particular, una en la que el conocimiento del mundo es un cuestionamiento continuo, es “[...] *incluir en los paréntesis, no solo nuestro conocimiento práctico del mundo, sino también las proposiciones de todas las ciencias que se refieren a*

la existencia del mundo, ciencias naturales y sociales, la psicología la lógica y hasta la geometría” (Schütz, 1962, pág. 115).

La fenomenología, base filosófica y metodológica de esta investigación, pone especial atención (entre otras cosas) al significado otorgado por el sujeto en cuestión. El estudiante, en estas razones filosóficas, otorga un significado y un sentido a todo aquello que configura –de acuerdo a él mismo- su *proceso formativo*; en cierta forma, su *experiencia* adquiere también sentido y significado. Entonces, *“Podríamos decir que la fenomenología no estudia los objetos mismos, sino que está interesada en su significado, tal como la constituyen las actividades de nuestra mente”* (Schütz, 1962, pág. 123).

El encontrar el significado que los estudiantes otorgan a aquellos elementos que conforman su *proceso formativo*, es develar el sentido pedagógico que cada uno le da a su *experiencia de ser estudiante*; en cierta forma, *ser estudiante* se hace significativo, así como una faena formativa en relación al *proceso formativo*.

Cada estudiante, cada uno en su *experiencia*, desdeña la realidad de la cual es parte, hace de su acontecer en ese espacio formativo algo con sentido, busca la realización de sus proyectos, la realización de sus deseos y, a su vez, conforma una mirada y un juicio en función a esto y a su historia. En esta perspectiva, la fenomenología *“[...] se centra en comprender el significado que los acontecimientos tienen para las personas estudiadas. En un contexto histórico la posición fenomenológica, la cual considera al individuo parte de su mundo y viceversa”* (Maykut & Morehouse, 1999, pág. 6).

La fenomenología, como expresa Van Manen (2003) se pregunta cómo es tal o cual experiencia vivida, la *experiencia de ser estudiante* para este caso. A su vez, es el encuentro del significado y el sentido (Schütz, 1962) que el sujeto de la experiencia otorga a lo que le acontece, en este caso, qué significado y sentido le da a aquello que conforma su *proceso formativo*. En suma, esta investigación devela los saberes que dan sentido a lo educativo, es decir, lo estrictamente pedagógico (Contreras & Pérez de Lara, 2010).

En resumen, en esta investigación se tiene un pensamiento ontológico que entiende la existencia desde una dinámica indisoluble con el mundo, sobre todo hablando del sujeto. Lo anterior conlleva a una base epistemológica en la cual el saber (en sustitución del concepto conocimiento) es el resultado de una compleja dinámica que sostienen los estudiantes con su realidad educante en términos de experiencia, así como la experiencia que tiene el investigador en todo esto. Se sostiene, además, una base filosófica y metodológica desde la fenomenología que permite destacar la *experiencia* antes citada en su más estricto sentido personal del estudiante, e identificar y comprender el significado y sentido que le otorga aquello que hace su *proceso formativo*.

Van Manen (2003) hace una separación entre los métodos y metodologías entendidas en las ciencias tradicionales y la actividad investigativa fenomenológica hermenéutica; ésta, si bien también puede entenderse como un método, no se reduce a aspectos técnicos, sino a principio o actividades investigadoras, que son las siguientes:

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

Hablando de aspectos metodológicos de la *fenomenología*, me he encontrado con un cuestionamiento que he hecho pero que otras personas también me lo han referido, uno que abre y enriquece el espacio reflexivo en torno a esta metodología que presento, y es aquel que duda de la posibilidad de una articulación entre la fenomenología y la narrativa.

Encuentro que la fenomenología, preocupada por dar razones de la experiencia vivida, convoca formas de escritura que lo logren. En un texto metafórico, literario o narrativo, las posibilidades de comprender al otro en su experiencia se potencian. Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir, dice Van Manen.

Bruner (2002) comenta: "*Porque una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados*. Vivimos narrativamente: cuando conocemos a alguien nos sentimos más cercanos en tanto las experiencias vividas fluyen y se expresan, en tanto se manifiesta el cuerpo, tiempo, espacio y racionalidad en aquello que estamos narrando. Nuestro mundo, el mundo que está en nuestro interior, lo comprendemos mejor narrativamente. La narrativa posibilita mayormente la comprensión, la identificación de las estructuras temáticas que configuran la esencia de una cierta experiencia: nos muestra y no el significado.

La fenomenología se edifica en una ontología que destaca el carácter activo del sujeto en su mundo, desde el principio de intencionalidad, la interpretación y auto interpretación, hasta el entender que no hay realidad propiamente exenta de lo subjetivo. Incluso, la realidad social se edifica de impulsos subjetivos e intersubjetivos. El sujeto que vive la vida, el que hace las experiencias, al interactuar con su medio, con su mundo, deviene en forma distinta, adquiere una formación al estilo de la *bildung* de Gadamer.

En este sentido, la investigación en ciencias humanas es, en sí misma, un tipo de *bildung o paideia*; es decir, el currículo del ser y el devenir. Podríamos decir que la fenomenología hermenéutica es una filosofía de lo personal, de lo individual, que

ejercemos contra un conocimiento previo del carácter evasivo del *logos* del «otro», el «todo», lo «común» o lo «social» (Van Manen, 2003, pág. 25).

No obstante, si bien la fenomenología aporta elementos referenciales para la interpretación del hecho educante, así como contribuye con bases que se pueden utilizar en lo metodológico, aún deja un vacío de concreción en cuanto a cómo se llevaría a cabo la tarea investigativa en lo pragmático. Para poder crear una estrategia metodológica más concreta, me apoyo en la *narrativa*.

3.2.2. Narrativa y experiencia vivida

La narrativa, por su parte, mantiene similitud en esta fundamentación. Antonio Bolívar (2002) en su texto *¿De nobisipsissilemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*, expone referentes filosóficos y epistemológicos coincidentes con la fenomenología, afirmando que la subjetividad es la condición necesaria del conocimiento social, destacando los aportes de Gadamer y cómo esa ontología subyace a la epistemología.

A este respecto, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer ha sido quien mejor ha contribuido a fundamentar la nueva ontología que subyace a la epistemología. Así, en unas reflexiones sobre su gran obra *Verdad y método* (Gadamer, 1992), afirmaba que “la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la auto comprensión interna de los individuos que forman la sociedad. [...] No hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada” (pp. 232 y 237) (Bolívar, 2002, pág. 4).

El mismo autor distingue en dos formas de hacer investigación narrativa. La primera más anclada a un quehacer propio de la ciencia moderna, ya sea cuantitativa o cualitativa, la dicha paradigmática (lógico-científico), y la segunda es la narrativa (literario-histórico), siendo ésta la que se encuentra con una heurística fenomenológico hermenéutica, distinguiendo la singularidad, la peculiaridad de la *experiencia vivida*, donde cada fenómeno es único e irrepetible y que escapa de toda categorización y se distancia sustancialmente de las explicaciones teóricas

con tendencia a generar un conocimiento general determinista. Bruner lo expone del siguiente modo:

Tabla 1. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Carácteres	Estudio "científico" de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de verificación	<i>Argumento</i> : procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	<i>Relato</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.
Discursos	<i>Discurso de la investigación</i> : enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica</i> : expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	<i>Proposicional</i> : categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo</i> : particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador.

En el mismo artículo, Antonio Bolívar critica la forma paradigmática de cómo es que los enfoques cualitativos, que se fundan en una tradición filosófica y epistemológica diferente y hasta divergente que los que tiene el enfoque cuantitativo, asumen el mismo espíritu investigativo, incluso hasta llegar a procedimientos similares pero sin descartar que la narrativa puede ser parte de la forma paradigmática: *"Desde esta perspectiva, es importante advertir que el razonamiento paradigmático es común en los diseños cuantitativos y cualitativos de investigación"* (Bolívar, 2002, pág. 10).

Siguiendo con el pensamiento de Bolívar -base epistemológica del presente escrito-, destaco que las formas de hacer investigación, tanto en un enfoque cuantitativo como en el cualitativo, coinciden en muchos aspectos. En el enfoque cuantitativo se parte de *categorías a priori* que determinan la recolección de los datos en el campo; en cambio, los enfoques cualitativos suponen un proceso inductivo en la recolección de datos para llegar a un conocimiento amplio que abarque la singularidad, es decir, las categorías son *a posteriori*.

Lo propio, entonces, del modo paradigmático de pensar, que incluye –como acabamos de ver– los análisis llamados cualitativos, es ordenar la experiencia de un modo tal que produzca una red de conceptos que agrupen los elementos comunes, mediante categorías con algún grado de abstracción. El conocimiento se descontextualiza para que pueda unificar la singularidad y diversidad de cada experiencia. Es curioso que solemos catalogar de “cualitativa” una investigación por el modo como recoge los datos (notas de campo, observación participante, entrevistas, etcétera), cuando lo que la hace cualitativa debería ser, más bien, como resaltó la “teoría fundamentada”, el modo como se analizan y “representan”; es decir, una forma distinta de hacer emerger teoría (Bolívar, 2002, pág. 11).

En este momento encuentro oportuno destacar la articulación entre fenomenología y narrativa (literario-histórico) no paradigmática. Por una parte subrayo una forma posible de ser, una forma precisa de ser: la de ser estudiante. Ser estudiante me convoca a hacer un proceder metodológico que destaque la singularidad, la peculiaridad sin tendencia a generar una generalidad, aún si ésta es consecuencia de una lógica inductiva. En este sentido, el relato con una estructura narrativa me es fundamental, pues me permite encontrar el sentido que cada estudiante le da a su vida, a su experiencia como tal: *“La narración se entiende como una condición ontológica de la vida social y, a la vez, un método de conocimiento. Los relatos y narraciones de las personas son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas”* (Sparkes & Devis, 2007, pág. 49).

En los aspectos conceptuales que precisan el quehacer metodológico de esta investigación, resalto que, para lograr los objetivos y dar respuesta a la pregunta de investigación, realicé entrevistas conversacionales (Van Manen, 2003) con el propósito de recabar relatos de los estudiantes. Posteriormente, con el arte de escribir y reescribir, los estudiantes y yo les damos una estructura narrativa. El relato *“[...] se refiere a las historias reales que la gente cuenta, mientras que la narración o las narrativas se refiere a las estructuras que subyacen a las historias”* (Sparkes & Devis, 2007, pág. 49).

Decir de los relatos de vida en el campo conceptual, es decir, entenderlo y explicarlo como concepto que permita entender mejor de qué se está hablando cuando se suscita y qué lo distingue de otras formas de expresión, no es tarea sencilla. Al respecto, para disipar dudas, cito:

Utilizaremos aquí el término «investigación biográfico-narrativa» como un categoría amplia que -ostensivamente- incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdord, al territorio de las escrituras del yo: historia de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pág. 18).

Biografía, autobiografía, historia de vida, relato, etcétera, son *grosso modo* formas orales o escritas que permiten dar cuentas de experiencias personales en tiempos específicos. Los tiempos pueden ser amplios, tanto para abarcar evoluciones o transformaciones progresivas en relaciones con otros, así como ciertas situaciones particulares que se distinguen por su excentricidad. Ejemplificando, el famoso libro de *Los Hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis, se configura de un conjunto de biografías en transiciones de tiempo largos; o bien, los tiempos pueden ser casos específicos con duración corta, los cuales, en la interpretación que hago y con relación al campo epistémico que sostengo, distingo como el *Aquí y ahora*.

(Auto) biografía, historia de vida y relatos, mantienen una relación entre sí, sobre todo porque expresan la vida y tienen una estructura en el matiz de la narrativa. Al respecto distingo, siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernández, que:

Historia/retrato de vida

La «historia de vida» («recite/histoire de vie», en la literatura francesa) se puede considerar una dimensión particular (relatos de vida biográficos) de la (auto) biografía (2001, págs. 35-36).

En líneas anteriores establecí que la experiencia vivida es asunto de expresión para quién la vivió: el lenguaje toma aquí una manifestación específica para el narrador, para quien relata lo que vivió. En el campo específico de la investigación, ahí donde se busca una heurística y/o exégesis de ciertos fenómenos (de la vida, en este caso), la interacción de quien narra se da con alguien que busca algo. De esta manera:

La historia de vida normalmente se realiza como relato oral, a demanda de alguien, en una situación interactiva, por sucesiones reconstrucciones a posteriori sobre la totalidad de la vida o centradas en situaciones temáticas específicas [...] A la vez, la historia de vida es una técnica que permite al investigador penetrar y comprender al interior del mundo de los sujetos que quiere estudiar (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

Sin embargo, para poder precisar con mayor claridad mi proceder metodológico y que se logre entender la articulación que hago entre la fenomenología y la narrativa, refiero una vez más a Bolívar con la siguiente distinción respecto al análisis de los datos narrativos:

Tabla 2. Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos

	Análisis paradigmático	Análisis narrativo
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
Resultados	Informe "objetivo": análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada –a partir de las distintas voces– por el investigador.
Ejemplos	Análisis de contenido convencional, "teoría fundamentada".	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

Para esta investigación retomo el análisis narrativo, en el cual la tarea del investigador “[...] en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes” (Bolivar, 2002, pág. 13). Para lograr lo anterior, se entrevistó conversacionalmente a estudiantes que fueron escogidos porque, en las respuestas a los cuestionarios donde se les preguntó sobre su experiencia a lo largo del proceso formativo, dieron respuestas profundas y dejaron ver, entre otras cosas, sentimientos y emociones.

En la entrevista conversacional cada uno destacó experiencias concretas que según cada cual expresaba esencialmente el *ser estudiante*. Una vez que relataron esas experiencias, a éstas les dimos una estructura narrativa. Posteriormente me acerqué una vez más a los entrevistados para solicitarles leyeran el relato narrativo de su o sus experiencias concretas y las retroalimentaran, así como precisar posibles desfiguros de mi parte con sus relatos.

El informe es una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector. La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de *mutación de los textos del campo a los textos para el lector*. El investigador recrea los textos de modo que el lector pueda “experimentar” las vidas o acontecimientos narrados (Bolivar, 2002, pág. 18).

He de rescatar de nueva cuenta a (Sparkes & Devis, 2007) por los dos supuestos ontológicos que subyacen a la narrativa: uno realista y otro relativista. Para este escrito, y con base a lo establecido por la fenomenología que supone que cada experiencia posible mantiene una estructura esencial, subrayo el supuesto ontológico realista, el cual, de acuerdo a los mismos autores:

[...] para saber quiénes somos, cual es nuestra identidad, debemos descubrir la historia inconsciente y hacerla explícita al compartirla con alguien. De esta manera, cuando contamos o escribimos una historia o relato, no estamos creando una

identidad, sino describiendo algo (narración) que ya había sido creado previamente y estaba escondido en nuestra mente (pág. 51).

Las respuestas a estas preguntas serán la base desde la cual se planten los hallazgos, una posibilidad de identificar *formas posibles de ser estudiante*, tener un panorama más preciso de lo que puede ser el *proceso formativo* y, con esto, hacer una narrativa de la *experiencia de ser estudiante* en cada caso concreto.

Siguiendo con el camino metodológico que da cuerpo a esta investigación, destaco que para poder hacer el análisis de los relatos y crear las narrativas, fue preciso que tomara una posición como investigador que me permitiera identificarme como un relator de historias pensando *con* los relatos y no *sobre* los estos. Es decir:

Las historias ya hacen el trabajo de análisis y de teorización. Desde este punto de vista, el investigador participa del momento en que está contando la historia puesto que interactúa dialógicamente con el narrador con la misión de acompañarle, ayudarle a evocar el relato y participar con el relato y participar incluso corporalmente. Para conseguirlo, es muy importante que los investigadores elaboren un relato creativo, en lugar de un relato realista, donde la escritura se convierte en un método de análisis y la teoría se encuentra en la historia. Esto exige pensar *con* los relatos y no *sobre* de ellos, así como una implicación desde dentro y no un análisis desde afuera (Sparkes & Devis, 2007, pág. 53).

Como consecuencia de adoptar un posicionamiento así expuesto, se realiza un relato -o relatos- por parte de cada estudiante en el cual, en el momento de su evocación, participo propiciando el enriquecimiento del mismo por parte de quien lo cuenta. Posteriormente, una vez hecho todo lo anterior, presento un informe narrativo, el cual tiene la intención de develar las experiencias vividas.

Capítulo IV. Estudiantes. Experiencias vividas, sentidos y significados en su proceso formativo

A lo mejor tú vas a estar oyendo este cassette mientras te comes una pierna de pollo, y te enteras de cosas de mí que nadie sabe. Pero ¿qué tal el pollo? ¿Te interesa también? ¿Sabes cómo fue su vida, cuándo nació, quién lo mató, qué día, qué hora era? No sabes nada ¿ajá? ¿Y si te confesaré que por más que conozcas la historia de mi vida, sigo opinando que conoces más al pollo? Nadie conoce a nadie, vampiro. Por más que intentes, ¿Cómo digo?, succionarme la vida. Como al pollo, ¿verdad?

Violetta en *Diablo Guardián* de Xavier Velasco

Hasta el momento, he destacado al menos dos aspectos categoriales que dan sustancia al objeto de estudio de esta investigación: el primero, el relativo a la experiencia vivida concreta de ser estudiante; el segundo, lo concerniente al proceso formativo.

Puede decirse que la experiencia de ser estudiante es un hecho que se vive individualmente, pero no solo. El estudiante narra su experiencia y ésta es relacional, es decir, en contacto directo con otras personas las cuales pueden ser profesores, compañeros de clase u otras que son parte del hecho educativo en el que se desenvuelve. A su vez, también pueden ser personas ajenas al espacio, pero íntimas al educando.

En otros términos, diríamos, cómo lograr una articulación temporal de lo biográfico con lo estructural; entre la trayectoria subjetiva que construye un sujeto y las estructuras sociales y profesionales entre las en las que se inscribe; las narrativas de acción con las genealogías de contexto que las explican (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pág. 125).

Por su parte, el proceso formativo lo entenderé aquí como esos momentos de irrupción, de alteración, esas situaciones que vivió un estudiante que le provocó

una transformación, un cambio. Visto así, el proceso formativo no puede ser entendido y menos comprendido al margen de la experiencia vivida, dado que la experiencia vivida es precisamente el punto o génesis de la transformación, ya que después de ésta el sujeto ya no es el mismo. Hay un devenir sujeto.

En las narraciones de los estudiantes metodológicamente marqué con negritas lo fenomenológico, aquellos elementos de la experiencia caracterizados por el cuerpo vivido, el espacio vivido, el tiempo vivido y la relacionalidad (Álvarez-Gayou, 2004), y subrayé los momentos de transformación del sujeto, ese proceso formativo, esa alteridad en el sujeto que le permitió ser uno distinto después de la experiencia misma.

En un inicio, mi idea era trabajar estas dos categorías en forma separada, pero entendí que, aunque conceptualmente se pueden diferenciar, en lo concreto no es posible. Por ello, en este capítulo doy cuentas de ambas articulándolas, entretejiéndolas según mi interpretación, según las narraciones de cada uno de los estudiantes, según sus relatos, sus versiones de los hechos...

Algunos de los participantes en esta investigación me impresionaron, por lo que los invité a participar en este trabajo. Entre ellos, estuvieron Denisse, Valeria y Jimena, que desde que tuve trato con ellas vislumbré sensibilidad ante la vida, sensibilidad que les permite apropiarse del mundo vivencialmente en forma profunda: no viven en la inmediatez. Por su parte, a Juli la conocí en donde laboro: ella fue prestadora de Servicio Social, y también pude percibir su sensibilidad ante el mundo. Sin embargo, las respuestas del cuestionario que efectué fue lo que terminó por convencerme de invitarlas a colaborar.

4.1. Ser estudiante: de la inscripción a la decisión de serlo. Tensión de temporalidad en el aquí y ahora

Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad, lo cual es lo mismo.

