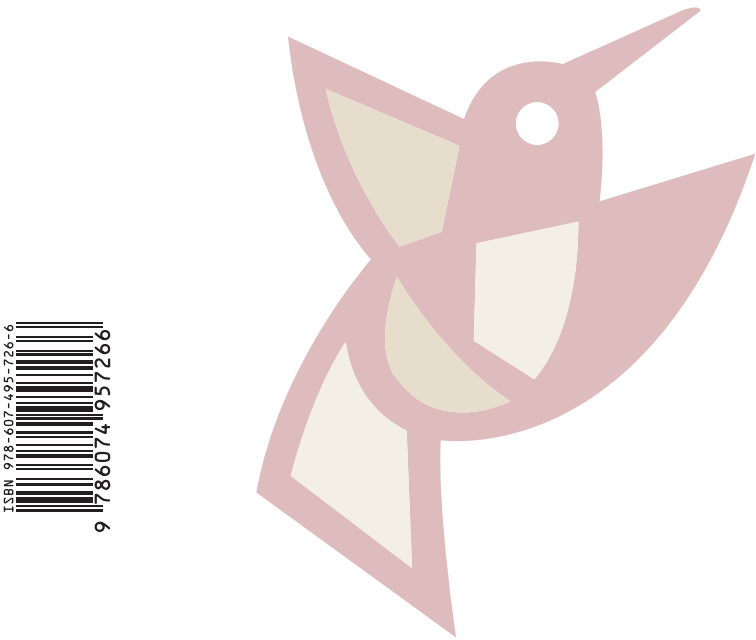


Textos Normalistas Mexiquenses

La obra tiene la intención de colocar en diálogo la práctica educativa con la investigación, a partir de la experiencia de quienes se inscriben a programas de licenciatura y posgrado. Cada capítulo es una invitación a los educadores a contar de otro modo el quehacer educativo. A través del enfoque biográfico-narrativo, los autores de este libro comparten el sentido de escribir(nos), leer(nos) y construir(nos) lo que pasa en el aula y en la vida cotidiana, para proyectar posibilidades de alternancia; es decir, se convierten en educadores co-productores de experiencias, y éstas, en metodología de investigación.



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO



ESTADO DE
MÉXICO
¡El poder de servir!

EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Narrativa como dispositivo
de formación para la
investigación: educadores
co-productores

Fabián Martínez Hernández
Coordinador

Escuela Normal de Ecatepec

Propuesta metodológica

PROPUESTA METODOLÓGICA

Narrativa como dispositivo de formación para la investigación: educadores co-productores



Narrativa como dispositivo
de formación para la investigación:
educadores co-productores

Narrativa como dispositivo de formación para la investigación: educadores co-productores

Fabián Martínez Hernández
(coordinador)



Textos Normalistas Mexiquenses



Delfina Gómez Álvarez
Gobernadora Constitucional

Alfonso L. Soto Camacho
Director de Fortalecimiento Profesional

Miguel Ángel Hernández Espejel
Secretario de Educación, Ciencia,
Tecnología e Innovación

Leticia Gómez Alemán
Subdirectora de Escuelas Normales

Víctor Sánchez González
Subsecretario de Educación
Superior y Normal

Claudio Abraham Pérez Navarrete
Director de la Escuela Normal
de Ecatepec

Raymundo Sánchez Zavala
Director General de Educación Normal

Narrativa como dispositivo de formación para la investigación: educadores co-productores

© Primera edición: Dirección General de Educación Normal, 2024

D. R. © Gobierno del Estado de México
Secretaría de Educación del Estado de México
Lerdo poniente núm. 300,
colonia Centro, C. P. 50000,
Toluca de Lerdo, Estado de México

© Fabián Martínez Hernández, por coordinación

© Fabián Martínez Hernández, Fabiola Hernández Aguirre, Jonathan Israel Valdez Regalado, María del Socorro Oropeza Amador, Imelda Álvarez García y Evelyn Cervantes Cerón, por textos

ISBN: 978-607-495-726-6

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal
CE: 210/01/53/23

Impreso en México / *Printed in Mexico*

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores y no refleja el punto de vista de la Dirección General de Educación Normal.

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores o autores.

Contenido

Introducción	13
FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE	
Relato de implicación: interpelar el cuerpo-experiencia en la investigación	23
FABIÁN MARTÍNEZ HERNÁNDEZ	
La teoría como dispositivo en la co-problematización. Narrativas de disenso	45
FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE Y JONATHAN ISRAEL VALDEZ REGALADO	
Complejidad del contexto problematizador en la investigación educativa: reconstruir(nos) cultura	97
MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR	
El diario narrativo, registro de experiencias del estudiante normalista	127
IMELDA ÁLVAREZ GARCÍA Y EVELYN CERVANTES CERÓN	
De los autores	155

*A todos nuestros estudiantes,
especialmente a los que en esta obra
comparten sus producciones. Reconocemos
la generosidad de: Karla Ivonne Salgado*

Galicia

Daniela Nahomi Zintli Valdes Zarate

Diana Paola Rosas Covarrubias

Meztli Citlalli Rodríguez Santiago

Beatriz Emiret Herrera Ortíz

Luis Antonio González Anacleto

Gracias a ellos podemos seguir soñando

El interés actual en los relatos y narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud que es crítica del conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y del conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal.

VAN MANEN

Introducción

FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE

Este libro recupera nuestra experiencia en los procesos de formación docente de nivel licenciatura y posgrado. En ambos, hemos colocado a la investigación tal como señala la tradición alemana: espacio de formatividad. Es decir, un proceso que posibilita construir conciencia de nuestros trayectos de subjetivación y, desde ahí, la oportunidad de resignificarnos y transformarnos. De este modo, la investigación que aquí se propone busca problematizar las formas en que (nos) pesamos, (nos) creemos, (nos) relacionamos y (nos) hacemos como educadores.

Escribir por primera vez en la escuela, pareciera tener connotación unívoca e inequívoca: escribir por encargo. En la cotidianidad de la escuela, regularmente se escribe a petición del profesor como evidencia de trabajo, o bien, como producto de evaluación. La escritura desde este marco se construye a partir de esquemas preestablecidos en su forma y contenido a través de rúbricas. Se definen tiempos y espacios para su acreditación e inclusive, para reflexionar, se obedece un patrón que dicta y orienta reglas y procesos de elaboración.

Desde esta lógica, para el estudiante normalista, escribir se convierte en un “tener que hacer” traducido en tedio, porque su sentido se reduce a lograr un fin: aprobar el curso. Escribir desde esta lógica se puede convertir en un proceso sufrible, cansado y aburrido. Padecimiento que sigue así en su trayecto formativo sin que haya mayor afectación excepto la de aprobar para estar, mera presencia que legitima, pero no construye experiencia.

En esta obra, hacemos la siembra para transitar de otro modo el acto de escribir como simple decodificación de datos. Proponemos, a

modo de alternativa, empezar a escribir sobre nosotros: de lo que nos pasa como experiencia en la vida cotidiana cuya posibilidad es factible construirla reconociendo el relato como ejercicio para reflexionar(nos), situar(nos) y, de esta manera, mirar(nos) y leer otros mundos posibles a partir de narrar lo que nos pasa dentro y fuera de la escuela.

Una alternativa para sumergirnos y aventurarnos a escribir es a partir de retomar el enfoque biográfico-narrativo. Narrativa como dispositivo, porque tal y como se plantea desde la filosofía, esta es una madeja de posibilidades desde donde se pueden construir alternativas multilíneas de procesos de subjetivación que implican acción, movimiento y agencia a partir de recuperar nuestra memoria, nuestro cuerpo y nuestro poder ser. Dispositivo multilínea que genera fuerza y tensión; permite preguntarnos el porqué de la vida sobre la cual estamos suspendidos, comprender la razón de ser así y no de otra manera.

La investigación educativa desde la tradición biográfico-narrativa tiene un trayecto amplio. Desde la década de los años 20s del siglo pasado la antropología y la sociología recuperan la trascendencia del sentir e interpretar el mundo de los sujetos. En el mundo educativo la perspectiva biográfico-narrativa no es reciente; sin embargo, a pesar de que desde la década de los 80s y 90 los estudios de formación y práctica docente recuperan esta mirada, aún sigue siendo una alternativa poco explorada en el campo y, durante los últimos treinta años, se supeditó a las necesidades instrumentales del discurso de la calidad.

Hace cinco años que, para nosotros, la narrativa se constituyó en un dispositivo de formación de procesos de subjetivación y construcción de comunidad. Desde entonces, hemos creado alternativas que tras su sistematización, reflexión y fundamentación recuperamos y plasmamos en este libro.

A raíz del diseño de los Planes de estudio 2022 de las licenciaturas vinculadas a la formación docente en nuestro país, es que narrarnos como educadores empieza a tener el lugar formativo que acompaña la necesidad de una docencia vinculada a la construcción de comunidad. Esperamos que nuestra propuesta pueda abonar a esa necesidad.

En la convicción de que nadie se forma, ni se educa de manera individual, todos somos co-productores de nuestras formas de subjetivación y, por tanto, del Yo y el Tú del mundo. En este sentido, los procesos de formación que generan saber pedagógico, son siempre co-producidos. Por tanto, la narrativa como dispositivo, entendido este último desde la perspectiva foucaultiana, como una red en tanto conjunto de discursos, instituciones, prácticas y relaciones con sentido formativo que responde a una necesidad, a una urgencia. Nos preguntamos ¿a qué urgencia responde la narrativa que proponemos? A la necesidad de recuperarnos como sujetos con cuerpos sintientes desde donde nos contamos y contamos el mundo. A la urgencia de resignificar la práctica educativa, como una construcción, porque somos los sujetos quienes la co-creamos al entramarla de sentidos y significados. Es desde la narrativa como dispositivo que podemos distanciarnos de la cotidianidad de la práctica y hacer conciencia de esos sentidos y significados.al interpretarlos.

A lo largo de los capítulos que integran esta obra, insistimos en la necesidad de pensar la narrativa como ejercicio hermenéutico, lo que exige leer interpretativamente y reconstruir realidades que escapan a su mera descripción. La idea es entrar en procesos de comprensión desde nuestras experiencias objetivadas a través de los relatos que muestran aquello que nos interpeló, irrumpió o dislocó a fin de encontrar otros lugares de colocación como educadores al dimensionarnos en relación con el mundo. ¿Quién mejor que nosotras-nosotros educadores contando-nos a la luz de aquello que nos pasa al construirnos en la práctica educativa?

La crítica de quienes encabezan todo este movimiento paradigmático hacia el campo educativo tiene que ver directamente con recordar que quienes menos nos escribimos, somos quienes protagonizamos el acto educativo, al permitir que sean otros quienes escriban sobre nosotros. Entendemos con ello que contribuimos a legitimar la construcción de conocimiento, de saber en el campo pedagógico y educativo en manos de quienes ocupan lugares en los Institutos de investigación, por ejemplo, quienes ostentan un papel que les acredita como investigadoras/es porque son ellos quienes inteligen, teorizan la complejidad del fenómeno educativo. No obstante, estas voces osadas de quienes proponen la narrativa como

enfoque para re-construir realidades interpretativas, nos recordarán también que merecemos contar-nos para saber-nos; recordar que somos quienes nos encontramos en el campo, en el terreno fértil. Somos quienes sabemos cómo nos cultivamos con los otros en un nosotros tejiendo cultura al vivirnos juntos.

Compartimos la idea que somos tramas de significado al tiempo de estarnos narrando. Si nos escuchamos no sólo al estar en compañía, incluso al estar con nosotros mismos nos seguimos contando al re-crear aquello que nos sucedió haciéndose memoria al recordarlo. Lo re-cordamos al pasarlo nuevamente a través de nuestro corazón porque nos hizo sentir y lo nombramos a través de nuestros propios lenguajes-códigos de comunicación con el mundo del que somos parte. Nos tejemos con el mundo del que somos a través del juego interioridad-exterioridad porque no soy en la individualidad, soy al vivir desde el afuera apropiado a mi propia realidad y desde esta lógica, la experiencia es la que ahora nos permite extender-nos a través de nuestra escritura para narrar interpretativamente procesos formativos de los que somos parte. También quienes tejemos la obra, a través de este acto, nos tejemos a nosotros mismos y resulta un ejercicio sumamente interesante porque acompañar en procesos formativos tanto a docentes en formación como a docentes en ejercicio profesional nos permite no sólo discursar, sino vivir eso tan trillado tal vez en torno a que la formación es un continuo dándose.

En esta idea de entender el dispositivo como arquitectura y madeja de fuerzas, la obra presenta una red de experiencias que recuperan la narrativa para co-construir líneas distintas de la investigación educativa. En este sentido es que la metodología trasciende la idea de reducirse a una serie de pasos o actividades sujetos al logro de un objetivo, como camino único y recetario para otros. Antes bien, estas producciones están tejidas desde la unidad epistemología-teoría-metodología donde la construcción y producción del saber –nos atrevemos a decir categóricamente- está legitimado en la base del enfoque narrativo como dispositivo de investigación educativa porque exige entramados teóricos para interpretar realidades educativas, porque atiende a procesos de sistematización rigurosos en el arte de hacer investigación como artesanía intelectual. La epistemología la traducimos sí a un estudio del conocimiento en tanto

construcción; no obstante, la trascendemos a lo vivido a partir de lo que, metodológicamente, nos conduce con base a posicionamientos paradigmáticos. De ahí, la estructura que desenvuelve cada capítulo: en un primer momento el posicionamiento epistémico-teórico que permite leer la realidad que se está reconstruyendo a través de la narrativa en el proceso de investigación, para pasar al siguiente nivel que es la exposición metodológica surgida de la experiencia de co-construcción al acompañar procesos formativos tanto en la licenciatura como en estudios de posgrado dentro de la escuela normal. Cada capítulo contiene además la co-producción de los actores que permite objetivar la experiencia formativa en su forma de narrativa interpretativa.

En el entendido de presentar las líneas de la obra a través de tramas de significado para acompañar procesos formativos en diálogo con la investigación a través del enfoque narrativo como madeja desde donde emergen cuatro líneas fuerza que presentan nuestra propuesta: La narrativa como dispositivo para implicarnos, para construir disenso a partir de la teoría; para la construcción de contextos problematizadores y por último en la construcción del diario del estudiante normalista.

Es así como en el primer capítulo Fabián Martínez Hernández, presenta *Relato de implicación: interpelar el cuerpo-experiencia en la investigación*. A través de un estilo narrativo, comparte la forma como nuestra historia personal nos identifica al momento de abordar el objeto de estudio. Este último tiene una historia en sí. Una historia marcada y atravesada por aquello “que me interpela”, “que me hace eco” y es en la academia donde mi historia se convierte en pretexto para resolver el problema surgido a partir de mi propia narratividad expresada en primera persona. Mi objeto me interpela a mi porque parte de una experiencia única e individual, porque es algo que me sucedió a mí y no a otro; es una historia compartida conmigo mismo. Al construir el relato de implicación en un proceso de investigación muestro mi experiencia de cerca con el objeto de estudio de mi elección. La elección y construcción de un objeto de estudio no es fortuita, tiene un porqué. A través de la construcción del relato de implicación es que podemos comprender por qué elegí ese objeto, y en qué sentido es parte de mi experiencia y cómo he viajado a lo largo

de mi vida con él. Además, nos ofrece la propuesta de acompañamiento para implicarnos a partir del relato y dos producciones que nos permiten comprender la importancia de esta dimensión en la construcción del objeto de estudio.

En el segundo capítulo titulado: *La teoría como dispositivo en la co-problematización. Narrativas de disenso*, Fabiola Hernández Aguirre y Jonathan Israel Valdez Regalado abordan la importancia de entender la unidad teoría-práctica como soporte para la formación docente, desde una claridad epistémico-política a partir de la cual podamos mirar y accionar con, en y para la realidad educativa. Así, en este capítulo se ofrece una propuesta epistémica, ética y metodológica surgida del trabajo en las aulas de las licenciaturas de educación primaria y de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares (MIPCE), que pretende, articular dos dispositivos que se impactan y articulan y potencian movimiento: la teoría y la narrativa. Desde esta última, se posiciona a la teoría como dispositivo para co-problematizar nuestras realidades educativas, comprendernos como educadores, crear disenso, abrir la puerta a lo otro y co-construir alternativas.

La propuesta se fundamenta en una perspectiva epistemológica que posiciona a la práctica educativa como texto y, por tanto, se torna fundamental concientizar desde donde se realiza su lectura. He aquí el lugar trascendental de la teoría para romper con significaciones e interpretaciones de sentido común que permean gran parte de la práctica docente. Teoría como soporte para la lectura de la práctica como texto desde donde es posible problematizar cómo nos narramos como educadores. Desde la propuesta co-problematizadora que se plantea en este capítulo, se presenta la estrategia metodológica que acompaña los procesos de construcción en el marco de narrativas de disenso de la educación instrumental, estandarizada y convertida en mercancía. Crear experiencias de vida en las escuelas, necesariamente pasa por la co-problematización de narrativas de disenso. Estas se generan y se constituyen en testimonios que parten de lo que somos como cuerpos sintientes, desde el descubrimiento de lo que hemos sido, somos y podemos ser. Pero, sobre todo desde la sorpresa, la indignación, aquello que nos duele, desde lo que nos inconforma, lo que nos irrumpe. De este modo, las subjetividades que la narrativa

puede recuperar pueden operar desde la fuerza que la interpelación de lo descubierto y el dolor pueden generar. Este es el motor que permite surgir lo otro para empezar a narrar(nos) distinto.

En el tercer capítulo *Complejidad del contexto problematizador en la Investigación educativa: reconstruir (nos) cultura*. María del Socorro Oropeza Amador nos interpela a partir de referir al versus del contexto en su forma simplificada como mera ubicación geográfica y física del lugar donde se ubica algún fenómeno. Por ello, es que nos atrevemos a sugerir un tránsito de las construcciones descriptivas, superficiales en la elaboración del contexto de la investigación para cumplir con el requisito de la construcción de contextos problematizadores, donde incluso es importante resignificar a la institución como entidad con existencia donde se juegan códigos culturales, tradiciones, rituales, rutinas con cargas simbólicas prestas a ser interpretadas. En estas mismas lógicas, el objetivo del capítulo es resignificar al contexto como urdimbre de significados que dimensiona realidades problemáticas educativas.

En atención al tejido del capítulo iniciamos al colocar la práctica educativa en tensión haciendo crítica del cómo la concebimos simplificada a un mero hacer (lectura a través del ojo paradigmático positivista). De tal forma que, cuando nuestro lente es el paradigma de la comprensión, ésta es pensada construcción cargada de significados y dimensionada también en los planos social-histórico-político-económico por lo que podríamos hablar de ella como una dimensión y no sólo como el hacer práctico que reproduce. De esta forma, si la intención es comprender el sentido de la acción de quien vive la práctica, es necesario enmarcar-se en diferentes planos de realidad nombrados en el artículo culturas: encrucijada de culturas a fin de complejizar la realidad del problema y comprender que, si existe en un espacio micro, éste es resultado de toda una estructura socio-político-económica. Posterior a ello, damos entrada a la significación del contexto como cultura con posibilidad de leer realidades como texto; una perspectiva interpretativa hermenéutica para comprender la subjetividad del quien vive el allí dentro del campo problemático. Desde esta lógica, entramos en diálogo con la etnografía para justificar la descripción densa con la intención de dar cuenta de las minucias de la particularidad (tiempo-espacio) y

posicionamos a la narrativa como dispositivo de reconstrucción cultural. Cerramos el capítulo con la co-producción del contexto problematizador, construcción resultado de la experiencia durante el trayecto formativo tanto de nivel licenciatura como de posgrado (MIPCE).

En el cuarto y último capítulo de esta obra Imelda Álvarez García y Evelyn Cervantes Cerón desarrollan: *El diario narrativo registro de experiencias del estudiante normalista*. Documento que versa en la construcción, promoción y divulgación de metodologías de investigación que fortalecen la formación docente desde una mirada reflexiva, afectiva. Por tal motivo, es de nuestro interés hablar de la creación y reconstrucción del Diario docente, como un instrumento para la investigación, la reflexión y transformación de la práctica docente. llevándonos a pensar, ¿Por qué interesarnos en hablar en el Diario docente como instrumento para la investigación? ¿Cómo esta investigación promueve la transformación de la práctica docente? Y, desde luego, ¿cómo hacer visibles las anécdotas de los actos vividos por los actores educativos? Se invita a que estas historias narradas muestren la identidad que crea el estudiante normalista en el marco de un enfoque *biográfico-narrativo* y, a partir del proceso de socialización, cuente lo que le acontece de sí mismo, lo que le ocurre a los demás actores educativos con quien convive. Al momento de narrar los encuentros, lo vivido como resultado de su proceso de formación se da cuenta también de cómo se configura su identidad docente, al dejar visible el principio de su iniciación en la investigación.

De este modo, la presente obra pretende objetivar nuestros procesos de subjetivación como experiencia a partir del diálogo entre la práctica educativa y la investigación con la narrativa como dispositivo en tanto estrategia; arquitectura cuyas líneas de fuerza permiten visibilizar formas de relación que abonan a la sedimentación de las prácticas educativas de las que somos parte, líneas de creatividad desde donde se genera la co-producción de saber pedagógico en los microespacios de formación docente, al vivirnos como agentes capaces de cambios de orientación para crear (nos) y compartir (nos) lo nuevo, lo que podemos ser.

Así en cada capítulo que presentamos en este libro, mostramos una arista de la arquitectura de la experiencia formativa compartida con nuestros estudiantes en esta forma de vivir la investigación a partir de contarnos para narrarnos de otro modo. Esperamos que nuestras aportaciones al campo puedan significar el surgimiento de otras líneas de fuerza, de posibilidad, de movimiento.

Relato de implicación: interpelar el cuerpo-experiencia en la investigación

FABIÁN MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

La elección de una disciplina o de un tema de investigación por medio de un estudioso de las ciencias sociales se encuentra inevitablemente en relación con su trayectoria de vida y sus experiencias.

ELVIA TARACENA

En diferentes momentos de mi vida académica he escuchado las siguientes expresiones: ¡De nada sirve hacer una investigación si ésta no impacta en tu vida profesional!, “Investigar, requiere detectar un problema para que puedas implicarte”, de estas expresiones me surgían un sinnúmero de dudas, me preguntaba ¿de qué manera haciendo una investigación social, impacta de forma automática en mi práctica docente? ¿acaso, al hacer investigación no estoy haciendo un ejercicio de implicación? ¿qué se comprende desde las voces de los actores que hacen investigación *mejorar la práctica docente*? Estos y otros planteamientos, han sido una constante al momento de aventurarme a escribir y también en el proceso de acompañar a otros a mirarse a través de sus escritos.

A partir de las inquietudes que emergen del *para qué hacer investigación*, ocupo este espacio para colocar que, en mi experiencia como asesor y director de proyectos de investigación de licenciatura y posgrado, creía que este se reducía a la idea de construir un escrito cuyo fin era defenderlo frente a un grupo de sínodos para la obtención de un documento y que este, caduca en cuanto termina el ejercicio de defensa. Inconscientemente, esta forma de pensar no solo me

atravesaba a mí, sino que lo trasladaba sin darme cuenta a mis asesorados. No obstante, con el continuo reflexionar a través de la escritura el propio proceso de acompañamiento, identifico que narrar nuestra experiencia nos sumergimos para mirarnos, para conocernos, para implicarnos, para hacernos cargo de nosotros mismos y del otro.

¿De qué manera surge este sentir en un proceso de investigación? A modo de recuperación de la memoria, recuerdo que, en la moderación de un curso-taller titulado “La problematización como dispositivo ético político”, dirigido a un grupo de estudiantes del séptimo semestre, cuyo propósito era generar diálogo en torno al proceso de construcción de la problematización para la elaboración de un proyecto de investigación de licenciatura. Noté que, en el desarrollo de la actividad, había cierta confusión y extravío en los estudiantes a partir de los planteamientos que hacíamos sobre qué y para qué hacer una investigación en su proceso de formación docente, así que para aligerar la sensación que observaba en los estudiantes y darles una respuesta en ese momento, le pregunté a mi compañera: ¿cómo saber qué extracto de la vida hemos de elegir para hacer una investigación? Le comentaba de forma chusca que, pareciera que por el hecho de estar en la escuela ya sabemos qué investigar desde antes de comenzar a estar frente a una computadora e iniciar el trayecto de *hacer investigación*.

Desde mi experiencia, algunas de las investigaciones versan sobre cómo mejorar técnicas de estudio para aprender los contenidos del Plan de estudios vigente, estrategias de enseñanza y aprendizaje, sobre como diseñar ambientes propicios de trabajo con los niños y un océano de objetos de investigación que, desde mi perspectiva, son predecibles; pues en los años que llevo trabajando en la escuela normal, los títulos de los trabajos de titulación se han vuelto temas repetitivos cuyo fin es acreditar el examen con los sinodales y luego ocupar una plaza docente en la educación básica,¹ pero sin que este trascienda hacia otras formas de relacionarse con los niños. Ante mi inquietud ella me respondió: -“No podemos cuidar algo que no nos duela, lastime o cause indignación, por lo que para hacer un ejercicio

¹ Sin ánimo de generalizar y reconociendo importantes contribuciones que reconozcan el proceso de formación docente.

de investigación debe surgir forzosamente de algo que nos esté lastimando o sangrando”. Agregó: *“Más bien preguntémonos, porque siempre investigamos lo mismo”*. Su respuesta me dejó pensando no solo en ese momento, sino lo que ha estado presente cada vez que me dispongo a escribir, pero también cuando estoy con mis asesorados al hablar de sus proyectos de investigación.

Me preguntaba en ese instante: ¿cómo hacer un proyecto de investigación que no se convierta en producto que sirva solo para la emergencia de obtención de grado? Acaso, nosotros como sujetos sintientes, ¿somos ajenos a ese proyecto de investigación y nada tiene que ver con lo que pensamos y sentimos de lo que nos pasa en la vida cotidiana? Es así que, en la intención de comprender por qué y para qué se escribe en la escuela y qué relación tiene con nuestras experiencias en el trayecto de hacer investigación, en este escrito retomo nuestros relatos de experiencia como dispositivo para problematizar eso que nos pasa en la cotidianidad, eso que nos lastima, preocupa y porque no decirlo, eso que nos emociona y hace sentir el corazón con mayor fuerza. Un relato que está ahí en todo momento trastocando nuestras emociones ensordecidas y mudas producto del *deber ser* en el que nos han y hemos instalado sin chistar desde el instante en el que entramos a la escuela y aprendemos sus lógicas, escribir nuestros relatos de experiencia plantea mostrar la existencia de sensaciones, de sentidos y sinsentidos. En estos relatos de experiencia, está nuestro cuerpo sintiendo, externando emociones a través del enojo, la risa y la tristeza y, cuando hablo de nuestro cuerpo, no solo hablo de ese cuerpo físico, sino también de ese cuerpo que tiene memoria al avivar el pasado y que, al traerla al presente, le emociona o le indigna ciertos escenarios.

En este vaivén de hablar sobre nosotros y lo que nos pasa al momento de escribir, ocupo la noción de dispositivo comprendiéndolo como un conjunto multi-lineal, símil a una madeja compuesto por líneas de fuerza, cuya apuesta es el

cambio de orientación que se aparta de lo eterno para aprehender lo nuevo. Lo nuevo no designa la supuesta moda, sino que por el contrario se refiere a la creatividad variable según los dispositivos: de conformidad

con la interrogación que comenzó a nacer en el siglo XX (Deleuze, 1990, p. 156).

En este sentido, hablar de relato como línea del dispositivo narrativa, requiere reconocer dos niveles de construcción. En un primer momento, hablo del relato de experiencia como dispositivo para problematizar, es decir, la experiencia como medio para construir problemas de investigación y, posteriormente, los relatos de implicación como la historia personal que nos identifica con nuestro objeto de estudio. El objeto de estudio tiene una historia en sí: por ejemplo, si hablamos de subalternidad, este tiene una historia marcada por la humanidad y un devenir. No obstante, si yo elijo trabajar con un objeto cuyo centro está enfocado con el mundo desde la subalternidad, hay algo en mí atravesado por ello que me interpela el cuerpo, que me hace eco y entonces el pretexto de la academia para resolver mi propio problema en razón de cuestiones de mi relación con la subalternidad. Entonces el objeto, mi objeto me interpela a mí porque tiene una historia compartida conmigo mismo. Los otros con quienes investigo son mi espejo, se vuelven mi espejo. El relato de implicación muestra mi experiencia de cerca con el objeto de estudio de mi elección. La elección y construcción de un objeto de estudio no es fortuita, todo tiene un porqué, por tanto, cuando yo construyo mi relato de implicación logro comprender por qué elegí ese objeto en mi experiencia a lo largo de mi vida con él.

De lo anterior, en un primer momento hago un esbozo de ¿qué es y para qué la experiencia en un ejercicio de investigación? En esta primera parada, me cuestiono ¿de qué manera un relato de experiencia nos interpela el cuerpo en la investigación?, En un segundo momento y toda vez que se ha delimitado los marcos conceptuales, comparto el proceso en donde la experiencia adquiere una función preponderante para develar sentidos, teniendo como dispositivo los relatos de implicación, mirada que surge desde la perspectiva teórica metodológica de las biográficas narrativas para, de esta manera, mostrar la forma de cómo se construye un relato de implicación con los estudiantes de licenciatura y posgrado, para lo cual recupero la experiencia de Karla Ivonne Salgado Galicia de la Licenciatura en Educación Primaria, a quien agradezco

profundamente su presencia en este escrito por prestar su voz a través de las experiencias que ha vivido en su tránsito por la investigación, en este mismo escenario, comparto mi experiencia como docente en un primer año de trabajo.

¿Qué es y para qué la experiencia en un ejercicio de investigación?

Preguntarme ¿Qué es y para qué la experiencia en un ejercicio de investigación?, y ¿por qué la investigación tendría que ser una experiencia? Invariablemente me traslada a rastrear mis subjetividades sobre la palabra experiencia. Generalmente lo asociamos a la serie de saberes que hemos acumulado con el paso del tiempo, a través de nuestras relaciones cotidianas desde donde hemos caminado. De niños era común escuchar de los adultos: *-“¡Escucha la voz de la experiencia, de ahí puedes aprender mucho y no equivocarte como nosotros lo hicimos, no cometas los mismos errores que nosotros!”*. En realidad, estas expresiones pasaban de manera desapercibida puesto que nada de lo que yo escuchara me daba sentido, y no porque no me importara, sino porque no entendía lo que querían decirme. Quizás lo recibía como mera información que llega y se difumina pronto porque no es mi experiencia, porque le sucedió a su cuerpo y no al mío.

Luego, estando en un espacio de formación también me resuenan ciertas expresiones, tales como las que comparto al inicio de este escrito cuando escucho de alguien de mis compañeros docentes con muchos años de servicio, a quien se refieren como “la voz de la experiencia”, decir: “¡De nada sirve hacer una investigación si no impacta en tu práctica docente!” Pareciera que la voz que solía escuchar entre los adultos siendo niño y ahora de mis compañeros docentes es que, la experiencia es el saber acumulado, consolidado y, por tanto, inquebrantable al ser producto de la cultura y la costumbre. Pero ¿es aquí donde deseo colocarme para decir que la experiencia es lo que me llega de otros y por tanto, debe trastocarme sin que yo me sienta parte de ella? ¿Qué sentido tendría escribir sobre una experiencia consolidada cuyo fin es incuestionable? Este primer asomo de la noción de la experiencia que se convierte como algo

normal, no es esa experiencia de la que quiero hablar en este apartado. Sino más bien, de una experiencia que, al ser narrada en tinta, me permita detectar prácticas de normalización que no tiene otra posibilidad de vivirse excepto desde lo permitido, desde lo dado. La idea es que, al narrar mi experiencia, es decir, aquello que me pasa y que me genera malestar, enojo, tristeza, incertidumbre e inclusive cierta sensación de extravío, es de lo que deseo hablar, de esa experiencia que me advierte choque y tensión cada vez que lo traigo al presente, de la memoria que me aviva el pasado y que me resuena y tensa en el ahora.

Para hablar de la experiencia, retomo la discusión iniciada por Larrosa (2022), cuando evoca distinguir dos conceptos que aparecen de forma casi inadvertida y silenciosa en nuestros discursos cotidianos. La primera de ellas es el exceso de información de la cual somos bombardeados en todo momento; señala que poseer información es símil a la máquina que produce y reproduce, en el mundo de lo permitido. El sujeto de la información sabe muchas cosas, se pasa el tiempo buscando información, ¿por qué le preocupa al sujeto buscar y poseer información? Esta pregunta nos traslada y es parteaguas para comprender el segundo concepto: la opinión. La opinión se convierte en el sujeto, en una credencial que le permite responder tal como lo espera el ser onnipotente. Es decir, los sujetos que poseen información, se convierten en dispositivos legitimadores del conocimiento. Generalmente, este binomio que aparece constantemente en nuestra vida académica, ha sido una tradición de la cual no hemos podido romper, pues a través de ella nos legitiman y nos convertimos a la vez, en legitimadores.

La lectura en reversa de la noción de la experiencia, ¿podría ser una investigación en sí mismo como una experiencia? Esta pregunta tiene relación con la implicación, ¿cómo sucede esto? La idea es conectar nuestra experiencia como sí algo que nos sucedió, nos atravesó, nos detuvo ahí y que ahora se vuelve tema de investigación. Sucede cuando nos distanciamos al escribir-nos, pues antes de este acto de escritura lo vemos como un problema de la práctica, es decir, nuestra experiencia atraviesa la investigación que construimos desde la elección del tema a investigar.

El acto de narrar nuestra experiencia, es decir, eso que nos pasa ahora mismo, lo que nos acontece o nos llega a trastocar sensaciones, lo que nos hace preguntarnos porqué y para qué su presencia en nosotros. Esa realidad que se inserta en nuestra memoria y lo tenemos presente en cada momento de nuestras relaciones con el mundo, ese rincón que fractura nuestro cuerpo y que, por supuesto no pasa inadvertida, es esa la experiencia de la cual hablo aquí como siembra para empezar a problematizar lo que nos pasa cuando decidimos aventurarnos a escribir en un proceso de investigación, así “La experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo. Todo lo que pasa, pasa demasiado deprisa. Y con ello se reduce a un estímulo fugaz e instantáneo que es sustituido inmediatamente por otro estímulo o por otra excitación” (Larrosa, 2022, p. 171).

Hablar sobre lo que nos pasa está en constante lucha por el monstruo que exige productos por encima y a pesar de nuestros malestares y sinsentidos. A modo de ejemplo, recupero los escenarios de investigación de la cual somos objeto en los programas académicos de licenciatura y algunos programas de posgrado, donde el tiempo se convierte en la impronta de solo entregar avances como emergencia, sin detenernos a preguntarnos qué hay después del ejercicio de la investigación.

Luego entonces, ¿por qué la investigación tendría que ser una experiencia?, los motivos que giran alrededor de esta pregunta son varias, pero, si continuamos escribiendo sobre lo que interesa a otros, cuya emergencia sea legitimar conocimientos celosamente preservados, donde sigamos trayendo a nuestro cuerpo información para producir y reproducir, ¿Cuál es el sentido de hacer investigación?, ¿Para qué la investigación donde nuestras experiencias permanecen ensordecidas?

A partir de la experiencia que me ha estado sucediendo en el proceso de hacer investigación, reconozco que, empezar a escribir por primera vez, suele ser hasta cierto punto violenta. Porque en la escuela la mayoría de las veces se escribe por obligación, alejado de la idea de construirse a sí mismos y no tanto por el amor a aprender y crear otros escenarios, sino más bien, por cumplir normas para pertenecer a las lógicas preestablecidas. Una alternativa para empezar a transitar la escritura como investigación es empezando a narrar(nos) eso que

nos pasa como experiencia en la vida cotidiana, para luego y con el apoyo de referentes teóricos, preguntarnos porqué el mundo en el que vivimos es así y no de otro modo.

De lo anterior, me pregunto ¿qué relación tienen nuestros relatos de experiencia con la formación para la investigación? ¿qué tiene que ver con la narrativa de nuestras experiencias? Sin darme cuenta, al narrar mi experiencia de hacer investigación, estoy haciendo investigación, ¿de qué manera?, este contar(nos) lo que nos pasa, emerge la experiencia como pasión

Si la experiencia es lo que nos pasa, y si el sujeto de experiencia es un territorio de paso, entonces la experiencia es una pasión. La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde la lógica de la pasión (Larrosa, 2022, pp. 176-177).

Como seres humanos producto y reproductores de un sistema hegemónico del cual estamos sometidos de forma consciente e inconsciente, ese lugar donde poseer información se ha convertido en la llave para estar y ser frente al mundo capitalista y desde donde somos la renuncia de nuestra dignidad, donde hemos abandonado la posibilidad de escucharnos, de mirarnos y sentirnos como humanos en comunidad, es ahí donde aparece nuestra voz a través de la experiencia como pasión, porque es justo ahí donde al narrar(nos) nos devolvemos posibilidad de volver a construirnos y crecer juntos como proyecto humano. Al narrar lo que nos pasa, lo que nos sucede, lo que estamos haciendo es romper de poco en poco aquello que no solo tiene sentido para mí, porque lo que estoy haciendo no es poseer al objeto para bienestar personal y obtener un producto, sino más bien, me estoy creando en libertad a través de lo que mueve mis y nuestras pasiones.

Este pasaje lo traslado a la perspectiva teórica metodológica de investigación biográfico-narrativo en educación, es decir, este tipo de investigación permite dar cuenta de la experiencia desde una perspectiva hermenéutica, el cual plantea que

La investigación biográfica y narrativa en educación, en lugar del modo de cientificidad dominante en la modernidad, reclama otros criterios, superadora del contraste establecido entre la objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas como hace el razonamiento lógico-formal (Bolívar, 2022, p. 6).

Nuestra historia de vida vista desde el ángulo de la perspectiva metodológica de la Biográfica-narrativa no supone el control y la predicción, más bien, da cabida a nuestras subjetividades a través de nuestras motivaciones y deseos cuando empezamos a narrar lo que nos pasa, lo que nos sucede, el relato en este escenario comienza a cobrar vigencia porque es un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor (Bolívar, 2022, p. 7).

