

VOCES Y MIRADAS DOCENTES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

VOCES Y MIRADAS DOCENTES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Fernando Monroy Dávila
Jorge Alberto Chona Portillo (coords.)



GOBIERNO DE
MÉXICO

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

AEF MÉXICO
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

VOCES Y MIRADAS DOCENTES
EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Fernando Monroy Dávila
Jorge Alberto Chona Portillo
(coords.)

Voces y miradas docentes en la investigación educativa

Esta obra se arbitró por pares a doble ciego.

Fernando Monroy Dávila y Jorge Alberto Chona Portillo (coords.)

Fotografía de portada: Rubicel Diego Oaxaca

Primera edición, septiembre de 2020.

D.R. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
Calle República de Brasil 31 Centro Histórico, Centro,
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06029

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio
Fresno, núm.15, Santa María la Ribera
Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México. C.P. 06400
Hecho en México

Jorge Alberto Chona Portillo
Fernando Monroy Dávila
Verónica Mata García
Gerardo Meneses Díaz
Amalia Nivón Bolán
Sergio Hugo Hernández Belmonte
Yazmín Valeria Roldán Cervantes
María Eugenia Hernández Baltazar
María Guadalupe Correa Soto
Samuel Cielo Canales

Tadeo Velázquez Andrade
Zeferina Castelazo González
Mario Castillo Sosa
Laura Eugenia Romero Silva
Gabriela Pérez Martínez
Alan Arturo Rodríguez Carrillo
Juan Luis Sánchez Rivera
Rosalina Vázquez Aguilar
Juanita Modesto Gutiérrez
Edgar López Lara

ISBN 978-607-9280-59-8

Esta compilación cuenta con la autorización de todos y cada uno de los autores participantes para efectos de su puesta a disposición y distribución al público en general, bajo la licencia Creative Commons: Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



El contenido y las opiniones vertidas en esta obra, son responsabilidad directa de los autores.

ÍNDICE

Prólogo <i>Hugo Casanova Cardiel</i>	9
Introducción <i>Jorge Alberto Chona Portillo</i> <i>Fernando Monroy Dávila</i>	13
<i>Capítulo 1.</i>	
Episteme e investigación. Lectura del objeto de estudio <i>Verónica Mata García</i>	21
<i>Capítulo 2.</i>	
Sobre la relación docencia investigación; a propósito de la construcción de objetos de estudio <i>Gerardo Meneses Díaz</i>	29
<i>Capítulo 3.</i>	
Narrativa e investigación educativa <i>Jorge Alberto Chona Portillo</i>	37
<i>Capítulo 4.</i>	
La asesoría como experiencia formativa en la licenciatura en educación indígena <i>Amalia Nivón Bolán</i>	59

<i>Capítulo 5.</i>	
Bordes de reflexión en la construcción de un objeto de estudio en clave analógica <i>Fernando Monroy Dávila</i>	73
<i>Capítulo 6.</i>	
El proceso de investigación; una tarea de resistencia <i>Sergio Hugo Hernández Belmonte</i>	97
<i>Capítulo 7.</i>	
Etnografía y hermenéutica analógica en la construcción de un objeto de estudio <i>Yazmín Valeria Roldán Cervantes</i>	115
<i>Capítulo 8.</i>	
Identidad docente como objeto de estudio: retos de la formación normalista en la investigación educativa <i>María Eugenia Hernández Baltazar</i>	129
<i>Capítulo 9.</i>	
La formación inicial de maestros. Tejer miradas para hacer docencia <i>Ma. Guadalupe Correa Soto</i>	147
<i>Capítulo 10.</i>	
La formación inicial de profesores en México. Una aproximación desde la descolonialidad del ser <i>Samuel Cielo Canales</i>	157
<i>Capítulo 11.</i>	
Enseñar e investigar en la BENM. Una reflexión sobre la construcción del objeto de investigación <i>Tadeo Velázquez Andrade</i> <i>Zeferina Castelazo González</i>	173

Capítulo 12.

- Epistemología de la erotética en la construcción
de un objeto de investigación 183
Mario Castillo Sosa

Capítulo 13.

- El diagnóstico escolar; elemento problematizador
de la intervención docente 193
Laura Eugenia Romero Silva

Capítulo 14.

- ¿Es posible construir un objeto de investigación
en la cotidianidad de la formación normalista? 199
Gabriela Pérez Martínez

Capítulo 15.

- Educación artística; una aproximación
hermenéutica a su enseñanza 211
Edgar López Lara

Capítulo 16.

- Sobre la construcción del objeto de estudio.
Notas normalistas 219
Alan A. Rodríguez Carrillo
Juan Luis Sánchez Rivera
Rosalina Vázquez Aguilar
Juanita Modesto Gutiérrez

PRÓLOGO

Uno de los temas que genera un mayor acuerdo en la sociedad de nuestro tiempo es el educativo. En todos los países, en todas las regiones y en todos los continentes, la educación constituye un factor de innegable relevancia social y representa un valor esencial que articula a todos los individuos. Las interminables formas que asumen los múltiples rostros de la educación, solamente pueden ser descritas e interpretadas a partir de un ejercicio académico profundo y sistemático. Ese ejercicio, comúnmente denominado *investigación educativa*, tiene tal variedad de perspectivas y modalidades que difícilmente podría intentarse una definición o clasificación única.

No obstante, y buscando estar lejos de ese riesgo, es posible plantear una caracterización operativa que entienda a la investigación educativa, como el análisis sistemático y exhaustivo de los diversos hechos e ideas de la educación y que tiene como fin ofrecer descripciones, explicaciones y propuestas de transformación pertinentes tanto para el propio conocimiento, como para la *praxis* en dicho campo.

Voces y miradas docentes en la investigación educativa, es una obra que se inscribe en este supuesto de la investigación educativa y da cabida a una gran variedad de temas, de enfoques metodológicos y de perspectivas de análisis. Una obra que prueba que las tareas de investigación educativa pueden y merecen ser impulsadas en ámbitos que hasta ahora habían sido claramente desaprovechados.

¿Y quiénes investigamos sobre educación en México? Si bien los conteos más rigurosos acerca de los llamados agentes de la investigación educativa ubican alrededor de 500 académicos (básicamente la

membresía del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE) dedicados a esa tarea, otros estudios más incluyentes (López, Sañudo y Maggi, 2013 Estados del Conocimiento COMIE) llegan a incluir cifras cercanas a los 6 mil académicos dedicados a tareas de investigación educativa. Asimismo, si consideramos a los miles de profesores que en México realizan actividades de investigación, tales como tesis de posgrado, estudios y reportes que se difunden en congresos y encuentros especializados, la cifra podría incluso ir más allá.

En *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*, veinte autores, provenientes principalmente del sector normalista de México, dan constancia de las cifras antes aludidas y muestran los resultados de sus esfuerzos analíticos en torno a cuestiones epistemológicas, de formación para la investigación, del ascenso de metodologías críticas y alternativas, así como de otros temas que confluyen en la construcción del objeto de investigación.

Quienes nos dedicamos a la investigación educativa formamos parte de comunidades académicas más amplias y centradas en el conocimiento. Estas comunidades académicas tienen rasgos que las distinguen de otras comunidades sociales y su articulación en torno a la construcción, la transmisión y la difusión del conocimiento, toma forma mayormente a través de las publicaciones. Así, debe tenerse presente que los académicos exponemos nuestro trabajo en libros, en capítulos de libros y en artículos de revistas entre otros medios, haciendo públicos los resultados y avances de las indagaciones realizadas. Los académicos también exponemos los resultados de nuestro trabajo en reuniones especializadas y presentamos nuestros avances en el día a día mediante la actividad docente.

Los trabajos de los académicos son presentados ante los propios colegas y los miembros de otras comunidades científicas, pero también de una manera muy importante ante quienes se encuentran en otros espacios sociales y que no necesariamente hacen suyos los códigos del conocimiento académico. Por tanto, además de atender las exigencias propias del conocimiento y de la *praxis* educativa, dichas comunidades tienen el reto de plantear sus conclusiones también en términos de interés y pertinencia social.

Voces y miradas docentes en la investigación educativa, es una obra que integra a un grupo concreto de académicos que establece una relación dialógica con la comunidad más amplia de investigadores educativos en México y que participa mediante la palabra escrita en el siempre inacabado ejercicio de pensar la educación. La obra da voz a la comunidad investigadora normalista y enriquece, sin duda, el escenario de la investigación educativa nacional.

Dr. Hugo Casanova Cardiel

INTRODUCCIÓN

Voces y miradas docentes en la investigación educativa, es un encuentro de experiencias, de saberes sedimentados a lo largo de la vida, como tales, para ser compartidos. Este libro es un texto tejido con muchas manos, sus variadas puntadas representan la diversidad teórica y metodológica, el allí de los lugares donde se hurgan las huellas de la docencia, la investigación y la formación docente.

“Episteme e investigación. Lectura del objeto de estudio”, es el capítulo con el que se inaugura este entramado de voces y miradas docentes sobre la investigación educativa. Verónica Mata García advierte que crear un objeto de investigación implica, antes de determinar formas o caminos, preguntarse cómo y desde dónde el investigador se coloca para epistémicamente mirar al objeto y sobre todo preguntarse por qué lo mira así. El investigador se reconoce mirando al ámbito de realidad y reconoce su mirada, como una postura epistémica particular de la cual él se hará cargo en la relación de construcción con el objeto de investigación.

“Sobre la relación docencia investigación: a propósito de la construcción de objetos de estudio”, es el segundo capítulo de *Voces y miradas docentes en la investigación educativa*. Gerardo Meneses Díaz parte de asumir que lo que convierte a la docencia en una profesión es la capacidad de investigarse a sí misma; afirma que los docentes debemos mirar y pensar la docencia como en un ejercicio de espejeo, mirar detenidamente a lo que llamamos *realidad*, para descubrir que lo expuesto ante nuestra mirada no se presenta como lo que realmente es; al contrario, si nosotros captáramos la realidad solamente con una mirada y las cosas fueran lo que pa-

recen, no sería necesario investigar. En todo caso, la realidad es una construcción inacabada, que puede construirse, reconstruirse y deconstruirse.

