



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO UNIVERSITARIO EN UPN-AJUSCO:
TRAYECTORIAS, PROCESOS Y VICISITUDES ADVERTIDAS DESDE LA
INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN EDUCATIVA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

PAMELA ELIZABETH ESTRADA AGUILAR

ASESORA: DRA. TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA

CIUDAD DE MÉXICO, JULIO 2023

Agradecimientos

No hay trabajo que pueda hacerse en solitario. La vida misma no puede elaborarse desde una soledad distanciada del otro, de otras corporalidades, experiencias, voces y pensamientos. Este proyecto no es la excepción, pues aunque la he abrigado y sostenido con amor en cada uno de sus meticulosos y extensos pasos, ha sido en compañía de muchas otras mentes, manos y sensibilidades.

Así que hoy que escribo estas últimas líneas —bajo la esperanza de ser breve—, agradezco a la Doctora Teresa de Jesús Negrete Arteaga, Tere, querida Tere, quien ha sido guía, compañera, maestra, luz en medio de los terribles momentos de incertidumbre y pausa. Gracias por confiar en mí, por aportarme tantas horas y cariño al sueño que ha sido tanto el presente proyecto como el proyecto que me atraviesa como pedagoga, como mujer, como persona. Me has llenado de valentía y coraje para soñar en lo imposible, para salir del confort y aventurarme a los retos que más complejidad conllevan —esos de los que solía huir cuando era más joven—. Abriste un horizonte desconocido, en el que me aventuré desde la ignorancia y ha constituido un devenir precioso —en todos los matices y colores que comprende—.

Gracias por ser parte de mí, por el cariño impregnado en cada palabra y paso que das, por la contención que me has brindado en momentos donde no veía más allá de lo tormentoso. Es un placer compartir espacios, tiempos y coincidir en este oasis llamado vida.

Agradezco infinitamente a los estudiantes que constituyen los casos con los que trabajé a lo largo de este proyecto, por dejarme caminar a su lado y permitirme reconocirme en su historia, sus dudas e inseguridades. Son sus voces la vitalidad de la presente tesis, así como las de aquellos docentes que me permitieron construir espacios para conocer la formación a través de su propia historia, de sus pensamientos sin hablar desde un deber ser.

Agradezco a mi amada, compleja e imperfecta familia, donde el amor de mis padres y hermano siempre ha sido abundante, reconfortante, a veces difícil de comprender, pero la mayor parte del tiempo vital.

Mamá, mi preciosa Sosi, eres un ángel en mi vida. Gracias por todo tu amor, por ser mi amiga, mi incondicional, mi abrazo de mayor fuerza. Eres un ejemplo de fortaleza, me maravilla el ser humano y mujer que eres. Gracias por estar y vivir en cada fragmento de mí. No puedo decir más de lo que tú ya sabes, pues eres mi tesoro.

Papá, tú has sido mi mayor apoyo, mi mejor amigo, la persona que ha creído en mí y me ha llenado de fe incluso en los momentos donde yo misma dudaba. Eres un ejemplo de persistencia y fortaleza. Gracias por empujarme a ser libre, a decidir por mí y para mí, a forjar un camino que me hiciera feliz, a tropezar y aprender. Gracias por apoyarme en cada segundo de mi vida, por cuidarme con tanto amor y empeño, por sostener mi mano siempre y acompañarme en cada decisión tomada.

Agradezco, sin reparar más en lo que constituiría una lista interminable de nombres y sentidos, a los familiares que me han acompañado en este y cientos de trayectos más, pues su amor ha sido valioso y trascendental en mi vida. Agradezco a los dos hombres maravillosos que hoy no pueden acompañarme, y que aunque su ausencia ha sido desgarradora y dolorosa, llevo constantemente a mi lado como pedacitos de luna que alumbran mi vida.

Agradezco a mis amigas más especiales y maravillosas, que han permanecido conmigo de manera paciente y cariñosa, enseñándome de valentía y empoderamiento. Gracias a las amistades que han recorrido esta vida conmigo, algunas permanecen, otras se han ido, pero todas han dejado algo que recordar, algo que aprender y algo que trabajar.

Ha sido un proceso y camino largo, pero no podría estar más orgullosa de mi devenir y estar siendo como pedagoga, profesional, mujer y persona. Atesoro mi voz, mi palabra, mi autoría. Y me sostengo en lo que, parafraseando a Luis Porter en su libro *“Lecciones a mí mismo: vida y universidad”*, constituye una parte medular del vivir: quiero buscar quién fui, donde quedé, bordar memorias y danzar historias, tanto tiempo como me sea prestado en esta marea de incógnitas y sinsentidos.

Índice

Introducción	5
Metodología	12
Capítulo 1. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco: Lugar de escolarización bajo el supuesto de profesionalización	20
1.1 Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco: nuestra casa, nuestro nido. Historia y devenir	22
1.1.1 El pasado de nuestra latencia: las huellas de UPN	23
1.2 UPN: lugar legítimo de acreditación para la producción	30
1.2.1 Lugar como orden y sedimentación, lo limitante y lo propio.....	30
1.2.2 Universidad como lugar	32
1.2.3 Existenciario estudiantil-universitario: impacto en el <i>ser-pedagogo</i>	38
1.2.3.1 Cultura de sobrevivencia: experiencia escolar como mecanismo de estadía...41	
1.2.3.2 Toma de decisión: entre la vocación y la obediencia	44
Capítulo 2. Pautas y roles. El <i>entre</i> de lo escolar en la dinámica universitaria	51
2.1 La relevancia del “entre” estudiante y docente en la formación	52
2.1.1 La voz de lo legitimado: entre planes y crudezas de la educación superior	55
2.1.1.1 Universidad Pedagógica Nacional: el decir de la norma	56
2.1.1.2 La educación básica: una tradición para el control.....	63
2.2 Pautas en la educación	68
2.2.1 La pauta en la docencia y en el existenciario estudiantil-universitario	76
2.3 Los roles: intento de identidad y pertenencia	82
Capítulo 3. Espacio y vínculo: Posibilidad intersticial	90
3.1 UPN como <i>espacio</i> de emergencia y diferencia	92
3.1.1 Espacio: emergencia y construcción.....	93
3.1.2 Universidad practicada como espacio	97
3.1.3 Resistencia como fuerza de transformación	100
3.2 El vínculo y sus atravesamientos	108
3.2.1 Vínculo en el modelo.....	112
3.2.1.1 Asidero como certeza del ser-estar	118
3.2.2 Vínculo como acompañamiento: el entre y la implicación con el otro	122
3.2.2.1 Asidero como sostenimiento.....	127

Capítulo 4. Derivas de la formación del pedagogo. De lo desplegado: atravesamientos y vicisitudes de un proceso a construir.....	130
4.1 Escolarización universitaria: pedagogos que sobreviven a la urgencia.....	132
4.2 Lo intersticial como fuerza instituyente: el espacio de lo emergente.....	140
4.2.1 La práctica universitaria-formativa desde el espacio: lo que cambia y se transforma.....	141
4.2.2 Construcción de trayectoria del pedagogo: currículo como trayecto de vida....	146
4.3 Formación subjetiva como proceso, devenir y disrupción.....	152
4.3.1 Formación como proceso y subjetividad: resistencia, cambio y renuncia.....	153
4.3.1.1 El deseo.....	158
4.3.1.2 El entre como acompañamiento.....	160
4.4 A modo de cierre: el devenir de formativo.....	163
Consideraciones finales.....	169
a) La investigación-intervención educativa: de lo emergente y lo diferente.....	171
b) Del análisis y las nuevas relaciones forjadas con el conocimiento.....	175
c) La relevancia de la formación como proceso, más no como concepto.....	178
d) La formación del pedagogo universitario: su trascendencia en el campo educativo-pedagógico.....	181
Bibliografía.....	187

Introducción

Estudiar una licenciatura se ha convertido en el ambicioso objeto por poseer obsesivamente, bajo los cánones de una sociedad urbana y moderna. Así desde que el ser humano es pequeño y comienza a tener consciencia de su entorno y de sí mismo, las preguntas sobre “¿qué quieres ser de grande?” no dejan de llover, empujándolos a pensar en opciones basadas en licenciaturas: doctor, dentista, abogado, maestro, etc. Todas aquellas profesiones u oficios que no permanecen concebidas bajo un plan de estudios son desechadas, considerándolas como irrealizables o, en el mejor de los casos, pasatiempos sin seriedad que pueden tener, siempre y cuando no deseen dedicar su vida a ello.

La educación ha sido un campo complejo de comprender e intervenir, a veces reducido a explicaciones conductuales acabadas y limitantes a las exigencias de comprensión de los modos de vida contemporáneos, plagados de existenciaris múltiples que han marcado sus pasos bajo diferentes perspectivas y prácticas, que trazan un devenir distinto y con grandes retos para los profesionales abocados a dicho campo.

La pedagogía ha sido, entre prácticas y teorías, la matriz que permite vertebrar la educación en distintas áreas del desarrollo humano e institucional. En México, nuestro país, se consolida este saber cómo licenciatura en la Universidad Veracruzana (UV) en el año 1954, y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1955.

La carrera de pedagogía en México se sedimenta institucionalmente a partir de la idea e inquietudes pedagógicas de los padres fundadores, de la pedagogía universitaria: Manuel C. Tello en la UV y Francisco Larroyo en la UNAM, los cuales pensaban en una pedagogía universitaria diferente a la pedagogía que se ofrecía en las Escuelas Normales de esa época; y un pedagogo distinto al normalista (Navarrete Cazales, Z., 2017, p. 1).

A pesar de la fuerte influencia que tenía la formación normalista en México, su forma de operar no siempre resultaba clara o satisfactoria, pues operaba por una pedagogía funcional ante la urgencia, capaz de “solucionar” las problemáticas mediante tácticas de castigo, reprobación y silenciamiento. Dicha situación hacía palpitar la latencia de propiciar un proceso formativo distinto para profesionales de la educación *no normalistas*, sino universitarios.

Al respecto, Navarrete Cazales, Z. (2017), le brinda continuidad al argumento anteriormente citado:

Los fundadores de la carrera buscan dejar claro que el ser pedagogo no consistía en ser maestro de primaria sino capacitador, asesor, maestro de maestros y se enfatizaba también su formación en la organización educativa y, aunque con menos acento que las dos primeras, en la investigación educativa (Cf. Tello, 1954; Larroyo, 1958). En tal sentido, las carreras de pedagogía en la UNAM (campus Ciudad Universitaria) y en la UV (Región Xalapa) nacieron hermanadas por la necesidad de formar un nuevo tipo de pedagogo: el pedagogo universitario (p. 1 y 2).

Sin embargo, ¿cómo sería este pedagogo universitario? ¿Qué transformación se ponía en marcha para lograr la deconstrucción de los profesionistas-normalistas, alumbrando hacia un campo distinto de intervención?

Entre climas de lucha universitaria y voces que se alzaban por encima de lo políticamente “correcto”, transcurrieron años donde dicha formación permitía indagar en las brechas y propiciar nuevos espacios formativos, pintándolos por fuera del margen. Lucha, sangre y voces, cambios y políticas desencadenan en la creación de una universidad capaz de brindar, exclusivamente, formación profesional en la *educación*: Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco).

La pedagogía, en este espacio de profesionalización, estaba abocado a docentes en servicio para transformar su hacer, propiciando procesos formativos que permitieran desarrollar el campo de la investigación educativa, labrando trayectorias de pedagogos universitarios con intervención curricular, docente y en investigación, a partir de una formación distinta al normalismo mexicano y a la pedagogía tradicionalista que revestía la educación en nuestro país (Moreno Moreno, P., 2021, p. 12).

A pesar de dicho ímpetu de diferenciación profesional para enriquecer la educación en las distintas áreas que la componen, ampliando su campo de saber, dicha distinción no ha podido ser forjada, pues ambas profesiones han terminado mezcladas hasta el punto que sus líneas y

limitaciones se han desdibujado, perdido en una serie de sinónimos que, más allá de brindar claridad, exacerbaban la confusión del hacer.

Pero entonces, si nos volcamos en el terreno que recibe los pasos dados y lo construido durante años en un proceso histórico latente, entrelazando subjetividad y proceso con otros, ¿qué caracteriza al pedagogo? ¿Qué le brinda distinción frente a otras prácticas de intervención educativa?

Como universitaria, tenía la expectativa de una formación diferente a la sostenida en mi educación básica y media superior. Al vivir una repetición de las mismas prácticas escolares, siendo estudiante de la licenciatura en pedagogía en UPN-Ajusco, me resultaba imposible no ver hacia dónde iba mi trayecto de formación profesional, al igual como lo expresaban mis compañeros.

Era un sentir individual y colectivo, nos interrogamos si el transcurrir de aquellos semestres sólo radica entre prácticas y materias que, en más de una ocasión, fueron cursadas sólo por obtener los créditos correspondientes y así no generar un adeudo de materias difícil de librar, sin encontrar relación entre una y otras, viviendo una fragmentación

Algún profesor, entre reflexiones profundas, acaloradas y preguntas aparentemente imposibles de responder, nos interpeló cuestionando: *“Y si se ven a ustedes, a sus compañeros, ¿confiarían en ustedes como pedagogos para intervenir en educación?”* El silencio que siguió fue sepulcral, y para mí encendió una llama que no he podido acallar desde aquel momento.

Ver hacia mí misma, hacia las trayectorias que me atraviesan en un movimiento constante, era ver hacia una formación plagada de huecos, de lagunas y masking tape que intentaba cubrir esas inconsistencias que tanto queremos eliminar. Ver hacia lo hecho y lo presente era estar frente a materias carentes de anclaje, tareas pérdidas en la lista de lo urgente, y técnicas memorizadas como solución de supuesta efectividad.

Ante esto, el proceso *formativo* del pedagogo en UPN-Ajusco, carcomió mi piel hasta profundizar en las terminaciones nerviosas para no soltar el hilo de lo presente y lo pendiente, lo relevante pero ignorado, lo latente pero invisibilizado de lo que quisiéramos decir y hacer pero no nos atrevemos a hacerlo manifiesto

¿Cómo intervenir en educación si partimos, como universitarios, de caminos diseñados para lo urgente y necesario, sin problemática ni distinción de qué y para qué? ¿Qué conlleva formarnos en pedagogía, como universitarios? ¿Qué atravesamientos y vicisitudes se trazan en las trayectorias de aquellos universitarios que, día a día, luchan entre los dilemas por anclar un sentido en su devenir en una licenciatura?

Para profundizar en dichas cuestiones mencionadas, partí y me posicioné en y desde la investigación-intervención educativa, la cual me permite ver hacia los estados de fuerza y resistencia, hacia las tensiones y aquellas zonas conflictivas que pocas veces quieren indagarse por su aparente inconveniencia ante la estabilidad deseada. Me permite sostenerme en el entramado de lo educativo a través de sus huellas, sus estallamientos, su devenir tan diverso como incierto, de pasos que trazan experiencias *dándose* al tiempo, al ver, hacer y escuchar. Es:

... simultaneidad en lo que se indaga e interviene, y colocamos el enlace del entre en el significante: investigación-intervención educativa. En el entre de uno y otro opera una remisión de ida y vuelta en un diferir que propicia movimientos, donde se configuran una observación iterable de primero y segundo orden para el develamiento y el análisis de las tensiones de fuerzas instituidas e instituyentes que se expresan constantemente en dilemas como experiencia subjetiva ante el mundo. El plano epistémico es colocarnos en el llamado de lo vivido que produce experiencia y conocimiento; la experiencia es un constitutivo de la investigación-intervención educativa, porque desde ahí se entrelazan saberes con el análisis de las marcas y huellas somato-psíquicas de displacer/placer activas, de las ataduras de obligación de lo vincular, de las decisiones de desvinculación entre los sujetos, que anudan o desanudan el lazo social (Negrete Arteaga, T., 2022, p. 25).

Coloca en medio de algo, con otros, en el entrelazamiento de las experiencias, las tensiones, las articulaciones y lo que se fragmenta. Se camina por los tiempos, los tránsitos y los procesos, en un antes y un después, en un senti-pensar, en lo oculto y lo latente, lo que forma y transforma. Interviene al mismo tiempo que investiga, en un entre en constante devenir.

Partiendo de lo planteado anteriormente, el presente proyecto de investigación-intervención educativa, despliega, a través de cuatro capítulos, un trabajo minucioso que profundiza en el proceso formativo de los pedagogos, en UPN-Ajusco, a través de sus atravesamientos y vicisitudes.

En un primer momento, expongo los componentes que integran la parte metodológica que vertebra la estructura y desarrollo del proyecto, en la cual expongo el enfoque de la investigación-intervención educativa. Así muestro qué se moviliza para crear y construir un posicionamiento pedagógico y epistemológicamente. Aunado a ello, expongo mi dispositivo de investigación-intervención dando a conocer la población y la estructura que diseñe y a través de la cual pude encontrarme con otros, con aquellos estudiantes y docentes que le brindaron vitalidad a esta investigación.

Posterior al dispositivo de investigación-intervención, se encuentra su desestructura en diferentes momentos para poder llegar a los puntos de análisis, narrativa y escritura, constituidos por movimientos rizomáticos, el análisis del discurso desde lo educativo —como enfoque y línea de inscripción—, y la elaboración de categorías intermedias como recurso analítico.

De igual manera, comparto las fuentes que utilice y las claves de lectura, respecto a los testimonios de mi población, para tener un proceso de mayor claridad a lo largo del trabajo.

En el capítulo 1, “*Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco: Lugar de escolarización bajo el supuesto de profesionalización*” desarrollo, en un primer momento, la historia y devenir de UPN-Ajusco, a través de sus huellas y lo que ha marcado a través del tiempo como institución universitaria especializada en formar profesionales de la educación.

Una vez que ya he brindado un contexto sobre UPN, se aprecia una lógica de *lugar*. Desde este ángulo es comprensible la le brinda solidez institucional a través del orden y la sedimentación, lo limitante y lo propio. Lógica y situación que impacta en el existenciaro estudiantil de los pedagogos tanto en su experiencia universitaria —vivida en el núcleo de una cultura de sobre vivencia— como en la toma de decisión que marca puntos importantes en la construcción de su trayectoria.

El capítulo 2, “*Pautas y roles. El entre de lo escolar en la dinámica universitaria*”, doy cuenta de un elemento fundamental en la formación de universitarios-pedagogos: la presencia del docente en su trayectoria. Docentes y estudiantes envueltos en un *entre* dictado por una normativa acabada en una tradición condenada a su constante perpetuación a través del tiempo y las generaciones, a través de lo que se actualiza para permanecer.

Sin embargo, dicha permanencia no es gratuita, pues tiene existencia a través de pautas que otorgan sostenimiento a la relación estrecha entre docentes y estudiantes universitarios, relación pactada desde roles que les asignan lugares de movimiento, estadía, en un esfuerzo de identidad y pertenencia.

Ante un *entre* pautado por la tradición, encerrando existenciarios en la limitante de un rol que asigna modos de ser y estar en determinados lugares, despliego la posibilidad intersticial, como fuerza instituyente, que se abre frente a lo instituido. “*Espacio y vínculo: posibilidad intersticial*” es el tercer capítulo que habla, precisamente, de la posibilidad de un hacer diferente, donde emerge la construcción del espacio —lógica distinta a la del *lugar*, expuesta en el primer capítulo— y su puesta en práctica como universidad.

Emergencia que trae consigo resistencias, pues la diferencia no es sinónimo de armonía y, en este caso, lo *espacial* se encuentra atravesado y caracterizado por lo conflictivo, lo que se resiste tanto a permanecer igual como a la transformación de la tradición.

Una vez recorrida esta arista, como parte de lo posible, rescato el valor de lo vincular a partir de sus atravesamientos, reconociendo al vínculo desde su acompañamiento y sostenimiento para generar un proceso formativo capaz de construir trayectoria y proyecto. Pero, así como en lo espacial, también enuncié el desenvolvimiento vincular desde el modelo, siendo manejado a partir de la fuerza instituida para mantenerla presente en los términos más amables y seductores.

Finalmente, el capítulo 4 “*Derivas de la formación del pedagogo. De lo desplegado: atravesamientos y vicisitudes de un proceso a construir*” recupera cada arista revisada en los tres capítulos anteriores, aterrizándolas en el impacto formativo del pedagogo formado en UPN-Ajusco y el proceso que construye como universitario y profesional, dando cuenta de aquello que atraviesa, obtura y también posibilita un devenir formativo.

A lo largo de la escritura me permito colocar en cursiva aquellos conceptos que resulten importantes de resaltar en diferentes ideas y argumentos. Las citas, paráfrasis y extractos de los testimonios de la población se encuentran elaboradas de acuerdo al manual APA, colocando corchetes en aquellas consideraciones propias que anexo para brindar mayor contexto o palabras de unión para mantener coherencia en el texto.

El presente proyecto de investigación-intervención educativa es relevante al poner en revisión las prácticas institucionales, universitarias y de docentes de un núcleo abocado a lo educativo, núcleo dedicado a la profesionalización de pedagogos que entrelazan sus existenciarios con *otros*, y que es necesario ver hacia su proceso formativo para mantener una vigilancia epistémica sobre las prácticas, lo hecho, lo invisibilizado y lo no elaborado.

Metodología

Profundizar en los procesos formativos del pedagogo universitario me remite a diferentes —y complejos— espacios de exploración, que no pueden ser entendidos ni testimoniados mediante números que promedian determinados grados de gusto, índices de reprobación y titulación, y preguntas con opciones múltiples de respuesta que condicionan la palabra del otro a lo que, “suponemos”, es de determinada manera.

La formación, entendida precisamente como proceso, es inacabada en la medida que renuncia a ser totalitaria. Transita por la creación y lo inédito, desde un flujo subjetivo que permite tomar decisiones, construir trayectoria, explorar profundidades intersticiales, así como alterar el orden del cotidiano instituido a través de la pregunta y la duda.

Signada por la diferencia, abierta a la posibilidad de “otros” que crean, desestabilizan y transforman. Es atravesamiento subjetivo que cambia y desconfigura, irrumpe, y en la particularidad que convoca a este proyecto, habilita el ser universitario y ser pedagogo a partir de la historia de vida, las renunciaciones, las tensiones y lo que permite devenir —transformando al ser— en otros.

Sin embargo, ¿cómo acontece este proceso en la conformación de pedagogos desde una educación universitaria? ¿Cómo deviene su trayectoria, su ser-estar como profesionales?

Para poder profundizar en la problemática que nos plantean estas preguntas, el presente proyecto de investigación-intervención educativa conllevó una metodología armada por distintas aristas de encuentro y tensión, con piezas de distintos matices y formas, las cuales pautaron diferentes espacios y construcciones para emprender y desarrollar el proyecto y su respectiva escritura como tesis.

Mi punto de partida y movimiento fue la construcción de dispositivos de intervención que, en su operación, posibilitaron la creación de espacios distintos a los normados para generar investigación. La intervención es, como menciona Remedi, E. (2004):

... ubicarse entre dos momentos, y esto es lo importante, es decir, es estar entre un antes y un después, es estar ubicado en ese lugar, intervenir es también estar entre dos lugares (...) la palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo.

(...) Y cuando uno habla de intervención a nivel del sistema educativo o de las prácticas de intervención tiene que tener en cuenta que uno está trabajando sobre prácticas que tienen el carácter central de ser prácticas prescriptivas. Es decir la educación opera sobre prácticas prescriptivas, opera sobre el lugar de la prescripción y la intervención tiene también este carácter de prescripción. Pero trabajar sobre prácticas es trabajar sobre un proceso complejo es trabajar sobre un doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes (p. 1 y 2).

Entonces, en primera instancia, generé mis fuentes primarias de información desarrollando un dispositivo de investigación-intervención que operó a través de las entrevistas a profundidad — se trabajará con estudios de caso para rastrear en el análisis de sus discursos las marcas y huellas de sus procesos subjetivos—, realizadas de forma presencial en la **Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, Licenciatura en Pedagogía**. Las entrevistas se llevaron a cabo con **dos estudiantes universitarios matriculados en dicho programa educativo, turno vespertino, uno de ellos cursando cuarto semestre —generación 2017-2021— y otro sexto semestre —generación 2016-2020—**.

La licenciatura en Pedagogía (Plan 1990) está conformada por 40 materias, divididas en ocho semestres, categorizadas en 5 líneas de formación inicial y 5 campos de formación y trabajo profesional, distribuidas en tres fases distintas de formación.

En la particularidad de esta investigación, se decide intervenir durante cuarto y sexto semestre —acontecen en simultáneo— debido a que pertenecen a la Fase II “*Formación profesional*”. En este momento de su trayecto universitario, los jóvenes se encontraban cerrando su segundo año de licenciatura —cuarto semestre—, así como terminando tercer año —sexto semestre— para abrirse a la tercera fase de formación: “*Concentración en campo o Servicio Pedagógico*”.

Al mismo tiempo que se indaga con la comunidad estudiantil, también se hace con **tres académicos pertenecientes al Área Académica 5 “Teoría pedagógica y formación docente”**, pertenecientes, cada uno, a tres diferentes líneas de formación de la licenciatura en Pedagogía: **1) Orientación educativa, 2) Línea filosófica-pedagógica, y 3) Currículum.**

La indagación tenía como punto de partida interrogantes como guía para el encuentro y escucha en torno a la formación de los pedagogos en UPN-Ajusco. Para los estudiantes universitarios, las líneas de indagación partían de tres preguntas:

1. ¿Por qué pedagogía?
2. ¿Cómo se llegó hasta ese punto¹ de su carrera universitaria?
3. ¿Qué ha significado la trayectoria construida hasta este momento en la UPN?

En el caso de los docentes, sólo fue formulada una línea de indagación:

La percepción docente sobre la formación universitaria de los pedagogos

A lo largo de los cuatro capítulos que componen esta tesis, se recuperan los testimonios de universitarios y docentes —pues es su voz la que le brinda vitalidad a este proyecto—, los registros de sus enunciados, evocados a partir de los encuentros que se tuvieron con ellos, se efectuaron en los diarios de campo bajo las siguientes señalizaciones:

- Universitaria L., diario de campo.
- Universitario V., diario de campo.
- Docente E., diario de campo.
- Docente C., diario de campo.
- Docente G., diario de campo.

Respecto a las líneas como puntos de partida, permitían dejar espacios abiertos para la emergencia del habla, de lo no dicho pero latente, de lo silenciado pero que se cuele entre muros y pasillos. De esta manera, la palabra de la población no se encontraba, como mencionaba

¹ Con “punto” refiero al semestre que los jóvenes se encontraban cursando al momento de la intervención.

anteriormente, sujeta ni condicionada a una serie de “deberes” por cumplir a través de respuestas de opción múltiple, o enunciados que atendieran a las expectativas “positivas” de la indagación.

En los encuentros, desde este lugar, me permitió construir espacios de encuentro, escucha y habla, armando trayectorias a través de su diferencia y complejidad. Como menciona Fernández Alatorre, A. (2010):

... no se trata de sujetos que integran una comunidad escolar con trayectorias y prácticas comunes que, en lo general, son definidas por un sistema educativo oficial. Se trata de un proceso emergente de interpelación de ciudadanos que, desde diversos contextos de referencia, han empezado a demandar y a proponer un modo distinto de situarse frente al Estado, ya no bajo el principio de respeto irrestricto al discurso del poder que coloca al ciudadano en condición de eterno menor de edad.

Si algo comparten estos sujetos es su convicción de que la intervención educativa puede reconfigurar las subjetividades (...) Fue necesario reconstruir los contextos sociohistóricos en los que ocurrieron los eventos narrados, para contar con una especie de andamio que conformará en un solo cuerpo narrativo, los fragmentos recuperados de cada historia.

(...) El reconocimiento de que los sujetos, al estar dotados de conciencia, pueden dar cuenta de sus propios actos, asigna a la entrevista el papel de instrumento privilegiado (p. 25).

A partir de aquí, el decir en los encuentros fueron transcritos para poderlos analizar, sistematizar, elaborar líneas de tiempo con lo trabajado con cada población, así como generar rizomas que, apoyada de Deleuze, G. y Guattari, F. (2004), permiten estructurar lo puesto en las líneas de enunciación para conectar diferentes puntos de encuentro, signos y estatutos de lo puesto en juego entre lo corporal y lo hablado (p. 13).

Los movimientos y estructuras rizomáticas habilitan el reconocimiento de las enunciaciones clave —a partir de la relevancia que los estudiantes universitarios y docentes le dieron al flujo

del habla, así como lo que posibilitan con otros discursos— que brindan significaciones e inteligibilidad a la investigación, rescatando problemas y temas emergentes por abordar.

Para esto, recuperé el análisis del discurso —desde lo educativo— como perspectiva y línea sobre la cual me inscribo y posiciono, para analizar a partir de un ángulo distinto a los tecnicismos que clasifican para eliminar y tipificar.

El análisis del discurso, como proceso, permite estudiar fuera de los bordes y lineamientos fijos como formas legítimas del hacer. Permite profundizar en las problemáticas latentes para hacerlas manifiestas, rastreando sus huellas y marcas, lo que se ha sedimentado y lo que ha cambiado. Se sitúa, como menciona Granja Castro, J. (2003), en los procesos formativos y de cambio, así como en el análisis de las formas, para ver hacia las construcciones que hacen inteligibles procesos educativos con rasgos, características y problemáticas signadas por la diferencia (p. 232 y 233).

De esta manera, pude desarmar y ver hacia los atravesamientos de las prácticas para analizar lo que acontece, para reconocer las formas de operar de la universidad desde las fuerzas, tensiones, prácticas, hábitos y resistencias que se debaten en ella, comprendiendo que no basta con recurrir a los discursos oficiales y métodos escolares para estudiar la formación universitaria de pedagogos.

Tomando como base de construcción lo anterior, se elaboraron líneas y categorías de análisis donde las enunciaciones clave fungieron como analizadores para ver hacia lo que les acontece a pedagogos universitarios y docentes en el proceso formativo, viendo lo que se ha transformado o sedimentado en las trayectorias, en un entrelazamiento de la universidad, profesionalización e historia de vida habitando diferentes espacios y operando desde distintas posiciones, roles y vínculos.

Me apoyé en la categoría intermedia, planteada por Buenfil Burgos, R. (2008), como “recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitían transitar entre las lógicas y los conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y abstracto, al plano de lo histórico y particular” (p. 33).

Es un recurso analítico que me permitió traer aportes de otros campos y disciplinas para establecer conexiones, ampliar el campo de comprensión de lo pedagógico, sin encerrar lo que emerge de la intervención entrelazada con la investigación, así como de las voces que le brindan vida al mismo proyecto. Permite conectar la palabra escrita con la palabra mundo, alumbrando tanto a lo normado como a lo invisibilizado. Permite, precisamente, construir líneas y categorías de análisis desde las cuales observar, ampliar, comprender y cuestionar.

En la construcción de lo anterior, está puesta en juego la narrativa como herramienta del mismo análisis para “abordar de forma diferente en lo metodológico y conceptual el análisis, documentación y escritura sobre las intervenciones educativas” (Negrete Arteaga, T., 2013, p. 1).

En la narrativa, son trabajados soportes analíticos bajo una descripción de segundo orden donde, como menciona Negrete Arteaga, T. (2013), se interpela lo que pasó, se pone el acento en una analítica deconstructiva de las prácticas y experiencias de intervención, y se develan los recursos táctico-metodológicos que la propician (p. 4).

Es así como, tras la generación de mis fuentes primarias, su sistematización y reconocimiento de enunciados clave —en reconocer los movimientos y las estructuras rizomáticas—, desde un análisis del discurso que desestructura para armar, problematizar y cuestionar, se elaboraron líneas y categorías de análisis —apoyadas en la categoría intermedia— para pasar a las estructuras argumentativas donde se generaron esquemas expositivos para la escritura de la presente tesis —así como la conformación del índice— de acuerdo con los propósitos de mi investigación.

Para el desarrollo de esta investigación-intervención utilicé distintas fuentes de información:

1. **Fuentes primarias:** entrevistas realizadas con la población mencionada.
2. **Fuentes oficiales:** documentos emitidos por instituciones oficiales, como —por situar un ejemplo— el Plan de Estudios de Pedagogía (1990) elaborado por la UPN, así como los propósitos de la licenciatura en Pedagogía expuestos en la página web oficial de la universidad y licenciatura.

3. **Fuentes académicas y obras de autor:** documentos elaborados bajo un lenguaje técnico-académico y obras de autor dirigidas a poblaciones especializadas en distintas áreas, como la pedagogía y educación. Estas fuentes funcionan como apoyo a la escritura y el análisis, y son artículos publicados en revistas científicas, libros, conferencias, etc. En este rubro también recuperé **trabajos de tesis y tesinas** que han abordado la formación del pedagogo desde diferentes enfoques y campos, como fuentes académicas de información. Poder ver hacia estos planteamientos me permitió conocer la manera en la que los mismos pedagogos, en proceso de titulación, problematizan la formación en UPN-Ajusco a partir de concepciones diversas y desde su misma experiencia formativa y universitaria.

Traer las voces, letra y enunciación de estos trabajos recepcionales me hizo posible reconocer lo que se ha dicho de la particularidad que yo también abordo, rescatando sus huecos, sus posibles cierres, sus aportes y también lo que permanece pendiente pero no se hace manifiesto.

Las fuentes primarias fueron base fundamental para el proyecto, pues son las voces de estudiantes universitarios y docentes las que le brindan vitalidad a lo desarrollado y, como mencioné párrafos arriba, son recuperadas a lo largo de los cuatro capítulos que componen esta tesis.

Las fuentes oficiales me permitieron profundizar en el conocimiento de las instituciones, leyendo entre líneas y analizando los aparatos y condiciones instituidas desde su carácter cerrado, así como en su apertura para devenir en algo distinto a lo ya instaurado como deber legítimo e irrestricto.

Las fuentes académicas y obras de autor, por otro lado, se abrieron en el campo teórico-metodológico a partir del sentido que toman para revisar y analizar ciertas situaciones, poniéndolas en juego con las voces de mis fuentes primarias en lo que se visibiliza, lo latente, y lo que está enunciado pero desde un sentido distinto al ya puesto sobre la superficie.

He evitado su uso como aplicación universal que contiene verdades en su mismo planteamiento, sin necesidad de conjugarse con lo que ponen en marcha otras trayectorias, pues son mi apoyo

y acompañamiento como enunciados conceptuales posibles entre los testimonios de mi población y lo puesto sobre la mesa en constante tensión y resistencia.

En conjunto, estas fuentes de información constituyeron una caja de herramientas que me permitió abordar la formación del pedagogo desde distintos ángulos de lectura, trabajo, intervención y argumentación, nutriéndose de otras disciplinas y campos que traen aportes importantes a la pedagogía para ampliar su horizonte, enriqueciendo la investigación al ofrecer diversas nociones que apuntalan, visibilizan y aperturan, pero también cierran y limitan.

Capítulo 1. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco: Lugar de escolarización bajo el supuesto de profesionalización

Observar lo que sucede en la escuela es enfrentarse a secuencias de interacción que a primera vista pueden parecer incoherentes; en el proceso analítico de hacerlas inteligibles, se reconstruyen los múltiples contenidos que están en juego en las actividades que se desenvuelven en la escuela. (...) De ahí la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela, no a partir de los documentos que explicitan su “deber ser”, sino a partir del análisis de su expresión concreta y cotidiana.
Elsie Rockwell.

Muros de piedra grisácea amortiguan olas de calor en un abrazo tan fresco como viento de otoño antes del cambio climático, cerrándose al exterior para crear una atmósfera singular y distinta, de cielos estrechos que sólo dejan entrever rayos de sol como caricias apenas perceptibles.

Baldosas blancas, resbaladizas durante la temporada de lluvias que golpean con fuerza aquellos pasillos conectados entre sí, cruzándose y encontrándose bajo miradas de comunicación persistente. El olor a césped recién cortado y petricor permanece suspendido en el aire, caprichoso intento por mantenerse presente en aquellos rincones donde la naturaleza comienza a parecer lejana y ajena.

Noches de vientos estremecedores, el frío como hábito del día a día, y el verde como fuerza visual dominante, conforman una tríada de bienvenida a UPN-Unidad Ajusco, quien extiende sus brazos al tiempo que sostiene una mirada expectante sobre las marcas y huellas que se trazarán con tu latencia y permanencia; con tu voz y pasos; tú movimiento y desplazamiento en la construcción de una trayectoria fluida, inacabada e imperfecta.

La universidad cobra vida a través de sus aulas habitadas y vestidas por cuerpos y subjetividades. Silencios, risas fuertes y tímidas, debates y presencias plagadas de intensidad; pasiones; inconformidad; sueños; deseos; decepción; renunciadas y dudas tejen un lecho que nos es común como universitarios, y tira de nuestros existenciaros para alimentar sus profundidades.

Un “*educar para liberar, educar para transformar*” hace eco en trayectorias e historias de constante escritura. Universitarios yendo y viniendo, el azul abrazando corporalidades y la educación como horizonte de exploración e intervención.

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco: estamos aquí, entre cuerpos que labran su formación profesional y habitan este espacio como posibilidad para materializar dicho proceso, navegando por campos de estudio abocados a lo educativo, como la pedagogía que enuncio, problematizo y abrazo en este proyecto de investigación-intervención educativa.

Estamos y nos encontramos ante una estructura institucional-universitaria compleja, a veces contradictoria y a veces llena de esperanza. Estructura de gritos, silencios y cuestionamientos, diferencia e intentos de homogeneidad, con estudiantes que abrazan y comparten el mismo anhelo de la universidad como posibilidad de proyectar un futuro.

La UPN (Universidad Pedagógica Nacional) es el resultado de un largo proceso histórico que ha pretendido subsanar las debilidades, lagunas y fallas del sistema nacional de educación, a través de la formación, actualización, superación e innovación de los docentes en México: sus instituciones, procesos y dinámicas formativas y pedagógicas (Moreno Moreno, P., 2021, p. 5).

Universidad donde la formación profesional en pedagogía se materializa posible en sus muros y latencias, pues tiene un enfoque educativo y recupera trayectorias para potenciarlas al *ser-universitario* y *ser-profesional*. Espacio de construcción, asumido como alteridad que no sigue normas y planes de rutas fijas e inamovibles, ya que ondea la bandera de la liberación y transformación como pilares de creación y formación.

Sin embargo, ¿qué es UPN y qué apertura como universidad para la formación de pedagogos, profesionales en educación? ¿Qué atravesamientos existen en y desde su despliegue como institución formadora de profesionales que intervendrán en la realidad educativa que nos envuelve?

1.1 Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco: nuestra casa, nuestro nido.

Historia y devenir

México, nuestro querido México, con manos llenas de gastronomía exquisita y periferias de exclusión e injusticia, ha perpetuado la universidad como lugar legítimo en el cual puede fraguarse un título que otorgue, frente a la sociedad y mercado, un reconocimiento y validez respaldada en lo moral y políticamente correcto.

Idea que se ambiciona y persigue abrazando la utopía de un futuro con mayores oportunidades laborales, de mejor economía que supere las limitaciones de una pobreza cada vez más exacerbada y dominante. Los folios de aceptación se compiten en filtros de eliminación que aumentan su hostilidad año con año, coladera de orificios diminutos, sujetando con malicia los nervios de un futuro que se ha hecho dependiente de este ingreso.

... la sociedad ha confiado y respaldado a las universidades como las instituciones formadoras de profesionistas y éstas han contribuido a la sociedad a través de la creación de nuevas carreras universitarias, la eliminación o reemplazo de algunas otras, las actualizaciones curriculares, etcétera, todo ello en pro de los requerimientos y necesidades *glocales* y temporales de la sociedad en la que se encuentra inmersa y que la posibilita como tal. En esta tesitura, la universidad es garante de reconocimiento, es quien certifica a los profesionistas que servirán y ocuparán cargos en la sociedad. Oficialmente, la universidad ocupa un lugar predominante en el esquema educativo de cada nación (Navarrete, Z., 2013, p. 6).

Consolidada como institución encargada de certificar a los ciudadanos “útiles” para y en la sociedad, la universidad constituye un horizonte que se hace parte del imaginario social de jóvenes y adultos, así como de la manera en la que se proyectan, perciben y trazan historia, perfilando una manera de insertarse en las instituciones que habitan.

Como tributo a las garantías ofrecidas, han sido normalizados los métodos de selección que, año tras año, excluyen a más aspirantes mediante pruebas que acumulan puntos, pero no ven más allá de aquellas cifras comprobables que clasifican a jóvenes y adultos en categorías de “suficiente” e “insuficiente”. Jóvenes y adultos atrapados en estos filtros, siendo matriculados

sólo los que son considerados “más aptos” para sobrevivir a la escolaridad que subyace como proceso funcional de la educación.

En nuestro país, contamos con una amplia oferta de educación superior en diferentes áreas de conocimiento y especialización. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) forma parte de este mosaico educativo-universitario, creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978, inaugurándose para la formación de profesionales de la educación en licenciatura y posgrado.

Pero ¿cómo emerge nuestra universidad? ¿Qué la distingue de otras instituciones de educación superior? ¿Qué aporta al campo educativo con su consolidación desde un posicionamiento distinto al de la educación normalista y los programas de pedagogía ya soldados en otras universidades?

1.1.1 El pasado de nuestra latencia: las huellas de UPN

Tenemos los dedos y las manos enroscadas alrededor de una historia que, en México, no fue un movimiento tan justo ni beneficioso como el paso de la colonización pinta desde sus letras y voces, pues conlleva un desprendimiento violento de lo propio para la adopción de lo ajeno como primera capa de piel.

Venimos de un descubrimiento territorial que nos invadió, desarropó y desnudó para instaurar creencias, costumbres y hábitos “aceptables” para vivir como sociedad, bajo el control de un poder sediento de ser perpetuado para presumir su conquista. Venimos de rituales prohibidos, culturas inhibidas y lenguas empolvadas y situadas en periferias sometidas al tortuoso olvido que conlleva la exclusión.

Venimos de una evangelización que modificó ideologías, formas de operar y prácticas por llevar a cabo. Venimos de una enseñanza adoctrinante que desdibujó lo propio para poder mantener técnicas, palabras y creencias sobre la superficie de lo irrefutable, consumo inmediato si lo deseable radica en sobrevivir desde el olvido del sí mismo.

Venimos de escolaridades hostiles, dolorosas, consolidadas al interior de instituciones y prácticas que promovían desarraigo bajo una enajenación cegadora. Venimos de una educación que, desde un principio, ha pretendido el control del otro partiendo un poder ideológico,

valiéndose de esta fuerza para darle primicia a una cultura, pensamiento, hábitos y movimientos funcionales, útiles y convenientes. Educación que coloniza y adoctrina, evangeliza y olvida.

Esas son las marcas que, a muy grandes rasgos —pues estudiar la educación en México a través de su historia merece una investigación minuciosa—, han cimentado bases y sentidos educativos-escolares que, incluso hoy, continuamos conservando por las conveniencias que representan para alcanzar diferentes fines.

Entre movimientos, guerras, cambios y transformaciones sociales que han trastocado al ser humano en distintas áreas de su vida individual, social, política y económica, lo educativo y su ímpetu de continuidad escolar ha modificado sentidos, prácticas y formas de actualizarse constantemente para mantenerse vigente e influyente.

Este panorama tan complejo no sólo permite ver hacia los contenidos académicos que se han modificado en diferentes niveles y a través de distintas ideologías, también habilita una mirada mucho más profunda hacia los cables, terminaciones nerviosas y bases del sistema educativo en el cual nos encontramos inmersos, moviéndonos por aquellos procesos que se gestan en la intimidad de lo que, desde fuera, sólo aparece como “adoctrinamiento” o “conquista”.

La educación en México se nutrió de corrientes extranjeras adoptadas desde su simulación, contenidos de conocimiento que poco tenían que ver con los contextos que se vivían, así como de prácticas que, lentamente, pudieron acomodarse a las poblaciones que habitaban las instituciones escolares. Sin embargo, durante un largo tiempo, la atención estuvo concentrada en formar docentes competentes para moldear ciudadanos útiles y funcionales que pudieran moverse a partir de las lógicas políticas y de mercado que se gestaban en el país.

Formación docente que perseguía el aprendizaje de técnicas para su adecuada implementación en las aulas escolares, considerándose valiosa en la medida que lograba cubrir los contenidos estipulados por los planes educativos y las currículas pulcras y bien diseñadas.

¿La pedagogía estaba presente? Por supuesto, su presencia era medular y se veía reflejada en la creación de técnicas pertinentes, contenidos bien planteados, así como en una organización escolar apoyada en buenas gestiones para un adecuado funcionamiento. Su presencia era eje

para que este sistema y sus instituciones pudieran mantenerse vigentes como parte del progreso social.

La educación normalista era necesaria para el cumplimiento perseguido, sin embargo, la carencia de investigación educativa comenzaba a cobrar fuerza. Ya no bastaba con la tarea normalista de hacer cumplir los programas de educación obligatoria exigidos por el Estado, era necesaria una profesionalización docente que pudiera ver más allá de la instrucción básica. Profesionalización que viera hacia una formación científica, social y humanística, capaz de consolidar campos de investigación y conocimiento para la transformación de espacios, sistemas, áreas y lugares.

La pedagogía ya no podía ser únicamente una referencia a la cual recurrir para argumentar y justificar, pues se requería de su potencial en espacios universitarios para abordar, profundizar y así complejizar la formación humana, tomando la educación como matriz y no sólo como un tópico que puede escolarizarse y cosificarse en planes y programas de estudio manipulables.

Pedagogía que hiciera viable el abordaje de la formación, actualización y profesionalización del docente para la consolidación y transformación del sistema educativo a nivel superior —teniendo resonancia en otros niveles y áreas educativas en su intervención—, propiciando prácticas y construcciones respaldadas en la investigación, cuestionamiento, movimiento y creación constante —una serie de elementos que la educación normalista no cubría—.

Pero ¿cómo dar este paso? ¿Cómo abrir la formación de pedagogos en espacios de profesionalización? ¿Cómo impulsar una pedagogía distinta al normalismo que México había acostumbrado como forma adecuada de intervenir en la educación de los ciudadanos? En 1956:

... la Facultad de Filosofía y Letras (fundada en 1924) se organiza por ocho colegios, incluyendo entre ellos el de pedagogía, el cual otorgaba los grados de maestro y doctor. En 1959 se inaugura el nivel de licenciatura en todas las disciplinas que se impartían en esta dependencia. Una vez que se logra impulsar el primer plan de estudios de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, al inicio de la década de los sesenta se generan grandes esfuerzos por conformar a la pedagogía como una disciplina científica (Pontón C., 2015, p. 79).

Pedagogía que surge con el Sistema Educativo Nacional y sus diversas problemáticas, respondiendo a la necesidad de abordar la formación del ser humano desde la educación como un campo complejo y no exclusivo de la escolaridad. Los debates fueron una parte esencial de lo educativo y sus diferentes procesos de materialización, nutriéndose por otras disciplinas que también ofrecían un lugar de abordaje y despliegue para su desarrollo, problematización e investigación.