En este sentido, iniciar(nos) a escribir, tomando como dispositivo los relatos de experiencia como dispositivo de la biográfica-narrativa como metodología de investigación social, tiene como propósito construirnos a través de mostrar eso que me pasa, lo que mi cuerpo siente y expresa cuando un extracto de la realidad le genera choque, tensión y hasta malestar. Escribir(nos) desde nuestros relatos de experiencia, no es un ejercicio que se construye sin pensar en su efecto-afectación, todo lo contrario, un relato de experiencia sin implicación, se reduce a una simple descripción de hechos anecdóticos. Lo que interesa al escribir un relato de experiencia es, problematizar la realidad y hacer(nos) cargo de lo que siente nuestro cuerpo. Escribir un relato de experiencia, no debe caracterizarse en la mera descripción de hechos, porque la propuesta después de narrar lo que nos pasa como experiencia es, mover(nos), mirar(nos) y construir(nos), es hacernos cargo de nosotros, es implicarnos para tener una interpretación y comprensión el mundo que habitamos y así, transformar(nos).

¿Cómo construir un relato de experiencia como implicación con los estudiantes?

Si la intención es que al hacer investigación podamos retomar eso que nos pasa en la vida cotidiana estando dentro o fuera de la escuela, la pregunta obligada a responder quizás sea: ¿Cómo construir los relatos de experiencia como implicación en un ejercicio de investigación? Al leer la pregunta que me planteo, automáticamente pienso en un proceso sistemático a seguir para convertir la experiencia en un producto de investigación, lo cual pareciera el retorno a la idea de investigar cuyo fin inmediato sea seguir una serie de pasos para “entregar y legitimar un conocimiento acabado”. Este escenario, me remite a la voz pronunciada por mi compañera cuando le pregunté: - ¿cómo saber qué extracto de la vida hemos de elegir para hacer una investigación?, como aproximación a esta inquietud y, a partir de las experiencias vividas como docente-investigador, hacer investigación no se resuelve leyendo un libro de metodología y esperar que al término de la lectura nos convirtamos en sujetos que saben y viven la responsabilidad ética de hacer investigación y más, que este surja como magia que el cine o los libros de ciencia ficción nos proyectan. Sino más bien, comenzar narrando nuestros relatos de experiencias, es un primer asomo que se requiere para “formarnos en la investigación, como el artesano que, a través de varios intentos, logra crear arte”.

Considero que estas sensaciones que me habitan, son compartidas por muchos de nosotros cuando estamos por vez primera frente a nuestro cuaderno de notas o la computadora para empezar a escribir. Por lo que el primer indicio sobre el acto de escribir como ejercicio de investigación es, elegir un extracto de nuestra experiencia de la cual nos genera choque, malestar, tensión o placer. Es decir, convertirnos en un sujeto “de la formación y de la transformación”. Similar cuando mi compañera expresó que: “-No podemos cuidar algo que no nos duela, lastime o cause indignación, por lo que para hacer un ejercicio de investigación debe surgir forzosamente de algo que nos esté lastimando o sangrando”, sobre este sentir, la experiencia a través de nuestros relatos, sirven como un medio para encontrarnos y de esta manera, dialogar con nosotros mismos.

La experiencia supone que algo pasa desde el acontecimiento hacía mí, que algo viene hacía mí, que algo me viene o me ad/viene. Este paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro [...] Puesto la experiencia es una relación, lo importante no es el texto, sino la relación con el texto (Larrosa, 2006, pp. 46-47).

Lo anterior nos advierte que no a todos nos duele lo mismo, porque las experiencias son personales, y responden generalmente a nuestras historias de vida, según el contexto donde hallamos y estemos transitando, por tanto, el proceso para llegar a ella no se resuelve con recetas o pasos estrictos a seguir. Al reconocer(nos) que somos sujetos diversos, y que, al serlo, nuestra relación con el mundo también lo es, nos permite comprender que, hay muchos mundos dentro de ese mundo y, por tanto, los malestares y/o placeres también lo son, ahí la razón del que los objetos de investigación también tendrían que ser distintos de abordar y por supuesto de sentir y construirlos.

A través del relato de experiencia como medio de implicación frente a nuestras tensiones, ¿cómo empezar a construir el relato de experiencia como implicación con los estudiantes? La sugerencia es, empezar a elegir un extracto de la vida que nos esté atravesando, construir de inicio, a partir de descripciones densas con el apoyo de las siguientes preguntas: ¿Dónde y cuándo sucede el evento? ¿Qué y cómo sucedió la experiencia en tensión? ¿Quiénes estaban ahí y que sucedía? ¿Qué sentimientos logro nombrar con la vivencia? ¿Qué voces puedo recordar e integrar? En la construcción, es de vital importancia el uso de adjetivos que nos permita imaginar el lugar donde sucedió el hecho y como eran las personas que participaron. Es decir, describir a modo de recreación, el lugar y las personas que ahí estaban, también es necesario el uso de referentes temporales; es decir, situar en qué momento de nuestra vida sucedió, ¿en nuestra infancia, adolescencia, en nuestra etapa académica, en el trabajo? Para este ejercicio, nos podemos auxiliar ubicándonos en el día, año o momento de nuestra vida y, finalmente, el uso de metáforas que hagan convocar en el lector, emociones, ejemplo de ello puede ser cuando decimos: -Cuando me vio, sus ojos brillaban como el sol, en

cuanto me vieron entrar al salón de clase, pareciera que habían visto al mismísimo diablo o, causaba miedo como si fuese la directora Tronchatoro de la película Matilda.

Otra sugerencia es que, al escribir un relato de experiencia como implicación requiere ser elaborado y corregido varias veces, lo cual significa que necesita ser leído por otros. Es decir, exige de la co-producción, en la que participan no solo el docente que asesora o acompaña el trabajo de investigación, sino también de la lectura entre pares. Al escribir nuestro relato de implicación, es necesario preguntarnos: ¿es comprensible lo que estoy tratando de expresar a mis interlocutores?, debemos tener presente que nuestro escrito hable por sí solo, sin la necesidad de hacer aclaraciones como si estuviéramos ahí físicamente en el momento en el que nos lean. El texto debe hablar por sí solo. Quienes nos lean, deben poder rastrear e imaginar el suceso, independientemente de la barrera del tiempo y el espacio.

En este ejercicio de narrar nuestra experiencia como implicación a partir de lo que siente nuestro cuerpo, debemos tener presente que, lo que estamos construyendo es una producción intelectual, entendiendo por tal a la construcción del relato de experiencia como un ejercicio profesional que tiene como fin en el sujeto, su implicación-hacerse cargo de sí mismo. Al mirarnos en nuestro relato de experiencia, este

Se refiere al análisis de los elementos que acompañan una toma de consciencia intelectual y afectiva de las relaciones del investigador con su objeto y sus sujetos de estudio; tomando en cuenta la complejidad de las redes ideológicas, institucionales y personales de estas relaciones (Taracena, 2002, p.119).

La voz de Taracena me remite a una experiencia que me sucedió en mi primer año de servicio en la educación básica cuando pensaba que la investigación no tenía nada que ver con lo que nos pasa en la vida cotidiana de la escuela hasta que, un grupo de niños de escasos cuatro y cinco años de edad, confrontaron las concepciones que tenía de la infancia cuando al mirarme por vez primera, hicieron un gesto de desagrado, pues ellos esperaban a una maestra y no a un maestro

para que estuviera con ellos durante un lapso de seis meses mientras su profesora recuperaba su salud, ¿de qué manera aparece la voz de Taracena (2002) en el extracto de relato de experiencia que comparto? Mi implicación, o al menos lo que yo pensaba que era implicación estaba reducida a pensar que mi función era llegar a la escuela y, toda vez que estuviera en el salón de clase con los niños, pudiera enseñarles lo que yo consideraba valioso a través de juegos y cantos. Pero, en ese primer encuentro que tuve con ellos, estaban escondidas una serie de cargas simbólicas que yo albergaba sin darme cuenta, “yo era la complejidad de las redes ideológicas, institucionales y personales” que previamente me había y me estaban construyendo; luego entonces, narrarme lo que me pasa cotidianamente, es una forma de darme cuenta y ahí, poder tomar decisiones de qué hacer conmigo y mis circunstancias en mi encuentro con el otro.

A través, de los relatos de experiencia como implicación, aparece no solo mi voz, sino también aparecen las voces de otros buscando conectar conmigo para ser juntos, pues a través de ella

Los relatos de vida permiten precisar las articulaciones entre los fenómenos objetivos, las determinaciones inconscientes y experiencia subjetiva[...], uno no escoge simplemente convertirse en sociólogo, sino que nuestras elecciones teóricas están determinadas por inscripciones políticas, culturales e ideológicas, ellas mismas en función de nuestra novela familiar y nuestra trayectoria cultural. Nuestros cuestionamientos, descubrimientos, objetos, problemáticas y métodos de investigación no obedecen sólo a consideraciones científicas, sino también a reflexiones existenciales y preocupaciones profundas, incluso a veces obsesiones, que la historia de vida permite aclarar (Taracena, 2002, p.120).

La intención de este escrito es que, al recuperar nuestras experiencias como relatos de implicación es que, nos miremos y preguntemos por qué somos y nos relacionamos así y no de otra manera, por qué nuestro cuerpo siente o deja de sentir ciertas experiencias, tal como lo veremos en las voces que a continuación se comparten desde la presencia de Karla Ivonne Salgado Galicia de la

Licenciatura en Educación Primaria y mi voz cuando tuve mi primera experiencia como docente frente a grupo en Educación Preescolar.

Tabla 1. Co-producción. Relato de Implicación

Karla Ivonne Salgado Galicia

Docente en formación de la Licenciatura en Educación Primaria

Escribir este apartado ha sido una gran experiencia, pues me ha permitido indagar en mi interior y descubrir motivaciones que estaban presentes en mi investigación pero de manera inconsciente. Para comenzar, desde temprana edad he tenido interés por la naturaleza aunque mi visión era un poco limitada al solo considerar a las plantas como parte de lo otro. Es así que a lo largo de mi vida me he interesado en el cuidado de plantas, la creación y mantenimiento de huertos y la apreciación en general de las diferentes formas de vida. Estos aspectos habían sido parte de mi identidad, pero nunca me había detenido a pensar de dónde surgieron.

De tal modo, para la elaboración de esta tesis, fue necesario un ejercicio de regresión para descubrir el origen de mi interés por trabajar con temas de ciencias naturales. Comencé recordando la vivencia de procurar a una planta, de cuidar a otro ser vivo. Poco a poco traté de regresar a la primera vez que sentí esa paz, esa alegría, esa tranquilidad y sobre todo, ese amor que me generan dichas acciones. De pronto llegó a mi mente la imagen de mi abuelita entre los pasillos de su casa, los cuales estaban llenos de macetas. Evoqué la escena en la que con tanto cariño acariciaba y decía halagos a las hojas y flores de sus materas. También rememoré todos los momentos que pasamos juntas regando a estos pequeños seres vegetales, dándoles mantenimiento, y me recuerdo pidiéndole consejos para evitar plagas, así como todas las plantas que me regaló y de las que hasta el momento me hago responsable.

Siempre había relacionado a mi abuelita con el cuidado de la naturaleza, pero nunca lo había vislumbrado de tal manera. Con esta develación todo tuvo sentido, fue como si hubiera aparecido la pieza faltante del rompecabezas, que realmente siempre había estado allí pero no estaba acomodada para embonar. Traer a mi mente los recuerdos con la persona más importante de mi vida me hizo dar cuenta que todo el amor que ella le daba a sus plantas es el mismo que me daba a mí. Un amor tan sincero, transparente, desinteresado e incondicional, y que por consiguiente, yo puedo dar. Ahora veo al hecho de cuidar a las plantas como un ritual para honrar su memoria, de seguir teniéndola presente; pero también de conectar con la naturaleza de la cual soy parte, de la que los humanos nos hemos querido emancipar y en su lugar, la hemos reconocido erróneamente como algo que está a nuestro servicio y que podemos dominar.

Ante esto, me invade la alegría de seguir confirmando la presencia de mi abuelita en todos los aspectos de mi vida, pues es gracias a ella que soy quien soy.

También es una manera de incluir al resto mi familia, pues ha sido un tema que compartimos en común y que nos ha permitido relacionarnos. Es así que la columna vertebral de mi proyecto de investigación es el amor.

Como he podido relatar en las líneas anteriores, algunas experiencias personales fueron las que iniciaron mi interés hacia el cuidado de la naturaleza, vivencias que luego permearon en los terrenos de lo educativo. En mis años de escuela primaria viví mi primera experiencia de un "intento" de cuidar el entorno. Durante los recreos se nos sancionaba a los niños con recoger cinco basuras del suelo cuando se nos veía correr en el patio: "Hey, tú, la que está corriendo, recoja sus cinco papelitos por favor" me gritaban las maestras. Al escuchar tal chirrido me dolía el estómago y una sensación extraña recorría mi cuerpo. Era una mezcla entre miedo y vergüenza de que los compañeros me vieran recoger la basura, pues se evidenciaba mi "mal comportamiento"; de este modo se normalizaba el tirar basura y el recogerla como un castigo, una carga.

Traslado esta experiencia a la escuela donde actualmente realizo mis prácticas profesionales docentes, donde a los alumnos que llegan con retardo a la escuela y tienen inasistencias frecuentes se les castiga con cuidar una de las jardinerías. Si desde pequeños se nos transmite que el hecho de procurar la vida es un castigo, a lo largo de nuestra vida nunca nos interesaremos en hacerlo por gusto y por amor.

Regresando a mi niñez, el segundo evento fue la germinación de una planta en el cuarto grado de primaria. La consigna consistió en que debíamos sembrar una semilla de alguna especie comestible y quien lograra mantener viva a la planta durante dos semanas se haría acreedor a un punto extra en ciencias naturales. Fue una actividad que a todo el grupo nos emocionó, sin embargo fue temporalmente funcional, ya que al fin de la quincena la mayoría de los niños nos olvidamos de la planta. Entre las causas fue el desinterés y que por las características de la comunidad no se podrían cultivar las especies sembradas. Recuerdo que uno de mis amigos, quien sembró semillas de sandía, comentó: "ya para qué la cuido, de aquí a que me den sandías mejor compro una".

Desde la perspectiva que tengo ahora después de las reflexiones que he hecho a lo largo de mi investigación, me doy cuenta que ese tipo de proyectos a veces se realizan solo para cumplir con las orientaciones de los Planes y Programas de estudio, pero no se logra que sean significativos y no causan un impacto en los alumnos más allá de su duración en la escuela. Una de las causas podría ser que, como estudiantes, desarrollamos estos proyectos desde el condicionamiento y no desde nuevas significaciones de relación con lo otro, es decir, la naturaleza.

El siguiente hecho relevante fue al ingresar al nivel medio superior. Cabe mencionar que provengo de una comunidad donde anteriormente eran ejidos, por lo que la mayoría del paisaje está conformado por llanos en los cuales la presencia de flora y fauna es limitada. Ante este panorama, en la primera vez que entré a mi preparatoria quedé asombrada por la gran cantidad de árboles y

especies que ahí existían. Por las condiciones económicas de mi familia tampoco había tenido la oportunidad de visitar algún sitio parecido, así que fue mi primer acercamiento a un lugar donde la naturaleza aún tiene un poco del espacio que le corresponde. Caminar entre los árboles, sentir la frescura del aire, observar a las aves y escuchar sus cantos en las mañanas es algo que disfruté durante mi estancia en la preparatoria y que me permitió sensibilizarme aún más con el ambiente. En este nivel educativo tuve un proyecto similar al de la primaria. En esta ocasión se trató de un huerto urbano dentro de un huacal de madera. La historia se repitió: el interés de los estudiantes solo se mantuvo hasta que se revisó la evidencia del huerto. Después de eso, quedaron en el olvido.

En esta misma institución, se llevan a cabo talleres que en su mayoría son impartidos por el estudiantado. En lo personal, ninguno llamaba mi atención así que junto con algunas de mis amigas tuvimos la idea de abrir un taller de Ecología dónde retomáramos los huertos urbanos. Una maestra apoyaba nuestras intenciones y nos ayudó a planear algunas actividades para realizarlas en el taller. También nos ayudó a hacer la gestión para la implementación del taller, sin embargo, ya no se aprobó en dirección ya que mencionaban que no sería atractivo para los estudiantes a pesar de que ya habíamos juntado veinte personas interesadas. En su lugar, se integró el taller de defensa personal y de regularización de álgebra, hecho que me causó frustración porque me di cuenta que entre las prioridades educativas, el cuidado de lo Otro nunca ha ocupado un lugar importante.

Aparte de los asuntos escolares recién descritos, hubo un evento que fue el detonante para que fijara mi atención al cuidado del ambiente en la escuela. Generalmente, cuando termino un año escolar me dedico a hacer una limpieza profunda de los materiales educativos. Reviso libros, cuadernos, maquetas, portafolios, etc. y desecho lo que considero que ya no me sirve. Al término del bachillerato descubrí la gran cantidad de basura que generé durante ese ciclo: una cantidad elevada de fotocopias que ni siquiera leí, cuadernos forrados con plástico tras plástico en los que en ocasiones no hice apuntes relevantes, cuadernillos que jamás trabajamos en clases, cartulinas que nadie leyó en mis exposiciones y la lista sigue. En ese momento me sentí abrumada ya que comencé a pensar a dónde van las toneladas de basura que producimos. Fue una manera de reflexionar sobre el impacto ambiental que en conjunto creamos los humanos.

Esta situación se replica en la escuela primaria: ficheros que se piden enmicados con plástico a pesar que solo se ocupan para una clase; adornos de fomi que al final del mes terminan en el cesto de desechos; puertas que se decoran cada cierto tiempo, insumos didácticos de un solo uso, un cuaderno nuevo o carpetas de evidencia para cada asignatura, todos forrados con papel y plástico para preservarlos ¿Para preservar qué? ¿Los productos que evidencian el trabajo en clase y los "aprendizajes"?

En un comienzo pensé que estos ritos eran parte de prácticas arcaicas, sin embargo, al ingresar a la Escuela Normal me di cuenta que son tradiciones que se siguen transmitiendo. Es común escuchar acerca de la importancia del material didáctico concreto, que entre más recursos lleves, será mejor. Como parte de las actividades, diseñábamos secuencias didácticas que aplicábamos con nuestros mismos compañeros docentes en formación. Cuando veía llegar a algunas de mis compañeras con sus bolsas llenas de ruletas de cartón, figuras de fomi, cajas forradas con alguna temática, etc. Sinceramente sentía inseguridad debido a que planificaba mis sesiones con actividades que requirieran el mínimo o nulo material para evitar generar esos desechos. Es así que creía que mis actividades no generarían aprendizajes del mismo modo que mis compañeros. No obstante, descubrí que podemos propiciar el aprendizaje sin la necesidad de producir tanta cantidad de basura. También pongo por caso la llamada de atención que nos hizo la directora acerca de nuestra práctica, pues nos comentó que “no nos observaba llevar ni utilizar materiales concretos en nuestras clases”.

Es relevante destacar que no estoy en contra del material didáctico, simplemente se trata de cuestionarnos el sentido de nuestros insumos y también el sentido de algunas prácticas escolares que en ocasiones repetimos sin saber el porqué ni el para qué. Pienso que como docentes tenemos la oportunidad de discutir con los estudiantes sobre el impacto que ocasionamos en la naturaleza así como de re-construir una subjetividad que reconozca al Otro y lo Otro como entidades que merecen ser respetadas, valoradas y dignificadas. Sin duda, esto comienza desde nosotros mismos, tanto en el área personal como en nuestra propia labor educativa.

Para cerrar, me considero una persona sensitiva que disfruta y se le facilita conectar con la naturaleza, me reconozco desde mi historia de vida, desde lo vivido y sentido con mi abuelita, en la escuela y con mi familia. Son momentos de cerrar los ojos, respirar y sentir a ese otro que siempre ha estado ahí, pero que por tanto tiempo hemos sido indiferentes. Son momentos de escuchar las olas del mar, de observar los atardeceres, de maravillarme con la perfección de otros seres vivos, de disfrutar los espectáculos naturales y de agradecer la oportunidad de coexistir con ellos en un mismo espacio. Son momentos en los que regreso a mis orígenes, en los que me siento parte de, me siento natural. Es así, que tanto mi trayecto de vida como trayecto académico influyeron fuertemente en mi convicción por desarrollar el tema de la presente investigación. Del mismo modo, la práctica educativa es un reflejo de nuestros valores personales y nuestra esencia.

Fuente: Co-roducción Licenciatura en Educación Primaria.

Tabla 2. Co-producción “Mi relato de implicación”

Fabián Martínez Hernández

Docente de Educación Preescolar

Comenzaré el presente relato situándome en el 2005, año en el tuve mi primer trabajo como docente frente a grupo en Educación preescolar, aquel día me habitaba mucha emoción por conocer mi lugar de trabajo, mis compañeros de profesión y sobre todo, a mis primeros alumnos. Una experiencia que me quebrantó ese día mientras esperaba en la sala de la Dirección Escolar es que, un grupo de niños estaban ansiosos de conocer a su “nueva maestra”, así que llegaron a la oficina de la Directora Escolar para preguntar por ella. Les respondió: -“El profesor que tienen frente a ustedes será su nuevo maestro, él estará con ustedes mientras su maestra recupera su salud. El maestro está muy contento de conocerlos, de trabajar, de jugar, cantar y estar con Ustedes”. En cuanto los niños me vieron, hicieron una mueca de desagrado y se fueron corriendo a su salón.

Este primer contacto que, a simple vista pareciera un suceso sin mayor importancia no lo fue para mí, pues el gesto de los niños me puso en aprietos, en ese momento, me pregunté: ¿Cómo hacer algo juntos si el otro no está dispuesto a estar ahí conmigo? ¿Qué choque sintieron los niños al ver a un maestro y no a una maestra? La mueca que me aventaron seguida de la media vuelta que dieron los niños para ir corriendo a su salón, fue el primer reto que ellos me pusieron sin siquiera haber llegado al salón de clase, así que en el trayecto de la oficina de la Directora Escolar al salón donde estaría por un lapso de seis meses con los niños, me iba preguntando: ¿Qué actividades son posibles reorientar de la planificación en el primer día de clase para que los niños y yo, como su profesor, seamos juntos?

En el momento en el que crucé la puerta del salón del 3 “A”, ahí estaban los niños quienes minutos antes me habían visto y dado el recibimiento desangelado en la sala de Dirección Escolar. Eran aproximadamente 18 niños de entre 4 y 5 años de edad, todos mirándome con rostros de indiferencia, y con cierta sensación de malestar. Estaban ubicados en binas en unas mesas rectangulares de un metro y medio, en esos destellos de segundo de nuestro encuentro, Horacio sin haberme permitido presentarme, interrumpió:

Horacio: ¿Por qué usted será nuestro maestro? La pregunta acompañada de un rostro de decepción, agregé: ¡Nosotros queríamos a una maestra y no a un maestro! Ustedes los maestros no juegan, no cantan y tampoco bailan como las maestras. ¿Cuánto tiempo estará con nosotros?

Mientras los niños me miraban con los bracitos cruzados, Aracely interrumpió: Aracely: Mi mamá dice que a la escuela venimos a cantar y a aprender cosas nuevas, ¿usted nos va a cantar canciones como nuestra maestra?

Ante el silencio del grupo y frente a los planteamientos de Horacio y Aracely, opté por no responder, en su lugar pedí que se levantaran de sus asientos para cantar, saltar y bailar el coro motriz: "Salta, salta ya". Esta acción que no era planeada para los primeros minutos de nuestro encuentro, hizo que los niños sonrieran y se mostraran relajados con mi presencia. He de advertir que, durante las primeras horas de mi primer trabajo, sentí mucha angustia estar ahí, en los primeros minutos reconozco que quería salir corriendo del salón donde estaban los niños juzgándome aun sin saber cómo era yo en realidad pero, en aquel momento hubo motivos para no irme, entre ellos es que, estar ahí para mí era un gran logro, era mi primer trabajo, además, me había costado mucho conseguirlo, pues en principio yo no era docente normalista, era recién egresado de una universidad de provincia, me decía: -¿Qué será de ti si te vas ahora mismo sin afrontar la realidad que tienes enfrente?, recuerdo que en aquel momento tenía algo muy claro y era no irme de ese lugar, las palabras de aliento que me regalé, fue: -Estas ocupando un lugar que le pertenecía a otra persona durante los primeros meses de inicio del ciclo escolar, los niños estaban con otra persona, así que para ellos, tú eres un intruso.

Las horas, semanas y meses subsecuentes procuraba que ellos fueran conmigo y yo con ellos, hice que en todo momento se sintieran amados y a su vez, aprendiéramos juntos en un ambiente de armonía. Tardé mucho en conseguir que ellos me quisieran y me aceptaran. Los juegos, cantos y las pláticas que surgían en el patio a la hora del recreo fue una forma de conquistarlos, tuve que investigar las caricaturas de moda para así, tener de que hablar con ellos a modo de pretexto en todo momento.

A pesar de sentirme valiente frente a un grupo de niños que en el fondo sabía que no me querían ahí con ellos, me quedé a pesar de que un mar de contratiempos me invadían. Una de ellas es que en todo momento estaban las voces de mis maestros de la universidad diciéndome: ¡Los maestros somos el ejemplo de las nuevas generaciones, así que siempre pregúntense: ¿Qué ejemplo les estoy dando a mis alumnos? Me decía: si decido irme, ¿Qué ejemplo le estaría dando no solo a los niños, sino a mis maestros que me formaron, a mi familia?, quizás ese fue una de las razones por las cuales luché en silencio. Hubo días y noches pensando en cómo encajar en un lugar donde yo no era bien recibido, escribir esto, no tiene la idea de culpar a los niños, más bien, como hacer que el contratiempo se convierta en una experiencia de aprendizaje de vida profesional.

Recuerdo en aquel entonces que, hubo madres de familia que desconfiaron de mi trabajo por el solo hecho ser hombre, así que exigieron que sus hijos fueran cambiados de grupo. La Directora Escolar no se negó a las peticiones que exigieron algunos padres de familia quizás para evitar conflictos, aún tengo presente la voz de la Directora Escolar, la Mtra. Patty que, con una voz dulce y amable me decía: No se preocupe Profr. Fabián, tómelo por el lado amable, usted tendrá menos niños en su salón y así ellos podrán tener un tiempo de

calidad en aprendizaje. Acordarme de lo que viví en mi primer año de trabajo, hace que mi piel se enchine de la emoción porque quizás las palabras de la directora, se perdían con ella conforme daba la media vuelta dejándome parado en la entrada de mi salón pero para mí, no fue así, ella me rescató sin saberlo, porqué fue ahí que en lugar de concentrarme en lo adverso del escenario que los niños y los padres me mostraban; ella me regaló una arista bonita de la docencia: “amar a los niños y la profesión a pesar de los ruidos que la sociedad nos coloca”. No niego que, en su momento, ese pasaje de los niños y los padres de familia de exigir cambiar a sus hijos de grupo me ponía triste, pero camino a casa, me acordaba de los niños que disfrutaban aprender conmigo cuando cantábamos y jugábamos juntos. Recuerdo que, a la hora del recreo, yo me convertía en “papá gallo”, todos se formaban atrás de mí mientras coreábamos una canción para ir al lavabo y lavarnos las manos y luego regresar al salón a desayunar juntos.

A la tercera semana, recuerdo que Aracely y Horacio eran los primeros en llegar al salón para platicarme de las cosas que hacían en casa, mientras esperábamos el resto de sus compañeritos recuerdo que nos íbamos al jardín para jugar a las canicas, a las atrapadas y otras veces, a las rondas. En el salón, les encantaba que les leyera una y otra vez el cuento de El lobo y los siete cabritillos, se reían sobremanera cuando mi voz imitaba la del lobo cuando lo endulzaba con miel según se leía en el contenido del cuento, aún tengo presente el día en que perdí el miedo y me disfracé del lobo, recuerdo que, en el trayecto de mi casa a la escuela, todos me miraban raro por ir vestido así de ridículo.

Hoy, esas experiencias me siguen acompañando a pesar de que ya no trabajo en el nivel preescolar, pues me sigo encontrando con escenarios adversos, pero lo que parecía negativo en mi primer trabajo, en realidad tiene muchos sentidos para ser compartido por otros hermanos de la profesión que, al escribirlo en tinta, ellos se puedan mirar a través de lo que yo viví sin pretender que mi experiencia la hagan suya, sino más bien, pensar que somos quienes construimos nuestras propias experiencias y quienes elegimos qué y cómo afrontarlas.

Fuente: Relato de implicación.

A modo de reflexión final

Es común pensar que hacer investigación dibuja una serie de conceptos comprensibles para un pequeño grupo de intelectuales, que es descifrable solo para cotos de poder centralizados en quienes son los elegidos para pensar y reflexionar –en este caso particular- en torno al fenómeno educativo. Sin embargo, escribir tiene muchos sentidos, como la gama de colores que el sol proyecta en un día lluvioso, como la cantidad de sentidos que nos configuran humanos. Desde esta lógica, entendemos en el campo de la investigación social,

la existencia de diversidad de metodologías, métodos para construir saber en lo pedagógico y educativo.

Al pensarnos desde el principio epistémico que nuestra historia de vida es la que habla en nombre del objeto de estudio que hemos elegido como pretexto para investigar en el trayecto formativo sea de una licenciatura o estudios de posgrado, contribuimos sustancialmente a la investigación educativa. Si bien, durante estos trayectos convivimos con cantidad de referentes teóricos, metodologías tanto de enseñanza como de aprendizaje, cuando se trata de tomar posicionamiento éste habla en nombre de nuestra subjetividad, aquello que nos interpela invoca a razón de la experiencia vivida. En este sentido, nos escapamos de hacer investigación por encargo y que difícilmente la podríamos nombrar como tal, pues el ejercicio es nombrado como *estudio*.

Desde esta lógica, la investigación educativa como acto de co-creación a través de la escritura que nos narra me parece un ejercicio bondadoso, pues iniciamos reconociéndonos a través de nuestras experiencias que con-figuran historias de vida: lo que hemos vivido a través de los lugares donde hemos estado y las voces que hemos y nos han compartido de las que nos hemos hecho. A través del relato, como paisaje detrás del texto narrado, construcción con intención y colocándole en su complejidad como relato de implicación en la investigación permite que el investigador o quien se inicia en este arte, se mire allí; es decir, se encuentre en su mismo objeto, identifique la historia del mismo en su propia historia de vida independientemente de la historia social que pueda tener dicho objeto en el campo de conocimiento donde se inscribe.

Cuando escribimos pensando en cumplir como una tarea cuyo sentido es solo para quien lo solicita, el ejercicio de escribir pasa inadvertido. Resuena y cobra escasa vigencia en nuestra vida; algunas de las preguntas que suelen escucharse en estos escenarios en voz de estudiantes son: *-¿profesor, de cuántas cuartillas tiene que ser una tesis y un informe de prácticas? ¿Qué tipografía de letra debo usar?* Lo que se alcanza a percibir cuando escribimos por cumplimiento es hacer un producto a petición de lo que el otro espera, pero quien escribe, está ausente, porque su historia de vida no se ve reflejada ahí.

Otra de las bondades de escribir relatos de la experiencia que nos interpela y a través de la que comprendemos el porqué de lo que investigamos, es que al narrar(nos), otros se miran y se encuentran a través de nuestras experiencias y nosotros en la de ellos. Generalmente, nos han hecho pensar que escribir como ejercicio de investigación en la escuela es con la impronta de cumplir para merecer una nota aprobatoria y que éste muere en cuanto respondemos a la idea de lo urgente que la escuela nos ha enseñado. La pregunta que surge es ¿Qué compromiso ético emerge de hacer investigación reconociéndonos en ella, a partir de los relatos de implicación que hablan de nuestra experiencia? Pues que el compromiso de hacer investigación trasciende las lógicas del deber ser al momento de reconocer que, escribir es más que decodificar una serie de símbolos, es interpretación, es comprensión y transformación de la realidad donde habitamos. Es cuando nuestro cuerpo comienza a gravitar experiencias.

Referencias

- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1) <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Deleuze, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”. En Balbier, E et al, *Michell Foucault, filósofo* (155-163), Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (2002). *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laetters.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, (18). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales, *Perfiles Latinoamericanos* (21) <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/296>

La teoría como dispositivo en la co-problematización. Narrativas de disenso

FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE

JONATHAN ISRAEL VALDEZ REGALADO

Para el profesor en ejercicio, ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de la práctica? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma -o, al menos, eso pensamos. Pero hay otro punto de vista: la práctica educativa no “habla por sí misma.”

STEPHEN KEMMIS

Disentir. Esta vida nos empuja al disenso, a expresar nuestro desacuerdo, nuestra disconformidad con lo que hay. No como una opinión para que sea recogida e integrada en una próxima solución, tampoco como un desacuerdo para colocarnos en otro lado, lo que queremos es poner otro mundo aquí en este mundo.

BENJAMÍN BERLANGA

¿Por qué iniciar un trabajo cuyo eje central es la teoría con un epígrafe que refiere a la práctica? En primer lugar, por el lugar estelar en el que la formación docente ha colocado a la práctica. Pero, más aún por la tensión y el lugar difuso que la teoría tiene en relación con esta última en los procesos formativos de las escuelas normales. “Los muchachos

dicen que es en las escuelas de práctica donde aprenden a ser maestros y ahí la teoría no alcanza”, “es en las escuelas de prácticas donde se ve si la teoría sirve para reflexionar o no” “La teoría es para contrastar sus planteamientos con lo que sucede en el aula” “Lo que pasa en la práctica nos dice qué de la teoría nos sirve”. Estas frases se expresan de forma común en los intercambios académicos entre docentes de las escuelas normales. En los foros de prácticas, en los intercambios académicos entre instituciones o en los foros de presentación de avances de su documento recepcional, los estudiantes normalistas (en el mejor de los casos) argumentan sus planteamientos echando mano de los referentes teóricos que en su trayecto formativo han logrado apprehender. De este modo, en esos intercambios, podemos observar cómo recuperan sus experiencias en el aula ubicando y clasificando lo vivido con sus estudiantes de educación básica usando, por ejemplo, los estadios de Piaget, los niveles de desarrollo moral de Kohlberg o los niveles de escritura de Myriam Nemirovsky.

Tanto los comentarios de los docentes de las escuelas normales, como la forma en que los estudiantes normalistas hacen uso de la teoría, nos remiten a la forma en cómo se presenta la relación teoría - práctica en el currículum vivido de nuestras instituciones. Las formas como los actores objetivan su vivencia en torno al lugar de la teoría en la formación docente, está atravesada consciente o inconscientemente por perspectivas epistemológicas de esta relación, pero también por posicionamientos ético-políticos que implica dicha relación.

Si bien, reflexionar en torno a la relación teoría práctica no es un campo nuevo en los procesos de formación docente, tal relación se vive aún en nuestros espacios cotidianos de las escuelas normales, como una realidad dada sin tensión a partir de los planteamientos de Planes y programas de estudio.

De este modo, el presente surge bajo el supuesto de la necesidad imperiosa de cuestionar dicha relación, de la necesidad de construir procesos que se basen en la claridad epistémico-política desde donde miramos y accionamos con, en y para la realidad educativa. Es en este sentido que el presente tiene como propósito central ofrecer una propuesta epistémica, ética y metodológica surgida del trabajo en las aulas de las licenciaturas de educación primaria y de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los conflictos escolares, que pretende,

desde la narrativa, posicionar a la teoría como dispositivo para co-problematizar nuestras realidades educativas y, de esta forma, poder comprendernos como educadores y co-construir alternativas.

Así, este trabajo se integra en tres momentos: el primero, centra su desarrollo en la relación entre teoría y práctica. Momento que permitirá posicionarnos desde la comprensión de su unidad. Esta mirada nos conducirá a la segunda parte, que desarrolla el lugar de la teoría como dispositivo para que, a partir de la narrativa los educadores podamos co-problematizar nuestras realidades y construir mundos posibles para narrarnos de manera distinta. En la tercera parte, el trabajo presenta la construcción metodológica de dos experiencias (una generada en la licenciatura en educación primaria y otra en la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares -MIPCE-) que, a partir de relatos pedagógicos que permiten documentar la práctica, se construyeron ejercicios co-problematizadores como primer momento investigativo. Después de exponer la propuesta metodológica de las experiencias co-problematizadoras compartimos las producciones como ejemplo y posibilidad.

De la contrastación a mirar y comprender. El lugar de la teoría

La relación teoría-práctica en la formación docente es una de las dimensiones más exploradas en las investigaciones en México. Las investigaciones al respecto surgen especialmente a partir del trabajo realizado al interior de las escuelas normales y las experiencias en las escuelas de prácticas. En este tenor se encuentran los trabajos, Juárez, (2011), De la Rosa y Nájera (2016); Nájera, Murillo y García (2016); Echegaray (2015); Estrada, González, Konstantinovich, Bernal, Martínez Mondragón, Cuadros, Martínez y Miranda (2018), Rodríguez y Onrubia (2018). En estas investigaciones se desarrollan reflexiones en torno a la ambigüedad formativa en esta relación teoría-práctica y una carencia en torno a la importancia de la investigación educativa en la formación y práctica docente. Estos trabajos nos remiten a la necesidad de construir alternativas formativas para el ser y el hacer docente. De romper con prácticas de

sentido común desde donde se viven dimensiones clave de la formación y práctica docente. Desde este sentido común, la práctica se vive como “si hablara por si misma”. Como si fuera suficiente, vivirla o presenciarla para comprenderla. De ahí, que iniciamos con el cuestionamiento de qué es la teoría y cuál es su lugar en la formación y práctica docente. Menester a ello, vemos en primer momento qué es la teoría en el marco del posicionamiento epistemológico,

[...] en la historia del pensamiento occidental hay, al menos, dos enfoques muy diferentes del significado de “teoría... la línea de desarrollo de uno de ellos puede seguirse hacia atrás hasta Sir Isaac Newton y recibe su articulación y justificación más claras en el positivismo del siglo XX. En esta escuela de pensamiento, una teoría es una generalización, un conjunto de principios, un cuerpo coherente de saberes explicativos que pueden utilizarse para prever, controlar y dominar el mundo. El valor y validez de esa teoría están determinados por sus resultados: por lo que hace, lo que produce y cómo puede aplicarse (Carr, 2002, p. 14).

Entender (consciente o inconscientemente) la teoría desde la tradición que se consolida con el positivismo, tiene importantes repercusiones en la formación y práctica docente; en primer lugar, se piensa y vive escindida de la práctica. La teoría es una dimensión diferente a esta última, que fue generada de manera independiente a las prácticas educativas y, donde solo tiene sentido en la medida que nos permite prever o predecir qué sucederá en el aula cuando accionamos tal o cual *estrategia de aprendizaje*, o cuando un estudiante sale de los parámetros normales de lo que *debería ser*. En la medida en que la teoría nos permite controlar y/o intervenir con éxito en los sucesos áulicos, a partir de que nos permite lograr y o conseguir lo que pretendemos con los y las estudiantes, es que acudimos a ella y la valoramos. De este modo, esta forma de vivirla, nos coloca permanentemente en el lugar de la comprobación-contrastación y en la prescripción de lo dado. En gran medida, pensarla desde este marco (aunado el hecho de que nuestras prácticas formativas tienden a fraccionar los marcos referenciales a partir del estudio de conceptos aislados) provoca que los estudiantes vivan las

teorías en permanente desventaja frente al dinamismo y complejidad de la realidad educativa que se vive en lo que se concibe como práctica. En este sentido, es que los estudiantes normalistas, reiteren que es en esta última donde aprenden a ser docentes, porque es en ella donde se *hace* con los niños y niñas de carne y hueso. La teoría como abstracción, se vive solo desde una complejidad que no alcanza para poder *hacer* y tomar decisiones con éxito.