Jorge Luis Borges

Conceptualmente, dar cuentas del estudiante desde los acervos de la ciencia, o bien, desde el conocimiento de sentido común, es circunscribirlo a un marco definitorio específico, al igual que cualquier otra forma posible de ser en la vida. En el diccionario se puede encontrar la definición, en la teoría de la psicología y de la sociología también. No se diga de la historiografía, la cual intenta de ubicarlo en su contexto educativo. Antropológicamente, se destaca la parte cultural que le da atributos de los que se piensa en la convivencia diaria. En fin: decir o citar definiciones o teorías que ayuden a saber qué es exactamente ese personaje tan propio del mundo contemporáneo, es caer en reduccionismos

Como persona frente a un mundo que cohabito - mi existencia se comparte con la de otros, es decir, coexistó-, sé que así como yo gozo de ciertas experiencias en otras formas posibles de ser, así como yo fui estudiante, tal vez otros nunca lo fueron, o puede lo fueran, pero de otra licenciatura. De quienes fueron estudiantes de Medicina y ahora son médicos, he de decir que yo no gozo de esa experiencia. Por ello, es menester abrir los ojos ante la vida y darse cuenta que hay un sinfín de formas posibles de vivirle en su carácter existencial.

Una cosa es definir un personaje y otra cosa es vivir como tal; esto no quiere decir que tengamos la posibilidad “real” de ser y vivir de todas las formas posibles, de vivir todas las experiencias ya vividas. Sin embargo, lo anterior tampoco significa que tengamos y/o debemos vivir en el marco exclusivo de mis posibilidades, ni nos nubla nuestra capacidad de comprender al otro. No podemos vivir como todas las formas posibles de ser, no podemos hacer todas las experiencias, pero podemos recrearlas. El lenguaje, primeramente, es lo que abre las posibilidades, el que permite la expresión de lo que fui o lo que soy; es la palabra, el discurso, la narración, lo que me posibilita la expresión de lo que viví y lo que permite al otro que aprehende esa narración, el comprenderme como tal.

Quiénes fuimos o somos, quiénes somos hoy por hoy, es asunto de lo vivido, de las experiencias que, en su conjunto y en su momento, abrieron un abanico de posibilidades ante lo específicamente vivido como significativo, ante aquello que alteró (de alteridad) al sujeto de la experiencia. Las experiencias son

las que nos forman, las decisiones que tomamos en los momentos experienciales determinan quiénes somos.

Decidimos a partir del despliegue de nuestros saberes, aunados a los deseos y las intenciones que nos motivan en el momento. El resultado de las decisiones es una persona diferente, una que se transformó y que por tal razón adoptó nuevos saberes, o bien, resignificó los ya tenidos. Hay una relación intrínseca entre la experiencia y el saber, entre el sujeto que hace la experiencia, los saberes que tiene y las decisiones que toma en función de sus deseos e intenciones.

Aquello que nos altera, que nos brinda la posibilidad de hacer una experiencia concreta, es objeto de nuestra interpretación; a su vez, una hermenéutica ontológica se despliega y nos auto interpretamos dinámicamente. Ser estudiante, decidirlo, es asunto de hacer la decisión, de asumir el proceso formativo, de implicarse incluso con lo que se estudia y todo lo que conlleva.

¿Qué vivimos que nos permite la posibilidad de vivir de tal manera? Preguntando más concretamente: ¿Qué vivió específicamente un determinado sujeto en situación educante, en la licenciatura en pedagogía de la FES-Aragón, que le permitió saberse como estudiante, y qué elemento intervino como eso que lo alteró? La respuesta a dicho cuestionamiento es asunto de cada uno, de acuerdo a su situación.

“La existencia es posibilidad y ésta, a su vez exige proyectos”, dice Fullat (2002, pág. 30). Cada estudiante, en su situación concreta, en su acontecer en un espacio educativo del nivel superior, acepta una posibilidad: la de estudiar *algo* y *para algo*, es pensar en ese *algo* que estudia el proyecto de su existencia, al menos en un sentido específico, en un entendido de profesional de *algo* y que *para algo* le será útil en su vida.

Denisse fue mi alumna antes de que comenzara con mi trabajo de campo. Ella siempre me pareció que, además de aprender rápido contenidos difíciles,

tenía esa sensibilidad ante la vida de la que hablé con anterioridad, esa posibilidad de reír pero también enojarse ante las situaciones que le rodeaban. Sin duda, era la persona que buscaba, no sólo porque la conocía y sabía de sus cualidades, sino porque en el cuestionario me arrojó su forma de sentir el mundo, sin tanto análisis, simplemente lo que sentía.

Denisse fue la primer chica que entrevisté: en realidad no sabía quién estaba más nervioso, si ella o yo. Recuerdo que nos quedamos de ver a una hora en un sitio dentro de la FES-Aragón, y que cuando llegué ella no estaba. En ese momento sentí frustración y algo de desesperación al pensar que mi primera entrevistada me había quedado mal: por momentos me llegaba un sentimiento de fracaso (quizá estaba exagerando). Unos minutos después me atreví a hablarle por teléfono. Me contestó y me dijo que me estuvo esperando: hubo una confusión en el horario. Según yo nos quedamos de ver a las 10:00 a.m., y según ella, a las 9:00 a.m. Como fuere nos vimos en ese instante, y la percibí algo molesta.

Nos dirigimos al lugar de la entrevista: un salón del edificio de posgrado de la FES-Aragón. En el camino me decidí a borrar su molestia. Hablamos de sus amigos, de los trabajos de la escuela, y por fin encontré el tema que nos implicó: el fútbol. Ella le va al América, yo también: me platicó de sus experiencias con su novio y la porra de este equipo, hablamos del uniforme y de otras cosas relativas al tema. En ese momento cambió su rostro, la sentí más a gusto, y supe que era el momento de comenzar la conversación.

La plática que sostuve con ella a mi parecer fue un éxito, ya que hablamos de mucho de su experiencia vivida como estudiante. Me habló de maestros, de su familia, de su pareja, etcétera; sentí una comunicación abierta de su parte, una disposición a colaborar conmigo pero no desde el compromiso académico, sino desde el que ella tiene consigo misma, con la Pedagogía y, ¿por qué no?, hasta conmigo.

¿Cómo y cuándo ella decidió ser estudiante? Relató:

*En tercer semestre cursaba materias en la mañana y en la tarde, y a pesar de que los dos anteriores veía a la maestra como un modelo a seguir, **no estaba tan convencida de lo que estaba estudiando: de las clases, de los conocimientos y de lo que me brindaban hasta ese momento, mis expectativas no estaban cubiertas, me quedaba un vacío. Hubo momentos en los que me decía a mí misma “Ya no quiero ir a la escuela”, incluso cuando me preguntaban qué es Pedagogía, no sabía qué responder... Ya no quería seguir. En ese mismo semestre, como a la mitad, la carga de trabajo era mucha, y así fue cuando comencé a reconocer ciertos autores que antes no, a comprender teorías, discursos y otros aspectos de la profesión. Comenzaba a buscar fuentes de consulta, tenía la necesidad de investigar y de disipar mis dudas sobre autores o teorías, empezaba a comprar libros que me decían y otros que creía eran básicos de tener en casa, además fui relacionándome con estudiantes del turno vespertino, personas que estaban convencidas de lo que estudiaban. Verlos me motivó, me gustaba ese ambiente, y fue entonces cuando me gustó, cuando ya me agradó lo que hacía, ya no estudiaba por compromiso, sino porque realmente lo deseaba; el hacer un ensayo académico, por citar un ejemplo, ya era una actividad que disfrutaba a pesar de lo complicado y estresante que pudiera ser. Realmente lo disfruto.** (E.D.)*

En esta experiencia encuentro que La experiencia vivida de ser estudiante en el proceso formativo, es un constante vaivén de encuentros y desencuentros con lo que se estudia. La relación con los pares puede ser fundamental en la experiencia vivida de ser estudiante; los otros pueden ser un espejo en el que podemos vernos, podemos vivir imaginativamente las experiencias de los otros y hacerlas nuestras.

Decidir ser estudiante de una carrera específica no es algo que necesariamente se haga al momento de inscribirse, al llenar algún formulario para ser candidato a cierta escuela. En el anterior relato, noto que por una parte la crisis de decidir estudiar *algo* atraviesa la visualización, la proyección de lo que uno puede llegar a ser: esa proyección a futuro, este vislumbrar el porvenir, pero siempre sobre la base del pasado, aquel que me da historicidad, que me permite entenderme en un espacio específico al tiempo que genero expectativas.

Vivimos el tiempo, hacemos de nuestra existencia una relación con el tiempo. Los días no pasan así nada más, no es el tiempo objetivo de la física como afirma Heidegger (2005), no es el tiempo abstracto: aquel que vemos objetivado en los calendarios y los relojes, ese que sabemos que pasa simplemente, los días, las noches, son inevitables, y los sabemos.

Aquí, conviene entender el tiempo en su dimensión existencial: cómo lo vivimos, como el tiempo que al vivirlo gesta lo que somos, el tiempo pasado. La historicidad de cada quién que refleja el *aquí y ahora*. *“El existente humano parte tanto del pasado –lo que aquí y ahora es- como del futuro –lo que puede llegar a ser. No interesa el tiempo abstracto de la física, sino el tiempo para –para lo posible”* (Fullat, 2002, pág. 33).

En la conversación que tuvimos, Denisse me comentó que su deseo en realidad era estudiar Medicina. Deseaba ser Ginecóloga. *“En un principio, yo estaba loca por la Medicina ¿no?, y yo quería ser Ginecóloga, yo recuerdo muy bien eso”*. Denisse me hizo entender que la influencia de los padres puede ser fundamental, incluso llegar a ser determinante en la elección de carrera de un estudiante. Ella me confesó que cuando iba en la preparatoria tuvo muchos excesos y vivió situaciones que de algún modo la hicieron quedarse un año más; es decir, concluyó sus estudios de nivel medio superior en cuatro años.

Por ese antecedente fue que su familia la desmotivó a estudiar medicina, en especial su mamá, *“¡Es que cómo vas a estudiar medicina, si no saliste en tus tres años! Piensa en estudiar otra cosa, porque sólo los mejores son los que salen en tres años.”* Y Denisse escogió Pedagogía.

Ella decidió ser estudiante después del tercer semestre: asume esta decisión no a partir de experiencias con profesores o familiares, sino a partir de que se relaciona con sus pares, cuando logra ver en ellos y ellas otras posibilidades de ser estudiante. Anteriormente, la experiencia vivida de Denisse era de vacío: *“[...] mis expectativas no estaban cubiertas, me quedaba un vacío”*; luego encontró la motivación y las ganas en sus pares, en el otro que es como

ella: *“Verlos me motivó, me gustaba ese ambiente, y fue entonces cuando me gustó, cuando ya me agradó lo que hacía, ya no estudiaba por compromiso, sino porque realmente lo deseaba”.*

Hacer la experiencia de ser estudiante, darse la oportunidad de vivir el proceso formativo, es debatir sobre las expectativas que se tienen, que se gestan en las experiencias pasadas. Las expectativas son la proyección del estudiante, pero no sólo en el entendido de que hay arrojio hacia el mundo en forma de deseos e inquietudes, sino también en la dimensión temporal futura.

Otra experiencia que expone un estudiante que le permitió decidirse vivir la experiencia de ser estudiante, estribó en la concreción de aspectos relativos a la Pedagogía de la FES-Aragón en situaciones específicas de la vida cotidiana. Los conocimientos, ya sean teóricos o prácticos, asumen cierta relevancia para el siguiente estudiante en cuanto logra hacerlos prácticos, más no prácticos en un sentido técnico, sino vivencial, es decir, en lo concreto, en lo vivido como proyecto y arrojio al mundo (en el cual se incluyen otros). El relato es el siguiente:

Iba en sexto semestre y estaba con mi familia. Esto sucedió hace como año y medio, en un cumpleaños, creo que era de una prima y pues no es muy grande la casa. Entonces había muchos niños y había una pecera. Quienes estaban ahí tenían mucho miedo de que los niños empezaran a jugar porque había una pecera. Los niños comenzaron a jugar, a correr y a gritar, luego mi prima regañó, gritó y le dio un jalón de pelos a su hijo y le gritó: *“¡Estate quieto y te sientas!”*. Entonces yo le empecé a explicar todo lo que habíamos visto un poco en los primeros semestres y le dije: *“De nada sirve que lo regañes y reprimas así, porque lo que él necesita es liberar su cerebro ¿Por qué mejor no le pones otra actividad y enfocas esa energía a que tenga un comportamiento adecuado? pero no lo reprimas de esa manera porque lo único que vas a provocar es un choque y provocar rebeldía.”* Para evitar todo eso les dije a los niños *“¿Por qué no dibujamos?”* Eran cinco y dos de ellos me dijeron que no sabían, luego les dije *“Ok, juguemos dominó”*. Jugamos pero no le entendían. Pasamos a jugar lotería y jugamos eso como una o dos horas más o menos, luego vino la parte de pastel. **Me sentí muy bien porque en ese momento vi la cara de los chavitos, incluso**

cuando por fin decían dentro del juego “¡lotería!”, su cara de felicidad y hasta competitividad, pero competitividad buena entre ellos, de decir “¡No! ¡No puede ser, a ver, revisemos!”. Entonces muy padre, **pues hasta me sentí en armonía con ellos**. Fue cuando empecé a vincular el aprendizaje que había tenido en la carrera con el exterior fue cuando dije “**¡órale, qué chido que si me está ayudando esta parte de mi formación!**”, porque antes sí tenía muchas dudas ¡muchísimas dudas!, yo creo que fue ese momento en el que pensé “¡Ahí está!, de algo está sirviendo todas estas lecturas y esto que estamos viviendo en la carrera de Pedagogía”.

Sentí felicidad, satisfacción también, mucha satisfacción, yo decía “¡Ah, ok! Sí: creo que sí me gusta esto”. Porque antes tenía muchas dudas, yo me preguntaba “¿La Pedagogía es para mí? ¿Realmente yo me veo como profesor o me veo en recursos humanos?”, y a raíz de que he tenido este contacto, sobretodo últimamente durante este último año que ya he podido ejercer. Pero antes si tenía serias dudas, “¿Sí es mi carrera? ¿Sí es lo que quiero? ¿Sí es a lo que quiero dedicarme? ¿Sí es lo que me apasiona? “Porque puedo ser bueno aunque no me apasione y eso va a ser triste, aunque me deje dinero me va a ser triste, esa era mi mayor duda, y a raíz de que tuve estas experiencias con ellos y antes un poquito más también, fue el decirme “¡Órale! Creo que voy por buen camino”.

(E.Jo)

El conocimiento de carácter pedagógico, en esta experiencia, adquiere sentido cuando se logra vivir y compartir en aras de la formación del otro. La teoría logra ser aprehendida, incorporada por el estudiante cuando ve que tiene una “utilidad” un sentido, un vínculo con el mundo de la vida. Las expectativas determinan el gusto o disgusto por un determinado campo disciplinar, el bienestar o no de un estudiante en su proceso formativo se ve influenciado por la existencia o no de un vínculo entre expectativas y lo que se vive específicamente en las clases y con los contenidos curriculares.

En esta experiencia, encuentro elementos que me permiten comprender que en ocasiones necesitamos “vivir” el conocimiento, hacerlo experiencia; sólo así podemos vislumbrar el alcance pedagógico de un determinado proceso

formativo: cuando se devela en su devenir en la experiencia, en una situación que, en otra lectura menos concienzuda, pasaría como cotidiana. Retomando al estudiante: *“Fue cuando empecé a vincular el aprendizaje que había tenido en la carrera con el exterior fue cuando dije “¡órale, qué chido que si me está ayudando esta parte de mi formación!”*

Jorge me demostró que la Pedagogía, como conjunto de aprendizajes incorporados en uno, puede adquirir un sentido en tanto se logra un aporte en el otro, en su formación o tan sólo en el desarrollo de ciertas habilidades. *“Me sentí muy bien porque pues en ese momento vi la cara de los chavitos, incluso cuando por fin decían dentro del juego “¡lotería!”, su cara de felicidad y hasta competitividad, pero competitividad buena entre ellos, de decir “¡No! ¡No puede ser, a ver, revisemos!” Entonces muy padre, pues hasta me sentí en armonía con ellos”*

Si bien Jorge no esclarece los alcances de haberse puesto a jugar con esos niños, pues no identifica o narra los logros formativos o educativos, si al menos supo que los infantes, como cualquier otro ser humano, hacen de mundo el lugar de su existencia, del desarrollo de sus deseos, pero a veces este desarrollo, ese despliegue de alegría, se ve sofocado o reprimido por un agente externo, por una condición o limitante que no siempre se entiende en el momento y que quien pone dicho límite no hace un esfuerzo por explicarlo, menos por entenderlo.

Un aspecto que me resaltó de esta experiencia, que coincide con la anterior a la misma, es la duda que Jorge llega a sentir con su carrera: *“¿Sí es mi carrera?, ¿Sí es lo que quiero? ¿Sí es a lo que quiero dedicarme? ¿Sí es lo que me apasiona?”*. Entiendo tanto Jorge como Denisse tienen apertura a estudiar Pedagogía, a veces no tan convencidos, a veces dudando con fuerza, o incluso, con desesperanza.

Luego de que Jorge me narró esta experiencia, le pregunté cómo se sintió al respecto. Me comentó que se vio en esos niños que fueron regañados frente a él, me dijo: *“Pues yo creo que me sentí como proyectado, porque yo también era*

muy inquieto, bueno, por eso tengo muchas cicatrices; era muy inquieto y fui así educado, y si me molestaba mucho que siempre que preguntas ¿por qué no puedo jugar?, ni siquiera te dan una explicación.” En lo personal considero que, más que una proyección, Jorge comprendió lo que le sucedía a esos niños, pues él antes vivió un dolor similar. Para comprender, entiendo que no necesariamente hace falta vivir o haber vivido lo que el *otro*, pero ayuda haberlo hecho, aunque tampoco es garantía.

En el primer relato, las relaciones con los pares fueron fundamentales en la decisión de ser estudiante; en el segundo, esas relaciones fueron una experiencia en donde los conocimientos se hicieron “prácticos” -por decirlo de algún modo. En ambos casos, se vislumbró la incertidumbre y el titubeo sobre su porvenir. Estudiar una carrera es, de algún modo, cuestionar lo que se estudia en función de lo que se desea y lo que se esboza como porvenir.

Ser estudiante y vivir un proceso formativo es debatir entre el deseo, la expectativa y lo que la institución educativa ofrece concretamente. Los contenidos y el aprendizaje de éstos no sólo es asunto de una didáctica específica o de un profesor que transmite una experiencia; a veces, es necesario vivir el conocimiento y ver que esas teorías tienen un sentido. En ocasiones, vivir el conocimiento es necesario para encontrarle un sentido, vivirlo en su articulación con la realidad, ahí donde toma cuerpo en el estudiante, cuando lo lleva a lo concreto.

4.2. ***El profesor como un reflejo del deseo de los estudiantes***

Educación podría significar comprender que el destino de nuestros gestos educativos debería dirigirse a “cualquiera”, a cualquier otro, independientemente de su condición, su origen familiar, su cuerpo, sus modos de hacer, su apariencia. Es una tarea en principio igualadora y que se opone al «orden natural de las cosas», es decir, a ese orden consagrado por los que adoran los privilegios, y los sostienen. El gesto de educar, en efecto, se dirige a cualquiera, pero no olvida que los efectos de ese pasaje son singulares. Como si educar fuese un arte frágil según el cual habría que saber cuándo nos dirigimos a cualquiera y cuándo a cada uno. Hay aquí, también, una diferencia esencial entre la responsabilidad del enseñar y la del aprender: enseñar a cualquiera, aprende cada uno.

Carlos Skliar

Educación, proceso formativo, escuela currículo, didáctica, enseñanza y aprendizaje, me remiten principalmente a la relación entre profesor y alumno en el aula. Lo anterior no quiere decir que aquí se agota la Pedagogía, ¡no! Sin duda, tanto el profesor como el alumno son dos actores fundamentales de esta disciplina de los que las reflexiones pedagógicas no pueden prescindir.