Un clima de lucha suspendido en el aire de los años sesenta, la sangre de universitarios escurriendo por ladrillos y escaleras que continuamos visitando y rememorando, y cicatrices imborrables que transforman sentidos sociales, culturales, universitarios y educativos. La pedagogía no podía permanecer intacta, mucho menos resguardada en el respeto fidedigno a los preceptos que la instauraron como licenciatura. Bajo una educación más compleja, multidisciplinaria y sufriendo una transformación de sentidos y significados, aquellos huecos y carencias aparentemente irrelevantes cobraron fuerza.

La formación normalista continuaba ganando un peso importante para la producción de una plantilla docente en educación básica, teniendo un crecimiento caótico al ritmo de un deterioro de la calidad educativa. Era necesaria la profesionalización docente, así como formar especialistas e investigadores en el cúmulo de áreas que intervenían en el Sistema Educativo Nacional.

Ante esto, la SNTE elaboró y presentó una petición que marcó un primer impulso para que la UPN naciera, solicitando, en 1970, la creación de un instituto nacional de ciencias de la educación que englobara normales, instituciones de investigación y divulgación pedagógica, y así ofrecer la superación profesional del magisterio.

Sin embargo, Fernando Solana presentó una propuesta diferente a la de la SNTE, pues él planteaba la concepción de una institución que no necesitara incorporar ni sustituir ninguna institución ya existente.

Bajo este contexto, la UPN se concibió como institución pública de educación superior que pudiera formar profesionales educativos capaces de abordar las necesidades y problemáticas del

país. “Universidad Pedagógica que nace eh... para docentes en ejercicio profesional y que aparece como actualización” (Docente G., Diario de campo, p. 109).

Institución universitaria donde, como lo expresa el docente G, pudiera ofrecerse actualización y procesos de formación profesional que no se tenían en el magisterio, respondiendo a “una demanda social muy clara: brindar oportunidades de desarrollo profesional a los maestros de educación básica” (Santillán, M., 2018, p. 6).

Con la UPN se abría la posibilidad de romper la relación pragmática entre educación y pedagogía, en la cual la formación docente e investigación pedagógica permanecían confusas entre sí, sin referentes en los cuales apoyarse para su distinción y colaboración. Problemática que, incluso hoy, sigue vigente debido a la relación tan estrecha que se estableció entre la docencia y la pedagogía; relación donde el pedagogo aparece como sinónimo de profesor; relación que, si bien proporciona enriquecimiento profesional, no ha sido gestionada adecuadamente para su complementariedad, pues en su lugar ha creado lagunas que no permiten distinguir ambos campos profesionales.

En aquel momento de consolidación, así como de confluencia entre normalistas y universitarios, las inquietudes giraban en torno a ¿la pedagogía es una ciencia, disciplina, práctica u objeto de estudio? Los intentos de respuesta y explicación se reflejaron en planes de estudio, que trabajaron con fuerza para hacer de la pedagogía una licenciatura que tuviera distinción por sí misma, así como el resto de campos de especialización que nacieron a la par.

En la década de los ochenta, la UPN ya no se pensaba abocada únicamente al mercado laboral, sino que su potencial se llevó a la ampliación de sus bases formativas con un alto nivel académico, constituyéndose como una:

... institución de profesionalización, formación, capacitación y actualización logrando docencia, investigación y difusión. No únicamente a atender maestros, sino abriéndose a otros sectores socioeducativos del país, estructurando una política editorial y de extensión universitaria y difusión cultural e intercambio académico (Moreno Moreno, P., 2021, p. 13).

Es así como nuestra institución pretende la formación de profesionales de la educación desde distintas áreas, como la pedagogía, psicología educativa, sociología educativa, etc., atendiendo a las problemáticas desde una base sólida que le permite intervenir para crear, cuestionar y deconstruir diferentes espacios educativos desde su fuerza instituyente e instituida.

Universidad que se vincula directa e íntimamente con las problemáticas educativas de México, envueltas en dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales, recuperando la diversidad humana que posee nuestro país y llegando a cada uno de sus rincones, significando lo *nacional* con fervor al extenderse en la República Mexicana con 70 unidades, 208 subsedes y tres Universidades Pedagógicas Estatales. De esta manera, no sólo abre sus puertas al Distrito Federal —ahora Ciudad de México— y sus profesores en servicio, ya que los bachilleres, directivos, asesores y supervisores podían ingresar para cursar diferentes licenciaturas y grados a lo largo del país.

Nuestra querida Universidad Pedagógica Nacional que, con su paso, ha hecho de la educación un pilar fundamental de cambio y transformación para el ser humano —en lo individual y colectivo—, sin limitarse a los barrotos escolares, partiendo de un proceso universitario que recupera lo educativo a través de sus diferentes planos y modos de intervención.

Éste énfasis le brinda distinción universitaria ya que, a diferencia de otras instituciones de educación superior reconocidas en México —como la UNAM, UAM o IPN—, UPN se concentra y dedica al campo educativo, ofreciendo licenciaturas, grados y especializaciones que posibilitan una intervención más puntual, profunda y con mayores herramientas, teniendo al Sistema Educativo Nacional como marco de acción. En ello radica la trascendencia de su constitución profesional, en éste relieve para ampliar y profundizar, aportando crecimiento específico a la educación desde sus diferentes campos.

Como universidad, posibilita una profesionalización más compleja de la que podría pensarse desde la instrumentalización normalista. Sin embargo, dichos propósitos y fines pintan una universidad que, en su proceso de formación, se encuentra frente a contextos y subjetividades que cambian, resignifican y transforman las ideas originales de concepción e inauguración.

Al interior de sus muros, de esto que acabo de esbozar, devienen cambios y modificaciones inevitables al ser habitada y vivida por seres humanos, de manera que los discursos presumidos en plataformas y normatividad se ven alterados por el movimiento estudiantil-universitario.

Podría intentar comprarse el ideal profesional de “la universidad”, abrigando una institución y proceso escolar plagado de soluciones efectivas y paliativas, con un ingreso al campo educativo desde una superficie que, en lo aparente, puede remediar las problemáticas educativas y escolares que marcan algún inconveniente en lo evidente y comprobable. Pero sólo es un plano superficial que no ataca aquella profundidad incómoda y conflictiva, sesgada por una utopía pedagogizante.

Así que, si bien tenemos este plano de conveniencias e idealizaciones con respuestas específicas a lo urgente e inmediato —dos pilares fundamentales a cubrir en este presente de consumo y soluciones efímeras—, no basta con abordarlo desde esta brevedad, pues se mueve por medio de procesos y alteraciones distintas.

La universidad se encuentra envuelta en un devenir institucional, educativo, social, político y cultural que trae consigo prácticas, cambios y permanencias que la atraviesan y cambian. Ante esto, los testimonios estudiantiles y docentes construidos durante mi intervención, me permitieron dilucidar un ámbito como punto de despliegue escolar en el que se mueven las trayectorias: el *lugar* como orden limitante.

Este ámbito me permite profundizar en los procesos que se gestan al interior de la universidad, en esos procesos no enunciados pero presentes, ignorados pero de necesario abordaje para no darlos por sentado como algo “ya dado y hecho”.

Entonces ¿cómo se despliega la universidad, desde sus vivencias, tensiones y latencias como *lugar*? ¿Hacia dónde nos lleva este eje en el análisis institucional de la UPN? ¿Qué relevancia cobra el *lugar* en el existencial profesional-universitario y su construcción de trayectoria-proyecto al interior de la universidad?

1.2 UPN: *lugar* legítimo de acreditación para la producción

Como mencionaba anteriormente, pensar la universidad como institución de educación superior no puede agotarse en una explicación técnica sobre su filosofía, objetivos, perfiles de ingreso y egreso.

Es necesario desmenuzar sus elementos, no sólo para recuperar las huellas de historia que continúan marcando su presente —como lo he desarrollado en el apartado anterior—, sino para profundizar en sus latencias y vivencias como elementos fundamentales para comprender el tejido profesional-universitario que se va construyendo.

Lugar: como noción y parte relevante del devenir universitario-profesional, me permite desarrollar esa vivencia y latencia de lo normado y normalizado, ya que el reconocimiento de su impacto en las trayectorias estudiantiles permite enunciar lo inconveniente y contrario al discurso ya admitido. Esa “inconveniencia” es mi abordaje.

1.2.1 Lugar como orden y sedimentación, lo limitante y lo propio

Si saboreamos “*lugar*” entre nuestros labios, podemos remontarnos a la impasibilidad física de un territorio determinado, delimitado por los bordes y superficies para poder considerarse propio, objeto cosificado para su adopción y aprehensión. Nos remonta a aquello que podemos ocupar y pisar para tener certeza, nombre y propiedad.

En este caso, aludo y recurro al *lugar* como analizador que me permite profundizar en los movimientos institucionales, retomando lo anteriormente planteado pero desde un sentido que permite significar posiciones y prácticas determinadas para los universitarios que los habitan e intervienen con su presencia y acción.

En el *lugar* se configuran posiciones y relaciones por habitar y asumir, sosteniendo un funcionamiento que puede permanecer vigente durante determinados periodos de tiempo. Posee una configuración relacional y espacial de objetos y sujetos que permite vivir y constituirse desde lo ordenado, apropiado y adoptado.

Un *lugar* es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de existencia. Ahí pues se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Ahí impera la ley de lo “propio”: los elementos considerados están unos al lado de otros, cada uno situado en un sitio “propio” y distinto que cada uno define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad (Certeau, M., 2000, p. 129).

Distribuye relaciones, situaciones y configuraciones de forma estratégica para procurar una adecuada marcha. No existe variable para la emergencia de un hallazgo no controlable ni premeditado, lo cancela por las alteraciones que puede tener a través de la diferencia, lo compartido y las interpelaciones experimentadas.

En el *lugar* —como menciona Certeau, M. (2000) en la cita pasada— funciona el orden y lo propio, acomodando objetos y sujetos en la posición que les es asignada y los define, construyendo una estabilidad en torno a ello para poder *poseer* y *controlar* al otro y lo otro. Estabilidad acabada en sí misma, inamovible, donde los elementos se limitan al estar ahí de un muerto: inertes, en la lápida a la que corresponde su cadáver (p. 130).

Su presencia y actualización elabora en y desde tablas rasas sobre las cuales puede escribir las composiciones, papeles y tareas previamente elaboradas, atendiendo a lo urgente con respuestas funcionales, ya premeditadas para evitar un desborde que ponga en peligro la estratificación conseguida.

Opera bajo una lógica de producción que, desde el siglo XVIII, posee puntos de concentración específicos para poder desarrollar su fuerza discursiva y práctica —como oficinas, escuelas, fábricas, ciudades, entre otras—. La producción crea y delimita lugares puntuales para poder eliminar, con mayor facilidad, la posibilidad de otros espacios que no son creados por sus manos y bajo sus preceptos, permaneciendo en una delimitación tan dura como opaca e inflexible.

Sus mecanismos de observación y vigilancia están diseñados para percibir las relaciones desde lo que se produce y lo que se resiste, buscando la forma de acallar a éste último por el riesgo que implica para la estabilidad perseguida.

Los procesos que se gestan en su interior se ciñen a estos puntos y objetivos, pues son los mismos los que le brindan un soporte al *lugar* como guía y sentido que yace en la utilitariedad de instituciones, relaciones, prácticas, técnicas y explicaciones.

Lugar nos permite tener un sitio, un asidero, una producción constante de aquella materia que podemos manipular, apropiar y adherir a nuestro ser como individuos y sociedad. Lo ocupamos al tiempo que nos espera para proclamarnos suyos, brindándonos un nombre e identidad específica y funcional a su lógica de permanencia, razones que generan una sed en el ser humano por buscar su cobijo, sus brazos y revolcarnos en su extensión ante el miedo de no ser nadie y quedar suspendidos en la nada —aquella temible incertidumbre de la que tanto huimos—.

Pero ¿a qué me refiero con la noción “lugar” como punto de despliegue universitario? ¿Qué sentidos engarza con la universidad y cómo se mueve ésta desde aquí? ¿Cómo relacionar este sentido, específicamente, con aquella universidad que promueve libertad y transformación, dos procesos que no persiguen estabilidad ni certeza cerrada en sí misma?

1.2.2 Universidad como lugar

Como ya he planteado y desarrollado en párrafos más arriba, la Universidad Pedagógica Nacional se instaura para la profesionalización en materia educativa, nutriéndose de una pedagogía —así como de otros campos de estudio— que busca transformar la situación de nuestro Sistema Educativo Nacional, abordando sus problemáticas con un enfoque distinto al tecnicismo normalista.

Sin embargo, UPN crece y se desenvuelve bajo contextos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales que, lentamente, van transformando sus prácticas, alcances y objetivos, aferrándose con fuerza a aquellas condiciones que le permitan continuar vigente a través del consumo.

La universidad, de manera general, es una institución de existencia en la que se gestan —al menos desde los supuestos teóricos planteados en manuales, lemas y discursos convincentes— procesos formativos, más no de producción en serie —únicamente preocupada por los objetos

finales a entregar y pulir—. *No* es una institución de producción pues, como nos menciona Porter, L. (2017):

Las organizaciones cuyo objetivo es producir pueden existir o desaparecer sin que ello tenga una consecuencia notable, mientras que “las instituciones que tienden a formar y a socializar a los individuos (...) desempeñan un papel esencial en la regulación social y global. Su finalidad principal es colaborar con el mantenimiento y renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar...” (Kaës, 1996: 37, citado por Porter, L., 2017). Una institución de existencia se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben y no en las relaciones económicas. Sus funciones no son comerciales, sino de socialización (p. 124).

Entonces, si lo que se persigue en la universidad son procesos formativos con sentido y significado en el hacer y, específicamente desde la UPN, llevarlo como bandera medular para la transformación de la educación que adoctrina e inhibe, ¿por qué los existenciaros universitarios se entrelazan con la producción y el lugar que, más allá de formar, sólo los etiqueta para cuantificar su eventual egreso?

Durante los encuentros con estudiantes de pedagogía —cursando diferentes semestres de la licenciatura— en la intervención, emergió una comparación relevante —que desmenuzaré en el posterior capítulo desde una arista distinta aunque complementaria a esta— pero extrañamente similar a pesar de la nula interacción que había entre ellos —pues no compartían semestre, grupos o algún vínculo amistoso o de compañerismo—.

Dicha comparación tiene lugar al preguntarles qué ha significado el tiempo que han invertido en su formación profesional como pedagogos, en la UPN, a través de todo su acontecer. ¿A qué similitud llegaron? A la universidad como *continuidad* escolar.

Por un lado, la universitaria L enuncia:

Estar aquí es muy parecido a estar en preparatoria, sólo que aquí nadie te obliga a nada y tienes muchas horas. Es como cualquier otro nivel de escuela ¿no?

(...) Tienes que cumplir con asistencias y hacer trabajos agotadores que ningún profesor va a leer. (...) Las lecturas son aburridas, no les entiendo. Utilizan palabras que no conozco. Y cuando termina el semestre, sólo te califican esos trabajos y si cubriste la asistencia necesaria.

(...) He sentido mi educación muy parecida a la de la prepa, casi idéntica (Diario de campo, p. 16 y 17).

Por otro lado, el universitario V, también expresa sobre su propio acontecer:

Si te soy sincero siento que no estamos recibiendo lo suficiente para considerarnos expertos en educación. Y eso me... me incomoda bastante ¿sabes por qué? Porque a veces siento que esto es tan parecido a la prepa que me dan ganas de no regresar.

Llevamos menos materias y tenemos más libertad, sí, además de que estamos estudiando lo que nos gusta. Pero a veces el ambiente es tan... escolar, en serio. Grupitos de amigos compitiendo con otros por ver quien saca la mejor calificación o con quien bromea más el profesor. Tareas que sólo entregas para tener puntos, pero nunca revisan. Exposiciones todo el tiempo, de verdad, y me frustra porque muchas veces sólo vas a escuchar algo que ya leíste en tu casa, porque eso hacemos: leer. Y creemos que es una exposición. Y los profesores lo permiten y así te califican (Diario de campo, p. 31).

Ambos estudiantes universitarios describen una cotidianidad atrapada por tareas a la espera de ser aprobadas “adecuadamente” para su cuantificación, exposiciones repetitivas para granjearse puntos extra sobre el número final a subir en la plataforma institucional, así como lecturas manejadas desde su carácter más técnico para ser aprehendidas —más no comprendidas—. Ambiente que, en su presunta libertad de tiempo y decisión, somete y silencia a través de prácticas escolares que restan tiempo formativo para invertirlo en cronologías de rendición y elaboración puntual y temática.

La universidad se vive, en su día a día, como continuidad escolar que *debe* hacerse si queremos concretar el ciclo aceptable de educación formal. Universidad que, a pesar de tener un propósito distinto al de la educación básica, retoma y actualiza convenientemente aquellas prácticas y hábitos funcionales que difuminan las particularidades de ambos niveles.

Vivencia que trae consigo, colateralmente, una falta de comprensión de la licenciatura al ser manejada como concepto por desarrollar semestre tras semestre, generando una línea básica a memorizar al finalizar los cuatro años formales de curso. Falta de comprensión que empuja hacia la insuficiencia de saber y hacer, pues el tecnicismo que resguarda en sus formas de asumir y comprender sólo permite la incidencia de una didáctica instrumental agotada en la enseñanza de conceptos, categorías y temas.

¿Cómo proyectar la pedagogía en un plano profesional cuando la licenciatura se ha desenvuelto como continuidad escolar? ¿Cómo proyectarla frente a un cotidiano enfocado en la producción para la acreditación, especialmente si la hemos aprendido como concepto?

(...) más allá de formar los siguen disciplinando y haciendo que compren verdades de las que ni siquiera son conscientes.

(...) Se dan recetitas con especificaciones de pasos a seguir, donde lo importante radica en la calificación encubierta del proceso enriquecedor que implica la evaluación. Se la pasan preocupados por el numerito que aparece en el sistema, asignado de acuerdo a que tan bien siguieron la receta que se les dio según su sometimiento al sistema.

Como bien lo dijo Pink Floyd, son más ladrillos en la pared. Más ladrillos que siguen viendo el currículo como un simple papel, cuando es lo que habita en nosotros todos los días (Docente E., Diario de campo, p. 85-87).

El carácter instrumental mencionado por el docente E permite reconocer a la universidad no desde la utopía plasmada en documentos oficiales, sino como una estructura arquitectónica reducida a ser una escuela más, de esas que pisamos y rodeamos a la espera de las siguientes baldosas por pisar —aunque claro, esto no significa que no existan afectaciones e interpelación en el ser humano, porque incluso la experiencia escolar transforma y es significada, como lo vemos en los testimonios pasados—.

Escuela que, legítimamente, carga con la tarea y responsabilidad de formar ciudadanos ideales para su intervención en el mundo social, laboral y económico. Núcleo de reproducción de mecanismos y organizaciones en torno al trabajo y usos de poder para sobrevivir en el ambiente

del que el ser humano forma parte, enseñando jerarquías y sus respectivas tareas y deberes para ser asumidas sin alteración alguna.

Escuela como organizadora de la actividad cotidiana, procurando tener coherencia con aquellas pautas que predominan en los típicos esquemas funcionales de familia, colectivo, pares y ejercicio laboral, retomando sus relaciones y elementos característicos para incorporarlos, como si en su interior solo importara aprender comportamientos adecuados para contextos de trabajo y vida social.

Su estructura típica obedece al patrón de docentes que inician, terminan, dirigen, controlan, aprueban y castigan, exigiendo una fiel obediencia por parte del alumnado para que la institución continúe funcionando, adecuadamente, como cultura hegemónica dominante. De esta manera, las respuestas no operan por el aprendizaje y significación propia, sino que se arman acorde a lo que el docente e instancias superiores quieren recibir para darle vitalidad a su estatus.

Posee normas oficiales que son recibidas por el orden que impera en cada centro, así como por las tradiciones pedagógicas en juego que ayudan a la actualización para mantenerse vigentes y normalizadas. Norma regida por un aparato cronológico que no admite retrasos ni desbordes, de manera que aquello que no entra en el estándar de lo “normal” es castigado, inhibido y rechazado.

Se moviliza mediante una lógica en la que los errores y fracasos, al igual que los desbordes y retrasos, son señalados como causa de: una falta de apoyo por parte de los padres, falta de motivación, ambientes no óptimos para el aprendizaje (como la desnutrición y pobreza), carencia de material didáctico para la interacción. Sin embargo, no se alude con fuerza a las situaciones que acontecen en la intimidad de muros y aulas, no se profundiza en ellas más que para proporcionar datos vagos y dados como hechos explicables.

Ante esto, las escuelas también se han armado de parámetros, pruebas y tests que miden los conocimientos adquiridos y calificables, diseñando una práctica de enseñanza que concibe el conocimiento como un objeto que puede medirse, poseerse y atribuirse a méritos individualistas —no compartidos—. Recurre a lo formal por ser más rentable, digerible y enseñable.

“La definición escolar del conocimiento, en función de la organización cotidiana del trabajo de enseñar, sigue requiriendo temas delimitados, enunciables. Al enseñar a leer, se enseña una secuencia de letras o sílabas o palabras, no la estructura de la lengua escrita” (Rockwell, E., 1986, p. 13). Así, el maestro se apoya de los libros oficiales para simplificar temas y cumplir con la exigencia institucional de cubrir el programa, haciendo un contenido académico que puede presentarse en elementos gráficos, discursos, formas de hacer y con actividades específicas de uso, manteniéndose al borde de los márgenes ya conocidos para sostenerse estable e inmutable.

Desde estas prácticas de perpetuación, falta de movimiento, sedimentación y manos apretadas en torno al cuello de lo certero, es como la universidad ha marcado sus pasos y caminos para permanecer como *lugar*.

Lugar que, en su expresión física, no es el edificio universitario sino una escuela, la cual “parece presentar una resistencia insuperable al cambio, producto de la terquedad burocrática, la mentalidad magisterial y el tradicionalismo educativo; esta noción refuerza la idea de que la escuela (...) se reproduce a sí misma, manteniendo siempre las mismas características inmutables” (Rockwell, E., 1986, p. 27).

Lugar que, en su expresión UPN, se manifiesta como una realidad hecha para ofrecer servicios de formación profesional, acarreando consigo una lógica escolar habitada y habituada que impregna rincones, superficies y recovecos insospechados.

Lugar donde la enseñanza corre por cuenta de las voces admitidas como oficiales, mientras que el aprendizaje radica en la manipulación de procedimientos para aplicar en determinados contextos y situaciones. Aprendizaje donde se supone que *ya se sabe* la próxima acción según anotaciones, indicaciones y reglas del aula, condicionado presencias a una tarea y contexto específico.

Lugar sin creación, solución ni respuesta ante lo emergente y conflictivo, de manera que si no operamos desde lo conocido permanecemos en una nada temible y desagradable. Por ello, no es extraño leer testimonios estudiantiles que hacen una caracterización limitada de lo vivido en la licenciatura en pedagogía-UPN, pues como *lugar* recurre a mecanismos y tareas que le permitan

sobrevivir como institución formadora de profesionales en educación, sin ser absorbida por las escuelas normales y la amplia gama de educación pública y privada con licenciaturas de este ámbito.

¿Qué afectaciones tiene este devenir universitario en los estudiantes de pedagogía? ¿Cómo interpela a las trayectorias en construcción de proyecto profesional? ¿O es que acaso sólo podemos dar cuenta de una afectación definida teóricamente, pero vacía de relevancia en el cotidiano?

1.2.3 Existenciario estudiantil-universitario: impacto en el *ser-pedagogo*

Entre la comunidad universitaria, hemos escuchado de voces estudiantiles y docentes expresiones sobre UPN y Pedagogía como repetición de discursos legitimados, aquellos que podemos rescatar de gacetas y pláticas de pasillo pérdidas en el efímero soplo de una corriente de aire. *“Es la mejor universidad para especializarte como profesional de la educación”, “la pedagogía es la madre de la educación porque la estudia”, “los pedagogos somos mejores que los normalistas”, etc.*

Sin embargo, esos conceptos y enunciados bien estructurados poco nos dicen de lo que realmente se gesta al interior de los muros y pasillos habitados, de esa energía que trasciende al mismo edificio por el engarzamiento que tiene con las trayectorias y subjetividades vivas.

Zonas, palabras, experiencias y momentos flotan en el aura de lo no alumbrado pero presente, invisibilizados pero rebotando entre silencios ansiosos por gritar la crudeza de su estar-siendo. Ignorarlos parecería la táctica más funcional para sostener el orden, pero resulta siendo un esfuerzo desgastante ante las formas de escape y resistencia contra aquella concepción de obediencia estudiantil y trayectorias pulcras y lineales.

¿Quiénes son los estudiantes que habitan la universidad? ¿Qué rostros, movimientos y deslizamientos tienen? Bien podríamos pensarlos desde la imagen de seres humanos que ingresan, generalmente, queriendo la licenciatura, sedientos por granjearse un nombre en el mundo para poder darle pertenencia a su estadía. Pero no, su presencia es distinta, no uniforme,

y Fernández, A. (2017) nos permite conocerlos y reconocerlos desde esa diferencia que rompe con la romantización universitaria. Son jóvenes para los que:

... lo más importante parecía ser vivir con lo dado, hacer lo que se hace, responder a, o cumplir con las expectativas o demandas que imaginaban que sus otros significativos — o los otros, en general— tendrían respecto de ellos o ellas. Daba la impresión de que este imperativo de salir de lo que todos hacen —diferente al de cumplir con su deber— desplazaba o no daba lugar a la pregunta por “qué prefiero”, “qué elijo”, “qué me gusta más”, aún en las cuestiones más cotidianas. Al mismo tiempo, sus vidas parecían desplegarse en un presente inmediato —vivido frecuentemente como abrumador— que alejaba posibles proyecciones de futuro (p. 9 y 10).

Los existenciaris se encuentran envueltos y seducidos por esta lógica de *lugar y producción, escuela y normatividad*, donde lo importante consiste en cumplir con lo que, se supone, te permite proporcionarte un camino fijo con dirección hacia el éxito académico y de mercado.

Lógica que, al ser internalizada como pertinente y correcta, evita el trabajo de crearse y darse un mundo propio, pues las decisiones disponibles a tomar ya se encuentran elaboradas y dispuestas para ser tomadas.

Sus pasos están orientados a la satisfacción de los encargos que los sujetan, empujando anhelos y deseos propios a un rincón donde su presencia sólo puede imaginarse, más no concretarse, a menos que puedan ser ajustados a las expectativas ajenas asumidas como propias.

Es así como nos encontramos frente a rostros y cuerpos con “poca vitalidad, ausencia de proyectos personales que las/os entusiasmen, y parecen transcurrir sus vidas sin grandes convicciones. (...) Expresan pocos anhelos, pocos proyectos o falta de ellos. No encuentran nada que les entusiasme. (...) Les abruma de sobremanera no encontrar aprobaciones de sus padres o sus pares para sus conductas, aún las más intrascendentes” (Fernández, A., 2017, p. 21-23).

Parecería que en la medida que se gana mayor abordaje de temas sobre lo emocional, dedicando tesis, prácticas y métodos como medio de solución, más aumentan los y las jóvenes y adultos

desconectados de sí mismos, ansiosos, rígidos y abatidos, respondiendo a las necesidades sin darle espacio a su deseo, a los anhelos y a su propio potencial.

La apatía e indiferencia tienen lugar en función de cubrir tareas predeterminadas y roles adoptados, acomodándose a lo dado y armando camino no desde la creación del sí, sino desde los planos que les han sido proporcionados para poder obtener un producto pulcro y aceptable.

Tejer años universitarios, desde este ángulo, va en la consecución del tan bien conocido “ser alguien en la vida”, haciendo de los lugares escolares un cúmulo de asideros que proporcionan garantía y certeza, reemplazando la libertad por la obediencia, el deseo por la meta y la transformación por la reproducción para la sobrevivencia.

De esta manera, los estudiantes universitarios se inscriben a la universidad desde una necesidad: tener un título. No se inscriben para ser pedagogos, para ser transformadores —impronta de la UPN—, sino para tener un título como vehículo para cubrir necesidades y alcanzar metas ya impuestas.

En el caso de la universitaria L, ingresa a UPN partiendo de la necesidad de probarse “suficiente” tras haber sido rechazada —mediante los exámenes de admisión— por las universidades que sí deseaba. Suficiencia que debía ser comprobable para sus padres, quienes la ofendían constantemente por su falta de aportación económica para el hogar, situación que la obligó a estudiar una licenciatura para poder laborar en una escuela familiar y así evitar el sufrimiento de un rechazo más por parte de sus padres e instituciones.

“Sé que el nombre de la institución te da cierto reconocimiento que te ayuda a entrar a lugares de trabajo” (Universitaria L., Diario de campo, p. 18). Tanto “Universidad Pedagógica Nacional” como “licenciatura en Pedagogía”, representan para L un medio de aprovechamiento para poder cubrir tanto sus necesidades de validación como económicas, de manera que la carrera se convierte en una meta por alcanzar sin importar los tropiezos y abatimientos que se crucen en sus pasos y movimientos.

Por otro lado, el universitario V también se inscribe a la universidad desde una necesidad de sentirse reconocido por su familia, probándoles que es “agradecido” al seguir pasos que, desde su percepción, le granjean un buen lugar al interior de su núcleo. “Uno de mis familiares estudió

también aquí, y es alguien que yo admiro mucho. Mi familia ha hecho mucho por mí, en general, siempre me han dado demasiado y quería devolverles algo de todo lo que ellos ya me habían dado” (Diario de campo, p. 27).

Reconocimiento como necesidad de validación, de situarse frente a los otros como “el que puede hacerlo”, valiéndose de todas las técnicas necesarias para mantener la adopción de lo certero, así como asideros de apego dependiente. Necesitaba probar su gratitud para poder sentirse “alguien” de nombre y significado frente a aquellos con los que se siente en deuda, rascando por las piedras y baldosas para alcanzar la meta de ser licenciado, estar educado y con una profesión que lo coloca en lo políticamente correcto frente a su familia y frente a los sujetos que van siendo parte de su tránsito por la licenciatura.

No se adscriben a la universidad por la ilusión, por la utopía de un deseo que puede elaborar constantemente, instalándose desde una necesidad limitada en su misma determinación y cronología “pertinente”. Se encuentran supeditados a la necesidad de ser validados, reconocidos, nombrados y aplaudidos, apretando con fuerza el terrible miedo a sí mismos, a la voz que circula desde cada garganta y atraviesa cada oído.

El estudiante universitario entra en este juego para cumplir con los objetivos de validación necesaria, renunciando a su potencial de creación e innovación para ceder a un funcionamiento operacional de costo-beneficio. Adopta técnicas que brindan respuesta a lo homogéneo, quedando bajo techos y muros que nos hacen “supervivientes de la escolarización, por ende, preparados para responder a él, a sus demandas” (Docente E., Diario de campo, p. 88).

1.2.3.1 Cultura de sobrevivencia: experiencia escolar como mecanismo de estadía

Anteriormente enunciaba como la universidad, en su necesidad de mantenerse vigente, funciona como *lugar* y, por lo tanto, adopta las formas, prácticas y hábitos de aquella escuela legítima que no se cuestiona, sólo se cursa en tanto obtenemos papeles de aprobación y certificación.

Lugar-escuela genera, para poder ser habitada y funcional respecto a sus objetivos, una cultura por vestir y ceñirse a ella, a sus condiciones, a su carga ideológica. Una cultura de sobrevivencia en el sistema donde, como Porter, L. (2017) menciona, los estudiantes están acostumbrados a

responder a las necesidades del día a día, bajo tiempos controlados y resultados previsibles (p. 103). Cultura de sobrevivencia que suprime la alteridad por restar tiempo “valioso” al cumplimiento irrestricto de normas, reglamentos y aprendizaje de contenido medible y calificable según las ataduras del instituido.

De esta manera, el movimiento se organiza acorde a la cultura que predomina como eje de acción y pensamiento. Organización que, a pesar de su ejecución constante, no se piensa desde sus implicaciones como parte de nuestra constitución como personas, universitarios y profesionales-pedagogos en formación.

¿Hay cabida para generar un significado relevante sobre esta universidad habitada para la obtención de títulos? Cuando se ingresa a la universidad no sólo se distribuye el tiempo en las materias por cursar durante cuatro años, también se marca entrada a una cultura que exige un trabajo psíquico y manual al cual rendir tiempo, dedicación y esfuerzo para que los productos encargados puedan ser suministrados en la cronología impuesta de aprobación.

Se moldean cuerpos y trayectorias para cumplir con una experiencia escolar que, entre semestres y evaluaciones constantes, permita continuar ocupando la matrícula para lograr la acreditación ambicionada, y así ondear la certificación final que brinda una valía frente al otro, frente a esa sociedad y mercado a la expectativa de profesionales que puedan responder al mandato sin voz que rompa estabilidades controlables.

La universidad, como cultura hegemónica garante de reconocimiento y certeza profesional-laboral, ofrece referentes y discursos convincentes, capaces de seducir al ser humano para que pueda competir por un lugar gastando sus esfuerzos para permanecer en ella hasta materializar la meta final.

Cuando vemos hacia la propuesta de la licenciatura en Pedagogía en el sitio web de UPN, podemos apreciar los objetivos que oferta como fuerza atrayente para ser comprada y cursada, teniendo como principal objetivo:

Formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa y de intervenir de manera creativa en la resolución de la misma mediante el dominio de las políticas, la organización y los programas del sistema educativo mexicano, del conocimiento de las

bases teórico-metodológicas de la pedagogía, de sus instrumentos y procedimientos técnicos (Universidad Pedagógica Nacional [UPN]., 2019).

A través de ello —supuestamente—, se podrán explicar problemáticas educativas, construir propuestas, realizar prácticas profesionales bajo una perspectiva humanística y crítica; así como diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos basándonos en nuestro Sistema Educativo Nacional. Ejes de trabajo y formación que podemos desplegar, como pedagogos, en instituciones educativas, sociales, medios de comunicación, centros de investigación y empresas públicas y privadas.

Entre lo ofertado por la licenciatura y la idea ya internalizada de la universidad como institución legítima para tener valía en el mundo, se teje una red de seducción institucional que atrapa cuerpos y subjetividades. Seducción a través del nombre, el reconocimiento prometido como ideal por abrazar, tomando la fragilidad para producir adherencia y alienación, valiéndose de contextos sociales y económicos para ofertar su superación.

... estamos dentro de las redes de seducción y ésta puede ser gratificante, algo que puede acercar al goce mismo, a lo efímero y acaso fatal, en tanto convoca a la anulación del sentido, a la pura apariencia, a la simulación.

(...) Esto tal vez sigue siendo lo seductor, donde la imagen de una institución es sinónimo de poder, gozo de privilegios en muchos sentidos, inmunidad e impunidad (Pérez Álvarez, L., 2012, pp. 179-182).

Entonces, aquellas figuras que son proyectadas desde las ideas interiorizadas de universidad y, en este caso, de pedagogía, se viven como si fueran perfectas, llenadoras, completas. Son eternas en tanto embelesan con sus lemas, colores y rituales de apropiación e identidad, llevando al olvido las exigencias y trabajo que el ser humano puede tener hacia sí mismo, las instituciones y sus procesos escolares.

Aquella ilusión esperanzadora de lo que pueden ser como universitarios y pedagogos es desplazada de un sentido singular para cada quien hacia un sentido de totalidad que enajena a vivir *en, para y por* los mandatos de la cultura hegemónica institucional, por ese renombre tan codiciado. Se permiten ser enredados en aquella idealización tan perfecta desde su fachada,

prometedora de un mundo lleno de certeza y, a pesar de ello, tan decepcionante cuando se habita en la desilusión y la crudeza de su estar siendo.

Como estudiantes que compran el *lugar* idealizado, no reparan en los efectos seductores que la escolaridad trae consigo, pues como ha sido vivida y habitada desde los primeros tres años de la vida humana, no se critica ni se analiza fuera de lo ya conocido y normalizado.

Se hace una renuncia al sí para obtener una pertenencia instituida a cambio, de manera que el ser humano “generalmente no es consciente de la dependencia que ésta puede llegar a generarle, dependencia que muchas veces no sólo es esperada, sino exigida subrepticamente por la institución” (Pérez Álvarez, L., 2012, p. 184).

¿Quiere ser obtenido el grado de licenciado, tener un reconocimiento y concretar una continuidad escolar aceptable? Entonces es necesario aferrarse a los mandatos institucionales, volcándose sobre experiencias escolares y una cultura de sobrevivencia para así poder materializar los ideales internalizados.

Incluso si se encuentran en “ese pensamiento ya apocalíptico de ¿qué estoy haciendo aquí?” (Universitario V, Diario de campo, p. 45), parecería imposible —o al menos lo suficientemente riesgoso como para hacerlo— desprenderse de esa matrícula que ya tiene un lugar específico —y seguro— de movimiento y permanencia.

¿Cómo huir de la certeza, de lo seguro y de lo estable? ¿Cómo renunciar a aquello a lo que se ha consagrado, a pesar de la dependencia y los mecanismos escolares adoptados para sobrevivir? ¿Cómo desistir de la firmeza de un lugar, a pesar de que el deseo no se encuentre anclado a permanecer?

1.2.3.2 Toma de decisión: entre la vocación y la obediencia

La estadía en la universidad no necesariamente parte de un deseo que genera ilusión y anhelo pues, como mencionaba anteriormente, estamos frente a jóvenes que evidencian abatimiento en su existir. Han crecido apegados a lógicas institucionales que han promovido sentidos de competencia, individualismo y acreditación que dejan poco —o nulo— espacio para pensarse a

sí mismos, pues esto parecería restar tiempo vital a la respuesta de un mercado que, eventualmente, ocuparemos.

Los jóvenes, desde su puesto de escolares², “responden excesivamente a la demanda. Esto las aleja de la posibilidad de conexión consigo mismas. Tienen la vivencia de que la realidad las sobrepasa o aplasta y generalmente expresan temor de que no van a poder responder eficientemente a los requerimientos” (Fernández, A., 2017, p. 30). Sus cuerpos dejan de jugar, paralizados por el temor abrumador de no ser “suficientes”, apegándose a la medida estándar para no desgastar esfuerzos en proyectos propios que requieren creación, tiempo y espacio de posibilidad —siempre bajo la duda de “¿será correcto mi hacer?”—.

Generalmente, pensamos en el ingreso a una licenciatura desde el ímpetu ferviente por estudiar un campo de estudio específico, construyendo experiencias desde lo ilusional y componiendo un mundo para el sí. ¡Vaya utopía tan dulce para nuestros sueños! Sin presiones ni voces ajenas, únicamente el deseo operando como velero para darnos camino y sentido.

Idea fundada en la vocación como llamado divino, algo que “sentimos” y nos empuja hacia determinado camino, sin la necesidad de pensarlo más allá de las habilidades oportunas para poder caminar dando los pasos que nos han sido señalados. Vocación que “hace referencia a un llamado a cumplir irrevocablemente el destino fijado por los astros o la divinidad de cualquier cultura (...) [tomando en cuenta] sólo las habilidades, aptitudes o destrezas con las que los sujetos podrían desempeñarse en algún campo” (Murga Meler, M., 2019, p. 79).

Desde este referente, las decisiones de ingreso se encuentran apoyadas por un sentido de vocación que, tirando de las extremidades de estudiantes, empujan a la adopción de aquellos

² Empleo el término “**escolares**” para referir al lugar-rol que ocupan las y los jóvenes al interior de las instituciones universitarias, que se viven y desarrollan como escuelas, como continuidad de la educación básica que *debe* hacerse para responder a la idea de jóvenes exitosos y con “futuro prometedor” en tanto culminan el grado máximo de escolaridad. Desde la noción de *lugar*, los *escolares* se dedican a responder a la norma y los deberes estipulados en documentos oficiales y encargos educativos-sociales-económicos-políticos. No gastan su tiempo en situaciones a profundizar y complejizar, ni en darse a la tarea de inventarse un mundo propio, pues la tarea escolar debe cubrirse en el menor tiempo posible.

Son *escolares* dedicados al encargo y concesión institucional mediante el desprendimiento del sí, viviendo sólo desde lo acumulable y controlable.

pilares integrados en las competencias y habilidades de los perfiles instrumentales, diseñados a partir del esquematismo del análisis funcional de las profesiones.

Vocación soportada por una orientación escolar que sigue dos direcciones complementarias entre sí:

- A. Bajo un **sentido instrumentalista** que propone actividades pertinentes para encauzar las inclinaciones personales por vías racionales, buscando el beneficio de actividades que sean productivas en el medio laboral.

Inclinaciones personales que, en su encauzamiento mediante tests y pruebas de medición y supuesta orientación, terminan desdibujando al ser, siendo categorizadas, desechadas y reducidas a opciones viables de acuerdo al lugar que los seres humanos ocupan en la sociedad.

Tareas y encargos ajenos que alumbran por una satisfacción conveniente para una disposición instrumental que puede ser medida según los cánones estandarizados, instando a querer y obtener lo que ya es y lo que ya está dado, inhibiendo el potencial de lo deseado.

- B. Se rige bajo la **lógica de colocar a los mejores hombres y mujeres en el “mejor puesto”**, validándolos principalmente por aquello que pueden medir y comprobar.

Lógica que ignora las vicisitudes que entrañan los pasos previos a la toma de decisión, clausurando los espacios intersticiales que pueden interferir en la continuidad de selección y ocupación.

En la divinidad y la obediencia, se anula la posibilidad y fuerza que el ser humano tiene para *ser y construirse proyecto*, silenciándolo mediante las herramientas tecnicistas que encierran la toma de decisión en una dimensión funcional del desempeño humano, un objeto que puede ser calificado por otros desde parámetros externos.

Este horizonte vocacional-divino que alimenta y romantiza el ingreso a la educación superior, no constituye un punto de materialización único en cada universitario que se mueve en el vaivén del ingreso y la permanencia.

La idealización universitaria, los tests vocacionales, la orientación escolarizante y los soportes vocacionales apoyados en el *lugar* como lógica y sentido de la universidad, ponen de frente la indiferencia y el abatimiento ocupando cuerpos y subjetividades.

Decidir si cursar o no una licenciatura puede verse motivada por crudezas más profundas que una divinidad consolidada en cuatro paredes, como la presión social-familiar, o el miedo a no tener nada “seguro” si se carece de un título profesional.

En el caso de los estudiantes universitarios —que brindan vida a esta investigación-intervención educativa gracias a su voz, historia y testimonios—, su decisión por entrar y permanecer en Pedagogía-UPN se encuentra atravesada por distintos factores que no siguen la idealización universitaria.

La universitaria L ingresa a UPN-Ajusco ante el rechazo de aprobación de otras instituciones universitarias —cada una con una licenciatura distinta a Pedagogía, como Derecho, por ejemplo—, encontrando en Pedagogía el único lugar donde fue aceptada y podía tomar como puente para laborar en un preescolar perteneciente a su familia.

Dicha toma de decisión, al mismo tiempo que trae consigo la satisfacción de saberse “aceptada” y matriculada en una universidad, también trajo decepción ante una pedagogía *no* deseada pero planteada como zona de confort. Decepción que, a pesar de la frustración generada, no se toma como factor de deserción, pues apoya su permanencia en la presión familiar y su necesidad de ser aceptada y reconocida por ellos desde una validez que, aparentemente, sólo puede brindar un título universitario.

... [UPN y pedagogía] no fue mi primera opción. Yo siempre he querido ser abogada, me encanta todo eso de resolver casos y los conflictos del narcotráfico. De hecho, hice mi examen a la UNAM, pero no me quedé. Supongo que porque no era suficiente.

(...) También quería entrar a la escuela militar de mujeres, pero mis genes me arruinaron. No cumplía con lo que pedían.

(...) Ellas [sus tías] tienen un kínder donde puedo ser maestra si así lo quiero, siempre me lo ofrecen, y nunca tendré que batallar con el desempleo o ser rechazada. Y

como sabía que para ambas cosas necesitaba estudiar pedagogía, hice mi examen y me quedé.

(...) Al final me habían aceptado en algo, así que obviamente entré. Ya era más fácil porque aquí podía tenerlo todo. Pero entré sin saber muy bien qué era pedagogía y todavía no lo sé.

Pero al menos sé que está enfocada en la docencia y cuidado del niño, como lo que hace mi mamá en el kínder donde trabaja (Universitaria L., Diario de campo, p. 6 y 7).

El universitario V, por otro lado, ingresa a la universidad bajo el supuesto de que, al ser una institución especializada en educación, encontraría en la pedagogía la licenciatura que certifica a los docentes. Recurre a sentidos divinos en cuanto confiere relevancia a la sensación de “querer estudiar ahí”, y toma a su familia como parte de su decisión, situándola como camino que, gracias al destino, lo lleva a UPN.

Sin embargo, así como le sucedió a L, V también sufrió una decepción significativa cuando se enfrentó a una malla curricular no orientada a la enseñanza de técnicas y manuales para el ejercicio docente. Decepción que dio paso a un vacío llenado por asideros que, en determinado momento de su transitar, le brindaron los sentidos que él quería encontrar: sentidos de permanencia, nombre y validación.

Aun así, esos parches paliativos no eliminaban la sensación de materias y semestres carentes de sentido y dirección formativa, orientados a la aprobación escolar, más no a la formación del pedagogo desde un atravesamiento del ser para su profesionalización.

Desde que era muy pequeño yo quería estudiar aquí, siempre lo decía, no sé por qué, ni siquiera sabía las carreras que daban aquí, pero siempre que pasaba por esta universidad sabía que tendría que estudiar aquí, fuera como fuera.

(...) Y sí, yo también entré aquí con la idea de ser maestro.

Uno de mis familiares estudió también aquí, y es alguien que yo admiro mucho.

(...) No te voy a negar que al principio las materias me costaron un poco de trabajo. Yo pensaba que aquí nos enseñarían a ser maestros, y lo que comenzaba a ver no tenía nada que ver con eso (Universitario V., Diario de campo, p. 27).

Ambas tomas de decisión parten de una búsqueda de sentido, pertenencia y nombre, pero que en su ímpetu por habitar lugares, terminan atando sus cuerpos y subjetividades a instituciones desfondadas de significado, vividas por las conveniencias que representan y operando desde la lógica escolar asumida como movimiento natural.

Toma de decisión que, bajo la esperanza de sentir el llamado vocacional, permanecen y se presionan por no desertar, al mismo tiempo que enuncian, en su cotidiano, una cultura y experiencia que no les permite pensarse a sí mismos frente a la constante elaboración de deberes escolares para acreditar las materias.

Deberes que corren desfondados de sentido, sin entendimiento alguno que vaya más allá de hacer lecturas para su posterior reflejo en ensayos, exposiciones y trabajos finales. Deberes que traen consigo agotamiento físico, mental y emocional, pues la arbitrariedad de acción nace de la desilusión y del acatamiento de normas para funcionar en el exterior.