Jorge Alberto Chona Portillo, en el tercer capítulo de esta obra, titulado: “Narrativa e investigación educativa”, muestra algunos hilos de hacer la otra investigación, donde el acto de contar, de la escritura de relatos y el hecho de encontrarse en ellos, permite apreciar la experiencia como forma de vida. Cuyo ámbito posible está dado a través de la red de articulaciones internas: las significaciones que la experiencia representa para quien narra, la configuración del saber que el relato representa y la otra lectura (la del investigador), quien teje la urdimbre desde apuntes epistemológicos y metodológicos, para construir una interpretación desde el horizonte de la hermenéutica narrativa y la comprensión. Así, la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad educativa desde una mirada en particular: los modos como nos narramos en un intento de explicarnos/comprendernos en el mundo de vida, la identidad narrativa como formación en contextos de cotidianidad.

El capítulo 4: “La asesoría como experiencia formativa en la Licenciatura en Educación Indígena”, Amalia Nivón Bolán, a partir de distintas experiencias de formación en el campo de investigación educativa con jóvenes indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional, México, reflexiona sobre las experiencias de vida como elementos detonadores y orientadores para comprender la formación profesional en contextos interculturales. Escribir sobre la práctica de acompañamiento —dice-, permite reflexionar alrededor del camino recorrido, en el cual estudiantes y docentes experimentamos cambios en nuestra formación como profesionales de la educación. El acto de investigación y de conocimiento asombra, transforma y empodera. Se propicia así un reinicio en el aprendizaje: encontrar nuevos significados epistémicos al proceso de investigación.

En el quinto capítulo: “Bordes de una reflexión en la construcción de un objeto de estudio en clave analógica”, Fernando Monroy Dávila da cuenta de una reflexión sobre las formas de evaluar de los

profesores y sus representaciones respecto de la evaluación. En este sentido, utiliza como pretexto de indagación el acentuado uso del examen como sinónimo de evaluación y la idea de que el examen mismo, debe ser sustituido rápidamente por su reiterada crítica. Aspectos que más allá de la aparente contradicción, revelan posturas poco cuidadosas en los asuntos de la evaluación, al tiempo que permiten indagar la viabilidad de la hermenéutica analógica para construir un objeto de estudio.

En el sexto capítulo: “El proceso de investigación: una tarea de resistencia”, Sergio Hugo Hernández Belmonte señala que la construcción de un objeto de estudio remite siempre a un proceso que, aunque se pueda pensar lo contrario, la mayoría de las veces no concluye, ni aun con la obtención de un grado. Se trata de un estudio dialógico que requiere de recuperar las voces y miradas de otros docentes. Las reflexiones ofrecidas en este capítulo, pueden ayudar a evitar el estrés y frustración que a menudo derivan en el abandono por no poder avanzar como se desea. Investigar es pues, una tarea de resistencia.

Valeria Yazmín Roldán Cervantes, en el capítulo 7: “Etnografía y hermenéutica analógica en la construcción de un objeto de estudio”, señala que para los docentes la construcción de un objeto de estudio no representa una visión simplista, sino el reto medular de indagar sobre los aspectos centrales de su propia práctica. Resulta necesario aprender a mirar; distinguir los aspectos prioritarios de aquellos que no lo son; inferir, comparar; en suma, enfocar la mirada en el universo educativo, pero a manera de un “hilo de Ariadna” que logre llevarnos a través del laberinto de la complejidad escolar.

En el capítulo 8, titulado: “Identidad docente como objeto de estudio: retos de la formación normalista en la investigación educativa”, María Eugenia Hernández Baltazar nos ofrece una serie de reflexiones encaminadas a establecer una acción perentoria con la cual *romper* la lógica “objetiva” con la que se despliega el rumbo de la investigación educativa en muchas instituciones, pero, sobre todo, en los contextos de la formación normalista. La autora propone la urgencia de decolonizar el pensamiento y las acciones, ante el desafío

y la posibilidad de apostar por un pensar-hacer ético que interpele desde lo cotidiano y lo estructural, bajo propuestas colectivas e incluyentes.

Ma. Guadalupe Correa Soto, en el capítulo 9: “La formación inicial de maestros. Tejer miradas para hacer docencia”, se hace una pregunta sencilla pero compleja: ¿Cómo se llega a ser lo sé es, cómo se llega a ser maestra/o? Y entonces se traza un camino, siguiendo pasos, huellas por la vereda de la docencia. De antemano sabe que no es fácil encontrar respuestas ante una sociedad tan cambiante y demandante, que la formación de maestros también cambia en forma constante y se muestra inestable. Así que elabora un relato polifónico, tejido desde las voces de estudiantes y la suya propia, para dar cuenta de la complejidad de la formación docente. Asume, para enfrentar los retos y las necesidades de las aulas, la pedagogía por proyectos; estrategia de formación que permite a los maestros en formación, transformar el aula, pero también transformarse a sí mismos a partir de la solidaridad, la autorregulación, el descubrimiento, el diálogo, el trabajo colectivo y la tolerancia. Desde el relato, plantea que la narrativa es un recurso que nos permite recuperar lo vivido, lo que acontece y dar sentido a lo que significa ser maestro.

En el capítulo 10, Samuel Cielo Canales, a través de su texto: “La formación inicial de profesores en México. Una aproximación desde la descolonialidad del ser” realiza un denodado intento por reencontrarse a través de la evocación de la formación normalista. En este sentido, ajusta su mirada como un recurso investigativo con el que insiste en lo importante de saber cómo configuramos, primero una concepción clara de *lo que es la docencia* para cada una y uno de nosotros y así, descubrir *desde dónde* la pensamos; para después, decidir si lo que hacemos como normalistas o como docentes en el aula, está en el orden de nuestra transformación cotidiana. Pues de lo contrario, cualquier intento de investigación o intervención, a decir del autor, sería una caricatura de hacer docencia, de ser profesora o profesor.

En el capítulo 11: “Enseñar e investigar en la BENM. Una reflexión sobre la construcción del objeto de investigación”, Tadeo Velázquez Andrade y Zeferina Castelazo González, plantean la dificultad de rea-

lizar por primera vez una investigación formal en el contexto de las escuelas Normales públicas. Dejan entrever que la investigación educativa no ha logrado arraigar una sólida tradición. Lo imperante en estas instituciones, es el desarrollo curricular como la reorientación de las necesidades propias de la formación docente, implican nuevas modalidades de titulación -*Informe sobre la práctica*, el *portafolio de evidencias*, y la *tesis de investigación*-. Consideran sustancial e ineludible, ante los cambios en la manera de ejercer la asesoría, entender el proceso y las modalidades de titulación, interrogarse al respecto de la construcción de un objeto de investigación, y en particular, preguntarse sobre la relación sujeto-objeto, es decir, ¿quién es el sujeto y qué relación tiene con el objeto?

Mario Castillo Sosa, en el capítulo 12: “Epistemología de la erotética en la construcción de un objeto de investigación”, expresa la importancia del “*arte de hacer preguntas*” en la construcción de un objeto de investigación. Desde una postura epistemológica, se propone la generación de conexiones entre perspectivas teóricas y unidades de análisis como punto de partida para la problematización, el tratamiento de información y la experiencia de los sujetos para la movilidad de estructuras cognitivas que den sentido en la conformación del objeto de investigación.

Laura Eugenia Romero Silva en el Capítulo 13: “El diagnóstico escolar; elemento problematizador de la intervención docente”, enfatiza la escasa importancia que los estudiantes le conceden al diagnóstico en sus intervenciones didácticas en las escuelas primarias. Señala la autora, que con frecuencia suelen asociarlo con una evaluación inicial en sus grupos de escuelas primarias, ignorando con ello las posibilidades de establecer un diagnóstico a su propia intervención docente, es decir, a las metodologías utilizadas, a sus posicionamientos teóricos, a sus formas de enseñanza, entre otros. Es posible señalar —afirma— que muchos estudiantes normalistas no vislumbran la importancia acerca de problematizar sus prácticas docentes, con el fin de propiciar una transformación de las mismas.

Los tres capítulos restantes de esta publicación, son de especial importancia porque sus autores son egresados de escuelas Normales

en ciclos escolares recientes y, por ende, sus contribuciones enriquecen las miradas de los académicos que se dan cita en esta obra. En particular, porque estos noveles autores empoderan sus voces con análisis, cuestionamientos y sugerencias a su propio proceso formativo y al recorrido realizado por la investigación educativa en sus instituciones educativas.

Así, en el capítulo 14: “¿Es posible construir un objeto de investigación en la cotidianidad de la formación normalista?”, Gabriela Pérez Martínez plantea que descubrirse como un docente reflexivo, o bien, autorizarse como un profesor investigador, son situaciones que cuentan con toda una historia repleta de miedos, angustias, ansiedades, pero también, pletórica de convicción, destreza, compromiso y responsabilidad. Tal es el caso de la historia que este capítulo ofrece. Una historia referente al difícil y complejo proceso de la construcción de un objeto de investigación, como condición para construir una tesis de investigación y como meta para obtener el título profesional de la licenciatura en Educación Primaria.

Edgar López Lara, en el capítulo 15: “Educación artística; una aproximación hermenéutica a su enseñanza”, centra su mirada investigativa en los usos y significados que se le atribuyen a la educación artística dentro de la escuela primaria, y por tanto, a la desarticulación y desfasamiento de los contenidos planteados en el programa de estudio y lo que se lleva a cabo en el salón de clases. Situaciones que son expresivas de que la asignatura de educación artística es relegada frente a otras que suponen mayor importancia curricular, ignorando con ello que el arte es fundamental para la formación del ser humano, dado que en su espacio se sucede una re-creación de la vida misma, y desde luego, también de la vida cotidiana escolar.

“Sobre la construcción del objeto de estudio. Notas Normalistas”, capítulo 16 de este libro, es un texto escrito por sus autores en calidad de estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. En este capítulo, Alan Rodríguez Carrillo, Juan Luis Sánchez Rivera, Rosalina Vázquez Aguilar y Juanita Modesto Gutiérrez dan cuenta de las dificultades experimentadas por cuatro estudiantes normalistas en torno a la construcción de un

objeto de investigación en el campo de la educación; una reflexión respecto de la importancia y necesidad de aprender y llevar a cabo el proceso de la investigación, desde el primer semestre de formación profesional, no como un requisito para cumplir con el proceso de titulación.

Voces y miradas docentes en la investigación educativa, constituye una apuesta: la búsqueda de lectores que se sumerjan en el horizonte de decires y palabras que componen este libro. A este encuentro de voces y miradas se puede llegar desde el inicio del libro, del final o de en medio, no tiene rigidez alguna, es para leerse en libertad.