La cita con la que abro este apartado es de Carlos Skliar, y la obtuve de su Facebook. Quisiera resaltar lo último: *“Hay aquí, también, una diferencia esencial entre la responsabilidad del enseñar y la del aprender: enseñar a cualquiera, aprende cada uno”*. Los docentes, en lo individual, ejercen su profesión día a día en las aulas, y sus esfuerzos tienen el objetivo, entre otros, que sus estudiantes aprendan un cierto conocimiento. A su vez, el que aprende tiene una responsabilidad al respecto: estudiar y comprometerse con su formación.

“[...] enseñar a cualquiera, aprende cada uno.” Ese que enseña lo hace a quien sea que esté en su salón de clase, que se haya inscrito a su curso, seminario, taller o lo que haya ofertado; no obstante, ese que hacer no asegura que todos aprendan o siquiera que pongan atención a la cátedra, es decir, que hagan la experiencia del aprendizaje, que logren esa transformación.

El profesor, como persona con características muy específicas, posee historicidad, deseos e intenciones –y a veces inquietudes y preocupaciones-, al igual que los estudiantes ejemplos de líneas anteriores. El profesor, históricamente y en la actualidad, tiene un quehacer específico. El estudiante también. Ambos son personas, y su relación es personal; siendo así, no podemos limitar las miradas pedagógicas a lo técnico, a las estrategias de enseñanza y a los procesos cognoscentes, hay que pensar en algún momento en aquellos aspectos que distinguen su complicidad como interpersonal, pues ahí subyace la posibilidad -o no- de una implicación y una probable experiencia formativa. Este apartado lo dedico a encontrar en algunas experiencias las razones por las cuales se puede dar una implicación entre profesor y estudiante

Una experiencia que vivió Denisse brinda una posibilidad de entender cómo se puede dar una implicación entre estudiante y profesor. Ésta se dio bajo tres referentes: el primero tiene que ver con algo nuevo, con una situación no vivida, siendo más específico, la experiencia de ser estudiante. Para ella fue vivida, de acuerdo a la entrevista, con mayor intensidad en los primeros días de clases. El segundo guarda una relación estrecha con la que después fue su profesora modelo, y el tercero lo ubico en Denisse y la idea que se hizo de la profesora aún antes de conocerla, idea hecha a partir de las experiencias que sus pares vivieron con la profesora y le compartieron. Aquí el relato:

*Estaba en el salón A-603. Ese día particularmente llegué temprano, pues una semana antes la profesora había faltado y compañeros de otros grupos que ya la habían conocido me decían: “¡Es súper mala onda!”, “¡Está loca!”. Las bancas estaban desacomodadas aunque me pareció irrelevante, pues cotidianamente así se encontraban. **Percibí miedo en mi grupo, temor en el ambiente; sin embargo yo no lo sentía. Tenía curiosidad de verla, de conocerla.** Después de un rato la maestra llegó, demostraba una mirada **que me impresionó, que me dejó quieta y atenta a lo que hiciera**, luego ella volteó y creo que se sorprendió de que fuéramos demasiados estudiantes, éramos como sesenta y dos alumnos, el salón estaba saturado. En ese instante me pregunté “¿Es nuestra maestra?”, le vi la cara y pensé “¡es una maldita!” Posteriormente nos solicitó “¡acomoden las*

bancas!”. Recuerdo muy bien esa parte porque todos nos paramos de inmediato y acomodamos nuestros pupitres en filas; ella empezó a carcajear y me pregunté “¿qué le pasa?”, en ese instante **me confundí pues no comprendía lo que pasaba, estaba desconcertada**, “¿Por qué sus risas?” me pregunté. **No lo entendía**. Acto seguido, nos dijo: “Pobrecitos de ustedes, se conducen por lo que les dice alguien, como una autoridad, por ejemplo, siempre lo que les exijan ¿Lo van a hacer? ¿No tienen criterio? ¿Por qué ninguno me cuestionó mi orden?, todos hicieron lo que yo dije”. En ese momento me surgió la duda de por qué nos había solicitado acomodar las bancas, cuál era la razón, luego ella nos dijo: “Sólo quería ver qué tan obedientes eran”. **Fue una provocación para mí**. Posterior a eso la clase comenzó formalmente, nos hizo muchas preguntas pero nadie contestó, **veía en su rostro una mirada fuerte, expresiva, creía que si decía algo que pasara por una estupidez me iría mal con ella, sentí miedo, preferí quedarme callada**. Luego nos enlistó todas las actividades que haríamos durante el semestre: los libros que leeríamos y los autores que teníamos que estudiar; entre todas las actividades y textos que en las otras clases nos habían solicitado, entre lo que la maestra nos decía en ese instante pensé: “¡Dios mío! ¡Todo eso tengo que hacer!” **Me sentí muy presionada en ese instante**. Posteriormente nos comenzó a decir la dinámica de trabajo; recuerdo muy bien que nos dijo “¡Yo no voy a pasar lista, no voy a prohibir la entrada o la salida del salón, ustedes pueden entrar y salir cuando quieran porque este es su espacio; y quien quiera participar pues que lo haga, el que no pues que calle, pero el que no habla pues no es escuchado y por lo tanto no vale!”. Sentí que nos estaba retando, pero ahora entiendo que es una forma de motivación y así lo asumí. Todas mis materias eran importantes, pero en especial esa, porque no importaba si leía hasta noche y releía los textos complicados con tal de entenderlos, con tal de participar y que ella me reconociera, pues la veía enorme, hablaba impresionante. Todo ese semestre tuve esa necesidad. Sólo con ella me pasó. (E.D.)

En esta experiencia, ser estudiante es dejarse sorprender, es ser curiosa y desear conocer al otro que tiene la encomienda de su formación. La experiencia de ser estudiante es vivir un proceso formativo que puede ser desconcertante, a veces incomprensible, los estudiantes en ocasiones se sienten provocados ante

ciertas acciones de los profesores. Ser estudiante es discernir entre participar o no en clase, amén de lo que siente en ese instante.

El estudiante vislumbra las actividades académicas que tiene que realizar para su formación. La motivación que el estudiante encuentra para su formación deviene de una relación dialógica con su profesora y la noción de ser estudiante se halla en la búsqueda del reconocimiento de un profesor.

Desde que conocí a Denisse como estudiante y más aún con el trato que tuve con ella con fines de la realización de este escrito, supe que era una persona que por más miedo e incertidumbre que pudiera sentir, siempre las ganas de vivir, el arrojo y el deseo predominaban en ella, demostrando que siempre está abierta a vivir la vida en toda su plenitud, a gozar el mundo más allá de sus altas y bajas, nunca quedándose con las ganas de hacer algo en específico, siempre dispuesta y atenta a la sorpresa.

Los sentimientos y las acciones que una persona siente y hace, hablan de la personalidad de cada quién. Denisse me demostró ser una estudiante que, a pesar de sus miedos, la curiosidad y las ganas de conocer pueden más: «[...] *percibí miedo en mi grupo, temor en el ambiente, sin embargo yo no lo sentía, tenía curiosidad de verla, de conocerla [...]*», esta frase, a mi parecer, sentencia lo que para un estudiante es un motivador frente a la vida, a las cosas que pueden ser, al deseo de vivir algo nuevo, por más inquietante y aterrador que pueda ser.

La curiosidad es el motor del conocimiento, dice Paulo Freire. Esta condición humana motiva, mueve a quien lo siente, abre los sentidos al mundo y a la experiencia vivida. Denisse, por curiosidad, se dispuso a conocer a quien sería la profesora de su preferencia, quien le sirvió de modelo, motivación e inclusive apoyo en los momentos difíciles. Una experiencia formativa como ésta mantiene una relación con la curiosidad, el deseo y el atrevimiento.

El acto comunicativo que se establece entre el profesor y los estudiantes, las tramas lingüísticas que se crean en el fervor de una clase que, además de ser

de inicio de curso es de inicio de una trayectoria escolar, puede ser determinante en las relaciones que se dan entre el profesor y su grupo, y con un estudiante en particular.

«...me confundí pues no comprendía lo que pasaba, estaba desconcertada [...] no lo entendía [...] fue una provocación para mí [...] veía en su rostro una mirada fuerte, expresiva, creía que si decía algo que pasara por una estupidez me iría mal con ella, sentí miedo, preferí quedarme callada». En esta experiencia, encuentro que se dio un diálogo entre el profesor y el grupo, matizado por supuestas contradicciones y arbitrariedades, provocaciones y juegos de inteligencia y poder. Hacer la experiencia de ser estudiante, es entrar en un juego impredecible de diversos ambientes: nunca sabemos qué nos vamos a encontrar, cada profesor tiene un temple diferente, un estilo docente impreso por su personalidad. Siempre es diferente, siempre es impredecible.

Denisse me confesó en este relato y en otro que más adelante expondré, que tuvo la necesidad de ganarse la estima y respeto de esa maestra, además de que mantuvo una relación estrecha con ella a lo largo de su trayecto escolar. Denisse siempre se esforzó en estudiar *«con tal de participar y que ella me reconociera, pues la veía enorme, hablaba impresionante. Todo ese semestre tuve esa necesidad. Sólo con ella me pasó.»*

Toda vez que he tenido oportunidad de charlar con estudiantes, tanto de la FES-Aragón como de otras escuelas, e incluso con amigos, me he percatado que cada uno tiene su profesor o profesores “favoritos”; las razones son variadas y cada uno tiene una distinta. Lo relevante al respecto es que, en muchos casos, los estudiantes hacen de un profesor o profesora la persona con la que quieren vivir su experiencia vivida de ser estudiante: a veces como alumnos, otras, como amigo, otras más en la relación con algún proyecto, pero siempre buscando ese ejemplo que les impresionó.

Jimena es otra chica que colaboró conmigo en esta investigación. Ella, a mi parecer, era una chica muy destacada académicamente: leía lecturas complejas y

las entendía muy fácilmente, explicándolas aún mejor; a su vez, era una persona sensible. Cuando la invité a este proyecto no se negó en ningún momento, al contrario: fue entusiasta y lo aceptó con ánimos.

Jimena es lesbiana: aunque tal vez lo supo desde hace tiempo, no fue sino hasta el primer semestre que decidió reconocerlo ante el mundo. El mundo que vivimos, la sociedad, la cultura y todo aquello que en su conjunto arman un contexto en el cual habitamos y hacemos nuestras experiencias, suele poner ciertos principios para la convivencia y las relaciones con los demás. En ocasiones, las reglas y los principios pueden llegar a ser discriminatorios e incluso excluyentes.

En una sociedad como la nuestra, aceptarse y reconocerlo frente al mundo es una condición que no es generalmente bien vista, dado el convencionalismo: es asunto de valor y coraje, de asumir las consecuencias que pueden surgir: “[...] *el mundo comprende dentro de sí al hombre, que se encuentra arrojado en el mundo y sometido a sus limitaciones*” (Abbagnano & Visalberghi, 2006, pág. 629).

En un relato, Jimena cuenta cómo tuvo ese valor de aceptarse y reconocer su condición ante la sociedad. Una clase, una exposición, los comentarios de los compañeros, de la profesora, los debates en torno a un tema de interés público, las afirmaciones y negaciones que se arrojan con fuerza y pasan por verdad o falsedad; en fin, las condiciones de lo que se está viviendo, la dinámica de relaciones, pueden influir tanto en una persona, como lo fue en Jimena. A continuación, su experiencia:

*En la clase de Teoría Pedagógica a mí y unos compañeros nos tocó exponer un tema; no recuerdo bien cuál, pero estaba relacionado con la homosexualidad por decisión mía, pues la maestra nos había dado la libertad de elegir cuál sería. Ese día mis compañeros del grupo estaban sentados en media luna, la maestra estaba de pie cerca del pizarrón; el equipo, al momento de la exposición, estábamos todos de pie, todos juntos, **pues eran las primeras clases y nos daba algo de miedo la situación**. Cuando uno hablaba el resto estaba detrás, así como escondidos; íbamos pasando sucesivamente. Después todo el*

grupo comenzó a hablar, a dar su punto de vista, y una persona del grupo preguntó: “¿Y cómo te das cuenta si un hombre es homosexual o es heterosexual?”. Una de las personas integrantes de mi equipo, contestó: “Pues en su forma de caminar o de vestirse”. Y entonces la maestra se voltea y le dice: “¡No! ¡Cómo puedes tú pensar eso siendo pedagoga! No te das cuenta tan sólo en la forma en que se viste la persona, porque de ser así, la estás tipificando. En realidad hay otros tipos de factores que van más allá. La forma de vestirse no tiene relación”. Cuando escuché eso, tomé mucha confianza, pues antes me daba miedo hablar de estos temas, los veía como algo tabú, ¡demasiado tabú! Entonces cuando empezamos a hablar de eso en público y empezar a reflexionarlo, a criticarlo y a escuchar opiniones, a mí me dio mucha confianza y seguridad, pues en ese entonces estaba en el dilema de definirme entre ser heterosexual u homosexual, y la profesora nos hablaba del tema de manera crítica. Eso me ayudó a mí para poder decir: “¡Sí! ¡Voy a aceptarlo! ¡Voy a decirlo!” (E.Ji.)

Las nuevas experiencias son desconcertantes, en ocasiones pueden provocar miedo en el estudiante, ser estudiante puede ser una experiencia de pensamiento crítico y de ruptura ante ciertos temas que implican al estudiante mismo. La experiencia vivida de ser estudiante incorpora aspectos de la vida personal que pueden ser determinantes en la formación del sujeto.

Las profesiones nos cambian, no somos los mismos cuando iniciamos un proceso formativo y cuando lo concluimos, no sólo porque se incorpora una ideología, una visión frente al mundo y/o idiosincrasia, sino porque, además de educación, las relaciones que logramos hacer con el conocimiento en función del quehacer del profesor, abre los ojos ante ciertas situaciones que antes ignorábamos, algunas en relación a lo que somos y/o podemos llegar a ser, en todas las aristas de nuestras vidas. “Hacer una experiencia quiere decir, por tanto, dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo” (Larrosa, 2003, pág. 31).

Jimena logra una transformación de fondo, del fondo de su ser. Lo que vivió y cómo lo vivió, la intensidad con la que se asumió en ese momento, le permitió a

ella reflexionar sobre su propia persona, acaeció la experiencia y la vivió con intensidad. «*Cuando escuche eso, tomé mucha confianza, pues antes me daba miedo hablar de estos temas, los veía como algo tabú, ¡demasiado tabú!*» El miedo, en Jimena, deviene en la posibilidad de una aceptación, de una transformación: «*[...] esto a mí me dio mucha confianza y seguridad [...] ¡Sí! ¡Voy a aceptarlo! ¡Voy a decirlo!*»

Jimena encuentra en esta experiencia la posibilidad de asumirse en forma distinta, se dio el chance de ser otra distinta en ciertos aspectos, mismos que le permiten una mayor aceptación de sí, una versión mejorada para sí, para reconocerse frente al mundo no como el mundo lo requiere o necesita, sino como Jimena lo desea. Las experiencias, aquellas que transforman, aquellas que nos pasan, pueden ser emancipadoras, retadoras y hasta irreverentes a la luz de los convencionalismos y las miradas a veces prejuiciosas. En Jimena, una clase y una profesora fueron detonantes de la experiencia, de la transformación.

La experiencia de numerosos enseñantes y educadores revela una concepción nueva, donde el maestro viene a ser el catalizador de significaciones nuevas a lo que cada persona capta del saber, y el catalizador de posibilidades de expresión (Honore, 1980, pág. 104).

En el tenor del presente apartado, Valeria, otra chica que colaboró conmigo en este trabajo, develó en una de sus experiencias que la implicación que puede o no existir entre profesores y estudiantes, radica en la forma en que el primero sustenta su persona y desde luego su trayectoria académica. Recuerdo que una de las primeras interpretaciones que hacía con referente a las entrevistas conversacionales era en relación a la primera impresión, al momento primigenio en el cual el estudiante conoce a su profesor.

*Me acuerdo muy bien del maestro, bueno, del doctor. **Recuerdo que me causo así como impacto; no sé, su personalidad me causó gran impresión.** Fue Didáctica General I. A mí me tocaba los martes con él, de 12:00pm a 2:00 pm, ya conocía a mis compañeros, porque, una semana antes nos daban el curso propedéutico y a la gran mayoría los conocí ahí, había hecho amistad con varios*

*compañeros, sobre todo con dos. En Pedagogía nos sentamos como queremos, así en “U” o media luna, y yo me sentaba del lado de la puerta, casi hasta el principio. Recuerdo que el profesor llegó con sus papeles en una actitud muy formal, luego se presentó, y me acuerdo mucho de la manera en la que se movía, y la manera en la que hablaba. **Me impresionó mucho y en ese momento pensé: “¡Wow! Algún día yo quiero ser así, como esa persona”:** **Muy seguro de sí, sus ademanes y gesticulaciones. Su seguridad causó impresión en mí,** sobre todo porque tenía tiempo que no estudiaba, desde que salí del CCH hasta la universidad pasaron cinco años y yo estaba con miedo, y **él me transmitió seguridad.***

*Además, cuando él se presentó con nosotros, se presentó mencionando su grado académico, su doctorado, y hasta lo apuntó en el pizarrón. Pero es muy sencillo, o a mí me pareció que lo era. Parte de la seguridad que él tenía lo demostraba en su humildad, su sencillez, mostrándose como una persona. El hecho de que no llegara con prepotencia, así como queriendo demostrar o decir que “¡Yo soy Doctor, yo lo sé todo y ustedes son mis alumnos y van a aprender!”, **eso fue como un gancho, para luego decir “¡Wow, a este maestro yo sí lo sigo!”.** **Por eso lo escogí como asesor de tesis algunos semestres después.** (E.V.)*

La primera impresión que tiene un estudiante del profesor puede ser determinante en el proceso formativo, una guía o bien un modelo a seguir. Los profesores transmiten aspectos de su personalidad, cada estudiante decide con que se queda. El estudiante elige a los profesores que quieren seguir en su proceso formativo, los elijen en ocasiones por aspectos de su personalidad.

La sorpresa del otro, de la otra, del misterio, la dificultad de su comprensión, la imposibilidad de asimilarlos a nuestras visiones y concepciones, a no ser que lo hagamos a costa de quienes son, supone de por sí la posibilidad de una experiencia, de una experiencia de éstas para lo que encontramos expresión cabal (Skliar & Larrosa, 2009, pág. 8).

«Me impresionó mucho y en ese momento pensé: “¡Wow! Algún día yo quiero ser así, como esa persona”: Muy seguro de sí, sus ademanes y gesticulaciones. Su seguridad causó impresión en mí.» Valeria encuentra en el

otro esa posibilidad de ser una pedagoga como lo veía en el profesor, ahí, en sus palabras, en sus gesticulaciones, su lenguaje en todo sentido: verbal, corporal, etcétera, está una forma posible de ser, en este caso, pedagogo o pedagoga. En los profesores, el estudiante puede encontrar ciertas pistas de lo que puede llegar a ser él o ella misma.

El estudiante, en su experiencia formativa, busca al profesor o profesora que le permita ver materializado ese ideal de profesional que tiene en mente. Cada estudiante construye este ideal sobre la base de sus experiencia, lo que vive y proyecta, la tensión de temporalidad en conjugación con sus deseos más íntimos e inquietudes es que logra esta visión.

Otras experiencias me permitieron observar que, en los estudiantes, puede darse la necesidad de ver materializado en una práctica concreta los conocimientos que reciben en su proceso formativo; hacer la experiencia de una práctica escolar -o algo similar- puede contribuir al gusto por el estudio, al encuentro consigo mismos en el marco de una intencionalidad.

4.3. *El estudiante y el “allá afuera”*

Durante mucho tiempo vi la investigación educativa como un quehacer que tiene una serie de procedimientos que tienen que devenir en un informe: Planteamiento del problema, justificación, Objetivos y preguntas de investigación, Marco Teórico y Metodológico, etcétera. En lo metodológico, se proponían los instrumentos y herramientas, así como el proceder mismo. Todo a la luz de una ciencia que supone principios desde su concepción: sea empírico-analítica, o fenomenológica-hermenéutica.

Decir de la investigación es asumir una configuración de conceptos que desembocan no sólo en principios metodológicos, sino que suponen una forma de concebir y asumirse frente al mundo. Por mencionar algunos -que anidan una base epistemológica específica-, se encuentran el positivismo, hermenéutica,

empirismo, fenomenología, objetividad, subjetividad, ontología, explicación, comprensión, inducción, deducción, por mencionar (Albert, 2008).