Su impacto no se reduce a un nombre matriculado como símbolo de pertenencia, pues la toma de decisión orientada por una lógica de lugar-escuela penetra la piel y los huesos de los estudiantes hasta tocar sus terminaciones nerviosas, esas donde se gesta lo latente, donde la angustia nos carcome y donde los contenidos de la experiencia y cultura escolar se pintan insuficientes para pensarse como profesional.

El desglose de la permanencia, en su incomodidad, saca a flote los miedos e inseguridades en torno al saberse y concebirse como pedagogos, como profesionales: “no sé cómo hacer las cosas. Me está preocupando el hecho de que siento que no sé nada de la carrera y ya estoy en sexto semestre. ¿Cómo voy a ejercer como profesional?” (Universitaria L., Diario de campo, p. 10).

¿De dónde se sacan las fuerzas para quedarse en la universidad?

... los estudiantes, aunque orgullosos de haber ingresado a la institución y de ser universitarios, muestran baja confianza en el aparato institucional, sospechando de un

sistema que ha mostrado una nula preocupación por beneficiar a la sociedad excluida, marginada, informal, de la que provienen.

(...) el estudiante de riesgo que más necesita nuestro apoyo (...) [son] aquellos que transitan largas trayectorias y llegan llenos de dudas a tratar de incorporarse a la universidad, sin que ello signifique que no hayan recibido atención de su familia (Porter, L., 2017, pp. 71-77).

Desde la universidad como *lugar* cerrado en sí mismo, la cultura de sobrevivencia, la escolaridad como mecanismo eficaz para la permanencia, hasta una toma de decisión orientada por falsas vocaciones y acomodos convenientes, se genera un panorama limitado y agotado en su propia presencia.

Los estudiantes universitarios, desde esta lógica, internalizan imágenes de sí mismos a partir de una trayectoria que, con dificultad, se acomoda para brindar respuesta a los encargos institucionales que les permiten granjearse un título. Imágenes que, en su interior, resguardan la falta de sentido e insuficiencia profesional. Y es parte de una resonancia que no podemos evadir ni invisibilizar, incluso si lo que deseamos es mantener un enfoque técnico reducido a la explicación que no admite respuestas de vuelta.

Capítulo 2. Pautas y roles. El *entre* de lo escolar en la dinámica universitaria

Cuestionar la formación profesional podría pintarse como un trabajo redundante, pues dentro de las múltiples concepciones que tenemos sobre ella, parecería ser suficiente con echar un vistazo a las exigencias sociales y de mercado para precisar contenidos y herramientas que brinden una respuesta adecuada y eficiente.

Sin embargo, como ya he desarrollado anteriormente, lo profesional dentro de la universidad — como ámbito y lugar técnico—, responde a una lógica eficientista y de consumo que considera la acumulación como estandarte de mayor rendimiento y mejor preparación académica.

Nos movemos desde la sed por materializar técnicas, programas y planes que intentan cumplir con una rúbrica de buen reconocimiento, instrumentalizando procesos que terminan por producir profesionales de papel: de efímera duración sin posibilidad de trascendencia, pues su intervención responde a lo vigente, limitándose a la tendencia y al cumplimiento rápido —y urgente— del deber.

A pesar de aquella libertad que tanto se presume cuando hablamos de la universidad —o más bien, de la idea que se tiene de ella— y de los universitarios, la realidad de este lugar y sus dinámicas yace bajo el caleidoscopio de pautas y roles que perpetúan un carácter escolar, obsesionado por el control, lo medible y lo cerrado, la verdad única y la represión.

Esta interioridad escolar, a pesar de su buen funcionamiento y vigencia, es incómoda en su reconocimiento. Palpita y patalea en medio de la apertura del habla y los cierres que desean condenar al silencio y al olvido.

Son los testimonios, que aportan vitalidad y profundidad en el núcleo incómodo e incierto, los que han tejido la importancia del atravesamiento escolar a partir de pautas y roles en su trayectoria, en su proceso de formación profesional como pedagogos.

Un atravesamiento que les envuelve como estudiantes y docentes en un lazo que los convoca a un *entre*: encuentro que no puede evadirse por su impacto en lo formativo, en el cotidiano universitario, así como en la trayectoria que se construye. Lazo que tiene lugar en el presente

capítulo, desde lo escolar, por ese impacto, ese entramado lleno de latencia y en el cual nos movemos día a día.

Si ha sido la misma escolaridad la que ha priorizado la producción de objetivos y moldes, para así alcanzar un estándar de eficacia y pulcritud, ¿qué importancia puede tener la dinámica entre docentes y estudiantes, desde las pautas y roles que les envuelven?

¿Qué aporta y qué posibilita el *entre* en la formación del pedagogo?

2.1 La relevancia del “entre” estudiante y docente en la formación

La educación, materializada en instituciones escolares, es un ámbito y lugar donde se juegan distintas situaciones y personas en una dinámica constante, tan fluida como densa, dejando poco margen para la introducción de nuevos personajes y matices.

Como desarrollaba en el capítulo anterior, en las escuelas ya todo se ha determinado con antelación, a partir de una historia que lucha por actualizar sus pautas, y así no romper los pilares fundamentales de su tradición y continuar siendo funcional en la sociedad. Cuenta con el resguardo operacional de una pedagogía adaptada a su lógica, a su modo de operar, que le permite la persecución de objetivos bajo rubros técnicos y estrictos que limitan la acción y obstaculizan el desborde del mismo ser desde la prohibición e inhibición.

... a través de la pedagogía [instrumental] se va modelando con suavidad y cariño la raíz de lo que podría ser potencialmente un gran árbol y en su lugar se forma o deforma su raíz para mantenerlo pequeño, mínimo. Esto simboliza cómo los parámetros y el orden van mutilando el pensar, el imaginar, la conciencia y la potencialidad del educando.

(...) los sistemas educativos tienen una función ideológica de reproducción de información y conocimiento deshistorizado, que niega al sujeto y lo cosifica en su rol, ya sea de estudiante o de docente con lugares jerárquicos definidos en la organización laboral (Albornoz Muñoz, N. y Cornejo Chávez, R., 2017, p. 10 y 11).

A pesar de la posibilidad de la pedagogía como potencialización del sí y del otro, es tomada como herramienta de diseño y ajuste, adaptada a la persecución de los fines más adecuados a la

época en la que nos encontramos insertos, respondiendo a sus necesidades y mandatos más útiles.

Las instituciones escolares, como *lugares*, instauran formas de ser y permanecer de acuerdo a sus expectativas, ajustando a docentes y estudiantes a una negación del sí, que no les permite pensar en algo más allá de sus obligaciones según la arista que ocupan al interior de la pirámide escolar, guiando prácticas según las expectativas puestas en cada papel.

Docente y estudiante asumen una posición y un rol acorde a las características históricas de su imagen y presencia institucional, dedicándose a ellas y facilitando que la escuela pueda cumplir con su función de transmitir conocimientos para “educar” a los ciudadanos, considerándolos desde las tareas más mecánicas que ayuden a conseguir los objetivos planteados. Se cosifican en el mismo lugar desde el cual configuran su estar-presente, situados en trincheras y bajo una dicotomía que los hace ajenos, incapaces de reconocerse a sí mismos en la importancia que su encuentro posee para su formación.

Enunciados y determinados por roles previamente legitimados, intercambiando constantemente posiciones de víctimas y culpables, categorizados entre los que “hacen” y los que “no hacen”, limitándose a operar desde lo que se espera de ellos según la condición histórica en la que han sido enredados. Desde allí permanecen docentes y estudiantes.

Sin embargo, pese a los intentos por mantenerlos en una posición dicotómica de difícil acuerdo para su disolución, no son ajenos a sí mismos y a la energía que fluye en un espacio de intercambio constante. Incluso desde la lógica de lugar-estrato institucional, construyen una dinámica que se desborda de la misma limitante.

El universitario V reconoce en su trayectoria al docente como sujeto relevante en *su* proceso formativo. Es la práctica, el decir y el cómo estrecha relaciones con los grupos la manera en la que cobra presencia, sabiéndolo no sólo un “dador” de conocimientos, sino un ser humano que es parte fundamental del cómo se están formando grupos e individuos en profesionales, en pedagogas y pedagogos.

Los maestros tienen un poder en la universidad y también en nosotros. Ellos deciden gran parte de lo que somos y como es nuestro proceso, así que no importa como sean

porque ellos nos dan mucho de lo que podemos hacer. (...) Además, de alguna manera, sé que los profes hacen y dicen las cosas por mi bien, así que intento verle lo bueno a lo que me dicen. Supongo que por eso les permitimos hacerlo [ejercer su poder mediante mecanismos de violencia], porque hay algo de verdad en lo que hacen y dicen, al final del día ellos son los docentes, no nosotros y ¿cómo cuestionar a alguien si ni título tengo? (Universitario V., Diario de campo, p. 38).

La manera en la que es percibido el docente, no sólo desde lo que se supone que es, sino desde lo que se vive con él, así como la presencia que se va abriendo y teniendo al interior de las trayectorias, resulta importante para el estudiante en la construcción que va haciendo de sí mismo —como hombre, mujer, estudiante y persona—, de su estar como universitario respecto a la pedagogía —en el cómo es asimilada y comprendida— y como profesional en formación.

Si bien los docentes se presentan como figuras de poder capaces de determinar distintos aspectos de la vida universitaria y profesional, considerándolos una guía del proceso, capaces de dar el alta sobre lo que puede o no hacerse —pues se asume que ellos tienen la validez suficiente para tomar decisiones que los alumnos, “menores”, no pueden—, no se conciben completamente como sujetos ajenos al existenciarío estudiantil. Se les reconoce en el día a día, como parte de las construcciones, sentido y significado que se van forjando.

Los testimonios docentes —recuperados a través de mi dispositivo de intervención— aluden constantemente al desempeño que desarrollan los estudiantes de pedagogía en el cotidiano universitario, refiriéndose a ellos como personajes ajenos, únicos poseedores de su proceso formativo, en solitario, acompañados por un sistema y un programa. ¿Dónde quedan ellos y su responsabilidad formativa?

Pese al esfuerzo por mantenerlos bajo el manto de lo ajeno, evitando el reconocimiento del *entre* textualmente, sí está presente en las líneas del estar siendo diariamente, pues ese proceso aparentemente individual interpela la propia práctica y formación docente, ya que no está exento de ser tocado únicamente por poseer un título que indica, formalmente, el final de su educación escolarizada.

El acercamiento que tienen marca una presencia que no puede ser omitida cuando tratamos la formación del pedagogo, especialmente desde aquellos lugares supuestamente determinados y acabados en sí mismos. Uno afecta al otro, intercambian una palabra, un discurso, despliegan un cruce de subjetividades tan distinto como fluido.

Ese *entre* se mueve al interior de procesos legitimados por la institución escolar y su cultura hegemónica dominante, la cual procura procedimientos vigilados de adopción y obediencia, bajo trincheras que responden a voces de rostros desdibujados, encargadas de sancionar o apremiar según la esquematización instaurada.

Lo que sí se acepta, lo que sí se legitima es todo aquello que sí está y puede ser burocratizado, como las normas de conducta y los deberes por cumplir, así como lo que responde a las exigencias de mercado vigentes para una inserción laboral rápida y eficaz. Nos mantiene inmersos en un ámbito que responde a manuales consumidos como si fueran parte constitutiva de la biología educativa humana, integrando sus preceptos como ejes irrefutables e identidades adaptables. Pero ¿qué afectaciones tiene lo oculto y no burocratizado, pero con operatividad relevante?

Esta complejidad sitúa al *entre* como un eje constitutivo, en su resonancia, de la formación profesional del pedagogo, pues su impacto y ondulación —así pretenda una estaticidad irrefutable— terminan afectando imaginarios, identidades y relaciones gestadas en su interior.

Profundizar en las voces legitimadas me permite tener un acercamiento a la tensión de la vivencia y lo ya cimentado, la ondulación y lo irrefutable. ¿Qué nos dice el deber ser-estar? ¿Qué establecen los documentos oficiales en torno al lugar que ocupan docentes y estudiantes en la universidad? ¿Cuál es la relación legítima por establecer para ambos personajes, desde qué lugar y qué impacto genera?

2.1.1 La voz de lo legitimado: entre planes y crudezas de la educación superior

En más de una ocasión hemos recurrido a las reformas y planes de estudio para conectar con lo que se espera de nosotros en algún nivel educativo, viendo en ellos una serie de peldaños que nos permiten un mayor acercamiento al cómo desenvolvemos en el aula, en la escuela, qué

esperar y qué entregar para poder cimentar una trayectoria escolar. ¿Y cómo no hacerlo? Al final del día es la emisión de una voz oficial, de un organismo y un deber ser acorde a las peticiones más actuales, a las necesidades vigentes para permanecer en ese desarrollo que, eventualmente, nos validará como “alguien en la vida”.

Si bien es cierto que, bajo la lógica eficientista, la educación universitaria está poblada de sujetos que entran en la categoría de “adultos”, este aspecto no significa que nuestro ser se encuentre dividido entre el exterior “común” y lo académico, como si las emociones se agotaran, como si los sentimientos e interpelación fueran eliminados para dejar una tabla rasa enfocada a lo meramente funcional y técnico.

En ellos existe una vivencia y un cúmulo de experiencias que operan a cada momento, burbujeando y sacando a flote ese “currículo oculto” tan bien inhibido pero tan exhausto de permanecer encerrado bajo la excusa de quitar tiempo por no cuadrar con los objetivos funcionales.

Pero ¿esto es considerado en la estructura que le damos a la universidad y a la formación, en esos escritos que establecen un deber? ¿Hacia dónde nos empuja esta lectura de la voz instituida? ¿Qué nos dice, evoca y hacia qué lugares nos remite?

2.1.1.1 Universidad Pedagógica Nacional: el decir de la norma

Cuando ingresamos a la universidad se nos solicita que, para poder conocer más de nuestra licenciatura por cursar, demos una leída a su plan de estudios, a la malla curricular, de manera que estemos más familiarizados con lo que sucederá en los siguientes cuatro años. Incluso se nos invita a hacer esto como paso previo a la decisión de ingresar a una licenciatura, con la finalidad de dirigir nuestro andar por el camino más adecuado.

Esto me hace pensar: ¿qué elementos ponen en juego planes y reglamentos para tener un mejor conocimiento de la licenciatura? ¿Qué enuncian y qué nos permiten dilucidar para tomar una decisión sobre nuestra trayectoria?

El plan de estudios de Pedagogía (1990), a través de sus planteamientos, le brinda un lugar a lo curricular como plan de estudios, esa concreción de contenidos y perfiles de egreso esperados,

colocando las técnicas como el medio más adecuado para alcanzar las expectativas institucionales como ideal para sostener una licenciatura y lugar como universitario.

Leer el plan de estudios es leer los contenidos que se cubrirán en dosis de cinco materias durante ocho semestres, las líneas de estudio por desplegar y lo que se espera conseguir laboralmente a través de esos saberes obtenidos, encontrando en los campos de estudio un eje organizador de la práctica docente.

Habilita una lectura necesaria que contextualiza en los pasos a dar durante cuatro años, pero al mismo tiempo no es enunciada esta parte curricular entendida como trayecto de vida que reconoce a las personas que se pondrán en juego con su existenciario, su subjetividad y una trayectoria que envuelve su hacer, su estar y que se estrechará con aquello que se está planteando. No enuncia esa profundidad en la que corren los contenidos y prácticas, tal vez dándola por entendida desde lo propio, tal vez considerando su escritura innecesaria.

Atravesar una licenciatura no es, únicamente, un paso más por dar en la lógica del rendimiento escolar que acumula y certifica, pues constituye una formación en un campo de estudio donde nos reconocemos profesionales, donde forjamos una manera de desenvolvernarnos en ámbitos laborales, sociales y culturales, moviéndonos en diferentes áreas formativas y educativas que se hacen parte de nuestra trayectoria por tiempo indefinido, constante y permanente.

Por ello, plantear la construcción de la licenciatura en Pedagogía y su materialización en cuatro años y ocho semestres, no considera únicamente el material técnico por cumplir para ser evaluados. Implica a un estudiante, un docente, un colectivo, un espacio y un estar siendo y dando como universitario, como profesional en formación. Implica trayectoria, tejido del sí con el otro, con lo profesional.

Sin embargo, a lo largo del plan de estudios no se encuentra un lugar para el estudiante, donde sea reconocido e involucrado en todo este peldaño de materias por cursar. Su aparición radica únicamente en el desempeño escolar que se espera materializar para concretar las diferentes etapas de la licenciatura y cubrir los créditos correspondientes.

Es referido en los términos más técnicos, colocando sus expectativas de desempeño según las actividades por desarrollar en cada tema, considerando su acción en un nivel de “preparar temas,

realizar investigaciones, ensayos” para ser calificados, estimulando este desempeño con puntos extra de asistencia regular y puntual, cargando sobre éste último aspecto la clave del involucramiento en el estudio: una clave demostrable y explicable.

... se considera fundamental la participación de los alumnos en el desarrollo de los diferentes ejes temáticos...

(...) Se sugiere que los alumnos, además de participar en la preparación, presentación y discusión de los temas, realicen otro tipo de actividades tales como investigaciones complementarias, ensayos, ejercicios de recapitulación, etc.

(...) todas las actividades de los alumnos serán objeto de evaluación, lo que implica la asistencia regular y puntual a las sesiones de clase, ya que de ella depende el involucramiento en dichas actividades (UPN, Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía 1990, p. 56).

La actividad “formativa” es concebida desde el cumplimiento y seguimiento de los temas como contenidos ya definidos, cerrando el espacio a la creación e inventiva, pues la temática se considera el eje principal para el desarrollo de una carrera universitaria eficiente, que “cumple” con el deber adecuado para escalar por los diferentes semestres y temas.

Se espera que los alumnos sean educados bajo una lógica de acumulación donde puedan organizar información y memorizar saberes según las temáticas más pertinentes, estructurando así su identidad como pedagogo, cerrando esta continuidad con una tesis únicamente asumida como documento recepcional para la acreditación final.

Son encerrados en el rol de lo que se espera por el lugar que, como mencionaba en párrafos anteriores, ocupa en la pirámide jerárquica de la escolaridad: un alumno más que requiere responder al ideal educativo y de mercado, atravesando etapas en automático sin la necesidad de comprometerse con su proceso.

Respecto al docente, también se hace presente por el rol que debe desempeñar, teniendo mayor presencia en el plan pero no necesariamente porque su práctica se considere un elemento

relevante en cuestiones formativas, más bien cobra presencia por el papel que le corresponde llevar a cabo para respetar la normativa escolar-institucional.

La organización de su labor gira en torno a los temas, materias y contenidos que articulan a la pedagogía, desde los planes escolares, alumbrando al trabajo colegiado únicamente para establecer relaciones de contenidos y actividades de aprendizaje sin incluir la revisión de su misma práctica, así como su formación en colectivo y desde lo que elaboran.

Es el docente quien ampliará la información, formas de evaluar y actividades de aprendizaje, ajustándose, supuestamente, a los intereses del grupo sin desdibujarse de ello, pero ¿cómo propiciar este involucramiento con el otro y consigo mismo si, previamente, se ha llamado a su rol para que pueda obedecer a lo establecido, rigiéndose bajo estos preceptos ya pulidos y bien definidos?

El maestro, como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionará los elementos necesarios para la comprensión y análisis del contenido de la materia. Es importante entonces que cuente con un cúmulo de recursos didácticos que le permitan instrumentar y programar el curso (UPN, Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía 1990, p. 84).

El académico universitario es reconocido, en UPN, como un “*maestro guía*”, relacionándolo con la noción de magisterio como ámbito dedicado a seguir manuales para su respectivo cumplimiento. Su presencia figura únicamente en la conducción de contenidos, transmitiendo los fundamentos teóricos para que sean aprendidos como el alimento que sustenta a la pedagogía, exigiendo que cuente con recursos didácticos para el control del grupo y para la dosificación de enunciados y categorías de una manera más comprensible, no dejando margen a la duda ni la reflexión.

No hay procesos para elaborar proyectos, investigación, dispositivos de intervención, etc., pues su acción se encuentra encaminada a cumplir y obedecer. No construye conocimiento, no comparte experiencia, permaneciendo sujetado al orden de un lugar y sus respectivos temas bien definidos y delimitados, pues lo instrumentado ya ha aportado material suficiente de digestión.

Los únicos términos en los que figuran juntos docente y estudiante es en el cumplimiento de su deber, en el hacer para sacar adelante las planeaciones educativas, instrumentando —en la medida de lo posible— todo contenido y aprendizaje para que de ello resulte un trabajo de estudio o ensayos teóricos sobre un tema apegado al reglamento y preceptos “adecuados”, pasando por el filtro de la burocracia académica.

En ello se agota su presencia, sometiendo al olvido el entrelazamiento del estudiante con la licenciatura, no desde una continuidad escolar, sino desde una formación que le atraviesa como ser humano, ciudadano, mujer u hombre, tejiendo su historia en una trayectoria de constante construcción. No se ve al docente desde su importancia, desde el cómo no sólo acompaña al otro, sino que también es formado en el proceso.

Son limitados a una interacción banal sin dar más de sí, sin entrometerse más allá de lo que se espera a nivel institucional. Su hacer se rige por lo calendarizado, ya que sólo en ello podrá tener una útil participación en su educarse como pedagogo, lo cual es concebido como:

... un proceso continuo y sistemático que comprenda la licenciatura y las diversas opciones de postgrado (especialización, maestría y doctorado). Dicha formación debe sustentarse en las funciones esenciales de la Universidad: Docencia, Investigación, Servicio de Extensión y Difusión.

(...) El pedagogo que se propone formar en esta licenciatura podrá desarrollar su actividad profesional en instituciones del sistema educativo nacional, en sus diversos niveles y modalidades; en instituciones adscritas a otros subsistemas, con funciones específicas en educación; y en centros de investigación y servicios educativos (UPN, Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía 1990, p. 4-6).

Los términos del desarrollo laboral se presentan vagas, dejadas a lo que se puede hacer si ha podido concretarse una educación capaz de responder a los requerimientos del lugar donde se ubique, dando una respuesta que, se supone, es elaborada desde la pedagogía. Sin embargo, poder brindar la solución que se espera, a veces consume la creatividad e innovación en la misma urgencia, exigiendo funcionalidad sin una necesaria implicación en el hacer.

El reglamento universitario, por otro lado, abre las puertas a indagar en cómo figuran ambos sujetos de formación. Este documento, pese a su aparente falta de aterrizaje en lo formativo —ya que únicamente indica las acciones y derechos de la comunidad universitaria al interior de UPN—, permite dilucidar el cómo se está concibiendo al estudiante como universitario, comprometido en un proceso de profesionalización; en el lugar que se les otorga con su ingreso y desde el cual se establecen normas y formas de permanecer.

En este reglamento se adjudica la condición de “estudiante” a aquellas personas que hayan logrado pasar satisfactoriamente los filtros de ingreso y se encuentren inscritos en una de las licenciaturas que ofrece la universidad, comprometiéndose a regir su conducta bajo las obligaciones académicas, administrativas y disciplinarias que emite la normatividad de UPN. Una condición que, una vez terminados los créditos, es eliminada, desdibujando al egresado que continúa formándose a través de los espacios en construcción —como la tesis y servicio social— donde habilita su palabra como profesional.

En el artículo 23 son abordadas las obligaciones de los estudiantes una vez pactado el ingreso, y a lo largo de los doce rubros que componen el artículo, se alude a la labor estudiantil como una operación vista desde lo escolar, un sujeto más que requiere acatar los ordenamientos institucionales si a cambio desea un título que lo valide para ingresar al mundo laboral.

Se establecen las normas para procurar la regulación del tránsito y egreso universitario, sosteniendo una observación rigurosa al interior de los programas educativos y sobre los responsables de concretarlos: los docentes. De hecho, es desde este lugar implícito —pues no se le menciona de manera específica— donde figura el docente, donde se le reconoce como vigilante de una acción apegada a lo normado.

No se habla de su involucramiento, estar y devenir, pues lo único que se espera de su presencia es que pueda manejar los cables necesarios para echar a andar la maquinaria escolar bajo una ejecución consecutiva que no dé lugar a interrupciones que alteren el orden. Su acción toma como punto de partida a la disciplina académica, romantizada por el estatus formal-profesional que otorga, pero que al mismo tiempo castiga y reprime si lo esperado no es alcanzado.

La evaluación tiene por objeto la acreditación de una materia o módulo de un período escolar y considerará las evidencias de aprendizaje señaladas en el programa de estudios.

(...) La acreditación se fundamentará en la evaluación satisfactoria de cada materia o módulo, y se registrará en el historial académico o certificado correspondiente, conforme a las disposiciones que dicta la Secretaría de Educación Pública (UPN, Reglamento de estudios de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, 2015, pp. 12-14).

La acción y permanencia del estudiante quedan sujetas a ser observadas por los docentes, quienes figuran como diseñadores de evaluaciones que califican materias para su respectivo registro en el sistema. No hay relación entre ellos, no se reconoce la implicación que tiene lugar incluso desde la norma, y no existe concepción de un universitario capaz de crearse su propio mundo para darse formación.

Esta manera de considerar y concebir al interior de la universidad, es una expresión de cómo se espera el desenvolvimiento de la formación del universitario en su respectivo campo de estudio. Sin embargo, ¿podemos hablar de formación, o es que el proceso refiere únicamente a aprender la pedagogía como concepto aplicable a las exigencias del mercado? Un concepto que no compromete, necesariamente, aquello que se construye durante cuatro años, entrelazado con una latencia y un pasado, y que no es enunciado ni cuantificable.

La formación profesional no es, reitero, un proceso que acumula conocimientos de contenidos y técnicas, requiere de un atravesamiento, un involucramiento y darse a la construcción de un ethos profesional, el cual queda silenciado desde la restricción académica, pero es relevante desde lo formativo pues, como menciona Navarrete, Z. (2008):

... «de la manera de asumir tal o cual forma el proceso de formación profesional, resulta la manera de ser pedagogo», y de ese modo es como se revelan los diferentes tipos de pedagogos, sus compromisos, sus pasiones, sus preferencias, sus estilos, sus intereses, sus mentalidades, en una palabra, su ethos. El ethos es el reflejo de uno mismo ya sea como sujeto pensante y moral o profesional, y, en este caso, como pedagogo. Así, es

posible hablar del «ethos profesional» desde el cual el sujeto emprende, en relación con los otros, su proceso de formación para irse constituyendo en sujeto profesional (p. 530).

¿El pedagogo que se desea como interventor en la educación es aquel que, como universitario, se entregó al cumplimiento de tareas y asistencia regular solo para ser satisfactoriamente calificado? ¿Qué tanto de la estructura escolar-universitaria permite abrir y asimilar este espacio de construcción y transformación del ethos profesional, considerando el acompañamiento docente como parte de ello?

2.1.1.2 La educación básica: una tradición para el control

Pese a que el foco se encuentra en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, es inevitable ver hacia la educación básica en sus prácticas, planes y reglamentos, pues resguarda una curiosa similitud con la práctica que se lleva a cabo a nivel universitario.

¿Qué similitud podrían resguardar niveles educativos concentrados en ámbitos y poblaciones distintas? En el capítulo anterior, “*Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco. Lugar de escolarización bajo el supuesto de profesionalización*”, mencionaba que los estudiantes universitarios V y L —desmenuzando su experiencia universitaria— encuentran una similitud preocupante entre la educación media-superior y la universidad, percibiéndolas iguales ante sus prácticas y roles desempeñados.

Cuando refiero a la universidad como continuidad de lo escolar es desde la lógica que, precisamente, sigue este nivel en sus modos de operar, repitiendo las mismas prácticas de control, evaluación —manejada como calificación— y hacer, en un intento por perpetuar un mecanismo de validación mediante papeles que sólo encuentran sentido en los sellos que rotulan las esquinas superiores.

Parecería no existir similitud entre un nivel y otro, pues es la universidad la que se enfoca en la profesionalización con vistas a lo laboral y a la obtención de grados. Pero ante la repetición de sus métodos, se asume como natural el tránsito de lo básico a lo universitario, como si fuera una extensión que no puede resquebrajarse, ya que sólo si se llega al último nivel se puede considerar al individuo un ser completamente educado —más no formado—.

Ante esto, he decidido dar una lectura con detenimiento a los planes de estudio de educación básica, manteniéndome a la expectativa de encontrar —o no— asimetrías y puntos de articulación entre ambos niveles educativos.

En estos documentos aparece el alumno como un sujeto en falta que requiere de la educación básica y de las instituciones escolares para poder desarrollarse plenamente, desde lo cognitivo y emocional, hasta lo social. Es la escuela la encargada de brindar herramientas necesarias para cubrir este desarrollo, siempre de la mano de contenidos, estrategias y evaluaciones pertinentes para la etapa en la que se encuentre inmerso el ser humano.

De esta manera, los alumnos rendirán cuentas para que sus progresos sean monitoreados y puedan servir como base para que el docente lo retroalimente y propicie el uso de estrategias adecuadas para su avance.

Sin embargo, la esencia y condición del estudiante, su existencia y trayectoria, se desdibujan de este proceso mecánico de recibir y desarrollarse únicamente desde una escuela como medio de crecimiento. Su diferencia, inserción y permanencia no tienen lugar, pues su papel cobra relevancia según los aprendizajes adquiridos, los temas manejados, así como los contenidos acumulados al término del ciclo escolar, propiciados por el docente desde una didáctica instrumental.

El trayecto formativo es considerado desde competencias, objetivos y aprendizajes esperados —aspectos que no permiten, precisamente, profundizar en la dislocación para la formación— a los cuales se necesita responder, independientemente de si se encuentra o no compenetrado con el proceso.

Se toman referentes nacionales y globales para perfilar esta forma de estar y ser pero ¿qué tanto de ello aterriza en la particularidad de cada ser inmerso en la educación?

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde edades tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones

desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

(...) lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, [los aprendizajes esperados] le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran y constituyen un referente para la planificación y evaluación en el aula. (...) con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos (SEP, Plan de estudios 2011, Educación básica, p. 26-29).

“Disposición y capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida”, considerando este aprendizaje continuo en términos de ingreso escolar, haciendo de la universidad un paso más de la educación básica para tener un renombre, para alcanzar capacidades superiores y sabernos educados.

Un paso más que se da desde aprendizajes demostrables y constatables que sirven como ejes organizadores de la práctica docente, enfocándose únicamente en los resultados finales de una boleta pulcra y manipulable.

Sin embargo, esta continuidad es peligrosa al transitar por una línea plana que repite pautas, conductas, hábitos, prácticas y roles, sosteniendo una comodidad que no se perturba por el cambio y tampoco se da al trabajo de transformación, de innovación, de habilitar la palabra propia desde la construcción del sí como mujer y hombre profesionistas que introducen la totalidad del cuerpo a cada parte de este proceso.

Por otro lado, y similar a las características de la UPN, el docente aparece como encargado de gestionar contenidos, evaluar los aprendizajes y crear ambientes donde su práctica y la convivencia permitan un acercamiento a lo que ha establecido el plan y los programas de estudio, pues no alcanzar lo idealizado conllevaría la frustración de la meta del éxito académico.

Resulta interesante como es colocado en relación al estudiante, ya que a éste último se le reconoce de una manera distinta en términos de relación con un “superior”, pretendiendo dos cosas distintas como supuesto balance para la situación educativa:

1. En un primer momento, se espera que el docente dialogue y establezca una cercanía con el estudiante donde quepa su particularidad de pensar y sentir, generando un clima de confianza y seguridad para el acompañamiento del proceso educativo. Clima de escucha, de entendimiento y soporte así no tengan un apoyo previamente dado por un directivo o legislación.

Clima donde circula la palabra del estudiante para verbalizar lo que le acontece, lo que hace y sus maneras de concretarlo. Su ser y estar está fundamentado en el acompañamiento, en un trato que no se rige por términos semestrales para tachar en boletas.

2. En un segundo momento, y en contradicción con el anterior —pues anula los sentidos de circulación y expresión—, se valora la disciplina y el apego a las normas y reglas, donde el hacer en el aula sea primicia sin la necesidad de recurrir a otros espacios de libertad y creación, donde la antología o las lecturas y actividades orienten la acción de aprender.

De esta manera, el docente favorecerá y aprovechará los saberes académicos para proveer al estudiante de las herramientas necesarias para continuar en la escolaridad y poder socializar en distintos planos desde los términos más formales.

Considerando ambos momentos, se reconoce la importancia de la relación docente-estudiante como parte decisiva de la formación, intentando establecer, en lo teórico, un equilibrio de ambos espacios donde se consideren asimetrías y cambios que no inhiban el compromiso de un vínculo.

Sin embargo, el acatamiento restrictivo de la norma se convierte en una condición necesaria para existir en el medio escolar, quedando absortos en dinámicas que saquen adelante lo contabilizable y demostrable a superiores, dejando tiempos estrechos o nulos para suscitar esa conexión, ese diálogo con el otro que abra las puertas a la escucha. Limitante que opera privilegiadamente en los cuerpos y subjetividades de la educación.

Si bien los términos de expresión son distintos para la educación básica y la universidad, coinciden fuertemente en el acatamiento de la norma, en la contradicción latente de la liberación romantizada y el acatamiento obligado a la disciplina; en la perpetuación de prácticas, y en el

lugar que le dan al estudiante y docente, ambos como entes separados que sólo coinciden si la situación de enseñanza lo requiere.

Se ha hecho de la universidad un lugar más al cual atender y cumplir como en grados anteriores, replicando modos de supervivencia para la estadía, sin extinguirse en lo inmediato y continuo, habilitándose en ello.

Se ha convertido en un servicio rentable que empuja al docente a la instrucción, de estudiantes desdibujados y una investigación y decisión a cargo de especialistas que no figuran en la acción ni en el contexto, dejando al docente como profesor-operario y al estudiante como materia prima de aprovechamiento.

Existe una fuerte tendencia al control, no dejando nada a la improvisación, a la sorpresa, al camino que se pueda ir descubriendo, a la iniciativa personal. Se pretende control y seguridad (...) en planteamientos manipuladores, escondiendo debajo un autoritarismo que disimula las opciones éticas y sociales que se van tomando en el proceso de desarrollo curricular. Es el peligro de toda tecnocracia (Sacristán, G., 2002, p. 161).

Se persigue el control como medio oportuno para evitar el movimiento que ocasiona lo no previsto, lo no medible, eliminando centímetros del margen de acción para que lo incierto tenga una menor probabilidad de incidir en la rutina. Así, las herramientas, comportamientos y técnicas permanecen intactas para un acatamiento fiel que no se verá amenazado por el desborde de lo que ha sido considerado “normal y esperable”, aplicando soluciones genéricas ante el más mínimo temblor de un piso que está sedimentado.

Sin embargo, esta expresión desde lo legitimado no se construye y da así, de la nada, sin antecedente alguno. Yace en un terreno donde tiene lugar lo social, lo político, la política, lo cultural e individual al interior de un marco que define el tipo de acciones, comportamiento y formas de estar y ser que permitan mantener una vida, y que son creados, reivificados y sostenidos por nosotros.

2.2 Pautas en la educación

A comparación de los animales, el ser humano no viene al mundo condicionado por un ambiente específico, situación que abre las puertas a la creación de un mundo propio donde pueda esbozarse la dirección que se le otorgará a su acción, pensar y estar.

Por ello, el ser humano que conocemos y estamos siendo se inserta en una producción social no determinante, que convive con otros ambientes —pues el social no es el único— y que también conlleva un orden y clausura para otorgar dirección y estabilidad a las personas que lo habitan individual y colectivamente.

La actividad humana no está suelta en lo aleatorio, se encuentra sujeta a una repetición continua de determinadas actividades que son llevadas a la habituación, al aprendizaje y a su perfeccionamiento para que puedan operar bajo distintas circunstancias y ambientes específicos.

Vivimos al interior de un mundo que cambia constantemente, moviéndose entre la tensión de hábitos e intersticios para la creación o sostenimiento de un orden social que regule las acciones humanas, de sí mismos y en su encuentro con el otro. Golpetea por los muros de manera incansable, al ritmo ardiente de una sociedad que, con su calor, acecha los terrenos áridos para dejar caer sobre ellos la llama de una existencia imparable, que no puede mantenerse estática al tiempo que genera mecanismos para que pueda cumplir sus pretensiones de lo seguro y controlable.

Un mundo que parecería difícil concebir de una forma distinta a lo que es y se nos presenta como dado, recogiendo historia, esquemas y hábitos como la explicación del que las cosas sean así, determinando la zona de lo certero, medible y de difícil desborde.

Navegamos en sus aguas y tierras desde lo inconsciente, lo mecánico, lo no cuestionable, creando una realidad propia a través de la subjetividad, al tiempo que se estructuran puntos de conexión con esa realidad dada y compartida con otros: la realidad de la vida cotidiana.

Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se llame suprema realidad. La tensión de la conciencia llega a su apogeo en la vida cotidiana, es

decir, ésta se impone sobre la consciencia de manera masiva, urgente e intensa en el más alto grado.

(...) Aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada.

(...) La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente. (...) no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes aquí y ahora (Berger, P., y Luckmann, T., 2003, p. 37).

Esta realidad, sobre la cual se vuelcan existencias, posee un orden social que, como mencionaba anteriormente, le otorga dirección y estabilidad a la vida humana mediante hábitos y aprendizajes que, en su reivificación y asimilación como algo propio que supedita el tiempo presente, evita el constante esfuerzo de crear, re-aprender y re-construir. Se vale de *lugares* que, recordando lo planteado en cuartillas más arriba, brindan un nombre y una propiedad manipulable y de adaptación para la no-creación.

La educación no es un ámbito ajeno a esta dinámica, al contrario, es parte de este intento por economizar esfuerzos de aprendizaje e inventiva, al tiempo que es transformada a través del tiempo, a través del constante cambio del ser humano para ajustarse al orden social en el que se encontrará inmersa. ¿Cómo se hace este ajuste? ¿Qué incidencia tiene este orden en el desenvolvimiento de docentes y estudiantes en un proceso formativo?

La transformación de la educación ha supuesto una serie de cambios, movimientos, interrupciones, tropiezos y enmiendas para poder ofrecer a la sociedad lo que necesita para vivir y sostenerse. Hemos navegado por una educación que entrenaba para la inserción a fábricas, así como por una educación que propone la liberación del ser humano para crearse un mundo propio.

Hemos experimentado una educación que divide, en parcelas de difícil conciliación, a la vida privada y la vida pública, distinguiendo roles y tareas para hombres y mujeres a partir de un orden desigual. Hemos vivido una educación que responde a los menores como pequeños adultos, así como su desconfiguración al reconocer a los niños desde sus infancias.

Hemos sido testigos de cómo la educación se ha materializado en escuelas parecidas a una prisión, con estructuras institucionales de encierro que parten de las normas de ingreso, permanencia y egreso. Prisión que ha encontrado la manera de actualizarse para continuar estando presente, desde los métodos más hostiles de docilización del cuerpo hasta la disciplina que esconde su control en métodos más amables, menos obvios e inscritos en los discursos de lo políticamente correcto.

Sin lugar a duda, las prácticas educativas en las que nos formamos actualmente no son las mismas que hace un par de años o siglos. Las formas de estar y escalar han cambiado, pero también han conservado los sentidos de excelencia académica, disciplina irrefutable y represión de aquello que se desborda del orden y lo controlable.

La pintura ha caído y la arquitectura no permanece intacta, pero se han encontrado formas de retener aquellas técnicas y modos convenientes para operar como docentes, estudiantes, directivos e instituciones. La historia de lo que fue encuentra su camino para continuar latente en el presente, siguiendo pasos y veredas del mismo movimiento humano, político, cultural y social.

Varela, J. (1995), por ejemplo, despliega una transformación en la educación a manos de los jesuitas, quienes introdujeron cambios para construir un sistema de enseñanza que sirviera como modelo para las instituciones escolares, incluida la universidad.

... no sólo reforzaron el estatuto conferido a “la infancia” con la opción de educarla en espacios cerrados, en los colegios, sino que sintieron también la necesidad de controlar los saberes que iban a transmitir y de organizar esos saberes de forma que se adecuasen a las supuestas capacidades infantiles. Los saberes (...) fueron de este modo seleccionados y organizados en diferentes niveles y programas de dificultad creciente, a la vez que se vieron sometidos a censuras según su bondad o maldad en relación a la ortodoxia católica, en función, por tanto, de su carácter moral. Se produjo, en consecuencia, una censura exterior sobre los autores clásicos, sobre los contenidos de sus obras, de modo que una masa importante de enunciados fueron expurgados y

convenientemente presentados con el fin de evitar que el menor peligro moral acechase a las tiernas mentes de los colegiales (p. 62).

A raíz de eso que cambia y permanece se modifican los contenidos, pero las formas se sostienen. Los conocimientos siguen siendo sometidos a un proceso de pedagogización, es decir, son dosificados de acuerdo a una medida estándar de progreso, orientada por la división del mundo adulto y el mundo de los infantes, lo eficaz y suficiente. En éste movimiento se ganó el desprendimiento de la fuerza del trabajo, así como de la familia como único ámbito de socialización; al tiempo que la autonomía fue restringida y limitada, cerrando voces y condenándolas al silencio.

Los estudiantes, como categoría por habitar, renuncian a su voz, su autonomía, convirtiéndose en *escolares*: dispuestos al consumo de una dosificación que no exceda su límite, incapaces de explorar sus posibilidades y habilidades fuera de las raciones bien proporcionadas por aquellos que contienen el saber. Y aquellos estudiantes que expresan manifestaciones de resistencia, son considerados personas con problemas de aprendizaje o de conducta.

Los docentes siguen encarnando la autoridad moral para forjar una imagen a seguir, adjudicándose la tarea de transmitir una doctrina, conteniendo la verdad absoluta por ser asimilada sin cuestionamiento de por medio, no obstante a que las técnicas de permanencia se modificaron y perfeccionaron para conseguir el control y dominio sobre el otro, edificando los muros de un edificio que segmenta lo bueno y lo malo, lo que merece ser apremiado y lo castigable.

El trabajo colaborativo que, se supone, es edificado por docentes y estudiantes, se ha difuminado hasta prácticamente su desaparición, pues docente —como único poseedor de conocimiento— y estudiante —relegado a la subordinación— no requieren un trabajo en conjunto que los sumerja en un proceso donde se vean implicados el uno con el otro. Los conocimientos, al pretender ser neutrales, se instauran como verdades únicas que no requieren un trabajo reflexivo ni de cuestionamiento, manejados desde la censura, desvinculados de lo social y del contexto en el que interactúan y permanecen.

Todo aquello que se desborda de los valores académicos, de la cultura culta que reclama el monopolio de la verdad y neutralidad, entra en las categorías de lo erróneo e indebido, como sintomáticas que necesitan ser manejadas desde fuera y con recato, pues el prestigio y validación se obtienen a través de quienes determinan lo que es apropiado.

... este proceso de pedagogización de los saberes implicó la instauración, progresivamente perfeccionada, de un aparato disciplinario de penalización y de moralización de los colegiales, que ligó la adquisición de la verdad y de la virtud a la ascesis y renuncia de uno mismo. Fue así como la disciplina y el mantenimiento del orden en las aulas pasaron a ocupar un papel central en el interior del sistema de enseñanza hasta llegar prácticamente a eclipsar a la propia transmisión de conocimientos (Varela, J., 1995, p. 63).

Lo diferente, extraño, incierto y contradictorio a lo establecido, que no resulte funcional para ser disciplinado en función de un servicio escolar, político y económico, ha sido eliminado y descalificado, sumido en el silencio y el secreto, como contenido que se lee a hurtadillas ahogando risas nerviosas. Los saberes se centralizan en la escolaridad como único lugar que da la valía de ser y estar educado, controlando los canales de transmisión y lo que fluye entre ellos.

La educación que se propicia a partir de esta lógica forma a personas que, en su personalidad y mentalidad, pueden responder a esta lógica de operatividad mecánica, funcionales a una racionalidad de acumulación y mercado, moldes agotados en sí mismos, en su reproducción automática y despojada de consciencia sobre sí y del proceso que llevan.

Pese a lo lejano que pudiera parecer este panorama desde la letra de Varela, hemos visto que desde el *lugar como instituido*, muchos papeles y formas de hacer se han enredado alrededor de nuestra existencia como cadena de difícil resquebrajamiento, colándose por años y episodios para adaptarse a cada etapa y así perfilar sus modos de operar según las necesidades vigentes.

Aquel docente tomado como una figura ideal a seguir, transmisor de saberes y detentor de técnicas para sostener el control y, con ello, su propia autoridad. Aquel alumno sumido en el silencio, un escolar más dedicado a la asimilación de lo que le es dosificado, desprovisto de acción desde la anuencia a perder su autonomía. Ambos sumergidos en la indiferencia, en

lugares separados donde sólo se ven para verificar que los números en sistema no han disminuido; envueltos en un proceso educativo que, más allá de formar, produce los bienes solicitados por el mercado para que la máquina escolar corra en una dirección adecuada y eficaz. ¡Vaya imagen tan vigente que nos presentan!

Vigente porque, ante su funcionalidad, se han instituido, y con ello perpetuado para que continúen garantizando seguridad y eficacia a través del tiempo. Los lugares, concepciones y estructuras jerárquicas han trascendido el tiempo al ser tipificados como la manera adecuada para existir y estar con el otro, de percibirlo y así granjearse una buena posición en lo académico.

Convocados a lo escolar, las conductas y acciones de docentes y estudiantes transitan por una tipificación recíproca, la cual va pincelando el tipo de roles y lugares que necesitan ser ocupados para que la escuela sobreviva como organismo legítimo de la educación.

Lo que se tipifica es transmitido como costumbre, como la forma ideal de desenvolverse para desarrollar una educación rentable que permita la generación de productos que respondan a las exigencias del mercado, haciendo una vida en ello, privilegiando una respuesta al carácter utilitario de la escuela como responsable de adjudicar el valor de educados a los seres humanos, olvidando en el proceso la importancia de una formación desde lo no medible ni acumulable de la pedagogía.

Esta transmisión necesita de medios para tener un alcance significativo que impacte en las nuevas generaciones, de manera que acaten y vivan esas costumbres como un hecho objetivo, que les antecede y posee una identidad propia a la cual afiliarse. Las instituciones escolares incorporan estas costumbres, convertidas en hábitos, como parte de su funcionamiento, debido a la conveniencia que representan, asumiendo la tarea de transmitir las como tema por consumir desde su utilidad.

Si lo que se desea es sostener estas formas de ser y estar, accediendo a sus peticiones pese a que es presentada como historia ajena, se vuelve necesaria la instauración de pautas definidas como garantía de acción. Bien podríamos pensar en la conducta como el objeto observable para reproducir, sostener y comprobar, sin embargo, sólo nos daría evidencia de lo obvio, de aquello

que sucede y necesita reafirmarse en papeles ya admitidos por la lógica de lo instituido. La conducta observable nos brinda temas de explicación acabados en sí mismos.