Fernando Monroy Dávila
Jorge Alberto Chona Portillo

CAPÍTULO 1

EPISTEME E INVESTIGACIÓN.

LECTURA DEL OBJETO DE ESTUDIO

*Verónica Mata García*¹

“Lo concreto pensado, que la investigación reconstruye al término, es distinto del sujeto real que subsiste, tanto antes como después, en su autonomía fuera del espíritu”

Pierre Bourdieu.

En un trabajo de investigación en educación, la cual indaga sobre lo humano, (entiéndase investigación, como un proceso de comprensión de los sentidos que una realidad histórica puede tener, la cual es necesario construir para poder tomar decisiones éticas sobre esta realidad desde lo comprendido), la construcción que se elabora implica desde la ruptura de los elementos dados, la necesidad epistémica de colocarse en la imagen de una realidad que no opera como las realidades en la naturaleza, la realidad humana no es objetiva, lo humano es inevitablemente subjetividad, lo humano se difumina en el lenguaje, en las relaciones, en los actos, no es algo que pueda ser atrapado objetualmente hablando, lo humano no puede ser sometido a una lógica de

¹ Pedagoga. Dra. En Ciencias de la Educación por el ISCEEM. Investigadora educativa por el Estado de México. Docente definitivo en la licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

normalidad, lo humano representa una diversidad que no se restringe a lecturas superficiales de lo normal o anormal.²

Crear un objeto de investigación, implica antes de determinar formas o caminos, preguntarse, cómo y desde dónde el investigador se coloca para epistémicamente mirar al objeto y sobre todo preguntarse, por qué lo mira así. De tal forma que el investigador se reconoce mirando al ámbito de realidad y reconoce su mirada, como una postura epistémica particular de la cual él se hará cargo en la relación de construcción con el objeto de investigación.

Se tendrá que establecer una relación de coherencia entre la forma de pensar la realidad histórica y el sentido de la construcción teórica que se establezca, esta relación es coyuntural para el desarrollo del trabajo de investigación en tanto que, no se puede pensar críticamente una realidad y por otro lado, proponer formas de abordarla, formas anquilosadas y que no responden a la particularidad histórica del objeto, no se puede creer que la realidad es aquello que surge ante los ojos y pensarse crítico frente a ésta, no se puede creer que hay una imagen ideal de realidad a priori de los sujetos y controlarlos frente a esta imagen, creyendo que se actúa por el bien, creyendo que se elabora un proceso reflexivo de crítica y de reconstrucción.

En el desarrollo del objeto de investigación encontramos articulados y desde una pertinencia y pertenencia epistémicas, los elementos teóricos y los elementos metodológicos que darán sentido y particularidad a la investigación.

Cuando nos colocamos en el lugar de la teoría, discutimos los sentidos que la investigación va a proponer desde la red conceptual que se elabora abordando la problemática planteada.³

² Sobre el concepto de normalidad, el investigador tendría que preguntarse, cómo es que ese concepto se crea, desde dónde y qué imagen de humanidad privilegia y sobre todo tendría que cuestionarse qué otras formas de ser humano han quedado fuera, han sido excluidas y hoy son intervenidas como formas deformantes de lo normal, como imágenes inferiores o incapaces frente a la supuesta imagen de normalidad.

³ “De este modo llegamos a la raíz de lo que deberíamos llamar teoría: ver lo que es. Ello no significa la trivialidad de la constatación de lo efectivamente existente. Tampoco en las ciencias se define el hecho como lo mero existente que puede su-

La teoría, al no ser una determinación de lectura sobre el objeto o una conducta esquematizada del investigador, se vuelve en el estar ahí, del que habla Gadamer, una co-implicación del sujeto que lee, frente y con el objeto del cual se intenta saber algo, más allá y en contra del determinismo de lo aparentemente evidente, teoría es un ejercitarse del investigador, para comprender y comprenderse en el proceso de creación de la investigación, donde él mismo se recrea en su mirada desde la lectura que elabora sobre el objeto.

Los procesos de investigación, articulan en su creación; lo teórico, en lo cual se sientan los elementos que dan significado a la investigación, estamos hablando de los conceptos que en sus vínculos establecen el sentido y direccionalidad de la lectura de realidad que se propone, en otro nivel, se encuentra lo metodológico, aquello que responde sobre todo a la pregunta: cómo se construye el objeto, relaciones, articulaciones, niveles de discusión, dimensiones de realidad, hablamos del orden racional de la investigación, por otro lado, regresamos al ámbito de lo epistémico, este sería el lugar donde se propone trabajar el sentido del sentido que se da a los elementos que dan forma a la investigación, ello significa pensar en este objeto, desde la epistémica, como el saber que busca en contra de las imágenes de lo dado, de lo determinado, de lo aparentemente natural, formas del pensamiento que buscan lo que se escapa de la realidad, incluso cuestionando el mismo concepto de realidad, sobre todo de las formas lógicas de pensamiento, las formas cerradas o incluido en el más

jetarse midiendo, el hecho se encuentra constantemente referido a una relación del suponer y del esperar a una relación del comprender investigador de índole compleja, es conseguir en la praxis vital de cada uno ver lo que es, en lugar de lo que se desea que fuese. La exclusión básica de prejuicios que exige la ciencia metódica del investigador puede ser para alguien un esforzado proceso —y es siempre más fácil que la exclusión del amor propio—, o de aquello a lo que pertenece y que él escucha, para superar ilusiones renovadas y para superar lo que es. (...) La palabra teoría significa contemplar, no significa un mero ver, constatar lo existente o acumular información. La contemplatio no se demora en un determinado existente, sino en un dominio.” Gadamer, Hans-Georg (1993). *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Península: Barcelona, España. pp. 38-39.

reducido sentido, las formas ingenuas sometidas a ideales ahistóricos y morales.

Desde esta perspectiva, los elementos epistémicos que crean el proyecto de investigación, se realizan desde una forma de pensamiento abierto, que duda o intenta dudar de lo anquilosado, de las generalidades o supuestos movimientos dinámicos de la realidad histórica, proponiendo en las preguntas de investigación abrirse a la experiencia de lo no pensado, incluso la intención es ir más allá de lo simplemente pensado o determinado en forma de estructuras de normalidad y naturalidad y ello significa frente al problema, preguntarnos por la fuerza del lenguaje en el momento de pensar en los sujetos y los espacios donde éstos se mueven, conviven y se ordenan, poniendo en duda que tales formas de ordenamiento, se establecen desde ámbitos de naturaleza, necesidad social, conforme a una imagen de ésta, creada por la acción de los sujetos o por lógicas del bien, en tanto el progreso colectivo.

La propuesta sobre la construcción del objeto de estudio, se presenta desde un concepto de investigación, donde ésta se constituye como un espacio necesario, históricamente de búsqueda, para intentar llenar de sentido los espacios vacíos que impiden comprender la realidad más allá de lo cotidiano, de lo dado, de lo que se cree normal y/o de lo aparentemente natural.

Nos colocamos en contra de la creencia que pesa sobre los procesos de investigación, donde se coloca a ésta como un espacio que tiene como finalidad resolver un problema de la realidad histórica.

En primer lugar, la realidad en tanto histórica y por tanto en cuanto ser creación de las formas de relación entre los sujetos, no puede determinarse a una sola estructura y funciones de los sujetos, la realidad humana no está dada como lo podría ser la idea de naturaleza, la comprensión de la realidad humana implica preguntarse ¿cómo y por qué se dio, cómo se dio así?

El investigador no puede someterse a una forma de esa realidad y creer que esa forma es la verdadera o es por naturaleza, es de esa forma de la que tendrá que dudar en el punto de partida, por tanto, el fin de la investigación no se da en una propuesta del cómo deben

ajustarse los sujetos a una imagen de realidad, sino preguntarse las razones, motivos y circunstancias históricas visibles o no del por qué se dio así.

No se trata de hacer investigación para someter a los sujetos a las formas de ser sujeto que, además son excluyentes de la diversidad humana, no se trata de creer que cuando se habla de un problema, éste se encuentra en la realidad y se puede ver, constatar a primera vista, se trata de indagar, dudar, preguntar y escudriñar en los lugares no comunes y buscar las relaciones e interpretaciones que puedan ser argumentadas como forma de lectura de la realidad a todas luces compleja.

Proponemos un sentido de la investigación en educación, donde ésta se aleja críticamente de aquellas imágenes de la realidad del presente que se colocan como en sí mismas verdaderas, creando a su vez imágenes de ser sujeto desde donde se controla y se obliga a la diversidad humana a someterse a dicha imagen, creemos que la investigación tendría que abrir en sus interpretaciones a la comprensión del presente histórico y en tanto histórico, reconocer que la realidad humana se mueve, cambia, se transforma, no evoluciona y por ende, las formas, los procesos y los sentidos pueden ser distintos y no hay un centro absoluto al cual nos tengamos que regir.

Referente al sentido metodológico, cabe establecer que aun cuando parezca caduco, seguimos creyendo en la idea de que en una investigación el objeto que se investiga, en su relación histórica va definiendo desde las preguntas que lo originan la relación con las formas y ahí los procedimientos que lo van a ir creando, produciendo, construyendo; es decir, que la metodología no puede instaurarse por encima del objeto, ni de quien lo decide; la metodología no puede ser a priori del objeto y por tanto, no hay metodologías acordes, menos metodologías certeras que en su estructura puedan leer todo de todo.

Los procesos de investigación se crean desde las interrogantes de los sujetos, éstas no son sólo preguntas de un individuo solo, aislado, son preguntas que surgen en la necesidad de comprensión de lo histórico, por tanto, cuando se establece la relación entre objeto e investigador en un tiempo histórico determinado, ésta tiene el sentido

de ese tiempo histórico, no determinado, pero si creado en y por el momento que se vive, desde ahí cada intento de comprender un espacio de realidad humano, se encuentra enmarcado en esta lectura y entonces cada lectura tiene algo de particular, ello implica que para desarrollar las preguntas de investigación se requiere de un acto creador en todos sentidos, conceptual, metodológico, epistémico y no reproductor del orden de lo dado.

De ahí que el trabajo de investigación no cesa en su intento por llegar a ese nivel de comprensión y de creación, por tanto, la metodología no se circunscribe a formas de proceder que desde fuera la determinan e incluso pretenden predecir qué se encontrará al final del texto, sino que ésta, la lectura de la realidad, se va bordando de acuerdo a los hallazgos que van surgiendo y a las necesidades de interpretación que éstos exigen, reconociendo que tenemos claro el punto de partida pero no el punto de llegada.