La teoría desde esta tradición positivista, por tanto, nos sirve para explicar, predecir y controlar lo que pasa fuera de mí, lo que sucede en una realidad objetiva e independiente de mi subjetividad. Es para usarse, para aplicarse y para conseguir aprendizajes y conductas en el aula. Sin embargo, si en la práctica las tradiciones, los saberes de experiencia de los y las docentes titulares son capaces de controlar, de lograr aprendizajes aún sin comprender el sentido de lo logrado o el referente teórico desde donde se construyó *el hacer*. Los estudiantes normalistas adoptan estos *haceres* porque funcionan y, por tanto, se aprende a ser maestro en la práctica.

Por otra parte, la tradición reflexiva de la práctica ha contribuido también a vivir de manera separada la teoría y práctica, dado que, tiende a plantear la existencia de dos momentos: el pensamiento (teoría) y la acción (práctica) Sin embargo,

La visión de la relación entre la teoría y la práctica en términos de “pensamiento y acción” es individualista. Además... presupone una perspectiva unilateral más bien racionalista de la teorización, que resalta la fuerza de las ideas para orientar e, incluso, dirigir la acción, más que el modo en que la acción y las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas sobre lo que es posible. Esta visión más estrecha y, con frecuencia individualista y racionalista de la teoría y práctica... debe distinguirse de una concepción más amplia de la relación entre teoría y práctica que las considera como procesos públicos (Kemmis, 2002, p. 32).

Esta visión de pensamiento y acción de corte individualista señalada por Kemmis, se agudiza al centrar la reflexión en mi práctica docente, como tradición hegemónica en las escuelas normales. Además de escindir teoría-práctica, esta última se vive como un

problema individual cuyo eje central está en las competencias que cada estudiante normalista debe desarrollar. Esta mirada, imposibilita la comprensión de La Práctica Docente, como construcción socio cultural histórica y política. Y, en ese sentido, tal como señala el mismo Kemmis, la práctica es un proceso público, donde *mi práctica* está atravesada y en ella se sintetizan las creencias, las teorías implícitas, las ausencias y posibilidades de La Práctica Docente de mi época como construcción sociocultural histórica y política. De ahí, que no solo el pensamiento prefigura a la práctica como primer momento, sino que la propia acción incide en la manera como se significan e interpreta el hacer. De tal suerte que

[...] las prácticas cobran un significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practica. La teoría no es solo palabras ni la práctica es mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos. Desde este punto de vista, no puede haber ninguna “distancia” entre la teoría y la práctica (Kemmis, 2002, p. 34).

La unidad teoría-práctica señalada por Kemmis, es una perspectiva epistémica que nos permite dimensionar el lugar y trascendencia de la teoría, pero, además en los procesos formativos de las escuelas normales, nos urge poner en duda las formas como hemos desarrollado nuestras relaciones formativas. Donde, si pretendemos que la práctica sea el eje dinamizador de dicho proceso (tal y como se pretende en los planes de estudio 2022) se requieren alternativas que posibiliten la aprehensión de esa unidad. Para esto, se requiere dos aspectos fundamentales: romper con la visión positivista de la teoría y propuestas metodológicas que permitan problematizar la práctica a partir de referentes teóricos claros para docentes y estudiantes normalistas. En este sentido ¿Qué perspectiva epistemológica de la teoría nos permite comprenderla desde su unidad con la práctica?

La otra forma de entender “la teoría” tiene un origen histórico mucho más antiguo y general... es fundamental la idea de que el objetivo de la teoría consiste en comprender, y que la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos

comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en el que vivimos. Así, el hecho de “teorizar” forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social: el proceso a través del cual los individual se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social. Entendido de este modo, el cometido de la teoría no consiste en transformar al mundo, sino en transformar al teórico... Entendida de este modo, una teoría de la educación no es teoría “sobre la educación,” sino teoría “para la educación” (Kemmis, 2002, p. 15).

Teoría para la comprensión dice Kemmis, proceso que no solo implica la realidad en cuestión, sino que ante todo, están en juego los marcos interpretativos del teórico, es decir, en este caso del educador (estudiante o docente). De ahí que, en esta perspectiva dialéctica, así como existe unidad teoría-práctica, también hay unidad sujeto-objeto. Es decir, educador-realidad educativa. De ahí que la teorización como proceso social signifique humanización dado que, en el caso específico de los procesos educativos en las escuelas normales, la teorización implica procesos de formación que construyen subjetividades que interpretan, accionan y (se) transforman como realidades en movimiento. Sin embargo, ¿cómo accionar procesos de subjetivación que posibiliten esta unidad dialéctica?

Narración y problematización para construir (nos) desde narrativas de disenso

La investigación educativa desde la tradición narrativa es el resultado de un largo camino no exento de tensiones. Su origen data de estudios de corte antropológico y sociológico de los años 20 del siglo pasado que convergen en una perspectiva sustancial: colocan al centro al sujeto y su forma de sentir y vivir el mundo. En este sentido, es una de las tradiciones que recuperan la perspectiva de los actores y busca, ante todo recuperar su voz como insumo valioso para desde sus vivencias, comprender la realidad. Es desde este marco, que en la década de los 80s y 90 esta perspectiva llega al mundo de la educación y, específicamente a los estudios de formación y práctica docente.

Es a partir de esta mirada, que las historias de vida, los relatos autobiográficos o de experiencia, permiten recuperar subjetividades y movilizarlas, ya que, los relatos posibilitan visibilizar la complejidad del trabajo y la práctica docente. Esta trascendencia de las subjetividades de los actores educativos, forma parte del denominado giro hermenéutico. De tal suerte que, “Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central” (Bolívar, 2002, p. 4). Autointerpretación de nuestras formas de relatar (nos), implica trascender la idea de que la narrativa se reduce a mera descripción de los sucesos.

Entender los fenómenos educativos en general y, dentro de ellos la práctica docente como texto, implica que tal y como señala Carr (2002), la práctica no habla por sí sola, por el contrario, es una construcción atravesada por las significaciones e interpretaciones de los sujetos. De ahí, que entenderla como texto se constituye desde nuestra propuesta formativa como lectura del mundo y, por tanto, se torna fundamental concientizar desde donde se realiza dicha lectura. He aquí el lugar trascendental de la teoría para romper con significaciones e interpretaciones de sentido común que permean gran parte de la práctica docente. Teoría como soporte para la lectura de la práctica como texto desde donde es posible problematizar como nos narramos como educadores.

Hemos mencionado ya la perspectiva epistemológica que plantea que el propósito central de la teoría es la comprensión. Comprensión del mundo, comprensión de nosotros mismos. Así, esta última “es un estar siendo en el sentido de comprenderse, es un acontecer temporal de aquel que comprende. Y el que se comprende reconoce su historicidad y resignifica su discurso y sus prácticas” (Saldaña, 2017, p. 15). Este lugar de colocación de la teoría, se constituye entonces en un dispositivo fundamental de la formación docente a partir de su unidad con la práctica. Entendemos el dispositivo como conjunto de elementos que generan líneas de fuerza capaces de suscitar procesos de subjetivación, en este sentido

son curvas de visibilidad y curvas de enunciación. Lo cierto es que los dispositivos son como las máquinas de Raymond, según las analiza Foucault; son máquinas para hacer ver y para hacer hablar. La visibilidad no se refiere a una luz en general que ilumina objetos preexistentes; está hecha de líneas de luz que forman figuras variables e inseparables de este o aquel dispositivo. Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que éste cae, se esfuma se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella... Si hay una historicidad de los dispositivos, ella es la historicidad de los regímenes de luz, pero es también la de los regímenes de enunciación (Deleuze, 1990, p.156).

Máquinas para hacer ver y hacer hablar dice Deleuze. Así concebimos la teoría y la propia narrativa, ambas son máquinas que generan líneas de fuerza que, en articulación, posibilitan visibilizar y nombrar realidades educativas y, a partir de ello accionar. Acción que resignifica y, por tanto, reconfigura nuestra subjetividad, nuestra forma de vivir el mundo educativo. Reconocer que los dispositivos implican líneas de fuerza que pueden generar la reproducción-sedimentación del régimen de enunciación y visibilización, pero también existen dispositivos cuyas líneas de fuerza tensionan mueven, construyen rompimientos, es decir engendran lo nuevo, nos permite proyectar la teoría y la narrativa como dispositivos capaces de generar líneas de creación de mundos posibles para la práctica educativa. Dispositivos como unidad que, desde esta propuesta formativa es posible narrar(nos) relatos pedagógicos que nos permitan mirar(nos), nombrar(nos)cuestionar (nos) y transformar (nos). Para que esto último sea posible se requiere de un acto fundamental: la problematización.

En otro momento hemos planteado (Oropeza y Hernández, 2020) que, la problematización no se reduce a una habilidad compleja de pensamiento. Es ante todo una actitud frente al mundo es un cuestionamiento de lo dado, a lo aparentemente normal y cotidiano. Es rompimiento con lo hegemónico, con aquello se ha naturalizada e invisibilizado. Por tanto, es un posicionamiento ético- político frente a nuestra realidad.

La trascendencia de la problematización como posición y actitud frente al mundo, implica... radicalidad, romper con el adoctrinamiento y la reproducción, de tal suerte que, si bien nos conduce a la construcción paulatina del objeto de estudio, también nos remite a la posibilidad de trascender la subalternidad docente develada por Zemelman (1987) y constituirnos como sujetos políticos que abren espacios (co) instituyentes (Oropeza y Hernández, 2020, p. 130).

La problematización como actitud frente al mundo es una dimensión que trasciende la idea de realización individual. Especialmente en la formación docente, es un proceso realizado con. En primer lugar, porque la práctica docente no es un acto individual; en oposición a la visión individualista de las competencias y las lógicas meritocráticas en las que hemos estado inmersos, la práctica docente es acontecimiento público, político y cultural. Por tanto, la intersubjetividad es fundamental en las lecturas y cuestionamientos del mundo educativo. En este tenor, es que tendríamos que referir a la co-problematización, en el mismo sentido que Berlanga (2016) refiere a la re-autoría, dado que, ambas se constituyen en

proceso de una subjetividad que se pone a sí misma como sujeto reflexivo en la introspección y la conversación: es un proceso que da lugar a relatos que dan cuenta de la propia existencia como pathos, como afección, haciendo visible para si mismo, para nosotros y para los otros el dolor, el coraje, el asombro de si y del mundo, el deseo y la agencia personal; es un proceso que, al mismo tiempo, da lugar al intento de un sí mismo que es sujeto capaz de responder a la alterinde dad, un sujeto que se da cuenta de que el “sí mismo” es siempre frente a otro, con otros (un sujeto poético en la propuesta de Joan Carles Mélich). Por otra parte, sostengo que este proceso supone un ejercicio de crítica de los modos de hacer las cosas en la práctica terapéutica y en los dos ámbitos de trabajo que consideramos: el desarrollo-intervención social y la educación (Berlanga, 2016, p. 1).

Tanto en la conversación como en la introspección a la que hace referencia Berlanga, está(n) presente (s) otro(s) sujeto(s); en las palabras que utilizamos, en los relatos teóricos (conscientes o inconscientes), en la medida en que hacemos públicos nuestros

ejercicios problematizadores, en la medida en que conversemos con otros en torno a estos últimos es que construimos con. Y, especialmente en nuestra propuesta formativa, la co-problematización es clave, tal y como expondremos más adelante. Co-problematizar para romper adoctrinamientos y la reproducción; líneas de fuerza que (nos) mueven. Es decir, estamos en presencia de “producciones de subjetividad [que] se escapan de los poderes y de los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer” (Deleuze, 1990, p. 157). Colocarse en los poderes y saberes de otras formas por nacer, es posible a partir de narrarnos. Sin embargo, no es cualquier relato lo que puede potenciar el rompimiento. Es necesario contarnos desde el disenso que tensiona y rompe con una educación instrumental, estandarizada y convertida en mercancía. Así,

El afán de recuperar la narración para darle centralidad en la producción de un saber sobre nosotros mismos, y para darle importancia en la toma de decisión de lo que queremos y hemos de hacer, nos coloca en una posición de humanización que se da desde la “revuelta” y el disenso, porque los lenguajes que no son los de la razón instrumental, calculadora, técnico económica, se han convertido en insignificantes en la producción de un saber de la vida, a pesar de que vamos en el día a día en nuestras relaciones con otros y otras, narrando, diciendo, decidiendo y haciendo vida con los lenguajes del amor, del deseo y del querer, de la rememoración y de la anticipación, del tacto y la caricia (Berlanga, 2015, p. 2).

Tenemos una urgencia desde la formación y la práctica docente, de mirarnos y hacernos educadores desde la recuperación de nuestras relaciones con los otros y las otras, hacer vida desde lo que somos, a partir del lenguaje, del amor por acompañar a otros en su aventura formativa y el deseo de crear mundos posibles desde lo nuevo por venir y crear. Donde quepa el ser uno con otro (a) a partir de acariciar el alma mediante la irrupción de los saberes y del co-descubrimiento del mundo. Crear experiencias de vida en las escuelas, necesariamente pasa por la co-problematización de narrativas de disenso; dispositivos cuyas líneas de fuerza proyectan movimiento y posibilidad, la cual da

cuenta a la pregunta que Deleuze (1990) plantea en referencia a los dispositivos: ¿Cómo es posible que algo nuevo surja en el mundo?

Estas son narrativas que se generan y se constituyen en testimonios que parten de lo que somos como cuerpos sintientes, desde el descubrimiento de lo que hemos sido, somos y podemos ser. Pero, sobre todo desde la sorpresa, la indignación, desde lo que nos duele, desde lo que nos inconforma, desde lo que nos irrumpe. De este modo, las subjetividades que la narrativa puede recuperar pueden operar desde la fuerza que la interpelación de lo descubierto y el dolor pueden generar.

En ese sentido, el testimonio es un proceso de subjetivación. Lo es en tanto que se da como constitución de una subjetividad que se preocupa de su decir (Jean-Philippe Pierron), de ser fiel en su decir; pero lo es también porque el decirse vuelve al sí mismo como un dar-se cuenta, y lo es porque al decir el dolor y el sufrimiento (el grito como expresión primera) el sujeto hace una irrupción en el orden existente para cuestionarlo: el testigo con su sola presencia es ya cuestionamiento, interpelación al mundo: “¿por qué esto que ha pasado, esto que está pasando?” (Berlangua, 2015, p. 21).

El testimonio implica subjetivación que objetiva la unidad teoría-práctica. De ahí nuestra afirmación de que la narrativa es un dispositivo que genera líneas de objetivación. Lo que logramos mirar (visibilizar), lo que nos irrumpe y se convierte en grito (enunciación), es aquello de lo que podemos darnos cuenta. Y, el darnos cuenta contiene teoría implícita o explícita. Una formación docente sólida tendría que buscar que el dar-se cuenta que señala Berlangua (2015) implique la conciencia de los marcos referenciales desde donde se realiza la lectura del mundo y la construcción testimonial del relato pedagógico. Tener claridad desde donde estamos gritando; desde donde nuestra subjetividad se rinde a la irrupción, a la necesidad de búsqueda, de alteridad. Es decir, el dar-se a otra forma, otro camino, otra posibilidad. De este modo, el testimonio implica la irrupción que ha sufrido el narrador y que es el origen de lo narrado, pero a la vez significa que el propio testimonio es el primer momento en el que el narrador irrumpe en una realidad que de otro modo puede continuar

invisibilizada, naturalizada. El testimonio desde donde nos narramos surge de una irrupción vivida por el educador, pero a la vez es acción de irrupción frente a una realidad descubierta desde ese dar-nos cuenta.

Pensar-vivir el testimonio como afección en la subjetividad del educador que irrumpe en la realidad, es un aspecto sumamente importante en la formación docente, dado que implica un posicionamiento ético-político que trasciende el uso del relato pedagógico como rendición de cuentas o como instrumento a favor del logro de lo que la hegemonía ha logrado colocar como el deber ser de la educación formal. Deber ser que atrapa a la práctica docente en las lógicas de la eficacia exigida desde la exterioridad de los organismos internacionales. Exterioridad que no corresponde a nuestras necesidades, dolores y deseos, y que, desde esa exterioridad, la formación docente en nuestras escuelas normales, no necesariamente logra la construcción de experiencias. Entendiendo a estas últimas desde una perspectiva hermenéutica de la alteridad,¹ donde si en lo vivido no hay irrupción, alteración, pensar lo que lo vivido ha hecho en nosotros, urgencia de nuevos significados, entonces no estamos hablando de experiencia. De este modo,

La práctica narrativa supone elaborar lo vivido como experiencia: nombrar lo que (me-nos) pasa y al nombrar dar(se) cuenta. En ello hay una “reivindicación” epistémica de la experiencia: se le restituye su dignidad como forma de aprendizaje para la vida. En el pensamiento occidental el conocimiento de la experiencia fue alejado progresivamente del conocimiento que “vale” y fue colocado como un conocimiento empírico, asociado a un mundo sensible, singular, no pudiendo aspirar por ello a un conocimiento verdadero, porque éste está más allá de lo empírico, es objetivo y de validez general (Berlanga, 2015, p. 13).

Esta reivindicación de la experiencia como lo que “me pasa” en oposición a lo que pasa, o a lo que la exterioridad demanda que pase,

¹ Como Gadamer lo ha expuesto, la experiencia significa siempre un proceso negativo porque supone una negación de lo hasta ahora sabíamos, toda experiencia es una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos, pero es una negatividad productiva, porque deja lugar a un nuevo saber (Contreras y Pérez, p. 24)

es relevante también para la teoría. ¿Cómo lograr que los referentes teóricos se constituyan en experiencias para nuestros estudiantes normalistas y para nosotros mismos como educadores? Esto es posible en la medida en que podamos mirar (nos), podamos leer(nos) y también narrar(nos) desde referentes teóricos que nos irrumpen y nos permitan descubrir (nos), indignar (nos), gritar (nos). Mientras que las teorías se aborden como referentes de contrastación, de comprobación; en esa eterna separación entre la teoría y lo que vivimos como realidad en nuestro hacer educativo, la teoría en las escuelas normales seguirá siendo un recurso para “hacer ensayos” y aprobar cursos, pero no para leer(nos) e irrumpir (nos) desde nuestros testimonios. Es comprender que la propia teoría es un relato que nos permite mirar-leer (nos) en la realidad. Es desde este marco de comprensión que la teoría puede ser un dispositivo para co-problematizar.

Del marco epistémico a la propuesta

¿Cómo podemos vivirnos como educadores en la radicalidad, en el rompimiento del adoctrinamiento y la reproducción a través de leer nuestras prácticas como textos? ¿Cómo es posible que surja lo nuevo de nuestra práctica educativa? Derivado del enfoque biográfico narrativo, hemos recuperado al relato pedagógico para, a partir de la teoría como dispositivo co-problematizar. Importante aclarar que, en nuestra propuesta la pedagogía se posiciona epistémicamente desde un lugar estelar, entendida como saber que proyecta formación. En este sentido “la práctica educativa antes de operarla, es un discurso a interpretar, porque la práctica no solo es “hacer” sino construir el hacer y reconstruirlo al significar la experiencia que le contiene. (Oropeza, 2020, p. 72) Por lo que la vivimos como subjetivación desde el disenso, formar en y para la investigación educativa. Esta alternativa formativa, tanto en el nivel licenciatura como en maestría, nos ha permitido en primera instancia aprender a mirar a través de la (s) teorías y sobre esta base, tomar conciencia desde donde leemos nuestras historias pedagógicas para, descubrir, sorprendernos y poder poner en duda pensares, haceres y decires que, de otra forma se viven invisibilizados desde la naturalización de la cotidianidad, la

tradición y la reproducción. La construcción de relato pedagógico nos ha permitido mirarnos, implicarnos, pero al mismo tiempo distanciarnos de lo que hemos sido y somos.

En este apartado presentamos la experiencia con nuestros estudiantes en el mirar a través de la teoría como dispositivo co-problematizador para construir narrativas de disenso en dos vertientes: *Narrativas de disenso como tacto y caricia* y *Narrativas de disenso en el territorio del problema* (Las vertientes de nuestra propuesta se construyeron recuperando dimensiones analíticas de la propuesta de Benjamín Berlanga (2015 y 2016). Se comparte la propuesta en dos momentos: el primero desarrollado en la Licenciatura de Educación Primaria a partir del curso *El sujeto y su formación profesional* del plan de Estudios 2018. En este planteamiento se pretende mostrar la manera en que es posible construir experiencias para aprender a mirar(nos) a través de nuestros relatos pedagógicos a partir de lecturas desde los relatos teóricos. El segundo, comparte la propuesta desarrollada en la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares, donde se recupera la potencia de los relatos pedagógicos como construcción de testimonios leídos y co-problematizados desde relatos teóricos. Co-problematización de disenso que posibilita co-construir nuevas narrativas de nosotros mismos como educadores. Además de compartir la manera en que se han desarrollado estas experiencias. Presentamos un ejemplo de relato pedagógico y su análisis derivado del curso *El sujeto y su formación profesional*, así como dos ejemplos de co-problematización desarrolladas en los cursos del segundo semestre de la MIPCE. Es importante mencionar, que ambas experiencias se desarrollaron en el marco de trabajo académico de pandemia y educación a distancia. Agradecemos enormemente la participación de Daniela Nahomi Zintly y de Diana Paola, para poder mostrar nuestra propuesta de narrativas de disenso.

Co-construcción de narrativas de disenso como tacto y caricia

Nuestra primera vertiente fue desarrollada a partir de la realización de un análisis crítico del programa del *Sujeto y su formación*

profesional del Plan de estudios 2018. Sin ser este el espacio para presentar el análisis pormenorizado que se realizó. Para fines de explicitar la propuesta, podemos sintetizar que la propuesta original del programa se reestructuró con base en las narrativas de disenso las cuales atravesaron toda la propuesta del curso. Además, a esta reestructuración se agregó la dimensión analítica de formación de la tradición alemana *Bildung*, dado que, el programa del curso está construido mediante la recuperación de la tradición de formación francesa. La cual es recuperada principalmente en la primera unidad. Nuestra propuesta incorporó la revisión y análisis sintético de las tres tradiciones (anglosajona, francesa y alemana) dándole un peso importante a la *Bildung* alemana, para poder significar la experiencia del origen del deseo de ser docente y su sentido., lo cual posibilitó la construcción y análisis de las autobiografías como testimonios que posibilitaron la comprensión del origen del deseo de ser docentes de los estudiantes. De este modo, la construcción del relato pedagógico y su análisis se desarrolló de la siguiente manera:

Tabla 1. Construcción de relato Pedagógico. Autobiografía

Actividad 2. Mi Historia, mi trayecto	
I.	Realizar relato autobiográfico a partir de las siguientes indicaciones: Relato No 1. <i>Mi origen y experiencia del ser docente.</i>
1.-	Leer y fichar el texto de Boullosa, P. (2016) El corazón es un resorte: Taurus. Pp. 37-41 y 73-76 pp. Se envía material vía correo, whats app y se encontrará en carpeta de Drive.
2.-	Leer el ejemplo de relato autobiográfico.
3.-	Escribir el relato en un documento compartido de 60oogole y enviar el link a los compañeros que se te han asignado.
4.-	Construir el relato autobiográfico
	Relato (Primera versión). <i>Mi origen y experiencia del ser docente.</i> Este documento deberá de desarrollar los siguientes ejes:
a)	El origen de mi deseo de ser docente. Considera integrar en el relato los siguientes elementos: • Época en el que surge la intención de ser docente • Condiciones y circunstancias que propician la idea de ser docente • Actores que influyen en el deseo de ser docente
b)	Mi experiencia al ingresar a la Escuela Normal de Ecatepec. Considera integrar en el relato los siguientes elementos: • Origen de la selección de la ENE como institución formadora de docentes – Experiencia con el ingreso a la ENE y la pandemia.

- Participación en el concurso de selección (Examen)
- El momento en que me enteré que fui seleccionada (o)
- Mis dudas y miedos de iniciar mi formación en un contexto de pandemia.
- Como me veo a futuro.

5.- Titula tu primer relato en función del contenido desarrollado y sus aspectos centrales.

Te recuerdo que es importante tratar de desarrollar el relato lo más ampliamente posible; recuperar detalles, sentires, pensares. Utilizar la metáfora como forma de expresión. La primera versión de estos relatos deberás de compartirla conmigo y tus compañeros el próximo: Primero de Octubre (tienes hasta la media noche de este día) Cualquier duda estamos en contacto.

II. Lectura y retroalimentación 1era versión del relato.

La primera versión del relato que ha sido compartido con tus compañeros será leído y retroalimentado a partir de las siguientes recomendaciones:

- a) Claridad en la narración del relato
- b) Construcción precisa y detallada de las circunstancias, actores y condiciones en que se presenta la historia
- c) Ubicación temporal de los sucesos.
- d) Desarrollo de los aspectos propuestos
- e) Redacción y ortografía.

Cada uno de los relatos será leído por los tres compañeros asignados y por una servidora. En el documento compartido se realizarán comentarios a lo largo del documento, considerando lo siguiente:

- 1.- Reconocimiento de los logros construidos en el relato
- 2.- Recomendaciones para su mejora.

Con base en la lectura y recomendaciones realizadas en tu Primera versión del relato, realiza la segunda versión.

Fuente: Elaboración propia. Diseño de curso

Este primer momento en la realización del relato pedagógico es la co-autoría (Berlanga, 2015). Proceso formativo que posibilita, la realización y retroalimentación del relato, pero además se convierte en un espacio intersubjetivo de construcción de la palabra, de nuestro ser y posibilidad, convirtiendo nuestras historias en el principio de la experiencia compartida. Además del acompañamiento por parte del docente de curso y la retroalimentación entre pares, procesos que permitieron profundizar en el sentido de la co-construcción del relato pedagógico, un recurso muy importante es el modelaje que permite

que los estudiantes puedan dimensionar las características, los detalles a integrar, el uso de las palabras como metáforas o analogías y la profundidad requeridos en la construcción del relato. De ahí, que, como tareas previas a la escritura se colocaron la lectura de ejemplos de relatos pedagógicos y del texto de *El corazón es un resorte* de Pablo Boullosa. Una vez que se elaboró la segunda versión del relato, se eligieron algunas de las producciones de los estudiantes para ser leídas en clase, retroalimentar y, de este modo, poder tener una versión aún más acabada del relato pedagógico. A continuación, presentamos una de las producciones co-creada por Daniela Nahomi Zintli.

Tabla 2. Ejemplo de Construcción de Relato Pedagógico LEP

El origen de mi deseo de ser docente Daniela Nahomi Zintly Valdes Zarate Todo comenzó cuando estaba en la primaria, para ser sincera estos años fueron los peores para mí hablando académicamente. Era una niña inquieta como trompo y parlanchina como perico, esto impedía que prestara y que dejara a mis compañeros prestar atención al maestro. Por si fuera poco, me metía en problemas muy a menudo. En una ocasión, se me ocurrió la brillante idea de irnos a meter a una casa abandonada que estaba justo en la calle de la escuela, les dije a mis amiguitos que rompiéramos una ventana para poder meternos, ya que todos los vecinos decían que esa casa estaba “embrujada”. Aventamos una piedra muy pesada que rompió todo el cristal... se escuchó peor que trueno en tormenta eléctrica, sentí como hubo un sismo de gran magnitud en mi cuerpo. Los señores de la casa de al lado llamaron a la patrulla y nos fueron a llevar a todos con el director, cabe mencionar que en ese entonces solo teníamos 9 años, así que se nos dio una suspensión y eso fue todo. Problemas como este eran muy comunes, recuerdo muy bien que me sudaban las manos cuando era el día de la junta de padres de familia para entregar calificaciones, el solo pensar que el profesor le daría todas las quejas de lo que hacía a mi mamá y que luego ella las haría llegar a mi papá, me llenaba de miedo y ansiedad. Para los trabajos en clase era muy mala, mi rol en el salón de clases era el de la típica niña que interrumpía cada dos segundos al profesor con su risa escandalosa, la que le hablaba a todos los compañeritos del grupo y que lograba distraer a la mayoría con sus chistes malos. Se me dificultaba bastante concentrarme en lo que nos enseñaba el maestro, por más que ellos hicieran actividades interesantes, yo siempre andaba en las nubes; más que nada siento que tenía mucha falta de interés a todo lo relacionado con la escuela por el hecho de que no la consideraba tan importante en ese momento de mi vida,
--

yo solo pensaba en jugar. Constantemente me llamaban la atención y me cambiaban de lugar hasta la parte del frente para que me mantuvieran bien vigilada. De solo recordar aquellas épocas, compadezco a los docentes que me dieron clase.

Pero todo esto cambió cuando entré a sexto grado; afortunadamente nos tocó el profesor Armando Mera (que de acuerdo a las experiencias de otros alumnos de la escuela era el más estricto y gruñón de todos). Recuerdo muy bien que el primer día de clases con él, me estaba comiendo las uñas y pidiendo que no llegara. Pero ahora agradezco tanto el que este profesor en particular me impartiera clases. Se presentó como todos los profesores anteriores diciendo: “Más que su profesor, soy su amigo”, que de hecho me encantaba que dijeran eso porque era mi chantaje favorito para cuando hacía travesuras, pero para mi asombro él fue el único que realmente llegó a serlo en esos 6 años.

En el transcurso de las semanas me comenzó a conocer y ver la actitud que tenía para con la escuela, lo que realmente me sacaba de quicio es que en ningún momento me llamara la atención, es más, me ignoraba cuando comenzaba a tomar alguna conducta inapropiada, el método que tomó conmigo fue llamar la atención de todos los demás y enfocarse en ellos para que no le prestaran la menor importancia a todo lo que yo decía, lo que logró que yo dejara de interrumpir la clase, y conforme pasó el tiempo comencé a prestarle oído a lo que decía. Al verme tan insegura se dio a la tarea de buscar los campos en los que era buena y que me agradaban, logró encontrarlo en la lectura por lo que con constancia me asignaba tareas extra en las materias que se relacionaban más con ella. Me apoyó de una manera incondicional y se involucró en mi crecimiento sin importar lo difícil que esto pareciera. El profe Armando nunca me dejó de apoyar. Logró hacer lo que en 5 años atrás nadie pudo. Guarda un lugar muy significativo para mí, me abrió un mar de posibilidades como participar en actividades de lectura con toda la escuela, presentarme a algunos conocidos de él que escribían y que me recomendaron buenos escritores, darme seguridad para participar más en clase y muchas otras cosas más. Todas estas atenciones hicieron que me acercara a la lectura y también que siempre estuviera agradecida con él por la paciencia que me tuvo y por acercarme a una de las actividades más placenteras e importantes para mí.

Es aquí cuando entra mi sueño por la docencia, el saber que yo puedo ser un “Profe Armando” para otra persona es lo que atrajo mi atención, sin mencionar que en mis años posteriores de educación no paré de tener docentes comprometidos y que me ayudaron a reafirmar mi vocación.

Otro protagonista en esta historia fue mi tío paterno llamado Juan, él se graduó de la UNAM en la carrera de contaduría, y fue un agente de cambio en mi niñez pues la mayor parte del tiempo se la pasaba ayudándonos a mi hermana y a mí a las tareas. Viene a mi memoria una ocasión en la que yo estaba muy enferma de la garganta y muy triste, él llegó y mis ojos brillaron

como lámparas cuando vi un pequeño oso de peluche que venía con un libro, corrí a abrazarlo y él me cobijo con sus brazos, ese regalo fue la medicina perfecta y más viniendo de alguien que no es tan afectivo. Detalles como este, establecieron una conexión especial en nuestras energías. Desde que entré a la secundaria no paraba de decirme que el ser maestra era lo mejor a lo que me podía dedicar y como él tenía una librería justamente enfrente de la Normal de Ecatepec, comenzó a tener aún más relación con los profesores. Cada que tenía la oportunidad de verlo me contaba de todos los beneficios que tiene un docente en su vida, como la satisfacción de ayudar a muchas personas que lo necesitan, de ver cómo eres parte del desarrollo de tu entorno, de lo mucho que puedes crecer como persona etc., también me comentaba lo magnífica que era esta institución, lo que me hacía sentir aún más segura de la meta que tenía, entrar a la Escuela Normal de Ecatepec.

No obstante al salir de la preparatoria entré en disyuntiva de prepararme para ser maestra a nivel preescolar en la Normal de Tecámac, a nivel primaria en Ecatepec o de secundaria en Pachuca por lo que decidí tomarme un año sabático para estar completamente segura de lo que quería, así que a lo largo de este tiempo me metí a trabajar, compré un curso de preparación para el examen de admisión y me di a la tarea de investigar de lleno qué es lo que realmente quería ser, cabe mencionar que el trabajo en el que estaba, jugó un papel importante en la toma de mi decisión pues llegué a la conclusión de que cuando tu trabajo no te apasiona no puedes ser del todo feliz. Esto debido a que auxiliaba a dos contadores de una constructora inmobiliaria, quienes vivían estresados y muy a menudo mencionaban que no les agradaba su trabajo. Después de varios meses y de una larga exploración por mi mente, tomé la decisión de ser maestra a nivel primaria, ya que estos años son el fundamento de un buen aprendizaje a lo largo de la vida académica, pues brindan los conocimientos que son las bases para los siguientes niveles educativos. Por ejemplo: si no sabes las operaciones básicas que se ven en primaria, no vas a entender ecuaciones de segundo y tercer grado que se ven en secundaria y en preparatoria. Así que estaba más que clara mi decisión.

Me sentía sumamente nerviosa por la oportunidad que se avecinaba de entrar a la escuela de mis sueños, la que cumplía todas mis peticiones a nivel académico y personal; pero la situación de la pandemia llegó, y aunque es bonito convivir con la familia, el hacerlo a todas horas del día, hace que la bomba de tiempo explote con diferencias de opinión o encuentros entre los miembros. En definitiva, estaba estresada, ansiosa y en ocasiones triste, pues la mayor parte del tiempo que tenía libre, me la pasaba pensando en cosas negativas como, qué es lo que pasaría si no pasaba el examen de admisión y de lo mucho que decepcionaría a todos. Aun así, esto no opacó mi emoción, además claro que esperaba que pasara rápido toda la situación, estaba muy ansiosa y atenta a la información que nos harían llegar para el pago del examen

y la aplicación del mismo. Revisaba al despertar y antes de dormir la página de la institución y mi correo, hasta que llegó el día, realice todos los trámites previos y al darme cuenta de que éramos tantos aspirantes y pocos lugares, el miedo se apoderó de mí. Regresaban mis pensamientos pesimistas diciéndome “hay muchos que acaban de salir de la escuela y que vienen frescos” o “¿cómo crees que vas a alcanzar uno de tan pocos lugares?” y muchos otros; sin embargo esto no me desanimó porque afortunadamente tengo a mi ángel personal... mi mamá, ella nunca se cansó de decirme “tú puedes con todo”, “recuerda que todo lo que pensamos es lo que atraemos”, “pase lo que pase siempre voy a estar orgullosa de ti”, “eres muy inteligente y muy capaz”, “vas a cumplir cada una de tus metas” y muchas otras palabras de ánimo que en ningún momento me permitieron aventarme al abismo de la depresión.

Ahora tenía otra cuestión, el examen se realizaría por línea en un formato que no conocía. Como mencioné anteriormente, compré un curso para el examen y este era virtual, así que pasé exactamente un año preparándome por medio de la computadora y el celular. Además de que hacía investigaciones extra de lo que aprendía y de que me relacionaba más con los programas de Office; en fin, ya tenía un panorama un poco más amplio de lo que era trabajar en un ordenador, y esto me hizo sentirme más preparada.

Finalmente llegó el día por el que me había preparado tanto, era un tumulto de emociones y al ver cuántas salas había en la plataforma repleta de personas me sentí muy impotente; pero recordé que mis papás un día anterior me dijeron que lo disfrutara, que cuando uno hace las cosas con seguridad y con positivismo solo se atraen buenos resultados, de modo que respiré profundo, hice una oración y me dispuse a realizar el examen. Mi mayor preocupación era la asignatura de pensamiento matemático, pues siempre ha sido mi talón de Aquiles, por fortuna en esta ocasión no fue así, logré realizar todo mi examen con tranquilidad y muy segura de lo que había contestado, incluso me tomé mi tiempo, pues fui la última en terminar de la sala. Justamente un día después fue mi cumpleaños y le pedí a Jehová, a la vida, a las energías y al destino que me ayudaran a pasar el examen, pues en unos días nos daban los resultados, mismos que no pude dormir bien. Arribó el día y precisamente me encontraba en casa de una amiga, donde no tenía muy buena señal de internet de manera que me levante desde las 5 de la mañana para esperar los resultados en un lugar favorable, actualicé la página después de varias horas y ahí se encontraban ya publicados los folios de los candidatos aceptados, abrí el archivo y no puedo expresar lo que sentí cuando (después de corroborar más de 3 veces que ese era mi folio) me di cuenta de que era aspirante seleccionado, las 2 palabras que estaba esperando por un año se hicieron realidad. Me solté en llanto y desperté a todos los familiares de mi amiga, quienes me felicitaron e hicieron de mi alegría la suya, rápidamente llamé a mis papás para darles la buena nueva y lo siguiente solo fue escuchar

el llanto de alegría de mi mamá y las felicitaciones por parte de mi papá. Sin duda es de las experiencias más bellas e importantes de mi vida. Siendo completamente franca no me importaba si tenía que tomar clases por línea y adaptarme a una nueva forma de enseñanza, yo ya me sentía magna al cumplir mi meta de entrar, y así fue como llegamos al día de hoy, siendo orgullosamente una estudiante de la Escuela Normal de Ecatepec.

Fuente: Producción Curso el Sujeto y su formación Profesional.LEP.