Las pautas, por otro lado, superan esta superficie observable para profundizar en el sostenimiento y presencia, llevando por las veredas de comprensión y escucha para visibilizar y no agotarnos en la limitante de la explicación. Hay atravesamientos en ella, dándole pauta a lo pedagógico como un medio de formación.

¿Qué es, en sí, una pauta? ¿Qué relación tiene con el análisis de lo educativo?

Una pauta es una norma que opera como guía de acción e intervención en el mundo. Son preceptos a seguir materializados en modelos, normativas o reglas para poder existir en lo social, con el otro y en determinados ámbitos. Permiten orientar nuestra actividad y construcción de la vida cotidiana y en instituciones, perfilando los modos en los que actuamos y nos vinculamos entre pares.

Durante nuestra vida, desde las edades más tiernas, estamos inmersos en un cúmulo de instituciones que han fijado pautas de convivencia, participación y permanencia para regular nuestra estadía, así como la distribución de conocimientos necesarios para vivir según los lugares que son ocupados en esta tremenda esfera social. Ante esto, existen signos, significados, movimientos y formas de estar ya pautados que aseguran un movimiento, una inserción y una salida que no conlleve la ruptura de lo certero y regule la actividad humana.

Habitar distintos entornos de socialización empuja al encuentro con la diferencia de ser y existir de otras personas, de nuestros pares, una asimetría regulada por creencias y pautas generalizadas que requieren del apego para el ordenamiento de lugares, roles y contextos específicos.

Estas pautas no son fijas, no permanecen estáticas y es que ¿cómo pretenderlo cuando la subjetividad de cada persona pone en juego elementos que no siempre pueden medirse o predecirse? Si bien es cierto que contamos con esquemas tipificadores que nos permiten aprehender al otro según los nombres previamente clasificados, ahí no se agota la actividad humana, mucho menos en el *entre*.

... es comparativamente difícil imponer pautas rígidas a la interacción “cara a cara”. Sean cuales fuesen las pautas impuestas, serán constantemente modificadas por la enorme variedad y sutileza del intercambio de significados subjetivos que se produce. (...) en la situación “cara a cara” el otro puede encararme con actitudes y acciones que contradigan esta pauta, quizá hasta el punto de que yo me vea obligado a desecharla por inaplicable y a considerar al otro como amigo. En otras palabras, la pauta no puede sustentar la evidencia masiva de la subjetividad del otro que se me ofrece en la situación “cara a cara” (Berger, P. y Luckmann, T., 2003, p. 46).

Son las pautas las que permiten construir la vida diaria, así como el cotidiano en instituciones y a través de diversos sentidos y significados. Su creación y recreación constante se teje con la acción del ser humano, moviéndose entre intersticios que dejan lugar al movimiento instituyente: esa flama necesaria para evitar la petrificación del ser humano.

Nuestro transitar es dinámico ante la existencia del otro, al interior de un mundo donde flotamos y nos deslizamos por diversas superficies y profundidades. Se comparte vida sin la necesidad de fijar perspectivas idénticas, pues la presencia y forma de estar modifica un mismo plano, dando cabida a una alteridad vital que no podemos evadir ni negar.

Devenimos en un mundo común donde se juegan los significados propios y del otro, tensionados por aquellas pautas que regulan nuestra intervención, desafiándola constantemente al cambio y transformación, a la actualización. Transitamos por un terreno relacional entre la dimensión institucional y la dimensión psíquica que, Fernández, A. M. (2017) nos permite profundizar de la mano de Castoriadis:

... las instituciones deben suministrar a la psyché en su proceso de socialización, básicamente, tres instancias de inscripción. Por un lado, “objetos” de derivación de las pulsiones o de los deseos, es decir, modalidades socialmente instituidas de investir y sublimar. Por el otro, polos de identificación, es decir, instituciones que operen como referentes donde anclar el “flujo de representaciones, afectos y deseos” (así denomina Castoriadis la dimensión propiamente psíquica) y puedan configurarse las pertenencias colectivas. Por último —y reagrupando los dos anteriores—, sentido, es decir, razón de

ser de las acciones, sentimientos, pensamientos, valores que pueblan una vida. Entonces, condiciones de sublimación, pertenencias colectivas y razón de ser de una vida, es decir, objetos a investir, identificaciones y sentido, son aquello que el *socius* debe proveer para los anclajes de cada quien en el mundo (pp. 60-61).

Esta arista psicosocial da cuenta de lo alejadas que se encuentran las instituciones de proveer un anclaje para el ser humano, ya que las pautas regulan una acción “correcta” y “pertinente” que opera por la apropiación de lo instituido, incluso si se encuentra sostenida en el vacío de la insignificancia.

Si el enfoque estuviera puesto en lo medible, esta complejidad resultaría difícil de abordar por las implicaciones que trae consigo, de manera que ver hacia las conductas observables nos daría la mejor pista para explicar —acorde a las exigencias eficientes y básicas solicitadas— lo que sucede en el día a día. Serían respuestas rápidas, eficaces y no requerirían mayor detenimiento ni tiempo, pues lo que se ve es lo que se demostraría en el papeleo por gestar mes con mes, año con año. Conductas que deberían ser respetadas, sostenidas en su carácter inamovible para que continúen reproduciéndose y dando fe de ellas mediante lo observable.

Sin embargo, las pautas articuladas habilitan tanto la regulación como la profundización en el acontecer, dando cabida a la vitalidad del movimiento entre lo instituido e instituyente, nuestra psique y su entrelazamiento con las instituciones y sus sentidos; lo que se está siendo y la posibilidad de ser a través de la transformación del sí; lo que lucha por permanecer estático y aquello que se agita para evitar agotarse en sí mismo.

2.2.1 La pauta en la docencia y en el existenciarío estudiantil-universitario

Partiendo del carácter activo de las pautas, en su constante actualización, es importante reconocer que el *entre* ya está pautado desde un inicio al ser parte de la vida cotidiana, como lo es la educación materializada en instituciones escolares. Esta condición no es determinante cuando el encuentro con el otro nos interpela y nuestra subjetividad está activa, recreando, deconstruyendo, transformando sentidos y significados. Por ello, ver hacia el docente y estudiante es ubicarlos en un espacio donde fluyen pautas como parte de un existir, ser y construir proceso formativo.

La labor docente es un trabajo complejo de comprender fuera de lo que se considera “normal” en su hacer, pues existen prácticas, hábitos, actitudes y comportamientos que le son atribuidos y asumidos como un deber por llevar a cabo si a cambio deseamos resultados exitosos y eficientes reflejados en boletas.

Para poder sostener la importancia del docente como modelo ejemplar, ha sido necesario instaurar normas, moldes y preceptos que puedan adaptarse a las trayectorias dispuestas a desenvolver esta tarea, de manera que la inserción al campo de la educación escolar se encuentra previamente pautada para un adecuado despliegue y utilidad.

El docente, como un modelo a seguir, ha llegado en función de este sostenimiento que garantice su existencia a través del tiempo, a través de los cambios y retos que experimenta la educación según las necesidades de los niveles escolares. Podría parecer una concepción lo suficientemente ambigua como para tenerla presente, sin embargo, es reivindicada por la conveniencia que representa, reviviendo la pauta como vigencia, pues es un modelo que se encuentra ataviado de preceptos de control y poder.

Su imagen, la imagen docente, se concibe como la de un salvador que puede revertir los efectos destructivos del ambiente exterior sobre el estudiante, considerando su actividad como la tarea de brindar soluciones para enmendar lo erróneo e inconcluso.

Un profesor es un modelo. Y recuerda que el modelo es una forma de aprendizaje. Y entonces si te agarra de modelo porque tú fuiste, le caes bien, porque quiere ser como tú, termina teniendo gestos, formas de caminar. Entonces en algún momento termina siendo como tu par, aunque chiquito (Docente G., Diario de campo, p. 114).

Esta concepción consiste no sólo en el acatamiento de lo que se asume como lo necesario para subsistir sino que, como menciona el docente G, es una forma de aprehender al otro como ejemplar de acción. Así, la práctica docente se encuentra pautada como modelo a ser aprendido,

instalando esta conducta a imagen y semejanza desde la cual la pauta no puede ser entendida, pues sólo se refuerza la repetición de la conducta³.

A través de la historia —como lo mencionaba Varela en los cambios de la educación escolarizada y su transformación en el tiempo—, la condición formal del docente y de la práctica pedagógica ha quedado pactada en una jerarquía que se rige por rangos de superioridad y sumisión, ocupando el lugar de contener los saberes que admiten la validación necesaria del otro para ser reconocido en el mundo.

Su función radica en la transmisión de conocimientos —como lo establece el plan de estudios de pedagogía de la UPN, así como el plan de estudios de educación básica—, preocupándose por el cumplimiento de actividades para la producción de elementos capaces de retribuir actividad en ámbitos económicos, incentivando la fortaleza de la escuela como institución encargada de educar a los otros.

Permanece bajo el manto de una operatividad de *lugar*, lógica mecánica dispuesta a educar escolarizando, conteniendo saberes como únicas verdades de consumo, manteniendo una vigilancia de cumplimiento que reúne los rubros necesarios para evaluar y, si es necesario, castigar o premiar mediante técnicas hostiles que promueven la humillación y devaluación de aquellos que no logran llenar las expectativas de su propio lugar.

El castigo se simboliza en mecanismos de aprobación o reprobación según lo realizado, respaldándose en una disciplina que inaugura y protege lugares que responden a la necesidad de vigilar, creando mecanismos útiles que individualicen cuerpos para hacerlos un apoyo de la eficacia.

Castigo soportado por papeles y programas que aseguran la elaboración de un acto y controlan, desde el interior, su desarrollo y fases de cumplimiento, coaccionando y sosteniendo el encadenamiento desde tiempos cronológicos y ordenes prescritos.

³ La noción del modelo permea y opera permanente como estrategia metodológica, didáctica y curricular en el discurso pedagógico.

Podemos experimentar el castigo en nuestro acontecer en UPN, donde la calificación determina el nivel de recompensa que tendremos a lo largo de los ocho semestres que componen la licenciatura, si es que hacemos las cosas correctamente. Mientras amasemos un número alto de promedio, podremos tener acceso a la inscripción pronta de materias cada inicio de semestre, sosteniendo con ello el mito de *“los mejores alumnos se inscriben temprano, el resto, los que no le echan ganas, se quedan con las sobras de grupos y docentes rechazados”*.

Acontecer donde los poseedores de un promedio académicamente aceptable pueden acceder a los campos de concentración que decidan, sujetando al resto de cifras “bajas” a una elección arbitraria enfocada en cursar semestres y materias de contenidos abocados a la acreditación para la regularización, vacía de sentido en su persecución aprobatoria.

Acontecer que, ondeando números de calificación como estándar de eficiencia universitaria, discrimina según la eficiencia demostrada. A los primeros, se les premia su acción mediante estímulos que refuerzan el estatuto de *alumnos de excelencia*, promoviéndolo constantemente como el *lugar* ideal de pertenencia si se quiere ser exitoso.

A los segundos, los “insuficientes”, son castigados por su falta de cumplimiento categorizándolos, desde un inicio, como alumnos desprovistos de vocación, flojos, que sólo escolean “calentando” asientos. Se les castiga rezagándolos, limitándolos, promoviendo la penitencia como incentivo de “salir adelante” y “echarle ganas”, ignorando su devenir para poder medirlos acorde al estándar de calificación.

El castigo-recompensa es alimentado por un programa sujeto a una asistencia como medida de interés y desempeño, tomando con fuerza mecanismos que, como bien describe el programa de la licenciatura en Pedagogía, controlan el desarrollo y cumplimiento de la labor del alumnado en el día a día, revistiéndolos de una falsa preocupación por el otro y su transitar.

La escuela se convierte en un aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza.

(...) La educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido

más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro, o también el pequeño utensilio de madera que empleaban los hermanos de las Escuelas Cristianas; lo llamaban por excelencia la "Señal" y debía unir en su brevedad maquinal la técnica de la orden a la moral de la obediencia (Foucault, M., 2002, p. 153 y 154).

Esta condición ha permanecido como actividad humana que, como el resto de nuestro movimiento, queda sujeta a la habituación, a una repetición tan frecuente que se materializa y oficializa como pauta de comportamiento, perfilando formas correctas de interactuar y ocupar puestos, en este caso, el puesto docente.

Esta pauta docente no sólo ofrece, como ya había mencionado, una guía y molde previamente establecido para alinearse a ella, también economiza los esfuerzos de crear e innovar constantemente, asumiendo los cambios sociales como pequeñas interferencias adaptables al esquema fijo que no mueven más que pequeños detalles.

Debido a que los esfuerzos de creación son economizados, el camino de la ejecución a través de la reproducción en un futuro se vuelve más nítido, evitando que el docente se desgaste tomando decisiones en torno al cómo orientar su práctica, pues al tener ya dado un esquema de operación sólo resta exclamar un suspiro de alivio y esforzarse en la actualización constante de ese hábito por perpetuar e instituir.

Las escuelas abren sus plazas para que sean ocupadas por docentes dispuestos a seguir lo ya establecido. Como mencionan Berger P. y Luckmann, T. (2003), la actividad se desenvuelve en el margen mínimo de decisión, haciendo innecesaria la recreación, resignificación y deconstrucción, pues lo agrupado permite la anticipación de lo que puede realizarse, evitando la incómoda sensación de una sorpresa no manejable. “Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente” (pp. 72-74).

Como he mencionado anteriormente, la situación educativa ya se encuentra pautada antes del ingreso de docentes y estudiantes al interior de sus muros, esperando paciente por la presencia de aquellos escolares que puedan alinearse a sus condiciones, que por más ajenas y lejanas que

parezcan en un primer momento, serán aprehendidas como parte del sí para existir como docente, como alumno.

Aquí, aquel alumno enunciado desde la espera paciente a que su hacer sea admitido por las figuras de autoridad que reinan por encima de su propia cabeza, va teniendo presencia no sólo desde su propio existencial, sino en relación al docente y como se juega en el ser y estar mano a mano.

Las pautas estudiantiles procuran seguir el sentido de las docentes, de manera que se diseña un molde estudiantil donde se renuncia a la autonomía, la voz propia y la autorización del sí como universitario: ese que se da a la creación de un mundo propio, de una palabra propia. Es una entrega activa, una acción que se ejerce a sabiendas de las posibles pérdidas por tener.

¿Para qué incentivar un ruido que podría atentar contra la seguridad de un sistema escolar, capaz de reproducir para generar respuestas eficaces?

No se reclama lo incierto, aquel temblor que orilla a replantear el hacer y decir bajo una reflexión minuciosa que ha perdido el miedo de cuestionar, de lo asimétrico. Al contrario, se invisibiliza, y para ello se necesita de pautas escolares que permitan sostener la condición dócil y silenciosa del escolar. Pautas que orienten el hacer para permitirse llevar por lo que es visto, por lo que puede aprehenderse desde una superficie desprovista de preguntas.

¿Hasta cuándo el consumo se asfixiará en su persecución de suficiencia? Mientras el comportamiento oportuno vea en ello una actividad para sabernos y validarnos como seres educados, jamás será suficiente.

Aprendemos a vivir así, desde aquí nos insertamos en las distintas instituciones donde tenemos desarrollo y participación, pues estas pautas viven con nosotros desde antes de nuestra concepción. Son anteriores a nosotros, y aunque no hayamos participado en su creación, sí somos parte de su perpetuación y actualización, las adoptamos como si fueran una segunda capa de piel pero percibiéndolas como ajenas, de manera que puedan sostenerse intocables para cerrar su posibilidad de cambio.

La educación, la labor docente, el papel estudiantil, así como ese *entre* que comparten, al encontrarse pautados desde un inicio sí instituye, en un primer plano, una forma de existir en los ecos de aquello que nos hace suficientes y reconocibles. Es una pauta que requiere latencia para que no sea de otro modo, y esa es su actualización, pues siempre está amenazado de cambiar por la fuerza instituyente

De manera más amplia, docente-estudiante-escuela-educación sostienen una relación tratada desde lugares prefigurados para mantenerlos en el no-involucramiento, cumpliendo con lo que se les exige para continuar contratados, aceptados y matriculados. No tienen relación alguna, sólo aparecen como entes a la expectativa de alcanzar los objetivos ya establecidos para avanzar en la línea recta y perfecta de lo escolar.

Relación que, ante el estudio e investigación, queda limitada a una conducta observable de fácil digestión, reconociéndola sin darle lugar a la pauta.

En la Universidad Pedagógica Nacional nos concentramos en lo observable, en aquello de lo que podemos dar fe visualmente, un aspecto contradictorio a la “liberación” y “transformación” que tanto presumimos en lemas y rituales.

Si la formación del pedagogo se encuentra convocada a la transformación de la educación, ¿por qué coloca el foco de atención en las conductas y no en las pautas como posibilidad de profundización? ¿En dónde queda el espíritu reflexivo de la UPN?

2.3 Los roles: intento de identidad y pertenencia

Cuando las pautas son tomadas como articuladoras del cotidiano, su devenir también brinda apertura a la construcción de roles que, como refuerzo y condicionante, permiten el sostenimiento de hábitos y costumbres.

Tradicionalmente, en el terreno de lo escolar, el ser humano se ve ataviado de papeles y tareas a desempeñar diariamente, bajo la excusa de ser un cumplimiento reglamentario por verificar al final de la jornada. Se inserta en las aulas con un molde previamente establecido y asimilado para ser acatado, reforzando su presencia al interior de las diferentes relaciones que pactamos en las instituciones a lo largo del ingreso y estadía.

Las pautas —como he desglosado en el apartado anterior y que Berger y Luckmann nos ayudan a comprender—, son un molde y una norma que establecen el tipo de comportamiento y actitudes que se tendrán al interior de una institución, una situación y lugar. Ante ellas, como soporte y producto de la tipificación, se establecen roles como eje de movimiento, que se abren a la adopción para poder estar y ser aceptados en ciertos lugares, ofreciendo un arraigo, una certeza de identidad y la posibilidad de pertenecer.

La escolaridad, desplegada y reivificada en distintos niveles que tocan a la universidad como ese último peldaño que completa el ciclo de una educación “prestigiosa”, posee pautas de comportamiento que sus miembros aceptan, asimilan e incorporan para poder ser parte de la comunidad. Una vez externalizadas y objetivadas, se internalizan para hacerlas posibles como un modo de estar y pertenecer, sin importar que tan ajenas parezcan, pues son asumidas como algo fijo y por lo tanto se evita ir en contra de ello.

Esta dinámica ha llamado a la tipificación recíproca, que categoriza y asigna nombres, para la creación de esquemas que puedan ser adoptados por las personas que transitan dentro de las instituciones, garantizando una forma de operar y hacer coherente al funcionamiento del mismo lugar.

Esos esquemas entran como roles con la posibilidad de entrelazarse con las trayectorias desde la lógica del rendimiento escolar —invisibilizando el potencial formativo de éstas—, haciéndolo partícipe de la realidad creada como escolaridad y no como universidad.

Todo comportamiento institucional involucra roles, los cuales, a su vez, representan un orden y tienen lugar en lo instituido, posibilitando su presencia como elemento importante en la experiencia del ser humano. Contienen en su interior una normativa, una expectativa y un deber ser que estructura su cuerpo y la manera en la que se ajustará a los esquemas internos de las personas que los adopten para poder existir al interior de un lugar determinado que, a cambio, brindará valía y reconocimiento en la realidad social.

Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los “roles”, los que, objetivizados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar “roles” los individuos

participan en un mundo social; al internalizar dichos “roles”, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.

(...) los “roles” aparecen como representaciones y mediaciones institucionales de los conglomerados de conocimientos institucionalmente objetivados. (...) el orden institucional es real sólo en cuanto se realice en “roles” desempeñados, y que, por la otra, los “roles” representan un orden institucional que define su carácter (con inclusión de sus apéndices de conocimiento) y del cual se deriva su sentido objetivo (Berger, P. y Luckmann, T., 2003, pp. 96-101).

En los planes de estudios, tanto de la UPN como de educación básica, existen bases sólidas sobre las cuales se perfila el movimiento de los actores educativos como parte de una institución. Para perpetuar un orden de estar y ser, se definirán modos de operar que serán aceptados por el otro, asumiendo el lugar que ocupan al interior institucional y aceptando que tendrá que cumplirse con lo que se encarga, de manera que el orden y lugar puedan materializarse.

Los roles, bajo esta misma lógica, se consolidan precisamente desde lo que se espera que se lleve a cabo para que sea funcional a los intereses de una escuela, expectativas que, si bien no son propias, sí se admiten como tal en favor de la pertenencia bajo la lógica admisible.

Sin embargo, esto no quiere decir que la personalidad de las personas en formación quede anulada, ya que también se juega entre el encargo y la expectativa, interactuando de manera inevitable, pues esa diferencia de cada ser se abre paso a lo adoptado, de manera que sus intereses, anhelos, deseos e historia atraviesan el rol.

Cuando el docente está siendo formado, no sólo asume las características históricas de su papel por desempeñar y los conocimientos que pondrá en juego en el espacio de formación del otro, también va reconociendo las pautas de apego necesarias para poder ingresar al mundo laboral, asimilando que su rol radicará en transmitir un conocimiento lineal, tomándolo como mecanismo de defensa y supervivencia ante la maquinaria institucional que observa impaciente su desenvolvimiento.

El rol docente no es asumido, únicamente, como eje que determina y moldea su acción, decisión y cómo se maneja al interior de las aulas para cumplir con su labor de enseñar y escolarizar a

las personas que, al ingresar a las instituciones, necesitan “remediar” su ignorancia bajo el consumo dogmático de verdades transmitidas sin la necesidad de ser cuestionadas.

También puede asumirse desde lo que se espera, idealmente, para encajar, pertenecer y labrar una identidad que le permita granjearse un estatuto frente a estudiantes y compañeros, asumiendo su labor como dador de conocimientos y proyectándose, en la comunidad estudiantil, como aquel sujeto superior que maneja los saberes necesarios para “ser alguien”.

De esta manera, el rol adjudicado por la construcción social, se incorpora como una forma de ser a cambio de obtener el reconocimiento social que, hoy en día, es más inalcanzable por la devaluación de la profesión docente frente a otros ámbitos de interés y desempeño.

... aprendemos con lo que vemos. Si vemos individualismo lo aprendemos, y también si vemos que no hay trabajo en equipo lo aprendemos. Todo lo aprendemos, por eso que si ellos [los docentes] no propician lo colectivo ni hacen climas óptimos nosotros siempre estaremos desmotivados y adoctrinados. Y seguirán produciendo máquinas de puro interés académico (Universitario V., Diario de campo, p. 43).

Cuando la escuela se convierte en la fuente principal de educación, así como la universidad el lugar propicio para otorgarse un nombre que tenga valía en el mundo, en lo social, el docente se vuelve el personaje más importante de los procesos desenvueltos, pues más allá de compartir sus saberes y acompañar al estudiante, se le adjudica la responsabilidad absoluta de educar al otro de manera funcional acorde a lo esperado.

Todo aquello que el docente hace o no hace queda pintado como referente de aprendizaje, como bien lo menciona el universitario V, generando una dinámica que únicamente se concentra en la reproducción de prácticas, conductas y hábitos que se alejan cada vez más de la particularidad de los estudiantes, acercándolos a un plano que no los reconoce, no los ve como parte fundamental de un proceso que no necesita consumir para existir.

La condición existencial del estudiante se vuelve dependiente del docente, forjando lazos dañinos donde se pierde al sí en la avaricia de aprehender al otro para integrarlo a una interioridad distinta y cambiante, siguiendo al modelo como modo de aprender.

La palabra del universitario V entra de manera curiosa frente a la concepción que uno de los docentes partícipes de la intervención tiene sobre el desenvolvimiento de su práctica, pues mientras él lo asume como único sujeto capaz de habilitar, reprender y posibilitar conocimientos y aprendizajes, el docente E enuncia un posicionamiento distinto que se contrapone al seguimiento dogmático del docente como ser ejemplar, poseedor de verdades y certezas.

La labor docente no radica en que ustedes se conviertan en una fiel copia de nosotros, porque sólo somos el acompañamiento de su proceso. Podemos darles algunas herramientas, acompañarlos, pero ustedes son los que deciden qué hacer, qué pensar y cómo actuar. Los posicionamientos que tomen lo harán por ustedes, no porque el docente se los demande.

(...) Podemos ofrecer posicionamientos y grupos, pero no imponerlos y convertirlos en una condición de estar (Docente E., Diario de campo, p. 86).

No se desea la reproducción fiel de modelos que limitan la acción del sí, sin embargo, entre la exigencia del rol y el orden escolar que exige un tipo determinado de profesionales y resultados finales —todo pautado por tiempos cronológicos precisos y lugares bien definidos—, se reduce la posibilidad de ofrecer un acompañamiento en la libertad de formar, pues este paso requiere involucramiento y renuncia a un poder que ha costado años de trabajo sostener.

La labor docente se encuentra organizada en torno a un contrato social que exige el cumplimiento de normas, la vigilancia de las tareas realizadas, sirviendo como controles que permiten el mantenimiento de una estructura sólida y constituida por voces tan antiguas frente a voces nuevas que luchan por escalar los muros para ser escuchadas.

El rol docente se encuentra sujeto a las expectativas de un comportamiento y realización de tareas para considerar que esta parte de lo escolar funciona, sustentándose en una normativa que no sólo posibilita la existencia de la escuela, de la universidad, también posibilita la presencia del docente como sujeto responsable de la labor educativa y del estudiante como aprendiz para ser profesional.

Roles que marcan modelos, comportamientos y actitudes por reproducirse en otros lugares institucionales, al interior de una pirámide jerárquica cada vez más difícil de escalar.

Esto no es sólo la expresión de una normativa que dicta —con premeditación y a través de los esquemas de planeación— las actividades por cumplir en cada materia y semestre, sino que también es la expresión de lo que es el docente en lo social, en lo educativo, lo familiar, político y económico. Es la expresión de una conducta tan observable como repetida que no permite profundizar en ella para dilucidar el porqué de su acontecer, pues la conveniencia de su funcionamiento respaldado en el disciplinamiento de cuerpos y subjetividades se coloca como la principal tarea por mantener viva a través de los años y las instituciones.

El docente —que contiene verdades y poder sobre las personas más jóvenes—, se consolida, en la universidad, como ese salvavidas que puede solucionar todo conflicto, puede llenar todo vacío y rellenar las faltas tan incómodas que poseen los estudiantes como seres incompletos. Encarnan un rol que también responde a sentidos paternalistas de salvación y protección del cual depender, al cual fijar para regresar ahí en la familia, amigos y en la obtención de empleos.

De igual manera, el estudiante, una vez que atraviesa las rejas institucionales, extiende los brazos para la adopción de un rol dócil, supeditado al otro-docente, que no cuestiona, sólo obedece y escucha con paciencia —y resistencia, pues aun cuando no es evidente, el estudiante se resiste al orden y a la norma a través de su práctica— el discurso que tanto ha costado instaurar para ser convincente, reproducible y vendible.

Su rol le permite habitar un lugar en la universidad, un lugar que le promete validarlo frente al mundo como una persona capaz de responder al mercado, a la sociedad, a cambio de su renuncia a la voz y expresión desde la alteridad.

Mantiene la norma y, con ello, se mantiene a sí mismo, siempre en tensión y siempre frente al temor de no ser suficiente si los mecanismos de calificación consideran que su esfuerzo ha sido mínimo, y por lo tanto reprochable. Permanece bajo las exigencias de un imaginario social que le exige seguir un ritmo que no siempre empata con sus deseos y anhelos, aspectos relegados si hablamos de educación escolar, aniquilando su posibilidad de existir en el *entre*.

La condición que le ha restado autonomía, voz y tránsito propio queda condensada en los roles por adoptar en cada ingreso, roles que se sostienen en la permanencia y en el egreso no para transformarse, sino para recolocarse de lugar sin la necesidad de modificarse por completo, pues

las estructuras de poder y docilización pueden resultar bastante similares en los lugares laborales, reforzadas por la proyección de los roles.

... el estudiante aparece como algo a moldear y un sujeto pasivo que recibe la acción de un sujeto agente, correspondiente al docente. (...) esa idea de formar personas se sustenta en la visión de un estudiante en falta o desorientado. (...) una función ideacional sobre la figura del docente como sujeto en falta, sin una identidad profunda, que no es persona aún y que a través de la educación podría, eventualmente, llegar a serlo (Albornoz Muñoz, N. y Cornejo Chávez, R., 2017, p. 18).

Su paso titubea, buscando en el docente un refugio necesario que, desde su rol, le corresponde brindar, especialmente cuando tintes paternalistas se encargan de disminuir la tensión y el estrés, ofreciendo manuales donde sus pasos ya son explicados de manera gráfica, creando un margen de acción bien delimitado, generalmente reducido a una operación mecánica que no exige más que un obediencia fiel y constante.

Los estudiantes se atienen a ello guardando la esperanza de poseer una identidad final como concepto, un nombre que les reconozca y complete.

El rol ofrece certeza y, en cierta medida, un alivio psicológico al no tener que preocuparse por el cómo se dará al estar en la universidad, ya que de manera previa ha asimilado su papel, la manera en la que se desenvolverá desde la superficie para poder sobrevivir al último escalón de la continuidad escolar.

Es el rol, bajo una pedagogía por objetivos, el que dará dirección a la relación estudiante-docente, pues desde ahí se encontrarán los puntos sobre los cuales pueden comunicarse y habitar un lugar común.

“El educador es el experto, mecánico que no filósofo, cuya función no consiste en pararse a pensar qué hay que hacer, sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se le dice que tiene que hacer; debe encontrar los caminos y los medios para hacer lo que se le pide” (Sacristán, G., 2002, p. 18). Mientras que el estudiante se apega a esta definición de lo que debe hacerse y ser, obedeciendo a las reglas concretadas y a los caminos diseñados para caminar sobre ellos. Sus ojos se encuentran y sus cuerpos se rozan, sin embargo, esa energía que fluye

en la educación es apaciguada en nombre del rigor, dejando que el sonido de las voces se diluya en un canal sin mayor reparo.

El rol le da dirección a la relación bajo una pedagogía por objetivos que sustenta sus modos de operar, una pedagogía oficial que no responde a los problemas graves de la formación, pues su foco sólo apunta al fracaso escolar como fracaso de eficiencia para una sociedad competitiva regida por valores económicos y objetivos, frívolos e indiferentes frente a este orden.

Pedagogía que no se sumerge con todo su cuerpo, ya que lo superficial ha brindado las respuestas fáciles que no permiten solucionar el conflicto pero sí añadir telas suaves que, con el tiempo, terminarán cayéndose poco a poco hasta revelar los hoyos negros que se han exacerbado al ignorar la médula del problema.

Los planes y programas institucionales delimitan una zona de acción que, en lo concreto, encuentra la manera de insertarse como la forma legítima de ser y estar, recrudesciendo su fuerza mediante aquellas pautas que dan cuenta del devenir a través de sus modos de operar, encontrando un refuerzo en los roles que construyen una segunda capa de piel en los cuerpos que se mueven y deslizan por la universidad: un lugar que se vive como escolaridad.

Si como pedagogos en “formación” nos movemos desde la liberación y transformación como bandera por ondear, ¿por qué continuamos reforzando la adopción de roles como modo de permanecer en la universidad? ¿Acaso hemos quedado encerrados en planes, pautas y roles de carácter único, agotados en sí mismos? ¿Por qué continuamos moviéndonos desde pedagogías que sólo explican y tematizan, aprehendiendo la conducta como estandarte de acción? ¿En dónde ha quedado lo pedagógico entre las lógicas escolares que procuran lo funcional y la eficacia de una disciplina cada vez más normalizada?

Capítulo 3. Espacio y vínculo: Posibilidad intersticial

*Vivimos en un mundo de apariencias,
y los que dirigen la educación superior así lo perciben y lo asumen,
y quizás por eso se preocupan tanto por promover la simulación,
como si tuvieran un profundo amor por el teatro,
sin entender que el teatro
va mucho más allá de la simulación y de las apariencias.
Vivimos en un mundo quebrado, decía,
roto, separado, disperso, y quizás por ello,
algunos sentimos este impulso hacia el encuentro,
hacia la exaltación de aquellas partes que yacen separadas
y que debemos recuperar, rescatar, integrar.
Luis Porter.*

Como ya he mencionado en los capítulos anteriores, pensar en la educación universitaria nos remonta a una idea utópica de lo que suponemos que es. Nos lleva a los términos de autonomía y adultez como impulso de formación, y en el caso de la UPN, nos regocijamos en los peldaños de liberación y transformación como ideales por alcanzar.

¡Suenan tan convincentes aquellos discursos bien elaborados y de textos embelesadores! Depositar en ello la fuerza de una necesidad acabada en su misma inmediatez, limita nuestro ritmo para transitar por otras veredas y profundidades de lo educativo. Resulta más conveniente continuar por las periferias de lo controlable, pues aquello que se desborda y escapa de nuestras manos nos llena de temor.

En el capítulo previo, he planteado el *entre* docente-estudiante como eje fundamental al interior de la formación profesional del pedagogo, un eje que, a pesar de su relevancia, generalmente es ignorado por una tríada conformada por pautas, roles y conductas que pretenden homogeneizar para diluir otras formas de crear y construir prácticas y sentidos. Triada que, en su esfuerzo por contenerse desde lo globalizante, ha hecho de la pedagogía un concepto por aprender, y de la universidad un lugar más por habitar como continuidad escolar.

Sin embargo, ¿sólo tiene incidencia este tipo de operatividad escolar, atravesada por roles reforzados en pautas y conductas observables? ¿No hay cabida para otro tipo de proceso, permanencia y despliegue que supere los límites de *lugar* para aperturar la turbulencia de lo

diferente e incierto? Y si lo hay ¿cómo se gesta en esta interioridad dominada por lógicas escolares y lugares instituidos?

Recordando brevemente, el rol le brinda dirección a la relación docente-estudiante, así como a sus formas de permanecer y hacer —individual y colectivamente—, sustentándose en una pedagogía por objetivos que define prácticas orientadas por conductas repetidas y demostrables. Deviene con pautas que, como guía de acción e intervención en el mundo, no son fijas ni estáticas.

El incesante devenir del ser humano modifica y transforma las pautas constantemente, abriendo la posibilidad de construir nuevas formas de vivir y latir. Desde su tensión y resistencia, se visibilizan pequeños orificios de movimientos no previstos ni controlados, intersticios que emergen en *espacios* de construcción. *Espacios intersticiales*⁴ que parten del involucramiento con el otro, del cuestionamiento y levantamiento contra la ambiciosa estaticidad tan difícil de vivir desde el acatamiento dogmático, seductor y pasivo.

Son las pautas, a través de un trabajo analítico, las que permiten estructurar y desestructurar roles, repensando lugares y presencias desde un ángulo distinto al normado. Moviéndose revelamientos de la implicación con esas pautas y roles, deviene la creación de prácticas distintas con las que emerge el *espacio* como fuerza instituyente, cultura subalterna al movimiento instituido que no insta una repetición a la cual guardar culto, ni una aceleración de apego para vivir desde la urgencia.

Esta desestructuración y creación como fuerza instituyente, permite que el *entre* se transforme, siendo reconocido y dándole lugar a una nueva forma de vivirse y experimentarse. Transformación que posibilita el reconocimiento, movimiento, encuentro, proceso y

⁴ Apoyándome en Remedi, E. (2004) abordo el espacio intersticial como movimiento de intervención, tocando lógicas instituidas reconociendo que, en toda práctica, existen procesos instituyentes que se gestan, devienen en nuevas prácticas que tensan la norma. Espacio intersticial que se abre en un instituido con quiebres y huecos, que “tiene espacios que no están totalmente cerrados o aclarados y en esos huecos, en esos espacios, en esa situación en la que no termina de cerrarse lo instituido es que surge lo instituyente.

Y surge sobre estos espacios o estos lugares no definidos que llamamos «intersticios», estos intersticios, estos lugares que no terminan de cerrarse, esos espacios que no terminan de tener un significado completo son los espacios que uno va a ocupar o va a intentar trabajar para poder ayudar a los procesos instituyentes.” (pp. 2-3).

atravesamiento del ser humano en su dimensión subjetiva, corporal y emocional, así como en los distintos planos donde interviene y es intervenido.

Entonces ¿cómo el *espacio* intersticial, en la UPN, brinda posibilidad a la diferencia? ¿Qué procesos, entrelazamientos y puntos de enlace habilita? ¿Qué diferencias apuntala frente a una licenciatura entendida como mera continuidad y acreditación escolar?

3.1 UPN como *espacio* de emergencia y diferencia

En capítulos anteriores he mencionado que el acontecer universitario no está dicho, categorizado ni condensado en los documentos y discursos que nos hablan de formación, universidad y pedagogía desde lo conceptual y las voces oficiales.

Puede leerse lo que, supuestamente, debe suceder a través de las tareas por cumplir y las actividades extracurriculares a realizar para “enriquecer” la experiencia universitaria. Puede intentarse adoptar etiquetas destinadas a ocupar para estigmatizar, castigar o premiar.

Sin embargo, frente a un *lugar* habitado desde sus normas, tipificaciones y reglamentos, emerge una fuerza no medible ni controlable, un punto donde termina lo visible y se abre la intimidad de nuestro existir y transitar como universitarios y pedagogos en formación, con cuerpos que trazan y escriben para ser leídos desde un ángulo distinto y no sólo desde el mandato docente y de las instancias administrativas que se cubren con la idea del cumplimiento normativo-académico.

Fuerza de una voz de vida que late entre prácticas, fronteras, deslizamientos y contradicciones; que es enunciada por aquellos que han sido excluidos por sostener su palabra, movimiento, pensamiento y experiencia, desde un proceder no metódico que se abre a lo imprevisto y lo nuevo. Proceder que aprovecha los errores para buscar y transformar, desde procesos que se elaboran en el transitar y no desde una predeterminación limitante.

Voz de vida que existe sobreponiéndose a los parámetros escolares, de la academia que oculta sus formas de proceder al mostrar pulcritud en la lógica de la planeación y programación de su hacer. Se levanta frente a esta lógica programática que se aplica “a una naturaleza y a una

sociedad vista como algo trivial y determinista. Presupone que es posible partir de un conjunto de reglas ciertas y permanentes que se pueden seguir de forma mecánica” (Morín, E., 2002, p. 15).

Programación que permea los planes “funcionales” para los cursos, operando en la visión de cómo hacer pedagogía e investigación —instrumentando prácticas y posiciones para propiciar una adecuada aplicación—, así como en los mecanismos de calificación para la clasificación y los instrumentos de control por ejercer.

¿Acaso no hemos atestiguado esto en las tesis de pedagogía percibidas como meros documentos recepcionales, así como en los promedios anclados en un estándar de “excelencia” según el turno de inscripción al semestre en turno? Opera en esa pedagogía aprendida a través de teorías manejadas como conceptos de memorización y posicionamiento políticamente correcto, en esa investigación vista como protocolo a cumplir según el estándar, así como en las condicionantes de aprobación y porcentaje numérico para sujetar cuerpos y subjetividades.

Frente y desde esta dinámica, el espacio emerge como intersticio de lo posible pero no visible, de lo que se construye a pesar de parecer un conocimiento ciego. Escapa de lo legible, pero es firmado por múltiples trayectorias que le brindan vitalidad para evitar su clausura.

Desde este breve esbozo podemos preguntarnos para profundizar: ¿qué es espacio? ¿Qué relación teje entre universidad y los procesos formativos? ¿Cómo se gesta al interior de las trayectorias universitarias? ¿Qué abre, enuncia y posibilita en nuestro devenir?

3.1.1 Espacio: emergencia y construcción

Espacio

Si reparamos en términos de uso para redacción, podríamos emplearlo como un sinónimo más de “lugar”, bajo el supuesto de que ambos refieren a algo físico, algo que puede visitarse, caminar por sus pasillos y tomar como objeto para su manipulación.

Al consultar el Diccionario de la Real Academia Española (RAE) en línea, he encontrado dos definiciones similares sobre estos dos ejes —tratados como conceptos—. Por un lado, se define al *espacio* como una extensión que contiene materia existente, ocupada por objetos materiales. Mientras tanto, el “lugar” es definido como porción de territorio, un sitio o paraje que puede ser ocupado por algo físico o humano.

En la presente escritura no lo trabajaré bajo estos sentidos ya que, así como he desarrollado en el primer capítulo la noción de *lugar* como lógica escolar de la universidad, de cuerpos rígidos y nombres adoptados para marcar una pertenencia, la noción de *espacio* se abre como sentido y significativo.

¿Qué atraviesa al *espacio* para distinguirlo del *lugar*, fuera de los conceptos que los pintan como sinónimos? ¿Hacia dónde nos remite?

Recapitulando brevemente, he referido a *lugar* como una configuración de posiciones, ceñido por un orden que distribuye relaciones procurando lo propio para lograr estabilidad. El ser humano ha recorrido y leído desde una superficie que alimenta el goce visual, quedando prendido de las primeras descripciones manipuladas, evitando que el involucramiento de un yo frente al otro se ponga en juego. Este goce visual sólo permite una apreciación exterior para mirones que viven de la ficción, cadáveres que poseen representaciones simbólicas pero vacías.

El espacio, contrario al *lugar*, no sigue las mismas pautas ni señalizaciones para existir pues es, precisamente, emergencia. Es creación y construcción, posibilidad, lo impensado de una tecnología medible, donde el *entre*:

... como señala Fernández (2012) “no es lo tuyo ni lo mío, es lo que está en el medio circulando, no se puede pensar el entre sin el cuerpo”. Esta autora señala que ese “entre” es un concepto que implica no relación, ni mediación, ni interacción, se trata más bien de una “afectación” al cuerpo, circulando a velocidades diferentes dando una noción de sujeto más que de individuo, se trata de sujeto o sujetos como implicados en una grupalidad (Negrete Arteaga, T. y Sandoval Esparza, M., 2019, p. 3).

Convoca al encuentro, a la desavenencia como parte fundamental del acuerdo y el conflicto, a la interpelación como parte de una intervención que posibilita la construcción de espacio, pues coloca en medio de algo, en el estar presente desde lo incierto y la duda.

Como posibilidad de diferencia en lo intersticial, el *espacio* tiene “movimientos contradictorios que compensan y combinan fuera del poder panóptico. (...) proliferan los ardides y las combinaciones de poderes sin identidad legible, sin asideros, sin transparencia racional: imposibles de manejar” (Certeau, M., 2000, p. 107).

El espacio requiere de una práctica significativa para existir, para movilizarse y así vivirse y experimentarse entre cuerpos y trayectorias. Prácticas de espacio que, como Certeau M. (2000) permite comprender, tejen condiciones de la vida social donde caben procedimientos multiformes, de resistencia, que escapan de la disciplina sin quedar fuera de ella, pues gracias a la existencia de esa normativa —constitutiva del lugar— y de lo que se fuga de ella, es que puede existir un espacio que resista, se tense y altere la dinámica para la creación. Como menciona dicho autor:

Estas prácticas de espacio remiten a una forma específica de operaciones (de “maneras de hacer”), a “otra espacialidad” (una experiencia “antropológica”, poética y mítica del espacio), y a una esfera de influencia opaca y ciega de la ciudad habitada. Una ciudad trashumante, o metafórica, se insinúa así en el texto vivo de la ciudad planificada y legible (p. 105).

El hacer y movimiento escapa del sistema rígido para abrirse como intersticio de práctica, de un andar que posibilita el espacio en la medida que algo puede ser transformado o significado, de forma diferente a lo planeado y legible, no acabado en una perspectiva univocista.

La universidad posee una aparente estabilidad conformada por conceptos y edificios ya consolidados, nombrados y con reglas de operación que permiten la materialización de objetivos planteados —con sus rubros y manuales para producir profesionales que cumplan con el objetivo de la licenciatura y su perfil de egreso—. Simultáneamente, agentes de la comunidad universitaria, propician con sus prácticas la apertura de un *espacio* intersticial, con aquello que

se fuga por los huecos y bifurcaciones que permiten el desahogo del potencial propio y colectivo, generando una experiencia donde se entrelazan relatos e historias, despertando de la inercia a aquellos cuerpos y subjetividades que transforman al lugar.

Hay espacio en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movi­lidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales (Certeau, M., 2000, p. 129).

Este núcleo *espacial* brinda vitalidad por su alteridad, por las implicaciones que establece y vincula, incluso desde el silencio. Permite crear, construir, transportarse de un extremo a otro sin un camino unívoco por seguir. Es práctica que transforma a partir de la vivencia, que separa de lo propio del lugar y su orden geométricamente perfecto para poder tener deslizamientos sin un esquema rígido de por medio, reposicionando al ser desde un deseo que es posible a partir de su potencial de duda, anhelo y proyecto. Es significado en la medida que las acciones, tropiezos y creaciones le brindan una orientación porque direcciona hacia distintos horizontes de posibilidad, a diferencia de una meta fija.

El espacio es existencia, subjetividad que se forma, enreda y expresa. Movimiento que toma lo curioso como fuerza indagatoria y de creación. Es error que no intenta cubrirse ni reprimirse para ocultarse, pues lo abriga como impulso de diversidad y posibilidad de evolución (Morín, E., 2002, p. 22). Error para la creación, para evitar una apropiación monopólica de la verdad que fije conocimientos únicos e inamovibles, como si el tiempo no formara y transformara.

El espacio es existencia, construir trayectoria y construirnos como proyecto, pues vamos siendo, sin la necesidad de cubrir errores y de reivificar nombres, pautas de comportamiento, conductas por adaptar y roles predefinidos. Es enunciar explorando e innovando los desbordes, las zonas oscuras con aquellos pensamientos que navegan por las profundidades de una superficie bien pintada.

Emerge desde las prácticas, se juega con y en la intensidad. Se apertura y posibilita frente al lugar como interior vital, de manera que —simultáneamente— está tanto lo geoméricamente bien definido, como la experiencia y existencia que supera sus bordes y trazos. Es así como el espacio transforma al lugar.

3.1.2 Universidad practicada como espacio

UPN-Ajusco, de arquitectura embelesadora y frío que cala los huesos como temporada permanente, cobra vitalidad en una serie de prácticas, movimientos, deslizamientos y choques que, en su eco, recuerdan la trascendencia del devenir al ser constitutivas de la trayectoria universitaria en construcción.

Parecería extraño vivir la universidad operando desde una lógica distinta a la ya enunciada en capítulos anteriores, especialmente cuando la educación superior se encuentra bajo el yugo de una academia asumida como asidero de apego, el contrato social que se firma para obtener el reconocimiento de “buenos” profesionales en la medida que se cumple con sus encargos y deberes. La academia granjea una posición políticamente correcta en la universidad-lugar, pero dificulta la construcción del sí como proyecto, pues ya todo está dado para su fiel seguimiento.