La intención no es resolver un problema, tampoco proponer nuevas formas de relación, quizás sólo sea comprender que lo humano no se termina en las formas de pensar humanista, en su diversidad, sino que se abre a posibilidades no pensadas, pero siempre presentes.

Proponemos indagar en la historia reconocida sobre los discursos de la educación y de las prácticas que los sujetos desarrollan, los elementos que nos permitan sacar a la luz las coyunturas que dieron forma a la imagen dominante de este ámbito de realidad.

El sentido metodológico se articula aquí a la perspectiva epistémica, cuando al buscar en la historia, no nos determinamos por lo que supuestamente aconteció, sino que preguntamos por qué aconteció, cómo se pensaba predominantemente en la época, por qué eso que aconteció fue posible y ahí regresamos a preguntar, qué de lo que se registra es la parte que el orden establece, por tanto, qué cosas, sentidos, prácticas, lenguajes se han quedado fuera y por qué.

Para regresar al presente, reconstruyendo la idea que de realidad teníamos y trabajar desde ella para reconstruir desde nuestra particularidad las formas de ser sujeto, en los espacios de la educación, contando con los elementos de lectura que me permitan argumentar el por qué del sentido de mi hacer frente a ello.

Investigar no tiene como finalidad elaborar formas de predicción de las realidades humanas o someter a los sujetos a formas estructurales de funcionamiento en realidades aparentemente dadas, investigar adquiere sentido cuando algo de la realidad; un acontecimiento, un proceso, un texto, me conmueve, me inquieta, cuando al intentar preguntarme el por qué de los procesos no se encuentran respuestas y acontezca el vacío, se investiga en la necesidad de saber, frente a sucesos, acontecimientos, coyunturas que nos hacen darnos cuenta lo poco que comprendemos del presente histórico, se investiga para crear, desde las lecturas elaboramos formas de ser éticos frente a las circunstancias que nos rodean.

CAPÍTULO 2

SOBRE LA RELACIÓN DOCENCIA I NVESTIGACIÓN; A PROPÓSITO DE LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE ESTUDIO

Gerardo Meneses Díaz¹

“El mundo real es mucho más pequeño que el
de la imaginación”

Nietzsche

Es lamentable pensar que la actividad del profesor se reduce estrictamente a una práctica, este reduccionismo lleva incluso a la falsa visión de que cualquiera la puede desempeñar... Tal vez cualquiera la puede desempeñar, hay evidencia de que ello ocurre, de pronto quien uno menos imagina aparece dando clase, sí, pero no cualquiera sabe enseñar ni tiene las bases respecto a lo que implica el trabajo de docencia y menos aún, lleva a cabo eso que convierte a la docencia en una profesión: el que sea capaz de investigarse a sí misma, así como, de construir elementos de autoconciencia para ir abriendo sus posibilidades, sobre todo en tiempos complicados para toda la población, para todas las profesiones, pero específicamente para la profesión docente.

Voy a situarme en una dimensión que intento sea útil para reflexionar el tipo de situaciones que se presentan cuando uno se ve, de pronto, involucrado en una asignatura de investigación, o en la necesidad de realizar una tesis.

¹ Dr. Gerardo Meneses Díaz. Académico investigador de la División Chalco del ISCEEM. Profr., definitivo de la licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón, UNAM.

Infortunadamente, del bachillerato al doctorado, la práctica de la investigación se vive con dificultad, tiene incluso muchos fantasmas: al parecer, casi a nadie le gusta investigar, o lo que es más triste, la mayoría se ve obligada a investigar ya sea para titularse o para acreditar alguna materia, todo mundo enfrenta tropiezos y casi nadie piensa en lo que voy a decir ahora: investigar es fascinante y maravilloso. El que no lo miremos de esa manera se debe a que generalmente estamos más preocupados por tener buenos resultados que perdemos de vista el sentido y la razón de ser de la investigación. De hecho, la palabra *investigar* significa —buscar vestigios, rastrear huellas. Al respecto hay dos premisas muy importantes que ayudan a dimensionar el por qué se insiste tanto en la necesidad de llevar a cabo el trabajo de investigación:

La primera la tomo de uno de los grandes maestros del pensamiento occidental que es Carlos Max, quien nos dice: —*Es porque las cosas que vemos no coinciden con lo que son, que se hace necesario investigar*, es decir, cuando se mira detenidamente a lo que llamamos *realidad*, descubrimos que no se presenta como lo que realmente es; si nosotros captáramos la realidad solamente con una mirada y las cosas fueran lo que parecen no sería necesario investigar.²

La segunda premisa consiste en afirmar que la realidad es una construcción inacabada, también puede construirse, reconstruirse y deconstruirse. Es curioso, desde el siglo XVI se viene afirmando la idea de que es necesario comprender que la realidad es una construcción, si se comprende esa premisa como un conjunto de construcciones ya sea históricas, de poder, subjetivas, también objetivas, este conjunto de construcciones tiene que encararse bajo la premisa de que *investigar es construir conocimiento*.

Ello es interesante, porque a raíz de que se desarrolló el constructivismo en nuestro país se ha enfatizado mucho que, independientemente del nivel educativo, el niño, el estudiante construye conocimientos; cuando esto es así, entonces, hay mucha cercanía entre el acto de investigar y el acto de aprender y de formarse, y

² Altamente recomendable Sánchez, R. “La investigación científica en ciencias sociales”, en *Revista mexicana de sociología* 1/84, UNAM, México, 1985.

esto tiene que ver con la idea de que construir conocimientos no se tiene que pensar en estricto como llenar libros que a lo mejor no sirven más que para un nivel escalafonario y a veces ni eso; sino que, en realidad, construir conocimientos supone una manera de construir la realidad, si la realidad es una construcción, construir conocimientos es una de las perspectivas más importantes para construir la realidad).

Cuando uno construye conocimientos, construye realidad, y, además, se construye a sí mismo. La idea de que el aprendizaje y el conocimiento se construyen es verdadera; empero, también lo es la de la construcción del sujeto, eso a lo que llamamos *formación*. Situación que resulta fundamental en las escuelas que por excelencia, constituyen un espacio de formación de profesores, es el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Vemos, entonces, cuán importante es este asunto de la investigación como construcción de conocimientos, que es al mismo tiempo, construcción de realidad y construcción de sujetos —en este caso, de sujetos profesionales de la educación.

Dicho lo anterior, es importante destacar dos concepciones epistémicas relevantes, para luego ir a una dimensión más pragmática, en el sano sentido.

Cabe precisar que lo epistémico lo concibo más allá de lo epistemológico. La epistemología es una reflexión acerca de la construcción de la ciencia y sus implicaciones, lo epistémico lo delinee en términos de una concepción de conocimiento, sus múltiples aristas e implicaciones, incluidas su concepción de realidad y hasta su posicionamiento en torno a la Filosofía de la Historia. En lo epistémico se apertura la consideración de asuntos intrincados como la política, la subjetividad y el peso histórico de los saberes. Si bien es cierto que la palabra epistemología tiene posicionamientos diversos que no se quedan en los marcos estrechos del positivismo, al grado de incluir enfoques abiertamente críticos, considero lo epistémico como *metaepistemología*.

En ese sentido, un primer posicionamiento epistémico importante es el de Jürgen Habermas, quien en su obra *Conocimiento e*

interés plantea que existen tres perspectivas desde las cuales asumir la construcción de conocimientos, cada una de las cuales obedece a un interés particular. Las perspectivas son la ciencia positiva, la propuesta hermenéutica y la perspectiva crítica.

En lo que respecta a la ciencia positiva, ésta tiene como interés el dominio y el control de los hechos. La tarea de la ciencia es explicar, predecir y controlar. Por ejemplo, recurrimos a las aportaciones científicas para saber por qué la conducta de los niños es de determinada manera y para prevenir situaciones de las que se requiere nunca perder el control; por ejemplo: —si lo haces te repruebo... La ciencia aconseja que la conducta puede controlarse.

La segunda perspectiva se denomina Hermenéutica. Su interés no tiene que ver con el control, sino con eso que los alemanes llamaban *práctico*, cuya finalidad no tiene nada que ver con las acciones de la inmediatez, sino con lo ético en tanto que cada acto es examinado en sus implicaciones. Esta perspectiva toma como asunto central la necesidad de resolver cómo orientarnos en el mundo, a partir de la comunicación, la interpretación y el diálogo, a modo de comprender y, sobre todo, otorgar sentido a los hechos; esto es muy importante porque cuando pasemos a la tercera parte, se verá cómo al realizar un trabajo de investigación se requiere dar sentido a los objetos de la realidad que se está estudiando o construyendo.

Finalmente, Habermas nos habla de una tercera perspectiva: la del pensamiento crítico, la cual está ligada al interés emancipatorio. La crítica reconstruye, desmonta, deconstruye, evidencia, denuncia, contraargumenta, oponiéndose a eso que Félix Duque llama *ideal encubierto de dominación*. Caben en este enfoque los importantes trabajos de la Escuela de Frankfurt y, desde luego, de pensadores como Foucault. Desde luego, también quienes asumen una visión crítica de las relaciones entre construcción de conocimientos y educación, visión que no quiere controlar, tampoco orientarnos, sino que pretende transformar la realidad, los fenómenos sobre todo de carácter histórico; se interesa en denunciar lo que normalmente no se dice, y se interesa también fuertemente en desmontar las implicaciones de los procesos de sujetación.

A partir de los aportes de Habermas, existen, entonces, tres concepciones de investigación, la científico-positiva, la de carácter hermenéutico y la de carácter crítico; si bien son incompatibles, pueden conformar una importante *caja de herramientas* respecto a cómo debe formarse alguien que se va dedicar de lleno a la investigación.

Para finalizar, comento brevemente un muy recomendable documento de Silvia Domínguez, cuyo título es *El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones*.³

La autora entrevista a varios investigadores, con preguntas que seguramente todos nosotros nos formulamos; por ejemplo: ¿cómo sé cuándo mi objeto de estudio ya está construido?, ¿cómo sé que el tema que elegí es buen tema?, ¿cómo puedo inferir cuál es la importancia que tendrá la teoría con la que voy a trabajar?, o ¿qué tipo de recomendaciones prácticas me sugieren para llevar a cabo el ejercicio de investigar?; ¿por qué nos encontramos con mucha frecuencia con estas dudas?; ¿cómo le voy a llamar a este trabajo?, etc.