Del relato autobiográfico de Daniela a la caricia argumentativa

La propuesta del plan de estudios del curso plantea la elaboración del relato autobiográfico como uno de los recursos para dar cuenta de la experiencia de vida de los estudiantes “para desvelar las razones, motivos, expectativas, condiciones e intereses que mediaron en su decisión para ingresar a la Escuela Normal y su elección profesional” (DGESUM, 2018, p. 8). Si bien el acompañamiento que sugiere es pertinente y acorde con el enfoque biográfico narrativo y, la propuesta reflexiva a partir de compartir y dialogar los relatos entre los estudiantes es valioso. El curso reduce el potencial de la elaboración del relato a una construcción descriptiva, que si bien objetiva elementos subjetivos, no permite la experiencia de la unidad teoría y practica a la que hemos referido. A partir de esta unidad y vivir la teoría para mirar y comprender, es que nuestra propuesta transitó de la sola realización del relato a la construcción testimonial-comprensiva de un texto argumentativo con la base analítica de la tradición alemana de formación. De este modo, a partir de esta experiencia los estudiantes normalistas desde el primer semestre pueden vivir el sentido de la teoría para leer la realidad y, además construir sus argumentos haciendo uso y comprendiendo el sentido del aparato crítico con el sistema de citación que se requiera.

De este modo, a partir de esta propuesta, mostramos la manera en que se trasciende la idea de que la narrativa se reduce a contar, a describir un fragmento de nuestras historias. Los relatos pedagógicos se constituyen en herramientas valiosas para sistematizar y objetivar nuestras historias para, desde los relatos teóricos asombrar(nos), descubrir(nos) y comprender(nos). Presentamos de manera sintética la estrategia que posibilitó la construcción del texto argumentativo.

En primer lugar se presentó a los estudiantes la estructura sugerida para la construcción del texto. Dado que era la primera experiencia en este tipo de tejido analítico, se apoyó a los estudiantes con la construcción de ejes analíticos para delimitar la lectura de sus relatos a partir de la tradición de formación alemana. Estos ejes, posibilitaron que los estudiantes pudieran construir categorías analíticas a partir de la historia plasmada en su relato autobiográfico. La lectura de su historia con base en la tradición alemana y francesa de formación. Posibilitó a los estudiantes construir testimonios a través de los cuales se-dieron cuenta de la importancia e implicación de su trayecto. Las reflexiones construidas en el texto argumentativo, nos presentan el dar-se cuenta como caricia de una historia que pudo haber seguido en la invisibilidad cotidiana.

Tabla 3. Construcción del Texto argumentativo

Narrativa. Análisis estructura del texto argumentativo
Introducción Desarrollo de categorías clave: Reflexión en torno a la Formación (Bildung) y la Formación profesional Relación entre la narrativa (enfoque biográfico-narrativo) y la formación Metodología: Descripción de qué se analizó y cómo se realizó. Criterios para la selección de fragmentos de los relatos. Análisis de los fragmentos; Tejido entre argumentación propia, testimonios y referentes teóricos (Citas textuales –fichas de trabajo-) Ejes que se pueden analizar. Categorías de análisis. a) Mediación del “Otro” en el proceso formativo (Proceso de subjetivación) b) Mediación del “Otro” en el origen del ser docente c) Disciplina y vocación d) Sentido de la docencia y relación con la infancia (Qué pretendo del otro) Dimensión estética: Afectividad emociones.

Fuente: Elaboración propia. Diseño de curso.

Además de la estructura del texto, se compartió y analizó en clase material de modelaje para la realización del tejido argumentativo. Una vez que se aborda en clase el acompañamiento para la

comprensión de la estructura del texto y el sentido de las dimensiones que conforman el tejido argumentativo a través del texto modelo. Los estudiantes construyen su texto argumentativo con base en su relato pedagógico. Lo comparten para recibir retroalimentación de la docente y sus pares. Con base en las recomendaciones recibidas (de redacción, de uso de aparato crítico, de construcción argumentativa con base en la interpretación y lectura teórica) se reconstruye.

A continuación compartimos el material de apoyo utilizado como modelaje, para iniciar con el acompañamiento de la construcción del texto argumentativo. Dicho material se diseñó con base en una de las publicaciones generadas a partir de la línea de investigación *Interculturalidad conflictos y paz en contextos educativos diversos*.

De este modo, se utilizaron fragmentos de la publicación: Hernández Aguirre, F. (2021). El otro como transgresión del yo: Experiencia formativa decolonial en la MIPCE, en A. Olmos Roa, A. Carrillo Avelar y L. Arias Vera (Coords) *Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación. Haciendo camino al andar decolonial*. UNAM, FES Zaragoza. Este material se adecuó a las necesidades del producto solicitado a los estudiantes.

Tabla 4. Modelaje Construcción del Texto argumentativo

Material de apoyo para la construcción del texto argumentativo



Para dar cuenta del tránsito de nuestros estudiantes, recupero sus discursos objetivados, a partir de 16 entrevistas semiestructuradas realizadas durante el proceso de selección, 16 más realizadas al finalizar el tercer semestre, 40 producciones escritas de los maestrantes construidas en los cursos del primer al tercer semestre y el borrador de tesis como producto del cuarto semestre de los 16 estudiantes de la MIPECE. Así mediante las herramientas analíticas del APD y, desde referentes del pensamiento crítico latinoamericano se construyó el marco epistémico que soporta el tejido reflexivo. A partir del primero se construyeron tendencias desde donde se documenta el recorrido de las significaciones del "Otro", tendencias que permitieron la construcción de categorías, de las cuales en este trabajo se presentan dos:

De escribir sobre a escribir con: del otro maléfico al nosotros como aventura

He planteado ya como a partir de la problematización y el reposicionamiento epistemológico, el proceso formativo de la MIPECE pretende generar la comprensión para construir posibilidades. Esta dimensión de la interculturalidad para la paz es sumamente importante, especialmente en la formación docente en educación básica (la cual es el origen de la mayoría de nuestros estudiantes), al permitir la resignificación de los profesionales de la educación como actores sociales, pasando de ser, meros ejecutores preocupados por la eficacia del sistema y el encausamiento del "otro" disfuncional (especialmente a partir de las Reformas educativas de tercera generación) a ser capaces de transformar sus miradas y a partir de ellas, sus espacios y las relaciones con sus estudiantes. Veamos sus miradas objetivadas en discursos plasmados en sus investigaciones de tercer y cuarto semestre y en las entrevistas realizadas.

De este modo, la fractura se inicia por develar discursos que la hegemonía ha logrado imponer como dados y como única posibilidad del ser y hacer de la docencia en relación con los "otros" de la relación pedagógica, para comprender cómo somos con ese "otro", con el diferente de la hegemonía institucional y, a partir de esa comprensión, romper con lo que ha sido naturalizado para reconfigurar nuestras subjetividades y realidades a partir de la búsqueda de alternativas que se construyen desde, para y con esos "otros" que habían sido excluidos, silenciados o asimilados desde la institucionalidad hegemónica. Veamos cómo lo comparte Ángel durante la entrevista

¿Me podrías compartir alguna experiencia vivida que te ha transcendido durante este trayecto de formación en la maestría, algo que digas "esto me pegó"? ¿Hay un antes y un después a partir de dicha experiencia?

Si yo crea que han sido muchas. Parto de que en un momento dado tuve alumnos como pacientes en psicología, pero antes los veía únicamente como el sujeto que sufría o... que pues luegabo porque sus papás me lo recomendaban. Pero yo trabajaba a partir de los papás o a partir de lo que los compañeros maestros me decían de ellos. Entonces yo me veía obligado básicamente a responder a las exigencias institucionales, "del modelo" de tal forma que responda a lo que estamos pidiendo como alumno. El modelo del alumno que queremos. Posteriormente, la maestría me permitió darme cuenta de que no era eso lo que tenía que hacer. Por eso digo que la psicología no me alcanzó para muchas cosas. Me di la oportunidad de que el chico hable de lo que está sintiendo. Yo tengo una chica que por ejemplo dijo "no me gusta tu terapia" no quiero venir más a pesar de que mis papás me están obligando. Mis papás me obligan como tal, y me regañan por que no quiero venir. Pasó un tiempo y entonces descubrí junto con la narrativa que la chica, que ella gustaba de hacer poesía; una chica que nunca participó y que un día lo veo

escribir y le digo: ¿nos podrías compartir algo de eso qué tú estás haciendo? De pronto ella "No" quito por la imagen que ya le había dado en un principio, del psicólogo que tiene que modelarle. Porque ella decía "tú me ves como si estuviera loco" Entonces yo le aclaré, no, no es eso. Me interesa el trabajo que estás haciendo porque me parece algo poético que me gustaría que los demás escucharan en la ceremonia. Ahora ya lleva tres ceremonias en que participa con sus escritas. Le han aplaudido y en la última ocasión hizo que otra chica de tercer grado llorara y lo abrazara por la forma en cómo se expresó. Entonces volteo y ella me dice, ¿maestro lo hice bien? Tú hiciste lo que tenías que hacer y te aplaudí por eso. Entonces me doy cuenta de ese antes y el después. De pasar de ser más frío, de concentrarme en modelar alumnos a saber escucharlos, creo que eso es más que suficiente ¿no? Porque aprendí con ellos también (Ángel_e3_6)

Ángel da cuenta de un trayecto que nos muestra la centralidad de la mismidad, el vivir desde la demanda de lo dado donde "yo me veía obligado básicamente a responder a las exigencias institucionales, "del modelo" de tal forma que responda a lo que estamos pidiendo como alumno. El modelo del alumno que queremos" mismidad que crea la exclusión, la diferencia, al disfuncional que debe ser corregido, intervenido y puesto en orden, dado que

La pérdida del mapa de la mismidad es sobre todo la pérdida del calor de una especialidad habitual: la mismidad ocupando el centro, corriendo sus fronteras cada vez más hacia fuera y concentrándose todo y a todos en la periferia, en los bordes, en aquello que suponer ser marginal. Y la periferia, los bordes, lo marginal, cuyo único razón de su existencia debería ser pugnar para entrar, para estar en el centro, para ocuparlo y así ser; finalmente, como los demás. La mismidad, el centro, vigilando, controlando y castigando al otro, conduciéndolo hacia la periferia pero insistiendo, al mismo tiempo y en el mismo espacio, sobre las bondades y la perfección de su centralidad. (Siklar, 2002, p. 87)

Tal parece que Ángel ha logrado romper con la especialidad habitual de la que nos habla Siklar, haber pasado de la centralidad demandada por la mismidad, del modelaje del otro, de pasar de la mismidad que niega, normaliza y excluye a la posibilidad de apertura frente al otro, donde este último se ha convertido en transgresión de un Yo que ha logrado romper con las certezas de lo dado, la irrupción del "no me gusta tu terapia" "no quiero venir más a pesar de que mis papás me están obligando" posibilita el despojo de los escudos frente a ese otro que se convierte en misterio y extrañeza, pero que es acogido por el Yo capaz de escuchar aunque "el otro" represente incertidumbre. Reconocerse insuficiente para ser

Descripción de qué se analizó y cómo (metodología)

Subtítulo que nombra la categoría de análisis

Introducción a la categoría analítica. Reflexión en torno al sentido e importancia del eje (categoría analizada)

Preparación de la entrada del testimonio (fragmento del relato)

Testimonio. En cursivas. Más de 40 palabras tabulado a la derecha sin comillas. 40 palabras o menos integrado al párrafo con comillas (Igual que una cita textual)

Testimonio. Su extensión está en función de lo que se quiere mostrar y analizar. Después del testimonio se "explota" se reflexiona sobre él "qué te dice". Es importante el referente teórico para poder darse cuenta "qué te dice"

Se desarrolla el análisis, se construye la reflexión con argumentos propios y fundamentos teóricos en forma de citas textuales y/o paráfrasis.

Este ejercicio analítico permitió pasar de la construcción del relato como mera descripción de su historia a la co-construcción de narrativas de disenso como tacto y caricia. En esta “narrativa se reivindica un empalabramiento de la experiencia de la vida, un desplegar la fuerza de humanidad de la palabra para nombrar y re-nombrar, dar(nos) cuenta, rememorar y anticipar”. (Berlanga, 2015, p. 9)

9) Trascender la narración como mero contar, permite que los estudiantes puedan dar(se) cuenta de su propio tránsito como subjetividad en devenir. En este sentido es que en el texto argumentativo se interpreta y se narra desde otros ángulos al empalabrar la comprensión de su historia. Además, esta narrativa nos muestra la manera cómo, estudiantes de primer semestre pueden apropiarse de las narrativas teóricas para leer, interpretar y comprender la realidad. Presentamos la producción lograda por Daniela Nahomi Zintli.

Tabla 5. Ejemplo Texto argumentativo

La formación de nuestra transformación Daniela Nahomi Zintly Valdes Zarate La formación es un proceso de constante cambio que emprende el ser humano cuando adquiere conocimiento de sí mismo. Así es “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990, p.43). El presente texto es el resultado de un análisis que hice de mi historia personal utilizando el enfoque biográfico-narrativo. En este me di a la labor de observar cómo fue la evolución de mi formación y cómo es que impactó en diversos campos de mi vida. Para comenzar analizaremos algunos enfoques de escritores y después veremos cómo se vincula con la tradición alemana. Por último, encontraremos diversas reflexiones y testimonios que nos ayudarán a tener una imagen más clara sobre este proceso. Formación: mi ser en historia A diferencia de otras especies, el ser humano se encuentra en constante cambio toda su vida. Esta es una característica que beneficia a su formación; ahora bien, sería natural preguntarnos ¿qué es la formación? Es una pregunta bastante profunda si la pensamos. Podemos partir con base a la tradición alemana: “La <i>bildung</i> es un proceso singular y depende de la voluntad de cada hombre para sí mismo transformar su intelecto, su felicidad y sus pasiones” (Saldaña, 2017, p.40). De acuerdo a esta tradición, es viable considerar que la <i>Bildung</i>

(formación del ser) implica cultivarse a uno mismo, y se basa en estar en constante cuestionamiento de lo que creemos, no de encerrarnos en un círculo vicioso que se crea al estar en nuestra zona de confort con lo que damos por entendido y no lo sujetamos a transformación. Implica darle rienda suelta a nuestra curiosidad, indagar en opiniones, pensamientos, en libros, en videos y en todos los campos que nos puedan dar información sobre lo que realmente queremos comprender. Dicho proceso busca que demos modificaciones a lo largo del tiempo, pero no el tiempo que se mide con un reloj, si no el tiempo que podemos medir con nuestro crecimiento. Es aquí donde entra la subjetivación, que a grandes rasgos es todo lo que somos, pensamos, decidimos y por ende actuamos.

Es importante mencionar que todo lo anterior no sería posible sin el diálogo con uno mismo (pues es donde empezamos a cuestionarnos) ni con el establecido con los demás (puesto que es punto de partida para comenzar a tener un criterio propio). Como notamos la formación es un proceso autónomo, sin embargo, al igual que otros procesos viene de la mano de algunos complementos. En este particular los dispositivos y ciertas personas son los suplementos idóneos, ya que influyen mucho en nosotros y nos brindan las piezas para construirnos. Tal es el caso de la formación profesional, en donde existen ciertas limitantes debido a que está sujeta a aprendizajes esperados que ayudan a cumplir un perfil profesional, sobre una rama de estudio específica. Todo esto es otorgado por dichos dispositivos de educación. La educación por su parte es una labor que es bastante importante para la formación de una persona ¿por qué? Pongámonos a pensar en los conocimientos que hemos adquirido a lo largo de los años en la escuela, estos no sólo nos benefician para lograr cierta calificación y pasar de año, sino que también nos ayudan a la vida cotidiana. Por ejemplo, el aprender a escribir nos apoya a saber contestar un cuestionario en la escuela, pero también nos ayudó a descubrir cómo comunicar nuestros sentimientos y emociones a otra persona en una carta. Ahora bien, ¿quién nos impartió estos conocimientos? Es cierto que nuestros familiares fueron una pieza importante para adquirirlos, pero el peso más grande recae en el educador que nos los divulgó. La educación involucra mucho más que sólo dar información sobre un tema, envuelve el plantar en el alumno una semilla para que él decida cómo quiere que crezca, es decir cómo se va a ir formando en base a los saberes con los que cuenta. Dicho en otras palabras, la educación es un proceso intencionado en donde uno de los dos sujetos, espera que el otro consiga ciertas actitudes, y por su parte la formación dependerá de que el sujeto que las recibe decida qué hacer con dichas aptitudes y cuáles serán por las que se dirija. De ahí que Saldaña (2017) haga mención a las siguientes palabras de Nietzsche: “Tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. Y este es el secreto de toda formación” (Nietzsche, 2000, p.36 cit. En Saldaña, 2017,

p.51). Partiendo del desarrollo de la formación, en el siguiente apartado analizaremos el lazo estrecho que este crea con el enfoque biográfico-narrativo.

Ahora bien, existe una relación entre el enfoque biográfico-narrativo y la formación ¿Cuáles? Para entenderlo mejor observemos lo que menciona Bolívar y Domingo (2006):

Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. (p.4)

Como podemos destacar los enfoques derivados de las biografías, nos plantean un lienzo en blanco en donde podemos expresar todas nuestras vivencias, haciendo mención importante de los papeles que han tenido diversas personas a lo largo de todo nuestro trayecto. Puede ser que de manera positiva o negativa estas hayan impactado en nuestra forma de ver la vida o influido en las decisiones que llegamos a tomar, inclusive en cómo trazamos nuestro futuro (Bolívar y Domingo, 2006, p.6). Por lo que llegamos a la conclusión de que las personas con las que tenemos relación, tienen un papel relevante en el proceso al que llamamos formación. Muestra de ello es cuando un bebé comienza a decir palabras, en efecto él las emite, sin embargo, es producto de lo que escucha a su alrededor, es decir que otras personas influyen en su desarrollo.

Por su parte la narrativa nos permite transmitir todos esos sentimientos y formas de pensar, y estas a su vez nos ayudan a crear nuevas perspectivas que nos permiten comprender mejor la realidad desde un punto de vista más personal y subjetivo (Bolívar y Domingo, 2006, p.19). Tal como cuando leemos las vivencias de algún personaje, podemos establecer esa conexión con él aún sin conocerlo, llegando a sentir lo que él o entender cómo es que llegó a ser esa figura que nosotros conocemos, expresado, en otros términos, nosotros terminamos armando una perspectiva propia hacia su persona con base a su narrativa.

Es así como llegamos a la conclusión de que el enfoque biográfico-narrativo concerniente a la tradición cualitativa, nos ayuda también a nuestro camino de formación. Puesto que nos llevan a realizarnos un autoanálisis, reconociendo que en gran parte dependemos de nuestro entorno y de los sujetos con los que nos frecuentamos. Esto a su vez impulsa el interés por conocernos más, cuestionar algunos aspectos de nuestra historia, hacer innovaciones en ella... es decir a formarnos.

Metodología para comprenderme

En relación con el campo de investigación que produjo esta indagación narrativa, se utilizó el enfoque biográfico-narrativo. Este se basa en explicar la vida de una persona mediante lo que ha vivido, sus experiencias, pensamientos, decisiones, aprendizajes y las aportaciones que otras personas han hecho en su trayecto (Aguilar y Chávez, 2013, p.9). Lo que busca es entender cuáles fueron los factores más relevantes que ayudaron a que el sujeto se formara, estos pueden emerger de situaciones positivas o negativas que provocaron una transformación crucial que le permitió llegar hasta donde se encuentra. Algunas de sus características son: representar la experiencia vivida propia y en la sociedad, permite construir la identidad, darle significado, identificarse y construirse de forma personal, pero también cultural (Bolívar y Domingo, 2006, p.3).

De igual manera el enfoque biográfico-narrativo establece una conexión con la tradición alemana. Como ya analizamos anteriormente, esta tradición se basa en un proceso de subjetivación, el cual nos permite formarnos mediante el cuestionamiento y el diálogo de uno mismo, de aquí las palabras de Platón (1991): “La bildung es un proceso singular y depende de la voluntad de cada hombre para sí mismo transformar su intelecto, su felicidad y sus pasiones” (cit. En Saldaña, 2017, p.40). De aquí se asienta el enlace con el enfoque; considerando ambas características, podemos llegar a la deducción que mediante un texto biográfico-narrativo (en donde se plasma nuestra existencia con detalles personales que consideramos agentes de cambio) podemos llegar a la Bildung (formación del ser), pues al analizar la transformación que hemos tenido también pueden surgir autoevaluaciones que nos arrojen como respuesta si podemos realizar algunas modificaciones. También da entrada a la consideración de que, así como hubo personas que marcaron nuestro trayecto ya sea negativa o positivamente, nosotros podemos impactar igualmente a otros y esto nos hace conscientes del trato que tenemos hacia los demás, teniendo por resultado una formación.

La formación profesional de igual manera se ve favorecida por el planteamiento biográfico-narrativo, pues nos revela los procesos de enseñanza que hemos tenido en las diferentes etapas de nuestra vida y cómo podríamos nosotros crear estrategias para mejorar nuestro desempeño profesional, valiéndonos de nuestras destrezas y habilidades.

En atención a lo anterior, me di a la tarea de redactar dos relatos desde la perspectiva del enfoque biográfico-narrativo. En estos describo el trayecto que tuve desde niña orientado por el deseo de ser docente, basado en mis vivencias, experiencias, toma de decisiones, etc., pero sobre todo resalto el impacto que tuvieron ciertas personas en el proceso de mi formación y mi formación profesional, como lo son algunos familiares y maestros. Todo esto benefició a la creación de mi subjetividad, pues comencé a conocerme desde una edad temprana y a forjar un diálogo con mi yo interior para determinar qué es lo que quería ser

como persona y como profesional (acción que sigo realizando); ambos se basan en la tradición alemana para recrear cada una de mis vivencias puesto que todo lo que escribo es con el fin de demostrar mi Bildung. Comienzo a hacer una recapitulación de mis emociones, pensamientos, y puntos que dieron un giro a mi vida, de aquí surgieron testimonios que se conectan con teorías argumentadas.

Las categorías que construí y desarrollé fueron tres, la primera titulada “Mi formación de la mano de otros”, en donde analizo la influencia que ciertas personas tuvieron en mí. La segunda tiene por título “Mis raíces docentes”, en este apartado menciono a quienes me ayudaron a crear metas profesionales con la docencia. Y por último el título “El poder se basa en querer”, en esta última parte hago hincapié a las emociones que considero me ayudaron a transformarme, algunas de ellas basadas en anécdotas y otras en recursos literarios que me beneficiaron.

Cada una de estas categorías viene acompañada de fragmentos de los relatos, que ayudan a documentarlas. Los fragmentos vienen identificados con la clave (ZV), seguidos del número de página de donde se extrajeron (ZV2), para de esta manera reconocerlos con facilidad.

Mi formación de la mano de otros

El crecimiento como persona es una marcha que se realiza día con día, puede que de manera imperceptible pero siempre presente. Es fácil recordar algún momento en el que de manera personal nos preguntamos ¿Quiénes somos? Cuestiones como esta, en la mayoría de las ocasiones se quedan sin alguna respuesta; sin embargo, al realizar una observación más detallada podemos llegar a ciertas conclusiones. Como reconocer que somos seres autónomos, que se dirigen por sus emociones, sentimientos y percepciones y que todo esto se genera con un análisis de nosotros mismos, tal como podemos entender en este testimonio, en donde se tuvo que realizar una exploración para llegar a una resolución.

Después de varios meses y de una larga exploración por mi mente, tomé la decisión de ser maestra a nivel primaria ya que estos años son el fundamento de un buen aprendizaje a lo largo de la vida académica, pues brindan los conocimientos que son las bases para los siguientes niveles educativos (Zintly V3).

Así es el diálogo que llegamos a sostener con nosotros, nos ayuda a fijarnos metas, tomar decisiones trascendentes, a conocernos, a enfrentarnos y a dirigir nuestro comportamiento (Boullosa, 2019, p.136). De hecho, al reconocer que el nivel educativo es imprescindible, también se está examinando la formación profesional que vamos teniendo con los años, pues esta se reproduce a partir de aprendizajes previos.

De igual manera también debemos de admitir que estamos sujetos a nuestro entorno y a los seres con los que tenemos contacto. Y en diversos casos llegamos

a fundar un nexo con estas personas, e incluso a sentirnos agradecidos. Así como en cierta ocasión en la que tenía algunos problemas de conducta y no fue hasta que un profesor me brindó tiempo e interés, cuando realicé un cambio y después de un tiempo llegué a la conclusión de que: “*Todas estas atenciones hicieron que me acercara a la lectura y también que siempre estuviera agradecida con él por la paciencia que me tuvo y por acercarme a una de las actividades más placenteras e importantes para mí*” (Zintly V2). Como podemos recalcar, hay momentos en los que un ser independiente a nosotros puede generar un cambio en lo más profundo y nos ayuda a liberar nuestras alas y a enterarnos de cualidades que no sabíamos que teníamos. En síntesis, nuestra formación depende de nosotros, pero también existen influencias que nos dan las bases para hacerlo.

Mis raíces docentes

El deseo por ser docente no se tiene de un día para otro, es con ayuda del tiempo y de las experiencias que construimos con nuestros profesores. Ya sea que hayamos tenido alguno que nos dejó un mal sabor de boca y queramos cambiar ese patrón, o por contraste uno que marcara nuestra vida y que quisiéramos seguir su ejemplo, ambos casos son motivación para realizar esta labor de la mejor manera. En uno de los relatos antes mencionados encontramos la experiencia en la que mi profesor de primaria impactó de manera efectiva mi vida, inclusive me llevó a fijarme una meta. “*Es aquí cuando entra mi sueño por la docencia, el saber que yo puedo ser un Profe Armando para otra personita es lo que atrajo mi atención*”(ZV2). Este tipo de influencias positivas, es lo que nos da el aliento para seguir cuando creemos que ya no podemos. Cuando se tiene una meta tan planteada y con un motivo tan humano como es el ayudar a otras personas a encontrarse a sí mismas, se puede lograr aún con todos los factores que estén en contra.

Pero no sólo los profesores son agentes de cambio, también pueden ser familiares o amigos que, con sus comentarios, nos impulsan a agrandar nuestras posibilidades. Un ejemplo de ello es el siguiente testimonio, en donde uno de mis familiares fue el que sembró una semilla de interés en mi

Cada que tenía la oportunidad de verlo me contaba de todos los beneficios que tiene un docente en su vida, como la satisfacción de ayudar a muchas personas que lo necesitan, de ver cómo eres parte del desarrollo de tu entorno, de lo mucho que puedes crecer como persona” (Zintly V2).

Es importante resaltar el cómo además de promover un deseo, también me plantó una formación como persona y como profesional, haciéndome ver aún más atrayente la profesión. Esto también involucra tener un cierto control en los impulsos, es decir establecer prioridades para llegar a esa meta que nos fijamos,

ya que, si no existe este control, podemos desviarnos y nunca lograrla (Boullosa, 2016, p.132).

El poder se basa en querer

Todo ser humano posee un poder que tiene la capacidad para mover montañas. Lo que resulta de cierta manera “difícil” es proyectarlo a lo que uno desea. Sin embargo, cuando tenemos un objetivo fijado lo recordamos constantemente, y utilizamos el poder del “quiero” para llevar a cabo las actividades requeridas que nos permitirán lograrlo, rechazando todo tipo de desviaciones o distracciones (Boullosa, 2016, p.134) A este poder se le conoce como voluntad y “la voluntad es la fuerza más grande que está al alcance del hombre” (Rubio y Bellvé, 1900, cit. En Boullosa, 2016, p.133). Gracias a esto nos podemos comprometer de lleno a lo que deseamos, como lo hice yo al expresar: “me prometí a mí misma el realizar esta labor, que hasta ahora veo como mi meta personal más importante” (Zintly V7). Dando muestra de que mi principal anhelo es ser maestra y que haré todo lo que esté en mis manos para obtener ese título.

De igual manera la voluntad también puede ser construida a base de las palabras que otras personas nos den. Estas pueden ser negativas, que son las que nos dan el coraje para demostrar de lo que somos capaces o motivaciones que nos levantan cuando más lo necesitamos. Por ejemplo, mi madre me brindó mucho aliento cuando me sentía desanimada.

mi mamá, ella nunca se cansó de decirme ‘tú puedes con todo’, ‘recuerda que todo lo que pensamos es lo que atraemos’, ‘pase lo que pase siempre voy a estar orgullosa de ti’, ‘eres muy inteligente y muy capaz’, ‘vas a cumplir cada una de tus metas’ y muchas otras palabras de ánimo que en ningún momento me permitieron aventarme al abismo de la depresión” (Zintly V3).

Es destacable como el uso de palabras alentadoras, puede “rescatarnos” de ciertas situaciones que nos afectarían. En este caso ella le dio a mi poder de voluntad un “empujón” que me hizo creer en mí misma y no me permitió darme por vencida.

Es así como llegamos a la conclusión de que la formación es un proceso fundamental en el ser humano. Lleno de preguntas, autoevaluaciones, construcciones e influencias que van creando un nuevo yo. Nos ayuda a ser mejores personas, profesionales y en general a desarrollarnos en todos los campos de nuestra vida. Pero ¿cuándo termina? Dejemos que las palabras de Ferry (1990) nos den la respuesta “Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad” (p.45). Así es nunca terminamos de formarnos. Cuanto más nos conocemos, más nos hacemos dudas sobre lo que pensamos, cómo actuamos, si las decisiones que hemos tomado son las correctas

y si podremos hacer algún cambio para mejorar nuestros resultados. Y efectivamente llegará un punto en el que nos sintamos tan magnos y satisfechos con nuestro ser que creeremos que se ha cerrado esta puerta... pero es cuando más debemos de recordar que no porque un aspecto de nosotros sea funcional, no tiene cabida a una mejora. Por lo que sería conveniente que nunca demos por concluido este proceso, al contrario, estar en constante búsqueda de incógnitas y por ende de aprendizajes que nos den diversas respuestas... y así continuar hasta que consideremos que ya es un proceso vital de nuestra existencia eso a lo que llamamos, la formación de nuestra transformación.

Referencias

- Aguilar, D. Chávez, R. (2013). La Investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Bolívar, A. Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7 No. (4), 1-33. <https://bit.ly/3AnfQMC>
- Boullosa, P. (2016). *El corazón es un resorte: Metáforas y otras herramientas para mejorar nuestra educación*. Editorial Taurus.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Editorial Paidós.
- Saldaña, E. (2017). *Bildung y Praxis. Formación y Práctica Pedagógica*. México, Ediciones Navarra.

Fuente: Producción. Curso el Sujeto y su formación Profesional.LEP.

Co-construcción de narrativas de disenso en el territorio del problema: la experiencia en la MIPCE

Para comprender el lugar estratégico que tienen la problematización y la teoría como comprensión-transformación del mundo en el proceso formativo de la MIPCE, es necesario precisar la perspectiva epistemológica y ética de este programa. En primer lugar, es importante señalar que, si bien este programa de posgrado tiene un carácter profesionalizante, la investigación es fundamental en el diseño curricular y la lógica formativa. La investigación en la MIPCE se vive como un espacio de formatividad (Honore, 1980) que posibilita plantear problemas para comprender y transformar la realidad. Posicionamiento que exige la problematización de las formas en la que vivimos la educación y la docencia; las maneras en que nos pensamos y somos con “el otro” de la educación. De este modo, “el otro” como

relación surgida desde las relaciones de poder (como dominación y como posibilidad) es el eje central a partir del cual nos cuestionamos como educadores. Donde la paz no se entiende como la ausencia de guerra o de violencia directa, sino como la necesidad permanente de romper y crear alternativas frente a las violencias simbólicas, culturales y estructurales que generan desigualdad y exclusión. De tal suerte que, la formación en la MIPCE pretende

La apertura a formas otras de ser, de pensar, de sentir y vivir, posibilitan la gestión pacífica y, por tanto, la creación de un nosotros amplio con sociedades más justas. Esta apertura es pieza clave en la dimensión ética de la labor docente, dado que el profesional de la educación promueve la construcción intersubjetiva con sus estudiantes en esta relación dinámica desde el Yo y el otro y, por tanto, la creación intercultural o la negación violenta desde marcos institucionales que inciden en las relaciones entre los actores educativos. De este modo, es fundamental leer las relaciones educativas en los espacios escolares a partir de las formas en que los y las docentes piensan, sienten y son con el otro. De ahí la trascendencia de dar cuenta del posible reposicionamiento que un programa como el de la MIPCE pudo haber significado en los y las estudiantes, dado que es un programa diseñado y pensado especialmente para docentes en servicio (Hernández, 2021, p.246).

Ante la complejidad de un proceso formativo para la investigación como el señalado, es fundamental el acompañamiento que posibilita que los maestrantes rompan con los posicionamientos que la hegemonía ha instalado en sus subjetividades. De ahí, que todos los cursos que conforman la currícula de la maestría abonan a la posibilidad de que la teoría se convierta en dispositivo en la co-problematización para construir narrativas de disenso. El abordaje teórico desde pensares de la interculturalidad crítica para la paz es fundamental a lo largo de la formación durante la maestría.

Especialmente durante el primer semestre los maestrantes tienden a usar las narrativas teóricas para “comprobar” las carencias, ausencias o violencias que los estudiantes tienen o ejercen. Desde esta perspectiva tienden a nombrar la existencia de diversos tipos de violencias que el deber ser hegemónico ha logrado imponer. Sin

embargo, la comprensión “no se inicia en la definición sino en la representación de las afecciones, como relatos de vidas singulares que dan lugar a un saber colectivo en el que nos va la vida”. (Berlanga, 2015, p. 22) La co-problematización desde la lectura teórica no parte de la definición de conceptos con los que se nombra la realidad. A pesar de lo valioso que la recuperación teórica puede significar en este primer trayecto formativo, es fundamental que los ejercicios problematizadores partan de realidades territorializadas y encarnadas en los maestrantes. Es así que, desde los intereses iniciales con los que los estudiantes ingresan al programa, se les solicita que redacten relatos pedagógicos, relatos de vida que nos permitan mirar lo que está siendo nombrado como formas de violencia. La lógica de acompañamiento es similar a la que hemos presentado en la construcción de Narrativas como tacto y caricia. Una vez que contamos con los relatos pedagógicos iniciamos con ejercicios problematizadores donde todo el grupo problematiza uno de los relatos seleccionados, a partir de lecturas guiadas desde textos asignados, tal y como mostramos en la siguiente actividad:

Tabla 6. Ejercicio Problematizador MIPCE

EJERCICIO PROBLEMATIZADOR DE RELATOS PEDAGÓGICOS
I. Con base en el relato. Realiza la lectura del texto <i>Una educación desde la otredad</i>. http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf II. Redacta fichas de trabajo que puedas utilizar para analizar el relato anterior. III. Revisa nuevamente el capítulo 1 de Realidades Interculturales. Voces y Cuerpos en la Escuela. (Texto abordado en el curso propedéutico) https://www.transformacion-educativa.com/index.php/biblioteca-virtual-de-educacion/328-realidades-interculturales-voces-y-cuerpos-en-la-escuela IV. Redacta fichas de trabajo que sean pertinentes para el análisis del relato. V. Redacta el análisis del relato a partir de la interpretación fundamentada con el referente teórico de los textos anteriores. VI. Subir tus fichas y análisis a tu carpeta de fichado a más tardar el viernes a las 10:00 hrs.

Fuente: Elaboración propia. Diseño de curso MIPCE.

Los ejercicios co-problematizadores permitieron iniciar el proceso con relatos pedagógicos de cada uno de los maestrantes, la realización, acompañamiento y lectura entre pares permitió

pensar la posibilidad de fundar comunidad desde la ruptura con los relatos impuestos y propios que naturalizan la violencia y el sufrimiento social, en narraciones y relatos que muestren la vida como vida vivida de otro modo que no es el de la aceptación de lo que pasa (Berlanga, 2015, p. 17)

Hacer común las dolencias, la implicación; desvelar desde la irrupción de la indignación que la teoría como dispositivo para problematizar lo naturalizado, lo aceptado desde una hegemonía que se vive como lo dado, fue posible gracias a narrar (nos) a los relatos que desde la comprensión teórica no permitieron dejar de vivir lo dado y comprometernos con la posibilidad de la agencia, del movimiento.

Esta es la distancia entre formular un problema para resolverlo y mostrar el sufrimiento como dolor e indignación. Por el primer camino se pueden “resolver” problemas; por el segundo, al mostrar el sufrimiento, la fuerza y presencia irrebatible del testimonio cambia el mundo porque revela el mundo y porque el revelarlo genera rebeldía, el grito que dice ¡ya basta!, que surge del saber la vida desde el dolor y la indignación.

Cuando la narración es narración colectiva del sufrimiento y cuando el dolor y la indignación se muestran hay una elevación de lo singular a lo público: un salir del singular que padece a un común que en el dar-se cuenta del padecer compartido, se configura como respuesta. En cada encadenarse entre sí, lo singular se hace lo público, se hace común desde un decirse que instala comunidad (Berlanga, 2015, p. 19).

La investigación en la MIPCE como espacio de formatividad permite construir comunidad a partir de develar las indignaciones y dolores comunes. Así, en lugar de pensar la investigación para resolver problemas que el poder impuesto como tales, investigar (nos) a partir de narraciones co-problematizadas, en función de construir testimonios que nos permiten construir problemas que

ponen en duda, que rompen , que desnaturalizan y que transgreden el orden que se nos ha dado como inamovible. Es decir, construir narrativas de disenso desde donde podemos crearnos a partir de narrarnos de otras formas.

Primero, porque queremos hacer de la capacidad narrativa (¿quién que sea persona no se “cuenta cuentos”, relata historias de si, de los demás, del mundo?) una potencia liberadora, es decir, una fuerza que nos permita dar(nos) cuenta de lo que(nos) pasa y decidir hacer cosas juntos desde el deseo de otra cosa (Berlangua, 2015, p. 2).

Este darnos cuenta de lo que nos pasa, y deseo de ser otra cosa se objetiva en la co-problematización que los estudiantes tejen a partir de la interpretación de los testimonios y la narrativa teórica desde donde leemos las realidades educativas. Compartimos la experiencia construida por Diana Paola en el primer semestre de la MIPCE.

Tabla 6. Ejemplo Problematización MIPCE

Poder-identidad de la docencia frente a la alteridad Diana Paola Rosas Covarrubias Sabemos que formamos parte de un todo, que estamos acompañados de semejantes, aceptamos que tenemos una vida en plural que posiblemente compartimos con personas que resultan ajenas a nosotros, y no refiero a que no haya una interacción directa con ellos o ellas, sino que no hemos sido capaces de reconocerlos como ellos mismos, pero al mismo tiempo como parte de mí. Tenemos una óptica limitada, o incluso me atrevería decir, una mirada a conveniencia, se antepone a nosotros una serie de sentimientos que son producto de una larga lista de vivencias que nos orillan a poner un escudo ante las situaciones de injusticia, dolor, burla, de rechazo, sumisión o incluso de indiferencia; como consecuencia, anulamos cualquier posibilidad de mirar, escuchar, sentir y reconocer al otro y al mismo tiempo evitamos cualquier situación que involucre una influencia de él o ella en mí. Detrás de todo esto se hace presente el miedo por lo conocido y un pavor por lo desconocido. Preferimos estar resguardados de todo intento de exterminio y/o de dominación, así que preferimos evitar que alguien más llegue a cambiar lo poco o mucho que hemos decidido y construido para nosotros y elegimos permanecer en el anonimato, en la indiferencia, o incluso en la conformidad. Esto pasa a ser un círculo vicioso, desde cualquier ángulo que queramos mirar, existe esta tendencia a determinar quién va arriba de otro, quién tiene el

poder, quién tiene el “derecho” de ser más, quién tiene valor, quién es importante o incluso quién es digno de la vida. Por más minúsculo que sea o incluso invisible, recibimos violencia incluso por el simple hecho de estar (en un plano de espacio y tiempo), limitando nuestras posibilidades de ser (sentir, pensar, actuar, decidir y cuestionar). Se ha naturalizado la violencia a tal grado que no podemos pensar en una realidad en donde esta quede fuera.