Sin embargo, la universidad como *espacio* practicado enuncia un cúmulo de palabras, deseos y existenciales que transforman al mismo lugar, constituyendo la parte vital de ser universitarios, pedagogas y pedagogos en formación.

Las trayectorias se encuentran en un devenir de constante construcción, a través del silencio, inconformidad, duda y problematización que abrazan, habilitan e instauran el *espacio* como posibilidad de existencia, ya que vivir, practicar y experimentar permiten construir un universo simbólico con sentido elaborado y no impuesto.

El proceso formativo es posible desde el *espacio*, tejiéndose con lo que se trabaja a través de pasos, voces y huellas del día a día, con el devenir social-individual, político, cultural y económico. Se teje con pensamientos, pasiones y deseos; contradicciones, cambios y preguntas.

Los universitarios L y V, en la elaboración hecha de sus trayectorias, me deja ver que dudan constantemente, se cuestionan, se muestran incómodos ante lo que se levanta como norma, e intentan darse una respuesta distinta a la ya indicada en manuales e identidades pulcras. Se esfuerzan por construirse y darse un sentido, un significado, incluso en medio de un acatamiento normativo que presiona sus cuerpos y mentes para ceder al condicionamiento escolar.

Sus interrogantes modifican sus acciones como universitarios y pedagogos, cambian sus pasos y formas de permanencia, pues incluso en la aparente aceptación de lo dado, construyen un proceso formativo y se construyen a sí mismos como proyecto.

El dominio por poseer lenguajes y señas de pretensión homogeneizante se ve desplazado por la espera, la suspensión de la tarea, el reposicionamiento como parte del proceso formativo, viviéndose desde lo social-emocional hasta lo que vamos haciendo inteligible conceptual, metodológica y técnicamente. Se transita de un lugar a otro, de un tiempo cronológico a un tiempo lógico, edificando tránsitos de sentido que permiten significar un campo en distintas áreas de desenvolvimiento, llevando a la pedagogía por aristas educativas que superan los conocidos mitos cerrados en la docencia y didáctica instrumental.

La universidad es practicada como *espacio* desde lo distinto y lo que irrumpe. Sostenernos en el esfuerzo de crearlo y mantenerlo no es una tarea sencilla ni que podamos percibir en lo explícito, pues esas dudas y resistencias se viven, más no se evalúan para ser calificadas.

Se pueden tocar las manos y hombros de universitarios que, así como L y V, dudan de los manuales dados, de las guías de prácticas profesionales como mandato por acatar si a cambio se desea aprobar los créditos de matriculación. Universitarios que, en su hacer, toman el manual como orientación de lo diferente y la no-obediencia, leyendo la demanda pero transformando su práctica. Universitarios que trabajan partiendo de sí mismos pero sin ignorar la vitalidad de un colectivo que innova, abrazando la grupalidad como núcleo de acuerdos, política y sostenimiento.

La universidad es *espacio* en tanto los estudiantes universitarios se interrogan, escriben fuera de los bordes y proponen acuerdos para construir una nueva realidad en la cual desplegar sus

trayectorias. Es *espacio* en esas reuniones incómodas con académicos y autoridades donde las voces circulan llenas de cuestionamiento, de no aceptación a los acuerdos que se pactan desde el supuesto del deber. Es *espacio* a través de la convocatoria por el deseo de conocer más, de no limitarse a lo ya establecido en créditos, generando discusión y nuevas vertientes entre pares, cara a cara.

Es *espacio* en esas áreas verdes que proponen formación sin sujetar cuerpos y mentes a números aprobatorios, desplegándose en conocimientos y movimientos de lucha y protesta. Lo es cuando los universitarios se rebelan contra los acuerdos no cumplidos, generando documentos, informándose y explorando vías para llegar a procesos justos para la comunidad universitaria.

Espacio en esos deslizamientos de cuerpos y subjetividades que crean educación desde la danza, la poesía, la escritura y la política. Lo es en esos seminarios y foros que alumbran a una lectura distinta, explorando grietas y profundizando en lo insondable e incontrolable. Lo es en la exigencia de derechos, en el asumir responsabilidades y en el no permitir que la burocracia aplaste el ímpetu de permanecer significando.

Puedo recordar las asambleas en la explanada, las preguntas incómodas en conferencias sumidas en el silencio, los cuerpos que bailaban para gestar espacios de nombramiento desde un plano distinto a las presentaciones tradicionales.

Puedo ver a esos universitarios, pedagogas y pedagogos, buscando sentidos en una bibliografía que puede leerse al revés, sin una pauta estricta a seguir y sin una fidelidad que guardar; peleando por un criterio propio y no dogmático, de palabra firme que argumenta sin la necesidad de excusarse. Pedagogas y pedagogos explorando prácticas distintas a las tradicionales, sumergiéndose en ámbitos educativos donde su intervención resulta parte medular del andar, acompañándose de académicos que no temen a la desestabilización de la planeación, rebeldes que se atreven a darle vida a la pregunta crítica como estandarte formativo.

Es el movimiento para la creación de espacio una muestra “de la vitalidad universitaria: disputa y negociación, definición constante de normas y reglas, formales y secundarias; tensiones internas entre el ser y el hacer; entre lo instituido y lo instituyente” (Remedí, E., 2014, p. 6).

El proceso formativo deviene en la medida que se puede ser universitario, estudiante, miembro de una comunidad, perteneciente a una cultura, sensible pero crítico. Se recupera la historia, huellas y pasos sin desdibujarse al ser como sacrificio de supervivencia.

Desde el *espacio*, la universidad cobra un matiz distinto al apreciable en áreas verdes y rascacielos, tallando un nombre y referente identitario no adaptable ni sujeto a fuerzas que lo repriman. Resulta importante superar la limitante escolar:

... donde ustedes se hagan responsables de lo que están haciendo aquí, que le den sentido al porqué están aquí.

(...) ustedes tienen que aprender (...) a hacerse responsables de ustedes. A buscar mucho más allá de lo que aquí les podemos dar. Que busquen, que se interesen más allá de un salón y las materias; que se atrevan a meterse a mesas de discusión; que se muevan a otros espacios donde también puedan aprender muchas cosas nuevas (Docente C., Diario de campo, p. 94).

Se practica la universidad movilizando cuerpos y subjetividades, en encuentros, en el involucramiento con el colectivo, rescatando la trayectoria como atravesamiento de transformación, y tomando la incertidumbre como impulso de búsqueda. Se deviene siendo, transitando y escribiendo.

3.1.3 Resistencia como fuerza de transformación

Caería en el embelesador y pasional romanticismo de Ana Karenina —pintado por León Tolstói— si planteara el *espacio* como articulación de salvación, sobre la cual volcar cuerpos y subjetividades para subsanar las problemáticas que nos aquejan. Si bien su potencial como emergencia permite la creación sin sujeción al condicionamiento de lo premeditado, también requiere del conflicto, la tensión y resistencia para poder transformar y no limitarse a justificar y explicar. *No es armónico*.

Pensar lo educativo desde este posicionamiento sumerge en un abordaje que, al tiempo que profundiza, conlleva una problematización que poco apela por una tranquilidad de fingida

neutralidad, pues requiere de lo incierto, la incomodidad y tensión para poder cuestionar y transformar desde el análisis y lo complejo.

Hemos acostumbrado ojos y cuerpos a vivir con estudiantes callados y obedientes, que se asumen como alumnos, incluso cuando habitan una universidad que ondea la transformación como eje de intervención pedagógica. Alumnos que ceden su voz y palabra, siguiendo los tradicionales manuales de investigación para realizar protocolos y tesis apegadas a una estructura de tarea semestral. Alumnos que siguen los pasos de aquellos docentes que, en la persecución de sus paradigmas como enfoque correcto de acción educativa, condicionan la permanencia universitaria a la aceptación dogmática de conocimientos que nos preceden.

Lo instituido tiene fuerza y latencia a través de esta costumbre de seguimiento y condicionamiento, generando culpas que castigan cuando lo instituyente opta por posicionamientos y creaciones que no siguen los parámetros aceptables para la academia institucional-universitaria. Parecería que, en la medida que lo escolar se adhiere a las subjetividades como historia incuestionable, se tienen menos oportunidades de dudar porque ¿cómo cuestionar algo que no hemos creado y ya se encuentra legitimado?

Sin embargo, esta costumbre perpetuada como tradición a respetar tiene huecos y quiebres, y en eso que no termina de cerrarse es donde surge la vitalidad de la fuerza instituyente, desde la tensión y resistencia, como proceso que se gesta y deviene en nuevas prácticas —como lo es la construcción del espacio—. Es ahí donde aquellos manuales pierden credibilidad dogmática, donde el castigo pierde dominio y la investigación cobra sentido como parte de un trayecto formativo y del quehacer pedagógico.

Este encuentro de dos fuerzas distintas —pero fundamentales en toda institución—, es clave para el devenir del espacio practicado. En la universidad, como lo he mencionado más arriba, se encuentra resonancia en esos manuales y pasos a seguir como condición de existencia, siempre desde una aceptación que no necesariamente se apuntala en una armonía incuestionable.

Como menciona León, E. (2005) existe una resistencia a las pretensiones de homogeneidad, ya que “la supuesta circunscripción a un límite de verdades o de hechos no implica, por definición, una comunidad de pertenencia, y menos una realización directa de sus realidades. No todo mundo está subsumido en un «Nosotros» monolítico y difuso” (p. 25).

Al interior del devenir universitario de L y V, asumen las exigencias de la cotidianidad escolar-universitaria, pero también tienen movimientos de discernimiento y problematización desde que se cuestionan a sí mismos la formación que se están dando y teniendo, desde la escucha de lo aceptable y la pregunta por su propio hacer y decir. Existe movimiento fuera de las casillas instituidas, construyendo un acontecer de nuevas prácticas y reposicionamientos.

En la universidad practicada como *espacio*, docente, universitario y conocimiento tienen una presencia y desenvolvimiento atravesado por la diferencia. El universitario-estudiante, en primer lugar, “requiere afirmarse en una manera de verse a sí mismo, que lo muestre como un creador, un innovador, como una persona que tiene capacidad de proyecto, que equivale a decir que tiene una visión de futuro” (Porter, L., 2017, p. 133).

Estudiante-universitario que se da al otro para una colectividad que genera acuerdos a través del conflicto y el empuje a la búsqueda, incentivando una dislocación del ritual para poder edificar un proceso formativo que lo habilite en lo pedagógico con sentido y significado, fuera de una arbitrariedad conceptual que sólo manipula desde el vacío cuantificable.

En segundo lugar, el docente quiebra aquellos lentes que sólo le permiten perspectivas ya determinadas de apreciación, dándose al poder ser “aquel que nos invita a escribir mientras leemos, a dibujar mientras pensamos, a deambular por nuestra universidad cuando nos quedamos solos, imaginándola diferente, florida, con agua, color, vida, lo que equivale a sentir e imaginar una bella realidad” (Porter, L., 2017, p. 143).

Reconocer y recuperar el potencial del otro reclama rostros que se ven y miradas que se conjugan, extendiendo las manos a palabras, escritura y modos de lectura que no necesitan cumplir con un estándar, pues el no saber es el principal estado de creación y comprensión para poder conjugar la palabra del sí con aquella que navega entre ojos y oídos.

El conocimiento, en tercer lugar, tira de la investigación como proceso permanente para continuar construyéndose, ya que no está terminado, al contrario, se escurre y se escapa, no se domina. “Al conocimiento sólo se llega por los propios medios, aguzando la mirada, caminando lentamente y con cuidado, deteniéndose, deseando, esperando” (Porter, L., 2017, p. 201) hasta que pueda abrirse la puerta de lo no dicho, lo deconstruible.

Los conocimientos de pedagogía van más allá de leer el libro “Historia de la pedagogía” de Nicola Abbagnano como único medio para conocer el campo de estudio, y van más allá de la “Pedagogía del oprimido” de Paulo Freire como supuesto esfuerzo de emancipación que, en la universidad, sólo permanece vivo en el enunciado, más no en una práctica de verdadera comunión para la liberación y transformación.

El conocimiento se articula en lo vivencial y se apoya de lo conceptual como herramienta de análisis, donde los enunciados hacen inteligible algo desde una puerta abierta al cambio, a la investigación-intervención como constante de construcción e innovación, desde la cual nos vamos formando y vamos elaborando.

Estos tres pilares no gestados en lo obvio ni legítimo, devienen como fuerza que lucha contra el cumplimiento irrestricto y la imposibilidad de crecer desde lo estático. Dan pie al conflicto en la medida que ponen en entredicho lo aceptable, lo “correcto”, con cuerpos y mentes que difícilmente consumen sin un signo de interrogación de por medio.

Son expresión de resistencia al lugar y sus reglas, preceptos y categorías. Resistencia a la inmovilidad, práctica que brinda existencia al espacio, promotora de intersticios que son posibles en la medida que hay un instituido y un reglamento como sistema duro.

La vitalidad de la resistencia brinda soporte a un senti-pensar que tiene la “capacidad de interpretar, de inferir y alejar a los criterios de verdad y rectitud. Esa fuerza explica una resistencia potencial que no es autocondenadora, una resistencia en la que los alumnos no se niegan a aprender sino que invocan su derecho a cuestionar al maestro e incluso a indignarse por lo que les dice o pide” (Rockwell, E., 2018, p. 232).

El decir de L y V permite explorar la resistencia vivida en su devenir universitario a través de distintas formas de expresión, pues no sólo es una lucha encerrada en un molde de ideal existencia e incidencia, ya que tiene matices, emociones y experiencias diversas que impactan contra el cotidiano para desestabilizarlo⁵ —o estabilizarlo, según el cauce que se le brinde a la alteridad: cambio o aceptación—.

En el caso de L, la resistencia es enunciada y vivida desde diferentes ángulos. Expresa dolor y desesperación ante la imposibilidad de forjarse como pedagoga únicamente desde los conceptos y temas por aprender, pues los considera vacíos de sentido al estar enfocados, principalmente, en los créditos que se cumplen según las tareas y conceptos aprendidos.

Me está estresando mucho porque no sé cómo hacer las cosas. Me está preocupando el hecho de que siento que no sé nada de la carrera y ya estoy en sexto semestre.

¿Cómo voy a ejercer como profesional?

Ya me desesperé. Siento que no agunto. (...) No entiendo lo que vemos en las materias, ni las de ahorita ni las de antes, y no puedo hacer trabajos buenos porque no entiendo nada.

No sé... a veces sí me siento muy insuficiente en la carrera y... tengo mucho miedo de no ejercer como tal o bien mi profesión (Diario de campo, p. 10).

Su desacuerdo a la normalidad la lleva a la duda, a confrontarse consigo misma desde la incomodidad de una latencia presente y llena de incertidumbre. Vive la resistencia pero desde un carácter ambivalente. ¿A qué me refiero con esto? Al tiempo que vive en la confrontación y duda, también acepta lo que la institución brinda a través de sus planes de estudio como único

⁵ Resulta importante enunciar esta diversidad en la que puede verse y vivirse la resistencia para no romantizarla como un deber de acción.

El *espacio* no es un ideal por alcanzar para burocratizar y así hacerlo, desde lo políticamente correcto, un objeto aceptable de estadía y movimiento. El *espacio*, como he insistido hasta este momento, se construye y no ambiciona una armonía que solucione desde la superficie, y la resistencia —como elemento clave de esta fuerza instituyente— permite abrir la duda como búsqueda y apelación a aquellos conocimientos vendidos como verdad irrefutable. La resistencia disloca y, como movimiento, se vive desde lo incierto y la decepción, desde el dolor y la renuncia.

medio de conocimiento, pues le da continuidad al hacer de repetición y permanencia partiendo del encargo.

Desde mi dispositivo de intervención —el cual construye un *espacio*⁶— la estudiante L se reconoce a sí misma al interior de un proceso que la interpela en su devenir como universitaria y pedagoga. Dispositivo que, ante esta interpelación experimentada, posibilita el habla al tiempo que se renuncia al *espacio* elaborado, ya que el reconocimiento de sí desborda las emociones y el mismo estar en la universidad. “Descubrí muchas cosas y sé que si seguimos con eso⁷ voy a terminar saliéndome de la carrera” (Diario de campo, p. 20).

La renuncia al dispositivo es resistencia a lo elaborado, a lo reconocido y enunciado. Resistencia a un pensar distinto que conlleva toma de decisiones importantes para su propia trayectoria, y que desde la normativa en la que se vive poco quiere pensarse en un camino distinto al que pulcramente ya está dado. Resistencia a un proceso formativo que es doloroso y empuja al cambio, a la transformación, a la renuncia de la seguridad instituida.

En el caso de V, su devenir —al igual que el de L— se encuentra atravesado por un reconocimiento de sí y su cotidiano en un entrecruzamiento de su ser-estar como universitario. Reconoce a la institución como dadora de contenidos y se resiste a ella no conformándose con lo que se da legítimamente, rescatando su formación como proceso del que él mismo ha de participar activamente para poder consolidarse como pedagogo.

La UPN parece una fábrica que sólo produce, produce y produce como si fuéramos producto de carne.

⁶ Recordemos que, como mencionaba en el apartado metodológico, mi dispositivo de intervención para la investigación partió de una entrevista-encuentro, la cual recuperó trayectorias y permitió revisar las implicaciones de los universitarios de pedagogía, en la UPN-Ajusco, con sus procesos formativos. Por eso construye un *espacio* de habla y escucha, donde se enuncia lo que se desea, así como la expresión desde el sí, pues no existe respuesta condicionada a determinados incisos para forzar el decir.

⁷ Refiriendo a los encuentros de intervención.

(...) Si te soy sincero, siento que no estamos recibiendo lo suficiente para considerarnos expertos en educación. Y eso me... me incomoda bastante (Diario de campo, pp. 23-30).

Sospecha de lo que sucede en su día a día como universitario, viendo hacia los contenidos y las tramas curriculares desde su implicación en ellas, dando cuenta que no basta con esperar pacientemente a que los conceptos, enunciados y teorías estructuren un corpus de pedagogía por sí solos. Requieren del sí para significarse, para construirse con sentido y no sólo desde una arbitrariedad que simula “bienestar” para perpetuar la normalidad académica-escolar.

Esta implicación alumbra tanto a su devenir universitario como a su ser-estar al interior del dispositivo de intervención, al cual se renuncia ante la resistencia de manejar lo que se dilucida como bandera de movimiento y cambio. Decidir algo distinto a lo ya hecho resulta doloroso y desafiante, un riesgo de incertidumbre de difícil enfrentamiento.

Qué crees que tengo ese... pensamiento ya apocalíptico de “¿qué estoy haciendo aquí?”

(...) [Mi trayecto] se ve de una manera más seria⁸ y yo lo tomo a veces como broma para que no lo sienta pues tan pesado ¿no? Pero no lo puedo poner como broma porque... bueno, no puedo (Universitario V, Diario de campo, pp. 45-59).

Repensarse al interior de su hacer en la universidad, para V, conlleva una resistencia al cotidiano escolar ya dado como algo inamovible, que sólo requiere aceptación para existir y obtener una adecuada matriculación en pedagogía. Hacer que, pese al interés que trae consigo por sus implicaciones de sentido y significado, no puede asimilarse como parte de un movimiento que cambia de dirección por lo insoportable que resulta, nuevamente, pensarse desde un ángulo distinto al que ya se ha consolidado previamente como modo de ser-estar en la escolaridad universitaria.

⁸ A partir de lo visibilizado y reconocido durante los encuentros.

V vive —al igual que L— la ambivalencia de una resistencia que así, como cuestiona y sospecha, también cede al deber ser-estar frente al miedo de lo diferente, de construir una trama sin una guía de certeza ya garantizada por la misma institución a través de sus créditos y planes.

En esas dudas y temblores, en los miedos y decepciones, es donde acontece la resistencia en dos direcciones ambivalentes y simultáneas:

1. Cuestionamiento de lo normalizado como eje de movimiento, de desplazamiento y cambio.
2. Duda agotada en su misma presencia debido al miedo que paraliza la acción, cediendo a los encargos del instituido, ahogando la diferencia en el acatamiento de lo ya impuesto.

En más de una ocasión, hemos malentendido la resistencia como elemento de negación y rebeldía, carente de fundamento, buscadora de libertinaje. Se temen las implicaciones de una asimetría que, en su intercambio subjetivo, da lugar a la problematización, madre de la duda e inconformidad. Asimetría que visibiliza la injusticia y desigualdad que caracterizan a la educación en su expresión escolar.

La resistencia no es una negación de aprendizaje, más bien es un intersticio de alteridad y creación propia, de consenso y emergencia —por ello que exista en el *espacio*—, buscadora de alternativas de práctica distintas a las ya conocidas. Envuelve a docentes y estudiantes frente a situaciones y culturas opresoras, como la cultura de supervivencia o la lógica lugar-mercado que rige al sistema educativo, sin embargo, “no contribuye al fracaso escolar, más bien intenta contrarrestar los mecanismos escolares que lo producen” (Rockwell, E., pp. 221-222).

Práctica, espacio, universidad y pedagogía son vitales en la medida que existe una resistencia capaz de rebelarse contra los mecanismos de rechazo, castigo y fracaso preocupados por moldear una apariencia vendible. Resistencia que, o bien puede ser expresada desde la intensidad de un movimiento disruptor, o desde un silencio estremecedor que protesta contra la exclusión que elimina y alimenta el rezago.

A partir de ella, puede transformarse la situación, la relación y el transitar. ¿Por qué? Porque desde que atraviesa el senti-pensar con alguna duda o algún acto de no obedecer, el ser se transforma, al igual que el devenir universitario-profesional. Impacta contra los existenciaros, contra ese abatimiento que caracteriza pero no totaliza.

3.2 El vínculo y sus atravesamientos

Como he abordado anteriormente, el *entre* docente-estudiante es un eje fundamental en el proceso formativo del pedagogo, proceso de afectación mutua que circula y nos implica a unos con otros, convocando al encuentro o desencuentro.

En la universidad practicada como *espacio* que crea, cambia, transforma y resiste, los sentidos de estudiantes y docentes son distintos a los ya desenvueltos desde el *lugar escolar*. Desde aquí, el *vínculo* —en contraparte al rol como eje de apego al cual adaptar existenciaros— se apertura como posibilitador de procesos que penetran trayectorias y convocan a la formación del pedagogo desde una perspectiva distinta a la vocación como mandato divino.

El vínculo, como mencionan Albornoz, N. y Cornejo, R. (2017):

... podría ser definido como un encuentro entre un agente educativo y un sujeto de la educación, no sólo para que la cultura se vivifique y perdure, sino también para que se transforme. (...) *vinculum* implicaría una “atadura” o “anillo” que trascienda una mera relación abriendo espacios para lo inédito y para la creación (p. 8).

Se vive desde el reconocimiento del otro y del sí como parte de un devenir que reacciona, se opone y resiste a lo normado, evitando el dominio de una monotonía desprovista de sentido. Abandona las periferias del individualismo indiferente para permitir la interpelación del otro, superando la relación coartada por las tipificaciones del rol y permitiendo una implicación como vehículo de sentido para ser tocados y transformados.

Recupera al ser humano, a los estudiantes y docentes desde el caleidoscopio de experiencias, emociones y sentimientos que los conforman. Retoma sus historias, su contexto y las relaciones, roles, lugares y espacios en los que se han jugado de distintas formas y bajo distintos

significados. Los recupera como potencial de cambio y creación, y no sólo como contenidos a ser enseñados que valoran según la practicidad que representan.

Extiende la mano hacia el sí y los otros, el *otro*, desde una implicación que permite forjar sentidos, incluyendo al sí en esas enunciaciones y devenires de trayectorias propias y colectivas. No hay sentido sin implicación —por más intentos de abstracción que se tengan—, sin meter el cuerpo a los anudamientos que se forman y tensionan, sin darse al vínculo desde su habilitación de conflicto y acuerdo, alteridad y consenso.

En los lugares intelectuales, llenos de adscripciones disciplinarias e ideológicas, el esfuerzo por poner en foco pensamientos y creencias son orientados por un rol angustiado por cumplir con lo que otros quieren escuchar para obtener una satisfacción narcisista. Sin implicación, sin vínculo, se termina en el cumplimiento del protocolo sin disposición a ser tocados, desdibujando rostros y subjetividades de un proceso que se escribe con la propia letra y experiencia.

... cumplir con el protocolo de los buenos modales o del combate retórico, pero sin que los participantes desarrollen una disposición a ser tocados en lo que tanto les ha costado: la inversión personal de toda una vida para modelar una identidad, recursos de autoridad, prestigios; encubrir complicidades y algunos privilegios —aunque sólo sean ficciones elaboradas por ese rentero usurero y mañoso que opera en cada espacio de la vida (León, E., 2005, p. 44).

Lo vincular como posibilidad de espacio intersticial, se apoya de un involucramiento ético —que visibiliza el ocultamiento para desmenuzarlo fuera de su poder dogmático— con el sí y con el otro —vestido por distintos sujetos, espacios e instituciones— para tejer sentidos en el cuestionamiento de la práctica y del discurso, dándole cabida a la singularidad sin la necesidad de recurrir a la individualidad para el control. Apuesta por aquello que no tiene utilidad inmediata, que carece de una perspectiva de funcionalidad homogeneizante y burocrática, dándose a la creación y vivencia de lo no autorizado ni legítimo, pero latente.

Aquellos roles preocupados por el cumplimiento de su normativa para existir en la universidad se modifican a partir de un *entre*, que se implica para construir lo vincular, dándose a la

interpelación y diálogo desde una palabra que circula y escucha. *Entre* donde la teoría pedagógica no se aprende como manual de verdad absoluta, donde los enunciados parten del sí y del otro sin diluir su voz por imponer una compilación conceptual cerrada en sí misma. *Entre* donde se juegan cuerpos y subjetividades, y no sólo una mente condicionada a la recepción sin devolución.

Entre donde se juegan estudiantes, docentes, licenciatura e institución desde un vínculo que se construye lejos de las investiduras de poder y sumisión. Vínculo de mutua afectación, donde transitan anhelos y deseos, pronunciando al mundo, problematizando el cotidiano y reconociéndose inacabados —más no en un estado de falta por ser determinado y terminado—.

Entre que convoca a un encuentro donde lo vincular, como soporte, habilita otro modo de lectura, de implicación con el otro a partir de un lazo que reconoce lo heterogéneo para transformar sus maneras de ser y estar, desenmascarando las tendencias que administran y controlan el desborde desde la inhibición y el castigo. Implicación de subjetividad activa, vehículos de cuestionamiento, superficies de escritura y sensibilidad más abierta.

Docentes y estudiantes, presentes y ausentes, moviéndose entre crisis y conflictos que se encauzan —más no se reprimen—, respondiendo sin la necesidad de imponer una solución como curación definitiva. Vaivén de lo propio y del otro, en un vínculo donde no puede escaparse del sí mismo, ni se diluye en un “nosotros” difuso y homogeneizante.

En esta posibilidad de vínculo como construcción a partir de un *entre*, se elabora una apertura a una dimensión ontológica donde, como menciona León, E. (2005) puede verse hacia lo que construye, fundamenta y puede proyectarse a través de acciones de movimiento y narrativa, encontrando dirección para dislocar lógicas y cronologías que insisten en la funcionalidad de uniformar para estabilizar (p. 47).

Extremidades y subjetividades se encuentran interpeladas, frente a frente, desde un acompañamiento sin ocultamiento vergonzoso de lo que circula, abriéndose —en tensión y resistencia— a la modificación de lo propio y lo compartido.

Lo vincular da paso al atravesamiento formativo de aquellos docentes y estudiantes que transitan por sus muros y ecos, dislocando lógicas instituidas, despertando la sensibilidad al darse al otro y al sí mismo una creación de autoría, rompiendo hábitos y sistemas duros, fortaleciéndose en la duda, la decepción, la renuncia y la creación, lo incontrolable pero latente para su abordaje.

Sin embargo, lo hasta aquí desmenuzado sobre el vínculo ¿cómo profundiza en las experiencias de formación de los universitarios de UPN-Ajusco, licenciatura en pedagogía? ¿Qué hace posible en estos procesos desde un análisis institucional que los reconoce y enuncia?

Si bien he abordado lo vincular como posibilidad espacial-intersticial, resulta relevante enunciar las direcciones y vertientes que tiene y que es necesario reconocer para evitar la romantización ideológica de un ámbito que pretende, precisamente, lo contrario.

Este ejercicio de ver hacia otras realidades, sujetos y perspectivas lee, entre líneas, los testimonios de docentes y estudiantes, que vislumbran hacia dos direcciones en las que lo vincular puede operar: el modelo y el acompañamiento. Es un ejercicio que recupera cómo nuestro entramado universitario “está plagado de contradicciones y mecanismos no revisados con seriedad que llevan, entre otras cosas, a perder de vista esa lógica de encierro que es igual de reductora, pues convierte la mirada propia en la medida base para las realidades ajenas” (León, E., 2005, p. 46).

Sumergiéndome en esta profundidad, he podido leer y analizar desde un ángulo que desenmascara las tendencias de estabilidad incuestionable, atravesando las contradicciones que nos aquejan y necesitan ser revisadas para evitar la instauración de una norma como base de procesos que, al normalizar, limitan el campo de intervención y construcción pedagógica.

Por ello, reconozco que, así como el *espacio* emerge como una cultura subalterna instituyente, gestada frente a la normativa instituida, también existe en su interior una cultura que cumple con la apariencia instituyente pero se mueve desde la fuerza instituida, sosteniendo el discurso desde la superficie pero actualizando aquella homogeneidad perversa que controla y absolutiza.

3.2.1 Vínculo en el modelo

El *entre* convoca a un vínculo construido desde la alteridad, desde la implicación con el otro — enunciado bajo el sentido de acompañamiento que se encuentra en el apartado 3.2.2 en las siguientes páginas—, sin embargo, también tiene incidencia un tipo de vínculo de fachada de cambio, pero que abraza un modo relacional funcional para la continuidad escolar.

¿Acaso puede darse un vínculo cuando la escolaridad ya ha encontrado movilización en la instauración de roles? Es cierto que, como desarrollé en el capítulo anterior, los roles habilitan la perpetuación de la escolaridad como linealidad por la cual transitar. Pero brindar vigencia y actualización a los modelos ideales y ejemplares, requiere de un esfuerzo más íntimo que no se satisface⁹ con el cumplimiento de tareas, comportamientos y papeles.

Se necesita modificar el rol¹⁰, desde el *entre*, para llevarlo a ser una capa de piel que revista al cuerpo y le permita al alumno saberse, conceptualmente, profesional, aprehendiendo al docente y dándose a un vínculo que habilite la imitación y el regocijo de su éxito.

La idea del modelo a seguir en la educación ha cobrado fuerza y vitalidad como guía de práctica, al igual que la supuesta neutralidad y objetividad para alcanzar un reconocido estatuto científico en la academia.

¿Cómo se vive lo mencionado en lo concreto, en nuestra universidad promotora de la educación como clave para la liberación y transformación? El universitario V enuncia:

⁹ En este apartado, desarrollaré la operatividad de lo vincular desde el modelo en el *entre*, como esfuerzo de vigencia, apropiación y actualización. Sin embargo, con este abordaje no desacredito lo que ya he escrito anteriormente sobre los roles y su operatividad en el cotidiano universitario —los cuales brindan dirección a docentes y estudiantes en su vivir como parte de una comunidad universitaria—.

Vínculo y rol son distintos, no son armónicos pero sí operan en simultáneo. Ambos desde su propio devenir y tarea, ambos como tejidos del cotidiano universitario, que no son reemplazables entre sí, pues coexisten en el *entre* docente-estudiante desde lo que se actualiza y perpetua.

¹⁰ Apuntalo el rol desde una modificación que sufre a través de éste *entre* de implicación, sin embargo, es importante tener presente que —como mencionaba en la nota al pie de página anterior— rol y vínculo no son sinónimos el uno del otro. Son simultáneos pero se tensan, contradicen y encuentran desde posiciones distintas.

... sólo nos adiestran y los únicos que importan son los docentes, y ellos siempre están promoviendo lo individual como si lo colectivo fuera difícil o qué sé yo. A los profes les interesa más rellenar el tiempo de sus clases porque así reciben más dinero...

(...) Yo quiero leer, leer cosas bien. Que me enseñen a ser ¿me entiendes? (Diario de campo, pp. 42-52).

En su decir, se juega la resistencia¹¹ ante un acontecer donde, aparentemente, su ser-universitario no importa, no es relevante y por lo tanto no es tomado en cuenta, ya que los únicos que aparecen en el cuadro universitario son los docentes como seres capaces de decidir por donde transitar, haciendo del individualismo la carrera por ambicionar y en la cual permanecer.

Pero también se juega su involucramiento con el otro desde la necesidad de clasificarlo para hacerlo propio, percibiendo al docente como un modelo que, al imitarlo, le permite asimilarse e identificarse como pedagogo.

Existe una ilusión de la relación con el otro, una ilusión de que lo “enseñen” a ser, y que le permiten jugarse en distintos lugares y posiciones, pues como él señala, ha orientado su práctica docente tomando como bandera de acción las formas de ser de otro docente: “yo aprendí de él porque quiero ser como él, y ya ves que el docente es un modelo, así que yo estoy siguiendo su modelo. Y me ha funcionado porque nos llevamos muy bien¹² y ellos me siguen respetando como su profesor” (Universitario V., Diario de campo, p. 35).

Aprehede una imagen, una idea de lo que debe ser un “buen” docente y pedagogo, teniendo certeza de movimiento e interacción, haciendo a un lado el trabajo de elaborar su propia práctica profesional, ya que adopta actitudes y comportamientos de aquel que cuenta con un reconocimiento oficial que avala su práctica mediante un título.

¹¹ Pese a que hablamos de un vínculo que corre por la línea de aprehensión del modelo, sí existe una resistencia, pero sólo desde lo latente, pues no se manifiesta en un acto/práctica. ¿A qué me refiero con esto? Está latente, está ahí, presente en las negaciones hechas con la cabeza y las muecas de inconformidad, pero el acto que se tiene sólo sostiene y refuerza lo establecido, más no cambia debido a que prefiere ceder para no llegar al conflicto.

¹² Refiriendo a la relación sostenida con el grupo donde tenía intervención cubriendo a un docente.

Desde el modelo, el estudiante aparece como sujeto que puede ser moldeable y ajustable, valiéndose de su pasividad y capacidad de adaptación para imponer una lógica de obediencia, instalándolo en el rol de alumno que carece de identidad y necesita adoptar una como concepto fijo. Así, el alumno responde al encargo del deber, lo refuerza y se implica en la decisión tomada, dándose a un vínculo de dependencia donde renuncia a sí mismo para verse atrapado en una red de constante validación por parte del docente y la dureza instituida.

Se considera al alumno un sujeto que no tiene intereses definidos, plagado de emociones y miedos que necesitan ser asistidos para apaciguar la intensidad que generan, sujetos a la enseñanza del saber-ser. Se toman como sujetos en falta, impulsivos, incapaces de instaurar algo propio, destinados a la respuesta de la planeación sin posibilidad de formar demandas que partan de la pregunta por el deseo.

La experiencia universitaria se acelera en la medida que la velocidad del hacer, aprender y estar permiten reforzar y actualizar un poder y control absoluto, persiguiendo la conquista de cuerpos que ya no juegan por mantenerse al tanto del “relleno” que se hace de sus “faltas” para lograr una completud que, desde posiciones jerárquicas altas, idealiza al docente como la imagen que necesita ser replicada si a cambio se quiere obtener un reconocimiento, sobreestimando su figura y presencia, perdiéndose en un narciso dañino que sólo persigue su idealización.

Es la idealización como aspiración, todo eso que se aspira a alcanzar, dándole paso a una relación deslumbrada por la sed de totalidad, regocijándose en la repetición de esa imagen pulcra que, en algún momento, no será suficiente para alcanzar las expectativas del alumno ideal, ni en el sistema ni consigo mismo.

La fascinación narcisista se juega en el vínculo, de manera que docente y alumno se animan mutuamente, gastándose y marginándose hasta su desdibujamiento, dejando el rastro de una matrícula que, eventualmente, será reemplazada. Genera angustia por cumplir y llenar el encargo de ser-alumno, pero ¿cómo afecta este *entre* desde un vínculo en el modelo, en la formación de los universitarios?

Al estar inmersos en un modelo que se da a la construcción de una dependencia, comienza a operar lo ideológico como forma de educar al otro, de manera que se pone en foco el discurso ya prefigurado al mismo tiempo que se toma al otro como objeto para reivificar el discurso, empujándolo a tomar una constante actualización que no requiere de análisis para la transformación de lo que se está dando.

Por ello que todavía existan en las aulas, cubículos y pasillos, grupos de estudio y docentes preocupados por fijar una afiliación en determinado posicionamiento teórico desde el cual hablar, vendiendo los enunciados como una forma única de operar y escribir en lo educativo.

Por ello que aún se comprenden resúmenes de autores para que, dentro de la gama que ofrecen sus teorías, se escoja una como asidero de apego desde el cual defender una verdad en nombre de la pedagogía. Trabajos de investigación enfocados en defender un “paradigma” como único lugar de abordaje, tesis elaboradas acorde a los criterios previos de aceptación desde la reproducción, y posicionamientos simplificados por un nombre y clasificaciones, bajo una falsa ética frente a las problemáticas educativas y de formación.

En este vínculo, el docente pone en circulación sus expectativas, comunicándolas a sabiendas de que el alumno procurará responder a esas exigencias para satisfacer tanto al docente como a sí mismo. No sólo se pone en juego un poder que, a través del tiempo, se ha soldado en las instituciones escolares-educativas para homogeneizar e invisibilizar lo singular, también se vale de mitos y técnicas que disciplinen cuerpos y subjetividades.

El alumno, desde su condición de sumisión y obediencia, se regocija en la aprobación del cumplimiento y en el logro de la acreditación. Sabe que se encuentra inmerso en un vínculo que subyace en la desigualdad, en un sentimentalismo que se ilusiona con ser aprehendido por otro al mismo tiempo que aprehende a otro. Es decir, tiene la ilusión de ser tomado por otro, ser “adoptado” —como diría V— para que también pueda tomar al otro-modelo para hacerse y perfilarse a su manera de ser, estar y desenvolverse en distintos contextos y situaciones.

Ilusión de ser de otro en la medida que este vínculo se instituye mediante posiciones de poder que desfavorecen a una de las partes, pues el modelo opera desde figuras y posiciones no simétricas políticamente.

Es así como son determinadas concepciones, posicionamientos y una identidad por asumir respecto a la dinámica instituida docente-alumno, perpetuando las condiciones de saberes irrefutables para sedimentar, tanto el presente como la historia, en una realidad objetiva que no puede tener contradicciones de por medio.

Las expectativas y deberes se ponen sobre la mesa para que la labor educativa funcione adecuadamente, valiéndose de un imaginario social que provee “esquemas repetitivos, crea marcos de preceptos y pone en conexión regularidades de comportamientos con los fines y las metas del poder” (Fernández, A., 1993. 241). De manera que se moldean los cuerpos para que puedan darle acceso a la continuidad, ley y reproducción del poder. Se carga sobre ello el peso de los estándares por alcanzar y cubrir si a cambio se desea el estatuto de alumno competente, así como del docente ejemplar.

No basta con el egreso para sellar la escolaridad.

El ejercicio de poder se carga de protección y cuidado, dos valores de noble apariencia que terminan por disfrazar y justificar su fuerza autoritaria, dejando a un alumno que prioriza la respuesta a los encargos para ser parte de lo mínimo que se espera de su desempeño.

Es un vínculo que, desde el modelo, promete certezas de acción y pensamiento, bajo una guía permanente de existencias sujetas a circunstancias de apariencia conveniente para lo propio, pero que inhiben tanto el potencial colectivo como el anclaje en un horizonte distinto al que ya se encuentra instituido. Vínculo que, desde la dependencia construida, de miradas embelesadoras y sed de aprobación, desdibuja lo singular.

Vínculo donde se juegan transferencias, “donde el analista¹³ llega a tener las características de una figura anterior y tiene operatividad en el tratamiento justamente por eso: porque a través de

¹³ En este caso el docente.

la transferencia se puede revivir el vínculo primitivo que el paciente [alumno] tiene con sujetos primarios de su primera época de vida” (Rivière, P., 1980, p. 49).

Se reviven otros modelos desde la búsqueda de aceptación, el miedo a lo incierto, la inseguridad del abandono, así como la idealización de esas imágenes para reproducirlas en el futuro. Se reviven para evitar los sufrimientos de un acompañamiento que opera desde el vacío, garantizando un modelo incluso si el costo a pagar conlleva la pérdida del sí, del diálogo y, con ello, de la formación.

Transferencias, finalmente, donde se pone en juego lo que el otro quiere de mí, y se recibe desde la ilusión que ese cumplimento puede forjar en la relación, perdiéndose en las líneas donde no se diferencia porque se responde al encargo impuesto.

Por ello que, en el caso de V, se reviven modelos familiares y los transfiere a docentes que idealiza desde la imagen que representan, tomándolos para su reproducción en diferentes espacios, desde su ser-alumno y ser-docente. Los revive para satisfacer el deber que, aparentemente, se ata a nuestros cuerpos desde que somos concebidos en un núcleo familiar, tomando la licenciatura como moneda de pago.

Los revive para obtener una garantía de acción que evite la incertidumbre de una práctica que se plantea posible desde su resistencia, pero no conveniente desde su puesta en marcha, percibiendo a los otros como modelos a seguir, a los cuales sujetar su estadía y devenir, buscando la adopción para obtener el cobijo de protección dogmática. ¿Cómo negarse a ello, si así se podrá materializar una estadía que nunca está sola porque lleva consigo el aro que mantiene la estadía matriculada?

Así se gesta un vínculo desde el modelo ideal por seguir, construcción de lazo dependiente, estatuto fijado y perpetuado por la lógica instituida para ajustar modos de operar que permiten transmitir saberes en canales de una sola dirección.

Victimización que desconoce la crítica y el análisis como elementos fundamentales del proceso formativo, conveniente para el depósito de contenidos en mentes percibidas como un “vacío por llenar”, perpetuando la legitimidad de saberes para evitar su recreación y construcción.

3.2.1.1 Asidero como certeza del ser-estar

Para que este vínculo dependiente y asistencialista pueda reivificarse, se requiere de un *asidero*¹⁴ que concentre sus esfuerzos en fortalecer este modo de operar, responder y ser.

El universitario V, cuando ingresó a la universidad, dio cuenta de que la pedagogía no radicaba en la enseñanza de ser docente —idea que él asumió como lo que sería su formación profesional—, decepcionándose y hundiéndose en un abismo que le hacía sentirse perdido, hasta que encontró un lugar que le “brindó” sentidos.

Para poder estar en ese lugar que brindaba certeza, V se entregó a una garantía comprada, la cual le ofreció manuales para su consumo, habitando un círculo de verdades que le daba seguridad y respaldo a su transitar: un *asidero* que le permitió permanecer en la licenciatura al afianzarse a un sentido, a una forma de significar y definir la pedagogía, perfilando su práctica en función de los preceptos que lo definían.

Asidero como:

... grupo encargado de mover una determinada ideología; agrupa individuos que establecen identificaciones mutuas entrecruzadas constituyendo un vínculo estrecho en función de una ideología determinada. Este vínculo es ideológico y condiciona en ellos la existencia de una totalidad que empieza a funcionar como un grupo con una ideología

¹⁴ Anteriormente había mencionado, apoyándome en Certeau, que en el espacio no se gestan asideros precisamente para que el despliegue espacial pudiera darse desde lo no medible ni controlable. Sin embargo, el asidero se juega en el espacio como elemento del instituido-lugar.

Lugar y espacio siempre se ven, uno está frente al otro. El espacio transforma al lugar, pero el asidero del lugar hace que el espacio vuelva al instituido, de manera que la fuerza instituyente se ve jalada por la instituida. Por este juego de acercamiento y distancia, los asideros tienen incidencia en lo vincular, tanto como anclaje —por desarrollar en las siguientes páginas— como garantía de certeza e identidad, evitando el cambio para garantizar el movimiento.

dada y una operatividad determinada, estableciendo vínculos en otros grupos sociales (Rivière, P., 1980, p. 113).

Lo vincular, desde el modelo, se practica partiendo de un asidero fijo que reivifica hábitos y condiciones constantemente, operando por lo ideológico para crearse una historia, pautas y posicionamientos propios, a los cuales arraigarse para orientar palabra y movimiento.

Es un asidero poseedor de respuestas que evitan la incidencia de la oposición como fuerza dislocante, elaborando mecanismos de defensa para resistir la apertura de la duda. Asidero como garantía de estancia, pues mientras exista un arraigo en sus muros y paredes se tendrá una identificación fija, un vínculo dependiente y una estadía coordinada con sus preceptos, conductas y saberes. Se cuelga en los docentes para alcanzar a los alumnos, tomando fuerza en su supuesta falta para otorgar dirección hacia la utópica completud.

En UPN, podemos ver la instauración de estos asideros desde aquellos grupos que imponen un posicionamiento, aparentemente epistémico, como única mirada para abordar problemáticas educativas, orientando todo el material que comprende un campo de saber hacia ese paradigma para escribir, explicar y describir desde él. Está presente en aquellas técnicas didácticas que son enseñadas como soluciones efectivas si se quiere hacer que las planeaciones se concreten tal como fueron diseñadas, viendo hacia las interrupciones como inconvenientes por eliminar.

Sujetan, en su inscripción, a un cumplimiento angustiado por evitar las faltas en listas, procurando la ejecución de tareas en una producción que responde a lo que el docente quiere que se haga —más no a un sentido del porqué se elabora y el significado pedagógico que conlleva el abordaje e implicación—.

Dicho devenir nutre de complejidad al transitar docente-universitario, desde el *entre* donde se encuentran hasta el desenvolvimiento que tienen al verse inscritos en asideros que refuerzan y reviven, más no cambian y transforman. ¿Para qué, si ya se ha ofertado una certeza a cambio, una estabilidad de no creación y constante mantenimiento?

Los esquemas rígidos y fijos de esta garantía se incorporan como parte del sí, del ser alumno en una dinámica de fachada universitaria, y perfilan y conforman una parte importante del ser pedagogos y pedagogas. Silencian las angustias de un camino incierto, ya que esas inquietudes debilitan el espíritu dogmático que se perpetúa generación tras generación.

Es desde el asidero, como lugar del cual tirar para aferrar pasos y movimientos, por donde L repite las pautas familiares y escolares para sostenerse como alumna de una licenciatura, matriculada, así como miembro de una familia que la acepte a pesar de la profesión elegida. Genera un vínculo desde el modelo ideal tanto con los docentes que le permiten una aprehensión para la continuidad, como con la institución y sus conductas de apego para permanecer en la institución. El asidero permite revivir y repetir estas prácticas, dándose a ellas para tener un “valor” en la vida.