Son muy interesantes las respuestas que Domínguez obtiene en su diálogo con especialistas. Se observa fácilmente que la experiencia da lugar a orientaciones diferentes, incluso contrapuestas. En algunos casos se subraya la relevancia de los fenómenos concretos, situados; en otros se asume la teorización como momento clave para dar cuenta del objeto. Lo más atractivo, a mi juicio, son las notas finales, donde la autora señala su propia posición ante la tarea de construir objetos al investigar, fundamentada en Bourdieu, Kosik, Bachelard, pensadores clásicos en esta materia.

Cada uno de estos autores asume, a su manera, toma distancia frente al positivismo y su método apriorístico y cosificador de la realidad; cada uno de ellos parece seguir la consigna de romper con las prenociones, el realismo ingenuo, la inmediatez, la pseudoconcreción y *sus claroscuros de verdad y engaño*. En ese sentido, hay una diferenciación entre la generalidad y presunta neutralidad de lo que se considera *tema, el planteamiento del problema* que no suele ser

³ En *Revista de Educación y desarrollo*, México, 2007.

sino una reducción a preguntas muy puntuales en torno a un tema, y la problematización e interpretación que supone *la construcción del objeto de estudio*.

Tema, planteamiento del problema y construcción del objeto de estudio son tres asuntos diferentes y contrapuestos en su especificidad. Me parece muy importante, partir de la idea de qué decimos cuando usamos la expresión *construcción del objeto de estudio* o qué decimos cuando usamos la expresión *construcción del objeto de investigación*; se trata de atender en una sola argumentación la respuesta a preguntas que nos plantean como desafío un ámbito de la realidad frente al cual nosotros intentamos posicionarnos; yo me posiciono frente al objeto, yo me coloco frente al objeto y al colocarme frente a él significa que no me puedo quedar en la idea, que no me puedo quedar sólo en el registro, que no me puedo quedar en la suposición y mucho menos, a ver si me quiere decir algo; sino lo que está ahí irremediablemente como necesidad, es que yo tengo que decir algo frente al objeto; ese *decir algo* se trata, obviamente, de un decir por escrito, obedece al elemento clave de toda investigación; el motor de toda investigación es —la pregunta— y hay de preguntas a preguntas, siempre con la posibilidad de descartar con un “no” y rechazar las respuestas.

La construcción del objeto tiene implicaciones varias: es una lectura crítica de una problemática. No se contenta con describir simplemente lo que se ve. En ese sentido, no se queda en lo dado, en las evidencias, las destruye. Va leyendo crítica y conceptualmente el fenómeno que estudia; es decir, entrevera, con el mayor rigor posible, teoría, datos, pensamiento. Explica e interpreta, elabora proposiciones de sentido, tesis y enjuiciamientos a lo que se ve y se ha escrito sobre la complejidad de un fenómeno. Construir el objeto es un ejercicio de artesanía e imaginación intelectual. Parfraseando a Ricardo Sánchez Puentes, la construcción de un objeto de estudio es una praxis social e intelectual, por eso es un ejercicio de índole dialógico, ético y de debate ideológico.

Aunque existen posibilidades infinitas para la construcción de objetos, recuérdese: *el punto de vista crea el objeto* (Saussure), hay

perspectivas en debate al respecto. En lo particular, me parecen de enorme relevancia las ideas provenientes del pensamiento crítico, según las cuales, es importante considerar que al construir al objeto tengamos en cuenta que hay un momento de investigación y uno de exposición, que el primero es condición para el segundo; que el objeto se construye sobre la base de preguntas y del análisis de las relaciones de la realidad articuladas con rigor, que es pertinente examinar todos los detalles de la problemática, su historicidad y lógica interna, considerando cómo se mueve y comporta. Lo primordial es la necesidad de síntesis como elaboraciones conceptuales del pensamiento.

La construcción de un objeto de estudio es el cerebro de una investigación. Se constituye como ese texto en el que, valga la redundancia, se lleva a cabo el tejido fino de una trama de situaciones que merecen ser estudiadas. Qué se ha escrito sobre esta cuestión, en qué situación se encuentra, cómo se originó, de qué debates forma parte, y por qué es un problema, son asuntos que requieren ser atendidos. Lo mismo ocurre con qué se quiere hacer, cómo pretendemos tratarlo y cuáles son los sustentos y soportes para construirlo.

Se trata, en todo caso, de un ejercicio imaginativo, paciente, de desmenuzamiento y agudeza paulatina del pensamiento.

Ahora bien, cuando pensamos en la docencia y en la investigación, y en las relaciones de éstas con la construcción de objetos, aparecen infinitas aristas. Haré una mínima enumeración de algunas que se antojan desafíos, aun cuando tienen quizá muy poca sintonía con las políticas dominantes, depredadoras de la cultura de la docencia, por cierto.

Empecemos precisamente por la idea de una cultura de la docencia. Ésta implica objetos amplios y diversos, todo el capital simbólico desde el que ha sido construida la idea de docencia, desde la historia de las figuras de ayo, profesor, maestro, preceptor, hasta la de docente, hoy dominante. Hay una historia imaginal del magisterio, una cultura icónica y escrita nada despreciable: tratados, novelas, reporte de experiencias, archivos, disposiciones normativas e institucionales, obras de teatro, películas, canciones, investigaciones, etc.

Indudablemente, la docencia tiene tópicos de enorme interés para la *praxis*: la enseñanza, la relación pedagógica, las mediaciones que dan pie a los procesos de formación (lenguaje, trabajo e interacción), las relaciones constructoras de la subjetividad (poder, saber, deseo), los proyectos e imágenes de humanidad que la docencia promueve, las dimensiones intelectuales, afectivas, estéticas, tecnológicas, intersubjetivas; la atención a cuestiones instrumentales, técnicas y políticas.

Asimismo, son importantes los múltiples procesos y condicionantes de la teoría y práctica de la docencia, de la investigación, de la enseñanza, de las relaciones entre investigación y enseñanza, las cuestiones de política educativa, los paradigmas epistemológicos, las decisiones de los organismos internacionales, las realidades curriculares, las tendencias ideológicas, incluso religiosas, los modelos económicos y sus improntas, tómesese por caso el neoliberalismo, la sociedad de la información y la educación basada en competencias, todas afectan y son afectadas por la docencia, por la época, por las mentalidades de la época, todas son susceptibles de investigación, de deconstrucción, de crítica, de transformación y de construcción de propuestas.

Explicar, construir sentido y hasta transformar, requieren indudablemente investigación, están en el horizonte de posibilidades de la formación, de la pedagogía, de la educación y de la potenciación de lo que somos.

CAPÍTULO 3 NARRATIVA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*Jorge Alberto Chona Portillo*¹

“Un nuevo comienzo equivale a una posibilidad de transformación, un acto de libertad”

Rüdiger Safranski

PRESENTACIÓN

Aquí se narra el lugar desde donde se construye la posición en la investigación. El lugar que ocupa la narrativa en un proceso de investigación en el campo de la educación, no es para encontrar explicaciones a la educación y sus escuelas en su deterioro pedagógico o estado de abandono, sino para trazar un horizonte de comprensión, para acercarnos a las escuelas y sus maestros, para construir ventanas a la cultura y cotidianidad escolar. Para saber que los relatos y narrativas son textos que nos tocan, desde el sentir y el pensar. De entrever y entreverar los relatos de experiencias pedagógicas como hacer de significación del saber-ser de los maestros.

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas (Conelly y Clandinin, 1995). De hecho, contamos la historia a veces como la vivimos, otras como la quisiéramos vivir. Porque de alguna manera se cuenta en presente, como una forma de mirar el pasado de nuestra experiencia para transformar las acciones futuras que nos emprenden a

¹ Mtro. en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I); Dr. en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-FFyL-Colegio de Pedagogía). Profesor investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ciudad de México.

partir del relato en cuestión: el saber de la experiencia que da sentido a la docencia en la vida cotidiana del mundo escolar. Entonces, ¿qué es lo que recuperamos al hacer investigación narrativa, si los relatos se escriben desde lo que el relator quiere representar? El estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. Vivimos a través de las historias que se cuentan, en las que hemos leído, nuestra vida es un texto, y en él vivimos. Las historias, al igual que los mitos han estado en toda la historia de la humanidad, nos permiten mirarnos en esa dimensión humana. Cuando preguntamos acerca de la condición humana, es preciso preguntar por el ¿quiénes somos? Y para ello, recurrimos a la construcción de una historia o a contar una historia ya elaborada en la que nos vemos representados, porque esas historias nos han formado, y en ellas fabricamos nuevas ficciones, nuevas realidades, nuevas narrativas.

En toda escritura de relatos hay una producción de significación, sea como una relación dialógica o como una interacción dinámica, como resultado de una negociación entre el discurso, las prácticas y el relato mismo, que son al mismo tiempo condiciones necesarias de inteligibilidad, para conocer al sujeto de la escritura en su contexto de producción y asumir que la subjetividad es parte fundamental en la construcción de la significación.

Como la escritura de relatos lleva una gran dosis de ficción, habrá que poner distancias, no en tanto que fronteras sino como formas de fijar la mirada en los vínculos y en sus relaciones. Así, por ejemplo, las distancias entre la representación literaria y las realidades sociales que representan, en la búsqueda no de comprobar lo que se dice, sino de encontrar la coherencia y su trama, en tanto que son procesos de significación, es la manera en que elaboramos una determinada interpretación a lo que vivimos, lo que leemos o lo que escribimos.

LA NARRATIVA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa (Connelly y Clandinin, 1995). En no pocas

ocasiones al hacer investigación en el campo educativo, nos apresuramos a encontrar hechos y construir explicaciones acerca de las problemáticas escolares, y también algunas veces nos atrevemos a elaborar recomendaciones a las problemáticas detectadas. La cuestión es que, la experiencia me ha demostrado que no basta con situarse como un extraño en el aula y registrar, tomar notas y elaborar interpretaciones a partir de segmentos de discurso, y de realizar un análisis de datos. Me resulta más fascinante acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo, así también de ser uno más en el proceso de comprensión de la experiencia vivida y de contribuir a generar procesos de reflexión para cambiar aquello que no gusta o que es necesario modificar, en esa idea de transformación del mundo escolar.