Retomando la postura del sociólogo noruego Johan Galtung (2017), la violencia puede presenciarse toda una vida, es decir, somos absorbidos por un fenómeno cíclico, en donde la violencia tiene como única consecuencia, más violencia.

La violencia puede comenzar en cualquier vértice del triángulo formado por la violencia estructural, cultural y directa, y se transmite fácilmente a las otras esquinas del mismo. Estando institucionalizada la estructura violenta e interiorizada la cultura violenta, la violencia directa también tiende a formalizarse, convertirse en repetitiva, ritual, como una venganza. (Galtung, 2017, p. 168)

Al momento de reconocer las diferentes manifestaciones de violencia que existen es fácil identificarnos ya que las hemos vivido, padecido o incluso reproducido. Encontrando una relación simbiótica en la violencia (víctimas-ejercedores) hemos sido utilizados, silenciados, masacrados, humillados, desterrados, solo por mencionar algunos efectos pero ¿esto qué quiere decir? Que automáticamente existe alguien que lo provoca, algo que lo origina. Retomando la idea inicial, ante este fenómeno llamado “vida en sociedad” hay una lucha por el poder, existen aquellos que dominan sobre el otro y puede que sea un proceso de legitimación, o bien, es un “reflejo” del recorrido histórico personal que nos mentaliza a una dominación.

Esto surge en los diferentes ámbitos sociales, pero aterrizando en el ámbito de la educación tenemos una escalofriante realidad. Estamos inmiscuidos en la idea tradicional del poder adquirido por “derecho” de los docentes, ellos que son “símbolo” de poseer conocimientos, un reflejo de esperanza, quienes tienen la verdad, quienes saben (o mejor dicho deciden) qué hacer, cómo hacer y cuándo, respondiendo así a una perspectiva de pensamiento occidental.

Como docentes recaemos en una obsesión por una enseñanza eficaz, pero desde lo dado, único, verdadero y/o valioso, como si hubiera una receta por seguir o un instructivo que imitar. Cometemos la atrocidad de reducir a nuestros alumnos a un objeto, como si fuera algo que usar, que moldear y por último “vender”. Metafóricamente hablando, no vendemos al estudiante, sino lo que hemos hecho de él y con él, reafirma nuestra habilidad como docentes, nuestras “buenas estrategias”, nuestra “experiencia”, en fin, nuestro control y dominio sobre el otro.

la filosofía occidental, lleva consigo la asimilación, seducción o dominación del otro por el Yo, la vampirización del objeto. Bajo la rúbrica de esta intencionalidad podemos ver la obsesión del pensamiento occidental por reducir lo conocido a objeto, en erigir la subjetividad como condición de la posibilidad misma del conocimiento, en entender el conocimiento como iluminación de un espacio oscuro gracias a la luz que proyecta el sujeto sobre esa realidad opaca (Mate, cit. en. Ortega 2010, p.17)

Aunado a ello recupero la idea de homogeneidad, todos aquellos diversos por condición, tendrán que ser uno respondiendo al deber ser. Pero, ¿qué pasa con aquellos que no son “lo que deben ser”? En la docencia ¿cómo ejerzo mi poder de docente con los “diferentes”?

Ser “único” resulta ser un crimen, irritamos con nuestra libertad y con la práctica de nuestros derechos. Irrumpimos en el ideal de perfección, rompemos con la idea de “normalidad” y nos vemos obligados a firmar nuestra propia sentencia en un mundo lleno de intolerancia, de odio, envidia y sobre todo de miedo.

Al ser “diferentes” somos vulnerados, nos hace una víctima fácil ante la violencia, es como si automáticamente adquirimos como consecuencia un castigo. Nos vemos influenciados y manipulados a tal grado de sentir que nosotros somos los que violentamos con nuestra condición de “diferente”, que somos el reflejo del mal y por tanto debemos cambiar. ¿Será que nos apropiamos de esta idea y este sentimiento voluntariamente o es una imposición?

Sí, se reconoce la existencia de otros, en un sentido de espacio y tiempo, pero también surge el reconocimiento del otro como una reafirmación del yo. Es decir, que surge una necesidad de que ese otro confirme lo que creemos ser, y aquel atributo que nos ha permitido “estar del otro lado”. Carlos Skliar (2000) lo define como la alteridad deficiente, el hecho de mirar a los otros a partir de lo que no tiene, lo que le falta o lo que le da esa condición de “malo”.

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si eso es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país, y el deficiente, nuestra normalidad. (Larrosa, cit. en Skliar, 2008, p. 85)

Ahora bien, planteándolo en el escenario educativo tenemos esta relación docente- alumno, en donde el segundo es quien reafirma nuestra sabiduría, miramos a los estudiantes como inexpertos, ellos (por voluntad o tal vez no) me han otorgado el derecho de ser sobre ellos. Es aquí en donde llego al punto de cuestionar la verdadera razón o el verdadero sentimiento que nos ha conducido como profesores, es decir, ¿miramos a la docencia como una oportunidad de empoderamiento? ¿Ser maestro, para qué y por qué?

Haciendo un recuento de mi vida académica he vivido y presenciado en innumerables ocasiones la manifestación de poder por parte de los docentes. Antes de decidir estudiar una licenciatura en educación, al escuchar la palabra “maestro” evocaba en mí a aquel personaje que tenía como propósito enseñar (podía percibirlo como una transmisión de conocimientos). La responsabilidad de mi “éxito” la tenían mis maestros, aquellos que me facilitaban los conocimientos eran quienes servían, sin importar el método o las acciones que realizaran, incluso llegué a pensar que los docentes “más estrictos” eran de quienes aprendía más. Ahora puedo reflexionar que más allá de haber aprendido por gusto, era algo que venía acompañado de angustia, nerviosismo, compromiso o miedo.

Desafortunadamente desde mi posición de estudiante era difícil para mí poder diferenciar que el compromiso era conmigo misma (por mi bienestar) y mi proceso de aprendizaje. No debía ser tajante en el sentido de evitar una mala nota, un regaño, una burla, un castigo, o tal vez no aprender.

Al día de hoy trabajo como maestra en nivel primaria; decidir que me formaría para ello me llevó a cuestionarme en varias ocasiones ¿por qué quiero ser maestra? Al inicio tenía la idea de que lo haría porque era buena enseñando, que me gustaba la profesión y que me agradaban los niños. Pero al iniciar mi formación como docente, me di cuenta que la educación es un mundo, sobrepasó mis expectativas e incluso llegué a sentir que no estaba hecha para esto. Fue ahí cuando me di cuenta que ser maestra no solo es transmitir un conocimiento, no es solo hablar de matemáticas, español o ciencias. Realmente me sentí descontextualizada, no imaginé que no solo debía preocuparme por ser yo, por formarme para ser una “buena” maestra (sin pensar firmemente qué implicaría esto y cómo lo quería lograr).

Pensé en los contenidos curriculares, para mí era fabuloso saber que enseñaría sumas y restas, las fracciones, el cuerpo humano, la fotosíntesis, las capitales de los Estados, solo por mencionar algunos. Pero no a quién estaban dirigidos, no pensé en aquellas personitas que estarían frente a mí, quiénes eran, qué esperaban de mí y lo más importante qué esperaba y qué quería yo de ellos.

Claro que tenía el ideal de un alumno perfecto, sería aquel niño que no me causara problemas, quien aprendiera bien, que no fuera inquieto, inteligente, hábil, respetuoso, comprometido, aseado e incluso bonito. Pero el mundo se me derrumbaba cuando me di cuenta que no existía ese alumno ideal, y no por el hecho de que no haya quien tenga ese perfil (el perfil que yo establecí). Simplemente reconocí que estaba equivocada, que para nada se asemejaba a la realidad. Fue cuando reconocí que existe la diversidad y aunque no era un término ajeno a mí, no le había prestado atención o importancia hasta entonces.

En ese momento abundaba en mí un sentimiento de incompletud, no era el hecho de sentirme incapaz de transmitir los conocimientos a mis futuros estudiantes, sino que me incomodaba el hecho de tener que coincidir con aquellos que no eran lo que yo quería. Reconozco que suena atroz, pero era un

sentimiento involuntario, por más que quería disfrazar ese sentimiento con el intento de ser una docente que reconocía la diversidad, que incluía a todos y que respetaba a los alumnos. Era algo que había estado ahí toda mi vida y hasta entonces salía a relucir, no era solo en la escuela que me vivía incomoda por los diferentes y no quiero dar alusión a que me había considerado como un destello de perfección, yo misma sabía que para alguien más yo era un problema, pero por esa misma razón prefería escudarme de aquellos que me querían enjuiciar y en ese momento yo me sentía con el derecho de ser sobre los otros y enmarcar a aquellos que eran tolerables y quienes de plano no estaban en posibilidades de congeniar conmigo. Era un sentimiento de arrogancia y ego que se iba añadiendo a mi identidad como docente, porque, aunque estaba en mi proceso de formación, sentía que poco a poco me iba empoderando.

¿Suficiente autoridad (poder)?

Como ya he mencionado antes, el proceso de formación durante la Licenciatura en la Escuela Normal fue para mí un punto crucial en el desarrollo de mi “identidad” como docente, posiblemente influye que recién egresé y no tengo una amplitud de vivencias en el ámbito. Sin embargo, a continuación les compartiré una experiencia que tuve en una de las jornadas de prácticas en el quinto semestre de la licenciatura.

La escuela “de prácticas” que me fue asignada se ubica en la colonia Santa María Tulpetlac en el municipio de Ecatepec de Morelos, la distancia para llegar a la escuela desde mi domicilio era bastante, y el transporte que tomaba para llegar a ella me parecía muy inseguro. No solo tenía que preocuparme por mi plan de clase, la puntualidad y los materiales didácticos. Sino que una de mis más grandes preocupaciones era llegar bien y a salvo. La escuela es muy grande en infraestructura y en matrícula, eran 18 grupos con más de 25 alumnos cada uno. Había sido reciente el sismo de septiembre del 2017, no solo retomábamos labores después del receso como consecuencia del sismo, algunos salones estaban dañados en su infraestructura y no podían ser usados. El grupo de 5° “B”, en donde yo estaba asignada como practicante, era el grupo que no tenía aula de clases, teníamos un salón provisional en la parte trasera de la escuela, con techo de lámina y pasto como firmamento. Realmente no lo esperaba, pero tampoco era algo que me inquietara en un primer momento. Inicié mi jornada de prácticas con entusiasmo y a la expectativa. Trabajar con alumnos de quinto grado me ponía nerviosa, tenía la idea de que eran más “despiertos” y rebeldes, y que por el hecho de verme joven no me harían caso.

Cada día era un reto para mí, en mis inquietudes estaba tener clases atractivas para ellos y siempre tener seriedad y firmeza para que no fueran a exceder la confianza y sobre pasarme como la “docente en turno”. La personalidad de cada uno de ellos era muy especial y diferente, pero en general puedo emitir el juicio de valor y decir que eran “difíciles”, me costaba mucho trabajo que se mantuvieran en silencio, que todos realizaran sus actividades, que no se salieran del salón y que no ocurriera

algún accidente. Uno de los consejos (o indicación) del maestro titular era que cada tercer día los cambiara de lugar, porque de lo contrario se acoplaban con los compañeros que tuvieran cerca y platicaban o jugaban durante las clases y no trabajaban. Así como esto hubo diferentes situaciones que provocaron que los alumnos empezaran a tener un tanto de descontento conmigo, no me veían como una “autoridad” e implicaba mayor esfuerzo de mi parte, por ejemplo, ser muy repetitiva con las indicaciones, con las normas del salón, con invitarlos (o sutilmente obligarlos) a trabajar, levantar la voz, estar de un lado a otro, entre otras cosas. Poco a poco fui conociendo más a los alumnos, sus gustos e intereses y más que nada sus necesidades (estar en el salón provisional era pesado para todos, el calor era insoportable y no había ventilación). Mi programa de estudios indicaba que para ese semestre tenía que comenzar a trabajar con proyectos, así que a como pude seleccioné actividades que implicaran alguna actividad física o realizar actividades en el patio o algún otro espacio de la escuela. Eso era del agrado de la mayoría de los alumnos (en el grupo era más del 60% varones), pero también hubo quienes se negaban de cualquier forma a trabajar conmigo. En especial había una alumna que con frecuencia me hacía caras “groseras”, volteaba los ojos cuando me dirigía hacia ella, fingía que no me escuchaba, se salía sin permiso del salón y no realizaba como debía sus actividades o tareas. Conforme pasaban los días sentí que iba “ganándome” al grupo, fluía mejor el trabajo, se sentía mayor confianza y la interacción era favorable, pero mi alumna estrella solo se fastidiaba más de mí. Sus “groserías” subían de nivel; llegué a escuchar que se burlaba de mí con sus amigas, me arremedaba e incluso llegó a lanzarme bolas de papel a mis espaldas. En un principio fingí que no me daba cuenta, esto me hacía creer que ella pensaría que no le daba importancia a lo que hacía, pero al parecer ella no midió las consecuencias y cada vez se le hizo más fácil. Intenté hablar con ella y resaltar que yo era la docente y no tenía derecho a tener esas acciones, que yo podía sancionarla o tomar cartas en el asunto, confieso que fui más dura con las palabras y mi tono de voz era muy serio y mostraba molestia.

Llegó el día en que mi paciencia se agotó, después de un largo camino para poder llegar a la escuela y una mala experiencia en el transporte público, mi estado emocional no estaba al “cien”. La niña como ya era frecuente, comenzó a molestarme, no fue suficiente para ella que ya hubiéramos hablado, así que apliqué el dicho que dice: “bajo aviso no hay engaño”. El profesor de grupo no estaba en el salón, por tanto, el grupo estaba más desordenado. Yo sabía que no podía quitar su receso a los alumnos, pero esa niña había llegado a mi límite, le dije que no podía salir a su descanso hasta que me entregara la actividad completa. Todos salieron al receso y ella desde su lugar se cruzó de brazos y simplemente se negó a hacer lo que yo decía; yo actué de forma impulsiva y le azoté el cuaderno en la banca, me senté a su lado y le dije que era una orden y lo tenía que hacer, comenzó a arremedarme y me hizo enfurecer, levanté mi voz y repetidamente le decía que era una niña irrespetuosa, que yo era su autoridad le gustara o no, que no éramos iguales y ella no tenía opción. En ese momento llegó el profesor titular y mirando la situación me dijo que él se encargaba, que saliera a respirar.

Lloré de la impotencia, estaba frustrada por el hecho de que ella no me reconocía como su superior, como la maestra, no supe cómo actuar y frente a la situación actué impulsivamente y por mi mente pasaba que si ella no me tomaba en serio yo me bajaría a su nivel y actuaría como ella. No es justificación, pero no pude más, había sido un día pesado y pensé que estando en la escuela podría usar mi armadura de docente y ser yo quien pusiera las reglas del juego.

No quiero afirmar que todo profesor o profesora debe enfrentarse a una situación así para poner en duda su autoridad o su poder con los alumnos, basta con el hecho de inmiscuirse en su propio ejercicio y precisar cuál es su postura o posicionamiento. El ejercicio de poder como dominación se vuelve un obstáculo ante la posibilidad de ser con el otro, es decir con aquel que es distinto a mí. Tal y como lo viví en la experiencia que he relatado, cuando *“Intenté hablar con ella y resaltar que yo era la docente y no tenía derecho a tener esas acciones”* más que el deseo de encontrarme con mi estudiante, estaba presente la necesidad de control. De que ella hiciera y fuera como yo necesitaba. De ahí que, hablar con ella se redujo a tratar de demostrar el lugar que yo ocupaba frente a ella. Por lo que decirle *“que yo podía sancionarla o tomar cartas en el asunto”*. Era fundamental para colocarnos en esa relación de poder y control.

Así como en el ejemplo anterior, los docentes tendemos a escudarnos en un *“porque lo digo yo”*, *“yo soy el maestro y tienes que obedecer”*, *“esto es lo que debes hacer”*, o disimuladamente decidimos el camino por el cuál debe caminar el alumno.

Ahora bien, para poder hacer este contraste y determinar quién es el individuo poseedor de poder, automáticamente se tiene que desvalorizar a aquel que queda sujeto a él, no es un efecto espontáneo, los docentes tenemos mayor peso independientemente de nuestra persona, por el hecho de reflejarnos en el espejo de poder que por años hemos resguardado a la docencia y que le otorga cierta *“ventaja”*.

Foucault concibe el poder como la operación de las tecnologías políticas que atraviesa el cuerpo social y produce relaciones sociales de asimetría y desigualdad. Desde tal conceptualización el poder no es un bien, un premio, una cosa que se posee, es decir no tiene carácter sustancial. Por el contrario, es una relación de fuerzas que se ejerce entre polos o dimensiones antagónicas, en un tiempo dado y en un espacio determinado (Dreifus, H. y Rabinow, cit. en Fossati, 2005, p. 3)

Con ello me cuestiono ¿cuáles son las implicaciones o justificaciones del poder? ¿Será que los docentes ante nuestra imposibilidad de relacionarnos con el otro recurrimos al *“plan B”* que tiene como nombre *“poder”*? ¿Somos conscientes del efecto que puede tener el poder sobre nosotros mismos y los docentes?

Sin apresurarme a emitir un juicio y apoyándome del testimonio anterior, puedo compartir que no hubo una responsabilidad por mi parte como profesora al

momento de enfrentarnos con el otro. Pareciera ser que en el acto educativo todo gira en torno a los alumnos, pero, ¿realmente es así? Se pone en duda por el hecho de la gran influencia que tienen los maestros. No es solo sustentar el “éxito” con cuestiones superfluas como lo son el orden, la cooperación por parte de los alumnos, una buena calificación o evitar cualquier enfrentamiento. Es una idea ilusoria de éxito que tiene de fondo un sometimiento y moldeamiento de conductas.

Las normas sociales prescriben el comportamiento marcando los límites permisibles y los de tolerancia dentro de los cuales los grupos y los individuos deben conducirse; también sancionan, prohíben o condenan el uso o el abuso de algo en particular o de algún comportamiento. (Murrueta, 2015, p. 31)

En las palabras narradas en el testimonio que he compartido con ustedes, se habla de una “rebeldía” por parte de los estudiantes y en especial de la alumna estelar, una actitud que “rebasa” los lineamientos o reglas, lo que no “debe ser”, lo que irrumpe el orden; fuera de que la alumna me estuviera sobrepasando, no tanto por ser una “autoridad”, sino por la violencia que ejercí hacia su persona. Lo interesante en dicho suceso es la intención o el impulso que la orilló a la agresión y de igual forma a mí como profesora, hacia la estudiante. Esas “malas acciones” por parte de la estudiante fueron el pretexto perfecto del cual justifiqué el ejercicio del poder, fue la oportunidad que tuve para reafirmar el dominio y con violencia actué sobre ella, teniendo como intención, dejar en claro los roles que tienen cada quien en este juego llamado educación.

Las relaciones de poder tienen implicación de violencia, aunque en momentos y escenarios diferentes. El ejercicio de la violencia en el acto educativo está presente, aunque puede acontecer con mayor intensidad o de una manera más ingeniosa o sutil.

Por supuesto, el triángulo continúa siempre inscrito en un círculo vicioso de fuerza, autoridad, dominio y poder, pero la imagen producida es diferente, y en sus seis posiciones la visión que refleja y los efectos que produce son diferentes.

A pesar de las simetrías existe una diferencia básica entre los tres conceptos de violencia relacionada con su desarrollo temporal. La violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales. (Galtung, 2017, p. 154)

Retomando el sobre esta triada de las violencias, las relaciones de poder tienen una fuerte sujeción. Dirigiéndonos al plano escolar, no es solo la voluntad del docente la que rompe con las relaciones de poder a las que él mismo está sujeto, es una fuerza que le rebasa. Hay una tendencia que nos permite

determinar quién es y quién está sobre el otro, quién tiene mayor poder y por tanto, quién domina hasta la última estancia.

Los discursos se invisten con formas materiales e institucionales y están gobernados por prácticas discursivas que, después de Foucault, refieren a las reglas históricas anónimas que gobiernan lo que debe decirse y lo que no, quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar (McLaren, 2002, p.7)

Desde pequeños estamos implicados con las relaciones de poder, y se ha pretendido que durante nuestro desarrollo de vida podamos identificar con mayor precisión en qué posición nos encontramos y cuáles son las alternativas que nos permitirán adquirir poder para poder comenzar la defensa contra el otro.

Ubicándonos de nuevo en la docencia, ha surgido en mí la duda sobre la decisión que nos ha orillado a elegir esta profesión, ¿será que hemos sido “movidos” por situaciones de esta “vida injusta” que nos impulsan a adquirir poder y buscar esperanza por un “bienestar momentáneo” en donde podemos escalonar a un espacio donde los efectos del poder y dominación son menos duros con nosotros, y se nos da un tanto de autoridad sobre los otros y la posibilidad de una vida “mejor” (influencia del capitalismo)? O, por el contrario, ¿hemos sido deslumbrados por el destello de superación y emancipación que traigan un movimiento social enfocado en el pleno goce de la vida y ser como docentes un agente importante y encaminar a los alumnos a una conciencia, que puedan tomar sus propias decisiones, buscar su bienestar y ser felices?

La docente que quiero ser

Hablar de docencia puede resultar un tanto arbitrario, no existe un modelo para serlo, cada quién actúa conforme su formación, su momento y posibilidades. Pero lo que sí tenemos en común es que somos pieza angular en la formación de las infancias (en mi caso, educación básica), tenemos la oportunidad de “trabajar” con personas que tienen saberes, experiencias, dudas y anhelos. Como docentes ¿estamos listos para enfrentarnos a ello? Y no me refiero a enfrentamiento como un duelo o una lucha, sino como el acto de mirarnos cara a cara con el otro, desde nuestra mismidad.

Para Enrique Dussel (1995), la alteridad es el saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del otro, lo que tiene como consecuencia el reconocimiento del otro como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara-a-cara con el otro. (Aguirre & Jaramillo cit. en Córdoba, 2016, p. 1003)

Desde una perspectiva personal puedo agregar que muchas veces somos incapaces de poder tener un encuentro cara a cara con el otro, intentamos evitar este momento para no tener que enfrentarnos a uno mismo. El impacto es como

si nos miramos en un espejo, pensamos que el otro sujeto “debe ser” un reflejo propio, y a partir de ello nos creemos con el poder de enjuiciarlo. Pero tener un encuentro cara a cara va más allá de eso, es mirar su exterior, pero también adentrarme a su interior, comprender que él o ella tienen su propia historia de vida, sus saberes y sentires, estos son externos y diferentes a lo que yo pueda inferir.

A continuación, quiero compartir una experiencia como docente en formación en una jornada de prácticas profesionales en mi último semestre en la Escuela Normal. Realicé mi servicio social en una escuela primaria del municipio de Ecatepec, México y el grado que me asignaron fue Primero, de momento sentí mucha incertidumbre, no había tenido la oportunidad de trabajar con los “más chiquitos de la escuela”, y a decir verdad me sentía en problemas porque no me sentí con la paciencia y el amor suficiente para lograr “algo grande” con mis alumnos.

Eran 45 alumnos en mi grupo, demasiados diría yo, los primeros días comencé a conocerlos, los observaba, escuchaba y cuando tenía oportunidad platicaba con ellos. A la par tuve que conocer a mi docente titular, la maestra tenía fama de ser muy estricta y eso me daba nervios, me interesaba involucrarme en la forma en la que ella trabajaba con los alumnos porque yo sentía que debía hacer lo mismo cuando tuviera oportunidad de intervenir con el grupo. Fue un gran reto por el hecho de que el ambiente era un tanto tenso, había una manía con el silencio y con el orden, claramente se percibía la presencia de la docente titular. Yo me sentía como una alumna más, no tenía la confianza de preguntar, no quería incomodar y hasta pretendía ser invisible para no molestar a la maestra. De momento sabía que la titular no me iba a regañar como bien pudo haberlo hecho con cualquier otro niño, pero mientras menos problemas le diera mejor, no quería que comenzáramos con el “pie izquierdo”.

Llegó mi momento de intervenir con el grupo, estaba muy consciente que eran niños pequeños con escasos 7 años de edad y quería que disfrutaran estar en la escuela, que fueran ellos mismos y que rieran, que preguntaran, que tuvieran voz y presencia. Esto tal vez es un “sueño de primeriza” como suelen decir, que por estar “recién salidos del horno” tenemos el entusiasmo y la esperanza al tope. Esto solo me hacía pensar que por lo que comentaban “los expertos”, mi magia se acabaría y recaería en la rutina; como sea, yo lo sentía y quería disfrutarlo, fue un riesgo que quise correr y lo intenté hasta donde pude.

Desafortunadamente mi docente titular fue “mi tope”, recibí en varias ocasiones, regaños y críticas a mi trabajo, y claro que no surgió de la nada, reconozco que en varias ocasiones mis propuestas por una “clase diferente” y divertida, no me resultaron bien. Llegué al punto de molestarme con los niños y culparlos de desordenados, de no entender y de sobrepasar la confianza. Así que opté por trabajar como mi docente titular, recaí en los regaños, gritos y de cierta forma imponer mi personaje de “maestra” y mi autoridad, además que fui más metódica y cuadrada con mis actividades. De momento pude notar en mis alumnos su desconocimiento hacia mí, me pedían canciones, bailes, juegos,

actividades fuera del salón, etc. Pero me negaba porque siempre había algo que salía mal, estaba agotada, decepcionada y no sabía cómo hacerlo.

Sin ser suficiente, había niños con quienes no podía trabajar, no me escuchaban, no trabajaban, no guardaban silencio, no permanecían sentados y en fin... no hacían lo que yo quería. En específico había un niño con el que simplemente no podía, su nombre era Santiago, no solo era que no trabajara, además se atrevía a molestar a sus compañeros, los distraía, les quitaba sus cosas, se salía del salón, se escondía debajo de las mesas, era un “caos”.

Santiago en ese momento era mi “foco rojo”, no podía pasar más de 5 minutos sin checar qué hacía y corroborar que estuviera bien. Yo sentía que me volvía loca, tenía otros 44 niños que demandaban mi atención y con quienes mi tiempo sí era “efectivo” y valioso. Por más que intentaba trabajar con él no podía, no le gustaba colorear, escribir o dibujar; no llevaba cuadernos, materiales ni lápiz. Ya no sabía qué hacer con él. Santi estaba en mi mente no solo cuando estábamos en la escuela, aun en el transcurso del día pensaba en estrategias para poder trabajar con Santiago, pero no encontraba nada que me regalara un solo día exitoso con Santi.

Con un tanto de vergüenza les confieso que recurrí a mi docente titular para que se hiciera cargo de Santiago, yo preferí alejarlo de mí y preocuparme por hacer las “cosas bien” con el resto del grupo. La mamá de Santi y la maestra charlaron en varias ocasiones, la mamá del niño le dio atribuciones a la maestra para que recurriera a la “fuerza” si era necesario. Él ya no estaba cerca de mí, ya tenía su lugar especial a un costado de la docente, llorando o a la fuerza tenía que trabajar, ya no podía hablar con nadie, más que en el tiempo del recreo. Con jaloneos, gritos e imposturas, la titular del grupo lograba controlar a Santi, él a como pudiera y entendiera, hacía las actividades, eso era suficiente.

Ahora lo que más recuerdo de Santiago es la flor que me daba cada día antes de iniciar las clases, el chicle que me regalaba en el receso o su mirada mientras se limpiaba sus lágrimas de disgusto. Hay un remordimiento de conciencia por no haber hecho más por Santiago, por no entender lo que vivía en casa, el disgusto que tenía por la escuela, la forma en la que él veía pasar la vida. En mi intolerancia lo lancé al olvido, lo rechacé, recurrí a alguien que tuviera más autoridad, más voluntad y más poder del que tenía yo.

Sé que éste relato es solo un antecedente, que en algún otro momento de mi vida me volveré a encontrar con otro Santiago y tengo la esperanza de hacer las cosas diferentes.

Nadie nos crea o diseña como docentes perfectos, podríamos pensar que durante nuestra formación en el nivel superior nos enseñan cómo ser maestros y que acreditar una licenciatura nos avala que “estamos listos”. Pero ¿sucede así? En perspectiva personal y con los testimonios que he presentado con anterioridad, me doy cuenta que no soy la “docente perfecta”, que tengo múltiples errores y que aún no he encontrado la fórmula para el “éxito”. Pero con orgullo puedo decir que reconozco mis fallas, pero también que tengo este

sentimiento por hacer las cosas diferentes, por mejorar y tener verdaderos efectos en mi práctica docente. Este es uno de los efectos que provoca la formación, y estar en este proceso, no solo es mientras se tiene un proceso académico, que se esté estudiando una licenciatura o en mi caso una maestría, la formación no acaba, fluye conforme se tienen experiencias de vida y el tiempo es el mejor aliado.

Ahora bien, el primer paso es reconocernos como seres imperfectos e incompletos, y no es cuestión de encaminarnos a ello, sino saber movernos en esa imperfección. Pareciera ser que nuestra mayor angustia es la totalidad, pero esto solo nos imposibilita ser realistas y objetivos con nosotros mismos y por consiguiente con las demás personas que están en nuestra vida.

debemos abandonar nuestras pretensiones de lograr la verdad y un lenguaje interpretativo purgado de distorsión y dirigir nuestros esfuerzos a cuestionar esas narraciones que justifican que un uno por ciento de la población controle las vidas del resto, explotando su trabajo y colonizando su capacidad de resistir... de soñar o de pensar de otra manera (McLaren, 2002, p. 6)

Como docentes (y en nuestra condición de seres humanos) entender esto es fundamental, porque de lo contrario, no podremos establecer relaciones de respeto, de justicia y de amor con los otros. Reconocer la diferencia es necesario en el sentido de valorar la individualidad de cada sujeto, pero también es necesario para poder relacionarnos con la alteridad.

Es muy delicado tener experiencias como la del testimonio de mi alumno Santiago, posiblemente será algo irreparable en su vida y claramente fui una piedra en su camino, no estuve en posibilidades de ser con él, no supe cómo apoyarlo, no tuve la disposición de ser la maestra que él necesitaba. Desafortunadamente ha sido a costa de ello, o mejor dicho de él, que al día de hoy puedo cuestionarme a mí misma, mi identidad como docente y mis aspiraciones. Los alumnos están descubriendo la vida, tienen sus propios deseos, curiosidades y metas. Los docentes somos solo un momento en su vida, pero, ¿qué tanto queremos lograr con ellos, seremos solo un maestro más o alguien que impacte en su vida? Podremos ser aquel docente del que no se olviden porque los hemos apoyado a ser mejores personas o aquellos que recordaran con rencor y tristeza.

Si bien la escuela, no puede abarcar todos los contextos en los que se relacionan sus estudiantes, y por ende subsanar todas las violencias y problemas a los que se exponen, sí puede y debe trabajar con docentes, autoridades, estudiantes y sus familias, aquellos principios fundamentales de los estudios para la paz integral, siendo estos, la interculturalidad pacífica, la tolerancia pacífica y el respeto pacífico a las diferencias. (Salazar, 2008, p. 58)

Un docente que reconozca la diversidad, que promueva y viva la interculturalidad, que respete su propia vida y la de los demás será un profesional de la educación. Pero, ¿cómo romper con los efectos de sumisión, dominio y colonialidad de las relaciones de poder en general y en específico en la esfera de la educación? ¿Lo podremos hacer por voluntad o cuáles son las implicaciones? ¿Cuáles son aquellas ideologías y prácticas de las que nos tendremos que desprender para poder relacionarnos con nuestros alumnos?

Referencias

- Bello Domínguez, J. (2010). *“La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión”* en Bello Domínguez, Juan y Elisa Velásquez (Comp), *La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión*, México: Castellanos Editores.
- Córdoba, M., E. & Vélez-De La Calle, C. (2016). *La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel*. Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), p. 1001-1015. Recuperado de: <https://bit.ly/2Dqz099>
- Forero, S. (2016). *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. Bogotá: ARFO Editores e impresores LTDA.
- Fossati, M. y Oyola, C. (2005). Bidimensión del poder e ideología en la perspectiva teórica de la pedagogía crítica. Praxis Educativa (Arg), núm. 9, 2005, pp. 70-79. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
- Galtung, J. (2017). *La violencia: cultural, estructural y directa*. Cuadernos de Estrategia, 183. Recuperado de: <https://bit.ly/3ArnllM>
- Larrosa, J. y Pérez N. (1998). *Imágenes del otro*. Barcelona, Virus.
- Mate, R. (2011) *Tratado de la injusticia*. Madrid, Anthropos.
- McLaren, M. (2002). Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- Murueta, E. (2015). Psicología de la violencia: causas, prevención y afrontamiento. Tomo1 2da edición. México, Editorial Manual Moderno.
- Ortega, P. (2010). *Educación en la Alteridad* Tomo, Colombia, REDIPE.
- Salazar, I. (2017). CONFLICTOS. Pensares, Interculturalidad para la Paz y Gestión en Ambientes Escolares. 1º Edición- Venezuela. Editorial Alfonso Arena
- Skliar, C. (2000). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Revista Propuesta Educativa*, 22, 1-18. Recuperado de: <https://bit.ly/3L4S1hz>
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación, ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Noveduc.

Fuente: Producción MIPCE.

Es desde este marco que la co-problematización atraviesa toda construcción del objeto de estudio y por tanto, la tarea de narrarnos está presente en el proceso completo de construcción investigativa como potencia liberadora desde el deseo de co-construcción de otra cosa para ser juntos en educación.

A manera de cierre

Construir comunidad educativa desde los dolores e irrupciones compartidos a través de los relatos, es posible a partir de co-problematizar las formas en que miramos, que creemos y somos en relación. Es construir testimonios de nuestro pasado y presente, para poder proyectar el deseo de ser otras formas. Esta comunidad es potencia que permite que los sujetos sociales que el Estado, a través del discurso oficial, asumió y sedimentó en forma de institucionalización, puedan recuperar su capacidad de agencia. Recuperación desde donde se pueden abrir los espacios (co)instituyentes.

La co-problematización de las maneras como nos narramos, requiere de los relatos teóricos en unidad con la práctica entendida como texto; dispositivo clave en el proceso formativo para la investigación y desde esta última la creación de alternativas educativas. Solo a través de esta actitud co-problematizadora, y esta unidad es posible construir espacios de alteridad. Es decir, contarnos desde el pasado y el presente, para poder narrarnos de otra forma.

Vivir la narrativa y la teoría como dispositivos cuyas líneas integradoras posibilitan procesos de subjetivación desde el disenso que la indignación, el dolor impulsa; acción creadora que irrumpe, disloca y potencia otras formas de constituirnos y ser como educadores.

Esperamos que este compartir nuestra alternativa co-problematizadora como líneas de subjetivación pueda ser narrada y enriquecida desde la experiencia de los lectores.

Referencias

- Berlanga, B. (2015) Acerca de la fuerza de la palabra: la narración como empalabramiento del mundo, como saber de la vida y como promesa movilizadora. seis ideas. UciRed. <https://bit.ly/3oywm9X>
- (2016) Seis ideas acerca de narración y re-autoría: el si mismo del sujeto como indignación, como indagación y como decisión. UciRed. <https://bit.ly/41UoMVD>
- Bolívar, A. (2002), “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1) <https://bit.ly/2H1sVyX>
- Carr, W. (2002) *Una teoría de la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Ediciones Morata
- Deleuze, G. (1990) “¿Qué es un dispositivo?”. En Balbier, E et al, *Michell Foucault, filósofo* (155-163), Barcelona: Gedisa.
- Grosser Villar, G. (2016). El rol de la teoría en la investigación social. V *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 16 al 18 de noviembre, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. En Memoria Académica. <https://bit.ly/41yiiw0>
- Agray Díaz, N y Roa Acosta R. (2017) Tensiones entre teoría y práctica a propósito de la formación inicial de los profesores, IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología, Bogotá, 9-11 de Octubre. <https://bit.ly/41ObKsA>
- Juárez Pérez, R.I. (2011) La relación teoría-práctica en el modelo de formación de Docentes de secundaria, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Nuevo León, 7 -11 de Noviembre 2011.
- Kemmis, S (2002) La teoría de la práctica educativa, en W. Carr *Una teoría para la educación. En Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez y Onrubia (2018) La relación teoría-práctica en las prácticas de Formación de maestros: presentación de un instrumento para su análisis, 2do. Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Aguascalientes, Marzo 2018.
- Saldaña E. (2017) *Bildung y praxis. Formación y Práctica pedagógica*. México: Ediciones Navarra.

Complejidad del contexto problematizador en la investigación educativa: reconstruir(nos) cultura

MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR

El objetivo del artículo es complejizar el contexto de la investigación al concebirlo como la urdimbre de significados que dimensiona realidades problemáticas educativas. Desde una perspectiva antropológica, construimos el lugar donde converge la etnografía con la educación como enfoque para justificar la comprensión del problema de investigación en sus dimensiones de la cultura social, político-educativa, institucional. En atención a estos marcos epistemológicos, se hace urgente transitar de construcciones descriptivas, superficiales en la elaboración del contexto de la investigación para cumplir con el requisito a la construcción de contextos problematizadores donde incluso es importante resignificar a la institución como entidad con existencia donde se juegan códigos culturales, tradiciones, rituales, rutinas con cargas simbólicas prestas a ser interpretadas. Menester a ello, será necesario apelar a descripciones densas que dan cuenta de las minucias de la particularidad (tiempo-espacio), por lo que posicionamos a la narrativa como dispositivo de reconstrucción cultural al posibilitar armar la arquitectura del problema y comprenderlo como fenómeno estructural cuyos hilos se tejen para hablar de la actualidad en tanto re-paso de la historia como desdoblamiento del estar siendo en atención de aquello por lo que ya coincidimos, así como de líneas de subjetivación como lo es hablar del contexto - cultura en tanto línea de subjetivación en tanto apropiación y creación del lugar. De ahí la importancia de vincularnos con el enfoque etnográfico interpretativo cuya intención escapa a la mera descripción superficial del espacio,

antes bien a la significación de mundos de vida para comprender el problema de investigación en su dimensión estructural.