Gracias a la experiencia de hacer investigación, más allá de los fundamentos epistemológicos, los conceptos de ciencia, las metodologías y los métodos, me he encontrado con la sorpresa de cosas nuevas -a veces imprevistas-. Si bien se dice que los instrumentos de investigación se pilotean (Rodríguez, 1999) y en gran medida así lo hice, siempre hay la posibilidad de algo nuevo, y en mi caso así pasó.

Los juegos del lenguaje (Gadamer, 1993), allí donde los significados habitan, donde el sujeto reposa su existencia, se objetivan de muchas formas. Narramos nuestras experiencias ortodoxamente en forma hablada y escrita, y de esa manera se dio esta investigación. No obstante, ¿quién define la mejor forma de contar una experiencia, la forma objetivada de lenguaje?

Los pilotajes de los instrumentos de investigación, la concreción de los mismos, suponen ya una forma específica de rescatar de aquellos y aquellas que participan en la investigación formas específicas de hacerlo, de narrar esas experiencias. Los procesos metodológicos se priorizan tras el trabajo hecho sobre éstos; las posibilidades de expresión se limitan, las objetivaciones del lenguaje de los que hacen la experiencia vivía se prefiguran: el sujeto es prefigurado.

Con Karen, el lenguaje encontró una forma muy peculiar de aflorar, de mostrar en su interior lo que Karen tenía por experiencia y por sí misma en el proceso formativo. Con una habilidad muy específica, encontró en el dibujo una forma de hacerlo, en la historieta objetivó ese lenguaje; narró su experiencia, la narrativa gráfica.

La capacidad narrativa sirve a los humanos para organizar la experiencia, proporcionando marcos para enmarcar lo que sucede: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personas o actores (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, pág. 26).

Esta organización de la experiencia de la que nos hablan Bolívar, Domingo y Fernández, en Karen se logró mediante la narrativa gráfica, o más precisamente, a partir de una historieta:

La historieta, o cómic, es un medio de comunicación que hace uso de imágenes y, por lo tanto, de signos, pero con unos significantes concretos, eminentemente gráficos, que pueden vincularse o desvincularse de textos acompañantes para articular mensajes (Barrero, 2012, pág. 29).

Karen encuentra en la historieta una forma de transmitir ese mensaje, la experiencia que le permitió hallar aquello que buscaba para sí, para su formación. La historieta fue el medio que utilizó para decirme cómo fue su vivencia; el encuentro con lo otro y los otros. *“Se admite, en sentido general, que narrar es referir lingüística o visualmente una sucesión de hechos en un marco temporal, obteniendo como resultado una transformación de la situación de partida”* (Barrero, 2012, pág. 30).

La narrativa, como la he manejado hasta este momento, me ha servido como un medio, un método, para dar cuentas del mundo de la vida, para alcanzar esos objetivos fenomenológicos descriptivos (Van Manen, 2003), a su vez, me ha otorgado una posibilidad de comprensión en el campo de las reflexiones hermenéuticas (Gadamer, 1993). La narrativa, además, brinda la alternativa de que el sujeto que enuncia su experiencia, se configure y reconfigure, se signifique y re signifique (Bruner, 2002). La historieta, pues, es una herramienta metodológica que puede responder a estas exigencias, a estos requerimientos:

[...] la historieta, por el modo en que construye su instancia de enunciación, es un lenguaje muy adecuado para producir obras en este estado de cosas: una historieta puede exhibir marcas personales –desde un “yo” lingüístico hasta el trazo del grafismo y la cualidad a la vez inicial y simbólica del dibujo- pero no puede dejar de construir una instancia múltiple de enunciación. A la vez personal, como la literatura, e impersonal, como el cine, la historieta es una narración que se hace cargo desde sus propias restricciones como lenguaje de los conflictos de la “era de la intimidad” (Reggiani, 2012, pág. 107).

Karen no sólo dibuja y cuenta una historia, no sólo se limita al trazo artístico, a la realización de viñetas, al color, al detalle e incluso al discurso; Karen se enuncia a sí misma en la historieta, es un “yo” pronunciado, una experiencia narrada en el marco del discurso e imagen, en la consecución de sucesos, en la alteración del sujeto y la transformación en otro “yo”, a la vez el mismo pero con elementos distintos a lo antes sido.

El sujeto se cuenta y se interpreta a sí mismo. Se convierte en personaje de su relato en el que se interpreta: es quien mira y, también, lo contemplado. La inmediatez de lo hablado cede paso a lo diferido de la escritura y nace entonces la capacidad reflexiva (Trabado, 2012, pág. 248).

Así pues, la autora es también la protagonista, una mirada de sí para sí, una enunciación de sucesos desde lo vivido, desde lo sentido, desde lo fenomenológico. Karen hace uso de sus herramientas y habilidades en el campo de la narrativa gráfica para lograr lo anterior, enuncia y se enuncia en el trazo, el dibujo, el color y el discurso. Nos presenta su experiencia vivida (Ver: Anexo: “A través de mis ojos”

En la entrevista que sostuvimos, Karen me demostró que esta experiencia y otras que narró las vive intensamente: sus emociones y sentimientos siempre se evidencian, la confusión adquiere a veces un papel protagónico; otras, la incertidumbre que acompaña con miedo es la medida desde la que por momentos vive sus experiencias. Quizá lo más relevante, fue que Karen demostró que ríe y disfruta su experiencia.

En esta experiencia vivida, Karen rememoró una práctica escolar que tuvo que hacer como parte de la asignatura de Didáctica. El objetivo era, además de desarrollar y poner en práctica habilidades docentes, vivir como tal el estar frente a un grupo, el experimentar ese fenómeno, sentirlo, hacerlo propio y dejarse tocar y transformar por ese suceso, por esta experiencia que todo aquel que se forma en pedagogía puede ejercerla como egresado: esto es la docencia. Para Karen, esta experiencia fue reveladora. Me compartió que a partir de ello fue que encontró lo

que para ella es lo pedagógico: *«Por mi parte pensaba muchas cosas que quizá nunca pasarían, tenía la idea de que algo saldría mal. Por otro lado, sabía que tarde o temprano tenía que descubrir si “ahí” se encontraba aquello a lo que los profesores se referían como lo pedagógico».*

En realidad, no consideré preguntarle a Karen qué era lo pedagógico: no lo creí tan importante como lo que provocó en ella su descubrimiento. A partir de ese momento su proceso formativo adquirió un nuevo cauce; ella mencionó que cuando se dio esa experiencia estaba pasando por un momento de crisis, en el cual dudaba de estudiar Pedagogía, *«Sobre todo porque no me sentía cómoda en aquel espacio gobernado por las normas de control... y las constantes miradas de algunos compañeros. Por cierto... Hubo un periodo de crisis en mi experiencia en general que abarcó del primer al tercer semestre de la carrera; en ese periodo lo único que hacía era tratar de convencerme a mí misma de algo que ni siquiera quería. A veces pensaba ¿Qué es esto de la Pedagogía? ¿En verdad es para mí? ¿Qué debo hacer? ¿Debo irme o continuar?»*

La experiencia, eso que nos pasa (Larrosa, 2003), son hechos que nos trans-forman, aspectos que nos cambian sustantiva y definitivamente, que redirigen nuestra existencia, determinan nuestro *aquí y ahora*. En Karen, esa experiencia en una práctica escolar fue fundamental para resolver su crisis con relación a la duda entre seguir o no estudiando Pedagogía: fue irrupción, alteración, cambio (Skliar & Larrosa, 2009).

En este ejemplo hay un reconocimiento del estudiante de asumirse como tal, de decidir de una vez por todas estudiar la Licenciatura en Pedagogía y dejar de lado las dudas e incertidumbres. *«Tuve que pasar por muchas cosas y darme cuenta de otras, para salir de eso. Aprendí a querer y aceptar lo que tenía porque de una forma u otra así lo había elegido, además no quería renunciar. Ahora me encuentro aquí, al final del camino».*

A su vez, en esta experiencia vislumbré una constante en relación a otras más y con lo vivido fuera de la escuela como espacio físico, con el “allá afuera”,

donde se vive una realidad pedagógica diferente, donde lo aprendido en las aulas puede o no adquirir sentido y significado.

Julieta me narró su experiencia, la cual enlazo a esta última apreciación. Ella es una mujer que ya es madre y en algún momento fue ama de casa; con el transcurrir del tiempo encuentra el momento de retomar los estudios y decide estudiar Pedagogía. A mi parecer, ella lo tuvo muy consciente: estudiar Pedagogía no fue fortuito, sino una decisión seria y tomada con conocimiento de causa.

Julieta, pues, es una persona con experiencias distintas a las de una estudiante promedio, dado que es esposa y madre de una adolescente; a su vez, es dueña de una serie de vivencias que le dotan de un conocimiento de sí misma y de saberes que le dan pauta a formas específicas de desenvolverse como estudiante. Aquí su relato:

Siendo honesta, tengo como estrategia que casi no me inscribo con profesoras. Es un poco prejuicioso, pero es resultado de una mala experiencia con una profesora que reafirmó una creencia que tengo, y es que no siempre podía tener buenos resultados con ellas y así sucedió con ésta última; en cambio, con profesores hombres me adelanto y predispongo a que voy a tener buenos resultados, y normalmente así sucede. Con los profesores varones, aquellos de los que he aprendido, les estoy muy agradecida.

*En una ocasión, en una etapa en la que estaba muy pensativa, filosofando mucho, un profesor en la clase de Formación y Práctica Docente nos dijo “¡No estén negando la posibilidad de ser docentes!”, y yo estaba en esa frecuencia, en la de negar esa posibilidad; **nos dijo palabras que siento fueron las adecuadas y precisas para yo aterrizar**: “No digan ustedes que no van a ser profesores. ¿Por qué? Porque ustedes no saben la necesidad, no saben los caminos que van a tomar. No se nieguen esa posibilidad o al menos no lo digan contundentemente”. Y es que yo era de las que decían eso, de las que negaban esa posibilidad, y a partir de que escuche eso de él dejé de pensar de dicha manera. Ahora digo: “No sé qué voy a hacer, pero sé que voy a hacer algo”.*

*El mismo profesor, en la clase de Orientación Educativa, dijo: “Yo te voy a enseñar. No te preocupes. Cuando terminemos esta materia tú vas a saber hacer esto, y esto, y esto...”, y nos enseñó a hacer los test y yo quedé muy contenta, incluso decía “Ustedes pueden cobrar por hacer esa Orientación Vocacional”. Después me acerqué a preguntar cuánto podía cobrar, él me asesoró. **Ahora, con todas las pruebas que él nos enseñó a aplicar, ahora sé cómo hacer una Orientación Vocacional... ¿Y eso cómo no me va a encantar? Que te enseñen a hacer algo.***

*Actualmente otro profesor también nos dice: “Yo te voy a enseñar. Te voy a enseñar a hacer tus cartas descriptivas, tu programa semestral, bimestral o anual”. Le doy mucho valor a esas palabras, cuando alguien te dice “Yo te voy a enseñar”. También ese mismo profesor, dice: “Yo les voy a enseñar lo que necesitan hacer en el plano laboral”. **Eso me parece muy interesante, me agrada mucho.** (E.Ju.).*

Ser estudiante no es sólo esa simplista concepción de aquel o aquella que va a aprender, sino que trae consigo cosas que lo mantiene meditativo con respecto a sí mismo en su aquí y ahora. Ser estudiante de Pedagogía puede ser una experiencia a partir de la cual uno logró ser más abierto con respecto a su porvenir. Los profesores pueden ayudar a que esto así suceda, un profesor puede provocar que un estudiante le encuentre sentido y significado a su formación en miras al porvenir, al trabajo después de la licenciatura.

Julieta, Juli para quienes nos llega a considerar amigos o amigas, es consciente de que, por alguna razón u otra, hay en ella una animadversión a las personas de su género, a las mujeres. En lo personal no me pareció necesario profundizar en las explicaciones de esta creencia suya, aunque ciertamente me ayudó a comprenderla. Advierto que más adelante voy a rescatar la experiencia que tuvo con una profesora que, de acuerdo a Juli, reafirmó su creencia: « [...] una mala experiencia con una profesora que reafirmó una creencia que tengo [...]».

Escuchando a Juli me percaté de cómo las palabras de un profesor pueden tanto liberar de prejuicios a un estudiante, así como darle certidumbre ante la

perspectiva de su porvenir: *«¡No estén negando la posibilidad de ser docentes!» y yo estaba en esa frecuencia, en la de negar esa posibilidad; nos dijo palabras que siento fueron las adecuadas y precisas para yo aterrizar».*

Dar por sentado los aspectos del porvenir es negar las posibilidades de cada uno, los caminos que pueden o no ser parte de la existencia del sujeto. En cierta forma, un profesor, con sus palabras, puede abrir esas posibilidades y esos caminos. *“Educar es poner en juego el presente del educado para que se pregunte: ¿qué va a ser de mí? El educado se pone en juego desde su propia realidad, ciertamente, pero problematizando a ésta”* (Fullat, 2000, pág. 117).

Continuando en el mismo tenor, Juli advierte que en su formación necesita saber que está aprendiendo conocimientos que le sean útiles para el trabajo como pedagoga; ella encuentra en los profesores que le dan eso un alivio y alegría. Narró: *«El mismo profesor, en la clase de Orientación Educativa, dijo: “Yo te voy a enseñar. No te preocupes. Cuando terminemos esta materia tú vas a saber hacer esto, y esto, y esto...”, y nos enseñó a hacer los test y yo quedé muy contenta, incluso decía “Ustedes pueden cobrar por hacer esa Orientación Vocacional” Después me acerqué a preguntar cuánto podía cobrar, él me asesoró. Ahora, con todas las pruebas que él nos enseñó a aplicar, ahora sé cómo hacer una Orientación Vocacional... ¿Y eso cómo no me va a encantar? Que te enseñen a hacer algo».* Reafirmando su gusto por los aprendizajes que a Juli le permiten saber *hacer algo*, comenta:

«Actualmente, otro profesor también nos dice: “Yo te voy a enseñar. Te voy a enseñar a hacer tus cartas descriptivas, tu programa semestral, bimestral o anual.” Le doy mucho valor a esas palabras, cuando alguien te dice: “Yo te voy a enseñar”. También ese mismo profesor, dice: “Yo les voy a enseñar lo que necesitan hacer en el plano laboral”. Eso me parece muy interesante, me agrada mucho».

Bernard Honoré (1980) señaló que la enseñanza está en crisis, en un tiempo como el actual que supone que enseñantes y educadores ya no sólo

cumplen con su función primigenia de la enseñanza y el aprendizaje, sino que ahora son catalizadores de significaciones que cada estudiante capta del saber. Encuentro en la experiencia de Juli cómo un profesor puede ser quien, con su quehacer, logra captar formas de expresión diversas con relación al porvenir del estudiante, quien logra advertir de algún modo las posibilidades que cada quien tiene en su porvenir, un porvenir a veces desesperanzador, otras todo lo contrario, pero siempre con preocupación. «*Yo les voy a enseñar lo que necesitan hacer en el plano laboral*», son palabras que sentencian apoyo, alivio, esperanza.

Jorge, otro estudiante que colaboró conmigo en esta investigación, me dio otra perspectiva de cómo esa relación con el “allá afuera” puede ser motivación para el estudio, e incluso una razón y esperanza para seguir adelante. En el caso de Jorge, él comienza su relato admitiendo un desánimo con la carrera y la FES-Aragón como espacio educativo, pero luego cambia de parecer.

Los primeros tres semestres fueron un suplicio realmente aquí en la carrera, de entrada porque yo vivo por el sur y C.U. me queda a quince minutos, cuando me dicen “Te quedas en Aragón en la tarde.” Pues yo no sabía dónde era, entonces fue así como el primer batazo. Pero también entendí que muchos quisieran este lugar. “No puedo botar esta oportunidad que me está dando la escuela, no puedo botarla, vamos a darle”.

*Y entonces, cuando entro a la carrera, lo primero que me dicen es que no tiene un objeto de estudio fijo, como que cada quien le pone una variante, me saca de onda porque aparte tengo que admitir que yo soy un poco más pragmático, entonces dije “¡Qué complicado!”; luego en segundo semestre, con Teoría Pedagógica, me remiten a todos los filósofos a toda esta parte teórica **y a mí me cuesta mucho trabajo la teoría**, yo soy más de verlo, hacerlo, practicarlo y así lo aprendo, a diferencia que me lo estén contando.*

Entré muchísimo en conflicto conmigo mismo, igual con los profesores pues no los entendía, llegó un momento en que dije: “Es que creo que no es lo mío, creo que la Pedagogía no es lo mío”, pero porque remitía la Pedagogía a los libros, no a la práctica. Entonces cuando paso a tercer semestre

y que empieza esta parte psicológica (que me apasiona a mí también la psicología, ver los procesos mentales y cómo ayudar), entonces es cuando me empiezo a jalar un poquito más, y es cuando empiezo a tener contacto en orientación vocacional, empiezo a tener la experiencia con los alumnos al contacto con el otro y es cuando tomo un poquito de aire para poder seguir, y digo “Bueno, ya estamos a cuarto semestre pues vamos a darle, ya estamos a la mitad y si no me gusta pues esperaremos otra oportunidad”. Entonces resumiendo, primer segundo y tercer semestre decía: “¡No soy de aquí, no me sirve lo que estoy viendo, no me gusta la filosofía! ¿¡Qué hago!?” (E.Jo.)

La realidad nacional en educación superior, devela la poca posibilidad que jóvenes para estudiar una carrera. Tener una oportunidad es algo que valorar. La experiencia de ser estudiante no es sólo la simplista forma de aprender contenidos, sino que además hay una relación con estos, se generan y se dan sentimientos de animadversión o aceptación. El contacto con la realidad laboral puede dar elementos a los estudiantes en su proceso formativo que les permita relacionar el contenido curricular, el aprendizaje, con algo concreto.

Cuando conocí bien a Jorge me dejó ver que era una persona muy positiva, entusiasta y alegre, una persona que vive intensamente su realidad. Jorge comienza su relato afirmando que el inicio de su trayecto formativo fue un martirio: «*Los primeros tres semestres fueron un suplicio realmente aquí en la carrera [...]*». Aunque Jorge supera ese sentimiento al saber que es una oportunidad, una que no cualquiera tiene como él: «*Pero también entendí que muchos quisieran este lugar. No puedo botar esta oportunidad que me está dando la escuela, no puedo botarla, vamos a darle*».

Jorge mantiene una relación con la escuela, con los profesores y con los contenidos; él asume que mucho de lo que se le enseña no son cosas que le sean fáciles de aprender, que, en suma, la teoría es complicada para él y que prefiere cosas que lo acerquen a lo laboral, conocimientos prácticos: «*Entonces es cuando me empiezo a jalar un poquito más, y es cuando empiezo a tener contacto en orientación vocacional, empiezo a tener la experiencia con los alumnos al contacto*

con el otro y es cuando tomo un poquito de aire para poder seguir y digo “Bueno, ya estamos a cuarto semestre, pues vamos a darle, ya estamos a la mitad, y si no me gusta, pues esperaremos otra oportunidad».

En una experiencia ya expuesta de Jorge, demostró que, como estudiante, le es más formativo lo que puede vincular con situaciones concretas, problemas específicos donde la intervención del pedagogo es necesaria, y en esta experiencia reafirma esta cuestión. Hay estudiantes que en su proceso formativo buscan que la escuela y/o el profesor sean ese puente entre el conocimiento teórico y el práctico, aunque aquí el valor de las prácticas escolares puede ser de ayuda.