Entré aquí convencida de que esto me prepararía para hacerme cargo del kínder de mi familia, pero todo lo que necesito para hacerlo lo he obtenido por mi mamá. Ella me enseña a recortar figuras, letras, cantar canciones y realizar juegos que entretengan a los niños.

(...) Sé que el nombre de la institución te da cierto reconocimiento que te ayuda a entrar a lugares de trabajo. Y si así puedo utilizar estos años¹⁵ quiero hacerlo (Universitaria L., Diario de campo, p. 18).

De igual manera, V encuentra un asidero —como ya había mencionado anteriormente— en un grupo que, bajo determinada ideología, le brinda certeza de tránsito durante la licenciatura. Anhela la adopción por parte de docentes para sentirse cobijado por un modelo a seguir. “Conseguí que un profe me adoptara y él me ha estado dando lecturas (...) así que estoy bien. No estoy solo, y es algo que muchos quisieran” (Diario de campo, p. 33).

Sin embargo, son asideros que no reconocen ni ponen en revisión y análisis al vínculo y su implicación como parte de un proceso educativo y formativo. En nombre del rigor y la tradición,

¹⁵ Estudiando la licenciatura en pedagogía.

ambicionando consolidarse como grupo “científico”, sujetándose al estándar académico, el asidero niega la posibilidad de un *entre* que *implique* al docente y estudiante. Asume la acción como transmisión y consumo, sin dar cuenta que los lazos que estrechan son los que permiten el sostenimiento del mismo asidero y los existenciaros sujetos a su interior.

No operan únicamente desde la funcionalidad de un rol que reemplaza y desecha, pues se persigue la fuerza y estrechez del involucramiento en un vínculo, para así condensar un modo de operar y pensar, incluso cuando no es reconocido textualmente. Se experimenta culpa por vivenciarlo así, culpa en tensión con la satisfacción de tenerlo, pues una pedagogía que busca lo eficiente no repara en “sentimentalismos” y “cercanías” que, supuestamente, nada útil pueden dejar.

Pero así como se experimenta culpa, también se experimenta cinismo en la utilización que se hace del otro para que el estatus docente y de la institución sobreviva en la excelencia académica. Culpa y cinismo que, en apariencia, disocian al alumno del docente, evadiendo la presencia de un vínculo que está ahí, latente, y permite —mediante los asideros— apuntalar una supuesta lógica de racionalidad y neutralidad.

Desde este vínculo y asidero se forja una trayectoria desgastada en el cumplimiento del deber, las expectativas impuestas y las demandas que parten de manuales técnicos para el mundo laboral.

La pedagogía se aprende como concepto, bajo particularidades ideológicas desde los asideros que se viven, sin significarla en una acción manifiesta que elabore sentidos. Se toma desde los indicadores oficiales que son requeridos para una contratación laboral, preparándose bajo didácticas instrumentales concentradas en el mantenimiento de los preceptos de fundación y desarrollo.

No permite el atravesamiento de subjetividades, del juego corporal, y mucho menos la emergencia de la diferencia, envolviendo a aquellos alumnos que han sido, como menciona el docente E, sobrevivientes de una cultura escolar para la cual se han preparado, para la cual responden en intentos de saberse completos (Diario de campo, p. 88).

3.2.2 Vínculo como acompañamiento: el entre y la implicación con el otro

Al encontrarnos frente a un *espacio* como intersticio de movimiento y desplazamiento, los procesos en los que se encuentra inmersa la formación del pedagogo son diversos y no siguen una linealidad única en su tipo. Se abren a estudiantes y docentes que juegan con sus cuerpos, subjetividad e historia.

Si bien acabo de enunciar la importancia de revisar las direcciones en las que lo vincular puede operar, encontrando técnicas y mecanismos para reforzar las prácticas que continúan bajo las inscripciones de silencio y dominación, también reconozco que esta apariencia no es el único camino de tránsito. Existe un vínculo que, como soporte y acompañamiento, posibilita que docentes y estudiantes universitarios se involucren, posicionen y decidan cómo despliegan el mosaico de su estar-siendo sin la obligación de verse sujetos a un estándar.

Para que pueda elaborarse, el vínculo parte de un *entre* que convoca al encuentro de aquellas voces, posicionamientos e historias que contradicen la tradición y el mandato legítimo. Convergencia de cotidianos que se bifurcan y rompen, donde las prácticas permiten la construcción de universos simbólicos con sentidos no dejados a la arbitrariedad de una normativa ya determinada y sedienta de una generalidad que excluye e invisibiliza.

Entre que reconoce al otro como posibilidad de ser y estar, donde el sí va acompañado de otro en un juego de alteridad con el que se define tanto lo singular como aquella realidad en la que nos movemos como colectivo. El otro como aquel y aquellos que se oponen, resisten y reaccionan a los intentos de una racionalidad que somete, degrada, utiliza y consume.

“Otro” con el que nos encontramos y nos interpela, *implicándonos* a partir de cada historia y presencia. El sí mismo y el otro viven en un *entre* donde están dispuestos a ser tocados, intervenidos en su historia, en las relaciones que han tejido y en lo que se han permitido dar e inhibir, incorporando lo ético para visibilizar el poder de una heterogeneidad oculta.

Este *entre* que convoca y apertura, requiere de una implicación que nutra al vínculo desde lo ético, reconociendo la diversidad de alteridades y posibilitando tanto una sensibilidad de la

interpelación como una lectura más abierta de lo que nos acontece como docentes y estudiantes universitarios en los procesos de formación y escolarización que envuelven y atraviesan existenciarios.

La implicación siempre está ahí, y es a través de ella que opera la interpelación. La duda, el conflicto, la pregunta y el desacuerdo tienen origen y presencia en ello, en eso que me golpea a través de mi historia, de lo que he vivido y lo que realizo. Sin embargo, no es una implicación enfocada en hacer sentir para estancar al ser humano en una emoción desde la cual pueda manipular, aprovecharse y conmover para su utilización.

La implicación, partiendo de lo ético, se encuentra en constante observación y análisis para no sedimentarse ni repetir, bajo otro nombre, lo que ya se hizo con anterioridad y se esfuerza por permanecer. Existe implicación ética en la medida que toma la fuerza instituyente para crear, valiéndose de un análisis de eso que se está gestando, del vínculo que se está operando, en un transcurrir que permite ir de un lugar a otro, desplazándose y reposicionándose.

Implicación ética que vive a través de los conflictos, del desacuerdo, de lo que se fricciona y choca por la manera en la que se piensan, sienten y elaboran. Viven la resistencia pero no sólo desde su latencia, pues la hacen manifiesta al llevarla al acto, al llevar su enunciación a una práctica que cambie y parta de eso que diferencia y se resiste.

No se reivifica ninguna pauta ni tradición porque el análisis permite, precisamente, poner en foco lo que sucede para evitar la repetición y la perversión de tomar al otro como objeto de aprovechamiento para una satisfacción narcisista.

A través de ello se construye un vínculo inmerso en un proceso de afectación mutua, que se juega en lo inédito, viendo hacia las exigencias de la normativa al tiempo que piensa y construye sus propias formas de operar, validando su palabra y pensamiento desde el potencial que tienen para su ser y devenir como docentes, universitarios y pedagogos.

Vínculo que acompaña, está con el otro atravesado por un diálogo donde circula la palabra y se abre la escucha, tomando el cuestionamiento y análisis como parte del cómo se ve hacia las problemáticas que nos aquejan en lo pedagógico, desde nuestra formación como universitarios.

Vínculo de acompañamiento donde los trayectos de formación subjetiva de docentes y estudiantes se construyen, se van formando y gestando, partiendo del sí y del otro. Vínculo donde, como menciona Albornoz, N. y Cornejo, R. (2017), “ya no hay un traslado desde un lado hacia el otro, sino que se manifiesta mayor reciprocidad y (...) emerge el estudiante como un sujeto presente y no una persona a moldear” (p. 19).

Tanto el universitario V como el docente E, hablan de esta posibilidad vincular como entendimiento mutuo, escucha no condicionada por un estándar, abandonando el estado petrificante de la teoría como único modo de lectura para hacerla parte de un juego que permite enunciar y hacer inteligible una problemática educativa, desde contextos no tratados como ajenos a lo institucional. Un espacio, finalmente, donde no sea eliminada la particularidad del ser humano y tampoco se pretenda la reproducción del docente como modelo.

Es un acompañamiento abierto a la duda, a una pregunta como detonante de cambio y transformación, a la palabra propia que se autoriza valorando el potencial que resguarda en su interior para enunciar, trabar y construir.

En mis memorias, saboreo la presentación del libro “*Lecciones a mí mismo-Vida y universidad*” de Luis Porter (23 de mayo del 2018, UPN-Ajusco), quien hablaba sobre la importancia del acompañamiento docente en la formación, que no funge el papel de dar certezas y determinar al otro. Más bien, alumbra en conjunto un camino rocoso, plagado de ondulaciones, oscuridad y aprendizajes, desplegándose por medio de lo desconocido y otros ángulos de percepción y comprensión de lo ya establecido.

En dicha presentación se solicitó que las luces del auditorio fueran apagadas, y mediante preguntas y participaciones las luces se encendieron poco a poco, mostrando esa construcción de aprendizajes mediante un proceso formativo que se da a un *espacio* como lienzo sobre el cual

trabajar. Proceso sustentado en un acompañamiento que no aprehende al otro como objeto, sino que lo reconoce desde lo que está siendo, decidiendo, pensando y haciendo.

Proceso que acompaña sosteniéndose en el vacío, en un vínculo que no necesita sujetar para sostener, pues sabe que los posicionamientos y lugares de acción no se limitan a determinada población previamente caracterizada.

Este *entre*, que le da cabida a un vínculo de acompañamiento desde la implicación, se encuentra vitalizado por las asimetrías, conflictos y subjetividades que no silencian voz y palabra, posibilitando un proceso formativo donde se construye trayectoria. Como menciona el docente G:

... atraviesas al sujeto ¿no? Lo atraviesas en el sentido cognitivo, en el sentido afectivo, en el sentido emocional ¿sí? (...) Reviso su pasado, su trayectoria, incluso dividido en tres partes: antes de haber entrado, su trayectoria aquí y cómo nos proyectamos...

(...) darme formación e información (...) Porque si no te quedas solamente en la apariencia. (...) profundizar más para tener ese impacto de trayectoria, pero si no es como... nadar en el molde de repeticiones anteriores que no significa el chavo de la misma manera que ahora, si no es a partir de lo que otro le interesa ¿no? Sino no impacta, no trasciende (Diario de campo, pp. 108-123).

Formación que ve hacia el trayecto recuperando historia y biografía como elementos que particularizan y profundizan para impactar en el tejido universitario. Impacto que trasciende el mero hecho de nombrar para clasificar, pues abraza los sellos del pasado “como experiencias concretas vinculadas a contextos sociales concretos, más que el de la escuela, que es un mundo artificial impuesto. Las vivencias infantiles, hogareñas, permanecen en nosotros y desde ellas somos, vamos siendo, porque es un proceso que dura toda la vida, que no acaba nunca” (Porter, L., 2017, p. 63).

L, V y todos aquellos estudiantes universitarios que danzan por las veredas de la pedagogía, tienen una historia y un presente que les habilita una perspectiva que complejiza lo construido

en la universidad y licenciatura. Es imposible dividir en tres, cuatro o más partes a los estudiantes, ya que todos sus planos están implicados, revueltos y conectados, bajo un sentido formativo inacabado.

Ante esto, existe un involucramiento ético con el otro porque existe una construcción de trayectoria como proyecto, proceso que no se agota en una materia ni en cuatro años. El vínculo brinda un sostén para que esto suceda, sostén como anclaje en un proceso que se mueve, desequilibra, interpela, provoca temblores de aquello que se compró como certeza. Proceso lleno de dudas, caracterizado por tener un empuje de búsqueda, ataviado de miedos, inseguridades y silencios en torno a lo que se está elaborando y cómo eso se incorpora al ser pedagogo y universitario.

Proceso que no sólo altera, impacta y transforma al estudiante, pues en el acompañamiento el docente también es afectado y formado, de manera que su involucramiento ético supera las relaciones de aprovechamiento sujeto-objeto en la medida que se abre al análisis de lo que se hace. Viven bajo una dialéctica no inhibida por el miedo al alcance del potencial del otro, pues se ha dejado de perseguir la autoridad y poder como metas de identidad.

Es un vínculo que cambia la dirección y sentido de las relaciones objetales, percibiendo al otro desde lo que puede construir para darse a sí mismo y al espacio formativo en el que se encuentra inmerso, sosteniéndose desde lo que va siendo en un entramado de construcción que no es armónico, al contrario, es conflictivo.

Vínculo donde las subjetividades se encuentran y tensionan, pero no moralizan la acción del otro, no silencian lo incómodo ni pretenden asfixiar o eliminar ondulaciones y bifurcaciones. Se abre a la construcción de trayectoria donde lo profesional y personal se enlazan con el ser universitario. Vínculo de reconocimiento y encuentro como parte de un espacio que no está dado ni terminado.

Entonces, ¿qué nos posibilita este elemento en el análisis institucional? Ver hacia los procesos formativos que se gestan y sostienen desde un *entre* e implicación de los que no podemos

escapar ni evadir. Son elementos que organizan el devenir de docentes y universitarios alrededor de una dinámica cambiante, de alteración y alteridad.

Posibilita ver hacia lo institucional desde una fuerza instituyente no agotada en un esfuerzo de mera apertura, pues desde el análisis se estudia para propiciar cambio, transformación, evitando revivir aquellas tradiciones que por bastante tiempo han envuelto una cadena de perpetuación constante que no se cuestiona, sólo se mantiene.

3.2.2.1 Asidero como sostenimiento

Estamos frente a un vínculo que, así como posibilita lo formativo, también requiere de un asidero como anclaje¹⁶ para que esos movimientos que desequilibran puedan ser encauzados para continuar deviniendo, siendo y estando.

Los universitarios, al construirse como proyecto desde un acompañamiento que alumbra en lo incierto e insospechado, encuentran soporte en la implicación del vínculo para poder construir un asidero de sostenimiento. Asidero que permite sostener para trascender, con una movilidad que permite transformar porque incorpora la duda como impulso de búsqueda, generando un anclaje para no extraviarse pero sí formarse, sin imponer ni convencer, significando y decidiendo en qué dar y en dónde renunciar. “Podemos darles algunas herramientas, acompañarlos, pero ustedes son los que deciden qué hacer, qué pensar y cómo actuar. Los posicionamientos que tomen lo harán por ustedes, no porque el docente se los demande” (Docente E., Diario de campo, p, 86).

En la licenciatura en pedagogía-UPN, aún se instaura posible estar con otros desde una intervención sin ataduras de asistencia, encontrando en su diferencia potencial de creación, habla y escucha donde universitarios generen nociones propias en torno a la pedagogía y su incidencia en el terreno educativo.

¹⁶ Anteriormente había mencionado que, en lo espacial, no existía cabida para generar asideros, pues los mismos trabarían el potencial de lo espacial. Sin embargo, en lo vincular como acompañamiento, lo traigo a colación como elemento de la fuerza instituyente que posibilita generar un anclaje en el cual sostenernos en medio del caos de lo incierto y conflictivo.

Sostén que nos permite reafirmarnos, dudar y también partir, movernos y decidir en donde ser y estar.

Es posible desde aquellos espacios donde las lecturas cobran vida a través de lo que se vive en la amplia gama de hechos educativos, que comprende desde lo social y político hasta lo escolar. Espacios que parten del deseo, del anhelo a significar la pedagogía como parte del sí y no sólo como una técnica a emplear si resulta conveniente para determinada situación.

Asidero que construye un anclaje en el cual sostenerse, pero no se depende de él porque el hacer se encuentra en revisión, porque se habilita el potencial del sí desde aquellos sueños, deseos y pasiones que, académicamente, no son adecuados, pero constituyen una fuerza vital para aperturar nuevos espacios de deslizamiento, llevando prácticas y nociones metodológico-conceptuales a una significación constante según el contexto y situación en la que nos encontremos interviniendo.

Asidero que recupera, como el docente G menciona, trabajar desde un colectivo y singularidad que pongan en constante revisión su práctica. “Y entonces nosotros tendríamos que generar un trabajo colegiado que revise nuestras prácticas. Entonces somos autorreguladores de nuestra propia práctica” (Diario de campo, p. 115).

Revisión que, si es abandonada por intereses individualistas que operan por supuestas conveniencias de acción, conlleva perder un trabajo colectivo de análisis y cambio. “Esa práctica no revisada te lleva a lo que hace el psicológico y psicoanalista que no lo revisan. Empieza a cometer falsas prácticas, prácticas abusivas, prácticas de ejercicio de poder” (Docente G., Diario de campo, p. 116).

Este anclaje mencionado, al implicarse ve hacia su propia práctica, como docente y universitario, para no caer en un engaño narcisista que culpa a terceros si las cosas se desbordan de lo ya planeado, abriéndose al error como pilar de construcción, donde los tropiezos no ameritan castigos, más bien se toman como posibilidad deconstructiva.

De esta manera, el pedagogo en formación rompe con la dependencia, diferenciándose del docente porque reconoce que tiene una propia historia y búsqueda, de manera que el acompañamiento apuntala pero al mismo tiempo diferencia al sí del otro. Entonces el asidero se

sostiene tomando la mano del otro para alumbrar este camino de ondulación sísmica, dándose un referente de acción y percepción.

Es un asidero donde la pedagogía y sus saberes no se valen de técnicas instrumentales para tener alguna relevancia en el estatuto académico, ya que los toma como base de significación en distintos espacios sin cerrarse a uno sólo, generando enunciados desde los cuales analizar e intervenir.

Anclaje para sostenerse en lo desafiante, en el movimiento de extremidades y pensamientos. Insta a la duda, a la reflexión en un volver a sentir-pensar desde otro lugar, donde podamos levantarnos, posicionarnos, reafirmarnos, soltando nuestra trayectoria a un devenir que haga posible el continuar formándose.

Capítulo 4. Derivas de la formación del pedagogo. De lo desplegado: atravesamientos y vicisitudes de un proceso a construir

*No trunquemos en nombre del rigor y la disciplina,
la libertad de ese joven que fue niño y lo sigue siendo.
No deformemos, no entorpecamos, no trunquemos,
no suprimamos, no sirvamos a los intereses de una sociedad
que en la teoría dice una cosa,
y que en la teoría en uso, condena al joven a dejar de ser,
a esconderse.
Luis Porter.*

Nos deslizamos y tropezamos, transitamos entre encuentros y desencuentros, cambios, repeticiones y/o transformaciones. Derivamos los unos de los otros, dispersándonos en la diferencia, en sistemas duros y líneas de fuga.

Como seres humanos y, en lo educativo, nos movilizamos, resistimos, reivificamos, sedimentamos y cambiamos. Nuestras experiencias y tejidos se bifurcan, abriéndose a lo inédito, a explorar aquellos planos y discusiones supuestamente superadas a través de una teoría sanadora y un concepto condensado en una explicación sencilla. Replanteamos, fluimos, vibramos, nos contradecimos y enredamos en el conflicto.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993) mencionan que la función de *derivar* —desde lo ético— nos permite realizar “una operación de despotencialización que permite comparar potencias distintas, a partir de las cuales podrán incluso desarrollarse una cosa o un cuerpo (integración)” (p. 98).

Es decir, el potencial de la creación *deriva* de una pregunta, cuestiona y analiza, desmenuzando diferentes elementos para no conformarse con un único punto de vista homogeneizante o de individualización sedimentada. De ahí que de un acontecimiento, circunstancia, o situación crítica emerjan componentes de potencia o despotencialización, deviniendo en algo nuevo, algo inédito, algo que cambia, se hace manifiesto —o permanece latente— y trastoca.

Las derivas son relativas al contenido, al conocimiento, a la fuerza que se crea y construye en procesos subjetivos. Como ejemplifica Deleuze, G. (2004), del punto de subjetivación deriva un

sujeto de enunciación, y de ello deriva un sujeto de enunciado. Uno deviene del otro (p. 133). Navega, flota, se encuentra pero también se diferencia y se inscribe en los cuerpos.

El flujo de las derivas toma sentido y dirección según eso que nos pasa, que se traduce en enunciados y, simultáneamente, forma subjetividad. ¿Qué nos posibilita dilucidar respecto a los sentidos educativos jugados en el proceso formativo del pedagogo? ¿Cómo se traduce en los trayectos curriculares?

Si vuelvo hacia los capítulos anteriores, deslizando los dedos por sus páginas y palabras, estoy frente a un proyecto de investigación-intervención educativa que me gusta pensar como mar insondable, abierto a explorar y hurgar en las profundidades del acontecer universitario para ver en donde han sido posibles estos trayectos en formación, cuestionando, resistiendo, en contraparte a las prácticas establecidas para clasificar y eliminar.

Profundidad de emergencias, latencias, voces y cuerpos que enuncian y tensionan. En él, puedo leer y contener una serie de ejes y desgloses con movimiento fluido, con cortes y desvíos que derivan en un proceso que se construye: la formación.

La Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, vista desde la investigación-intervención educativa, el análisis del discurso educativo, y el análisis institucional, implica un tejido de prácticas, modos de lectura y complejización de un devenir no medible, de trayectorias con distintas formas, matices y sentidos, atravesadas por la alteridad.

Lo que se crea en su interior, en y desde la particularidad de Pedagogía —como licenciatura y campo de profesionalización—, marca disconformidades importantes de aquellos supuestos planteados en libros, compilaciones teóricas y explicaciones redundantes.

He escrito tres capítulos distintos que abordan la formación del pedagogo en UPN-Ajusco, como proceso marcado por lo complejo. El primero desdobra a la institución universitaria como *lugar* de escolarización, entendiéndose como lógica de operatividad. El segundo, desmenuza y aborda las pautas y roles como parte fundamental de un *entre* docente-estudiante, brindándole sostenimiento a la lógica de *lugar* al funcionar como pilares que reivifican para garantizar

vigencia. El tercero, frente a lo ya desarrollado en los dos anteriores, apertura lo intersticial como posibilidad de un hacer diferente, línea de fuga del instituido para liberar el potencial instituyente a través del espacio y lo vincular —en el *entre*—.

En estos tres capítulos mencionados y desarrollados, he venido advirtiendo y vislumbrando la formación como tensión, trayectoria y tránsito distinto; proceso que habilita sentidos y significados de la pedagogía como profesionalización; de impacto subjetivo que no radica en un ámbito por aprobar en ocho semestres y cuarenta materias.

Si lo formativo como fuerza instituyente se encuentra constantemente presente, ¿por qué no es tomado para modificar aquello que adoctrina y silencia? ¿Por qué hemos permitido que se difumine en una serie de conceptos tratados como sinónimos? ¿Qué comprensión habilitan estos tres capítulos desarrollados en torno al proceso formativo de los pedagogos en UPN-Ajusco? ¿Qué atravesamientos y vicisitudes se hacen inteligibles en las trayectorias universitarias?

¿Qué deriva del lugar, pauta, rol, espacio y vínculo en la formación como proceso medular del ser universitario y pedagogo?

4.1 Escolarización universitaria: pedagogos que sobreviven a la urgencia

Solemos acariciar lo “funcional” y “eficiente” como metas por alcanzar y materializar a través de nuestros cuerpos, mentes, voces y movimientos, abrazándolos como tópicos que señalen atributos vendibles en espacios escolares y laborales. Sin embargo, esta funcionalidad remite a la producción de “profesionales” de papel, la cual —como ya he referido anteriormente— es de efímera duración, desprovista de trascendencia en el ámbito pedagógico.

Bastaría con recurrir a compilaciones teóricas —sin análisis de por medio— para escoger un ángulo de acción que garantice la producción y aprobación de tareas, materias y documentos recepcionales. Bastaría con adoptar alguna definición ya hecha de lo que es pedagogía para citar ensayos y capítulos, aplicándola como justificación de un enunciado que no logra vertebrarse como parte del cotidiano.

Bastaría con seguir las pautas que direccionan el hacer mediante roles de adaptación, produciendo así a un pedagogo que *escolea*: realiza actividades como le son pedidas, se granjea un puesto en la institución universitaria, y proyecta esas mismas prácticas en espacios laborales como tradición por perpetuar.

En el primer y segundo capítulo de este proyecto, desarrollé la operatividad institucional de *lugar* que se despliega como base y sostén de lo previamente mencionado, ya que pone en marcha una estructura de aparente movimiento apacible atravesada por la obediencia, inhibiendo el potencial propio de los estudiantes universitarios al sujetarlos a un estado de “falta”¹⁷, así como a prácticas de dotación de temas que proporcionan continuidad al sistema educativo.

Se oferta la certeza y el apego condicionado, valiéndose de estrategias que —como ejercicio de poder— manipulan, aíslan y se imponen para hacer del sistema un fragmento duro, cerrado sobre intereses de homogeneidad. Partiendo de estas piezas se solidifica una universidad de sobrevivencia: de culto a los objetivos, preocupada por la producción recepcional, empujando al olvido la importancia de una universidad que *forma* —más no moldea— y trasciende la mera existencia arquitectónica.

... la universidad tiene como función fundamental la formación y dicha función la ejerce de manera deliberada y sistemática con la finalidad de que el estudiante adquiera competencias para plantearse problemas y para enfrentarse a situaciones inéditas (y no sólo para resolver problemas conforme a ciertos esquemas aprendidos); para participar de manera intencional, reflexiva, crítica y creativa en la preservación, generación y transformación de los objetos y saberes culturales, así como en la organización, crítica y transformación de los órdenes normativos sociales (Yurén Camarena, T., 1999, p. 106 y 107).

¹⁷ Anteriormente ya he referido al estado de “*falta*” como noción que se tiene en torno a los estudiantes —o mejor dicho, alumnos de obediencia— como seres incompletos que, a través de la transmisión de saberes y su debida contención y reproducción, podrán llenar esos huecos, siempre abiertos y nunca completos, pues los estándares escolares de suficiencia resultan, cada día, más difíciles de cubrir para tener un reconocimiento “aceptable”.

Yurén, T., en la cita anterior, enuncia una universidad practicada desde la reflexión, crítica y transformación para la creación de nuevos espacios distintos a los ya normados, sin resoluciones fundamentadas en esquemas aprendidos según una funcionalidad general.

Pese a las intenciones de practicar la universidad como proceso formativo, la operatividad de *lugar* ha ganado terreno en los pasos, subjetividades y existencias jugadas en el día a día. Si este mecanismo se desliza por los cuerpos para hacerlos funcionar de acuerdo a las huellas y señales marcadas, ¿qué impacto tiene esta orientación de *lugar escolarizante* en la construcción de trayectoria de estudiantes en pedagogía, que lo viven e incorporan como parte de su ser-estar?

De acuerdo a la universitaria L, cursando el sexto semestre de la licenciatura en pedagogía, permanecer bajo las prácticas escolares de la universidad no ha tenido una trascendencia profesional que conlleve sentidos y significados de cambio, ya que desde su proceso “sólo ha sido pasar materias y estresarme por los trabajos en equipo. (...) no estoy segura de que todo lo que aprendemos esté dirigido a conocer y especializarnos en pedagogía” (Diario de campo, p. 17).

Cursar una licenciatura se pinta como trabajo de asistencia y cumplimiento para el intercambio de calificación, tachando las tareas por ejecutar en la premura de cronologías de efímero vencimiento, haciendo del campo de estudio un cúmulo de materias por aprobar cada seis meses. La pedagogía, como campo de profesionalización, se agota en sus teorías y didácticas instrumentales, así como en documentos que persiguen la consolidación de una definición lo suficientemente aceptable como para darle valía de posicionamiento.

El universitario vive a expensas de los encargos institucionales, los cuales se hacen presentes en el discurso oficial de la licenciatura —condensados en perfiles de ingreso y egreso, por ejemplo— y “nos delegan un lugar, un papel que jugar en el mundo. Desde esta funcionalidad se encarga, se mandata, se designa, se solicita ser parte de él, pero también se regula, se controla, se coacciona, se tienden los dispositivos para que esos encargos se cumplan” (Ramírez Grajeda, B., s.f., p. 5).

Los deberes se materializan en perfiles por cubrir y puntos por tachar, al tiempo que los jóvenes adoptan el rol de alumno obediente, pendiente de llenar las expectativas de un programa en curso, sobreviviendo a una cultura escolar basada en pasar materias partiendo de una pedagogía programada para lo inmediato y productivo.

Para V, estar en UPN-Ajusco se materializa en una línea de adiestramiento e individualidad, rellenando tiempo de clase con temas de consumo y desecho, situación que le permite preguntarse y dilucidar:

... ¿nos están formando o deformando? Y yo sé que no he sido formado siempre porque no todos los profesores se preocupan por nosotros, y solamente se preocupan por cumplir con los programas poniéndonos a exponer a nosotros (...) nos dejan trabajos que no tienen alguna finalidad, y seguramente ni los leen y tenemos que obedecer. Y ya después nos dan una calificación que muchos ni se merecen por lo que entregan (Diario de campo, p. 42 y 43).

Bajo las pretensiones de forjar un universitario “independiente para hacer las cosas sin apoyo de por medio”, “autosuficiente al realizar tareas sin que el ambiente perturbe su desempeño”, podría promoverse una universidad lineal e individualista, enfocada en producción eficiente y rápida de profesionales dispuestos a adaptarse a situaciones laborales y económicas de actos que simulan una práctica imbricada en la transformación, pero perdida en el laberinto de lo paliativo.

Sin embargo, no puede ignorarse la presencia de un *entre* que influye en el estar siendo y habitando de los estudiantes, donde las prácticas docentes influyen en los pedagogos que comienzan a soldar sus bases y pintar sus paredes de ejercicio profesional.

Impacta en el proceso formativo al desenvolver un cotidiano enfocado en lecturas repetidas a manera de exposición, tareas desarrolladas a partir de lo impuesto en los programas de cada materia, así como participaciones tomadas en cuenta según criterios no siempre justos ni comprensibles para la comunidad universitaria. Impacta por la indiferencia de un cotidiano

apretado entre rúbricas y planeaciones, viendo hacia el docente como aquel que recibe documentos para compilar en listas, sin tener mayor reparo en lo hecho.

¿Queremos “formar” pedagogos bajo prácticas lineales, concentradas en ser calificadas para tener un promedio del cual presumir a través de oficios y documentos empolvados en vitrinas? ¿Queremos “formar” pedagogos en un programa de créditos con la esperanza de que, eventualmente, “signifique” los temas en ámbitos laborales? ¿Queremos “formar” pedagogos desde el vacío de una engañosa certeza institucional?

La estadía se refleja en ocupar sillas y manejar la pedagogía como materia general a solventar en cuatro años. Se atiende a la improvisación de movimientos difuminados en temas y trabajos recepcionales, incidiendo laboralmente desde la reivificación y perpetuación de pedagogizar saberes y presencias.

La pedagogía, como “horizonte filosófico, como capacidad de distancia y de resistencia frente al inmovilismo de las grandes maquinarias escolares” (Zambrano Leal, A., 2005, p. 435), no se despliega como emergencia que habilita espacios para la intervención educativa ante un sistema que la inhibe y difumina.

La formación se entiende como enseñanza de contenido y aprendizaje de los tópicos mostrados. Carrasco Villaseñor, M. (2011), en su tesina de licenciatura sobre la formación académica del pedagogo como orientador de la UPN, la concibe en el terreno de la pedagogía como intervención acorde a las encomiendas y urgencias laborales, partiendo de las bases teórico-metodológicas y los instrumentos técnicos para hacer posible una inserción laboral óptima en el terreno educativo (p. 13).

Pedagogía y “formación” se materializan en un lugar escolar para alinearse a los parámetros de consumo y memorización, aprehendiéndose desde lo que se supone que son partiendo de teorías y conceptos limitados a explicar y justificar. Se manejan a través de la prisa por probar al estudiante como profesional y adulto “suficiente”, tendencia que intenta subsanar la superficialidad de lo que incomoda a través de técnicas y didácticas que instrumentalizan,

generando rúbricas aceptables por las instituciones que regulan la educación superior escolarizada¹⁸.

Por lo tanto, el trayecto del pedagogo no construye un proceso formativo que lo transforme en otro, que le permita crearse un mundo y crear la palabra propia para habilitarla frente a otros y consigo mismo. No construye un proceso formativo de pregunta y negación, de creatividad y apropiación en deconstrucción, de error y renuncia. No se abre, desde este panorama escolar-instituido desplegado, como proceso a construir que toma distancia de:

... las perspectivas que la vinculan sólo con acciones de instrucción y adquisición de habilidades y capacidades específicas e instrumentales. En su calidad de proceso, abarca todas las edades de la vida, y se apuntala en el proceso de construcción psicosexual de los sujetos en un contexto social, atravesado por diversos momentos históricos, es decir, en coincidencia con Castoriadis (1989), es sociohistórico. Por ello, proponemos la formación, de acuerdo con el planteamiento que hizo Beatriz Ramírez (2016), como un “movimiento permanente [...] proceso imaginario, de apropiación, distancia y creación que hace configurar certezas sobre el mundo [...] Un complejo proceso de esfuerzo de sentido donde se sintetizan espacios y tiempos que ponen en juego la acción creativa del sujeto” (pp. 74-75). (Murga Meler, M., 2017, p. 77).

Es decir, no se entiende desde el entrelazamiento subjetivo que implica el ser universitario, pedagogo y profesional con los diferentes planos de vida del ser humano, los cuales se anudan y, al ser puestos en un ejercicio analítico y deconstructivo, permiten abrirse a otros espacios de desenvolvimiento y construcción.

Se habita la universidad, como había aludido anteriormente, *escoleando*: estando a través de la asistencia puntual —y contabilizada—, participaciones previamente elaboradas que fungen como criterio de calificación, y tareas agotadoras hechas para apilar hojas que terminan siendo tiradas y vistas como pérdida de tiempo y esfuerzo. Escolear empuja a la pérdida de sentido

¹⁸ Resulta importante recalcar que la *escolarización* continúa operando, en este trabajo, como lógica que programa e instrumenta a la universidad y los programas de licenciatura que yacen en su interior, pautando la estadía de jóvenes y adultos acorde a las normativas que regulan ingresos y mantienen vigencia matricular.

sobre lo que se está haciendo, experimentando y asimilando y, como enuncia la universitaria L párrafos arriba, conlleva la inseguridad de aprendizajes carentes de anclaje para especializarse como pedagoga (Diario de campo, p. 17).

La percepción de los estudiantes universitarios sobre su formación es un aspecto clave en la constitución que trabajan como pedagogos, teniendo ecos medulares en la elaboración y desdoblamiento de sus prácticas en espacios educativos. Entonces, si las trayectorias universitarias aterrizan en una linealidad de dominio técnico ante la conveniencia de permanencias pulcras, consumidas en la aceptación docente, sujetas a números que los prueban “competentes” cada seis meses, ¿qué proyección y construcción podrán hacer si se perciben insuficientes, inmersos en dinámicas de cumplimiento desprovisto de sentido y significado?

¿Cómo proyectar algo distinto cuando se vive para acumular y memorizar técnicas? ¿De qué manera se significa la pedagogía como campo profesional, si es aprendida en términos de aplicación deductiva de teorías de las ciencias sociales hacia lo educativo?

Desde aquí, no hay adscripción universitaria motivada por la ilusión, por la utopía de un deseo que se elabora constantemente, instalándose desde una necesidad limitada en su misma determinación cronológica. Los estudiantes son seducidos por ofertas de venta y compra, por las apariencias “limpias” y la simulación.

La operatividad de *lugar* que pedagogiza y adoctrina, se conecta con un entre docente-estudiante, donde el académico universitario es reconocido como ampliador de información — bajo el manto de magisterio como bandera de movimiento—, y el estudiante como ente individual por llenar durante cuatro años. Ambos, regulados por pautas que le dan estructura al sistema, así como por roles que permiten encarnar a la institución fungiendo como soporte y mantenimiento, afectan tres ámbitos distintos pero simultáneos —encontrados uno frente al otro— del universitario-pedagogo:

1. Despliegue al interior de las aulas y contenidos, así como de sí mismo.
2. Permanencia en la universidad respecto a la licenciatura cursada: pedagogía.

3. Construcción como profesional-pedagogo en formación.

¿Podríamos ver hacia estas afectaciones si partiéramos de la observación de conductas para clasificar en términos morales de lo “bueno” y lo “malo”? ¿Dónde queda lo pedagógico entre lógicas de eficacia y disciplinamiento de cuerpos y subjetividades?

Partiendo del funcionamiento ya enunciado, las trayectorias se viven como cronología por aprobar, y el hacer se despliega desde lo que tipifica para premiar o eliminar. El pedagogo realizará observaciones puntuales sobre conductas por castigar, medirá los promedios de reprobación y rezago, y aplicará instrumentos que le permitan tipificar para probar sus supuestos, dando por hecho que el cotidiano educativo puede explicarse desde lo superficial.

Y el universitario, atrapado en su rol de alumno, cursará para ser calificado, obteniendo “habilidades que necesitas aprender para poder ejercer, de las cuales obtienes lo que definimos como un título que te da la autorización de ejercer la profesión” (Docente G., Diario de campo, p. 120).

Pedagogos funcionales, constituidos desde valores académicos que los capacitan para responder a las necesidades educativas desde la aplicación de técnicas que puedan introducir estabilidad a través de la deserción y psicologización de aquello —o aquellos— que perturban a un sistema de pretenciosa apacibilidad. Pedagogos que, desde sus experiencias universitarias, asimilan la profesionalización como documento que te abre puertas laborales, sin atravesamiento alguno con los distintos planos que conforman su devenir.

Trayectorias, existenciaros, matrículas, meses y años invertidos en pasillos, paredes y aulas que evitan lo conflictivo para resguardarse en la estabilidad instituida del deber. UPN-Ajusco, de Pedagogía anclada en la utopía del cambio al tiempo que se aferra a la programación e instrumentación de la educación como modo de hacer y estar con otros.

Bajo este panorama: ¿qué sucede con el proyecto universitario y de pedagogos de la UPN-Ajusco?

4.2 Lo intersticial como fuerza instituyente: el espacio de lo emergente

A lo largo del apartado anterior, así como en los dos primeros capítulos, recuperé la fuerza instituida de la universidad —materializada en una lógica escolar donde el alumno más apto sobrevive al sistema— que permea gran parte de las prácticas ambivalentes de premio y castigo, los hábitos que disciplinarian corporalidades y subjetividades, así como las relaciones pautadas por roles y conductas —condicionadas a determinados lugares, normas y jerarquías—.

Sin embargo, el instituido “no es monolítico, lo instituido tiene quiebres, tiene huecos no definidos, tiene espacios que no están totalmente cerrados o aclarados y en esos huecos, en esos espacios, en esa situación en la que no termina de cerrarse lo instituido es que surge lo instituyente” (Remedi, E., 2004, p. 2).

Es así que, frente a este desdoblamiento¹⁹, me ha sido posible cuestionar las prácticas que imperan en el cotidiano —de estudiantes universitarios en su individualidad y siendo parte de un colectivo conformado por pares y docentes— para visibilizar y explorar aquellas zonas que yacen oscuras, ocultas e inhibidas.

En las primeras páginas del tercer capítulo —“*espacio y vínculo: posibilidad intersticial*”—, planteé la emergencia de una fuerza instituyente que opera en simultáneo al *lugar*, la cual impulsa resistencias, tensiones, cuestionamiento de lo que se impone como deber, así como búsqueda y reconocimiento de lo conflictivo y contradictorio.

En medio de la homogeneidad que vivimos como institución, universidad, educación, licenciatura y saber pedagógico, existen líneas de fuga, orificios sin cierre, los cuales posibilitan el tránsito de lo imprevisto. Al interior de aquellos huecos y bifurcaciones se crean *espacios*

¹⁹ Es así porque lo instituido e instituyente juegan en simultáneo. No son iguales, no corren por la misma línea ni resguardan un mismo asidero, pero de acuerdo a lo que desarrolla Eduardo Remedi, en aquel sistema duro que conforma al instituido, existen quiebres y zonas que no terminan de cerrarse, las cuales permiten liberar la energía instituyente de la creación, lo no elaborado y lo no dicho.

Es importante reconocer esta simultaneidad para poner en juego el análisis y así evitar posicionamientos que intenten suprimir o moralizar ambos puntos de articulación y despliegue, pues uno deviene del otro: al tiempo que el instituido opera, el instituyente emerge.

intersticiales, abiertos al vínculo, la resistencia como vitalidad de movimiento, y la elaboración de procesos distintos a la escolaridad que reproduce y moldea.

¿Qué diferencias marca y qué deriva del espacio intersticial en aquellas trayectorias acostumbradas al consumo-acreditación, y al hacer como condición de permanencia? ¿Cómo impacta en la formación del pedagogo en UPN-Ajusco?

4.2.1 La práctica universitaria-formativa desde el espacio: lo que cambia y se transforma

Pasar el examen de ingreso, acreditar materias, amasar un buen promedio, entregar documentos en la cronología establecida, cumplir con el rol de permanencia y egresar bajo los tiempos y condiciones marcadas como adecuadas. Así parecería estar marcado nuestro camino por la universidad, asimilando la pedagogía desde las estrategias y programaciones que permiten responder a la demanda laboral, manipulando lo profesional como meta por materializar para reducir a un papel aprobatorio.

Pensar en formas distintas de transitar, actuar e interactuar a las ya conocidas nos coloca en medio de un sendero difícil por atravesar. La misma estadía desde lo normativo ya es, por sí misma, complicada.

Como enuncia la universitaria L, materializar la licenciatura en el día a día conlleva escuchar diferentes referentes sobre lo que es pedagogía en un esfuerzo de comprenderla: formación, humanización, investigación, currículo, etc. Conceptos carentes de anclaje con sentido, pues conducen a un no saber “lo que estamos haciendo, lo que **yo** estoy haciendo. Sé que la pedagogía va más allá de la docencia, pero no encuentro ese lugar” (Universitaria L., Diario de campo, p. 18).

Entonces, si caminar desde lo predispuesto conlleva la dificultad de asimilar para reproducir, ¿qué necesidad habría de complejizar el ser-estar desde la tarea creativa y de expresión, si suficiente se tiene con lo que ha sido ofrecido como punto fijo de movimiento y estadía?

De la Rosa, L., (2014), en su tesis de licenciatura, invita a pensar, precisamente, en la importancia de ver hacia los quiebres y fisuras donde se puede imaginar y crear un cotidiano distinto al que ha sido asumido como linealidad legítima por seguir, pues “¿cómo se espera formar profesionales que apliquen creativamente sus conocimientos pedagógicos? Si la educación de la cual provenimos la mayoría de la población es una educación despótica, resultado del positivismo industrial, «educación» que sanciona la curiosidad, el pensamiento divergente o incluso la creatividad” (p. 31).

El espacio, como ya he mencionado antes, al ser una emergencia intersticial como cultura subalterna al movimiento instituido, habilita la posibilidad de habitar la universidad desde la práctica. Práctica de palabra, acción, expresión y creación. Habilita la transformación del lugar-escolaridad que disciplinariza subjetividades, adoctrina cuerpos y pedagogiza saberes, empujando a la autorización del sí como individuo y colectivo universitario.

El pedagogo —desde aquí— en proceso de formación, se abre a la pedagogía como campo profesional que se implica —con otros procesos y trayectorias para profundizar en las problemáticas educativas e intervenir desde ahí—, camina, se piensa, se reflexiona y elabora a través del error, entendiéndose como “un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente” (Morín, E., 2002, p. 15).

Cuerpos y subjetividades, al implicarse en su cotidiano, también se implican en la construcción de sentidos y significados de su hacer como estudiantes universitarios, al interior de las aulas y los campos de conocimiento, así como en su encuentro con pares atravesados por lo diferente. Implicación que conlleva la deconstrucción de lo fijo, no para situarlo en el lugar de lo erróneo y pretender su eliminación, ya que retoma las huellas y marcas como elementos para proyectar un presente distinto.

El potencial de cada universitario permite dislocar el lugar de alumno, ya que se construye la propia palabra y acción como autoría del sí, explorando los desbordes y lo sancionado para crear

métodos distintos de intervenir que permitan la circulación del habla y acción, sin sujetar ni condicionar a respuestas ya brindadas por el aplicador.

A partir de este espacio, los universitarios pueden construir lo pedagógico como vértebra de su hacer, desmantelando el asidero escolar que se le ha dado a lo educativo para visibilizarlo en otros espacios donde también está presente y puede ser abordado.

La docente C enuncia la importancia de proyectar lo educativo y pedagógico en otras áreas, liberándolos del encierro de la orientación y el proceso enseñanza-aprendizaje en el que han sido hundidos. “Hay actos educativos por todas partes, en el transporte público el camión y el metro son lugares bien padres, y también los hay en parques o plazas comerciales” (Diario de campo, p. 91 y 92).

Reconocer lo educativo fuera del instituido-escuela, encontrándose en las distintas instituciones y dinámicas en las que están inmersos, conlleva un impacto de espacio en la formación de los pedagogos donde amplían sus horizontes, sus movimientos y la percepción que tienen tanto de lo educativo como de su mismo campo profesional: la pedagogía.

De esta manera, la apacibilidad de consumo es desplazada por la duda del hacer, de las tareas anotadas y los conceptos repetidos constantemente para ser memorizados. Se duda de las metodologías tradicionales que se llenan ocupando y saltando pasos, dándose a otros métodos creativos para investigar, generando dispositivos de intervención que pongan en situación a los otros, evitando limitar el flujo poblacional según los parámetros de un posicionamiento “epistemológico” defendido como verdad por probar y reafirmar en ensayos y trabajos recepcionales.

Partiendo de esta práctica de espacio, que cambia y transforma el ingreso, permanencia y egreso, el devenir del pedagogo en su formación universitaria parte de la pregunta, de analizar las fracturas de lo normalizado. Por ello, los pedagogos no son “el resultado de una formación artificialmente planificada. (...) En consecuencia, el pedagogo lo es menos por la capacidad para crear artificios, y más por su intensa necesidad de explorar la historia de su vida, de

comprender cuándo surge aquella ocasión de pensar la educación de los otros. (...) el pedagogo es aquel que dice, hace y ve lo que otros no dicen, hacen y ven” (Zambrano Leal, A., 2005, p. 439 y 440).

Se lucha contra los muros que solidifican zonas de confort para darle paso a las tensiones y resistencias que conlleva cuestionar y problematizar los lugares, posiciones y movimientos de la educación. Tensión entre la norma y lo imaginado, la duda y el sedante instituido que tranquiliza mentes para evitar su desborde. Tensión entre la estadía como alumno, y las permanencias que trabajan por significar en la amplitud y profundidad del ser universitario y pedagogo.

Tensión que empuja a repensar aquello que sostenemos en torno a nuestra acción, las relaciones formadas con otros y también con los conocimientos que construimos en torno a lo profesional y su impacto en los distintos planos de la vida del universitario, así como las resonancias culturales, institucionales, sociales y económicas —por mencionar algunas— que lo pedagógico puede tener.