Interpretar para comprender el sentido de la acción en la práctica educativa

Transcurría el año 2009 y con él mi primera experiencia de acompañamiento como lectora de una tesis para obtener el grado de maestría en pedagogía dentro del Programa de posgrado en la UNAM. Una investigación cuyo objeto de estudio centraba su atención en la *Reproducción de estereotipos de género a través de los contenidos en libros de Educación Primaria (contenidos de Historia)*. La primera versión del borrador que me fue entregado carecía de un capítulo o bosquejo contextual, ausencia en la tesis que llamó mi atención, por lo que entre otras observaciones a esa revisión fue: Construir el contexto de la investigación, máxime cuando el referente teórico para justificar la reproducción de estereotipos era la teoría bourdiana al abordar *capitales culturales*. Pasados escasos tres días nuevamente me buscan para realizar la entrega en atención a la retroalimentación. Llamó mi atención el tiempo transcurrido por lo que sabía implicaba la reconstrucción contextual de la investigación; no obstante, me dispuse nuevamente a revisar. Inicio la lectura del contexto y encontraba datos geográficos sobre el Municipio de Chimalhuacán (lugar donde se realizó la investigación): Ubicación geográfica, límites territoriales al norte sur este y oeste de la institución educativa, tipo de orografía, hidrografía, cantidad de población, tipo de viviendas. Es decir, un contexto del lugar en tanto ubicación en la geografía del país. Mi pregunta de inmediato fue: “¿Por qué este tipo de contexto en razón de tu objeto de estudio?” La respuesta: -“me está pidiendo un contexto y ahora me pregunta por qué este tipo de contexto? No le entiendo!!” En un tono de enfado... Constituyó una respuesta que interpreté desde varios ángulos: Desconcierto por parte de la compañera, en efecto, ¿por qué la pregunta cuestionando el tipo de contexto que entregaba cuando estaba cumpliendo con la demanda?; tal vez su interpretación fue que era un *mero requisito* en el contenido de la tesis. Si apelamos a la conceptualización que nos ofrece La Real Academia Española (2022),

hablar de contexto supone el entorno físico, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole en el que se considera un hecho y, partiendo de esta premisa, podríamos decir que cubría la sugerencia. Su respuesta también significó desconocimiento del motivo por el que es relevante el contexto de la investigación, máxime cuando se pronunciaba por el enfoque interpretativo como posicionamiento epistémico. Se abren dos posturas de entendimiento: el entorno físico donde se inscribe el hecho y un contexto en congruencia con el enfoque de investigación que envuelve el objeto de estudio.

Una primera experiencia que se vuelve espejo de otras realidades y habla de los discursos aprendidos, internalizados porque así fueron contruidos. Pensemos, por ejemplo, en los trayectos formativos dentro de las Escuelas Normales, cuya misión es contribuir en la formación de profesionales de la educación básica para el desarrollo del país; desde esta lógica, los docentes en formación (así como se nombran a los estudiantes inscritos a los programas) entran en constante relación con discursos que van configurando su campo de acción, es decir, su espacio de intercambio y también de construcción identitaria: prácticas profesionales cuyo objetivo se desdobra según el semestre que cursan y que van desde la observación, contextualización, ayudantía hasta la intervención. Si observamos, es posible notar el avance de gradualidad y complejidad que tiene la práctica: de la observación como primeros acercamientos con la realidad, hasta la intervención donde es necesario el diseño de todo un proyecto de planeación didáctica para justificar la relación con el grupo de práctica.

El diálogo en el que entra la formación docente con la práctica educativa es posible traducirlo al acto que teje el puente entre práctica educativa con la investigación. Es decir, la práctica deja de ser un mero hacer para pensarse como producto de la construcción subjetiva donde entran en juego sentidos y significados de quienes la viven. Entre los intelectuales que han discutido la práctica educativa, encontramos a W. Carr, S. Kemmis (2002), quienes al hacer un recuento exhaustivo sobre el tránsito de las ciencias naturales o exactas que se miden por el orden de fenómenos descriptibles y resultan en la explicación de la generalidad de una ley natural transitan a toda la discusión de lo que implica pensar en las ciencias

humanas y sociales. Siguiendo la sociología de Max Weber (1864-1920. En Carr, 2002), nos enseñan que, a diferencia de las ciencias exactas, las humanas tratarán de interpretar para comprender el sentido de la acción del sujeto que vive la práctica. La interpretación hermenéutica será el fundamento epistemológico alternativo para las ciencias sociales:

Tratarán de conseguir la comprensión interpretativa de la acción social... En “acción” se incluye toda la conducta humana cuando, y en la medida en que, el individuo que actúa le adjudica un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser abierta o puramente interna o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la deliberada abstención de tal intervención o en la aceptación pasiva de la situación. La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le adjudica el individuo (o individuos) que actúa, tiene en cuenta la conducta de otros y orienta su curso de acuerdo con ello (En Carr, 2002, p. 22).

Es decir, la ciencia social interpelada por el sujeto quien vive y se construye en la acción de su conducta, una conducta no sólo actuada miméticamente antes bien se carga con la intención de quien la vive y fue –entre otros- el fenómeno que colocó en una especie de parteaguas al paradigma dominante en la construcción del saber: de ser la práctica del sujeto una conducta observable como película en mudo que se explica según leyes generales a ser la práctica producto de la construcción del sujeto cargada de significado subjetivo posible de comprenderse al conocer los motivos de su actuación. Práctica que da cuenta de sus apropiaciones, nociones de realidad, simbolismos contruidos por toda la experiencia de vida que le constituye como sujeto histórico, político; devenir de su propia biografía en relación con el mundo. Práctica relacionada con la acción del sujeto quien la orienta deliberadamente de acuerdo con el conocimiento que posee de su entorno y, por ello, es nombrada acción social pues se corresponde en razón de la conducta de los otros por lo que es posible dimensionarla en su ser histórico por ejemplo, así como señala Kemmis (2002), porque al poseer antecedente de vida con las personas posee conocimiento de ellas y tal vez existan códigos de

intercambio que lleven a la comprensión del por qué el tipo de interacción.

Así como la sociología, la educación al ser parte del campo de las ciencias sociales y humanas intentan la comprensión interpretativa de la acción social: desentrañar el por qué-para qué de la acción del sujeto en tanto subjetividades que les con-forman; es decir, que les dibujan que les dotan de una imagen muy particular construida desde su apropiación y en relación con la cultura con quien se con-viven. Para lograr esta tan nombrada comprensión es necesario escuchar la voz del sujeto quien se nombra al pronunciarse, es innegociable conocer –desde su sentido común- la experiencia que le hace ser en su propia oralidad como ser particular y específico (uno y con el mundo). Desde esta lógica, llegamos a la resignificación de la práctica bajo la perspectiva de S. Kemmis:

Un modo de comenzar a hacerlo consiste en pensar en la práctica como algo construido. Aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como en una mera “actividad”, puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y que sólo puede entenderse de forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista, la práctica no es un mero “hacer”. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Pero su sentido y significación no son exclusivamente subjetivos (cuestión de las perspectivas y formas de comprender de los profesionales), sino que pueden ser comprendidos por los otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y en la tradición, así como en la ideología (cit. en Carr, 2002, p. 23).

Cuán importante interpretar la práctica a través del lente paradigmático de las ciencias de la comprensión porque nos coloca en un lugar de posibilidad para resignificarla y también dimensionarla - dice Kemmis- en los planos social, histórico, político. Es decir, no es posible pensar la práctica en la propia acción del sujeto y desde su propia subjetividad, resulta imperante para comprenderse entenderla como una dimensión de realidad interpelada por otras que le configuran. Son una especie de capas entramadas, hojaldre

interconectado y por ello referir a la interpretación hermenéutica porque es necesario descifrar de entre sus hilos el paisaje detrás de lo que vemos a simple vista, de lo que posibilita el ojo humano y es necesario desentrañarse. La práctica se construye, escapa de la acción técnico-instrumental, está hecha de sentidos y significados por lo que es difícil comprenderse desde el plano de la mera observación ya que existe donde tiene lugar y los lugares también se construyen.

Es necesaria esta complejidad, así como nos la enseñaría Morín, en tanto tejido en conjunto, “tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados... eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Complejidad presentada con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...” (2003, p. 17) para comprender el por qué cuando hablamos del contexto de la práctica educativa como construcción es difícil concebirlo en su forma simplificada donde los límites como son: la ubicación geográfica de la institución escolar, la cantidad de edificios con que cuenta así como de aulas de clase, la organización espacial (patios, biblioteca, cooperativa, dirección, subdirección, aulas de profesores) límites geográficos del plantel educativo, tipo de orografía o hidrografía.

Al concebir la práctica educativa como construcción porque entra en diálogo con la investigación se coloca en dinámicas que la deconstruyen; es decir, lecturas que la cuestionan, la desnaturalizan, la descentralizan podríamos incluso decir porque la quitan de su lugar de confort. Es cuando deja de ser un simple *hacer* para transitar-se *acto de construcción*. Desde esta perspectiva, las dimensiones que la complejizan se hacen visibles para entrar en procesos de comprensión.

El contexto como urdimbre de significados: entramado cultural

El complexus, ese tejido constituyente inseparablemente asociado del que nos habla Morín para referir a la complejidad, maraña de enredo interconectada en aparente desorden, a su vez ordenada porque al desentrañarse podríamos encontrar el punto de inicio de encuentro

con los hilos que le tejen se vuelve urdimbre de significados. Cuando nos hacemos al hábito intelectual de estar problematizando la práctica educativa –como ejercicio de dislocación- porque, en efecto, la hemos concebido como acto de construcción y, por lo tanto, todo el tiempo en un continuo dándose como realidad construida por quienes intervienen en ella, identificamos lo que a los ojos de Sánchez Puentes (1993) es llamado su campo problemático. Escuchemos:

El campo problemático es el contexto del problema. Es el espacio global de su aparición. Por eso se dice que un problema sin contexto está mal planteado; y la razón de ello es que el problema se queda solo, sin respaldo alguno; lo cual equivale a dejarlo en lo aparente y meramente superficial. Por el contrario, al problematizar, el profesor-investigador lo ubica al lado de otros problemas semejantes. Este contexto no hay que entenderlo simplemente como un espacio de aparición pasivo, es también un espacio activo. De esta manera, el contexto no sólo otorga “ubicación” al problema en un campo, sino también le da cierta “especificidad y consistencia”, así como “dirección y sentido”. (1993, párr. 17).

Podría debatir al respecto, cuando Sánchez refiere al *contexto como espacio global de su aparición* sólo para aclarar que, en lo particular, considero el problema no aparece más bien se construye. Al ser producto de una construcción donde entran en juego los sujetos, sus aconteceres, las dinámicas, roles, toda una red conceptual que funge como dispositivo para tensar, contradecir la realidad y, como bien lo señala Sánchez, no es un problema en aislado, sino que es parte de otros semejantes. Son varias las problemáticas que le rodean en el mismo espacio, por ello la necesidad de construirlo a fin de que esa complejidad de problemáticas se vea como *complexus*, tejido enmarañado tan difícil de separarse porque forma parte de un todo y además este campo problemático como contexto, nos dice Sánchez, no sólo es espacio pasivo sino activo; es decir, se está dando está en continuo movimiento, son dinámicas que escapan al problema alejándolo de la simplicidad de lo aparente y meramente superficial, antes bien, lo dimensionan al tejer la urdimbre con hilos en nombre de la estructura a fin de comprender el problema en su complejidad.

Al entenderlo así: *espacio activo dándose* se conecta perfecto con la discusión del primer apartado del mismo artículo donde, al problematizar la práctica educativa nos posicionamos concibiéndola también espacio de construcción al cargarla de sentidos y significados subjetivos. El contexto es un espacio activo porque no sólo es la ubicación del problema en el campo, sino que da sentido al problema al entramarse también de significados. Desde esta lógica, el contexto lo leemos como cultura que, siguiendo a Pérez (1995) es concebida:

Conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura, por tanto, es el resultado de la construcción social a lo largo del tiempo contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, costumbres, rituales, instituciones y objetos materiales y simbólicos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad (p. 8).

La cultura, como cultivo: lo que se siembra, se trabaja en común entre quienes son parte del grupo hasta lograr intercambiar a través de códigos en tanto ordenamientos simbólicos en un marco de espacio-tiempo es aquello que configura la urdimbre como lugar de construcción del problema (si volvemos a la idea generadora del presente apartado). A su vez, contribuye a la configuración del dispositivo que, siguiendo a Deleuze (1990) quien reconoce en la filosofía de Foucault todo un análisis de este discurso y, entre todo cuanto le define, significa hablar de: "...una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal... Hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de "fisura", de "fractura". (p. 155) Se trata entonces de desenmarañar estas líneas que le atraviesan e identificar incluso cómo se objetivan para dejar de ser meros discursos, antes bien, trazos visibles de la estructura; desde esta lógica, remitir a la cultura como arista del problema de investigación la podríamos identificar como línea de subjetivación sedimentada en tanto asentamiento que solidifica prácticas construidas a través del

tiempo, son históricas difícil de removerse y que, a su vez, pueden también fracturarse al ser producto de la relación humana. En este sentido, la cultura es producto del intercambio de subjetividades que encuentran lugares en común, por ello entendemos cuando Pérez la remite: *construcción social a lo largo del tiempo* expresada en el producto de la acción humana: *significados, valores, costumbres, rituales*. También lo son aquellos objetos materiales pero cargados de simbolismo compartido por lo que contornea el límite del grupo humano y es cultura por la historia que le configura. Difícilmente podríamos aludir a un campo de esta naturaleza pensado en la inmediatez de su aparición, la cultura se construye, se con-figura a través del tiempo.

Entendemos que, en la individualidad de la vida se teje la comunidad, la comunalidad en tanto “soy con”. Al aludir a significados, siguiendo a Brunner (cit. en Pérez, 1995) difícilmente podríamos concebir a la cultura como un algoritmo posible de descifrarse a través del convencionalismo lógico y que debe cumplirse indefectiblemente; antes bien, se trata de un texto ambiguo posible a ser interpretado cantidad de veces, así como sea necesario. Menester a ello, participar y vivir una cultura, nos dice Pérez (1995), supone reinterpretarla, reproducirla y también transformarla. Siguiendo esta lógica, la cultura de la Institución-Escuela como contexto más próximo de la práctica educativa a la que venimos aludiendo como pretexto de investigación para problematizarla deja de ser la institución inerte, fría, instalada en el espacio geográfico para concebirla como la institución de existencia que cobra vida al ser habitada por quienes la dinamizan, máxime cuando se juega en ella la formación del sujeto también como arte que con-figura la imagen de quien allí se vive.

Hagamos un alto y coloquemos nuestro espejo retrovisor para mirar las problemáticas que emergieron en el momento más álgido de la pandemia en terreno educativo: desigualdad social al constituir la tecnología el medio de comunicación con la escuela y hacer visible la exclusión de los grupos más vulnerados por la falta de recursos económico para responder a las exigencias del momento. La violencia intrafamiliar de infantes cuya ventana para develarse fue el dispositivo digital mismo a través del que hizo contacto la escuela dentro de los

hogares, se constituyó –a su vez– una ventana para mirar la cultura, el tejido familiar del que es parte nuestra población infantil. Siguiendo esta misma ruta, la violencia a la que estuvieron sujetos los actores-docentes de la educación cuando al mantener una cámara, un micrófono encendido en pleno momento de la clase virtual fueron producto de vejaciones por parte de sus cónyuges, podríamos seguir enumerando estas problemáticas ya documentadas, analizadas por muchos y ahora la intención es situarlas dentro del tejido cultural donde quedaron inscritas. Los diferentes fenómenos se ubicaron en un lugar en particular, difícilmente podríamos generalizar: fueron estudiantes, profesionales de la educación en específico y cada uno de ellos dentro de su propio entorno viviendo esa particularidad; no obstante, sería muy arriesgado quedarnos con la idea que la problemática es propia de esos hogares, de esas familias, de las personas como individuos ya que el código compartido en lo específico es un código compartido con la particularidad; es decir, con lo social y saber que las problemáticas no son aisladas antes bien, constituyen espejos de realidad de otras dimensiones.

Desde esta lógica, aquí es donde comenzamos a ver la urdimbre que teje el significado con lo social al identificar que la pobreza, exclusión, desigualdad socio-económica, violencia infantil, violencia de género no son problemáticas propias de un hogar, un grupo familiar, un docente en específico, son lenguajes con los que nos comunicamos como grupo social. Sabemos de lo que estamos hablando cuando son o fueron reportados estos casos, no somos ajenos a ellos porque somos parte al estar inscritos y ser hilos del mismo tejido. Además, por ejemplo, si fuésemos más a fondo a la desigualdad económica le encontramos su razón de ser al sabernos parte del proyecto económico que lleva por nombre capitalismo dentro del mundo globalizado como política internacional, por tanto, poder hegemónico. Sabemos que el capital está repartido de manera desigual entre la población, son unos cuantos quienes lo poseen y se trata incluso de un problema histórico si volvemos la vista a la Europa Occidental de la Edad Media durante su sistema político feudal al saber que la nobleza fue quien se colocó en los lugares privilegiados, en la cúspide del poder donde se encontraba el rey, los emperadores con su mando sobre la clase obrera-trabajadora. De Europa después

se traslada al mundo por la necesidad de expandir el poderío y la conquista de otros territorios bajo el mismo sistema. Es decir, la desigualdad social la volvimos a recordar durante esta crisis humanitaria con nombre de pandemia; no obstante, se trata de una problemática como forma ya de vida, es toda una cultura compartida y no sólo a nivel nacional ya decíamos a nivel internacional.

Problemática a nivel global que inter-conecta con otras porque esta desigualdad genera pobreza y parte de ella es la violencia. Oscar Lewis en los años 60's en su novela *Los hijos de Sánchez* ofrece una visión desde dentro de la vida familiar. Refiere a la pobreza como un sistema de vida y, como tal, dotada de estructura; dice Lewis, es un patrón de vida que pasa de generación en generación y posee sus propios códigos de convivencia: bajo nivel de educación y alfabetismo, no participación de la atención médica, de los servicios de maternidad en dependencias gubernamentales. En tanto características sociales, la recurrencia a la violencia al zanjar dificultades, el uso de la violencia física en la educación de los niños, el golpear a la esposa, temprana iniciación a la vida sexual, hacinamiento como forma de vida en espacios pequeños. Y, como sistema de vida, forma parte de la sociedad capitalista donde en aquellos años (estamos hablando de los 60's) más de la tercera parte de la sociedad mexicana era parte de esta cultura. Es decir, estamos hablando de un problema histórico estructural en tanto repartición de la riqueza de manera inequitativa que teje sus hilos más finos en la vida cotidiana de las personas -pese a insistir nuevamente que- es en ella, en la vida cotidiana, donde se hace visible y recae -como efecto de cascada- la problemática que deviene desde estratos más amplios.

Podríamos referir asimismo al problema de la violencia de género enmarcada en la sociedad capitalista desde la invención del mismo patriarcado como maquinaria de reproducción social. En el marco de la visión del Materialismo histórico, en el origen de la familia, Engels (En Beauvoir, 2013) rastrea la historia de la mujer haciéndonos saber que durante la edad primitiva era trabajo común a todos los miembros del clan las labores de agricultura. Las fuerzas femeninas se adecuaban al trabajo que exigía la productividad; se habla de igualdad en tanto labor productiva por ambos sexos. Continúa diciendo que:

Con el descubrimiento del cobre, del estaño, del bronce, del hierro, y con la aparición del arado, la agricultura extiende su dominio: para desmontar los bosques, para hacer fructificar los campos, es necesario un trabajo intensivo. Entonces el hombre recurre al servicio de otros hombres a los cuales reduce a esclavitud. Aparece la propiedad privada: dueño de los esclavos y de la tierra, el hombre se convierte también en propietario de la mujer. Es «la gran derrota histórica del sexo femenino» (De Beauvoir, 2013, p. 23).

Resulta ser un parteaguas el avance tecnológico e industrializado porque supuso la opresión de uno sobre otro. La aparición de la familia patriarcal fundada por la propiedad privada que garantizaba la herencia de unos a otros miembros de la familia colocó a la mujer como ser del otro. Tal vez, hablar de la derrota histórica del sexo femenino porque es el capitalismo quien ha reinado y se encumbra una y otra vez incluso con fenómenos sociales que colocan la vida humana de por medio, donde –podríamos decir- incluso las marcas de género construidas culturalmente podrían quedar fuera y no es así; decíamos que la pandemia empoderó al patriarcado como poder hegemónico al recordarle a la mujer cuál es su lugar dentro de la casa-hogar, al mando de quién está, sujeta de quién es. En efecto, de aquel entonces a siglo XXI abriéndose espacios en lo público y –paradójicamente- dentro de lo privado; es decir, cumpliendo roles en un solo lugar de su ser en la vida pública, pero sin olvidar su rol en lo doméstico.

Ejercicio con nuestro espejo retrovisor con la finalidad de repasar las diferentes capas del hojaldre en sus dimensiones social-cultural-histórico para comprender el porqué de las problemáticas en su propia particularidad. Por ello, coincidir con Pérez (1995) al nombrar la escuela como encrucijada de culturas, por toda la urdimbre en su complejidad: cultura pública, social, académica, escolar, significativa que se entre-cruza para hacer juntos lo que vivimos dentro de las aulas: cultivo de la vida cotidiana. Y ¿cómo entrar a la cultura de la vida cotidiana como parte del campo problemático cuando iniciamos con la práctica que la disloca al cuestionarla, al tensarla, al problematizarla?

Continuamos en la construcción del dispositivo de formación, como lo es y hemos llamado a *la narrativa*, porque al remitir al espejo retrovisor en términos de echar un vistazo a las diferentes capas del hojaldre que podrían ser los hilos a los que refiere Deleuze (1990) para analizar la filosofía de Foucault, es que se atiende el principio de actualidad, nuestra actualidad. Revisemos:

En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: La parte de la historia y la parte de lo actual. La historia es el archivo, la configuración de lo que somos y dejamos de ser, en tanto que lo actual es el esbozo de lo que vamos siendo. De modo que la historia o el archivo es lo que nos separa de nosotros mismos, en tanto que lo actual es eso otro con lo cual ya coincidimos (pp. 159-160).

Es decir, hablar de la actualidad escapa del presente inmediato, olvido del pasado. En el marco del dispositivo y como arquitectura involucra, así como lo enseña Deleuze, abrir el archivo de la historia en tanto re-paso de lo que somos, hemos dejado de ser pero vamos siendo por esa memoria del pasado con la cual ya coincidimos y deja sedimento. Hemos dejado de ser y nuestra actualidad se dibuja de aquello que fuimos, por lo que esta línea de subjetivación en tanto recreación de los lugares donde tiene lugar la realidad educativa problematizada cobra sentido al intentar tejer la urdimbre del dispositivo a través de ella y ver el contexto en su configuración como cultura, a su vez, línea que traza el sedimento-historia de lo que atraviesa el hecho problemático.

La narrativa: reconstruir el texto del contexto

Con la finalidad de asistir a la comprensión de las acciones humanas, posicionamiento epistemológico de las ciencias sociales y humanas entre ellas el campo educativo, es que nos hemos dado a la tarea de resignificar el contexto como entramado cultural a fin de dimensionar las problemáticas locales o nombradas como casos específicos a los diferentes estratos de los que son parte y dejar de nombrarlos como problemas en aislado donde el contexto en una investigación se

reduce al requisito de ubicación local. Apelamos a este agotamiento del positivismo para abrir paso a la hermenéutica como modo muy propio de las ciencias sociales. El lugar donde se posicionan epistemológicamente sitúa las relaciones personales vividas por las personas como la clave para entrar en el proceso de interpretación, en este sentido, ya lo decíamos el contexto como cultura se construye en la relación humana entre las relaciones que colocan en juego subjetividades.

La investigación narrativa, ya lo dice Bolívar (2002) no sólo se constituye en metodología como estudio del método, del marco de acción, de la ruta que orienta la investigación, sino que se construye como enfoque paradigmático; es decir, hábito que enseña a leer la realidad en el arte de contar las propias vivencias y leerlas (en un sentido interpretativo) a la luz de las historias que los actores narran. Es una forma de construir realidad, escuchemos:

De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002, p. 4).

El positivismo como ring tradicional para la construcción del saber científico en la rigurosidad del método científico, constituyó el paradigma clásico en el campo de las ciencias naturales. El giro hacia las sociales y humanidades implicó voltear la mirada a la subjetividad humana a fin de comprender el fenómeno social que difícilmente se explicaría a razón de comprobar la teoría en su forma de hipótesis; antes bien, la propuesta es no sólo mirar el fenómeno y someterlo a verificación, sino observar el fenómeno como construcción: tejido de subjetividades a comprender en el ejercicio de la interpretación.

Compartimos la idea de concebir la cultura como línea de subjetivación sedimentada, así como texto al mirarla a través del lente que nos permite el enfoque narrativo y la entendemos así porque la escribimos, porque lo que somos es lo que hacemos, porque nuestras

formas de mirar el mundo y mirarnos en él se traducen en las maneras en que lo intervenimos. Incluso una imagen, la fotografía que congela el instante de realidad es posible traducirlo a interpretación en tanto que esa imagen grabada es producto de la creación con posibilidad de hacer un ejercicio para re-crearse. El lugar grabado evoca, sugiere, incluso al no ser parte del instante allí congelado, la imaginación se traslada a causa del deseo o la memoria de lo vivido. La cultura es texto en tanto se teje y entre-teje, ya lo decíamos, de significados compartidos. Nos decimos, pronunciamos, somos en relación con los otros y con ello intentamos distanciarnos del enfoque estructuralista que remite a la lingüística, a los símbolos de la escritura dictada por el lenguaje en tanto dispositivo de comunicación convencional y la idea es posicionarnos en el campo filosófico donde el texto es apropiación. Siguiendo la hermenéutica de Ricoeur (Cit. en Arráez, 2006) el texto, presto a su lectura es

una intelección, una mediación y aproximación de lo que intenta decir y no el texto. Es un susurro directo a las fauces de la imaginación y la memoria. El hombre como ser simbólico está sujeto a la significación... en dicho proceso confluyen, tal como se ha consignado, la subjetividad y el tiempo como medida” (Cit. en López, 2011-2012, p. 13).

Entendemos, desde la perspectiva del filósofo francés, que se trata de la apropiación del espíritu del texto por la interpretación que implica al mirarlo desde dentro, desde quien lo vive, en tanto memoria que allí guarda por el tiempo que vive. En este marco, donde la urdimbre que teje la trama de la cultura-texto es donde se construye el lugar y constituye punto de encuentro con la *etnografía* quien, aunque muy propia del campo antropológico, entra en diálogo intercultural –podríamos decir- con lo educativo. Así como los etnógrafos, quienes estamos en diálogo con la educación, también somos narradores de historias al tener la posibilidad de leer la cultura escolar, por ejemplo, como texto.

Arribamos al punto de intersección entre la narrativa como enfoque a través del que construimos y re-construimos realidades, con la realidad educativa como texto urgente de ser contado a través del lente que nos permite la etnografía. Desde esta lógica y,

regresando a nuestro centro, el texto del contexto problematizador - como urdimbre de significados- lo desdoblamos echando mano de descripciones densas, así como nos enseñaría Geertz (2003):

Por ahora sólo quiero destacar que la etnografía es descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. Y esto ocurre hasta en los niveles de trabajo más vulgares y rutinarios de su actividad: entrevistar a informantes, observar ritos, elicitar términos de parentesco, establecer límites de propiedad, hacer censo de casas... escribir su diario. Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de "interpretar un texto") un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada (p. 24).

Colocar en diálogo lo educativo con la etnografía significa objetivar la realidad a través de la escritura que narra las estructuras de vida contadas por quien la habita. Esas minucias que sólo son posibles recuperarse si entramos en relación con la cultura, si fuimos detrás de los actores-informantes, quienes merecen hagamos un alto para re-colocarlos de ser meros informantes a protagonistas del lugar y se vuelven históricos al contar-se. En efecto, quien objetiva su oralidad a escritura es el sujeto investigador; no obstante, al hacerlos parte del tejido no sólo son reproductores del telar, ojalá con ello lográsemos distanciarlos de su propia realidad al saber que intervienen de ella y la producen con su existencia. La descripción densa, como medio o dispositivo de reconstrucción cultural exige –siguiendo a Geertz- tratar de leer un manuscrito extranjero porque implica involucrarte con su lenguaje, traducir la letra a otro idioma; habrá mucho que no se entiende y por ello referir a lo borroso, lleno de incoherencias, de

sospechas pero necesario de desenvolverlo para posteriormente interpretarlo.

El hecho de entrevistar a informantes, observar ritos, hacer censos de casas, escribir diarios lleva al etnógrafo al lugar y otorgan densidad a la escritura que narra la cultura. Ahora bien, hablamos también de densidad cuando entrecruzamos no sólo estructuras de vida, sino también estructuras conceptuales para explicar la realidad; es decir, de pensar en la narración como un mero contar, se trata de una narrativa en su sentido paradigmático porque se lee a la luz de estructuras conceptuales que le dotan de otros significados.

Desdoblar la epistemología para reconstruir realidades problematizadoras

Arribamos al siguiente y último apartado del presente artículo cuya intención es, en una especie de desdoblamiento, dar a conocer nuestro proceder para reconstruir realidades contextuales que dimensionan la problemática en lo educativo. Entendemos la epistemología sí como etimológicamente lo aprendimos: *estudio del conocimiento*; no obstante, también lo hemos apropiado en razón al ¿cómo se gestionó la construcción del conocimiento? Tal vez podrían cuestionar los ojos lectores: ¿el contexto es producto de la construcción de conocimiento? La respuesta contundente es Sí. Sí, porque sabemos que está dado, pero también requiere de ser construido y reconstruido al intervenir en él, porque ya decíamos es un contexto en su complejidad como urdimbre de significados en tanto línea de subjetivación sedimentada que configura la trama del dispositivo, así como hemos llamado a la narrativa para acompañar el proceso de formación para la investigación. Desde esta lógica y, así como nos lo enseña la filosofía de Deleuze (1990) en interpretación del dispositivo como arquitectura multilineal que propone Foucault, se trata ahora de “Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el “trabajo en el terreno”. (p. 155) Es decir, al hablar de *levantar el mapa*, significa colocarse en el terreno a fin de objetivar las líneas, instalarse en ellas mismas a fin de des-cifrar el contenido de lo que están hechas.

Incursionar en el trayecto de acompañamiento de formación para la investigación, implica convivir de cerca con el *trabajo en el terreno* y tocar las líneas que atraviesan las diferentes aristas que se ven involucradas en el ejercicio de construcción y producción del saber. Vayamos a los momentos por los que hemos transitado para desenmarañar la línea de subjetivación sedimentada como lo es el contexto-cultura que dimensiona el problema de investigación:

En la lógica de considerar a la narrativa como dispositivo de formación para la investigación, el momento estelar es el ejercicio de problematización, como práctica paralela a la construcción del objeto de estudio. Lo nombramos momento estelar porque al colocar a la investigación como proyecto de formación en los estudios no sólo de posgrado, sino también vinculado a la formación docente en los estudios de licenciatura dentro de la Escuela Normal de Ecatepec, nos posicionamos de ella como acto de creación. Artesanía intelectual que, antes de pensarse en la solución de problemas, posibilita la construcción de problemas en su tejido relacional con sujetos, contextos; todo un entramado teórico que acompaña la dislocación y cuestionamiento de la realidad educativa sacándola de su zona de confort. Todos ellos, así como nos lo enseñaría la filosofía foucaultiana, configurando la multilinealidad del dispositivo en tanto líneas de fuerza, subjetivación, de sedimento que objetivan la formación para la investigación.

Ahora bien, ahora presentamos la ruta de esta propuesta; un primer momento -punto de partida- para la construcción del contexto problematizador es sugerir la dislocación del campo contextual a partir de preguntas generadoras tales como:

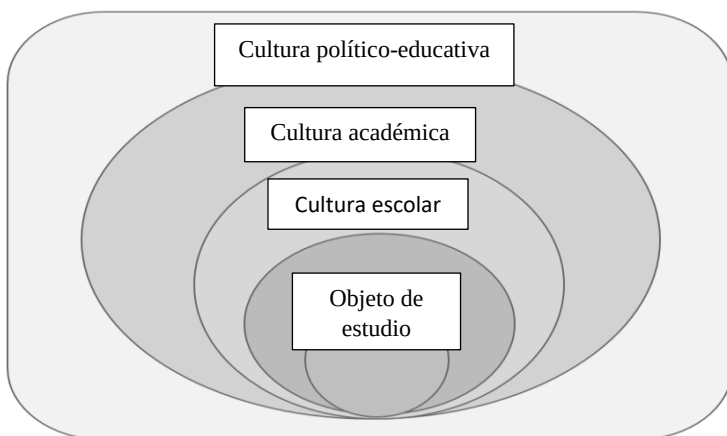
- ✓ ¿Qué significa hablar de contexto? ¿Cuál es la intención del contexto dentro de la investigación educativa? ¿Cómo dar cuenta del contexto en la investigación? Ello hace necesario recordar el centro de la investigación en su forma de objeto de estudio, considerándolo construcción donde confluyen: sujetos que se involucran en la situación problemática dentro de un contexto particular, metodología y postura epistémica para leer la realidad entramada en un tejido teórico. El objetivo de recordar el objeto de estudio en torno al que gira el proceso de

investigación, es precisar la diferencia existente entre un tema de estudio y un objeto pues éste último es producto de la problematización de la realidad. En este sentido, el objetivo es aclarar el objeto de estudio para situarlo en su particularidad.

- ✓ Trabajamos con un esquema (Figura 1) que nos ha permitido hablar de las diferentes dimensiones contextuales del problema de manera gráfica. El objetivo es, literalmente, sacar el problema de su particularidad a fin de saber que se trata de una problemática a nivel estructural y no que involucra sólo a una, dos personas, la escuela, los estudiantes en un aula; contrariamente a ello, saber que la escuela o el aula es una *caricatura de la sociedad*. Desde esta perspectiva, tenemos oportunidad también de leer el contenido del texto: Pérez, (1995) *La escuela, encrucijada de culturas* a fin de lograr coincidir en lenguajes comunes al trabajar el contexto como cultura y complejizar la escuela, el aula como cruce de culturas y, desde estas lógicas, ubicar el problema en sus diferentes dimensiones culturales.

Siguiendo esta misma perspectiva, la encrucijada la traducimos al “ovillo” o “madeja” al que refiere Deleuze (1990) como hilos entrecruzados. Es esto a lo que llama la cartografía del mapa que envuelve el problema de investigación en sus palabras: de norte a sur, de este a oeste o en diagonal. En la imagen queda representado con óvalos delineados en su perímetro muy bien definido (pareciera); no obstante, son líneas de fuerza que chocan, que dialogan, que se interponen entre ellas, que marcan fisuras, algunas muy bien sedimentadas difícil de resquebrajarse pero eso sí en diálogo del dándose para comprender la actualidad del ahora como problema en el presente potencial. Recordemos que la propuesta de presente potencial por Zemelman (cit. en Paredes, 2013) remite al proceso de construcción constante e inacabado de la realidad social y que dicho movimiento es posibilidad de apropiación por los seres humanos en tanto subjetivación de la realidad.

Figura 1. Entramado cultural para dimensionar el objeto de estudio y entrar en procesos de comprensión



Fuente: Elaboración propia.

- ✓ Un siguiente momento lo constituye nombrar la problemática en sus diferentes dimensiones culturales. Lo interesante es reconstruir y tejer los hilos de la particularidad que arman la urdimbre de la cultura en espacios inmediatos donde comienza a problematizarse la realidad educativa. Para entrar en este proceso minucioso apelamos al diálogo con la etnografía para relacionarnos con lenguajes tales como: *cultura*, *texto*, *descripción densa*. Sabemos que es posible pensar desde lo general a lo particular o de lo particular a lo general como dimensión contextual; hemos propuesto lo micro como punto de partida y, a partir de allí, ampliar la mirada en perspectiva.
- ✓ Iniciamos la construcción del allí. La enseñanza con Geertz, a través del lente que nos permite la etnografía en relación con lo educativo y recurriendo a la narrativa para atender la minucia de la particularidad, nos dota de sensibilidad para transitar del estar ahí-al estar allí. El apoyo de lecturas que se vuelven referentes para entender el cómo comenzar a traducir en letras aquello que constituyen los lugares donde nos construimos con el otro para hacer investigación, se vuelven marcos que nos alumbran en tanto espejos de realidad. Nos hemos permitido la guía del ¿cómo le hacen otros? ¿Cuál es la cocina de

investigación del otro? Sin la intención de renunciar a nuestra propia esencia y estilo, ha sido necesario acompañarnos de la escritura de quien vivió el hacer de la construcción en minucia de la cultura. Entre ellos, Geertz (2003) *“la pelea de gallos” con su interpretación de la cultura* y su acompañamiento con Gibert Ryle quien propone el término de *descripción densa*; Camarena (2007), *Didáctica Estructura y actividades en el aula y estructura*. Ambas obras construidas desde la rigurosidad etnográfica, la primera con intención antropológica, la segunda desde una mirada en lo pedagógico.

El estar allí lo traducimos al: Llévame al lugar de los hechos, donde sucede, donde tiene lugar el fenómeno. Nos apoyamos de discursos tales como: *“Quien vive el lugar eres tú, no somos nosotros quienes te escuchamos, quienes asistimos a tu relato de lo que sucede allí. Es necesario nos traslades a ese lugar y nos permitas vivir, observar, imaginar lo que tú vives dentro de la cultura que cultivan quienes la viven...”*.

La descripción en tanto discurso oral o escrito que explica cómo es una cosa, una persona, un lugar con el objetivo de dar a conocer su imagen, se queda en la superficialidad de la forma. Al remitir y enunciar la descripción densa para hablar de la cultura, exige nombrar y reconstruir los códigos socialmente establecidos y producto de la relación inter/intra personal. Desde esta lógica, la minucia de la oralidad de los humanos-tejedores de trama de significado, los gestos, su forma de intervenir en la realidad entendida producto de la construcción social es lo que lleva a la construcción de estructuras de interpretación y es lo que permite entrar en diálogo entre el campo de lo educativo con la etnografía.