Las tres narrativas expuestas en el presente apartado me demuestran que en el estudiante puede existir la necesidad de una relación de contenido curricular con aspectos de la vida concreta, ésa que se gesta y desarrolla más allá de los libros, de los discursos hablados de los profesores, de las aulas y sus muros. El sentido y significado que puede darle o no un estudiante a su formación profesional, se relaciona con la experiencia vivida en situaciones que lo acerquen a problemáticas específicas del área en cuestión. A veces no basta con leer libros sustantivos de la disciplina que se estudia, o autores clásicos: en ocasiones se necesita vivir los contenidos como algo concreto, real, palpable, útil y práctico

4.4. No todo es estudiar en el estudiante, ni todo en el profesor es enseñar

“Quería decirte que toda explicación es una farsa, como lo es el hueso arañado por el tiempo. Que tu huida deja una sombra que retrata la soledad como si fuera apenas una mirada huérfana. Que todas las palabras desoidas se deshacen entre las manos y andan como sonámbulas por la tierra. Que el sueño es a veces quejido o música, otras veces cielo o cielorraso, y otras aún el derrumbe del destino. Y que todo lo que no supe decirte, tal vez no valía la pena ser escuchado.”

Carlos Skliar

Un salón de clases vacío antes del inicio del ciclo escolar, limpio, con los pupitres derechos y bien pintados, como si nunca alguien se hubiera sentado ahí, el piso impecable, los muros sin mancha alguna y menos rayones, el escritorio en perfectas condiciones, el pizarrón blanco perfecto, la puerta derecha y funciona correctamente, el cesto de basura vacío y limpio, todos los focos que alumbran en la oscuridad están completos y cumpliendo su meta... Un salón así parece no tener vida.

Cada aula es un espacio en el que se viven múltiples experiencias; cada pupitre concentra las expectativas, deseos, intenciones y anhelos de un alumno cuando la ocupa. Ahí es donde intenta alcanzar el conocimiento apuntando en su cuaderno, alzando la mano para preguntar, leyendo un texto en un libro o escrito en el pizarrón, escuchando las explicaciones del profesor. No obstante, también ahí es donde el estudiante esconde una historia de vida, sentimientos que trae a partir de cosas que vivió y/o está viviendo en el momento, alegrías por recuerdos placenteros pero también angustias y preocupaciones que no necesariamente son evidentes a la vista de otros, pero que de algún modo pueden ser determinantes en su proceso formativo.

Profesores y estudiantes se encuentran día a día en las aulas: ahí realizan su encomienda histórica de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, su relación no se agota ahí, los estudiantes por su parte no siempre se encuentran en

la disposición de cumplir con su parte didáctica, dadas distintas situaciones que problematizan su proceso formativo, a veces la familia, otras la pareja, a veces los amigos, en fin, cada caso es específico.

En una experiencia protagonizada por Juli, estando ella en una situación personal problemática, hay una posibilidad de comprensión por parte de un profesor que coprotagoniza. Aquí el relato:

*Mi hija estaba en una relación difícil, una mala relación. El día que conoció a estas personas se fue de fiesta con ellos y no regresó... Era martes y no regresaba. **No sabía nada de mi hija y tenía que exponer. Entonces yo era muy hermética y no le platicaba lo que me estaba pasando a mis amigas, era el tener que venir a la escuela y mi hija no aparecía, y el día que tenía que exponer le marqué al profesor muy desesperada y lloré y lloré porque ya habían pasado cuatro días, del sábado a martes, le dije lo que pasaba, que ese día teníamos que exponer y que no me iba a presentar y él me comprendió en ese momento de desesperación. Me dijo: “¿Ya le hablaste a sus amigas? ¿En verdad no sabes dónde está tu hija?” Entonces le contesté: “Más o menos sabemos que está con un grupo de amigos, pero no los ubicamos muy bien y estamos esperando que aparezca”. Él me dijo: “No te preocupes, no te preocupes. Mira, ahora te aconsejo que trates de localizarla con sus amistades y saber que está bien. No te preocupes por la clase. No te preocupes por nada. Por ahora lo que necesitas”. Me sentí apoyada, comprendida en ese momento.** (E.Ju.)*

El estudiante busca la comprensión del profesor; las prioridades son definidas y determinan el proceso formativo. Cuando Juli me narró esta experiencia, vi en sus ojos y escuché en el tono de su voz que el ejemplo lo volvió a vivir. Guzmán afirma que *“La familia del estudiante es un actor siempre presente en la configuración del mundo estudiantil, tanto de manera implícita como explícita”* (2013, pág. 10), y en Juli la familia fue determinante en su proceso formativo. En ocasiones el proceso formativo adquiere rumbos distintos a los que supuestamente debe tomar, el mundo de la vida *per se* es impredecible y acontecen sucesos inesperados. No todo es estudiar ni enseñar.

Juli, según comprendo, buscó en la llamada que le hizo al profesor que la entendiera, traduciendo esa acción en un perdón por la falta y el no exponer en la clase; no obstante, ella obtiene más que entendimiento, y escuchó palabras que la hicieron sentir comprendida: *«No te preocupes, no te preocupes. Mira, ahora te aconsejo que trates de localizarla con sus amistades y saber que está bien. No te preocupes por la clase. No te preocupes por nada. Por ahora lo que necesites».*

No es la cantidad de palabras las que hacen de un discurso algo significativo para el que la escucha, sino que en ocasiones es la asertividad con las que se pronuncian, el momento y la entonación con que se dicen. A veces un *“No te preocupes”* es suficiente para calmar, para aliviar aspectos que en el momento son una carga pesada *«Me sentí apoyada, comprendida en ese momento.»*

Según me narró Juli, a partir de ese gesto del profesor, ella creó simpatía hacia él, luego de ese suceso no perdió la oportunidad de inscribirse en semestres subsecuentes a sus cursos. Denisse, por su parte, creó lazos afectivos con su maestra preferida a partir de una experiencia fuera del aula. A continuación, el ejemplo:

En una ocasión que se suspendieron las clases en un lunes, la profesora nos había invitado a ir a su casa a ver películas, no en un tono de enseñanza sino de socializar, sólo que al momento del encuentro sólo llegamos cuatro estudiantes. En el trayecto me preguntaba “¿Cómo será su casa?”, tenía curiosidad por saber muchas cosas de ella, de conocerla. Su casa era un lugar enorme y con muchos libros, tal cual había imaginado; ahí la profesora se comportó totalmente diferente, nos ofreció de comer, nos preguntó si queríamos ver una película, ir a algún otro sitio, nos ofreció cerveza... De hecho si tomamos unos tragos con ella. En ese momento se dio una plática casual, la tarde transcurrió así, platicamos sobre nuestro pasado: de dónde venimos, nuestras escuelas anteriores, experiencias con otros profesores, etcétera; ¡pero nunca sobre aspectos relativos a la escuela o la carrera! Entonces, fue muy interesante para mí, no sé, nunca me había pasado estar brindando con una maestra en su casa ¡jamás! A partir de ese momento siento que se creó un vínculo entre las

dos más allá del aula y la relación tradicional de profesor-alumno, estoy segura porque en otras ocasiones ella me lo ha hecho sentir. A partir de ese momento la preocupación de una por la otra se acrecentó, ahora nos preguntamos “¿Cómo estás?”, “¿Cómo te has sentido?”, incluso me apoyó en un momento muy difícil de mi vida, aún sin habérselo pedido. (E.D.)

La experiencia vivida de ser estudiante, se puede dar en la curiosidad por conocer la vida de la profesora que sirve como modelo de formación. El estudiante puede encontrar una relación profunda y fuera de lo tradicional con su profesor a partir de relacionarse con éste en situaciones de convivencia.

He sostenido a lo largo de este escrito la importancia y urgencia de que autoridades, profesores y demás agentes que convergen en el campo educativo, se acerquen al mundo de la vida de los estudiantes. Aunque discursivamente esto se lee con relativa facilidad, lo cierto es que, en lo concreto, esto no parece tan sencillo. La experiencia de Denisse, brinda una posibilidad específica para que un profesor o profesora encuentre la oportunidad de comprender al estudiante.

En líneas anteriores expuse una experiencia de Denisse con esta profesora, la cual estuvo matizada por la expectativa, la idealización y la suposición de cómo era la profesora a partir de las narraciones de las experiencias de otros pares que ya la habían conocido; sin embargo, Denisse no prejuició a la profesora, por el contrario, dejó que la curiosidad la invadiera y ese fue el motor para entrar con entusiasmo a su clase.

En esta otra experiencia, Denisse narra una situación distinta a las que cotidianamente se narran (al menos abiertamente) entre estudiantes y profesores, una que se desarrolla en un contexto distinto al convencional, al áulico y escolar: *«En una ocasión que se suspendieron las clases en un lunes, la profesora nos había invitado a ir a su casa a ver películas, no en un tono de enseñanza sino de socializar, sólo que al momento del encuentro sólo llegamos cuatro estudiantes».*

Denisse, llamada por la curiosidad y con la experiencia previa de haber asistido a las clases de la profesora, acepta la invitación y confiesa una vez más

esa intriga que la mueve ya no sólo en su proceso formativo, sino en su vida en general, a lo cual relata: *«En el trayecto me preguntaba “¿Cómo será su casa?”, tenía curiosidad por saber muchas cosas de ella, de conocerla. Su casa era un lugar enorme y con muchos libros, tal cual había imaginado»*.

No todo es estudiar en el estudiante, también hace otras experiencias que le van dando esas alteraciones y en consecuencia la transformación de sí. Denisse cuenta, narra, platica y vive experiencias que no necesariamente están en el campo educativo; a veces hablar de música, otras de cine, de experiencias con otros profesores, amigos, parejas, familia, etcétera, experiencias que a quienes las escuchan obtienen elementos del narrador que les pueden permitir alcanzar una comprensión, un entendimiento, una implicación tal vez.

«En ese momento se dio una plática casual, la tarde transcurrió así, platicamos sobre nuestro pasado: de dónde venimos, nuestras escuelas anteriores, experiencias con otros profesores, etcétera; ¡pero nunca sobre aspectos relativos a la escuela o la carrera!» No todo es estudiar en el estudiante, sería absurdo que el profesor o profesora espere que fuera del aula en un contexto distinto a lo educativo e incluso a lo pedagógico se espere que el estudiante estudie. Denisse encuentra el pretexto perfecto para ser ella misma, para darse a conocer y conocer a su profesora y lograr una implicación, *«Entonces, fue muy interesante para mí, no sé, nunca me había pasado estar brindando con una maestra en su casa ¡jamás! A partir de ese momento siento que se creó un vínculo entre las dos más allá del aula y la relación tradicional de profesor-alumno, estoy segura porque en otras ocasiones ella me lo ha hecho sentir»*.

Considero que con estas experiencias, Denisse logra una compenetración con su profesora, así lo expresa; aunque esto puede quedar al margen de una creencia personal, la constatación rompe con la creencia. ¿Qué vivió Denisse después con esta profesora que le permitió saber que esa compenetración no quedó en la simple creencia, sino que fue una verdad, su verdad?

*En segundo semestre tuve un problema fuerte con mi pareja; **estaba triste y deprimida y había llorado mucho tiempo.** Entonces, cuando llego a la clase de mi maestra, ella se da cuenta de que no estaba bien, pero no me dice nada, e inicia y desarrolla su clase con normalidad. A la mitad de la misma da un receso para que tomemos un poco de aire, ese tiempo lo aprovechó para acercarse a mí y preguntarme “¿Cómo estás?”, en ese instante comencé a llorar, ella trató de tranquilizarme y me incitó a que le contara lo que había pasado y eso hice, al mismo tiempo que le charlaba lo que me sucedía ella me decía frases como “No te preocupes” o “No estás sola” **En ese momento era lo que yo quería y necesitaba y fue ella quien me lo dio, ni mis compañeras, ni aquellas que creía que eran mis amigas... fue ella.** Tiempo después, toda vez que nos encontrábamos en los pasillos de la escuela, siempre me preguntaba “¿Cómo sigues?”, “¿Qué pasó?”, “¿Solucionaron las cosas?”, pero siempre me ha hecho énfasis en la pregunta “¿Tú cómo te sientes? No importa lo que haya pasado ¿Tú qué onda?”. **Y fue a partir de ese momento en el que comprobé que la relación era buena más allá de lo escolar.** (E.D.)*

En el proceso formativo se encuentran situaciones de la vida personal del estudiante, el proceso formativo no sólo es estudiar, se viven además problemáticas personales; el estudiante puede tener comprensión del profesor. La experiencia de ser estudiante en relación al profesor puede tener implicaciones que superan el reduccionismo de una relación circunscrita a la enseñanza-aprendizaje.

Hay cosas en la vida de los estudiantes que lo van condicionando en su experiencia concreta y su proceso formativo, aspectos que no necesariamente entran en el campo de las reflexiones teóricas de la Pedagogía. A los que estudiamos carreras como Pedagogía o afines al campo educativo, no necesariamente se nos enseña que los sujetos que viven un determinado proceso formativo lo hacen también desde las problemáticas que viven en su interior, ya sean cosas que vivieron en sus familias o con amigos o la pareja.

Profesores y estudiantes, sin olvidar todos y todas aquellas que conviven en las escuelas, traen consigo sentimientos y emociones que determinan su *estar*

ahí en la escuela y que se traduce en un *bien estar* o un *mal estar*. En el caso de Denisse, reconoce su situación y los sentimientos que la abordan: «*Estaba triste y deprimida, y había llorado mucho tiempo*». Ante esta situación, la profesora que coprotagoniza esta experiencia pudo ignorar y hacer caso omiso, pero no fue así.

La sensibilidad, el tacto, la empatía, fueron, a mi entender, aspectos que distinguieron a la profesora, que la invitaron a acercarse a su estudiante y hacer de su relación con ella algo con matiz de comprensión. «*A la mitad de la misma da un receso para que tomemos un poco de aire, ese tiempo lo aproveché para acercarse a mí y preguntarme “¿Cómo estás?”*». Esas palabras abren en Denisse una posibilidad de desahogo y de comprensión: «*En ese momento era lo que yo quería y necesitaba, y fue ella quien me lo dio, ni mis compañeras ni aquellas que creía que eran mis amigas... fue ella*». Ya no son una profesora y una estudiante solamente, sino que se implican, se relacionan personalmente: «*Y fue a partir de ese momento en el que comprobé que la relación era buena más allá de lo escolar*».

Dentro de un salón de clases parece que todo está definido, que cada uno de los que ahí asiste tienen un rol con actividades específicas, uno enseña y el otro aprende, incluso los objetos que ahí hay son los que deben estar; uno se encuentra mochilas, cuadernos, libros, copias, pupitres, pizarrón, plumones, etcétera. Afuera del aula, un estudiante que se cruza con un profesor y viceversa, se encuentran en una realidad descontextualizada y las relaciones adquieren un matiz distinto. Denisse ejemplificó, con su experiencia, una posibilidad de relación interpersonal. Jimena no da esta otra:

*A mi asesora de tesis anteriormente le tenía mucho miedo. En cursos anteriores que tomé con ella siempre me dio temor; se le da mucho el hablar, es muy expresiva y siempre demuestra mucho conocimiento y cultura. **Antes llegué a pensar que no la volvería a meter como maestra; a pesar de que me gustaba mucho su cátedra, me daba ese temor; pero ya en quinto semestre, que es cuando tuve que elegir a mi asesor o asesora de tesis, me decidí por ella,***

pues me habían comentado que era muy buena en titulación, así que me aguanté y la escogí.

Ya en Taller de Apoyo a la Titulación el comienzo de mi proyecto fue difícil: no sabía por dónde empezar, me sentía muy estresada porque sabía que tenía que entregarle algún avance a la profesora, pero no lo hacía. Ella era muy comprensiva, normalmente nos decía: “Tienen que apurarse. Échenle ganas”, pero nunca nos exigía concretamente algo, ni nos imponía fechas o amenazas de reprobarnos. Ya para sexto semestre tenía mi proyecto, pues en vacaciones me puse a buscar información y a trabajar.

En una de las clases ella estaba con un compañero y le preguntaba “¿Por qué escoges este tema? Tuvo que haber sido algo significativo para ti, pues cuando eliges un tema de tesis es porque hay algo que te llamó.” Cuando escuché eso me puse a pensar qué fue lo que me llamó la atención de mi trabajo, de mi tema, para poder darle argumentos a mi profesora, pero la clase terminó y no alcancé a pasar. Unos días después me la encontré en los pasillos de la escuela, ahí le entregué mi proyecto, sentadas las dos en una jardinera fue que me leyó y retroalimentó, ahí me dijo: “Está muy bien tu proyecto, me gusta como lo trabajaste, tu marco teórico está bien realizado.” Después de escuchar eso le comenté que había escogido ese tema por mi situación personal y me preguntó: “¿Y cuál es tu situación personal?”, le dije que mi papá no aceptaba mi relación con mi chica y trabajando este tema quiero tener fundamentos para hablar de homosexualidad y no sólo desde el sentido común, pero le conté que otra razón por la cual elegí trabajar esto, fue porque en otra materia, llamada Laboratorio de Educación Sexual, me percaté en el grupo que a pesar de que estaba interesado por esos temas, muchas veces no es porque realmente lo vean de una forma crítica en la que respeten en realidad, no lo ven con sentido pedagógico, todos decían que estaba bien, pero al trasladar el tema a situaciones personales, repelían el discurso...

«Experiencia pasada...»

En una clase el grupo completo estábamos platicando sobre el tema de homosexualidad, a una compañera le pregunté: “Oye ¿Qué pasaría si tuvieras un hijo que cuando fuese grande te dijera “mamá, me gustan los niños”?”. Ella me

contestó: “¡Ay! No, ¿cómo crees? Es diferente cuando ves a alguien homosexual, pero mi hijo no”, luego le repliqué: “Entonces ¿Lo abandonarías?”, y me dijo “No, pero me costaría aceptarlo”. En ese momento me quedé reflexionando, pensé que a pesar de que los profesores trabajan estos temas, que aunque parece que se logra un cambio en los alumnos en muchos no pasa, tal vez se acentúa la fobia hacia este grupo.

«De vuelta a la experiencia con la asesora de tesis»

Entonces le comenté a mi asesora que por eso es que quería trabajar este tema, trabajarlo desde lo subjetivo, desde los estudiantes, y no desde lo objetivo. Se piensa que se está transformando al sujeto, pero en realidad no pasa nada.

(E.Ji.)

Ser estudiante es dejarse sorprender por los profesores, ya sea por sus conocimientos o su lenguaje, y darse el chance de vivir con ellos una determinada experiencia formativa. El proceso formativo se puede presentar como algo estresante, como una presión; un profesor puede amortiguar ese estrés y motivar trabajo.

El diálogo y la comunicación entre profesor y estudiante pueden ser de ayuda para el segundo, para comprender desde adentro por qué elige ciertos temas, para develar la implicación del investigador con su objeto de estudio.

Los comentarios, opiniones y experiencias de los pares, en relación con la formación que brindan los profesores, puede ser motivo de crítica y reflexión sobre los alcances pedagógicos. La relación de las situaciones personales de un estudiante, en relación a las relaciones con sus pares, los contenidos curriculares y los profesores, pueden ayudar a que encuentre aquello que lo apasiona, su objeto de estudio.

El hecho educante se configura de una serie de elementos que se relacionan complejamente, una forma de estudiarlo es ver estos mismos en forma aislada para luego articularlos y entenderlo mejor; es decir, estudiamos didáctica,

currículum, teoría pedagógica y otros temas que en dado momento deberíamos entretrejer.

Jimena, en su experiencia, me deja ver que para poder entretrejer los distintos temas de los que trata teóricamente la Pedagogía, para poder entender y comprenderla, hay que aprovechar los campos subjetivos que tenemos. Ella, por ejemplo, reconoció que la que fue su asesora de tesis antes le daba un cierto miedo: un sentimiento *per se* enuncia una implicación. *«Antes llegué a pensar que no la volvería a meter como maestra; a pesar de que me gustaba mucho su cátedra, me daba ese temor [...] me aguanté y la escogí».*

En su proceso formativo, Jimena tuvo que pasar por la angustia de un proyecto de investigación que se espera, al menos en lo curricular dentro de la Licenciatura en Pedagogía de esa facultad, termine como tesis. Esta experiencia le fue algo difícil: *« [...] el comienzo de mi proyecto fue difícil, no sabía por dónde empezar, me sentía muy estresada porque sabía que tenía que entregarle algún avance a la profesora pero no lo hacía».* El proceso formativo constituye retos que hay que afrontar: en ocasiones, un estudiante puede rehuir, pero en otro momento afronta ciertas situaciones: *«le comenté –A la maestra- que había escogido ese tema por mi situación personal.»*

Como se lee en su relato, Jimena encuentra que el proyecto pedagógico de algunos profesores de dotar de pensamiento crítico y por tanto inclusivo quedaba truncado, Los contenidos, si bien se discutían seriamente, no alcanzaban a ser aprehendidos por algunos estudiantes y todo quedaba en discurso: *«Se piensa que se está transformando al sujeto, pero en realidad no pasa nada».*

Pero, ¿cómo llega a esta conclusión Jimena, misma que considero pertinente y atinada según mi propia experiencia dentro de la institución y la licenciatura? Considero que lo logra a partir de que lo que curricularmente se enseña y cómo se enseña: ella lo vive intensamente, implicada, cuando lo que la transformó como persona lo contrastó con sus pares, con su realidad inmediata,

concreta. Un impulso subjetivo, plagado de experiencia, subyace al proceso formativo de Jimena.