Optar por la investigación narrativa, no es cosa fácil. Ello tiene que ver con el propósito de hacer investigación educativa, desde dónde plantear la investigación y los contextos de validación. No es lo mismo realizar una investigación por hacerla, que hacer investigación para un foro específico o para una institución en particular, todo tiene reglas de juego, y en esas reglas uno se enfrenta a discusiones que parecen no tener fin, si esa investigación es objetiva, si es relevante, si es científica, en fin, un conjunto de contratiempos.

Así que, en esa aventura, uno elige. Y yo he elegido una perspectiva de investigación narrativa, fenomenológica e interpretativa. Un enfoque sensible para captar la complejidad de la realidad educativa y sensible para comprender los significados que las personas perciben como importantes en su propio contexto (Arnaus, 1995). Con ello, disminuir algunos dilemas a que se enfrenta todo investigador que incursiona en el campo educativo: cómo dar voz a los actores de la educación, hacer visible lo invisible, desmontar la trama de significados tejidos en una cultura escolar y comprender los procesos que hacen en partida doble, ser a los maestros. Reconocer estas voces desde la mirada de la experiencia, desde la interpretación que hacen de sí mismos. Sin una pretensión explícita, constituye situarse en una posición de *extranjero* (Greene, 1995) y desde ahí poder mirar con perplejidad e interrogativamente ese mundo en que los maestros viven.

Durante buen tiempo he acuñado la idea de que la etnografía como parte de la investigación interpretativa, realiza un estudio de las culturas, para la presente investigación, la cultura escolar; que, a través de una descripción densa de la vida cotidiana, hace visible lo no visible, aún para quienes viven en un contexto sin percatarse de él. Y de hecho, algunas apreciaciones tuvieron que ver con esa posibilidad de construir conocimiento a medida que documentamos los procesos de las interacciones que se establecen en un lugar y con actores determinados, recuperando los significados que los actores dan a sus propias interacciones; por ejemplo, un lugar casi no documentado para dar cuenta de la formación que los estudiantes han tenido en los procesos áulicos, ha sido precisamente el lugar que no pertenece al aula, el patio escolar, las canchas, los sanitarios, donde se dan esas interacciones en términos de procesos dialogizantes que dan cuenta de lo aprendido en el aula, de las dudas e incluso, de las inconformidades con la tradición escolar. Y es que esos espacios son en determinadas cuentas, una representación de los modelos sociales que se comparan con otros modos de vida y organización social. Mediante este tipo de trabajo investigativo, he buscado aprehender lo real y generar las posibilidades de conocerlo, destacando de manera detallada, el papel de los actores en la producción y representación de lo social, dar cuenta del significado humano del sujeto en la vida social.

Como antropólogo, antes de iniciar el trabajo de campo, uno opta por construir un conjunto de aspectos conceptuales que le permitan una mirada más sistemática para dar cuenta de la estructura del acontecimiento, situarlo como fenómeno cultural, permitirse mirarlo con detenimiento y esbozar algunas reflexiones, a la par que se recuperan los puntos de vista, en términos del sentido común como sistema cultural (Geertz, 1994); es decir, que dé cuenta cabal de lo que está sucediendo, cómo están organizados los acontecimientos, lo que las acciones significan para los actores, cómo se relaciona lo sucedido con el contexto, como totalidad, los modos de vida y la organización de la vida social. A través de esa mirada etnográfica se piensa en la descripción como teoría que acumula “conocimientos

sobre realidades y culturas particulares, delimitadas en el tiempo y en el espacio” (Rockwell, 2009, p.19).

De acuerdo con Geertz (2006), quien concibe a la cultura como un sistema de símbolos, podríamos pensar que bajo el supuesto de que el hombre está inserto en tramas de significación, la cultura es esa urdimbre, por lo que el análisis de la cultura no ha de ser una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. La actividad antropológica es menos una actividad de observación que una actividad de interpretación, se trata de desentrañar las estructuras de significación, de determinar su campo social y su alcance. El etnógrafo encara una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, superpuestas o entrelazadas entre sí, extrañas, irregulares y no explícitas, que tiene que captarlas, comprenderlas y posteriormente explicarlas. Así, la etnografía ha dejado de ser un inventario de costumbres, se ha convertido en el arte de la descripción, donde el segmento de la realidad en que trabaja el etnógrafo es la interpretación de lo real, no de la realidad misma. Entonces, el carácter hermenéutico del trabajo etnográfico al versar sobre el sentido y valor de lo que son las cosas para las personas, para los grupos sociales con los que se pone en contacto, nos coloca en una tesitura comunicativa que nos obliga en particular, a ubicarnos desde el punto de vista del actor.

La vocación esencial de la antropología interpretativa, no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros y así, permitirnos incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre.

Elaborar narrativas etnográficas nos transforma. Se logra una buena descripción etnográfica, en la medida en que se participa extensamente en el contexto de los informantes y sus acciones, compartir el punto de vista de ellos; al elaborar los relatos uno forma parte de ellos, nos trastocan y nos interpelan en todos los sentidos. De hecho, como bien dice Rockwell (2009), la experiencia etnográfica es una expresión de esa metamorfosis; nos transforma, transforma nuestra conciencia y nuestro saber, nuestro sentir y nuestro ser, en ese entrecruce particular de encuentros con la gente

de otras localidades, próximas o lejanas. La responsabilidad de escribir narrativas etnográficas, es la de situarse como autor, tanto informantes como investigador, también puede ser la responsabilidad del investigador ante la vida, la búsqueda de salidas y caminos para todos.

El terreno de la investigación (auto)biográfica-narrativa en el campo de la educación

La vida como narrativa ha sido el viaje en la búsqueda de su comprensión. Otra forma de mirar la realidad educativa, de vivirla y de transformarla. No se mira para clasificar, se mira para contar, narrar, re-crear a las escuelas, a la pedagogía, a la vida. Una provocación a explorar otros mundos, así se viaja en el mismo mundo.

Me apropio de la concepción de Bolívar (2001) acerca de que la investigación narrativa es, actualmente, un lugar de encuentro o intersección entre diversas ciencias sociales. Incluye elementos derivados de la teoría lingüística/literaria, historia (historia oral e historia de vida), antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa), la filosofía hermenéutica. Se reivindica a la narrativa, en la constitución de la identidad, o en el campo del desarrollo y educación.

Concibo la investigación narrativa como un punto y aparte de la investigación tradicional. Esto es, que las narrativas autobiográficas se inscriben frente del oficio docente en un nuevo profesionalismo, donde se recupera la autoridad sobre su propia práctica investida de un saber pedagógico y se expresa como autor de los relatos de sus propias prácticas. La persona que escribe, describe o prescribe a través del relato se instituye en el experto, que en su calidad de autor ya no es un espectador más, sino un protagonista de su propio actuar para renovar desde adentro el mundo tal y como es, y se ocupa entonces de la transformación de la institución (Benjamin, 2004).

Imaginar la educación como un universo, permite elaborar y contar historias con sentido, historias que son escritas y vividas desde el espacio de la literatura. Aquí los recuerdos contribuyen en la reconstrucción social de la realidad educativa, en la medida que los acontecimientos escolares forman la trama narrativa de los relatos

que dan cuenta de los estilos del ser maestro. Ricoeur (2009) menciona que la trama es la operación que configura hechos y sucesos al tiempo que da forma a la historia o narración. Todo es temporal, es de hecho el relato de la acción. Un relato de vida no es sólo la recolección de recuerdos pasados, ni tampoco una ficción. Es una reconstrucción desde el presente (la identidad del yo), en función de una trayectoria futura.

Un relato de vida es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias.

Incorporo la narrativa autobiográfica porque instala una hermenéutica de la “historia de vida” como un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida como elementos organizados dentro de un todo (Delory-Momberger, 2009). Bolívar (2001) afirma que relato de vida, narración autobiográfica o autobiografía, es una narración en retrospectiva que el protagonista hace de su propia vida, la historia de vida es tal y como la cuenta el personaje que la ha vivido se diferencia esta historia de vida de aquellas historias de vida que elaboran biógrafos o investigadores como estudio de caso de la vida de una(s) persona(s) o institución que puede(n) representar diversas formas de elaboración o análisis.

El relato autobiográfico es un proceso de composición, de configuración que no termina en el texto, sino en el lector; esta condición posibilita la reconfiguración de la vida por parte del relato. El sentido y significado de un relato brota de la intersección del mundo del texto y el mundo del lector. Así, el acto de leer se convierte en el momento crucial de todo análisis. Sobre dicho acto descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector. A través del relato nos recreamos, comprendemos, repensamos y reinventamos nuestra vida e incluso imaginamos acciones futuras.

El relato es el espacio de complicidad entre autor y lector, posibilita tener encuentros y desencuentros, momentos de creación y

recreación; de mirarse en las palabras del otro y de vivir la propia experiencia en la historia contada.

Sin embargo —según Bolívar (2001)— las anécdotas sueltas y recuerdos vagos, que una persona normalmente hace de su vida, no son propiamente relatos autobiográficos. Sólo una persona que vive en plenitud, espiritualmente rica, y con capacidad para re-conceptualizarla, puede recrearse en los relatos que (se) hace de su vida. Los relatos de los profesores —como la propia vida— están contruidos socialmente.

Para diferenciar la investigación narrativa de la investigación tradicional, es necesario recuperar el mundo de la vida, en tanto que es sentido y validez. Transitar del mundo explicado como si fueran cosas, a dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada. En todo caso, una explicación interpretativa desde el enfoque de la investigación hermenéutica. La narrativa para Bolívar (2001) es la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana, forma propia para caracterizar las acciones humanas. El relato entonces, es un modo de comprensión y expresión de la vida, donde está presente la voz del autor.

La narración es la verdadera materia de enseñanza, donde están presentes los escenarios educativos, las acciones y los protagonistas del acontecimiento. Para Bruner (2003), un punto fundamental de la narrativa, es la de ordenar la experiencia, construir la realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos y entender el mundo. De acuerdo con Bruner (2003) no hay otro modo de describir el tiempo vivido salvo en forma de narrativa. Luego entonces, la vida se puede comprender como una narrativa o texto, entendida como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído.