Aquello que se tensa, se estira y tambalea impulsa a la resistencia como movimiento vital del proceso formativo que se construye. Resistencia que repara, con detenimiento, en las costumbres asumidas como forma “normal” de alimentar la matrícula escolar-universitaria. Resistencia a las limitaciones²⁰, las dependencias y la inhibición del potencial propio para evitar la desestabilización del sistema funcional-estratégico.

Resistencia que invita a un movimiento educativo y pedagógico diferente al conocido desde su eficacia de aplicación, tomando las teorías pedagógicas como soporte para enunciar y hacer inteligible lo visibilizado —más no como guía por materializar en una linealidad a la cual guardar fidelidad—.

²⁰ Las limitaciones no sólo son impuestas por una jerarquía que define roles y conductas, sino también son aquellas que los mismos estudiantes se colocan y sujetan por el miedo a tener una acción de autoría, permaneciendo alrededor de las periferias que marcan el hacer “correcto” establecido por el temor de si es adecuado su flujo y expresión.

Los conceptos que intentan definir lo que es el campo de la pedagogía se toman como acompañamiento para dilucidar, a través de lo dicho y lo experimentado desde cada tránsito, un posicionamiento a partir del cual elaborar, teniendo en cuenta su carácter inacabado, abierto a la transformación del mismo en presencia del movimiento constante del ser humano y lo educativo.

Resistencia que hace del transitar universitario una construcción constante que elabora, ensaya, se equivoca y retoma, haciendo de la pedagogía un campo de profesionalización con sentido de acción, no coartado por la perspectiva instrumental que, como relata L, toma lo instituido por la “validación” que ofrece el nombre del centro generador, ya que “te ayuda a entrar a lugares de trabajo. Y si así puedo utilizar estos años, quiero hacerlo. No me veo haciendo algo más, porque no sé tampoco de qué se trata todo esto. (...) Así que me veo trabajando en eso²¹, y supongo que por la formación²² y los cuatro años cursados la pedagogía está implícita ahí ¿no crees?” (Diario de campo, p. 19).

Este devenir que cambia y transforma la normalidad institucional influye, como lo he venido desarrollando en los párrafos anteriores, en la formación del pedagogo y su movimiento al interior de la universidad, experimentada desde la autoría y el riesgo de crear partiendo de lo inestable e insospechado, cambiando la percepción que tiene de sí mismo como universitario y profesional, transformándose y transformando su devenir —desde lo que conceptualiza y analiza, hasta lo que genera como práctica—.

²¹ Sobre esta línea, la universitaria L se refiere a que sus proyecciones laborales se encuentran concentradas tanto en el ingreso al preescolar de su familia —fungiendo el papel de maestra—, como en el desempeño de la orientación educativa en la preparatoria donde ella solía ser estudiante.

Se proyecta en ambos lugares a partir de la valía que UPN y la licenciatura en Pedagogía le brindan a través de certificados, título y cédula profesional. Son el vehículo de ingreso a esos ámbitos de la educación escolar, por lo tanto, la percepción que tiene de sí misma en su egreso como pedagoga es caracterizada por los motivos que la impulsaron a quedarse en la licenciatura.

Por ello que enuncie que no se ve trabajando en algo más, ya que no comprende su mismo campo pero sí encuentra la manera de tomarlo como vehículo de contratación.

²² Entendiendo a la formación como método de enseñanza-aprendizaje, donde lo amasado por materias y tareas se contabiliza como la materia prima que certifica nuestro ser-profesional-pedagogo.

4.2.2 Construcción de trayectoria del pedagogo: currículo como trayecto de vida

Este deslizamiento disloca lógicas instituidas y parte de un espacio de fuga que, además, reconoce al *entre* en su posibilidad de vínculo acompañante —docente y universitario—, de interpelación y convocatoria al encuentro para lo inédito —superando la relación maestro-alumno en términos prácticos y estratégicos que funcionan bajo la individualidad e indiferencia del otro—.

A partir de la desconfiguración y potencialización, lo *espacial-intersticial* impacta en los estudiantes al abrir la construcción de trayectoria reconociéndose en el proceso, escapando de las matrículas que sólo existen en la medida que aprueban y se escolarizan, siendo eliminadas del sistema, tratándolas como objeto de aprovechamiento y desecho.

¿Qué se entiende por trayectoria y qué resonancia tiene en la formación del pedagogo?

La trayectoria, contraria a las imágenes formuladas con antelación sobre lo que debe ser un alumno en la universidad, hace memoria biográfica, expectativas, experiencias, intereses y deseos, forjando un camino donde se generan representaciones y prácticas sobre el cómo nos asumimos como profesionales a partir de lo que venimos siendo como personas, ciudadanos, estudiantes, etc.

Se significa lo profesional como parte del sí, proyectado en las prácticas que se sostendrán en los modos de vivir como pedagogos y universitarios, atravesados por las aristas que nos constituyen en diferentes dimensiones.

La trayectoria, entonces, es armada bajo el caleidoscopio de nuestro devenir, por lo cual no se reduce a una serie de mecanismos y etiquetas que clasifican en identidades predefinidas, despersonalizadas. Tiene rupturas, continuidades, renunciaciones, huellas y marcas, donde se juega tanto el anhelo de formarnos —y transformarnos— en profesionales, como la resistencia al cambio que este deslizamiento implica —pues viene acompañado de un temor paralizante en torno al ser y concebirse de una manera distinta a la ya asumida como identificación fija—.

... en la trayectoria algo se recoge, y la historia deja sus huellas, en el reconocimiento de esas huellas están quizás las identificaciones que conectan con las generaciones anteriores, las idealizaciones de determinadas figuras que atan los comportamientos. Quedan huellas de aquellas cuestiones que se combatieron, que quisieron derogarse (...) pero también y sobre todo quedan intactas aquellas cuestiones que no se han discutido, que están presentes formando parte de la normalidad de la vida cotidiana (Gewerc, A., 2001, p. 13).

En aquellas brechas y puentes que conectan, se desenvuelve una trayectoria que recopila los sueños, anhelos, deseos, idealizaciones y rupturas. Existen batallas perdidas, tropiezos de difícil recuperación, incomodidades encontradas en un vaivén de lo latente y lo manifiesto. Existen marcas de lo elaborado, pero también marcas de lo oculto, lo no tocado.

El universitario, contrario a lo que podríamos concebir desde un enfoque reduccionista, no contiene una esencia única marcada por la licenciatura escogida. Se encuentra atravesado por la historia que lo ha formado y que ha escrito consciente e inconscientemente, amasando aprendizajes que no sólo son demostrables a través de lo acreditable, sino que también se expresan en lo que deriva de ellos subjetiva, corporal, sexual y éticamente.

Tiene atravesamientos institucionales y normativos —marcados por deberes legítimos—, así como de alteridad y conflicto —gestados frente a lo que se impone y consume—.

Por ello, es importante apuntalar que el ser-profesional no se forja a través de un corte incisivo del campo de especialización y el resto de componentes y matices que forman al ser humano. No puede pretenderse que se fragmenten para habitar cada dimensión de la vida por separado, pues sus puntos se articulan, se vinculan, continúan, desarrollan y desencuentran; conectando con otras trayectorias que, en su mismo transitar, interpelan, convocan e impulsan a tomar tanto distancia como acercamiento.

El docente G, hablando de su trabajo orientativo-pedagógico, enuncia la importancia de recuperar, entender y revisar la trayectoria de vida para hacer proyecto, reconociendo que los

estudiantes universitarios —en su formación profesional— no pueden tomarse como alumnos de fácil desecho semestral.

A través del proyecto, el pedagogo puede vislumbrar su hacer en distintos ámbitos de desarrollo e intervención. Por lo tanto, revisar trayecto no se elabora, de acuerdo a lo que menciona el docente G, a través de la reducción a momentos específicos convenientes. Más bien, “retomo su pasado, su trayectoria, incluso dividido en tres partes: antes de haber entrado, su trayectoria aquí y cómo nos proyectamos (...) Entonces eso implica revisar. (...) Revisar al sujeto, revisarse al sujeto. Provocar que se revise para poder entender eh... donde ha transitado, donde está y hacia donde quiere transitar ¿no?” (Diario de campo, p. 110).

¿Cómo pensar en la formación de pedagogos implicados en la complejidad del campo educativo, sin ubicarlos desde su completud como parte de lo que interviene y crea? ¿Cómo pensar en un proceso emergente-formativo sin ver hacia las marcas, los orificios, la historia, lo que se altera y genera armonía, como tejido del devenir del universitario?

La compenetración de los pedagogos en formación con su campo profesional es trascendental para la construcción de trayectorias con sentido, conectadas a la complejidad²³ de la intervención que pone en situación, incómoda y transforma las formas tanto de consumo como las prácticas y hábitos que yacen en el cotidiano universitario.

Entonces, de lo *espacial-intersticial* deriva tanto una práctica de cambio y transformación, como la construcción de trayectoria que posibilita el reconocimiento del sí como universitario y profesional a partir de la historia que lo atraviesa y acompaña, impactando en su proceso formativo al modificar el tránsito lineal por un devenir que se implica, se piensa y se elabora.

²³ Aquí, así como en toda la escritura desplegada, entiendo y traigo a colación lo *complejo* no desde la conceptualización que se ha hecho de ello como algo “difícil” e “intratable”, promotor de obstáculos para la comprensión y puesta en marcha de prácticas.

Lo complejo refiere, más bien, al abanico de aspectos y ámbitos que conforman a lo educativo y pedagógico. No pueden ser reducidos a un solo lugar, punto de apoyo y autor, al contrario, abarcan una amplia gama de espacios distintos que podemos abordar, profundizar y tocar. Más que dificultad, lo complejo abre horizontes, despliega posibilidades y permite pensar el campo de estudio a partir de distintas veredas.

Los universitarios, desde su reconocimiento y construcción como proyecto, se abren a la construcción de procesos que los comprometen y enredan en la profundidad del significado creado, así como del sentido elaborado en constante deconstrucción.

Armar trayectoria es un proceso no lineal ni mecánico que comprende las implicaciones del devenir social, cultural, subjetivo, económico y político, en la conformación que el pedagogo hace de sí mismo como profesional, y que se enreda con su cotidiano como universitario.

Es así como lo curricular de lo educativo y pedagógico se compenetra con las trayectorias que lo vertebran y le dan vida a través de sus prácticas, pues escala por aquellas bardas de temas compilados, objetivos condensados y líneas de estudio programadas según la cronología de lo “suficiente” y “eficiente”.

Escala del entendimiento escolar para abrirse como *trayecto de vida*, vinculando lo que acontece en la universidad y pedagogía, con las zonas más sensibles e íntimas de aquellos cuerpos y subjetividades—entendidos como uno mismo— que visten e impregnan sus pasos en ello.

Pese a que, generalmente, se entiende lo curricular como solución de problemáticas educativas, sinónimo de plan de estudios²⁴, su despliegue e incidencia educativa es mucho más amplia.

Frigerio, G. (1991), nos lleva por un oleaje de análisis y estudio que ve hacia lo curricular desde la norma, los intersticios, la transposición y textos, jugando entre fuerzas de orden y movimiento para penetrar en la profundidad de lo curricular, superando las limitaciones programáticas a las que lo hemos atado como condición de existencia al interior de la pedagogía, así como la

²⁴ En más de una ocasión, lo curricular ha sido aprendido y enseñado desde los contenidos por tematizar y las pautas cronológicas para materializarlo acorde a los tiempos de un ciclo escolar, semestre, año, etc. Se piensa como malla que estructura y explica lo que sucederá durante determinados meses y años, así como en largas cuartillas que establecen los objetivos por cubrir al finalizar el tiempo escolar.

Como menciona Frigerio, G. (1991), lo curricular aparece como “*depósito de un conjunto importante de contenidos, que se acumulan relacionándose por simple contacto, sin lazos que los articulen. Cuando la acumulación conlleva una inmovilización, los contenidos terminan encapsulados en la propuesta curricular, sin admitir, por su presencia cristalizada, nexo alguno con otros contenidos ni con otras actividades*” (p. 28).

Sin embargo, ampliar su horizonte, llevarlo fuera de las criptas en las que lo hemos soldado, nos permite comprender lo establecido con las trayectorias que lo habitarán, partiendo de su historia, su latencia en el campo de estudio —como lo es pedagogía— y las resonancias formativas que tiene.

dualidad de lo “bueno” y lo “malo” que sólo funciona desde la represión y la aceptación narcisista de la aprobación comprobable.

El currículo —en su planteamiento—, desde la prescripción, conforma una propuesta oficial de programas que compilan y fijan los conocimientos aceptables por enseñar y aprender. Como norma, organiza la práctica de las instituciones escolares, establece maneras de percibir y concebir el mundo social y físico, y sedimenta una estructura de sentido y pensamiento bajo la cual escribir, pensar, explicar y vivir (Frigerio, G., 1991, p. 23).

Sin embargo, en la medida que legitima y sujeta, considerar lo curricular como norma nos lleva a visibilizar sus intersticios, “es decir, los espacios decisionales que deja abiertos. (...) estructura intersticial en sus dos modalidades: 1) los intersticios como depósitos, cuya forma extrema es el intersticio como cripta; 2) los intersticios como puntos de articulación, centros de irradiación innovadora, sede de lo instituyente” (Frigerio, G., 1991, p. 21).

Es decir, se desliza y tiene incidencia en lo educativo desde la fuerza instituida —que se esfuerza por sostener la tradición reivificando prácticas y hábitos, como lo he mencionado anteriormente—, y desde la fuerza instituyente —la cual habilita la diferencia como impulso de transformación, desdoblándose en lo incierto—. Ambas rebotando por la norma y el devenir que crea y transforma, ambas en tensión y resistencia, ambas frente a frente.

Lo curricular no sólo funge como estabilizador con pretensiones de homogeneización, también se despliega en la posibilidad transformadora de los actores, los cuales devienen en sus bordes, desbordes e interioridad a partir de su historia, movimiento, errores y vicisitudes. Devenir trabajado no únicamente en la exclusividad de los expertos en el ámbito, también por la masa social en la cual lo curricular se despliega, se pega, se condensa y desestructura.

Desde su norma y prescripción, define y limita lo esperable para el cuerpo docente, brindándole un marco de referencia para que lleve a cabo sus tareas, completando a la norma al repetir para

mantener su vigencia²⁵. Informa y pauta la participación para los padres, facilitando generar apoyos y adhesiones, incentivando la colaboración técnica en los centros escolares. Y, aunado a esto, facilita la comprensión del itinerario escolar para los estudiantes, quienes se apegarán a lo demandado para poder vivir en su interior.

Aun así, lo curricular tiene aspectos *no previstos*, los cuales traen consigo consecuencias que pueden ser recibidas —en el orden— como corriente no calculada y, por lo tanto, indeseable. Esta apertura a lo incierto, en lo que no termina de cerrarse:

... permite simultáneamente un margen de creatividad y libertad en la interpretación, y un espacio no controlable en función de dicho margen. También el currículum deja numerosas zonas de incertidumbre y una variedad de espacios intersticiales, en función de lo cual puede considerarse siempre como incompleto o inconcluso (Frigerio, G., 1991, p. 27).

En párrafos y cuartillas anteriores ya había mencionado la existencia e importancia de lo *intersticial* como fuerza por rescatar e impulsar para la creación, los procesos, la formación y la transformación. Intersticios que, si bien pueden clausurarse para evitar inestabilidad —clausurándose a manera de *cripta*—, también se abren como puntos de articulación donde emerge el espacio instituyente.

Ese espacio, ese intersticio, eso que no termina de cerrarse y se resiste a la clausura, es desdoblado, abordado e intervenido por individualidades y colectivos que traen consigo conocimientos, costumbres, hábitos, negaciones y percepciones que se mezclan, interpelan y encuentran en un desarrollo no lineal ni estructural. En ése anudamiento se construye trayectoria

²⁵ Aunque la norma empuje a la repetición para mantener determinada vigencia de saberes y hábitos, la práctica docente también puede moverse, frente a la misma norma, desde la innovación, partiendo de la posibilidad de creación que, en lo intersticial, puede transformar la práctica que sedimenta escapando por líneas de fuga para marcar una acción distinta.

En el caso de los docentes, existe la posibilidad de no continuar por las líneas que intentan materializar, con fidelidad, lo legitimado como deber. En su lugar, pueden construir nuevas formas de creación bajo estrategias de intervención que interpelan, cambian y transforman, *implicándose* en su hacer y con los otros—estudiantes con los que se vincula y son convocados a la experiencia formativa.

y, por lo tanto, proceso formativo que entrelaza lo establecido con las construcciones propias trabajadas desde el sí y los otros.

La trayectoria, entonces, se arma al interior de un currículo concebido como trayecto de vida, que abraza las aristas y huecos del ser humano en formación, tirando de los atravesamientos que impactan y configuran la formación del pedagogo, ya que es desde el calor de su interior donde se perfila y proyecta el devenir universitario y del pedagogo conectado, atravesado e interpelado por una historia de vida distinta, que le subyace y lo conforma.

4.3 Formación subjetiva como proceso, devenir y disrupción

En las primeras páginas de esta escritura mencionaba que, en medio de la lógica de lugar-escolaridad, los roles y las pautas, la *formación* tiene una presencia constante como proceso y fuerza instituyente: irrumpiendo, generando contrastes de práctica y construcción. Respira y se fuga por aquellos *espacios intersticiales* que no terminan de cerrarse y dan paso a lo no dicho, a la visibilización de lo inhibido y oculto²⁶.

Presencia que impacta en el pedagogo como universitario en su ser-estar —atravesado por su devenir y lo que va siendo en otros espacios que lo constituyen, como lo social, por situar un ejemplo—, así como en la construcción que hace de sí mismo como profesional. Impacta porque *forma*, construye, significa y elabora.

Sin embargo, ¿qué es formación? ¿Qué abro y apporto con la noción de “proceso formativo”? ¿Hacia dónde nos remite? ¿Qué conlleva? Si su fuerza marca una diferencia con potencial de desestructuración y transformación, presente en cada paso que damos, ¿por qué no ha sido tomada para modificar aquello que adoctrina y silencia?

²⁶ Sin olvidar que el espacio intersticial también puede ser empleado para volver a lo instituido, tirando de esos espacios abiertos para reivificar prácticas y hábitos que permiten mantener determinado control sobre saberes, cuerpos y subjetividades.

Como mencionaba en el tercer capítulo, lo espacial también da pie a la utilización de lo vincular como modelo, resguardado en asideros de dependencia que sujetan para perpetuar.

4.3.1 Formación como proceso y subjetividad: resistencia, cambio y renuncia

Al igual que en lo curricular, la palabra “*formación*” ha sido tomada como sinónimo de enseñanza-aprendizaje, acreditación, capacitación y adquisición de saberes. La hemos empleado en términos de método y finalidad por perseguir al culminar determinado tiempo al interior de instituciones escolares, escribiéndola a diestra y siniestra para romantizar el cotidiano y rellenar espacios textuales.

Ha permanecido al interior de un campo que pierde las líneas de diferenciación, desdibujando las particularidades y sesgando la comprensión por lo que, en apariencia, termina en “lo mismo”: la educación.

Excusas y justificaciones que ignoran la complejidad de lo educativo, con sus diferentes matices y formas de expresión, materialización y anhelo, resguardando procedimientos, programas y procesos en su interior que sí son distintos entre sí, respecto a la implicación que tienen con las personas que vertebran su existencia a través del pasado, el presente, la historia, lo latente y lo manifiesto.

Pero ¿cómo cuestionar algo que no asimilamos fuera de la linealidad consumida y comprada? ¿De qué manera indagar en la profundidad de un término que, al menos en la superficie, parece significar lo mismo que la escolaridad de compra-venta sin refutación de por medio?

Como menciona Barrera Rangel, H. (2015), “los alumnos en general, no suelen preguntarse por qué razones aprenden lo que la institución impone” (tesis de licenciatura, p. 143). ¿Para qué interrogarlo? ¿Acaso no se aprende porque está establecido como el camino a seguir en planes de estudio y perfiles de egreso?

Situados en la lógica escolar pautada por roles que sólo brindan continuidad legítima, se asume que lo puesto sobre los pupitres es lo que debe realizarse si a cambio queremos recibir créditos acumulables para ganarnos un título.

Sin embargo, desde lo que se mueve y exhala en lo no cerrado, no estamos condensados por materias, créditos y reglas. Tenemos una historia, una latencia y movimiento en distintos ámbitos que nos interpelan, empujan y se deslizan. Tenemos una subjetividad en constante actividad, que jala consigo distintos elementos que nos permiten devenir como ciudadanos, familiares, hombres, mujeres, profesionistas, etc.

Por ello que el proceso formativo no sea un sinónimo de la norma y la escolaridad, pues más que método es un *proceso* que se construye, inacabado, que renuncia a las intenciones de ser totalitaria. *Proceso* que se aleja de la instrucción y la adquisición de conocimientos y capacidades instrumentales eficaces para funcionar ante necesidades laborales e institucionales, transformando su ser y hacer como profesional al salir del rol de alumno eterno por mantener en diferentes edificios regidos por la lógica de *lugar-escolaridad*.

La formación ve y recupera la totalidad del ser humano, sin caer en las pretensiones de tratarlo sólo desde los fragmentos convenientes para conservar su matrícula en lugares escolares. Recupera su historia, su devenir, lo que ha sido y lo que viene siendo, así como las proyecciones que elabora a futuro, reconociendo que toda esa constitución se entrelaza con lo que sucede al interior de los espacios educativos.

Los conocimientos, las prácticas, el cotidiano, los vínculos y las pautas que regulan movimiento y despliegue, se enredan con la subjetividad de los universitarios, construyendo un pensamiento, una posición frente a determinadas formas de ser-estar-hacer, así como una forma de leer lo educativo atravesado por su trayectoria.

De esta manera, como menciona Cornu, L. (2004), la formación habilita una construcción del ser que renuncia a “modelarlo según nuestros propios sueños, puesto que a ese otro le corresponde en última instancia el acontecer de su devenir sujeto, el advenir de su subjetivación” (p. 31). Tiene acción, tiene palabra, diseña su devenir subjetivo sin ignorarse a sí mismo como autor de su propia práctica.

Al ser un proceso, lo formativo abre la posibilidad de que exista “lo otro” distinto a la continuidad de tradición, hábitos y costumbres. Permite el cambio sin operar por rubros de sustitución y eliminación. Renuncia al querer actuar en lugar del otro, invitando a tomar lugar, a reconocer la subjetividad como parte fundamental del ser universitario y profesional —pues a través de ella puede construirse desde la autoría, desde lo que ha venido siendo y desde su propia trayectoria-proyecto—.

No hay fabricación de objetos que pueden ser manipulados, sino que se entrega lo que traemos con nosotros en un juego de construcciones, renuncia, tensión y resistencia.

Se enfrenta a la complejidad del ser humano, reconociendo que, así como puede desear la autorización de sí mismo, también puede resistirse a existir y devenir en la incertidumbre que conlleva la formación. Resistencia a los vacíos, a lo no completo, a lo que tiene que elaborarse. Resistencia a vivir en un cotidiano sin apegos dependientes, sin reglas por acatar y moldes por adoptar. Resistencia, finalmente, a ser formado.

La universitaria L, en su estar al interior de pedagogía, es consciente de los vacíos que tiene al reconocer que no sabe lo que está haciendo, pues por más esfuerzos que hace intentando escuchar las comprensiones de sus compañeros en torno a la carrera, sólo genera sentimientos de imposibilidad por construir un sentido y significado. Ella enuncia: “me siento pequeña y tonta por no poder comprender lo que ellos expresan sobre la carrera” (Diario de campo, p. 18).

Sin embargo, más que empuje de búsqueda, ese sentir reflejado en su existenciarío universitario la lleva a adaptarse a los encargos institucionales —tanto de la universidad como de su familia—, cumpliendo con lo que asume que debe hacerse para así poder hacer uso del título que se le otorgará al finalizar los créditos y trámites recepcionales. Se resiste a la incomodidad de creación propia, renunciando a la posibilidad de crear y darse un mundo propio, renunciando a formarse fuera de los bordes.

Resistencia y renuncia atravesada por su historia de vida, por los procesos de subjetivación que se tensionan y limitan a ir más allá de los deberes que ha asumido como regla por acatar en su

vida. Atravesada por la falta de deseo en torno a pedagogía, la universidad y su propio hacer, y es que ¿cómo soñar e imaginar si está haciendo algo que no le genera ilusión, anhelo, y sólo la ha dejado en la arbitrariedad de cumplir para sobrevivir?

Yo siempre he querido ser abogada, me encanta todo eso de resolver casos y los conflictos del narcotráfico. De hecho, hice mi examen a la UNAM, pero no me quedé. Supongo que porque no era suficiente para pasar ese examen (...) También quería entrar a la escuela militar de mujeres, pero mis genes me arruinaron. No cumplía con lo que pedían. Y uno de mis profesores de la prepa siempre me decía que podía ser una buena orientadora y él me conseguiría trabajo rápido, como mis tías. Ellas tienen un kínder donde puedo ser maestra si así lo quiero, siempre me lo ofrecen, y nunca tendré que batallar con el desempleo o ser rechazada. Y como sabía que para ambas cosas necesitaba estudiar pedagogía, hice mi examen y me quedé (Universitaria L., Diario de campo, p. 6 y 7).

La respuesta mecánica a estudiar para la validación, la insuficiencia que percibe de sí misma al no pasar por los filtros de selección, así como el ingreso a pedagogía ante la conveniencia laboral que representa por las personas que le rodean, impactan en su desenvolvimiento como universitaria, en la percepción que tiene de sí misma y en cómo se construirá y proyectará como pedagoga, como profesional.

Todo este entramado subjetivo, de historia, marcas y huellas son elementos trascendentales que no podemos ignorar, y que incluso en la resistencia y renuncia, marcan la formación en tanto se hacen parte de las construcciones que los universitarios hacen de sí mismos y lo que perfilan y proyectan como profesionales.

Es frente a este cotidiano de abatimiento, de reconocimiento inmóvil y deberes, que el proceso formativo se inaugura como diferencia de hacer, “dónde ustedes se hagan responsables de lo que están haciendo aquí, que le den sentido al porqué están aquí” (Docente C., Diario de campo, p. 94).

Alejada de las periferias que ignoran al universitario como autor de su devenir y trayectoria, así como de los métodos de enseñanza-aprendizaje que simplifican la transmisión en pasar un saber para ser memorizado mecánicamente, la formación comprende un espacio indeterminado, de lo no dicho, donde el *entre* interpela y se enfrenta al pensamiento del otro a partir del encuentro — sin suprimir o moldear según los ideales que desdibujan al ser humano de su propio proceso—.

Transita la creación y lo inédito desde un flujo subjetivo que permite tomar decisiones y recorrer nuevos rumbos, explorando las profundidades intersticiales, posibilitando que el pensamiento del otro altere el cotidiano y el orden a través de la pregunta y la duda, “interpelando la norma instituyente y abriendo, en última instancia, la posibilidad de una constitución subjetiva” (Cerletti, A., 2004, p. 137).

La formación es, entonces, proceso inacabado que renuncia a ser totalitaria. No pretende que todo sea transmisible y significado. No está completa ni terminada. Es un proceso, un camino, lo que en alguien se lleva a cabo, trabajo de sueño y duelo, duda y análisis. Va más allá de todo contenido porque atiende a una experiencia de subjetivación, a una emoción e interpelación del mundo interno que nos transforma, nos permite devenir en otros.

Es lo que se busca, lo encontrado y lo perdido. Lo que se traduce y hace inteligible. Lo que pasa, no pasa y ha pasado. Está signada por la diferencia, atravesada por el imaginario, abierta a la posibilidad de “otros” que crean y transforman, desacomodando el orden configurado para darle paso a otras maneras de leer y elaborar con *otros*, en la institución y desde lo instituyente.

El proceso formativo, como atravesamiento subjetivo que cambia y transforma, habilita el ser universitario y ser pedagogo a partir de la historia de vida, las renunciadas, las tensiones y lo que irrumpe y nos permite devenir en otros. Es un “proceso continuo, abierto, permanente, no cerrado en sí mismo, ni abrigado en una lógica identitaria” (Ramírez, B., 2016, p. 74).

4.3.1.1 El deseo

La formación, al ser un proceso que parte de la trayectoria y de la subjetivación como actividad de entrelazamiento y sentido, también recupera los sueños, anhelos, deseos, decepciones y, en sí, todos aquellos atravesamientos que hacen posible inaugurar y crear desde y para sí mismo.

En más de una ocasión, se han pensado las licenciaturas respecto a las características de estudiantes universitarios y pedagogos únicamente desde las supuestas virtudes intelectuales que deben tener, hábitos que forjen un tránsito académico aceptable, y una vocación que pauten un hacer correcto como profesional. Sin embargo, el deseo que constituye al ser humano es parte medular de esta recuperación y construcción como vitalidad de movimiento, duda, interrogante y búsqueda.

El deseo da lugar a la experiencia de autoría, escapando de la homogeneidad que, valiéndose de un “nosotros” bien vendido, intenta suprimir alteraciones para producir un estereotipo de pedagogo y universitario ideal, tipificando al ser para introducirlo en roles de oportuna incidencia.

Recuperar la capacidad y potencialidad deseante presente en los procesos formativos, es importante para construir trayectoria y proyectos, pues de otra manera estaríamos dispuestos a parcializar, como menciona Murga Meler, M. (2019), “las realidades que se viven en los ámbitos educativos, ya que sin el vínculo con el deseo, la formación deviene lineal y esquemática” (p. 69), tornándose en escolaridad de instrumentación funcional.

Deseo, como potencia, alumbrando hacia las vicisitudes y atravesamientos del ser humano como tejido presente, latente y manifiesto en la construcción que hace de sí mismo en diferentes espacios donde es universitario y profesional, pedagogo, conjugado con su ser político, ciudadano, así como miembro de una familia, comunidad y cultura, con una biología y sexualidad particular. Espacios distintos pero conjugados.

Es fuerza de creación, impulso de búsqueda para dar cabida a lo distinto, al *otro* que en la formación es transformado. Es motor de creación infinita, constitutiva de la representación e

interpretación que generamos del mundo, de nuestros pares y de nuestro campo de estudio, así como de los vínculos que sostenemos y el sentido que construimos para guiar y entender nuestro hacer.

El deseo, al igual que la formación, no termina de cerrarse, no se considera completo ni acabado, pues ese impulso de búsqueda que he mencionado en el párrafo anterior es constante, activo y se transforma —no permanece congelado en una misma forma—. De esta manera, el ser humano puede darse un mundo para sí mismo, ocupando espacios, generando significados y prácticas, inquietándose, preguntando, descubriendo, desafiando las certezas ofertadas como verdades de consumo.

El deseo figura donde hay espacios para existir, donde hay silencios que romper, donde hay tiempos que vivir y dan paso a la escritura de la propia historia. El deseo insiste no sólo en la búsqueda de una mirada pasada o anhelada, sino en las certezas del presente que se torna imperativo, en la ilusión sobre el futuro (Ramírez, B., 2016, p. 79).

Al movilizarnos, empujando fuera de las reglas y lo programado, también nos entregamos al proceso formativo que, junto al deseo, elabora sin imponer un criterio que elimine la particularidad de cada ser para poder funcionar, abriéndose a lo inédito, lo inconcluso, lo no dicho y lo inhibido.

Sin embargo, con esto no quiero plantear el deseo de aparición única en la formación. Si bien es distinto a la urgencia, necesidad y meta como tópicos del instituido, el deseo está presente incluso en aquellos lugares que renuncian y se tensionan frente al cambio para sostenerse en los hábitos de lo legítimo. Se encuentra latente, independientemente de si se hace manifiesto.

En el caso de los estudiantes universitarios que le dan voz a esta investigación-intervención educativa, tienen deseos a flor de piel, latentes en su decir. Para la universitaria L —como señalaba páginas más arriba—, pedagogía no implicaba un anhelo por materializar en su trayectoria, sus deseos se encontraban presentes en otros campos profesionales y en otras prácticas que podía alcanzar mediante el título que la certifica como profesionalista.

Para el universitario V, así no forjara un sentido fuera de su asidero de apego, se movía desde el deseo de retribuir a su familia, con la licenciatura, todo lo que habían dado por él. Además, expresaba deseo por cambiar aquellas situaciones que adoctrinan y producen sin ver hacia la individualidad de cada universitario y estudiante. Deseo de poder “*ser alguien en la vida*” moldeando su ser a imagen y semejanza de los modelos docentes que le causan admiración²⁷.

Entonces, el deseo como impulso de cambio, o desde su latencia que mantiene vigente la permanencia, constituye un pilar fundamental del proceso formativo al recuperar al ser humano desde el mosaico que lo conforma, plagado de colores, matices, huellas y bifurcaciones distintas. Toma lugar en la interpelación, en eso que nos incomoda e impacta en las dinámicas planeadas por rúbricas de selección y tipificación.

Es movimiento, incita, invita, busca y suscita experiencias. No alcanza una satisfacción como cierre, pues el deseo no termina, *se transforma*. Retoma al ser, a la trayectoria y sus atravesamientos y vicisitudes, desdoblado sentidos, certezas y figuras tanto del mundo como de sí mismo. Agujera la superficie homogénea rompiendo la clausura, y así, “el deseo apuntala la formación de los sujetos, las formas en las que se reclama un lugar en la realidad y las formas de interpretación/construcción de la misma” (Ramírez, G., 2016, p. 80).

4.3.1.2 El entre como acompañamiento

En medio de la construcción propia, la autoría, el deseo, la transformación y sus respectivas tensiones y resistencias, el proceso formativo acontece al interior de un *entre* que convoca al encuentro, interpela al otro, lo mueve y, al mismo tiempo, acompaña en lo incierto, lo inestable y el atrevimiento de lo no practicado al ser censurado.

²⁷ En el caso de *moldearse* a imagen y semejanza de los docentes, ha sido un deseo que encontró vías de materialización a través de un vínculo que parte, precisamente, del modelo, así como de asideros de dependencia que otorgan sostén y solidez a la posibilidad de reproducirse para ser un “buen” profesionalista. Como V enuncia, en el docente tomado como modelo por seguir, podrá establecer una relación que proporcione herramientas de ingreso al campo laboral, ya que son los docentes quienes “*enseñan a hacer las cosas, y nos dan instrumentos que nos capacitan para poder estar en las escuelas*” (Diario de campo, p. 42).

En el tercer capítulo de esta investigación-intervención educativa, desarrollé el *espacio intersticial*, al interior del cual podía desconfigurarse la dinámica de ocupación de rol alumno-maestro a través de las mismas pautas. En dicha desconfiguración se apertura un *entre* universitario-docente de involucramiento ético, reconociendo la importancia del docente en el proceso formativo de pedagogos, generando vínculos que acompañan y asideros que brindan sostenimiento en la toma del proceso creativo.

En éste *entre* se dan rupturas en el tejido del mandato legítimo, poniéndonos en situación. *Entre* que reconoce al otro, su alteridad, resistencia y negación, implicándose sin las restricciones que evitan el ser tocado por lo que cambia, se desliza y desplaza. *Entre* donde circula la elaboración de universos simbólicos con sentidos.

Entre que se aparta de aquellas perspectivas que consideran la dificultad de comprensión un trauma de la infancia a ser tratado y medicado, así como de prácticas que imponen rubros que moralizan la acción según sea “buena” o “mala”, y obvian las condiciones de la comunidad estudiantil olvidando la singularidad de cada persona.

La formación, entonces, se pregunta por aquello que atraviesa al ser no sólo en contextos escolares, también al interior de la familia, cultura, comunidad, creencias, etc. Abre vías y caminos que permiten trabajar un involucramiento de trayectorias docentes y universitarias, donde el primero reconozca la *subjetividad* del segundo, dándose la oportunidad de que pueda surgir algo inesperado para ambos, tanto en los términos de apropiación y significación del ámbito de conocimiento, como en lo que perfilan profesionalmente a partir del sí (Cerletti, A., 2004, p. 135).

El docente, al acompañar el proceso de configuración, inauguración y creación, no se aferra a una transmisión encarnada en la linealidad de temas reproducidos con fidelidad al texto y la teoría consumida. En su lugar, retoma la transmisión reconociendo que no todo puede ser transmisible, permanecer de una misma forma o perderse si no es aprendido bajo determinada postura.

Es transmisión en la medida que se encuentra fragmentada, renunciando a ser, como menciona Frigerio, G. (2004):

... imaginariamente total, completa, acabada, donde comienza y tiene lugar, tomando la forma de un registro simbólico que no reniega del imaginario, pero que en él no se ahoga (evitando así el trágico destino de Narciso).

Pensar la transmisión sin resquicios, sin intersticios, sin huecos, imaginarla como una memoria completa que se ofrece, sería confundir el trabajo de la transmisión con la omnipotencia. Esto no implica negar que en toda transmisión puede ofrecerse aún aquello que no se tiene...

... es en este ofrecimiento de lo que no se posee, en este sostener lo que no se es, donde la transmisión se lleva a cabo (p. 13).

Es la certeza, la verdad, lo unívoco y totalitario lo que no se tiene ni se es, y en la transmisión como resistencia a la pedagogización puede construirse a partir de lo incierto e insospechado entre dos, siempre bajo el acomodamiento dinámico de lo que se acepta, lo que se ignora, lo que se manipula, lo que se piensa e inaugura. La transmisión también es búsqueda, es lo que se pierde pero también se encuentra, lo que nos acontece, ocupa, marca y constituye.

V y L, en sus testimonios, remarcan la importancia de la presencia docente en su estadía como estudiantes, levantándose ante las prácticas indolentes dedicadas a cubrir contenidos, calificar y rellenar horas con exposiciones manejadas a modo de lectura. Indiferencia, finalmente, que exacerba la falta de sentido, pues las preguntas son respondidas desde una supuesta obviedad que sólo siembra las semillas de la insuficiencia para configurar la percepción del sí.

Ambos, frente a esta dinámica, expresan el anhelo de ser acompañados de un modo distinto al habitual, intentando cobijarse en aquellas prácticas que pintan una superficie deseada pero de interioridad que ambiciona poder sobre el otro, silenciamiento y moldeamiento expresado en modos amables y, por lo tanto, más efectivos.

Sin embargo, en el *entre* como acompañamiento se desea:

... formar individuos que pueden pensar por cuenta propia, capaces de actuar pensando en las consecuencias de su actuar y capaces de interrogarse y cuestionarse cuando su acción tuvo efectos distintos a los que esperaban. Todo esto implica que el proceso pedagógico en sí mismo debe tener una dinámica vital sin la cual no hay formación. También implica que a través de este proceso lo que se juega para todos nosotros es nuestra capacidad de sublimación, es decir, el placer de pensar y el placer de pensar con otros de manera compartida (Enríquez, E., 2009, p. 5).

El docente *acompaña* en este proceso, no ignora ni evade. Invita a pensar, a inaugurar, a escribir y detonar fuerzas disruptivas al interior de una estructura legítimamente difusora de saberes, prácticas y valores.

Acompaña en la autoría, en ese paso que da el universitario para reconocerse como autor de su proceso, palabra y práctica. Acompaña en la formación que se está dando a sí mismo²⁸, así como en los enredos de una creación no supeditada a una voz que impone deberes funcionales para sobrevivir en la universidad y mercado laboral.

4.4 A modo de cierre: el devenir formativo

Corriendo el riesgo de ser repetitiva, me parece importante apuntalar —nuevamente—, a la formación como fuerza instituyente que interpela las criptas del sistema escolar, inaugurando espacios de existencia y despliegue al interior de la educación universitaria institucionalizada, para aperturarse a una construcción distinta de la producción de profesionales de papel —encargados de ser funcionales para las tareas del mercado laboral—.

²⁸ En comparación de las perspectivas individualistas que ambicionan la individualidad como estandarte de supuesta autonomía, reconozco que el universitario no se encuentra en una trinchera aislada de los demás pero sí tiene una responsabilidad de sí mismo y la formación que se permite dar.

Si bien la docente C, en la intervención, menciona la importancia de hacer las cosas bajo nuestra exclusividad de acción y palabra, es necesario apuntalar que la autoría se encuentra acompañada por otras voces, pensamientos y trayectos. La autoría se acompaña en la interpelación, *con el otro y los otros*.

Su diferencia, huecos, perforación e interpelación —como impulso de cambio, renuncia y resistencia— tejen un devenir diverso, compuesto por un cúmulo de trayectorias encontradas y tensionadas, desembocando en caminos y veredas que así como inauguran desestructuran, elaboran desde lo hecho a partir de la duda, y transforman las condiciones que disciplinarian cuerpos y subjetividades.

A pesar de las intenciones escolares-universitarias de pintar y producir tránsitos lineales, pulcros e iguales, la formación deviene en cambio y, al mismo tiempo, le permite al ser devenir como sujeto, universitario, pedagogo; le permite devenir en distintas intensidades y sintonías no segmentadas, no expuestas a la mutilación que oculta lo “extraño” y alumbra lo conveniente.

El docente G, durante la intervención, menciona la importancia de formar sujetos recuperando el ser ciudadanos, hombres y mujeres vinculados con otros contextos, pensamientos y presencias. Se forman, como él remarca, distintos aspectos no escindidos el uno del otro, y para eso “atraviesas al sujeto. Lo atraviesas en el sentido cognitivo, en el sentido afectivo, en el sentido emocional (...) Agarras la integralidad del sujeto y a partir de ahí impulsar su formación” (Docente G., Diario de campo, p. 108).

Sin estos atravesamientos, piezas y espacios del universitario y pedagogo, no estaríamos comprendiendo la importancia de formar para transformar, inclinándonos por una operatividad dejada en el marco de la simulación, condicionada a una paga, un contrato y un programa por cubrir.

Sin esos elementos continuaríamos en la reproducción de pedagogos que pierden el sentido de su permanencia, se pierden en medio temas y estrategias por memorizar para reproducir, empujándolos a una acción mecánica que, como menciona la universitaria L, permite cubrir la necesidad de un título como validación social. Empujándolos, como al universitario V, a un apego en moldes y asideros que le brindan certeza en su reproducción y acatamiento fiel.

La formación se levanta como proceso en construcción, que deviene y conlleva la transformación del sí, atravesando al sujeto para transformarlo, derivando en la posibilidad de

constituirse como profesional, como universitario de palabra y movimiento activo. Deriva en un devenir no lineal ni pactado en una postura “correcta”, pues el ser se entrega a un proceso formativo que parte de la pregunta por el deseo.

No es una etapa, un semestre más por terminar, ni un estatuto fijo y acabado en el enmarcado de papeles bien vistos para el imaginario social que deposita en las instituciones el peso absoluto de fabricar “ciudadanos valiosos”.

La formación de los sujetos ocurre como movimiento permanente entre convocatorias, encargos y figuras construidas en lo histórico social. Por ello resulta indispensable dejarla de concebir como adquisición de conocimientos, transmisión de saberes técnicos o forjamiento de competencias, tal como algunas tendencias pedagógicas se empeñan en considerar. Resulta imprescindible concebirla como un proceso imaginario de apropiación, distancia y creación (...) Un proceso interpretativo en acto en el que se construyen posiciones subjetivas, sentidos de la acción colectiva y singular. Un complejo proceso de esfuerzo de sentido donde se sintetizan espacios y tiempos que ponen en juego la acción creativa del sujeto (Ramírez, G., 2016, p. 74 y 75).

El devenir de la formación —entendida como proceso— deriva en actividad subjetiva que cambia, lee y comprende a partir del sí y las construcciones que tiene en torno al campo de estudio, como lo es pedagogía. Deriva en el cambio de sí mismo, retomando cada plano que le constituye y se conjuga en su tránsito universitario y lo que elabora como pedagogo. Deriva en el desafío a la norma, en la autorización de palabra propia, así como en el trabajo minucioso de crear sentido.

Sin embargo, el proceso formativo no siempre se mueve desde la disposición disruptiva que altera y duda del orden, ya que también deriva en la resistencia al cambio, en la negación de construir un proceso y realidad distinta a lo consolidado como único punto de lectura. Negación de ir en contra de la norma que, durante tanto tiempo, ha abrazado cuerpos y subjetividades para procurar una escolaridad práctica y completa.

Negación a pensar desde otros espacios, a tomar posicionamientos distintos a los ya pautados por roles y prácticas legitimadas. Negación a renunciar a lo que considera como verdad, tanto de la escolaridad como de sí mismo. Negación a renunciar a los hábitos que ya procuran una certeza sobre la cual operar.

Entonces, así como su devenir deriva en transformación, la formación también deriva en negar la novedad y resistirse a la incertidumbre que conlleva, pues el miedo de innovar paraliza nuestros cuerpos y subjetividades, haciéndolos presa del pánico por traicionar un orden que tanto trabajo ha costado perpetuar a lo largo del tiempo, existencias y cambios.

¿Cómo nos movemos en medio de la tensión de lo que cambia y lo que permanece, entre los intersticios de posibilidad y los sistemas duros? No hay respuesta sanadora, remedio de fácil aplicación, conceptualización única ni abordaje acabado en sí mismo.

A lo largo de cuartillas, párrafos, citas y constantes cuestionamientos que arman la presente investigación-intervención educativa, convocada por el proceso formativo que se gesta en y entre los pedagogos universitarios, al interior de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, me he permitido navegar por la duda, la interpelación, los senti-pensares y trayectorias de otros, así como por lo enunciado pero también oculto por ser moralizado como *inconveniente* —o, supuestamente, poco útil—.

Sinceramente, cada página, apartado y capítulo ha huido del imperioso deber por establecer alguna certeza vendible para ofertar seguridad. He planteado un cúmulo de interrogantes que, si bien han orientado el proceso de investigación-intervención y su eventual escritura, también permanecen abiertas para continuar siendo abordadas desde otros dispositivos de intervención y trayectorias.

Son estos mismos cuestionamientos los que manifiestan la complejidad del proceso formativo de los pedagogos en UPN-Ajusco a partir de lo que acontece, lo que late y lo que se mueve.

Complejidad que, sin importar cuántas veces queramos apagarla, recuerda la vitalidad del movimiento universitario a través de su palabra, su acción, de su discurrir de las estructuras

físicas bien moldeadas, pues es en su alteridad donde puede pensarse desde otros espacios, bajo otros lentes y perspectivas, pintando sobre horizontes distintos y matices aún no palpados.

Como lo he mencionado hasta el cansancio, son las voces de los testimonios los que le brindan vida y cuerpo a este proyecto, y son las trayectorias que he armado las que también me han acompañado en mi propio proceso formativo como pedagoga.

Han sido las dudas, los temblores, los supuestos y las esperanzas los que han alimentado mi espíritu como profesional —y también como mujer— para continuar en este camino que pregunta demasiado, complejiza hasta el cansancio y escribe hasta que los dedos parecen deslizarse por sí solos a lo largo del teclado.