Las experiencias expuestas en este apartado arrojan distintos elementos centrales que me permiten reflexionar sobre las relaciones dadas entre profesores y estudiantes, las cuales no son necesariamente en el marco de una relación de enseñanza y aprendizaje. Aunque así lo fuera, hay situaciones que median esa relación fuera de lo áulico, de lo tradicionalmente entendido y aún vivido entre un profesor y un alumno.

Juli, una persona que es madre de una adolescente, se enfrenta ante situaciones que la orillan a faltar a una responsabilidad con su proceso formativo, pero ella buscó y encontró entendimiento al respecto con el profesor en cuestión y además halló la comprensión que necesitaba en ese momento. Unas pocas palabras bastaron para que sucediera. Por su parte, Denisse encuentra miedo y nerviosismo antes de conocer a maestra fuera de lo escolar, pero ese miedo y nerviosismo se traducen en curiosidad; de esta manera, logra amistad con su profesora y encuentra el apoyo pertinente. Por último, Jimena me demostró que la historia de vida pueden ser un motor para, primero, encontrar esas relaciones de implicación entre el estudiante y el contenido curricular, segundo, un impulso para hallar un objeto de estudio, esto a partir de la indagación en ella de su asesora de tesis.

En cada caso, aunque con principios, desarrollos y fines distintos, hay algo central que une estas experiencias: *No todo es estudiar en el estudiante, ni todo en el profesor es enseñar*, hay relaciones interpersonales, hay historia, hay experiencias, hay vida en estos dos personajes indivisibles e indispensables en la educación, la didáctica y la Pedagogía, quienes se robustecen de las experiencias de quienes protagonizan, día a día, la vida en la escuela y fuera de ésta.

4.5. El desencanto

Uno de los aspectos que no puedo dejar pasar en este capítulo dedicado a la interpretación de las experiencias de los estudiantes, tiene que ver con la posibilidad de que un estudiante, lejos de lograr empatía con un determinado profesor, genera una animadversión, hecho que es problematizante y apoya a la construcción del Objeto de Estudio.

Las relaciones humanas, y, por supuesto, las dadas entre profesor y estudiante, en ocasiones no llegan a darse con éxito, es decir, no se logra una afinidad, un gusto por el otro y mucho menos una implicación. Las razones son diversas, pues cada caso es algo singular y a veces único. En las experiencias de Julieta y Valeria encontré dos razones, dos experiencias, en las cuales se ilustra este punto.

Uno de los aspectos que abonaron a la construcción del objeto de estudio y que arriba expuse, es aquel que hace referencia al hecho de que algunos profesores se desvinculan de mundo, de la vida, por una supuesta “cientifización” de la academia. Las experiencias que rescato a continuación exponen en cierto grado esta situación.

Suele escucharse en las salas de maestros conversaciones sobre ciertos estudiantes o grupos de estudiantes que tienden a contener significados peyorativos; en ocasiones, estas expresiones se hacen generalizaciones, se hacen deducciones simples sin suficiente información y conocimiento: *“Los docentes suelen etiquetarlos – a los estudiantes-, en función de la lógica y la norma institucional, como “indisciplinados”, “apáticos”, “flojos”, “casos perdidos”; o bien se es “buen alumno”, “cumplido”, “responsable”, “obediente”* (Weiss, 2006, pág. 360).

En la experiencia que rescato a continuación, pueden notarse dos aspectos que mencioné en líneas anteriores: la desarticulación del mundo de la vida del profesor hacia el estudiante, y las adjetivaciones apresuradas.

Llegué a tercer semestre al turno matutino, me inscribí en altas y bajas. No sabía quién era la profesora del curso, y ese día que llegué, así de entrada, nada más me vio y me dijo: “Yo me doy muy bien cuenta quienes son las personas que trabajan y quienes no” ¡Así me dijo! Luego el día que hice mi dinámica la maestra no estuvo y me esforcé todo lo que pude, me esforcé en la materia, me esforcé terriblemente. Estaba su adjunta el día de mi dinámica, y le comenté a la profesora que yo y mi equipo aburrimos al grupo, pero yo creo esa fue percepción de ella, ¿no?, aunque la maestra dice que los alumnos dijeron que estaban aburridos con nosotros.

Ya para el final del semestre, en la evaluación, **el último día de clases, cuando se tenía que evaluar, fue que asignó los porcentajes, no el primer día de clases sino el último, entonces le da un porcentaje alto a los apuntes del cuaderno ¡Al cuaderno! No lo podía creer, éste debía tener tres firmas de su adjunta ¡Pero fue ese último día en el que la maestra da porcentajes! ¡Ese día!** Bueno, la maestra deja que cada alumno haga sus cuentas de su evaluación: “Tienes tanto en tu dinámica, tienes tanto en tu cuaderno, tienes tanto en tus exámenes” etcétera; pues a todo eso casi no le asignó un valor alto, o sea que a los que les faltó todo eso no les afectó ¡Imagínate! ¡Y el cuaderno un porcentaje alto! Luego ya cada quien sacó su cuenta, saqué la mía, los estudiantes pasaban uno por uno y le enseñaban su cuentita y ya ella los apuntaba; **en ese momento me sentía angustiada y la veía también en mis compañeros. Luego, cuando pasé con ella otra vez, me dijo: “Te lo dije desde el principio del semestre ¿eh?, que yo me daba cuenta quién trabajaba y quién no. A ver, el día de tu dinámica los chamacos dijeron que estaban bien aburridos” y yo le dije: “Yo no tengo porqué divertir a los chamacos, la meta no era divertirse, era ver quién había leído”. Se enojó mucho, y me dijo que estaba reprobada, porque ella afirma que yo no trabajo. Y entonces ese, eso fue insultante para mí. A partir de esa experiencia comencé a dudar si este era mi lugar, y debía seguir estudiando o no. Dudé mucho a partir de eso.** (E.Ju.)

En la experiencia de ser estudiante, el primer encuentro con los profesores puede ser fundamental, tiene una relación sustancial con la evaluación y la forma en que ésta se propone. En la relación dada entre estudiante y profesor puede haber prejuicios que alteren la relación en todo sentido. Las acciones evaluativas

signadas por el prejuicio, pueden ser determinantes en la percepción del estudiante de sí mismo.

Juli, en ese momento, se sintió prejudiciada. En realidad, creo que a muchas personas no les gusta sentirse así. Analizar a las personas con tan sólo la observación, la empírea en su forma más ortodoxa, filosóficamente hablando, reduce al sujeto, y el sujeto, desde la fenomenología y la hermenéutica, es irreductible a conceptos, a conclusiones específicas.

El ser humano es libertad, es la posibilidad de realizarse según las decisiones que toma, es la más radical y extensa entidad capaz de elegir ante lo que le acontece, de hacerse mediante sus elecciones. Esto no indica que sea totalmente libre: su libertad culmina en el encuentro con el otro. Ahora bien: esa libertad, esas decisiones que vamos tomando, nos dicen quiénes somos, y somos nuestras decisiones. El estudiante no se compone de conceptos: a conclusiones dadas a partir de deducciones simples, es irreductible.

Juli se sintió no sólo reducida a una conclusión, sino que esa misma conclusión la hacía ver como una estudiante que no trabajaba. “Floja”, por decirlo de algún modo: « [...] *así de entrada nada más me vio y me dijo: “Yo me doy muy bien cuenta quienes son las personas que trabajan y quienes no” ¡Así me dijo!*». Ese « *¡Así me dijo!*» es la exclamación de Juli para lo que ella cree –y yo de acuerdo con ella- un absurdo.

Con la misma profesora, Juli vivió un desencanto en cuanto a la evaluación del aprendizaje. Si bien este es un tema controversial, la evaluación en esa experiencia fue estrictamente sumativa, una modalidad que entiendo es muy positivista. El problema no radicó en la modalidad de la evaluación *per se*, sino en la no estipulación de los parámetros que la configuran al inicio de curso, la cual la gran mayoría de los teóricos lo mencionan como conveniente.

Por último, Juli reprueba esa materia, pero el problema no subyace en eso, sino en la forma, en las palabras que recibe y que, de algún modo, son

determinantes en la forma que ella se piensa así misma: «Se enojó mucho, y me dijo que estaba reprobada, porque ella afirma que yo no trabajo (...) eso fue insultante para mí. A partir de esa experiencia comencé a dudar si este era mi lugar, y debía seguir estudiando o no. Dudé mucho a partir de eso». Valeria tuvo una experiencia similar:

Con una profesora, también en primer semestre, el primer día... Terminé espantada ese día. Estaba con mis compañeros ahí en el salón, la estábamos esperando y yo en mi lugar donde todavía a la fecha me sigo sentando. Estábamos todos ahí esperándola; ya eran como las ocho y no llegaba y ya estaba desesperada. Luego algunos compañeros empezaron a decir “Ya vámonos”, y todos los demás “Sí, ya vámonos, es la primer semana y los profes casi no vienen”, y yo los seguí. Me salí con mis amigas y nos fuimos a dar la vuelta, y luego pasamos por atrás del salón -nos tocaba en el 605-, eran como 8:30, casi 9:00, y vimos en el interior del aula un grupo pequeño, yo creo como de cinco compañeros y la maestra ahí enfrente, y yo pensé “¡No manches! ¡Sí llegó!”. Entonces corrimos al salón y ahí le preguntamos: “Profesora ¿podemos entrar?”, y en un tono de enojo nos contestó: “¡Ah! ¡Sí, pásenle!”

Su actitud se me hizo rara porque compañeros de otros grupos me habían dicho que era tranquila; decían que se había presentado de otra forma y no como con nosotros... muy violenta. Me acuerdo que llegamos al salón y nos sentamos, ella ya había dictado todo lo que íbamos a hacer durante su clase, las dinámicas, pues ella se maneja por dinámicas, y yo ahí, apuntando y copiando todo. Luego de un rato, me acuerdo que dijo: “¡A ver! ¡Rápido, formen grupos de tres personas!”; y yo formé equipo con mis amigas, empezó a repartir los temas y empezaron a llegar más compañeros, y pues su actitud era como que “¡Yo tengo el poder!”. Siempre en sus clases nos tronaba los dedos y nos preguntaba “¿Tú qué leíste?! Y muchas veces nos refutaba lo que decíamos de los contenidos o nos decía “¡Súper chafa!”. Esa experiencia fue muy traumática para mí, siempre le tuve miedo, Pensaba que si me le acercaba me iba a mandar a la goma. (E.V.)

En el proceso formativo, los primeros días de la licenciatura e incluso de un semestre aunque no sea inicial de la carrera pero en el que se destaque porque no se conoce al profesor, son momentos que se viven; las experiencias de los

pares, al ser compartidas, dan expectativas. Las palabras, las formas, pueden generar animadversión del estudiante a un determinado profesor.

Valeria, comparte el caso de otras experiencias, genera expectativas de la profesora en cuestión a partir de los comentarios de otros compañeros: *«Su actitud se me hizo rara porque compañeros de otros grupos me habían dicho que era tranquila, decían que se había presentado de otra forma y no como con nosotros... muy violenta»*. Aspectos como la actitud, las palabras que se ocupan, el contexto y las connotaciones que se les da, pueden ser determinantes en los estudiantes.

Cuando Valeria me platicó esta experiencia, notaba que conforme narraba, vivía de nuevo ese suceso: sus gestos, sus palabras y la entonación me lo hicieron sentir. Ella relata que las clases en general fueron así, no sólo la primera: *«Siempre en sus clases nos tronaba los dedos y nos preguntaba: “¿Tú qué leíste?!” (...) nos refutaba lo que decíamos de los contenidos o nos decía “¡Súper chafa!”*, y esas palabras, esas formas provocan una transformación y en consecuencia una predisposición en el estudiante. En Valeria, *«Esa experiencia fue muy traumática para mí, siempre le tuve miedo, pensaba que si me le acercaba me iba a mandar a la goma»*.

Tanto con Juli como con Valeria encuentro que hay prejuicios, predisposición y reducción del profesor en cuanto al estudiante. En ocasiones por las palabras, otras por el contexto y el modo en el que se desarrolla la experiencia, pero al final, así sucede.

Considero que hay que tener sumo cuidado con las deducciones que se hacen. Sostengo que estas dos experiencias son con profesores que se sustentan desde un paradigma positivista, lo cual no es bueno o malo, sino que a veces las deducciones -base lógica de este paradigma- se tienen que hacer con seriedad, es decir, observación, conocimiento (científico) y deducción, al estilo de Sir Arthur Conan Doyle.

Por último, sintetizando este capítulo, diré que es necesario volver al mundo de la vida del educante, que es posible hacer una conexión profunda entre profesores y estudiantes para contribuir a la formación mutua. Es prioritario dejar de pensar a los estudiantes en su dimensión cognitiva y cognoscente, y verlos en lo ontológico, fenomenológico y hermenéutico.

En el siguiente apartado desarrollaré con profundidad aquello que encuentro en las experiencias, lo cual detona la urgencia de replantear la docencia en bases filosóficas, epistemológicas y metodológicas distintas a las habituales: hacer un giro hermenéutico, una visión fenomenológica, un quehacer narrativo de nuestra praxis.

Reflexiones finales: el descubrimiento de uno mismo, el compromiso personal y la aventura de la formación

En la historia de la ciencia hay un buen número de descubrimientos que se dieron de manera espontánea o accidentalmente, a veces producto de la casualidad, en otras por una genialidad de alguien, tal es el caso del descubrimiento de la penicilina que se le atribuye a Alexander Fleming, el Big Bang que les valió el premio nobel a Arno Penzias y Robert Wilson o la radioactividad misma. La suerte, la sorpresa y la casualidad a veces son factores que se conjugan para un descubrimiento, incluso en aquellos hallazgos internos, que involucran a nuestra persona.

Por otra parte Paul Feyerabend nos enseña que en la ciencia y su método no todo se puede reducir reglas y métodos bien establecido y definidos, menos se debe pensar que siguiendo esas reglas y métodos necesariamente vamos a llegar al conocimiento, a veces, dice el filósofo *“Las ideas absurdas e inusitadas frecuentemente han llevado al progreso”* (Feyerabend, 1996, pág. 34).

El talento, dice Xavier Velasco, no es más que un chiripazo antes que una virtud, no depende del sujeto serlo, es el azar quien define, en cambio la persistencia, la perseverancia y la necesidad misma si son virtudes, y a veces la fuerza que les subyace nos puede llevar a alcanzar más de lo que hubiéramos pensado o creído.

Arquímedes, matemático, físico y astrónomo griego del siglo 212 a.c. fue protagonista de una historia marcada por la casualidad, la perseverancia y la genialidad. A este singular personaje se le dio la difícil tarea de averiguar si una corona era de oro puro o bien si se trataba de un engaño, y por si fuera poco, la corona no debía ser dañada.

El griego en cuestión, en una ocasión se dispuso a darse un baño de tina, al hundirse en el agua notó que esta se desplazaba y subía, en ese momento supo

que al sumergir cualquier otro objeto se podía medir la altura del agua y por tanto saber su volumen y densidad.

Cuenta la historia que dicho hallazgo le provocó tal euforia en el peculiar protagonista que salió desnudo por la calles gritando “¡Eureka! ¡Eureka!” que en griego significa “Lo he descubierto”. A partir de ese entonces, la humanidad además de contar con el famoso Principio de Arquímedes en física, también cuenta con una forma de expresar aquel o aquellos descubrimientos que se hacen tanto por casualidad como por genialidad... ¡Eureka!

Pero ¿qué hay de los descubrimientos que hacemos sobre nosotros mismos, no los que hacen referencia a nuestra dimensión objetiva, sino subjetiva? ¿Cuando descubrimos que algo en nosotros que nos permite vernos de manera diferente, sabernos incluso distintos después de haberlo hallado? Algo dentro de nuestro ser se desnuda a estilo de Arquímedes y quiere salir gritando ¡Eureka! El lenguaje es ese medio que desplaza nuestro ser desnudo, eufórico y dionisiaco queriendo ser escuchado, es la narrativa la que abre la posibilidad de comprensión ante aquellos que atónitos nos contemplan, pues *“Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos.”* (Delory-Momberger, 2009, pág. 38)

Algo que me gustaría destacar con especial atención en este apartado, que encuentro en los relatos de los estudiantes, es que cursar una determinada carrera es asumir un compromiso consigo mismo, que el estudiante no es una masa a la que se le da forma a voluntad, sino que el trabajo interno, las reflexiones en relación a los contenidos curriculares, las relaciones con sus pares y los profesores, la familia, las experiencias fuera del aula e incluso de la escuela en prácticas escolares, etcétera, van dando pie a posibles transformaciones en el estudiante, van cabildeando un camino hacia lo que se desea ser, una imagen específica de pedagogo o pedagoga.

Con respecto a las miradas del estudiante situadas en el porvenir, destaco que el sentido común abre el panorama desde la cual cada uno dibuja un escenario futuro en el que se visualiza como pedagogo o pedagoga. Hacer la

experiencia vivida de ser estudiante es situarse en el presente, en el *aquí y ahora* en un espacio escolar, en una carrera en específico, pero siempre desde la base de lo que ya vivimos y en la expectativa de un devenir *“El futuro es lo que se espera, el pasado es lo que se recuerda, el presente es aquello a lo que se está atento. Futuro, pasado y presente aparecen a modo de espera, de memoria y de atención.”* (Fullat, 2002, pág. 51).

Cada estudiante si bien vive su experiencia individualmente, hace de cada uno de los acontecimientos a los que se enfrenta una situación singular y específica para él o ella, lo cierto es que siempre esa experiencia, ese proceso formativo, es la base de algo más profundo y que se circunscribe no sólo en el momento, no sólo en lo que hace y realiza en el hecho concreto, sino que hay proyección de un porvenir, uno en el que se ve con una determinada forma, es la idea de la formación en su dimensión más sustantiva que pueda tener.

Cualquiera que sea hoy su definición, nosotros formulamos la hipótesis de que la formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda, más radical (¡la raíz del futuro!), más esencial que cualquier otro campo de acción del que hasta ahora se haya podido hacer la experiencia (Honore, 1980, pág. 18)

Uno de los hechos que me sorprendió con peculiaridad, al cual no hubo necesidad de plantearlo en el capítulo anterior, tiene que ver con los deseos de los estudiantes antes de ingresar a la carrera, es decir, las razones por las cuales están estudiando, al menos de inicio, esa carrera, y que al menos en cuatro de las cinco personas con las que trabajé, tan sólo una eligió con conocimiento de causa y convencida esa carrera.

Hace un año escuché una estadística que me dejó pensando mucho, y era una que hablaba de la generación de nuevo ingreso de ese momento y que decía que casi un 50% de los estudiantes de la carrera de pedagogía no fue su primera opción. En el lenguaje de lo cotidiano se dice “No me quedó de otra.”, en lo personal creo que al respecto es más adecuado decir que hayan elegido la carrera

o no lo fundamental es que decidieron terminarla, decidieron ser estudiantes de esta licenciatura en esa escuela.

Elegir estudiar una determinada carrera –como mencioné- no es tan sólo inscribirse, es meditar seriamente sobre uno mismo, los que se sabe de la carrera y la profesión, lo que se vive y con ello lo que puede vislumbrar como porvenir que en conjunción a las expectativas se dibuja un posible devenir sujeto, es decir, lo que cada estudiante cree que puede llegar a ser *“La experiencia se apoya tanto sobre la acción como sobre el pensamiento. Ella une a los dos. Existe una experiencia de la acción que sumerge en el entorno. La experiencia del pensamiento tiene sus raíces en el conocimiento.”* (Honore, 1980, pág. 36).