Y precisamente, del sobre nosotros mismos llamamos, al sobre nosotros mismos hablamos, que es el planteamiento medular de Bolívar (2001) en este enfoque de la narratividad en la investigación educativa. Afirma que el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación

narrativa viene a negar dicho supuesto, los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su propia toma de posición. La libertad de elegir y de recuperar la voluntad que a veces se encuentra extraviada, es una preocupación con la que los maestros generalmente despertamos cotidianamente.

Los relatos ocupan un lugar destacado en la cultura humana. De acuerdo con Rosaldo (2011, p. 55), quien se apoya en Geertz para afirmar que se describe a las culturas humanas como constituidas por relatos que nosotros, los seres humanos, narramos sobre nosotros mismos. Y al recuperar la pelea de gallos (un apartado del texto *La interpretación de las culturas de Geertz*) se trata de una lectura sobre una experiencia balinesa donde los balineses se narran a sí mismos, puesto que en parte —recupera a Geertz (1973, p. 452)—: “La cultura de un pueblo es un conjunto de textos, éstos a su vez conjuntos, que el antropólogo se esfuerza por leer por encima del hombro de aquellos a los que propiamente pertenecen”. Concluye Rosaldo (2011, p. 55): “Los relatos en esta inteligencia son como un giroscopio humano, un mapa cognoscitivo externo que nos orienta hacia quienes somos y hacia la naturaleza del mundo que habitamos”.

La narrativa y el juego de contar historias son vehículos para producir y comunicar el sentido cultural de la experiencia humana. Para hablar de relatos en el contexto educativo, es conveniente repensar la educación en términos de una construcción y reconstrucción de historias personales y sociales (Conelly y Clandinin, 1995).

La investigación narrativa (Conelly y Clandinin, 1995 y Bolívar, 2001), puede ser vista como un fenómeno que se investiga, es decir, la narrativa como producto o resultado escrito o hablado, o bien como una metodología de relatos de vida, una herramienta de la investigación cualitativa.

Las maestras y maestros al contar sus historias en las que son ellos los protagonistas, al dar cuenta de la riqueza del contexto, al incorporar las voces de los otros, los estudiantes, dan cuenta de lo humano que significa asumir el oficio de estudiante o maestro, de acuerdo con los dilemas de la vida que viven cotidianamente. Relatos que nos transportan al aula, que son verosímiles, sin importar si

son o no ‘verdaderos’, sino buenos relatos. Van Manen, citado por Conelly y Clandinin (1995, p. 31) escribió que para “la antropología, la fiabilidad y la validez son criterios sobrevalorados, mientras que la claridad y la verosimilitud son criterios infravalorados”. Y es que, en esa petición de contar, alumnos y profesores, cuentan lo que para ellos es altamente significativo, y porque para animar a escribir desde sí mismos, se evita la idea de censura o verdad, por el simple hecho de contar, de contarse, a la manera de una invitación para dar cuenta de sí y de sus creaciones. Entonces, más allá de un relato ‘verdadero’, lo que se busca, es un relato lleno de coherencia, en los que se identifica en su caso, la originalidad, la frescura, la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad como criterios posibles de validez. De acuerdo con Chartier (2007), en un relato lo que llamamos explicación, no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible.

Otro elemento de la narrativa que señalan Clandinin y Conelly (1995) y Bolívar (2001), es tenerla como el método de investigación, es decir, como la forma de construir y analizar los fenómenos narrativos. Al menos en los procesos formativos en los que me he insertado, la narrativa representa el lugar de la memoria en las trayectorias autobiográficas. Lo que se convierte en diálogo con los maestros y a la vez objeto de investigación. La reinención del sí, donde la autobiografía es saber, es poder concebirse y renacer de otras maneras, en una permanente expansión de sí. Para el autor de estos textos, no sólo basta con escribirlos, puesto que escribirlos ha sido resultado de un proceso de mirar con otros anteojos (Benjamin, 2004 y Geertz, 1997), es trasladar el imaginario estar allí y dar cuenta de lo que ahí sucede, es intervenir directamente puesto que el autor es a su vez, una persona que escribe, que lee lo que escribe, es decir, que describe o prescribe, y entorna su cualidad de experto a partir de recuperar la experiencia y su saber-ser, para anteponer una disposición y movimiento autobiográfico, se crea a sí mismo, se autoinventa o crea un yo que no existiría sin ese texto.

Por eso la autobiografía tiene efectos cognoscitivos sobre el autor. Contar los hechos pasados está intrínsecamente unido a lo que

para el informante y oyente les concierne en el presente o en sus vidas futuras. Retomando a Bruner (2003), sin importar si el relato es verídico o no —el interés está en lo que la persona piensa que hizo, por qué piensa que lo hizo, en qué tipo de situación creía que se encontraba—, es decir, dar cuenta de esa reflexividad y capacidad de imaginar alternativas. Ricoeur (2009) ha mostrado que a través del relato el sujeto transforma los hechos que elige en acontecimientos, organiza y articula —mediante su enunciación— en una historia singular en la que se recrea, al tiempo que le permiten comprender el curso que han tomado las cosas y acontecimientos en su vida.

En el relato, el sujeto repiensa y reinventa su vida tomando autoría de los hechos, y puede imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes. Dar expresión de la vida en una autobiográfica es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido su vida. En este sentido, la autobiografía es un acto de invención del yo (Bruner, 2003), sometido a revisión, exégesis e interpretaciones sucesivas. El sujeto define el mundo, su acción con respecto a él y el modo como se conoce. Por su propia naturaleza, dentro del magma de múltiples elementos que configuran una vida, la autobiografía, va creando disyunciones entre un —yo—, que permanecen inconscientes. Desde un interés personal, por medio de la reflexión se introduce un foco particular que al compartir dialécticamente el relato con otro, a modo de lupa, posibilita hacer emerger aspectos recónditos de la vida y se recrea una nueva conciencia, transformando y reconstruyendo el proyecto de vida.

Un elemento que incorpora Bolívar (2001) y que me parece trascendental en este trabajo, es el de los usos de la narrativa, la narrativa como un dispositivo para acceder a la identidad docente, a través de recuperar el saber de la experiencia y generar procesos reflexivos, lo que especifica el quehacer investigativo de la narrativa. De esta manera, cuando solicitamos se cuente la vida, se escriba el relato de vida, lo que provocamos es el desarrollo de una autonarrativa, una escritura de esos territorios del yo, en los que el individuo establece una conexión coherente entre los diversos sucesos de la vida que estima relevantes, al menos para él. Precisamente el argumento, trama

o asunto, y su posibilidad de recombinación, le otorga una cierta versatilidad al relato y, por ende, a la vida narrada. La característica propia de la autobiografía es ser una construcción y configuración de la propia identidad, más que un relato fiel de la propia vida, que siempre está en proyecto de llegar a ser.

Esta autointerpretación de la propia vida permite hacerla inteligible o darle significado. A esta posibilidad Bolívar (2001, p. 18) da el término investigación biográfico-narrativa como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios, es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. Vale la pena resaltar que, de esas posibilidades de construir relatos, el relato autobiográfico, es el relato de vida, no la historia de vida metodológicamente hablando, aunque a veces los términos se utilizan con cierta invariabilidad, ya que este tipo de relato es la narración retrospectiva que el propio protagonista realiza de su vida o de determinados fragmentos —aspectos de ella—, por iniciativa propia o a requerimiento de interlocutores. Pero el relato de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido; luego entonces, requiere de un tratamiento analítico que contemple al relato en su globalidad.

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y reexplicación de historias a medida que la investigación avanza. Podemos apreciar en la investigación narrativa que toda vida individual deviene en razón de que toda vida humana cuente su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, es en cierto grado el relato de vida, comprensión de lo que somos, de los aprendizajes, del conocimiento de sí, de las significaciones, puesto que la autobiografía en la investigación narrativa puede representar tres elementos importantes:



La autobiografía es una forma de creación y recreación de sí mismo, de inserción personal y profesional, y de alguna manera, una forma de emancipación. De acuerdo con Bolívar (2001, pp. 30-31), “La autobiografía representa un género particular dentro de la narrativa (autonarraciones) o, mejor de las —escrituras del yo— (memorias, diarios íntimos, cartas confesiones, autorretratos, historias personales, etc.). En el diccionario de María Moliner se dice que —es biografía de sí mismo — y, Julio Cásares precisa que es —la vida o historia de una persona, escrita por ella misma—. La identidad narrador autor, frente a *biografía*, en que no se da esta identidad, así como tratar de su vida o historia, es definitorio”. Por su parte Lejeune (1994, p. 48) estipula que “el relato autobiográfico exige que coincidan la identidad del autor, la del narrador y la del personaje. Es un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo el acento sobre su vida individual, en particular sobre la historia de su personalidad, en este caso se restringe a un relato en prosa referido a un tiempo ya vivido, y donde el yo gramatical (y sus variantes) suele marcar una identidad entre autor/ narrador/ personaje”. En sentido estricto, la autobiografía debe cumplir todas las condiciones anteriores.

Habrá que pensar en los relatos autobiográficos que escriben los docentes como unidades de significación, entendiendo lo autobiográfico como la construcción de la trayectoria biográfica de una persona (de un docente), a partir de diversos datos (narrativos), su elaboración escrita exige un proceso de reflexión y autoría para poner en escena ese, su relato de vida. El relato en su inconmensurabilidad obliga a una coherencia, una legibilidad, un orden en la exposición,

un sentido a lo vivido. Esto trae algunas implicaciones: selección y ordenamiento de algunos recuerdos, su transformación y entrecruzamiento con lo vivido actualmente por el docente, con los deseos, sentimientos, con la vida misma que no se reduce sólo a las experiencias anteriores, sino al sentido e impacto que esas experiencias tienen en la actualidad. Es una realidad construida desde la densidad del intérprete, que muestra en acto sus propias contradicciones, sus temores y deseos, en donde el lenguaje opera como mediador entre lo interno y lo externo, lo macro y lo micro, lo subjetivo y lo objetivo. (Bolívar, 2001).

Conforme aprendemos a contar, escuchar y a responder a esas historias de profesores y alumnos, imaginamos consecuencias significativas para alumnos y profesores en las escuelas, en la medida en que pensamos y nos comprometemos con esas historias, generando la condición de posibilidad para el desarrollo y el cambio desde esos mundos llamados escuelas.