Ante esto, insisto en la trascendencia de abrimos al cuestionamiento de nuestras prácticas profesionales para revisar las huellas, los caminos, lo dicho y lo silenciado. Cuestionar y revisar para repensarnos, para preguntarnos por el deseo, para imaginar y crear, desplegando nuestro potencial desde el lienzo en blanco que nos deja lo incierto, lo no medible pero sí signado por nuestra diferencia como marca de autoría.

Cuestionarnos y cuestionar nuestro cotidiano desde las desilusiones, los errores, los aciertos, los miedos y las resistencias; lo que hemos abrazado como certeza y también lo que nos ha sumergido en las mareas del existencialismo a mano de Jean-Paul Sartre.

Dudar para darle paso a nuestro potencial, a nuestra palabra como reconocimiento de lo que hemos labrado y lo que podemos continuar haciendo y deconstruyendo. Dudar para salirnos de las normalidades que apaciguan cuerpos, tirando de los bordes para darle paso a la profundidad de los proyectos que muchas veces fueron ignorados o cerrados por su supuesta carencia de relevancia o por, simplemente, no encajar en las tendencias vendibles según los estándares de titulaciones rápidas y provechosas.

La escritura de la presente tesis ha sido un ejercicio profesional que me ha formado como pedagoga, acompañándome en mi desenvolvimiento a través de diferentes pliegues y espacios

educativos que no han llevado, necesariamente, la etiqueta de lo escolar para poder marcar un aporte pedagógico.

Escribir no sólo ha sido una pasión que he traído conmigo desde que Oscar Wilde se volvió la fuente principal de mis historias más fantasiosas y extensas en mi infancia, ya que, como pedagoga, ha sido una afirmación para pensarme, para distanciarme de las prácticas puestas en marcha, y así aperturar espacios de cuestionamiento.

Escribir me ha atravesado como profesional, pero también como mujer, en cada aspecto en el que tengo vida y me ha formado a lo largo de tantos meses que, al día de hoy, parecen demasiado cortos para todo lo elaborado, analizado, revisado y puesto en marcha.

Cierro este último capítulo de la tesis abrazando las vidas que han vibrado conmigo a lo largo de tantos días, meses y años, abrazándome al reconocer que el enfrentamiento conmigo misma ha sido terriblemente brutal, pero también formativo.

Sin embargo, no vuelvo en mis pasos, sino que me sostengo en el punto que me empuja hacia delante para continuar navegando en las profundidades de una formación y un proyecto inacabado, constante y a la expectativa de repensar preguntas para multiplicarlas, pues es a través de ellas por dónde escapa la palabra.

Consideraciones finales

La Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, como institución de Educación Superior Pública, abre sus puertas para la formación de profesionales de la educación en licenciatura y posgrado, priorizando en el proceso la atención a las necesidades del Sistema Educativo Nacional, así como a los diferentes espacios educativos en los que el ser humano se desenvuelve.

Su oferta educativa es amplia pues, como ya he señalado anteriormente, cuenta con programas de licenciatura, maestría y doctorado, así como especialidades y diplomados. Ha extendido sus brazos a lo largo de la República Mexicana, alcanzando cada uno de los estados con diferentes sedes y programas educativos.

La UPN es la institución pública más importante de México en la formación de cuadros especializados en el campo educativo. La planta académica de la UPN en todo el país, genera conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para comprender y transformar la educación. El lema que distingue a nuestra institución es: EDUCAR PARA TRANSFORMAR (UPN, 2019).

La Unidad Ajusco, matriz de UPN, apretuja las extremidades con el frío gélido que resguardan sus muros de piedra. Los rectángulos blancos y delgados del piso, un tanto irregulares, continúan almacenando pasos y huellas de un montón de trayectorias atravesadas por la diferencia de una biografía, decisión y subjetividad tan única como compleja.

La naturaleza que rodea su arquitectura transforma su piel con el transcurrir de días y meses. A veces tan seca, que lastima las piernas cuando te apoyas en la superficie de un pasto cortado al ras. A veces tan verde, que los pantalones se humedecen al tacto, y otras veces únicas en el año se viste de un morado majestuoso, que pintando las copas, te hace sentir cerca de una belleza inefable.

La Pedagogía extiende sentidos y significados de manera irregular. Algunas veces abraza la educación desde lo complejo, lo conflictivo, lo intenso y lo incierto. Y otras veces, se ve apañada por un marco limitado de prácticas inconclusas e improvisadas.

Se enreda entre múltiples cuerpos y subjetividades como parte del sí, pero su recorrido por cada existenciarío nunca traza un mismo camino. En ciertas ocasiones sólo toca las superficies y permanece ahí durante un corto tiempo, al menos hasta que una pasión profunda despeja sus ramas.

Otras veces sólo se ata a las extremidades funcionales que le permiten sobrevivir como licenciatura, descansando en la sujeción del deber que le impone habilitarse en ciertas aulas, bajo ciertos criterios de su extensión, y bajo ciertos conceptos y nociones.

Y en otros momentos, su enredo se ve plagado de matices y texturas distintas, acompañándose del conflicto y las preguntas como potencial de recorrido e intromisión, pues supera lo superficial para implicarse en la trayectoria del universitario-pedagogo en formación. Es ahí cuando la pedagogía no se permite agotarse en un certificado, mucho menos en una matrícula saboreada con nostalgia, ya que se vuelve columna vertebral del devenir como profesional y persona en cada espacio de desarrollo que experimenta.

A través de los cuatro capítulos de la presente tesis, así como todo lo que comprende la elaboración del proyecto de investigación-intervención educativa —que puso en marcha dicha escritura—, he construido un rompecabezas que no tiene piezas iguales ni un tinte de acabado regular por sellar.

He abordado la formación del pedagogo en UPN-Ajusco desde las experiencias de dos casos de estudiantes y de tres docentes y, con ello, he generado inferencias, descripciones de lo que pasa en la institución durante los trayectos formativos, además de formular más interrogantes, haciendo del proceso de investigación una tarea ardua que me recuerda la vitalidad de la misma: *preguntar, indagar, cuestionar, explorar, inquirir*. Partí de un deseo que me movilizó para tomar caminos en el proceso de indagación.

Sé de la imposibilidad de escribir para terminar, pues no hay campo que se encuentre completamente cerrado sobre un único horizonte. Vaya contradicción que subyace en los intentos de homogeneizar una complejidad enriquecedora.

Así que huyendo —y cayendo en el intento, seguramente— de la repetición de lo que he trabajado en las largas cuartillas que preceden a este epílogo, me parece importante apuntalar algunas consideraciones finales en torno a lo abordado y lo que queda latente por decir.

La escritura, aunque ha sido un ejercicio reafirmante, está propensa a dejar cabos sueltos, aspectos por recordar o, incluso, pulir. Por lo mismo, las consideraciones finales serán breves, pero traerán de vuelta aquello que ha conllevado poner en marcha el presente proyecto, articuladas en pequeños apartados sobre lo que ha dejado asentado y abierto para seguir.

a) La investigación-intervención educativa: de lo emergente y lo diferente

La investigación educativa puede hacerse de diferentes maneras, bajo distintos enfoques, posicionamientos, análisis y enunciados. Trae consigo un amplio abanico que experimenté desde mis primeros semestres en Pedagogía, vertebrado por el ferviente empeño de enseñar metodologías “correctas” para leer y abordar lo educativo.

Los paradigmas se cerraban en torno a criterios fijos, de apariencia incuestionable, y sus respectivos métodos pautaban acciones fijas y estables, que tendían por la previa elaboración de supuestos a los cuales adaptar voces, de acuerdo a la satisfacción de los objetivos de la investigación.

La enseñanza de lo anterior, puesto en marcha en aulas universitarias, de planeaciones bien ejecutadas, tiene aportes relevantes en la educación bajo ciertos fines bien delimitados y organizados. No puedo negarlo. Sin embargo, también limita el campo de intervención al sujetar y condicionar voces, lugares y relaciones a los objetivos por probar.

Abrir mi formación a un enfoque distinto a los aprendidos conllevó una aventura plagada de conflictos y renunciadas, por decir lo menos, ya que me enfrentaba a un devenir que no parecía “correcto” frente a las verdades consumidas como pan de cada día, durante la mayor parte de la licenciatura.

La investigación-intervención educativa irrumpió mi formación al desplegarse como modo de lectura y acción distinta a la conocida programación, tematización y secuenciación lógica.

Irrumpió al abrirse como dimensión epistémica, desde la cual era posible construir conocimiento y no sólo supuestos desprovistos de anclaje.

Negrete Arteaga, T. (2017) refiere a ella como *dispositivo* en un haz de relaciones de saber-poder y subjetividad, donde pueden visibilizarse y enunciarse procesos de dislocación en la simultaneidad del instituido e instituyente (p. 2). Genera, precisamente, dispositivos que desarman las dinámicas instituidas para penetrar en los silencios, romperlos, desestructurar sistemas duros, dándole visibilidad a las latencias que, en la lógica de lugar-escuela, difícilmente se hacen manifiestas.

En el caso del presente proyecto, transitar de la idea de una entrevista semiestructurada hacia el acto de una entrevista a profundidad como dispositivo de intervención con los estudiantes universitarios, habilitó la construcción de espacios de encuentro con ellos y sus docentes, donde su decir emergía sin verse sujetado a respuestas prefiguradas para discernir y escoger.

Tanto estudiantes como docentes hablaron de sus experiencias, vivencias, expectativas y aquello que no han podido concretar. No respondieron bajo los términos estrictamente formales sobre la formación, universidad y pedagogía, más bien fueron orientados y potenciados por el clima propiciado durante los encuentros, y la fuerza de las preguntas que se fueron formulando que hacían fluir el devenir de la palabra propia.

Su decir *emergía*, no estaba supeditado a un estándar, y es la *emergencia* un elemento medular de la investigación-intervención educativa, pues opera en la libertad del habla, acontecer y prácticas, haciendo de los dispositivos de intervención una herramienta no dependiente de un estándar, pero sí dispuesta a propiciar procesos de indagación. *Emergencia* que:

... se manifiesta como algo distinto a la urgencia, aparece en escena en los procesos de formación mediante los proyectos de investigación-intervención, en la posibilidad de ser enunciadas e interpretadas temáticamente por todos los participantes, pero también, sólo como el gesto de un querer decir, un no pensado. Con la emergencia se da cuenta de los sucesos, de lo que acontece en la relación de fuerzas, de sus procedimientos, trayectos y devenires. Por consiguiente la dimensión instrumental de los proyectos de intervención

educativa, no se ajustan a lo programado, sucesivo, ni por los resultados, sino que se juegan más en lo aleatorio y singular de los sucesos y procesos. Es por ello, que “la intervención opera más de lado de lo instituyente que de lo instituido” (Remedi, 2015:285). (Negrete Arteaga, T., 2017, p. 5).

Son los testimonios de docentes y estudiantes universitarios los que me permitieron armar narrativas donde el abordaje de la formación no consistía, únicamente, en definirla conceptualmente y ajustarla a los supuestos deberes cumplidos en el cotidiano universitario. De su palabra emerge la relevancia de analizar el proceso formativo de los pedagogos, en UPN-Ajusco, desde los roles cumplidos, las normativas que dictan las acciones por hacer y temas por cubrir, los encargos institucionales; así como las exigencias de sentido para forzar un significado de la licenciatura como parte del sí.

Formación que es relevante en la medida que reconoce los procesos gestados de manera simultánea en el devenir de los casos analizados que dan cuenta, a su vez, del proceder de la comunidad universitaria, desmenuzando sus elementos para visibilizar las latencias, las supuestas certezas -del dominio teórico-metodológico, del ethos profesional y del ideal del progreso como cumplimiento de la certificación y “ser graduado”- y las inconsistencias experimentadas en el día a día.

Relevancia que se levanta frente a un paradigma que apretuja las manos con fuerza alrededor del rendimiento, el control, eficacia, metas a corto plazo y efímera satisfacción. Frente a un paradigma que forja una universidad de papel, de profesionales desechables que cubren las urgencias, pero son fácilmente reemplazables. Paradigma de jóvenes abatidos, pendientes y sujetos a la respuesta de un mercado e institución que los certifique útiles y eficientes, en la medida que permanecen atrapados entre la obligación, la falta y la pérdida del sí.

Tanto la *emergencia* como los dispositivos de intervención, conjugados en uno mismo, me permitieron partir de la formación distinguiendo las partes que la componen, en su complejidad, como potenciadores del habla y análisis, pues es en ello donde se articulan las líneas de marcha para leer, estudiar y, eventualmente, darle escritura a la tesis, como: la importancia del docente en la formación desde lo vincular y el acompañamiento, el modelo en la cultura de sobrevivencia

universitaria, los asideros dependientes y el armado de trayectoria —por mencionar algunos de los abordados—.

La investigación-intervención educativa, en cada arista que la conforma, puede presentarse inconveniente bajo ciertos ángulos y puntos de partida para la indagación, articulación y escritura. En el caso de mi proyecto, ha sido una diferencia que brinda complejidad al alumbrar hacia lo oculto, lo no medible, lo incierto y no secuencial. Complejidad que profundiza en las problemáticas existentes, sin coartar su trascendencia por sacudir lo políticamente correcto.

Lo complejo, lejos de conllevar alguna dificultad de acción y construcción, inaugura puntos de partida para la investigación, apuntalando algunos aspectos, potenciando otros, generando preguntas persistentes para identificar los momentos de pausa, así como lo que queda pendiente para continuar indagando en otros espacios y desde otros dispositivos.

El proceso de investigación-intervención *no es lineal*. Tiene movimientos, se fragmenta, se tensiona, genera encuentros, construcción y cuestionamientos de los estudiantes sobre su ser y estar en la universidad, para estructurarse en narrativas, materializándose en una tesis —como lo es el trabajo entre mis manos—, artículo científico, capítulo, libro, revista, etc. Se enriquece de las diferencias, los desacuerdos y los cambios, más no de un tránsito aparentemente armónico que elimina los desbordes y despuntes para tener un desarrollo pulcro.

Partiendo de este enfoque y posicionamiento, me fue posible reconocer, desde un involucramiento ético, a estudiantes y docentes para mostrar las trayectorias formativas que se sostienen como prácticas institucionales, como parte activa y medular del proceso formativo de los pedagogos en una universidad especializada en la profesionalización para la educación.

Además, este reconocimiento —en términos del proceso de investigación-intervención—, sus voces, vivencias y experiencias, son una fuente de saber que se devela para ellos y para mí en cada encuentro. El reconocimiento de ese saber sostiene, ineludiblemente, la construcción de los trayectos formativos que se develan en la presente tesis. Son ellos y ellas las fuentes primarias de información, pero no sólo como informantes por sistematizar acorde a una

tipificación por su nombre, licenciatura, trayecto escolar, aspectos socioeconómicos y otras opciones de respuesta predefinidas.

Formulé trayectorias considerando la percepción que tienen de sí mismos frente a la licenciatura y al rango universitario, la relación que sostienen con los docentes, la cultura y prácticas institucionales, así como las expectativas que tienen al egresar. Aunado a ello, me apoyé con referentes teóricos como acompañamiento para dilucidar y problematizar el terreno pedagógico-educativo desde la formación.

De igual manera, para entender la cultura y prácticas institucionales, fue necesario retomar los enunciados puestos en documentos oficiales que nutren el imaginario institucional, y a la Pedagogía como licenciatura. Enunciados conjugados permanentemente con la energía activa del movimiento universitario entre existenciaros y subjetividades que la vertebran, explorando sus asteriscos, recovecos, cultura y deslizamientos que la articulan de manera activa.

Así se visibilizaron las tensiones, resistencias y contradicciones que plagan a UPN-Ajusco y Pedagogía, abriendo paso por su cultura, movimientos y comunidad; rescatando y recorriendo lo no revisado y normalizado que, precisamente, intentan perder de vista —en un intento de protección a lo funcional— las lógicas de escolaridad y encierro que permean las prácticas y se han cimentado como lecturas base para percibir lo educativo.

b) Del análisis y las nuevas relaciones forjadas con el conocimiento

Superar las periferias de una lectura dedicada a explicar y obviar las condiciones educativas e institucionales, requiere un esfuerzo de creación e investigación arduo y minucioso. El análisis, en este esfuerzo, ha sido planteado —en múltiples ocasiones— desde los términos por cumplir y los parámetros de ajuste necesario para que datos y cifras cuadren en el estándar previamente puesto sobre las bases metodológicas de una investigación.

Sin embargo, es importante recuperar, a la par de otros enfoques, un análisis que habilite una lectura de la complejidad, que identifique las relaciones, sus composiciones y las tensiones que operan en las prácticas y la cultura institucional, sin la imperiosa necesidad de clasificar entre

criterios “buenos”, “correctos” o “malos” —pues generalmente tienden a moralizar los actos, recurriendo al castigo y silenciamiento para oprimir lo incómodo y diferente—.

En el apartado metodológico de esta tesis, desmenucé cada elemento que configura mi perspectiva de investigación-intervención educativa que sostiene mi proyecto, y mencioné la relevancia del *análisis de discurso, desde lo educativo*, que nutre esta perspectiva y línea de inscripción.

El *análisis del discurso* habilita, precisamente, una lectura de las latencias, los desbordes, las huellas y lo sedimentado, puesto que hablar de discurso no es referir, exclusivamente, “al discurso hablado o escrito (speech) necesariamente, sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación. (...) Lo discursivo alude a la significación de estos elementos, sin importar la naturaleza de su soporte material” (Buenfil Burgos, R., 1993, p. 5).

En el caso del proceso formativo, éste análisis permite ver hacia la discursividad universitaria estructurada en sus prácticas, sus existenciarios, sus secretos a voces y lo manifiesto a partir de distintos sentidos y direcciones, haciendo inteligibles los procesos educativos desde su diferencia.

Aunado a ello, como elemento trascendental de la perspectiva de investigación-intervención que acompaña el proceso de análisis y escritura, es el *análisis institucional*, que focaliza lo institucional como organización social, sin reducirlas a un establecimiento como lo hace una mirada positivista.

El análisis institucional trabaja con la negatividad, profundiza en la paciencia y lo doloroso, visibilizando que “no existe un dato positivo (y cuantificable) en estado puro, puesto que la unidad positiva no es más que un momento: el momento de la universalidad” (Lourau, R., 1970, p. 9).

De esta manera, el análisis institucional entra para no perder de vista los matices y las diferencias, y por ello la importancia de *no* homogeneizar una situación o problemática sólo porque, aparentemente, existen herramientas que pintan más “sencillo” la generalización en su

abordaje. En el caso de esta investigación-intervención, no se pretendía partir o arribar a un concepto fijo y único de pedagogía, formación y universidad, ya que terminaría repitiendo lo que ya se ha dicho en otras tesis, ensayos y artículos.

Abordar el proceso formativo y las trayectorias que produce, en sus atravesamientos y vicisitudes, en lo oculto y lo expresado pero no escuchado, develan la aparente solidez institucional al indagar en las piezas y los huecos. El conocimiento construido sobre los procesos formativos y sus trayectorias deviene de la intimidad del acontecer cotidiano en la institución, articulando con preguntas constantes el decir de los estudiantes universitarios y docentes, con los ejercicios analíticos.

De ahí la importancia del *análisis institucional* como dispositivo de lectura y guantes de acción en el devenir del proyecto, pues mantiene presente que “no pretende producir un súper-saber clandestino y misterioso, más completo y más «verdadero» que los otros saberes fragmentarios. Aspira, simplemente, a producir una nueva relación con el saber, una conciencia del no-saber que determine nuestra acción” (Lourau, R., 1970, p. 9).

Es así como, tanto el análisis institucional como el análisis del discurso desde lo educativo, forjan los soportes conceptuales y metodológicos de la perspectiva de investigación-intervención, posibilitando un atravesamiento analítico al proceso de formación subjetiva inscrita institucionalmente. Desde un enfoque dedicado a conocer más allá de lo ya establecido, forjando un saber que no se conforma con la aseveración de los enunciados legítimos corroborados a través de situaciones y conductas, pues profundiza entre las líneas y entrelaza el mandato con las latencias instituyentes que le brindan vida a la institución, enfocando los procesos y su devenir.

El conocimiento, entonces, no está fundamentado en la repetición de los enunciados ya aprobados como “correctos”, ni en la aprobación de determinados elementos conductuales que sólo explican la relación entre estímulo-respuesta o causa-efecto.

Apoyado y articulado en ambos análisis, el conocimiento ya no se convierte en una utopía de buena conveniencia conceptual, al contrario, el conocimiento se elabora como *proceso* de

relaciones conflictuales, paradójicas, que se tensionan y contradicen, que marcan diferencias; proceso al que llegamos desde el análisis y que, al mismo tiempo, se apertura a forjar nuevas relaciones a partir de la innovación y lo emergente, lo distinto y lo que ignoramos.

Conocimiento que desenvuelve “toda esa otra textualidad producida socialmente en la que se ofrecen descripciones y representaciones sobre ámbitos de la realidad —el educativo en este caso— que no se apegan a los criterios más tradicionales de científicidad” (Granja Castro, J., 2003, p. 232). Conocimiento inacabado, ignorante, procesal. Conocimiento de lo no dicho, de lo no visto y de lo silenciado.

c) La relevancia de la formación como proceso, más no como concepto

El discurso de lo pedagógico compuesto por nociones como *capacitación, memorización, enseñanza, evaluación, planificación, protocolo, aprendizaje, didáctica, entrenamiento* y un cúmulo más de conceptos difuminados bajo la línea de la certificación dan significado social a lo educativo.

La falta de distinción de los procesos de enajenación en los métodos, las técnicas y las afectaciones subjetivas que propician, permanece en una carencia de claridad en torno a los sentidos y significaciones que los sustentan, y cómo se van asimilando como parte natural del cotidiano y, dentro de los espacios educativos y escolares, la comunidad transita sin preguntarse los porqués de lo que aprenden, lo que hacen y cómo lo aprenden. Reparar en ello pinta una tarea que requiere tiempo y una forma de proceder diferente, que se justifica con la falta de tiempo.

Formación: un campo de batalla olvidado, de complejidad que yace bajo el tabú de lo difícil. Batalla que cede ante las herramientas que ofrecen mayor popularidad, de tendencias vigentes, más conveniente para el ojo de la tradición y el consumo. Batalla que, a pesar de las negativas existentes, sostengo con firmeza en este proyecto.

Abordé lo formativo en y desde la complejidad que le caracteriza —más no desde una mera conceptualización a ser consultada en diccionarios—. Lo abordé desde las prácticas no revisadas, manipuladas por el encanto del ocultamiento que silencia el ruido —más no la

inquietud— de una comunidad que cuestiona, con múltiples matices y colores, la continuidad de lo normalizado, asumido como un adecuado “deber ser”.

La *formación* es un *proceso de construcción* permanente, continua, alimentada del mosaico de aprendizajes que componen el campo de saberes del ser humano, así como por su cultura, potencial y curiosidad epistémica (Navarrete Cazales, Z., 2013, p. 8).

Resulta importante distinguirla precisamente como eso: **proceso, proceso en construcción.** Distinción para discernir de otros métodos y técnicas implementados en las aulas y el cotidiano educativo, para encauzar el potencial de estudiantes y docentes por vías que no limiten, no opriman ni silencien lo que su capacidad inventiva y creativa puede dar y construir.

Distinción no agotada en separar elementos y tratarlos como entes ajenos, pues es clave el reconocimiento de ellos, en coexistencia, para rastrear y significar sus afectaciones en las trayectorias educativas desde distintos ángulos.

A lo largo de la investigación-intervención con estudiantes y docentes, se dilucidan las prácticas de enseñanza de lo pedagógico que reiteran la lógica de la escolarización día a día: el hacer a través de la entrega de tareas, calificaciones emitidas en la página oficial de la universidad, así como la necesidad y obligación de cubrir los créditos demandados por el programa de licenciatura para obtener una certificación que brinda valía frente a instituciones escolares, gubernamentales y sociales. Reivifican su formación subjetiva como alumnos, independientemente del grado escolar en el que se encuentren.

Mucho de su hacer pendía del cumplimiento, la cultura de sobrevivencia y la urgencia de cumplir con los deberes sociales y encargos institucionales, transitando desde el vacío que conlleva reproducir para obtener números acumulables. Su existir estaba sujeto por el deber de cubrir lo institucionalizado, sin importar el sufrimiento existencial que conlleva dicha tarea, vivencias que habían experimentado a lo largo de toda su escolarización.

Los cuerpos y subjetividades, los senti-pensares, parecerían sujetos a pausar el momento de la experiencia, la espera y el deseo por correr tras las obligaciones impuestas según los grupos de

edad y género que cubra cada ser humano: si tienes veinte es tu obligación tener una carrera universitaria, si tienes veinticinco deberías pensar en el posgrado, si tienes treinta y no has hecho nada de lo anterior sólo has gastado un tiempo que no puede regresar, y si tienes más de treinta y cinco el tiempo de aprender se ha agotado.

Entonces no hay dudas, no hay sospechas, no existen momentos tambaleantes ni líneas que desconfigurar. El vacío se vuelve profundo, lleno de calamidad y con la bruma escalando por las paredes de la garganta. Se debate entre el titubeo por cambiar y el temor que empuja a alimentar el apego y seguimiento de los hábitos de permanencia. Sin construcción ni tiempos.

Como se testimonia y analiza en esta tesis, el devenir de los estudiantes V y L se encontraba repleto de tensiones, atravesamientos, interrupciones, resistencias e incertidumbre que se hacían parte de lo que elaboraban como universitarios, pedagogos y profesionistas. Tejían sentidos y significados que guiaban y configuraban su hacer. Tejido que elabora un proceso formativo, *su proceso formativo*, el cual también retoma lo biográfico y las inscripciones hechas.

La formación “no se limita a la transmisión que, por cierto, nunca es íntegra, porque ella queda atravesada por lo imaginario, por la fuerza de creación y la posibilidad de que lo creado pueda significar algo para otros” (Ramírez, B., 2016, p. 80).

Si no reparamos en ese mosaico, si no nos colocamos bajo este caleidoscopio, difícilmente podremos generar estudios, análisis y comprensiones que vean más allá de un programa y una certificación. Si no reparamos en ello no rescatamos la riqueza de la diferencia, permaneciendo en la estaticidad que propician los procedimientos sujetos a definiciones por ratificar que no nos brinda campos de saberes posible de expandir o complejizar.

Si no reparamos en que trabajamos con procesos de formación subjetiva, nos encontramos al borde de ignorar a las instituciones desde sus fibras más sensibles y menos explícitas, los momentos y elementos que componen trayectos y que los transforman desde ciertos sentidos educativos y direcciones. Al borde de encerrarnos en un juego de víctimas y culpables donde el acontecer se fragmenta, y los personajes participantes claudican ante ello.

- d) La formación del pedagogo universitario: su trascendencia en el campo educativo-pedagógico

La pedagogía, como campo de profesionalización, también conlleva un proceso formativo al interior de las universidades. Son jóvenes y adultos los que ingresan para formarse en ese ámbito y, eventualmente, desempeñarse profesionalmente en alguna área de la amplia gama que comprende la pedagogía, desarrollando prácticas que influyen en múltiples procesos educativos e impactan en distintas trayectorias subjetivas desde las edades más tempranas.

Ante esto, me parece fundamental un ejercicio de análisis e indagación de la formación de los pedagogos para no dar el tema por visto, obviando sus condiciones y manteniéndola bajo una idealización que no posibilita revisar el cotidiano.

Como ya lo he abordado, tanto el plan de estudios de la licenciatura como su puesta en marcha a través de prácticas docentes, estudiantiles e institucionales, propician procesos de formación subjetiva que construyen distintas trayectorias, cuyos alcances y limitaciones se expusieron en dos tendencias: una que se limita a la lógica de lugar y sus respectivos roles desempeñados, y otra que se apertura —en lo espacial— a lo vincular.

1. El pedagogo del deber ser

En la primera tendencia, que opera como una fuerza instituida, la universidad yace como *lugar* restringido a determinadas reglas y pautas que retoman, convenientemente, prácticas y hábitos funcionales de la escolaridad.

“¿*Qué es la pedagogía?*” se convierte en la pregunta por resolver más temida y persistente durante ocho semestres. Pregunta que empuja a sacar retazos de conceptos apelmazados con términos de *ciencia, disciplina, arte*. Términos acompañados de técnicas que, al finalizar los cuatro años formales de lo que podría definirse transitar por *cursos habilitadores* para aplicarse uniformemente en el ámbito laboral y en un título profesional.

Estudiantes, docentes e institución se restringen a cumplir con los roles que les han sido designados y que legitiman diariamente, para sostener el sistema. Roles que, en sus limitantes,

no se permiten profundizar y ampliar el campo de estudio de lo pedagógico, ciñéndose a los puntos marcados en planes de estudio y programaciones de materias, miradas que se reiteran y repiten en cada curso, de tal forma que se burocratiza tanto para docentes como estudiantes su lugar como universitarios y profesionales en formación, ya que su devenir permanece encerrado en la eficiencia del rol.

Entonces, como pudo verse en esta primera tendencia a lo largo de los dos primeros capítulos, cuerpos y subjetividades se repliegan a una cultura de sobrevivencia que les enseña a habitar el *lugar-escuela*: la universidad.

Se ciñen a sus condiciones y a la carga ideológica que no diferencia las prácticas de la universidad a las vividas durante su trayecto escolar, lo que trae consigo vivir a la institución universitaria como escuela. La cual silencia la diferencia, moldea cuerpos acorde a las prácticas y asteriscos pautados por lo “correcto”, sujetando extremidades al anhelo de ser “*alguien en la vida*”.

A partir de las vivencias generadas por los estudiantes L y V, pude dar cuenta de la importancia que se le brinda, en el día a día, a la universidad-escuela, a responder a lo urgente acorde a las conductas observadas en términos meramente superficiales, conservando hábitos de premio-castigo, luchando por encajar en la categoría de lo socialmente “correcto” como ejecutante de planes y programas en los espacios educativos.

Los roles de docentes, estudiantes e institución, son los huecos por llenar de manera ideal para sostener una matrícula, un empleo y un estatus, evitando involucrarse con *otros* más allá de lo establecido en documentos reglamentarios para poder generar un tránsito “exitoso”.

La formación del pedagogo, desde esta perspectiva, no es vista como *proceso subjetivo*. Más bien, es percibida y asumida como el tránsito secuencial de cuatro años a través de créditos por cubrir y títulos por obtener, intentando forjar una eficiencia terminal efectiva de la licenciatura, con miras a ocupar un puesto adecuado tanto en la institución universitaria como en el campo laboral, desde el rol asimilando como alumno para ser reproducido como un empleado conveniente a desempeñar en diferentes espacios.

Es así como los pedagogos, rotulados por una matrícula, mantienen un lazo de continuidad escolar desde el vacío, en un intento de remediar el estado de *falta* —al que han sido sometidos— a través de los bienes académicos. Pedagogos que viven como *escolares*, asimilando la universidad como un paso más por dar pero sin conllevar diferencia alguna entre la educación media superior y la formación universitaria, pues como mencionan los estudiantes L y V, yacen bajo las mismas prácticas pero en un arquitectura más grande.

Pedagogos que, como se expresa en los casos de indagación, no tienen claridad alguna sobre su hacer como profesionales, invirtiendo su energía física y mental en memorizar tantos términos como sean posibles para definir a la pedagogía, así como técnicas que puedan ser implementadas al interior de aulas para responder a las demandas urgentes del sistema.

Pedagogos que ablandan el asiento del eterno alumno, sin reconocimiento de sí mismos ni de las relaciones que estrechan con los otros. Los lugares y etiquetas ya están dispuestos con antelación, esperando a ser ocupados por el que mejor pueda cumplir con sus parámetros para ajustarse a dinámicas de supervivencia institucional.

2. Formación subjetiva: el pedagogo universitario

La segunda tendencia por la que transita la formación del pedagogo, se abre frente a la fuerza instituida como fuerza instituyente, donde la universidad se apertura como *espacio* de construcción en la cual se trabaja el reconocimiento de sí mismo a partir del proceso subjetivo en juego, abriéndose a la posibilidad vincular no limitada a la rigidez de un rol por cumplir ante la condición de permanecer matriculado en un programa educativo.

Como he desarrollado en el tercer y cuarto capítulo, es necesario dar cuenta de los procesos que *forman* a los pedagogos como universitarios y profesionales, sin ignorar las inscripciones que hacen, los posicionamientos que toman y el tejido subjetivo que han construido en lo biográfico. Procesos que inciden en lo instituido e instituyente, en la norma y la resistencia —expresada en apertura o clausura—, en lugares legitimados y espacios practicados.

Trabajar desde la investigación-intervención educativa me permitió indagar, precisamente, en estas fibras sensibles que no se fragmentan según el estándar de mayor o menor relevancia. Me permitió elaborar trayectorias, a partir de las voces y vivencias de docentes, estudiantes e institución, que emergen con el potencial de existenciaros sensibles, plagados de dudas, inseguridades e incertidumbre.

La investigación-intervención educativa concibe a los procesos formativos como habilitadores de ojos ilustrados “en la escucha, en la espera, se pone en juego la relación imaginario/real/simbólico que disponen las distintas herramientas para pensar, idear y analizar tácticamente lo que va aconteciendo en las relaciones entre sujetos/grupo/institución” (Negrete Arteaga, T., 2017, p. 5).

Este *otro pensar*, distinto al tipificado y marcado como deber legítimo por cumplir, posibilita hacer de la universidad un espacio *practicado* que permita repensar lugares, posiciones y construcciones, reconociendo que lo educativo no es un objeto que se estabiliza en determinada cronología y herramientas, más bien es un proceso que se elabora.

Ante el espacio practicado se abren vínculos que pueden entregarse a un involucramiento ético con el otro, reconociéndose al tiempo que reconoce al otro, encontrando un acompañamiento que no sujeta ni reprime, más bien funge como soporte en medio de lo incierto y desconocido. Involucramiento y práctica que no pretende tramos fijos por sedimentar semestre tras semestre, año tras año, ya que comprende el proceso subjetivo que se construye constantemente en el devenir universitario y profesional.

Proceso que atraviesa no sólo al estudiante, también atraviesa al docente —ambos se forman al estar implicados— en su propio trayecto, incluso cuando insisten en que los estudiantes universitarios son los únicos responsables de cómo se pinta su ser-estar como pedagogos y upenianos. Proceso que, en sus múltiples matices y expresiones, deja en evidencia a una institución que, pese a la romantización de la liberación a través de la educación, produce profesionales de papel: efímeros, reemplazables, sin anclaje alguno que los sostenga.

Entonces, dar cuenta de la universidad a través de la lógica instituida que le insta a operar como *lugar* de escolarización, preservando pautas, técnicas, conductas y roles, me hizo posible visibilizar lo incómodo y latente que sirve de apertura para trabajar en fino en la descripción de otros procesos del ser universitarios, docentes e institución que operan como *espacio practicado*, intersticio de la fuerza instituyente para forjar otro transitar, otras formas de construir conocimiento.

Fuerza instituida e instituyente, trabajadas desde la investigación-intervención educativa, que inducen, acompañan, propician la formación del pedagogo sin dar por sentado que la repetición de lo dado sea la apariencia que garantice a lo homogéneo como verdadero, sin posibilidad de cuestionar lo que acontece en esas superficies pulcras jugadas en las imágenes universitarias de lo correcto, e instituciones universitarias funcionales que cultivan una cultura de la competencia, de la desigualdad, del rechazo a lo diferente y, en muchos casos la deserción escolar.

Como menciona Granja Castro, J. (2003), “lo que se conserva como conocimiento socialmente verdadero es solamente un pequeño fragmento, las aristas del iceberg que descansan sobre un cuerpo sumergido y olvidado” (p. 232). Es decir, no hay abordaje que no requiera revisar ese cuerpo ignorado: *la formación del pedagogo-universitario*, como punto medular para propiciar otro tipo de prácticas y dispositivos de intervención, que rompan con las continuidades y posibiliten la emergencia de subjetividades y potencias individuales y colectivas.

Soy consciente de que, como he mencionado en repetidas ocasiones, he generado más preguntas que abren distintas aristas de abordaje pendientes, que recuerdan la trascendencia de indagar, analizar, investigar e intervenir en los procesos de formación de los pedagogos, dando cuenta de lo que se articula, simboliza, cambia y transforma.

Finalmente, escribiendo estos últimos párrafos, doy cuenta del incremento que han tenido las inquietudes e intensidades de los jóvenes universitarios matriculados en Pedagogía, UPN-Ajusco. Su ímpetu por dilucidar, no guardar silencio, romper con los límites impuestos por las materias y los pactos de acuerdo que oxidan su capacidad de análisis.

Danzan, desdoblan sus cuerpos y subjetividades con dudas y convicciones. Abren espacios de encuentro y se reconocen, a través del dolor y la incomodidad que surge al ver un reflejo que, por mucho tiempo, ha sido evadido. Toman decisiones, se movilizan y hacen renunciaciones, a veces de lugares, a veces de sí mismos.

Su devenir es intenso, diferente, *formativo*, plagado de atravesamientos y vicisitudes.

Bibliografía

- Albornoz Muñoz, N. y Cornejo Chávez, R.** (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. En *Estudios Pedagógicos* 43(2), 7-25. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553865001.pdf>
- Albornoz Muñoz, N., Cornejo Chávez, R. y Assaél, J.** (2017). Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. En *Forum: Qualitative social research* 18(3), 1-28.
- Anzaldúa, R.** (2013). La formación: una mirada desde el sujeto En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10).
- Bautista Romero, M. y Bernardino Becerril, V.** (2019). *Importancia de las estrategias de enseñanza para la formación del pedagogo* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco]. Repositorio Digital UPN. <http://200.23.113.51/pdf/35557.pdf>
- Barrera Rangel, H.** (2015). *La representación social de los pedagogos sobre su formación en la licenciatura en Pedagogía. Plan 90 de la UPN Ajusco* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco]. Repositorio Digital UPN. <http://200.23.113.51/pdf/31264.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T.** (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Buenfil Burgos, R.** (1993). *Análisis de Discurso y Educación*. Documento DIE 26, 1-25. Instituto Politécnico Nacional, México: DIE, CINVESTAV.
- Buenfil Burgos, R.** (2008). La categoría intermedia. En Cruz Pineda, O. y Echavarría Canto, L. (Coord.). *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 29-40). México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación: Casa Juan Pablos.
- Carrasco Villaseñor, M.** (2011). *La pertinencia de la formación académica del pedagogo-orientador, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, en relación a los requerimientos del campo*

laboral [tesina de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco]. Repositorio Digital UPN. <http://200.23.113.51/pdf/28085.pdf>

Cerletti, A. (2004). La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En Diker, G. & Frigerio, G. (Comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 127-140). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Diker, G. & Frigerio, G. (Comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 27-38). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona, España: Editorial Anagrama.

De la Rosa, L. (2014). *Por una pedagogía que incluya el movimiento corporal en la formación de la pedagoga y/o el pedagogo de la Universidad Pedagógica Nacional* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco]. Repositorio Digital UPN. <http://200.23.113.51/pdf/30479.pdf>

Enríquez, Eugene. (2009). *Educación y formación. Aportes de una teoría de la institución y las organizaciones*. Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Fernández Alatorre, A. (2010). *Formación ciudadana e identidad*. México: UPN.

Fernández, Ana María. (2017). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Biblios.

- Foucault, M.** (2002). La disciplina. En *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión* (pp. 124-210). Argentina: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G.** (1991). Currículum: norma, intersticios, transposición y textos. En Frigerio, G. (Comp.). *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas* (pp. 17-47). Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Frigerio, G.** (2004). Los avatares en la transmisión. En Diker, G. & Frigerio, G. (Comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 11-26). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Furlán, A.** (2017). La enseñanza de la pedagogía en México. En *Revista Espacio do Currículo* 10(2), 213-230.
- Gaceta Especial de la UPN** (2018, 29 de agosto). *40 Aniversario de la UPN, número conmemorativo*. México: UPN-SEP.
- García Mendoza, L.** (2001). *La importancia de las actividades culturales en la formación profesional del pedagogo. El caso de la UPN, Unidad Ajusco* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco]. Repositorio Digital UPN. <http://200.23.113.51/pdf/17653.pdf>
- Granja Castro, J.** (2003). Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En Granja Castro, J. (Comp.). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites* (pp. 229-251). México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Lourau, R.** (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Monroy Martínez, H.** (2020). *La tutoría de pares en los procesos de formación de pedagogos a través de la investigación e intervención educativa* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco]. Repositorio Digital UPN. <http://200.23.113.51/pdf/37472.pdf>
- Moreno Moreno, P.** (2021). *UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro*. México, Ciudad de México: UPN.

- Morín, E.** (2002) El método (Estrategias para el conocimiento y la acción en un camino que se piensa). En *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* (pp. 13-36). España: Universidad de Valladolid, UNESCO.
- Murga Meler, M.** (2019). Formación, deseo y proyecto de vida. Vicisitudes de la vocación. En *Revista Alter: Enfoques críticos* (19), 69-83. https://www.researchgate.net/publication/339882290_Formacion_deseo_y_proyecto_de_vida_Vicisitudes_de_la_vocacion
- Murga Meler, M. y Álvarez Galán, S.** (2019). La vocación. Imaginario y deseo. En *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (55), 133-157. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-81042019000100006&script=sci_abstract&tlng=en
- Navarrete Cazales, Z.** (2017). Afecto y memoria. El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo universitario en México. En *Revista Argentina de Educación Superior* (14), 37-52.
- Navarrete, Cazales, Z.** (2013). Educación, formación y pedagogía. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 15(1), 1-4. <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-navarrete.html>
- Navarrete Cazales, Z.** (2013). Formación e identidad. En Ducoing Watty, P. (Coord.). *Procesos de formación 2002-2011* (pp. 309-364). México: ANUIES.
- Navarrete Cazales, Z.** (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. En *Universidades* (57), 5-16.
- Navarrete Cazales, Z.** (2008). Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. En *Cuadernos de Pesquisa* 38(134), 503-533.
- Navarrete Cazales, F.** (2017). Procesos de formación profesional de los primeros pedagogos universitarios en México. En *COMIE, San Luis Potosí*, 1-11.

- Negrete Arteaga, T.** (2017). Dos perspectivas para conceptualizar y diferenciar la relación entre investigación e intervención educativa en contextos de emergencia. En *COMIE, San Luis Potosí*, 1-12.
- Negrete Arteaga, T.** (2018). El campo de la intervención educativa: soportes analíticos y experiencias de interventores. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-11.
- Negrete Arteaga, T.** (s.f.). La emergencia de la intervención educativa, prefiguraciones hacia un campo de conocimiento de lo educativo.
- Negrete Arteaga, T.** (2022). *La investigación-intervención educativa*. Un exhorto y una alteración de lo convencional en y desde la vida contemporánea. En *Educación y vínculos*, 10, 21-36. <https://doi.org/10.33255/2591/1463>
- Negrete Arteaga, T.** (2013). La narrativa, recurso analítico para la articulación entre investigación e intervención educativa. En *XIII Congreso Nacional de Investigación e Interventores Educativa*, 1-8.
- Negrete Arteaga, T. y Sandoval Esparza, M.** (2019). Investigación-Intervención Educativa: un enfoque dislocante de la formación en los estudiantes de pedagogía ante problemáticas contemporáneas. En *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019* (pp. 1-9).
- Pérez Álvarez, L.** (2012). El vínculo con la institución como objeto transferencial. En Anzaldúa Arce, R. (Coord.). *Imaginario social: creación de sentido* (2da. Edición) (pp. 175-197). México, UPN: Horizontes Educativos.
- Pichón-Rivière, E.** (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires.
- Pontón, C.** (2015) Semblanza general sobre la historia de la disciplina pedagógica en México. En *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México* (pp. 63-86). México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/configuraciones-conceptuales-e-historicas-del-campo-pedagogico-y-educativo-de-mexico>

Porter, L. (2005). *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. México: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. <https://www.scribd.com/document/166481160/LUIS-PORTER-La-Universidad-de-Papel>

Porter, L. (2017). *Lecciones a mí mismo. Vida y Universidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Porter, L. (2018, 23 de mayo). *Lecciones a mí mismo-Vida y Universidad (UAM, 2017) del autor Luis Porter* [Presentación de libro]. México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Ramírez Grajeda, B. (2016). Deseo y formación en la creación social. *Revista Interamericana de Educación de adultos* 38(1), 70-84.

Ramírez Grajeda, B. (s.f.). La formación profesional. Entre convocatorias, encargos y figuraciones. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-11).

Ramírez Grajeda, B. y Anzaldúa Arce, R. (2017). Vínculos intersubjetivos. En *Subjetividad y relación educativa* (pp. 59-74). México: UAM-Azcapotzalco.

Real Academia Española. (2021). Espacio. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado en <https://dle.rae.es/espacio?m=form>

Real Academia Española. (2021). Lugar. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado en <https://dle.rae.es/lugar?m=form>

Remedi, E. (2014). Memoria e historia institucional. Entender el pasado para aclarar el presente. En *Universidades* 61, 4-6.

Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. & Mercado, R. (Coord.). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates* (pp.

1-35). México: IPN, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Rockwell, E. (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial.* Buenos Aires: CLACSO.

Sacristán, G. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Sandoval, E. (2012). Insignificancia, sentido e imaginación: garantía de nuestros goces. En Anzaldúa Arce, R. (Coord.). *Imaginario social: creación de sentido* (2da. Edición) (pp. 198-209). México, UPN: Horizontes Educativos.

SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica

Sotomayor, C., Coloma, C.J., Parodi, G., Ibáñez, R., Cavada, P. y Gysling, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 375-392.

UPN. (2019). *Conoce la UPN.* <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn>

UPN. (2019). *Pedagogía.* <https://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia>

UPN. (2021). *Programa Integral de Desarrollo Institucional 2020-2024.* México: SEP, Universidad Pedagógica Nacional. <https://upn.mx/index.php/2-uncategorised/746-programa-integral-de-desarrollo-institucional-2020-2024>

UPN (2015). Reglamento de estudios de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. México: UPN-Ajusco.

Varela, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. En Manzano Bernárdez, P. (Coord.). *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*, (Vol. II) (pp. 61-70). España: Fundación Paideia: Morata.

- Yurén Camarena, M.** (1999). Formación, necesidades y valores. La paideia y sus implicaciones. En *Formación, horizonte al quehacer académico (reflexiones filosófico-pedagógicas)* (pp. 25-36). México: UPN.
- Yurén Camarena, M.** (2002). ¿La autoformación es olvido del otro? (Una mirada desde la Filosofía). En Castañeda, A., Navia, C. y Yurén, T. (Coord.). *Formación, distancia y subjetividades. Nuevos retos de la formación de la globalización* (pp. 157-173). México: Noriega Editores.
- Yurén Camarena, M.** (1999). Razón de ser y sentido de la universidad pública. En *Formación, horizonte al quehacer académico (reflexiones filosófico-pedagógicas)* (pp. 81-111). México: UPN.
- Zambrano Leal, Armando.** (2005). Philippe Meurieu. Trayectoria y formación del pedagogo. En *Educere* 9(30), 431-442.