Que cada estudiante con que trabajé en este escrito me dejó ver una forma posible, en determinados momentos, de entender que decidir ser estudiante es una experiencia que atraviesa por la incertidumbre y la crisis como tal, en esos procesos de biografización de los momentos de decisión, hechos en cada uno y una, se dibujó un sujeto y se comprendió como devenir.

Inscripta en la temporalidad movediza del presente, la forma de vida que construimos (nuestra biografía) se ve sometida a una perpetua reconfiguración [...] A cada momento, los eventos pasados de la historia de vida son sometidos a una interpretación retrospectiva, que a su vez se ve determinada por la anticipación del futuro. Del mismo modo, las expectativas, aspiraciones y voluntades, proyectadas en el devenir, son dependientes de la rememoración del pasado (Delory-Momberger, 2009, pág. 60)

Los primeros semestre, según apuntan autores como Tinto (1987) y Dubet (2005) son cruciales para los estudiantes, pues es donde se registra el mayor porcentaje de abandono escolar. Los primeros semestres se destacan por muchas razones en las experiencias de los estudiantes, en ser un periodo de adaptación a un contexto nuevo y desconocido, suponiendo además que algunos vienen de subsistemas ajenos a la UNAM o que dejaron de estudiar mucho tiempo tal cuál fue el caso de Juli o que en el fondo querían otra carrera como Denisse, Jimena o Karen, o porque querían estudiar en C.U. y les dieron Aragón, o porque chocan

sus expectativas con lo que los profesores les dicen de la profesión y los contenidos curriculares. En cualquiera de los casos es un momento de crisis, de tensión y de meditación interna y personal.

En las experiencias que me compartieron los estudiantes encuentro fundamental la relación con los pares y con los profesores, pero en el caso de los segundos me gustaría a veces la relación con los profesores no queda en lo estrictamente académico, a veces toma roles de amigo, de compañero, de persona que escucha y aconseja, pero no consejo como un orientador educativo, tutor o consejero propiamente, sino como una persona que se implica, que realmente se implica.

Primeramente los pares además de apoyo en el campo de lo emocional, un soporte y un compañero para hacer que el paso de los días sea más ameno, es una persona que puede ofrecer un reflejo de lo que uno puede ser como estudiante mismo; los profesores, por su parte, dan un panorama un tanto más específico de lo que se puede lograr como egresado, pero además pueden ocupar el lugar de un amigo y dar un consejo o brindar comprensión, a lo cual el estudiante inmerso en esa situación con el profesor le da un valor mayúsculo al docente en cuestión.

Es difícil imaginar un estudiante sólo en una escuela, en un salón; la educación es algo que se comparte, la experiencia vivida no sólo se da corporal, espacial y temporalmente, sino con otro u otros. Estudiantes y profesores pueden ser un referente para la permanencia de un estudiante en sus estudios. Hacer una determinada experiencia vivida como la de ser estudiante es hacerla con otro, vivir con otro, pensarlo y pensarse asimismo *“En el último significado traído, de sujeto, éste pasa a ser aquel existente que es consciente de sí, aquel existente que al pensar lo otro se piensa a sí mismo simultáneamente.”* (Fullat, 2002, pág. 23).

También, ser estudiante no sólo se limita a aspectos experienciales con profesores y los pares, encuentro que en cierta medida los contenidos curriculares, como conjunto de conocimientos científicos, guarda una relación con

la formación. Estudiar una carrera en una cierta institución es asumir un proyecto educativo signado por muchos elementos, entre los cuales el currículum se destaca por su importancia, pues son la concreción, al menos en el currículum formal, de un proyecto educativo.

Las experiencias de Jorge y Karen me hicieron ver que los contenidos exigen ser vividos por algunos estudiantes. La idea de las prácticas escolares u otras experiencias fuera "*allá fuera*" dan la posibilidad de que se realicen los contenidos como experiencia, como algo que adquiere cuerpo en el sujeto, que se incorpora, que se hace cuerpo, el contenido como parte del sujeto, indisoluble, irremediable.

En algún momento me hicieron la observación de que aquellos estudiantes que exigen prácticas develan una formación positivista lo cuál no niego que sea así, que la parte del mundo occidental en el que se circunscribe México es fundamentalmente positivista; no obstante mi intención, con base a la teoría y metodología expuesta, no es develar razones positivistas detrás de estas exigencias, sino encontrar las bases experienciales y de saber que articulan al conocimiento con el hacer.

El saber pedagógico se compone de estas dos perspectivas sobre el saber que hemos anotado. Tiene que ver tanto con el saber de la experiencia práctica, como con el poso de sabiduría que va conformando nuestra experiencia y que orienta el pensar y el vivir de lo educativo (Contreras & Pérez de Lara, 2010, pág. 55).

La experiencia de ser estudiante en ocasiones exige que los contenidos se vivan, que se hagan cuerpo en el sujeto a partir de darles un sentido y significado en una práctica concreta, en un hecho tangible desde lo fenomenológico. Los estudiantes, a veces, sólo logran encontrarle el sentido a los conocimientos a partir de su relación con la realidad, pero no una relación de distancia, de observar a lo lejos, sino de vivirlos propiamente.

Cada ciencia y disciplina conjuga su quehacer investigativo para lograr conocimientos de un cierto objeto de estudio, de un fenómeno de la realidad; así,

la ciencia en su más profundo espíritu, decía Nietzsche, es la búsqueda de la verdad; pienso que los conocimientos en su relación con la realidad exigen ser vividos, esto supone que por muy objetivos que logren ser, hay necesidad de una subjetividad que los viva, que les dé sentido y significado, que les de sustancia.

La pedagogía, por su parte no es la excepción ni se distancia del concepto de ciencia que según Bunge (1980) se distingue entre otras cosas por tener objeto de estudio y método; más allá del debate sobre su estatuto epistemológico de la pedagogía y la duda sobre si es ciencia o no, lo cierto es que contiene conocimientos que nos hablan de una fracción de la realidad (educativa) y que ésta es la suma de intersubjetividades, de experiencias personales y colectivas.

Ya Habermas (1982) señala que todo conocimiento tiene una base empírica, sin duda; el mismo autor distingue tres intereses que subyacen el conocimiento: un interés técnico que mantiene una relación estrecha con una idea de ciencia natural, éste busca la predicción y control del entorno, del medio; el interés práctico que mantiene una relación del sujeto con el conocimiento con el fin un entendimiento, un autoentendimiento, de sentido y significado y comunicación; y el interés emancipatorio que busca una liberación por medio de la apropiación del conocimiento y su fin común. Sin afán de abundar ni debatir en la tesis habermasiana del conocimiento, cierro esta idea diciendo que en esta investigación se debeló por momentos un interés práctico del conocimiento, tanto en algunos de los estudiantes como también por parte mía.

El conocimiento pedagógico que estamos buscando no es el que se asume, fuera del sentido de la experiencia, bajo la perspectiva de la formulación de un conocimiento teórico que luego tiene que ser aplicado a la práctica. Como ya hemos podido ver, hablar del saber es diferente de hablar de la teoría; y por tanto, la relación experiencia y saber es de naturaleza diferente a la que se plantea en la relación teoría y práctica (Contreras & Pérez de Lara, 2010, pág. 64).

Algunas de las experiencias de los estudiantes, Karen y Jorge, me permitieron entender un sentido y significado del conocimiento ligado a la

experiencia vivida, una forma que traspasó por mucha las visiones utilitarias del mismo, técnicas e instrumentales.

Actualmente el “conocimiento” es esencialmente la ciencia y la tecnología, algo esencialmente infinito, que sólo puede crecer; algo universal y objetivo, de alguna forma impersonal; algo que está ahí, fuera de nosotros, como algo de lo que podemos apropiarnos y que podemos utilizar; y algo que tiene que ver fundamentalmente con lo útil en su sentido más estrechamente pragmático, con la fabricación de instrumentos (Larrosa, 2003, pág. 33)

El conocimiento, visto así, no sólo es asunto de debate o discusión científica, no sólo es cuestión de análisis epistemológico, no al menos cuando se queda al margen de las fundamentaciones metodológicas en un quehacer investigativo científico; sus relaciones con las sociedades, la cultura, la historia son fundamentales, pero además, los sujetos de la educación y en el nivel superior ciertamente, hacen de su formación una relación con el conocimiento.

Las relaciones con el conocimiento, entiendo, no quedan al margen de una práctica, en lo instrumental o utilitario, a veces ni siquiera en la pragmática es su dimensión más filosófica y educativa como Dewey (2008) hubiera dicho; la relación con el conocimiento es en términos de experiencia desde la base de una hermenéutica ontológica (Heidegger, 2005), (Gadamer, 1993), es relación dinámica entre el estudiante y el conocimiento, es interpretación y autointerpretación, comprensión, autodescubrimiento.

Algunas de las experiencias de los estudiantes, me permitieron ver que hacer la experiencia vivida en un determinado espacio educativo, en un específico proceso formativo, puede ser una empresa, un andar, en búsqueda de algo más profundo, no sólo la reducida visión de la preparación para el trabajo, sino el encuentro consigo mismo, con la constitución de un sujeto que complazca, que llene los vacíos de la existencia. Decirse estudiante de una cierta institución como la UNAM o cualquier otra, saberse en un proceso formativo que pretende concluir

en un predefinido modelo de sujeto a formar, es tener que aceptar la posibilidad una cierta forma, un compromiso, un camino que vivir.

La manera en que fui construyendo el objeto de estudio del presente escrito no me permitió abordar muchos otros aspectos relacionados con la experiencia de ser estudiante y el proceso formativo, no obstante encuentro pertinente retomar una en este momento, en estas líneas específicamente, y tiene que ver con lo algunos autores sobre todo adscritos a ciertas teorías psicológicas, algunas sociológicas sobre todo en su vertiente cuantitativa y a veces en el campo de los estudios de trayectorias académicas, e incluso instituciones y discursos oficiales que surgen de ANUIES por ejemplo sostienen esta misma idea, me refiero al tema de la identidad.

La identidad se conjuga en oraciones como “La identidad Universitaria”, “La identidad aragonesa” y también incluso podría decirse “identidad del estudiante de pedagogía”, es decir “los pedagogos”. Aunque antes de seguir abonando a esta reflexión, hallo necesario precisar que desde el campo epistémico que construí este escrito el concepto de identidad no entra *per se*, por el contrario hace referencia a otra concepción de mundo, a un discurso diferente al que aquí sostengo, pues la formación es cambio, trans-formación, un devenir sujeto, en cambio “*A la identidad le repugna el cambio y la creación.*” (Fullat, 2002, pág. 42).

Decir, por ejemplo, “Identidad Universitaria” es hacer relación a una forma más o menos universal de referirse a todos aquellos que hacen de la UNAM algo que es parte de sí, pero a su vez es algo que los determina. Decir de la identidad es hacer alusión a un conjunto de características que decretan a los sujetos, pero es también negar hasta cierto punto que “Cada universitario” viva su experiencia de forma diferente, la experiencia de ser universitario, niega el cambio, la creación, la transformación de lo dado. “*El principio de Identidad tal vez valga para el entendimiento y lo universal, y el principio de contradicción sea quizás aceptable para la sensibilidad, lo concreto y lo vivo.*” (Fullat, 2002, pág. 67).

El sujeto concreto, aquel que en toda su extensión humana vive la vida, que la vive con arrojo, con deseo, intensidad y pasión, que vive peligrosamente, no queda circunscrito a la identidad como algo universal, menos se determina, es en cambio un sujeto de carne y hueso que, en el caso del estudiante, busca en su interior pero en relación a su medio pedagógico, aquello que le dé forma, una forma que calme la incertidumbre, el miedo, la angustia y el dilema de ser o no un estudiante de pedagogía, e incluso un pedagogo en dado momento.

La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional (Larrosa, 2003, pág. 96)

Me llamó la atención como Jorge, Karen, Jimena y Denisse sostuvieron un duelo con la carrera, con la pedagogía e incluso con la FES-Aragón, pero cada uno encontró aquello que le provocó una implicación con la profesión y la escuela, a veces en la relación con situaciones concretas con el acto educativo, tal cual lo vivió Jorge con sus primos pequeños o Karen en la escuela donde hizo su práctica escolar; o bien como lo hizo Denisse al hallarse en la relación con sus pares, sus amigos, o como Jimena con una profesora. Cada estudiante encuentra su relación personal con lo que estudia, con su escuela e incluso con su Plan de Estudios, y a partir de ese encuentra también se transforman, se hacen estudiantes a su modo, a su estilo, a su forma.

Esta abstracción me lleva a otra reflexión, aquella que tiene que ver con la relación que establecen cada estudiante con el otro o los otros, a veces los pares, en otras los profesores y a veces la familia o la pareja. A veces el estudiante recibe apoyo, a veces presión, en otra animadversión, pero el estudiante siempre hace su experiencia vivida y su proceso formativo individualmente pero también en relación con alguien o algunos más.

Constituida verticalmente en relación a la temporalidad, la unidad biográfica se construye horizontalmente en relación a los demás. Las experiencias y significados de vida nunca intervienen en la relación única con uno mismo: deben su contenido y extraen su validez de las relaciones interindividuales que el sujeto encuentra en sus primeras redes de pertenencia, y en aquello que Dilate designa como orden de la comunidad, extendiéndose por ese término lo que los hombres comparten y exteriorizan bajo forma de signos comunes. (Delory-Momberger, 2009, págs. 61-62)

La experiencia vivida de ser estudiante aunque es un hecho de inicio subjetivo, encuentra un campo de reflexión en la relación con otro u otros, el resultado de esas reflexiones es el devenir de un sujeto nuevo, es la transformación en su más lograda expresión, el proceso formativo como tal. El estudiante articula sus expectativas, deseos, intenciones, objetivos, metas, y también sus tensiones, crisis y angustias con otras subjetividades, con otros sujetos que están ahí compartiendo una experiencia.

Hacer una determinada experiencia, cualquiera que esta sea, es tener que aceptar e incluso hacer parte de nosotros que no todo está dado en nuestra historicidad, que no estamos acabados o totalmente formados, que nuestro ser y nuestro pensamiento pueden cambiar, que siempre están susceptibles de hacerlo, sólo hace falta apertura a nuevas experiencias, a renovadas formas de situarnos en el mundo, al cambio constante, a la transformación infinita.

Ser estudiante es entrar a un campo pedagógico que conjuga una serie de elementos que pueden en dado caso ser determinantes para el sujeto de la formación; ser estudiante es tener que asumir la posibilidad de ser otro al terminar el proceso formativo, es tener que meditar sobre las posibilidades de ser o no un egresado con tales o cuales características sustantivas que son ya parte de él o ella misma; pero para llegar a esa posibilidad, hace falta apertura.

(...), el sujeto de la experiencia se define no tanto por su actividad como por su pasividad, por su receptividad, por su disponibilidad, por su apertura. Pero se trata de una pasividad anterior a la oposición entre lo activo y lo pasivo, de una pasividad hecha de pasión, de padecimiento, de paciencia, de atención como una receptividad primera, como una disponibilidad fundamental, como una apertura esencial (Larrosa, 2003, pág. 95).

Denisse encuentra en una maestra un reflejo de sus palabras, una posibilidad de ser pedagoga pero también una amiga, también en sus pares encuentra estos mismos elementos, Denisse se dejó tocar esencialmente y logró hacer de su proceso formativo una experiencia intensa y profunda.

Jimena, en similitud con Denisse, halla en un par de maestras palabras que le dieron primeramente motivación, pero también le brindaron apertura de pensamiento, una visión crítica de las cosas por citar sus propios términos, una aceptación de sí, un cambio y una razón por intentar modificar aquello del contexto que llega a ser excluyente con los otros, pensando en un mundo plural, intercultural sustantivamente, incluyente en lo general.

La disposición a una determinada experiencia vivida, el deseo de un proceso formativo en aras de la realización del sujeto en una cierta profesión, necesita apertura y deseo, pero no es una apertura y un deseo huecos, no es algo sólo discursivo, palabras vacías, sino es el la apertura y el deseo que se sienten desde adentro, que nos involucra con aquello que se pretende vivir.

La oportunidad de que algo suceda, de que algo nos toque, nos involucre personalmente, nos conduzca a la necesidad de preguntarnos íntimamente por nosotros mismos y por nuestra relación con los otros, con lo otro; la posibilidad de ponerse en juego personalmente, hablar de sí y desde sí, incluso «exponerse»... todo esto, solo puede cuidarse cuidando las relaciones de confianza (Alliaud & Suárez, pág. 46).

La apertura, la disposición, el deseo por vivir con ánimos, entusiasmo y con pasión una experiencia y un proceso formativo, es asunto sin duda de una relación

de vivencias pero además de pasión, pasión que desborda el ser, que arroja la existencia con fuerza, dionisiacamente, ante todo lo que acontece, así como dijo Nietzsche *“¡Creedme! El secreto para recoger la mayor fecundidad, el mayor gozo de la existencia no es otro que vivir peligrosamente”*.

La relación experiencia y formación se conjugan en aspectos ciertamente subjetivos, la vida se vive individualmente, el sujeto se transforma a partir de sus experiencias, el sujeto está ahí haciendo sus experiencias diarias y siempre en transformación; pero, ni experiencia ni formación se dan en el unísono del ensimismamiento, sino que hay aspectos externos que coadyuvan a la formación.

Los pares, los planes y programas de estudio y, por supuesto, los profesores son tres factores que pueden o no conjugarse en la experiencia vivida y el proceso formativo; en el caso de los Planes de Estudio, siendo más específico los contenidos curriculares, encuentro que en la práctica concreta de los conocimientos, en el hecho concreto de una actividad donde la pedagogía puede vertebrar un sujeto que actúa ante una situación, es cuando se puede hablar de una posibilidad de una experiencia propiamente dicha y por consecuencia de una transformación del estudiante en su proceso formativo.

Por otra parte, la relación con los pares tanto puede ser de apoyo como de un reflejo de lo que puede o no llegar a ser un estudiante como tal. Los pares son cómplices, coautores de una experiencia que puede pasar las barreras del individualismo y el ensimismamiento, los estudiantes en su conjunto también crean narrativas, construyen una historia e incluso crean imaginarios, ideas, creencias y hasta mitos sobre ciertos fenómenos de la vida cotidiana en las escuelas.

Por su parte los profesores pueden dar elementos para que cada estudiante logre realizar experiencias personales dentro del campo educativo, tanto proponiendo actividades dentro y fuera del aula como con su acción misma, con su acontecer como pedagogo o pedagoga, siendo un actor fundamental de su propia profesión da una imagen de una forma posible de ser profesional en el área.

En un sentido contrario, los factores que en un estudiante fueron motivaciones o alicientes para su formación, en otro pueden ser lo contrario. Las palabras y las acciones, los contenidos y la didáctica, las relaciones con los otros pueden ser factores de desmotivación para un estudiante y tal vez de deserción o rezago académico, algunas de las experiencias me lo dejaron ver, sobre todo con la familia como en el caso de Jimena y Denisse, o con los profesores como con Julieta o Valeria. Las relaciones entre estudiantes y profesores pueden ser en ocasiones de discrepancia y animadversión en ambas figuras “*Cada ser humano es radicalmente libre. Ahora bien siempre es libre a expensas de alguien. La libertad del educando niega a la del educador y viceversa.*” (Fullat, 2002, pág. 296).¹³

Adrián de Garay (2004) y (2008) señala que, por una parte, existe un desconocimiento más o menos generalizado de los estudiantes en México en educación superior, pues por lo regular son reducidos a números, variables en correlación a otras variables; por la otra y como consecuencia de lo anteriormente dicho, señala la urgencia por entrar al mundo de estos agentes, esenciales en la educación.

La enseñanza está en crisis. Se trata de una crisis de transformación, de cambio de estado, de una metamorfosis. La experiencia de numerosos enseñantes y educadores revela una concepción nueva, donde el maestro viene a ser el catalizador de significaciones nuevas a lo que cada persona capta del saber, y el catalizador de posibilidades de expresión [...] La enseñanza está a punto de cambiar de naturaleza y convertirse en “formación” (Honore, 1980, págs. 103-104).