Sobre la producción: desdoblar la cultura que teje el problema de investigación

Demos entrada a la producción objetiva en el marco del lente narrativo del contexto logrado de dos actoras. La primera de ellas, Beatriz Emiret Herrera Ortiz, egresada de la segunda generación de la Maestría en Interculturalidad y Conflictos Escolares (MIPCE),

quien reconstruye la cultura de la Escuela Primaria Francisco Villa a fin del comprender en su dimensión escolar la problemática en torno a las violencias que se han internalizado en lo más profundo de la escuela con algunas prácticas que los docentes ejecutan como evidenciar, humillar, excluir hasta normalizarse a través del discurso legitimado que le justifica: “*es por el bien de los estudiantes*”. Práctica que, al mirarse a través del ojo histórico de la institución escolar, se comprende a través del devenir en su hacer escuela. Veamos:

Tabla 1. Construcción de contexto MIPCE

¡Yo Fui a La Pancho! Beatriz Emiret Herrera Ortiz La escuela primaria Francisco Villa, se encuentra en una zona urbana rodeada de una unidad habitacional de casas individuales que se edificaron hace aproximadamente cincuenta años, antes de ese tiempo los estudiantes venían de los alrededores, cuenta con dieciocho aulas con tres grupos por grado, una sala de juntas, dos direcciones cada una de acuerdo al turno matutino y vespertino, dos módulos de baños en los cuales se muestran letreros de niños y niñas, unas canchas que sirven para las clases de educación física y dos patios que se utilizan para que los estudiantes salgan a convivir en el recreo, tiene una entrada principal por donde entran los estudiantes y una puerta trasera por donde entran los docentes, con todo lo mencionado es una escuela que tiene múltiples áreas de encuentros y en todas ellas se dan diferentes dinámicas, pues en cada patio y módulo de aulas conviven estudiantes de diferentes edades pues están organizados por grados y por primaria baja, primaria media y primaria alta, es decir alumnos de primero y segundo, alumnos de tercero y cuarto y alumnos de quinto y sexto. Todo con la finalidad de separar a los estudiantes por tamaños y edades para evitar accidentes, de acuerdo a la organización escolar presentada al inicio de ciclo escolar. La escuela Francisco Villa (este nombre fue sustituido para guardar la identidad) se fundó el quince de septiembre de 1963; por ser una escuela al servicio de la comunidad desde hace tanto tiempo, se convirtió en un recinto del saber por dónde han pasado muchas generaciones y de esa manera se entretajan muchas historias, aunque llegué hace poco ahí, a cada paso que doy, me encuentro a alguien que me dice, ¡yo fui a la pancho! Como le llaman a la escuela primaria. Al entrar a la escuela lo primero con lo que te encuentras es un mural dividido en tres partes, donde se encuentran en una primer imagen el General Francisco Villa subido en su caballo, en otra imagen en el mismo mural está el propio personaje parado con unas carrilleras atravesadas como era costumbre
--

ver los retratos que representaban la revolución mexicana, una tercera imagen tiene el rostro de Francisco Villa, aunque la pintura esta maltratada e incluso está descascarada por los años, a simple vista se observa un mural pintado desde hace muchos años, también se ve la tradición de la pintura en el mural. Se ve incrustado dentro de la misma pared como aferrándose a no ser removido, agarrado con todas las generaciones que en él pasaron, como parte de la cultura escolar que ha sido referente en la comunidad donde se encuentra edificada la escuela.

Figura 1. Mural de la primaria, símbolo emblemático



Posteriormente se encuentra el primer patio escolar que se halla en el centro de la dirección y los primeros salones donde se tienen encuentros y desencuentros de los estudiantes más pequeños de la escuela, es el único patio de tres, que tiene un arco techo, también está la tienda escolar en ese primer plano. A la hora del recreo encuentras niños corriendo, mezclados de grupos y tamaños, jugando, comiendo y formando grupos de convivencia. En el segundo patio que es muy pequeño puedes observar niños y niñas que en su mayoría se encuentran sentados comiendo y, el tercer patio que, aunque es más grande que el primero no se ven tantos niños pues, al no tener como cubrirse del sol los estudiantes, se pueden visualizar buscando sombra debajo de los pequeños arbustos que se encuentran alrededor.

Efectivamente toda esta superficie material de la escuela se ve implicada en historias que dan respuesta de la realidad que desde que inició se han visto reflejadas en la forma de transmitir el conocimiento a los estudiantes. No obstante que las historias se hacen presentes de acuerdo a lo vivido en ese espacio académico una de ellas que a continuación contaré se suscitó de la siguiente manera.

Un día me encontré en un consultorio dental y el dentista me dijo, que recuerdos ¡yo fui a la pancho! cuando aún no había nada alrededor, le pedí que me contara cómo era la escuela cuando era niño y estudiaba ahí, me dijo que era de la generación 1976-1982, pero en ese momento no tenía mucho tiempo y me sugirió que me lo escribiría y me lo mandaría y así lo hizo, a continuación presento la nota que me envió y la transcribo:

Un día a día era lo más pesado para los estudiantes eran tratados de acuerdo al estatus que el alumno presentara, es decir, si el niño asistía bien vestido y la mamá tenía el cuidado de llevarle el desayuno diario a la maestra, ese alumno podía ser un mal alumno y aun así obtener una buena calificación. Por otro lado

los estudiantes de escasos recursos eran poco tolerados y a la menor provocación el castigo era físico en aquel entonces estaban de moda sobre todo para las mujeres (las maestras) usaban unos anillos sumamente abultados en la parte superior, giraban el anillo hacia la palma y acto seguido le daban (a los estudiantes) un golpe seco en la cabeza que podían dejar la cabeza hormigueando (se siente como se ponía la piel chinita hasta el cuello); otro eran jalones de cabello hasta arrancar el mechón. En tercer año tenía un maestro que acostumbraba lanzar el borrador en cuanto te distrajeras y era donde te cayera, el clásico reglazo en los nudillos o nos hacían marchar en nuestro lugar mientras con los brazos extendidos cargaban todos los cuadernos y los libros Y si bajabas los brazos el castigo aumentaba o palabras verbales tales como: retrasado mental, tonto, tarado, deportes era dar dos vueltas al patio y el resto era tiempo libre de las 11:30 a la 1:00 las maestras se metían a la dirección a tomar café.

Los maestros conformaban una especie de mafia donde si algún profesor no encajaba con sus formas de trabajar, era molestado hasta que se cambiaban.

Cuando estaban en quinto y sexto año ya después de convertirse en lo que deberían de ser y era mi día preferido de la semana sobre todo nos enseñaban a jugar en equipos (básquetbol Bolei,(sic) carrera de relevos) pero por lo regular fui un niño solitario sin amigos y considerado por los maestros como un niño con algún tipo de retraso.

El recreo era la peor parte del día porque veía a todos jugar y yo no tenía con quién jugar, de regreso al salón era mi punto de Confort porque me podía refugiar en mis libros que me gustaba leer (me refiero a los libros de texto) en cuanto a las materias la peor materia era matemáticas en general la escuela no fue una época donde los maestros se ocuparan de sus estudiantes a menos de ser del grupo selecto, no fue la época más bonita pero al final entiendo que todo eso es lo que fue formando el que soy hoy (las actividades y juegos se realizaban a menos que fuera a haber un festival de otra forma no se hacían nada).(R-1)

De acuerdo a Pérez Gómez (1995) considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, los intercambios sociales, las producciones simbólicas, materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (p.p 7,8)

Cuando le pedí al dentista que me contara cómo era la escuela, lo primero que hizo fue describir el inmueble escolar, le pedí que me contara un día a día en esa escuela cuando era estudiante, todo lo que escribió fue para mí una sorpresa pues no esperaba que solo se enfocara en las violencias que se suscitaban en la escuela y también llamó mi atención que se refiriera a él como un alumno otro, pues se podría predisponer que los estudiantes que no son como se espera en la escuela, se vuelven adultos que no tienen esperanzas de ser exitosos y por eso les repetimos una y otra vez que tienen que estudiar, cumplir, sacar buenas

calificaciones y ser buenos estudiantes, pues este es un caso de un adulto amable, familiar y excelente profesionalista.

Pero haciendo un análisis a lo narrado, también se aprecia que en aquellos tiempos los niños estaban invisibilizados, la manera de lograr que los estudiantes fueran de las formas que los docentes querían, era a través de la violencia directa pues era la manera en que se pensaba que se podía hacer entender a un estudiante, y posiblemente estas prácticas se fueron quedando dentro de lo más profundo de la herencia escolar, claro que ahora algunos maestros tienen el cuidado de hacerlo con discreción porque ya no son aquellos tiempos, ahora hay más información y leyes que protegen a los niños y a las niñas, ya no es tan sencillo violentarlos de manera abierta y directa.

Fuente: Producción MIPCE.

La siguiente producción es la que generosamente nuestra compañera Meztlí Citlalli Rodríguez Santiago, estudiante del 5° semestre de la Licenciatura en Educación en Inclusión (LEI), nos comparte a fin de comprender la problemática que nombra *“El proceso de intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER): La búsqueda del “niño focalizado”, el nuevo “discapacitado”*.

Tabla 2. Construcción de contexto Licenciatura en Educación Inclusiva

Cread el nombre y la cosa será creada...

Meztlí Citlalli Rodríguez Santiago

En la formación de los estudiantes de la Escuela Normal de Ecatepec de la licenciatura en Inclusión Educativa es obligatorio asistir a prácticas desde el primer semestre. Se inicia con la observación que consiste en ir a una escuela (preescolar, primaria o secundaria) para tomar nota de cómo es una clase, cuáles son los materiales que el maestro usa, qué estrategias implementa, cuántos alumnos hay, qué temas vieron, si hay alumnos con alguna discapacidad o trastorno, cómo fue que el maestro atendió a la diversidad; en general consiste en recabar toda la información que se pueda para posteriormente analizarla, en este caso se hace desde un enfoque inclusivo; después de este primer acercamiento se inicia con unas pocas intervenciones de corta duración y ayudantía al equipo de la **Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)** para ir escalando hasta una intervención de ya una clase completa y el manejo de un grupo. En el semestre, este proceso se divide en 2 jornadas, cada una con una duración de dos semanas, más la asistencia a todos los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de la escuela en la que estamos practicando.

En este relato tomaré en cuenta los antecedentes de la inclusión educativa ya que parte de conceptos como “imbécil” y “retrasado” hasta llegar al de “discapacitado” y de ahí los demás términos que surgieron en su lugar; voy a evaluar la carga que conllevan estas palabras y por qué ya no son utilizadas.

¿Corremos en línea recta o seguimos andando en círculos?

En esta parte me centraré en lo que es el proceso de atención del equipo de USAER. Todo inicia desde la escuela, pues para que una escuela sea candidata a los servicios de USAER necesita tener un mínimo de 20 alumnos focalizados, (con discapacidad, problemas de aprendizaje, aptitudes sobresalientes, problemas de conducta, etc). Una vez que la lista de estos alumnos fue hecha y aceptada, USAER ingresa a la escuela y comienza a identificar a los estudiantes que están en una situación educativa de riesgo, se valora si la escuela es capaz de brindarles una respuesta eficaz y pertinente. Si no es así, la USAER implementa una atención especializada que inicia con la valoración de estos estudiantes en su interacción con los contextos escolar, áulico y socio familiar, con el propósito de reconocer las barreras que obstaculizan su aprendizaje y participación. La intervención se dirige a la eliminación o minimización de estas barreras. Se hace hincapié en que el alumno jamás va a tener las barreras, el las enfrenta.

La problemática aquí es cuando se inicia una búsqueda **frenética**, similar a una cacería de brujas por el niño “focalizado” de pronto cualquier niño que exprese algo diferente se convierte en alguien que necesita atención especializada, cuando muchas veces estos cambios son producto de la constante evolución de la sociedad, hace algunos años era impensable que existiera una pareja del mismo sexo, y en las familias que se llegaba a dar este caso inmediatamente se mandaban a una clínica rehabilitadora especializada en terapia de conversión; ahora ya no es tan escandaloso, ya es más “normal”, porque la sociedad cambió y ya no “señala” tanto esta manifestación de afecto. Algo parecido sucede en las escuelas, las generaciones que se forman ahí son diferentes a la de nuestros padres, los niños ya no son callados, ellos hablan, platican, opinan, debaten, cuestionan y muchas veces retan a la autoridad del docente y otras ni siquiera quieren dirigirte la palabra, pero esto no quiere decir que necesiten atención especializada, solo que su generación es distinta, su forma y estilo de crianza es diferente Vigotsky ya lo dijo, el contexto influye en el niño y el contexto de estos niños es único en cada uno de ellos por eso ya no hay alumnos como los de antes, y ni los habrá jamás.

Entonces si la generación es distinta, si el estilo de vida es distinto y el mundo ya no es igual que antes, porque se siguen buscando las características del “*alumno perfecto*” (Ese alumno que es callado, sentado la mayor parte del tiempo, siempre responde que sí, siempre trae los materiales y la tarea hecha, jamás alza la voz, bien peinado, con uniforme completo, con padres interesados y comprometidos con su hijo, hábil en todas las materias, amable, respetuoso, jamás platica con sus

compañeros, jamás debate, su risa es silenciosa, nunca se distrae con nada, venera al maestro, etc, etc, etc...) en estudiantes que tan solo por su edad no cumplen ni con la mitad de la lista interminable de la perfección, pues cada docente en su imaginario crea el modelo de su alumno perfecto. Las diferencias de la generación, las características individuales y únicas de cada alumno al encontrarse con los marcos de normalidad de las diferentes partes de la escuela chocan entre sí, pues mientras la normalidad no esté abierta al cambio todo lo que este fuera de ella será erróneo, anormal, inútil, deficiente, defectuoso, inservible...

A lo que quiero llegar es que en las escuelas se busca la ineficiencia de los alumnos, se presta atención a lo negativo (todo lo que no hacen, lo que está mal y lo que no encaja en los estándares). Se hace una búsqueda por un niño al cual focalizar o pueda ser focalizado, entre más características negativas tenga es mejor y los docentes, orientadores y directivos hace una lista extensa de todo lo que está mal con el alumno; lo **reducen a las limitaciones de sus habilidades** tal y como solían hacerlo con los **discapacitados**. La cuestión es, realmente avanzamos dentro de la inclusión o la historia se está repitiendo.

La magia de un salón de clases

La escuela tiene un papel invaluable en la sociedad; ella no sólo es un espacio donde se construyen saberes y se desarrollan habilidades cognitivas, sino que es sumamente importante para la formación identitaria tanto de infantes como de jóvenes (México, 2017) además se compone de muchos factores, desde directivos, docentes, alumnos, hasta el mismo edificio, sin embargo una de las cosas más significativas de una escuela es el salón de clases porque es en este lugar tan especial que ocurre la magia de aprender, donde un niño entra listo para que alguien le enseñe a poder leer y cambiar al mundo. Pocas personas tienen la suerte de presenciar esta magia, y son reducidas las que son capaces de crearla, a estas personas se les llama “Maestros” un nombre que parece simple, pero sin embargo todos tienen a un maestro que trascendió en la memoria y el recuerdo de generaciones. La magia escolar que solamente pude observar y que describiré a continuación pasó en la escuela secundaria “ESTIC 0056”.

Los elementos que componen la escuela están tan interrelacionados que no existe uno sin el otro, el maestro, es creado por sus alumnos, y estos son creados por el docente y ambas partes conforman a la institución y sin la institución, los docentes y alumnos no interactuarían; casi parece el clásico juego infantil de piedra, papel o tijera, en la que uno cubre al otro, estableciendo un círculo interminable.

El juego de piedra, papel o tijeras es una dinámica simple, las tijeras cortan el papel, la piedra rompe las tijeras y el papel cubre la piedra, todo en perfecto equilibrio, ningún elemento tiene más poder que otro. Pero que es lo que pasa si uno de estos elementos no acepta al otro o quiere más poder o simplemente cree al otro inferior, la respuesta es muy simple: el círculo se rompe y el juego es injusto.

Paulo Freire describe este método educativo como: Un fenómeno en que la desigualdad y el desequilibrio sociales se fomentan. Cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros ser sujetos de su propia búsqueda, se instaura como una situación violenta. La búsqueda del alumno perfecto o estandarizado en las escuelas es violencia, ya que se deshumaniza al estudiante real, se dejan de ver todo lo positivo en el alumno y se busca todo lo “focalizable”.

A mi parecer las palabras alumno y estudiante se me hacen muy frías y simples para describir todo lo que realmente son, porque son sueños que caminan entre nosotros, son truenos, brisas, lluvias y tormentas, algunos representan el anochecer y otros el cálido amanecer, ¿Por qué hay que reducirlos a simples palabras cuando son un universo lleno de galaxias? Este es una de las principales problemáticas del sistema educativo que minimiza o reduce al niño, y aunque se necesita una palabra para dirigirse a él, el significado de esta ha evolucionado, pasó de una palabra para dirigirse a una persona que quería aprender a ser reducido a lo que muchos docentes consideran un objeto.

En mi escuela llena de galaxias el equipo de USAER busca los diagnósticos para integrarlos al padrón y ofrecerles la atención, pero muchas veces tener un diagnóstico no es sinónimo de que tenga problemas de aprendizaje y por lo tanto no requiere el apoyo, sin embargo, el tener un diagnóstico ya incluye la estigmatización. Este señalamiento se ha introducido en cada elemento de la escuela, rompiendo el círculo de la creación mutua. Generando la principal problemática: la búsqueda del niño del focalizado, el nuevo discapacitado, y de aquí, en un nivel más profundo es que se podría desarrollar una segunda problemática que es el nivel de violencia y agresividad que se presenta en los estudiantes.

El salón de clases es el espacio para las interacciones entre los principales actores escolares: alumnos y maestros” Las interacciones tienen como objetivo estimular el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades y capacidades creativas, sociales e intelectuales, así que se puede decir que las interacciones superan el aula, ya no solo hay un beneficio en el aprendizaje, ahora también se desarrollan destrezas que se emplean día con día y al menos durante la clase que observé durante breves momentos los niños realmente expresaban pasión y se dejaban de lado los miedos y temores que antes había mencionado, algunas participaciones eran para cumplir con la evaluación establecida pero en otras realmente se podía observar todo el esfuerzo que el docente ha estado invirtiendo para llegar a este punto donde los alumnos realmente participan por interés en la clase más que por la evaluación en sí.

Fuente: Producción LEI.

Mi gratitud para Beatriz Emiret y Meztli Citlalli por su generosa aportación al campo educativo, sabemos que es por ellos: por la

infancia, por las juventudes, por quienes nos atrevemos a transformarnos, movernos del lugar donde nos han enseñado a habitar.

A manera de cierre

Aprendí de mi tutora de posgrado de la maestría en pedagogía, quedó como tatuaje en mi mente cuando pronunció: “La metodología es un estilo de vida, no es sólo capítulo en tu investigación” Hoy entiendo sus palabras porque creo entender su significado al reconocer que, el hecho de haberme perfilado hacia la investigación cualitativa, la comprensión de quien vive el hecho responder al motivo del por qué y para qué tal o cual sentido - significado construido es producto de un todo: un todo traducido en historia de vida, biografía construida; también, de aquello que sucede a su alrededor. Lo es así al hablar de un fenómeno social, del acto educativo, de lo que sucede en este terreno tan fértil a través del que nos es posible mirar otras dimensiones a partir del cultivo en el lugar *in situ*. *Los cultivos* hechos de lo que somos, lo que vivimos allí y que -al distanciarnos de ellos a través del acto de escritura- los observamos y nos observamos parte de ellos sabiéndonos dentro pero también fuera de la problemática porque la mirada crítica la habituamos a través del trabajo intelectual que nos permite entrar en diálogo todo el tiempo con la investigación desde el lugar de la práctica educativa.

Los contextos traducidos a urdimbre de significado para resignificarlos como cultura se convierten en virtud porque aprendemos a comprender que los lugares están impregnados de rememoraciones, vivencias, deseos, motivaciones que acompañan la construcción del contexto. En este sentido, nombramos la cultura como realidad que nos interpela porque nos invoca, porque el edificio inerte es existencia cuando le dotamos de la palabra que impregna sus muros a través de nuestra propia existencia. Comprendemos entonces aquello que nos interceptó como problemática lo es así porque el terreno donde sucede es fértil para cultivarse de tal manera; porque, además, el tejido social nos ayuda a comprender que eso que sucede allí es caricatura, realidad en micro de lo que sucede fuera.

Referencias

- Bolivar, B. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4. (1)
file:///C:/Users/user/Documents/KOKO%202022/Producción/Artículo%20Narrativa%20dic%2022%20-ene%202023/textos/investigación%20biográfico%20narrativa.pdf
- Carr, W. (2002) *Una teoría de la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Ediciones Morata.
- Camarena, O. (2007) *Didáctica Estructuras y actividades en el aula*. México: Ediciones Garnika, S.A.
- Deleuze, G. (1990) “¿Qué es un dispositivo?”. En Balbier, E et al, *Michell Foucault, filósofo* (155-163), Barcelona, Gedisa.
- De Beauvoir, S. (2013) *El segundo sexo*. Barcelona: Penguin Random House Group. Grupo Editorial, S.A. de C.V.
- Geertz C. (2003) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa, Editorial.
- Lewis, O. (1965). *Los hijos de Sánchez*, México: Fondo de Cultura Económica. México.
- López, P. (2011-2012). Paul Ricoeur “¿Qué es un texto?” En Historia y Narratividad. Paidós, Barcelona, 2009.
file:///C:/Users/user/Documents/KOKO%202022/Producción/Artículo%20Narrativa%20dic%2022%20-ene%202023/textos/03-felipe-lc3b3pez-paul-ricoeur.pdf
- Paredes, J. P. (2013) El Presente Potencial y la Conciencia Histórica, *Polis*, (36) <http://journals.openedition.org/polis/9479>
- Pérez, G. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, (26).
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59647/La%20escuela%20C%20encrucijada%20de%20culturas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, P. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles educativos*, (61)
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13206108.pdf>

El diario narrativo, registro de experiencias del estudiante normalista

IMELDA ÁLVAREZ GARCÍA

EVELYN CERVANTES CERÓN

La educación en nuestro país es un campo prioritario que, si bien, involucra a muchos actores; en la formación docente hay dos coprotagonistas en la relación pedagógica: el docente y el estudiante normalista. La importancia de esta relación se expresa en el propio discurso oficial, propiamente en abril de 2021, a través del Diario Oficial y por decreto de la Ley General de Educación Superior, en la sección tercera titulada “Del subsistema de Escuelas” directamente en su artículo 33; destaca cómo el Estado es responsable del fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente, para el caso de este artículo cómo las escuelas normales se involucran en promover mejoras en el desempeño y profesionalización de los formadores de formadores, con la oportunidad de discutir otras modalidades de investigación y metodologías pedagógicas para contribuir a una formación inicial (DGESuM, 2021).

Una de las aristas de este documento, versa en la construcción, promoción y divulgación de metodologías de investigación, que fortalezca a la formación docente desde una mirada reflexiva, afectiva; por tal motivo es de nuestro interés hablar de la creación y reconstrucción del Diario docente, como un instrumento para la investigación, la reflexión y transformación de la práctica docente. Esto nos lleva a pensar, ¿Por qué interesarnos en hablar en el Diario docente como instrumento para la investigación? Y ¿Cómo esta investigación promueve la transformación de la práctica docente?

En los planes y programas de estudios de los planes 2011 y 2018 de educación normal, los docentes normalistas, utilizan manuales

creados desde el discurso oficial, como ejes medulares que guíen los procedimientos que se utilizan en la Educación Básica (en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó una serie de *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*, con el propósito de favorecer la reflexión de los docentes acerca del enfoque formativo). Este material se recupera en la educación normal; recomendando reconocer y manejar las técnicas e instrumentos de evaluación para obtener información acerca de los aprendizajes que los alumnos adquieren. Estas técnicas de evaluación o recolección de datos, poseen sus propios instrumentos diseñados para fines específicos.

Desde este marco, es muy común enseñar a los estudiantes normalistas la técnica de observación como recurso que permite evaluar los procesos del aprendizaje y a la par, recopilar datos de las realidades áulicas. Así el docente en formación puede advertir los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que poseen los actores educativos en los escenarios escolares al momento de vivir las jornadas de prácticas profesionales (SEP, 2013).

Una vez que el estudiante normalista comienza a familiarizarse con las técnicas e instrumentos para documentar los escenarios escolares (observación y entrevista esencialmente), se da pie a construir el Diario docente de manera generalizada. Desde una visión simplificada y poco diferenciada, comienzan a crearlo, desde un punto de vista, donde el docente describe las problemáticas que logra detectar en las aulas. Incluso en Plan de estudio 2022, se parte de una perspectiva epistemológica que plantea la existencia de los problemas educativos. Y el problema reducido a la ausencia y carencia (de disciplina, de atención, de aprendizajes, de estrategias, de valores), de ahí que sea suficiente describir los hechos para dar evidencia que compruebe dicho problema. Desde esta descripción que plantea el problema, se crean y formula hipótesis, que se ponen a prueba en la práctica, simplificada al saber del sentido común y del hacer. La perspectiva que invisibiliza la construcción del problema, imposibilita también que los estudiantes tengan claro el tipo de metodología que se va construyendo (Porlán & Martín, 1999). Este enfoque formativo responde y contempla de modo generalizado el método de orden

prioritariamente cuantitativo de la investigación, al citar hipótesis como medidas para intervenir, tomando en cuenta la comprobación de los cambios que cause dicha intervención analizadas en las prácticas docentes y ser tomadas en cuenta para construir relatos pedagógicos (Suárez, 2011), escribiendo en el diario, los efectos producidos por sus acontecimientos vividos. Desde esta idea tradicional hegemónica surgen los siguientes cuestionamientos ¿Estos procedimientos son los únicos para construir prácticas docentes reflexivas a través del Diario? ¿Cómo hacer del Diario docente un documento que visibilice los sentires y afectos, y además promueva investigación educativa?

Las condiciones sociales, propias de este momento histórico, toman en cuenta la educación transdisciplinar, caracterizada por la importancia de mostrar el humanismo, la participación social ante la diferencia de los contextos culturales, los ambientes naturales, la salud mental, la interculturalidad y la propia diversidad (Luengo & Martínez, 2018). Estas necesidades, nos permite e invita a comenzar a mirar otras formas de crear investigación que motive a la construcción de otras interrogantes que desarrollen reflexiones sociales y con ello diversas formas de comunicarnos y comunicarnos, por consiguiente, nos obliga a preguntarnos ¿Cómo hacer visible las anécdotas de los actos vividos por los actores educativos? ¿Cómo crear nuevas formas de analizar la vida, lo que acontece en los espacios socio-educativos en contextos diversos?

El diario: modelo de estructuras narrativas

El diario docente, tiene muchos matices de creación, diseño y estructura. La gran mayoría de los autores lo reconocen como un documento en que las profesoras y profesores recopilan sus impresiones sobre lo que se vive y sucede dentro de sus clases. Este enunciado tiene un sentido amplio, abierto que da cuenta de los diversos tipos de diarios que se construyen para significar las necesidades del autor y el proceso con el que se lleva a cabo la recolección y redacción de los datos, así como el análisis de la información registrada. Hay autores que recomiendan que el diario docente no tiene que ser una actividad diaria, pero sí, que posea una

periodicidad de dos veces por semana, de preferencia que varíen los días a narrar, para que resulte más representativa; resultado con esto, la obtención de una línea continua de datos con una redacción rica en hechos que facilite la sistematicidad. También recomiendan que el contenido de los diarios puede tener una opinión de quien lo redacta, con un sentido amplio y abierto de cualquier tema, a su propio interés, o bien que dé cuenta de alguna consigna o planificación de un tema determinado o sugerido por un tema o concepto (Zabalza, 2004).

Otros autores promueven la creación del diario como tendencia de orden funcionalista, es decir, que solo sea para cumplir una modalidad que realce y enfatice aspectos referentes a la utilidad o función para lo que es elaborado (Doménech, 2013). Por consiguiente, sugieren que el diario muestre una naturaleza fundamental descriptiva, siguiendo los rasgos del periodismo; el docente relator se fija en aspectos específicos a observar, para abordar los fenómenos referentes dándoles un valor o enjuiciándolos. Por tanto, su contenido de la descripción narrada da mayor realce a la forma en que se producen los hechos entre los contextos físicos, los planes y programas de estudio, los actores educativos y como estos actúan entre sí. Por tanto, el diseño del diario responde a narrar los criterios para reflejar la realidad, como fenómeno social encargado de informar acerca del diario acontecer, cumpliendo una función mediadora entre la realidad y los actores educativos; donde lo relatado es una construcción significativa del autor con la posibilidad de imaginar o recrear las situaciones que se narran desde su propia experiencia (Holly, 1989).

Al conocer la forma tan variable que el diario toma, es inevitable pensarlo nuevamente, desde su estructura funcionalista, como repositorio informativo que describe bocetos endebles de cuadros pedagógicos; donde las figuras plasmadas de los actores educativos son en algunos momentos despersonalizados, por no develar el interior y características de su personalidad, ni mucho menos, describe la forma en que han objetivado los hechos o vivencias los protagonistas de las narraciones. Sin embargo, existe una dualidad que valida el acto noble de la información y que recupera su función

para el desarrollo personal; al develar en el diario, la descripción objetiva de los hechos observados y como éstos narran la acción de quien protagoniza la conducta desde un acto estereotipado.

Otra función recurrente que posee el diario de carácter simplista a ojos de quien narra, es la forma de sistematizar lo que *recoge de la observación*. Si bien, la arista fundamental del diario como instrumento de observación en la recolección diacrónica de los acontecimientos áulicos y así analizar la evolución de los hechos fácticos; por lo regular se reduce a dar cuenta de los hechos encontrados en los escenarios educativos, aceptándolos como son y por lo regular el narrador (docente formador/docente en formación) lo utiliza para confirmar sus afirmaciones utilitarias al acto pedagógico. Olvidando el papel fundamental de la problematización en la construcción investigativa, así como el valor que tiene la *sistematicidad*, y con ello, el poder recuperar los hechos de manera armónica, dando cuenta como acto narrado. Por ejemplo, el instante de aprendizaje que observan los estudiantes normalistas en el aula por parte de los educados, este acto *no puede ocurrir de manera aislada y sin orden*, el aprendizaje observado siempre guarda un conjunto y relación con los aprendizajes pasados y presentes; para comprender así, que lo que resulte del hecho vivido en las aulas, posee un significado en función de lo que guarda relación del aprendizaje encontrado y la jerarquización del tiempo que da cuenta de cómo adquirieron los estudiantes su aprendizaje (Zabalza, 2004), pero ¿Cómo dirigir el diario del docente a un acto de investigación? ¿Cómo crear el diario como un instrumento de transformación de la práctica docente?

Como se ha comentado la esencia de este documento es dar cuenta de la importancia del diario del docente, como recurso de investigación, tanto para los docentes normalistas, como para todo estudiante que se vea en la motivación de crear narraciones a través de la palabra escrita, dando forma a una serie de sucesos y acontecimientos relatados de manera ordenada con especificaciones, o características extraordinarias que, al ser contadas adquieren relevancia; desde los escenarios educativos, las narraciones pueden destacar procesos de enseñanza-aprendizaje, relaciones afectivas,

relaciones verticales u horizontales entre docente-discente, o bien todo acto cotidiano que ocurre en los contextos educativos.

La narrativa como dispositivo para la formación docente

La formación docente, como se señaló en el apartado anterior, es prioridad de todo organismo que se desempeña en la profesionalización de los futuros docentes del sistema educativo; el discurso oficial de nuestro país, no opera solo, responde a la unión de un hilo rojo más amplio, derivado de una hilaza más vasta; un hilo apunta a la suma de esfuerzos para promover el ingreso de los mejores candidatos a la docencia y que reúnan las condiciones mínimas para poder transformarse en buenos educadores; dos hilos más sujetan este haz, y va desde el ofrecer una formación hacia el trabajo social dirigido a contextos diversos, y el otro hilo continuo, asegura que en los programas educativos de formación se cumpla con las acreditaciones de las instituciones formadoras; adjuntando así, una lazada más amplia que fortalece los programas de formación docente que involucra los contenidos curriculares, la evaluación de los aprendizajes, la asociación de las escuelas de educación básica entre las Escuelas Normales, implicando el desarrollo de las prácticas docentes a la investigación educativa que surge entre ellas y a la posibilidad de la reflexión para mejorar la docencia (UNESCO, 2012).

Desde estas perspectivas, el proceso de formación docente posee inherencia en la investigación de la práctica, al contemplar diferentes formas de cuestionamientos para comprender las tareas educativas, incluyendo las modalidades dominantes de investigación educativa que los planes y programas sugieren y que responden a funciones lógicas formales de estandarización y como también se dijo ya, a la medición de la práctica docente (Suarez & Rivas, 2017). Esta cualidad de investigación inherente del docente como ser social, requiere modos diferentes de pensar, sentir, y desde luego investigar y con ello transformar su práctica; esto implicar vincular paradigmas cualitativos, que recuperan la tarea interpretativa con el objetivo de describir y descodificar el significado del fenómeno observado en entornos socioeducativos (Madrid, 2018).

Este trabajo, propone desde la metodológica cualitativa, el uso del Diario como instrumento para recuperar las experiencias que se viven en los salones de clase, desde la versión personal del docente, al exponer o explicar, la interpretación diaria de la clase planeada, de las actividades realizadas en los patios didácticos o de cualquier expresión en general de los contextos educativos. Estos relatos que construyen y dan forma a experiencias contadas por la palabra escrita del docente, contextualiza las historias desde su condición geográfica plasmados en el diario como datos para trabajar la investigación narrativa, así crear y conocer el saber pedagógico con oportunidad de difundirlo y validarlo (Suarez & Rivas, 2017).

Por consiguiente, en este documento se presenta al *diario narrativo* como línea de fuerza, como línea de creación que se une al ovillo de la narrativa, cuyo dispositivo (Foucault, 2009) une las historias contadas o relatadas; visibilizando el conjunto de actos, consecuentes o lineales que permitan orientar, modelar, interpretar e indagar el trayecto de prácticas profesionales y de formación docente; de este modo, el diario enuncia como estas líneas narradas atraviesan o arrastran desde y en cualquier dirección las experiencias cotidianas que se viven en los escenarios educativos; no obstante al ser leídas, comprendidas y reflexionadas, por su autor, promueven fisuras o fracturas en prácticas docentes sedimentadas que por mucho tiempo han constituido la madeja del convencionalismo hegemónico del ser docente (Deleuze, 1990). Disponer a través de este instrumento, hechos significativos del desarrollo profesional que vive cada docente en formación, y con ello resaltar los cambios o dificultades de lo indagado, en la construcción de nuevas narraciones; visibiliza la creación de prácticas docentes que dan cuenta de la aprehensión de sus rasgos o cualidades que como docente normalista se forma y se transforma para contribuir a los procesos educativos de las infancias (Suárez, 2021).

Del discurso oficial al diario narrativo-biográfico

Los planes de estudios de las Licenciaturas para Escuelas Normales 2022, señalan en uno de los campos titulado *dominio de los*

contenidos; lo que se requiere para adquirir los rasgos deseables del perfil de egreso, se establece que el docente en formación aprende a producir saberes y conocimiento pedagógico, diseño didáctico y disciplinar, desde la investigación educativa. Al desarrollar dominios metodológicos, el docente en formación está preparado para crear, recrear e innovar las relaciones y procesos educativos (DGESuM, 2022). Para muchos autores este es el reflejo de un pensamiento reduccionista y funcionalista, como ya se ha nombrado, al destacar el enfoque de la investigación educativa, con una mirada generalizada que responde a métodos orientados a obtener conocimiento básico y a métodos orientados a obtener conocimiento aplicado, que a palabras de Bisquerra (2009), es investigación orientada a conclusiones eficaces y a tomas de decisiones eficientes.

Cabe destacar, que en los mismos planes de estudios de Educación Normal 2022, la idea de la narrativa pedagógica como metodología, incorpora teorías contemporáneas en torno al aprendizaje de los docentes en formación; que como se destacó, este método de investigación educativa en sus planes y programas responden al patrón de la descripción y funcionamiento de los fenómenos; a la explicación del porqué y del cómo de los actos o sucesos, con la finalidad generalizada de la predicción y control de la realidad, empujando la investigación a los actos de la probabilidad y la comprensión de los resultados a través de la descripción objetiva de la realidad desde los significados subjetivos de quien la mira. Que si bien, los planes de estudios enmarcan la importancia de hacer investigación, lamentablemente la sitúa en un apartado distante para producir saberes desde la práctica docente; reduciendo solamente la investigación de corte narrativo, a la elaboración descriptiva de los personajes, del tiempo y su espacio de convivencia, de sus ambientes de participación y organización (DGESuM, 2022).

Hasta ahora y para comprensión de este documento, se ha mencionado en todos los planes y programas de estudio del docente normalista, el gran interés que poseen en formar desde la investigación, al mismo tiempo, recomienda utilizar técnicas cualitativas como la observación participante, el relato a profundidad, la entrevista y el diario; al igual de notable para la recolección de información y las

narrativas (DGESuM, 2022); pese a esto, se va reduciendo a la narración como herramienta para obtener y recopilar información de las jornadas de prácticas, y no desde la importancia que tiene para este estudio, que es mirar a la narrativa como *investigación* para la creación de procesos intelectuales, que conlleve a la construcción de nuevos conocimientos y saberes del docente en formación.

Los docentes comienzan a “entrar” [...] no sólo como objeto de investigaciones o de capacitaciones y asesoramiento experto, sino también como productores legítimos de discursos, saberes y prácticas pedagógicas, como sujetos de investigación narrativa y (auto)biográfica, y como copartícipes de la totalidad o de algunos momentos decisivos del proceso de investigación y de formación. (Suárez, 2021, p. 369).

En la primera asignatura que los estudiantes normalistas cursan del trayecto formativo promueve la investigación como acto desligado de la reflexión, pero sí, en apariencia con el poder de crear pensamiento crítico, creativo y sistémico para la mejora de la práctica docente; desde este apartado se invita a mirar la *investigación narrativa* como dispositivo para crear nuevos saberes que al momento de narrar el docente en formación sus propios discursos, sus momentos autobiográficos, escritos como si fueran hablados y conversados (Suárez, 2011); emblema sus primeros acercamientos al reconocimiento de todo lo que va viviendo desde el primer momento que calendariza sus jornadas de prácticas, situándose en los contextos escolares para comenzar a indagar y a comprender sobre los fenómenos que se dispone a dar cuenta de su acto investigativo y con ello comenzar a significar incluso su propia vocación posibilitando a la reflexión para la mejora de su práctica docente desde sus actos narrados vividos; esta coparticipación entre los hechos observados y la forma en quien los narra promueve el proceso de investigación de algunos momentos decisivos para la transformación de su práctica docente.