Como investigadores, profesores, autoridades educativas y demás responsables de la educación me parece pertinente abrir la pregunta que interroga por el *ser* como diría Heidegger (2005), que no es tan sólo enunciar la pregunta,

¹³ Aunque las relaciones de alteridad con una connotación adversa para el sujeto de la experiencia no fue algo en lo que profundicé, pues por una parte las narrativas de los estudiantes de dieron en el tenor del logro y la superación de las adversidades, y por la otra creo que esta problemática debiera retomarse con estudiantes que abandonan sus estudios o que tienen rezago y no fue el caso de quienes trabajé, si reconozco que es un tema que debe ahondarse.

sino hacerla desde el cuestionamiento de la existencia propia, del quehacer existencial de quien la formula, desde el cuestionamiento interno y en búsqueda de una autocomprensión.

Los responsables de la educación, y especialmente los profesores porque son quienes concretan el acto educativo junto con los estudiantes, deben entender que no sólo se educa ni se enseña, que la pedagogía no se agota ni limita a los aprendizajes, ni siquiera a los que se dicen significativos. Hay que meditar sobre la condición pedagógica de nuestra actualidad, que hay en cada estudiante un sujeto que vive la educación, que se está formando desde su interior.

Las teorías explicativas propias del pensamiento moderno, de la ciencia moderna, si bien nos dan un panorama de por qué los estudiantes son como son, la verdad es que quedarnos ahí, en lo explicativo, es un simplismo, una cosificación de algo que por naturaleza ontológica es irreductible a tan sólo marcos explicativos, indicativos y hasta normativos. La pedagogía puede y debe incorporar marcos epistémicos que le permitan concretar un acto educativo en el cual se logre encontrar estructuras curriculares y didácticas que convoquen al estudiante a una transformación profunda de sí para sí y en relación a su medio, teniendo como base el bienestar personal y hasta colectivo.

Responsables de la educación, sean quienes sean, deben traspasar las barreras ilusorias de una educación fundada en una configuración teórica-práctica propia de una racionalidad científica, hay que apelar además a las formas más humanas, más subjetivas menos que objetivas de acontecer en el mundo: Lenguaje, comunicación, dialogo, comprensión, narrativa son tan sólo unos de muchos otros conceptos que pueden ayudar a alcanzar la meta de preguntarnos por el mundo de la vida de los estudiantes, de abrir la pregunta que interroga por el ser.

“La narrativa es quien da una historia a nuestra vida: uno no narra su vida porque tiene una historia; uno tiene una historia porque narra su vida.” (Delory-Momberger, 2009, pág. 102) Cada estudiante vive su experiencia de manera

distinta, una didáctica que incorpora la narrativa puede ser de ayuda en el esfuerzo por acceder al mundo de la vida de aquellos quienes ocupan un lugar en las aulas, de quienes están ahí por una razón, viven de una cierta manera, buscan cubrir ciertas expectativas, alcanzar objetivos, cumplir sueños y hasta resolver dilemas internos, estudiantes que depositan sus esperanzas en una escuela, en un plan de estudios, un profesor y en un compañero estudiante. Hay que preguntarnos de vez en cuando por el mundo de la vida de ese otro que acontece en las escuelas, eso de algún modo puede cambiarnos, hacernos ver el mundo de un modo distinto, transformarnos y repensar la pedagogía.

Bibliografía básica y complementaria

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2006). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Académica, U. d. (2009). *Resultados de los Exámenes para el Diagnóstico Generación 2010*. UNAM, México.
- Albert, M. J. (2008). *Investigación educativa: Claves teóricas*. México: McGraw Hill.
- Alliaud, A., & Suárez, D. (s.f.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Argentina: Editorial CLACSO.
- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Barrero, M. (2012). De la viñeta a la novela gráfica. Un modelo para la comprensión. En A. M. Peppino, *Narrativa gráfica. Los entresijos de la historieta* (págs. 29-60). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Argentina: FCE.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Chalmers, A. (1988). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Contreras, J. (2009). Prologo. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- de Garay, A. (2004). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- de Garay, A. (2008). Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿son todos iguales? En M. Suárez, & J. Pérez, *Jóvenes universitarios en latinoamérica, hoy*. (págs. 205-222). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO.

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- DGSM. (2010). *Examen Médico Autorizado*. FES-Aragón.
- Díaz, E. (2001). *Memoria conmemorativa del XXV aniversario de la ENEP Aragón 1976-2001*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.
- Dubet, F. (Julio-Diciembre de 2005). Los estudiantes.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Editorial Paidós.
- Ferry, G. (1999). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- FES-Aragón, L. e. (2002). Plan de Estudios de Pedagogía. Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.
- Feyerabend, P. (1993). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. México: REI México.
- Feyerabend, P. (1996). *Adios a la razón*. Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- Flores, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- Fontana, A. (2011). Preguntas acerca del saber, la experiencia y narrativa en el campo pedagógico. En A. Alliaud, & D. Suárez, *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. (págs. 235-243). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A. .
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. España: Editorial Síntesis Educación.
- Fullat, O. (2002). *Pedagogía existencialista y posmoderna*. España: Síntesis.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método*. España: Ediciones Sígueme.
- González, M. (2011). *Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral*. Montreal.: Université de Montréal. Département d'administration et fondements de l'éducation.
- Gutiérrez, R. (2001). *Introducción a la pedagogía existencial*. México: Editorial Esfinge S.A de C.V.
- Gutiérrez, R. (2001). *Introducción a la pedagogía existencialista*. México: Editorial Esfinge, S.A. de C.V. .

- Guzmán, C. (. (2013). *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES, Biblioteca de Educación Superior.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interes*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (2005). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Heidegger, M. (2006). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacan S.A. de C.V.
- Hesse, H. (2010). *Demian. El lobo estepario. Siddharta*. México: Editores Mexicanos Unidos S.A.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. spaña: Herder.
- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. España: Herder.
- Jefatura de Pedagogía. (1992). *Jornadas de Análisis, Evaluación y Propuesta de Reestructuración de la E.N.E.P. Aragón*. México: ENEP Aragón.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Mardones, J., & Ursua, N. (1995). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara S.A.
- Maykut , P., & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Nietzsche, F. (2000). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2009). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Portal de Estadística Universitaria*. (01 de 03 de 2013). Obtenido de <http://www.estadistica.unam.mx/>
- Ramírez, R. G. (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. México D.F.: ANUIES.
- Reggiani, F. (2012). Historietas, autobiografía y enunciación: las increíbles aventuras del yo. En A. Peppino, *Narrativa gráfica: Los entresijos de la historieta* (págs. 105-119). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rodriguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Schütz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorortu Editores.
- Seidler, V. (2000). *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. México, UNAM: Paidós.
- Silva, M., & Rodríguez, A. (2013). ¿Cómo viven su primer año universitario los jóvenes provenientes de sectores de pobreza? En C. (. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencia e identidades* (págs. 95-127). México D.F.: ANUIES.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Sparkes, A., & Devis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno, & S. Pulido, *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (págs. 43-68). Medellín: Funámbulos Editores.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Trabado, J. M. (28 de 1 de 2012). Construcción narrativa e identidad gráfica en el cómic autobiográfico: retratos del artista como joven dibujante. *Revista de Filología Hispánica*, 223-256.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Weiss, E. (Abril-Junio de 2006). Los jóvenes como estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 359-366.

Anexo: “A través de mis ojos”



A través de mis ojos



TOMO
ÚNICO



A través de mis ojos

Historia, ilustración, color y edición:

Karen Franklin Salas
(Aura Nibella)

Colaboradores:

Héctor Hernández
Jonathan Franklin Salas
Mariano Paul Guillén del Rosario

Agradecimientos especiales a:

Gabriel Alejandro
Álvarez Hernández
Irma Cecilia Salas Viruete

Editado e impreso en México
Abril 2015



Corría el año 2013, ese momento era crucial para mí pues estaba realizando una investigación con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón y era momento de aplicarles cuestionarios y posteriormente entrevistas. Aunque estaba seguro de que mi investigación tenía una sólida estructura teórica y metodológica, el encuentro con otro u otros conlleva sorpresas que no siempre se pueden advertir.

El mundo de la vida de los estudiantes, ese que se construye a partir de intereses, de intencionalidad, deseos, ilusiones, creencias y por supuesto experiencias, ha sido motivo de mi atención desde hace tiempo. Las experiencias no son lo que pasa, sino lo que nos pasa -afirma Jorge Larrosa; las experiencias propiamente dichas nos cambian, no somos los mismos después de vivirlas, hay una trans-formación de nuestra persona, de nuestro ser. Decir del proceso formativo de los estudiantes es, desde mi visión: develar, interpretar y describir las experiencias que cada estudiante vivió durante su trayecto escolar, esto en aras de una comprensión.

El proceso formativo en el contexto educativo formal se caracteriza por una obviedad: es finito, es decir, tiene un principio y un fin; desde que un estudiante se inscribe e ingresa el primer día de clases hasta que egresa y concluye sus estudios. Cada estudiante vive su experiencia como estudiante de forma distinta, cada uno tiene experiencias diferentes, cada uno llega a ser Pedagogo a su propia forma, en su propia originalidad.

Mi acercamiento con Karen fue en un inicio de interés epistemológico, fue a partir de que contestó el mismo cuestionario que el resto de su generación y que posteriormente lo leí y me aprehendió, decidí invitarla a trabajar en mi investigación y ella aceptó. El tiempo fue pasando, el trabajo se realizó: una entrevista conversacional, encuentros posteriores para dar forma a lo narrado y una propuesta de mi parte a ella para que sus relatos de vida, sus experiencias vividas como estudiante, se dieran en un marco de historieta, que hiciera un cómic donde ilustrara lo que vivió.

Con el tiempo Karen mostró deseo por realizar su Servicio Social conmigo, en realidad no sé exactamente por qué, pero así se dio.

El tiempo que compartió conmigo no sólo fue de ayuda en cuanto al trabajo estricto que realiza una prestadora de Servicio Social, sino que además con el fue convirtiéndose en una compañera; algunas charlas sobre la vida, el amor, la escuela y sus vericuetos educativos fueron abriendo las puertas a una amistad, pude ver en ella que su forma de vivir, de sentir, interpretar y reflexionar el mundo no eran como las de una chica convencional, ella tenía una sensibilidad única que le permitía ver aspectos que no son del todo evidentes, que normalmente yacen ocultos en la cotidianidad.

Me llamaba mucho la atención de ella que tenía una manera demasiado sensible de percibir el mundo, una capacidad destacable de sentir lo que los otros, una cualidad plausible para personas con temple fuerte, no así para quienes gozan de sufrir la vida más que disfrutarla como a veces le pasaba a ella. Sin embargo, esa sensibilidad ante el mundo creo que le daba otras opciones, pues en esa experiencia puede comprender aspectos que no cualquiera haría, le dotaba de una posibilidad de aprehensión del mundo de la vida que cualquier investigador cualitativo envidiaría, ya que, como siempre sostengo, la investigación desde este enfoque requiere implicación y empatía, suspendiendo tanto como sea posible las racionalizaciones y explicaciones causales deterministas.

Karen, conmigo, tenía una tarea epistemológica y metodológica: narrar mediante una historieta hecha por ella misma, aquella o aquellas experiencias que le permitieran expresarle al mundo a Karen como estudiante, y que quienes tuvieran en sus manos la historieta tuvieran la posibilidad de vivir (imaginativamente) como ella vivió, ser y comprender a Karen como estudiante. Aunque para ella, y creo que para cualquiera lo hubiera sido igual, no era tan sólo una responsabilidad epistemológica y metodológica, sino un quehacer hermenéutico de interpretación y autointerpretación.

Justo ahora escribo esta introducción como la imagino dibujando la historieta que a continuación se presenta, tal vez incluso estas oraciones que aquí expongo fueron hechas al mismo tiempo que ella concluía la historieta, tal vez ahora mismo oímos la misma música y compartimos la experiencia epistemológica, metodológica y hermenéutica de realizar este trabajo, en el cual tanto ella como yo esperamos que quien tenga la oportunidad de leer y apreciar las imágenes finales, pueda vivir figurativamente como ella lo hizo siendo estudiante de la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón. Esta es la vida de Karen, de Karen estudiante frente a lo pedagógico.

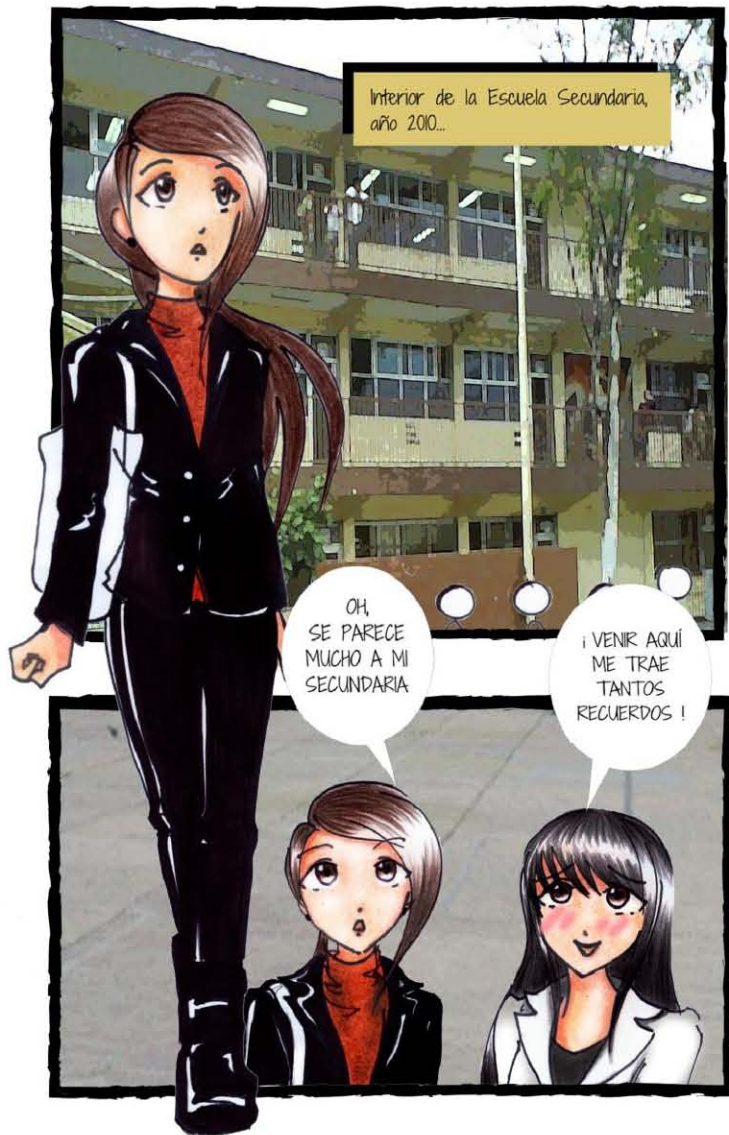
- Mtro. Gabriel Alejandro Álvarez Hernández

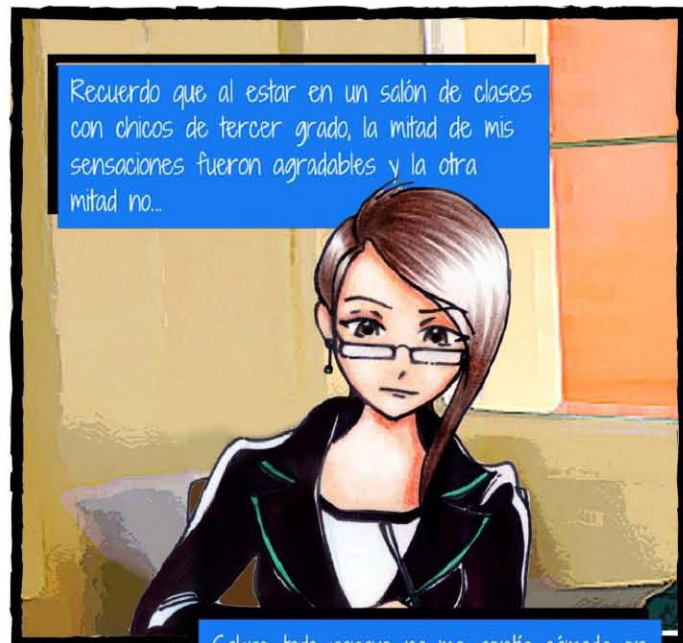
Ciudad de México. Abril, 2015.











Recuerdo que al estar en un salón de clases con chicos de tercer grado, la mitad de mis sensaciones fueron agradables y la otra mitad no...



Sobre todo porque no me sentía cómoda en aquel espacio gobernado por las normas de control...

Y las constantes miradas de algunos estudiantes. Por cierto...



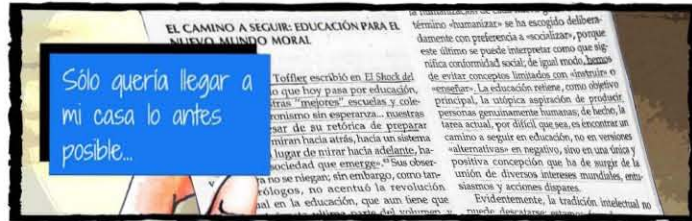
HUBO UN PERIODO DE CRISIS EN MI EXPERIENCIA EN GENERAL QUE ABARCÓ DEL PRIMER AL TERCER SEMESTRE DE LA CARRERA



EN ESE PERIODO, LO ÚNICO QUE HACÍA ERA TRATAR DE CONVENCERME A MÍ MISMA DE ALGO QUE NI SIQUERA QUERÍA



A VECES PENSABA: ¿QUÉ ES ESTO DE LA PEDAGOGÍA?, ¿EN VERDAD ES PARA MÍ? ¿QUÉ DEBO HACER? ¿DEBO IRME O...





Me alegraba el hecho de tener un lugar en la UNAM, sabía que no todos tenían ese privilegio...



Pero la aversión hacia el lugar, la distancia y la carrera podían más en ese momento.



TUVE QUE PASAR POR MUCHAS COSAS Y DARME CUENTA DE OTRAS, PARA SALIR DE ESO



APRENDÍ A QUERER Y ACEPTAR LO QUE TENÍA PORQUE DE UNA FORMA U OTRA ASÍ LO HABÍA ELEGIDO, ADEMÁS NO QUERÍA RENUNCIAR



AHORA ME ENCUENTRO AQUÍ, AL FINAL DEL CAMINO





SI NO HAY NINGÚN INCONVENIENTE PROFE ME RETIRO POR AHORA, AÚN TENGO CLASE

ANDA VE, ¡NO SE TE VAYA A HACER TARDE!



GRACIAS POR TOMARME EN CUENTA PARA ESTE PROYECTO

¡AL CONTRARIO! GRACIAS A TÍ POR APOYARME EN MI INVESTIGACIÓN



YA NOS ESTAREMOS VIENDO, ¡HASTA PRONTO PROFE!

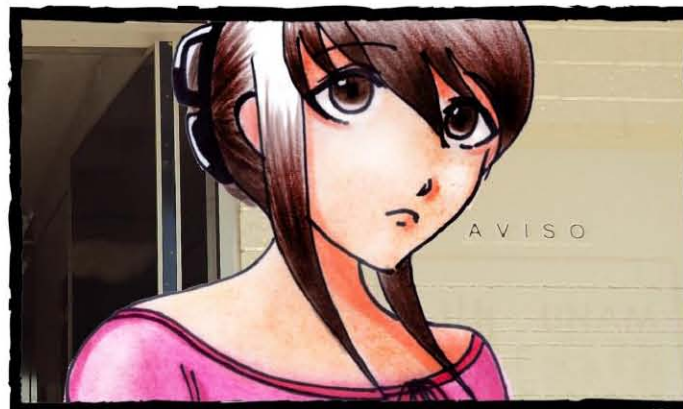


ME PREGUNTO, ¿QUÉ HORA SERÁ?



CREO QUE YA ES MUY TARDE...

¡UFF! TODAVÍA ESTOY A TIEMPO, QUÉ BUENO...





"Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos."

-Jorge Luis Borges