El diario narrativo-biográfico del docente: su ruta

Para nuestra propuesta, es muy importante situar la jerarquía del relato narrativo que construye el docente en formación, tanto en sus

jornadas de práctica como en sus estados cotidianos, que implique estar tomando clases en sus aulas o patios didácticos, en los espacios comunes como son pasillos, bibliotecas, cafetería, u oficinas académicas, en fin todo lugar donde convive entre pares o entre otros actores educativos; se invita a que estas historias de identidad que crea el estudiante normalista, desde un enfoque *biográfico-narrativo*, dentro del proceso de socialización narre lo que le acontece de sí mismo, o lo que le ocurre a otros con quien convive, y al cambiar, a través de los encuentros, se va reconfigurando con el tiempo; es decir, el estudiante normalista al contar lo que es, al momento de narrar lo vivido como resultado de su proceso de formación, se da cuenta también, con lo narrado se configura su identidad docente, esto en sí es el principio de lo que hace un docente investigador (Bolívar, 2016).

En cuanto a las perspectivas metodológicas que sumamos para sugerir a la investigación narrativa como dispositivo para la reflexión y transformación de la práctica docente, se encuentra la etnografía educativa, desde la mirada y lectura de Rockwell (2009), aporta la discusión a las descripciones de los procesos narrados dentro o fuera de los espacios o instituciones educativas, que al integrar en ellas conocimientos locales de los actores o participantes que intervienen en los procesos educativos; abre la mirada para comprender dichos procesos dentro de los marcos socioculturales, las relaciones de poder o desigualdad en los escenarios de convivencia. Todos esos acontecimientos desde la *etnografía educativa* poseen en esencia la posibilidad de incorporar en las prácticas docentes el saber social, el cual se visibiliza en las construcciones narrativas, la interacción con los infantes, el uso y conocimiento cultura de la lengua oral y escrita, junto con otros saberes cotidianos y científicos.

Así, estas pequeñas historias de cada escuela son utilizadas por los docentes o por quien construye las narraciones, para reelaborar su saber docente o sus conocimientos pedagógicos transmitidos durante su proceso de formación. Otra arista que favorece la *etnografía educativa* como corriente metodológica es la bondad que se observa al documentar lo que nunca se hace, el saber docente, al ofrecer lo visible y lo audible de los momentos reflexivos sobre su quehacer; documentando el discurso que refleja sus saberes propios y las

concepciones de su trabajo docente; proporcionando una versión de la reflexión docente, un acercamiento al quehacer diario, que no siempre se enuncia en el discurso cotidiano de los docentes.

La etnografía educativa, a través de la narraciones, produce representaciones textuales de la realidad, textos redactados por las mismas personas que realizan el trabajo de campo; por consiguiente el género etnográfico, privilegia la narración y las descripciones analíticas concentradas en los detalles, con cuidadosa selección de lo observado y escuchado en el campo, que al ser ordenada apoya al argumento de fondo; características que va encontrando el docente investigador, al describir sus prácticas y saberes locales, respondiendo al campo de lo investigado, de lo problematizado, de las preguntas problema, para promover explicaciones tentativas. Así el sentido de la investigación narrativa, desde este enfoque etnográfico, apoya a la creación y comprensión de procesos que ya han sido estudiados desde otras realidades metodológicas, e invita a la construcción de nuevas realidades, cuyo producto de investigación invita a ser publicado y sujeto al escudriño académico y de los habitantes de la localidad estudiada (Rockwell, 2009).

Es así, que en la suma de este hacer metodológico, subraya el uso del diario docente, como ya se contó, el discurso oficial apoya a la creación de este instrumento como recopilación de datos; desde este estudio, se considera necesaria la técnica del diario del docente, apropiado para la investigación narrativa y etnográfica con la característica de informar desde los relatos el referente empírico y la toma de decisiones que construye el docente en formación al momento de ser escritos su acto sentido y el contenido nombrado (Suárez, 2007).

Algunos autores comentan, que el diario expresa el estilo personal del profesor, utilizándolo como un organizador de la estructura de la clase, colocando especificaciones del horario de la organización y secuencia de las actividades que en ella se realicen; desde luego se muestra poco interesante ya que aporta poca información y muestra al diario como requisito de la formación docente. Otra forma de construir el diario como rasgo personal, es utilizarlo para describir tareas minuciosas o simplemente identificando lo que realizan los

profesores y los estudiantes en clase; como expresión de las características de los estudiantes o docentes, en la participación el proceso instructivo, se utiliza el diario como referencia a nombres de alumnos y a lo que hacen y cómo van evolucionando; también incluye referencias a la forma en que actúa el profesor, destacando el factor personal sobre el factor actitudinal (Zabalza, 2004).

Esta forma de construir el diario visibiliza únicamente, la importancia de las tareas centradas en los sujetos permite o da pie a proceso de reflexión sólo desde estas categorías; sin mostrar ningún rasgo de participación, de coprotagonista de quien construye estas narraciones, disociando el proceso de formación docente y por tanto de investigador participante.

Diarios: Registros reflexivos de experiencias (personales, profesionales o institucionales) a lo largo de un período de tiempo. Registran observaciones, analizan experiencias y reflejan e interpretan sus prácticas en el tiempo. En otro empleo, como diarios de investigación, reflejan el proceso de investigación (Bolívar, 2012, p. 85).

Por esta razón, señalamos desde este estudio la importancia de que los estudiantes utilicen el diario narrativo, para contar, señalar o describir datos (diario profesional o diario de campo); y a su vez como recurso etnográfico de mucha importancia, para que siempre los datos estén presentes en el docente-investigador. Y al ser requeridos, puedan ser organizados, con el fin de otorgarles sentido y significado a los/sus relatos contados, durante todos los días (*diario*) que dure su estadía en las jornadas de práctica en los escenarios de educación básica (*campo*), o bien durante sus clases con sentido normalista que dé cuenta de hechos vividos sobresalientes para su formación.

Hay que destacar, que la investigación narrativa con enfoque etnográfico, permite que el docente investigador adquiera cualidades artísticas, al aprender a leer la vida social de los espacios educativos; esta misma habilidad le enseñará a contar, narrar, transmitir, traducir o interpretar aquello que ha comprendido mediante la lectura teórica que hace de los escenarios educativos (Restrepo, 2018). Que al narrar historias de vida posibilita la construcción de identidad personal y profesional docente, a partir del orden que dé a los acontecimientos;

con ello las metodologías biográficas-narrativas que aquí se proponen aporta modos de abordaje para recoger y analizar historia de vida y aprendizaje (Bolívar, 2012).

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas

En el aquí y ahora, se están construyendo proyectos de investigación educativa que pondera el uso de estrategias y metodologías de corte narrativa autobiográfica; que al ser registrado en el diario narrativo como línea de fuerza, regulan, modelan, indagan, analizan e interpretan diversas narrativas de sí (del docente quien narra), de quien dé o proporcione información (los otros actores educativos), enriqueciendo los géneros discursivos, que presume el espacio “autobiográfico” (Suárez, 2014, p. 767), algunas o todas las que implique el proceso educativo); promoviendo otras formas de hacer investigación cualitativa desde otros campos de producción intelectual.

La creación de documentos narrativos requiere de la construcción de historias que describan procesos escolares; recuperar proyectos y circunstancias de quienes las transitan, en una determinada condición; realizadas por ellos, y sobre todo teniendo influencia en ellos. Es decir, los relatos narrados del diario docente, se encuentran historias que le acontecen a la escuela que, a su vez, tienen que ver con lo que les sucede a los docentes y discentes, con los significados que les otorga a sus prácticas, a sus experiencias vividas en un tiempo y lugar en particular, bajo circunstancias sociales y posibles rasgos similares, aun así, se convierten en experiencias únicas e irrepetibles (Suárez, 2011).

Desde este discurso se impulsa la elaboración del diario docente, como herramienta de investigación autobiográfica-narrativa para fomentar la interpretación, indagación y la reflexión de la práctica docente; es decir, se inspira a la creación de narraciones, donde el objeto de estudio toma forma bajo la descripción de textos organizados, tomados de sus jornadas de práctica; de tal forma que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre serán

más complejas (Rockwell, 2009). Estos textos y narraciones que se producirán en el diario docente, orientan a reconstruir, a interpretar los sentidos y significaciones de los docentes en formación como productores de las narraciones; que al elaborarlas ponen en juego lo que escribe, lee, reflexiona y conversa entre pares sus experiencias educativas. Esta práctica de formación y de producción colectiva convoca a publicar documentos pedagógicos narrativos que pertenecen y se convierten del dominio común, cuando regresan de sus jornadas de prácticas y comparten, a través de la lectura y escucha formando una comunidad de discursos (Suárez *et al.*, 2021).

Para el análisis y sistematización de este compendio, se utilizan fragmentos de tres diarios que pertenecen a docentes en formación de la Licenciatura en Educación Física; en ellos se observan tres momentos, el primero de creación, un segundo momento de análisis y reconstrucción, y uno más expone lo indagado de la experiencia narrada; para identificar los diarios docentes utilizaremos claves, por ejemplo (RA1,161122,AA), lo que indica el número de relato, la fecha y siglas de autor.

Continuando con esta metodología, la primera parte de los relatos, cuentan la experiencia vivida del docente en formación en los escenarios que proveen las escuelas de educación básica en cualquiera de sus tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria; estas narraciones pueden incluir fragmentos durante la enseñanza, los tiempos de recreo, conversaciones entre cualquier otro actor educativo. Estas narraciones utilizan palabras y estilos que identifican la personalidad del autor, quedando expuestos sus sentimientos y creencias, en un acto conjugado entre el espacio y tiempo de la experiencia educativa a la que hacen referencia en el relato pedagógico (Suárez, 2005).

Los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Por eso mismo deben ser complementados o “triangulados” con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados, en primer lugar; y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Relatos

(auto) biográficos sí, pero reelaboración biográfica también. (Bolívar, 2016, p. 5)

En el segundo momento de la construcción de los relatos, comienza la re-escritura realizada por el autor, apoyándose por dos momentos de lectura; la primera hecho por el propio autor y la segunda realizada por otro u otra compañera de práctica. La re-escritura, da pie a un nuevo relato ampliado, a través de comentarios e interpretaciones hechas por sus pares, que también están comprometidos con la documentación narrativa de sus propias prácticas docentes; estas co-participación crean complejas operaciones intelectuales, que dotan a la narración de nuevos significados a los sucesos contados de la historia relatada (2011). Para facilitar la sistematización de esta narración se utilizó un diseñador gráfico, a manera de tabla con dos columnas, la primera se titula Relato, y la segunda, da cuenta de la primera indagación utilizan un cuestionamiento titulado ¿De qué me doy cuenta?

Tabla 1. Ejercicio para la construcción del Diario docente.

Relato	¿De qué me doy cuenta?
Semestre: Asignatura: Jornada de Práctica: Lugar:	

Fuente: Elaboración propia. Diseño de los diarios.

En el último apartado, el docente en formación se da cuenta del saber que impulsa el principio de la transformación docente, la practica indagatoria; que como ya se menciona comienza con la edición pedagógica, utilizando las crónicas anteriores para engrosar la historia que se había concebido en la jornada de prácticas, considerando los comentarios que uno o dos de sus pares brindaron en el acompañamiento lector al diario. Del mismo modo, para este segmento se utilizó un diseñador gráfico, el cual incluye un título y dos encabezados, uno por cada columna; la primera titulada

“Relatos”, y da cuenta de la historia engrosada y narrada en dos momentos, en el primero el autor agrega nuevos recuerdos y en un segundo momento toma las sugerencias del lector del diario para ampliar el cuerpo de la historia.

De esta manera, a través de la indagación narrativa de sus propias prácticas docentes, de la producción de sus propios relatos y de las comprensiones sociales e interpretaciones pedagógicas que hacen jugar para configurar la intriga narrativa de sus historias de enseñanza, los docentes narradores de experiencias pedagógicas están engrosando el “corpus” de materiales documentales y narrativos que, en otro momento del proceso de investigación, serán interpretados de modo etnográfico por la coordinación de la investigación y, eventualmente, por otros investigadores narrativos. (Suárez, 2007, p. 26)

En la segunda columna, tiene en la cabecera un título que contempla la pregunta eje ¿De qué me doy cuenta?, en este apartado comienza otra narración, se da vida al momento de interpretación de los actos vividos, sentidos por el autor; se forma un doble vínculo, transitado por el espacio y tiempo, el docente en formación da indicios de objetivar lo aprendido al señalar en algunas estrofas, el distanciamiento del objeto de estudio con respecto a las vivencias, desde los escenarios de prácticas profesionales, construyendo nuevas narrativas, desde su saber pedagógico a través de su intersección con su auto-biografía (Suárez, 2014).

De este modo, el cuestionamiento ¿De qué me doy cuenta?, amparada por la comunicación de los primeros hallazgos de la práctica docente y los discursos que la conforman el docente-investigador y su co-participante (Suárez, 2021) compañero/a de prácticas; vincula una comunidad sustentada por la igualdad, empatía y atención mutua. Resultando a su vez, desde esta práctica de indagación, el primer indicio consciente de la transformación de la práctica docente y la construcción de nuevos saberes (Dávila, 2011); caracterizando narraciones que impliquen lo sensible que es el docente en formación, al mirar prácticas docentes, sin asombro, sin prejuicio de lo que son testigos, de lo que alcanzan a comprender y de

lo que no saben nombrar, porque su lenguaje aún no alcanza; pero mostrando las subjetividades desde donde se están formando.

A continuación se exponen los diarios docentes, compartiendo las narraciones que dan vida al proceso de formación que el estudiante normalista recapitula en cada jornada de prácticas, para este proyecto sólo se muestran dos tres documentos narrativos; el primero contine el primer relato elaborado en el segundo segmento de prácticas profesionales de un estudiante de la licenciatura en Educación Física del primer semestre, narra lo que le aconteció el primer día en la escuela primaria de la jornada que asistió. Agradecemos a Luis Antonio de la Licenciatura en Educación Física de primer semestre por su valiosa contribución.

Tabla 2. Relato 1 del estudiante Luis Antonio González Anacleto de la segunda jornada de prácticas

RA1,161122,LA
Semestre: Primero Asignatura: Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias 2da Jornada de Práctica Lugar: Primaria “Francisco Márquez” Mi camino comenzó saliendo puntual a las 6:30 AM de mi hogar en el barrio de Purificación en Teotihuacan, con rumbo a la estación de autobuses lleno de mucha emoción por una nueva jornada de prácticas. Desafortunadamente mi transporte se retrasó, después de esperar por más de 30 minutos recurrí a un autobús distinto al rutinario; cuyo precio es mayor al de costumbre para llegar a tiempo. Aunque el vehículo se encontraba lleno y yo tuve que viajar de pie, me encontraba tranquilo porque conseguiría llegar a tiempo, o eso creí. Luego de aproximadamente 20 minutos en la carretera México-Pirámides, bajé del transporte en la caseta Ecatepec y comencé a caminar erróneamente dentro de Los Héroes Ecatepec 3ra Sección, creyendo que era el camino para llegar a mi primaria, y confiado en el GPS seguí una ruta equivocada que me obligó a usar caminos poco convencionales y sobre todo muy riesgosos; motivándome a saltar un muro de aproximadamente 1.60 metros que marcaba el perímetro de la unidad habitacional, quedando a orilla de la carretera México-Pachuca, que entonces era lo único que me separaba de la primaria Francisco Márquez. Me sentí nervioso y agitado, mientras veía los autos pasar a considerable velocidad y la sensación de ser empujando por una fuerte brisa. Sin mucho tiempo para encontrar una solución contundente, tragué el miedo y crucé la autopista, esperando el momento menos peligroso.

Consiguiendo estar fuera de la escuela finalmente, sin embargo aún había un problema pues no había ninguna entrada, estaba fuera de la primaria, por el lado incorrecto, y en una rápida carrera que pegué, rodeé la unidad para encontrar una entrada y llegar a la puerta de la institución en menos de 5 minutos; así conseguí arribar 7:59 antes de la hora de entrada.

Tres de mis colegas de prácticas me esperaban dentro de la dirección escolar, el recibimiento de los directivos fue amable y caluroso, nos invitaron a esperar en un escritorio unos minutos mientras la entrada de los alumnos terminaba, y así nos colocaran con un grupo a mí y a cada uno de mis compañeros. Lleno de emoción directo a encontrarme con el grupo que acompañaría esos dos días, conocí a la profesora Roció quien me ofreció una silla y me compartió un poco del contexto de su grupo 4ºB.

Tuve la oportunidad de observar a un pequeño mayor por un año al resto de sus compañeros, que según la profesora presenta una "*discapacidad mental*" mostrando capacidades distintas a las del grupo, teniendo que trabajar con actividades diferentes, y con dificultad para terminarlas. Separado del grupo y con poca interacción del mismo, cuestioné a la titular más sobre el caso, ésta me comunicó que durante el reciente convivio el niño fue víctima de violencia. Esto me obligó a pensar, ¿Siempre la escuela fue un lugar seguro para él? ¿Por qué el niño tiene que estar en un lugar aparte al resto del grupo? ¿la escuela es un lugar de riesgo, donde tiene que estar atento y a la defensiva? También descubrí que el pequeño no cuenta con un seguimiento profesional de su discapacidad, en casa no hay disposición para su cuidado, y la única que responde por él en la escuela es su abuela. Por tanto, para realizar los trabajos escolares, es la profesora frente a grupo la única que colabora con la maestra de USAER para apoyar al niño.

La actividad más sobresaliente durante esta segunda jornada fue la resolución de un examen de conocimientos generales, observar el proceso, fue bastante enriquecedor pues analicé algunas conductas de los alumnos durante un ambiente diferente al habitual, conocí un poco de su relación como grupo y sus valores.

Algunos alumnos resolvieron el cuestionario con facilidad, otros más tuvieron confusión, pero el ambiente en general era sin tensión; tenían charlas sutiles, pero sin compartir las respuestas en sí, compartían métodos y formas de solucionarlos, recordando ejemplos de clases e incluso utilizando palabras clave. Además, observé como la profesora atendía problemáticas personalmente con los alumnos, caminando entre cada lugar y otorgando turnos para asesorar a los pequeños en todas sus dudas guiándolos y ayudándoles a recordar la respuesta correcta.

Cada niño enfrentado a su propio reto sin claudicar, leyendo las preguntas una y otra vez; algunos en voz alta y otros más concentrados.

Destacando alumnos como *Lupita* quien orgullosa de su capacidad se mostraba tranquila y siendo una de las primeras en terminar segura de su trabajo.

Los niños tomaron su receso para divertirse, corriendo por el patio, caminando en grupos y la mayoría jugando fútbol, realizaron tiros al aro de básquetbol. Era evidente su desconocimiento sobre los deportes, pero no era impedimento para pasar un momento agradable entre compañeros. Se veían relajados olvidando por completo la continuación de examen que les esperaba dentro de un rato. Por otro lado algunos alumnos disfrutaban sus alimentos como tortas, sándwiches, fruta picada, agua simple o dulces comprados en la tienda escolar cuyo menú no iba más allá de golosinas y jugos.

Luego de unos minutos de pláticas entre amigos, y considerable actividad física al sonar la campana de fin de receso, acuden en orden a crear filas para el regreso al salón, donde nuevamente la alumna *Lupita* demuestra su capacidad de liderar, dirigiendo al grupo a tomar distancia por tiempos y manteniendo a todo el grupo esperando a la profesora.

Después de volver continuaron con su examen, los pocos alumnos que aún no lo terminaban, lo conservan y el resto trabajando en actividades asignadas por la profesora.

La primera indicación era tomar un libro de las repisas para realizar lectura en silencio, algunos seguían la instrucción y comenzaban a leer luego de terminar su examen, más otros preferían realizar dibujos en su libreta o colorear revistas.

Después de unos minutos sin actividad concreta la maestra decidió asignar problemas matemáticos de Sumas, Restas y Multiplicaciones, problemas en los que me percaté de la habilidad de un alumno U, pues terminó todas las operaciones en un tiempo sorprendente, pero algo interesante es que cuando el pequeño pidió más problemas por qué había concluido, la maestra comentó "Ya sabemos que eres buenísimo con matemáticas, pero a ti hay que mandarte a leer".

Antes de finalizar la jornada algunos pequeños con curiosidad intercambian preguntas conmigo: ¿De qué escuela viene?, ¿De qué son sus collares?, ¿Dónde vive?, ¿Usted trabaja en otra escuela?, ¿Se va a quedar?, ¿Nos va a sacar a jugar?, Cada una refiriéndose a mí como "Maestro", provocando una gran alegría en mí y reafirmando que estoy en el lugar que quiero para el resto de mi vida.

Fuente: Elaboración por el estudiante LA. Diseño de los diarios.

El siguiente documento narrativo, da cuenta del segundo y tercer momento de creación y ampliación de las historias contadas; este engroso de la historia se realizó con la co-participación entre pares de los estudiantes del grupo y a su vez da paso a la re-escritura del documento. Este acompañamiento visibiliza la relación horizontal y el principio de indagar para promover la investigación y la transformación consciente de la práctica docente.

Tabla 3. Documento narrativo elaborado en co-participación para re-escribir la historia; y la primera muestra de la indagación

Relato ampliado (RA1,161122,LA)	¿De qué me doy cuenta?
Semestre: Primero Asignatura: Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias 2da Jornada de Práctica Nombre: Luis Antonio González Anacleto Lugar: Primaria “Francisco Márquez” Mi camino comenzó saliendo puntual a las 6:30 AM de mi hogar en el barrio de Purificación en Teotihuacan, con rumbo a la estación de autobuses lleno de mucha emoción por una nueva jornada de prácticas, desafortunadamente mi transporte se retrasó, después de esperar por más de 30 minutos recurrí a un autobús distinto al rutinario; cuyo precio es mayor al de costumbre para llegar a tiempo. Aunque el vehículo se encontraba lleno y yo tuve que viajar de pie, me encontraba tranquilo porque conseguiría llegar a tiempo, o eso creí. Luego de aproximadamente 20 minutos en la carretera México-Pirámides, bajé del transporte en la caseta Ecatepec y comencé a caminar erróneamente dentro de Los Héroes Ecatepec 3ra. Sección creyendo que era el camino para llegar a la primaria de práctica, y confiado en el GPS seguí una ruta equivocada que me obligó a usar caminos poco convencionales además de riesgosos; llegando a saltar un muro de aproximadamente 1.60 metros que marcaba el perímetro de la unidad habitacional, quedando a orilla de la carretera. Que al brincar lo quedé a pie de la carretera México-Pachuca que entonces era lo único que me separaba de la primaria Francisco Márquez, lleno de nervios y agitado mientras veía los autos y otros vehículos pasar a considerable velocidad, con la sensación de sentir que el aire, la brisa me empujaba con mucha fuerza.	<i>Es importante contemplar todos los imprevistos y tener en cuenta otras opciones de transporte además de llevar dinero extra en casos de emergencias.</i> <i>Es necesario interpretar adecuadamente los mapas tomando en cuenta las vialidades y detalles que pueden impedir el paso. No debo tomar decisiones apresuradas que me lleven a poner mi integridad o la de los demás en riesgo, es vital tomar unos minutos para reflexionar y encontrar las soluciones óptimas para la situación. Se tienen que seguir los caminos de peatones, no se deben cruzar autopistas.</i>

Sin mucho tiempo para encontrar una solución contundente, tragué el miedo y crucé la autopista esperando el momento menos peligroso y consiguiendo estar fuera de la escuela finalmente. Sin embargo, aún había un problema pues no había ninguna entrada, estaba fuera por el lado incorrecto, y en una rápida carrera rodeé la unidad para encontrar una entrada y llegar a la puerta de la institución, en menos de 5 minutos conseguí arribar 7:59 antes de la hora de entrada. Tres de mis colegas de prácticas me esperaban dentro de dirección, el recibimiento de los directivos fue amable y caluroso, nos invitaron a esperar en un escritorio unos minutos mientras la entrada de los alumnos terminaba y así nos colocaran en un grupo escolar para mí y para cada uno de mis compañeros. Lleno de emoción me dirigí directo a encontrarme con el grupo que acompañaría esos dos días de práctica, conocí a la profesora Roció quien me ofreció una silla y me compartió un poco del contexto de su grupo 4ºB. Tuve la oportunidad de observar a un pequeño mayor por un año al resto de sus compañeros, que según a la profesora presenta una "discapacidad mental" mostrando capacidades distintas a las del grupo, me percaté que trabajaba con actividades diferentes, y debido a su condición con dificultad para terminarlas. Separado del grupo y con poca interacción entre sus demás compañeros, cuestioné a la titular, del por qué estaba tan alejado del grupo, casi en una de las esquinas del salón, dando la sensación de un ambiente gris. Al contarme más sobre el caso la profesora, me comunicó que durante un reciente convivió el niño fue víctima de violencia por parte del grupo.	<i>Debido a que son unidades habitacionales es necesario conocer las entradas generales para acceder a ellas, identificarlas en un mapa o visitando los lugares con anterioridad.</i> <i>Es una escuela que sabe trabajar con maestros en formación y conoce como se realizan estas jornadas de prácticas, tienen disposición y atención a nosotros como visitantes y aprecian la ayuda que podamos brindar.</i> <i>Es complicado trabajar con alumnos de necesidades especiales, se requiere mucha paciencia y comprensión, planeaciones específicas.</i> <i>Ver al estudiante en esta situación delicada, me hace preguntarme ¿Cómo se involucra el docente en las relaciones de los estudiantes, para que estos</i>
---	--

Esto me obligó a pensar, ¿Siempre la escuela fue un lugar seguro para él? ¿Por qué el niño tiene que estar en un lugar aparte al resto del grupo? ¿la escuela es un lugar de riesgo, donde tiene que estar atento y a la defensiva? También descubrí que el pequeño no cuenta con un seguimiento profesional de su discapacidad, en casa no hay disposición para su cuidado, y la única que responde por él en la escuela es su abuela. Por tanto, para realizar los trabajos escolares, es la profesora frente a grupo la única que colabora con la maestra de USAER para apoyar al niño. Desde la primera jornada de práctica viví momentos increíbles en las aulas de clase; para esta jornada la actividad más sobresaliente durante esta segunda jornada fue observar cómo aplican y solucionaban un examen de conocimientos generales, observar el proceso, fue bastante enriquecedor pues analicé algunas conductas de los alumnos durante un ambiente diferente al habitual, conocí un poco de su relación como grupo y sus valores. Algunos alumnos resolvieron el cuestionario con facilidad, otros más tuvieron confusión, pero el ambiente en general era sin tensión;	<i>se lleven bien? pues aún hay alumnos que no tienen la empatía para entender la situación lo que provoca en el salón se viva acoso o violencia escolar.</i> <i>¿Cómo involucrar a la escuela para crear ambientes seguros? ¿Cómo enseñar a los niños a convivir con la discapacidad?</i> <i>Resulta casi imposible crear un avance si no hay apoyo en casa, si el hogar no es un lugar seguro el avance logrado en clases llega a perderse. El departamento de USAER juega un papel importante en la atención de estos casos en la escuela, tener especialistas en el área debería ser indispensable para cada institución.</i> <i>Las evaluaciones en cada nivel escolar tienen distintos métodos y significados, los docentes podemos utilizar el examen escrito como herramienta para realizar con muchos objetivos y es una forma de conocer los conocimientos de los alumnos de manera tradicional.</i>
--	--

tenían charlas sutiles entre ellos, pero sin compartir las respuestas en sí, compartían y hablaban de métodos y formas de solucionarlos, recordando ejemplos de clases e incluso utilizando palabras clave. Además, observé como la profesora atendía problemáticas personalmente con los alumnos, caminando entre cada lugar y entre las filas, otorgando turnos para asesorar a los pequeños en todas sus dudas guiándolos y ayudándoles a recordar la respuesta correcta. Animando a que cada niño enfrente su propio reto sin claudicar, leyendo las preguntas una y otra vez; algunos en voz alta y otros más concentrados. Destacando alumnos como <i>Lupita</i> quien orgullosa de su capacidad se mostraba tranquila y siendo una de las primeras en terminar segura de su trabajo. Los niños tomaron su receso para divertirse, corriendo por el patio, caminando en grupos y la mayoría jugando fútbol, realizaron tiros al aro de básquetbol. Era evidente su desconocimiento sobre los deportes, pero no era impedimento para pasar un momento agradable entre compañeros. Se veían relajados olvidando por completo la continuación de examen que les esperaba dentro de un rato. Por otro lado, algunos alumnos disfrutaban sus alimentos como tortas, sándwiches, fruta	<i>Era un grupo muy unido y colaborativo, astuto en conjunto lo que demuestra una importancia de la comunicación y la cooperación desde una temprana edad. El examen escrito es un acto educativo tradicional, puede cambiar cuando el profesor le da su propio estilo y se convierte en un aprendizaje colaborativo.</i> <i>Lupita es una alumna inteligente, sociable, líder y creativa, muestra habilidades de una niña más grande de acuerdo a su edad ¿Cómo diseñar clases para que ella que muestra habilidades diferentes?</i> <i>El recreo es un momento importante en las jornadas de trabajo, importantes para socializar entre todos los niños, muestran sus habilidades motrices, el juego se convierte en su herramienta para aprender.</i> <i>Los niños no han desarrollado adecuadamente sus capacidades motrices, se</i>
---	--

picada, agua simple, comían dulces comprados en la tienda escolar cuyo menú no iba más allá de golosinas y jugos. Luego de unos minutos de pláticas entre amigos, y considerable actividad física al sonar la campana de fin de receso, acuden en orden a crear filas para el regreso al salón, donde nuevamente la alumna <i>Lupita</i> demuestra su capacidad de liderar, dirigiendo al grupo a tomar distancia por tiempos y manteniendo a todo el grupo esperando a la profesora. Después de volver continuaron con su examen, los pocos alumnos que aún no lo terminaban, lo conservan y el resto trabajando en actividades asignadas por la profesora. La primera indicación era tomar un libro de las repisas para realizar lectura en silencio, algunos seguían la instrucción y comenzaban a leer luego de terminar su examen, más otros preferían realizar dibujos en su libreta o colorear revistas. Después de unos minutos sin actividad concreta la maestra decidió asignar problemas matemáticos de Sumas, Restas y Multiplicaciones, problemas en los que me percaté de la habilidad de un alumno U, pues terminó todas las operaciones en un tiempo sorprendente, pero algo interesante es que cuando el pequeño pidió más problemas por qué había concluido, la maestra comentó "Ya sabemos que eres buenísimo con matemáticas, pero a ti hay que mandarte a leer".	<i>muestra lo que se vivió en pandemia, en el confinamiento del 2020.</i> <i>La escuela no presta atención suficiente a los alimentos vendidos en tienda escolar</i> <i>Los alumnos empiezan a mostrar un poco de independencia, autonomía se organizan sin maestra, pero si reconocen el liderazgo de su compañera encargada, como niños tienen muy poco el tiempo de su organización.</i> <i>Se manifiestan las preferencias en estilos de trabajo o aprendizaje, las formas que algunos alumnos prefieren trabajar y la variedad que existe entre ellos.</i> <i>Los alumnos necesitan tener una tarea específica para concentrar su atención y ampliar sus comentarios creativos. Se confirma la diversidad que comentó la maestra, distintos niveles</i>
---	---

Antes de finalizar la jornada algunos pequeños con curiosidad intercambian preguntas conmigo: ¿De qué escuela viene?, ¿De qué son sus collares?, ¿Dónde vive?, ¿Usted trabaja en otra escuela?, ¿Se va a quedar?, ¿Nos va a sacar a jugar? Cada una refiriéndose a mí como "Maestro", provocando una gran alegría en mí y reafirmando que estoy en el lugar que quiero para el resto de mi vida.	<i>académicos en el grupo. Los alumnos pueden tener muy buenas habilidades en un área sin embargo deficiencias en otras. Aun así me pregunto ¿Cómo hablar a los niños sin ofenderlos?</i> <i>Los alumnos en la etapa de la infancia son los mejores interrogando, generan muy buenas preguntas y es una forma de relacionarse, también disfrutan contando sobre ellos a otras personas.</i> <i>Me gusta mi carrera</i>
--	---

Fuente: Elaboración por LA. Diseño de los diarios.

Reflexiones finales

Al tiempo que el plan de estudios de la Licenciatura de Educación Física, propiamente de la asignatura Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias, impulsada por el trayecto formativo: Prácticas profesional y saber pedagógico; enuncia las narrativas pedagógicas como herramienta de una *investigación despersonalizada*, persistiendo la idea funcionalista; que desde el empeño de este estudio, reduce e invita a utilizar el diario docente exclusivamente como herramienta de compendio para registrar y concentrar información; y sirva de manera textual para “realizar el análisis, reflexión, interpretación y categorización” (SEP, 2022, p. 20); en consecuencia e interés de lo aquí narrado, nos interesa visibilizar al diario docente como coprotagonista de la investigación narrativa, que al documentar lo narrado desde la perspectiva y subjetividad del docente en formación inspire formas distintas de indagación, perfilando los criterios metodológicos para realizar investigación narrativa potencializando la construcción y exposición

del diario narrativo como dispositivo para enunciar procesos que visibilicen la práctica docente como acto de creación, reflexión y profesionalización.

Cuando los docentes y los estudiantes observamos y analizamos nuestras propias vivencias pedagógicas, contadas y narradas por nosotros mismos/as, no hay espejo que oculte los nudos problemáticos a indagar. Desde esta perspectiva, nuestras propias comprensiones e interpretaciones nos permiten comprender los procesos de investigación. Por ende, damos paso a la transformación del sujeto a partir de la experiencia pedagógica que significa la investigación. Ambas energías se combinan para constituirnos, tanto al coautor del diario (estudiante normalista) como a nosotros los docentes (sus profesores). Entes complejos, interlineados por la sinergia de nuestras subjetividades, con el impulso de crear nuevas transformaciones docentes, al involucrar nuevos saberes en los contextos donde se implican las historias enunciadas, narradas, por nosotros; que, al fracturarse nos permitan tomar conciencia para crear y aprehendernos de otras formas. Subjetivar nuevos lenguajes comunes desde nuevas significaciones para promover relaciones pedagógicas horizontales en contextos educativos diversos donde las y los docentes nos interrelacionamos.

Referencias

- Deleuze, G. (1990) “¿Qué es un dispositivo?”. En Balbier, E et al, *Michell Foucault, filósofo* (155-163), Barcelona, Gedisa.
- Foucault M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Holly M. L. (1989). *Escribir para crecer: llevar un diario personal-profesional*. 1a ed. USA: Editorial Heinemann.
- Luengo N. A., Martínez Álvarez F. F. (2018). *La Educación Transdisciplinaria*. 1a ed. Comunidad Editora Latinoamericana. file:///C:/Users/iimel/Downloads/Luengo-Martinez_La-educacion-transdisciplinaria-ISBN-978-987-46964-1-0.pdf
- Madrid L. (2018). Análisis cualitativo etnográfico del diario del estudiante en el aprendizaje de la interpretación consecutiva, *Tech. Soc.*, 11 (2) 214-227.

- Porlán R., Martín J. (1999). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, España: DIADA.
- UNESCO. (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. file:///C:/Users/iimel/Downloads/223249spa.pdf
- Restrepo E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>
- Rockwell E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Rockwell-Cap-2.pdf>
- Secretaría de Educación pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: Subsecretaría de Educación Básica. https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf
- Suárez D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *E-Eccleston. Formación Docente*. (7). <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>
- Suárez D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista Belo Horizonte*, 27 (01), 387-416. <https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360926001.pdf>
- Suárez D. H. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Investigación temática. RMIE*, 19 (62) 763-786. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a6.pdf>
- Suárez D. H., Rivas Flores I. (2017). Presentación del Dossier de la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. *Revista del IICE* (41), p. 7-14.
- Suárez D. (2021) Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2 (31), 365-379.

- Suárez D., Dávila P., Argnani A., Caressa Y. (2021). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. *Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación* No. (6) <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/13142/Documentacio%CC%81n%20narrativa%20de%20experiencias%20pedagogicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zabalza M. A. (2004) *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Ediciones Narcea, S. A.

De los autores

Fabián Martínez Hernández

Doctor en Pedagogía Moderna por El Claustro Mexicano de Ciencias Sociales, miembro del Cuerpo académico en formación *Educación intercultural: diálogos de saberes*, cuya línea de investigación se centra en los estudios de subalternidad en los procesos de formación docente. A partir de la cual ha generado diversas publicaciones en capítulos de libros, revistas indexadas a nivel nacional e internacional. Integrante del Comité de Fomento Editorial de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (DGENAM) y del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).

Fabiola Hernández Aguirre

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón. donde también es docente y tutora del Posgrado en Pedagogía. Coordinadora, tutora y Asesora del Departamento de Posgrado en la Escuela Normal de Ecatepec. Cuenta con numerosas publicaciones de formación para la investigación, formación docente e interculturalidad crítica para la paz Miembro del Cuerpo Académico en formación *Educación intercultural: diálogos de saberes*. Integrante del Comité de Fomento Editorial de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (DGENAM). Integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).

Jonathan Israel Valdez Regalado

Maestro en Ciencias de la Educación. Tutor y asesor de tesis de licenciatura y la Maestría en Interculturalidad para la Paz y los Conflictos Escolares en la Escuela Normal de Ecatepec. Cuenta con diversas publicaciones en torno a la formación docente y el cuidado de la naturaleza. Integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos de México (REDIEEM). Miembro del Cuerpo Académico en Formación *Educación Intercultural: Diálogos de saberes*.

María del Socorro Oropeza Amador

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, FES Aragón. Tutora del posgrado en Pedagogía de la UNAM-FES Aragón y de la Maestría en Interculturalidad para la Paz y Conflictos Escolares, en la Escuela Normal de Ecatepec. Docente en la Normal de Tlalnepantla. Cuenta con diversas publicaciones en torno a la formación, investigación, narrativa e interculturalidad crítica para la paz Integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).

Imelda Álvarez García

Doctora en Educación por la Universidad IEXPRO. Profesora de la Escuela Normal de Ecatepec en las licenciaturas de Inclusión Educativa y Educación Física. Miembro del Cuerpo académico en formación *Educación intercultural: diálogos de saberes*. Donde ha publicado en torno a formación y estésis, interculturalidad, género y cuerpo. Psicoterapeuta e integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).

Evelyn Cervantes Cerón

Doctora en Pedagogía Moderna por El Claustro Mexicano de Ciencias Sociales. Investigadora educativa en la Escuela Normal de Ecatepec y miembro de Cuerpo académico en formación Educación

Intercultural: Diálogos de saberes. Responsable de la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación. Tutora y asesora académica en dicha institución, así como integrante del Nodo Ecatepec de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM).



Textos Normalistas Mexiquenses

Narrativa como dispositivo de formación para la investigación: educadores co-productores, de Fabián Martínez Hernández (coordinador), se terminó de imprimir en junio de 2024, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Para su formación se usó la familia tipográfica Adobe Jenson Pro, de Robert Slimbach, para Adobe Systems. Cuidado de la edición: Fabiola Hernández Aguirre. El tiraje consta de 250 ejemplares.