Sentidos, potencialidades y usos de la narrativa en investigación

La narrativa, a pesar de que siempre ha sido un elemento de la antropología, había estado relegada a mero elemento metodológico o un elemento decorativo de los informes de investigación. En no pocos estudios, la narrativa constituyó estudios de caso e historias de vida para ilustrar el análisis de un investigador, de forma tal que, se utilizan muchas veces fragmentos de una entrevista, una historia de vida o un relato y se transcriben en letras pequeñas y negritas para reforzar el argumento de quien hace el análisis, dejando fuera los modos de pensar del entrevistado, o autor del texto narrativo. Puesto que el relato o narrativa ha sido producto de lo que el investigador ha sugerido. En otros casos, la escritura narrativa ha estado relegada al prólogo o en la introducción del informe de la investigación.

Los relatos o narrativas tienen un poder analítico cuando se usan desde un enfoque reflexivo o en la descripción social. Algunos elementos de ese poder de análisis tienen que ver con la posibilidad narrativa como instrumento cognoscitivo que nos permite comprender los procesos históricos, de cambio o transformación, de los

modos de organización, procesos que se desarrollan en el transcurso del tiempo. Este término de tiempo será sustancial en la trama de los relatos a analizar. De igual manera habrá que mirar con atención la construcción del personaje en tanto narrador y protagonista del relato, a veces el personaje es fidedigno, otras, compuesto, de acuerdo con los riesgos que conlleva lo que se relata, para ocultar la identidad del narrador. Fijar la mirada cuando los autores eligen ciertas estructuras o tramas en lugar de otras, algunos incidentes o citas en lugar de otros, el énfasis que se pone en algunos aspectos y restan importancia o permanecen silenciosos sobre otros. Otros elementos que subyacen a la escritura de relatos o narrativas son los mecanismos que se transfieren de la novela o el cuento, por ejemplo, la creación de escenografías, la caracterización, los diálogos, el punto de vista y el narrador en tanto que persona. Subyace en estas narrativas, un lenguaje de ficción y un sentido histórico. En resumidas cuentas, en los relatos que nos hacemos sobre nosotros mismos y sobre otros, radica la capacidad que los relatos tienen para comprendernos a nosotros mismos y a los demás; la narrativa nos conlleva a pensar en esa parte valiosa del patrimonio humano: la comprensión, el comprender y el comprendernos a través de nuestras historias y tramas de vida.

Spencer (citado por Conelly y Clandinin, 1995, p. 35) escribe que “la verdad narrativa” consiste en “continuidad”, “conclusión”, “finalidad estética” y un cierto sentido de “convicción”. Que, si bien es cierto que son elementos de la narrativa de ficción, también son criterios de vida. Conelly y Clandinin (1995) agregan el criterio de plausibilidad; luego entonces, un relato plausible es verdadero. Es un relato en el que uno no duda que así hayan sucedido o estén sucediendo las cosas, puesto que uno puede al escuchar o leer en el relato lo que está aconteciendo.

Dejar que las cosas pasen, dejar que las cosas sean, es anteponer el relato de la escritura a su análisis propio, es buscar sentidos comunes a través de la vida de los maestros. Es reconocer en palabras de Geertz (2006) que las vidas de las personas tienen causas y efectos parcialmente averiguables, pero el camino que lleva a des-

cubrirlos pasa menos por postularlos y medirlos que por examinar e inspeccionar sus expresiones. De hecho, una autobiografía o historia de vida no es sólo un registro de lo que sucedió (aunque metodológicamente podamos pensar así) sino una interpretación (que varía de acuerdo al tiempo, circunstancias y contextos) de nuestra experiencia. Porque lo que escribimos no es la experiencia o lo vivido, sino la interpretación que hacemos de esa experiencia o de eso vivido, entonces el sujeto del relato construye tramas e intrigas diferentes, de acuerdo a las intenciones de su historia por contar. Bolívar (2001, p. 143) afirma que a la investigación no le preocupa tanto, tanto como al historiador, la verdad factual de la historia narrada, sino cómo la experiencia pasada es rearticulada en un presente y proyectada en un futuro. Así cuando un profesor narra su experiencia de por qué enseña de una determinada forma y no de otra, o su primera vez en el aula, o sus primeros años de enseñanza, su relato puede expresarnos una “verdad narrativa”, que está en su capacidad expresiva y en poder persuadirnos de que así sucedieron las cosas o de que así las vivió.

Parte de la dificultad de escribir narrativas consiste en encontrar formas de entender y de describir la complejidad de las relaciones que existen entre las historias que se cuentan continuamente en la investigación, de hecho, en este tipo de investigaciones el yo, de pronto es la voz del investigador, del maestro, como hombre o mujer, como crítico narrativo o como constructor de teorías, pero la tarea es escribir el relato de la investigación. Que tiene que ver con la selección de las historias para construir y reconstruir tramas narrativas, de recuperar los acontecimientos más significativos, de los acontecimientos más importantes en la vida de los maestros narradores, es la apuesta de crear una nueva historia. Un buen relato insisto, son los sentidos, las significaciones de lo relatado, coherencia, verosimilitud, autenticidad y convicción.

La trama según Conelly y Clandinin (1995) está constituida por el tiempo, el tiempo es la sustancia de la trama. Así por ejemplo, cuando un maestro narra: érase una vez, un maestro..., nos da una voz que se desplaza a lo lejano, al inicio de algo; pero cuando

en otro momento dice: ...y ese día, por fin llegué a la que sería mi escuela, me encaminé a la dirección y entregué mis órdenes de presentación, el director con una sonrisa en su rostro me ofreció su mano, entonces supe..., el tiempo contextualiza la acción y la forma en que lo plantea nos genera un cierto suspenso a continuar leyendo para saber qué es lo que pasó. Conelly y Clandinin (1995, p. 37) citan a Welty para expresar que “este tipo de construcciones temporales, que ella llama “lingotes de tiempo” o “lingotes de trama”, son recientes y transmisores de historias, expresiones que hablan de la vida en movimiento con un comienzo y un final”.

Estos autores, señalan que el escenario es el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el contexto social y cultural juega un papel de constreñir o de permitir.

Las historias como su sentido, cambian una y otra vez a lo largo del tiempo. De ahí la idea de que una narración está siempre inacabada, de que las historias serán recontadas una y otra vez, y de que las vidas serán revividas de formas nuevas. Esto es fundamental cuando ponderamos el uso de las narrativas, pues el hecho de que cambien sus sentidos, tiene que ver con el propósito de escribir estos relatos, pues a medida que se generan procesos reflexivos, se producen cambios en la acción. Ya que lo que se narra es la experiencia vivida, recuperar el saber de la experiencia docente nos permite construir conocimiento, pero también transformar nuestras prácticas en nuevas acciones desde nuevos modos de pensar.

La narración de historias de los maestros, relatos autobiográficos, relatos de vida de la experiencia de enseñanza, de la vida en las aulas, del cómo aprendieron a leer y escribir, a ser maestros, constituyen ciclos de vida y trayectorias profesionales, se constituyen en aportes sobre la problemática educativa y la complejidad de la educación, no constituyen casos únicos ni descontextualizaciones sociales o culturales, por el contrario, constituyen posibilidades de reflexividad, y capacidad para imaginar alternativas en la forma de ser, actuar y luchar.

Sentirse y ser parte de un relato, de una construcción o una reconstrucción narrativa, es la única vía que disponemos las personas

para intentar actuar como protagonistas de nuestras propias vidas. Una forma de hacer de la propia práctica, una necesidad de comunicación, del intercambio de experiencias, de la reflexión crítica, de la transferencia hacia otros trayectos de vida, es en lo que la narrativa constituye el relato de la experiencia. Puesto que pensar la propia historia es un ejercicio filosófico, en el que se ventila el saber, el poder liberar el pensamiento de lo que se piensa y permitir pensar de otro modo. Porque la reconstrucción de la experiencia, deviene de la reconstrucción del relato. Al relatar o relatarnos es caminar por el re-conocimiento para transformar el entorno, generar la capacidad de argumentar y defender nuestras decisiones, compartir nuestra autenticidad, de transformar el poder personal o de la institución en un poder colectivo, en una contrahegemonía del poder, dotar de sentido a la propia vida y a la vida de las instituciones educativas.

BREVE ESBOZO PARA CONCLUIR

La narrativa, por su carácter multifuncional se puede aplicar a distintas áreas educativas, a diversos campos de estudio, por ejemplo: el currículum y la formación, la escuela o la identidad docente. Así han surgido historias de experiencia, aprendizaje y enseñanza, historias de vida y formación, historias sobre la memoria institucional e identidad colectiva.

Los relatos autobiográficos recuperan el saber de la experiencia, las verdades que los sujetos construyen de sí mismos.

El relato autobiográfico que un profesor hace de su proceso formativo, dice Bolívar (2001), se convierte en un medio para establecer vínculos más estrechos entre formación y vida. Vale la pena agregar cuatro fases o momentos que Bolívar (2001, p. 221) sustrae de la metodología que Pinar propone:

Retrospectiva: regresar elaborando una narración autobiográfica, a las experiencias pasadas (desde la infancia hasta ahora), para entender el presente.

Análisis: analizar determinados acontecimientos educativos (por ejemplo, incidentes críticos), que son especialmente relevantes en la trayectoria de vida.

Prospectiva: elaborar la imagen deseable que de sí mismo se querría ser en el futuro.

Síntesis: integrar el autoconocimiento adquirido en los momentos anteriores en una valoración personal y profesional.

La relevancia de la autobiografía y su interpretación individual y/o colectiva, constituye una forma de recuperar el conocimiento vivido por los maestros, e implícitamente tiene el poder de transformación, la complejidad de escribir sobre su propia vida, como la posibilidad de inscribir la vivencia de un proceso auto-reparador. Los maestros/as contadores de narrativas escriben, sobre sí mismos, reflexionando sobre los procesos didáctico-pedagógicos y de la propia formación, potenciando nuevos aprendizajes. Se generan procesos de autoformación, de investigar teoría y práctica; entre el saber y ser en las narrativas de formación se constituyen en el lugar de aprendizaje en contextos colaborativos (programas de formación en universidades y redes de maestros). Teorizar la propia experiencia tiene que ver con el sentido de la emancipación para transformar el aula y la escuela, de la autoformación como procesos de autonomía y gobernabilidad, de recuperar la autoría de los procesos áulicos, de la autoridad del saber pedagógico y el ser docente.

La narrativa potencia la resignificación crítica de la práctica docente y de la cultura escolar.

REFERENCIAS

- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona, España.
- Barbosa de Oliveira, I. (Org.) (2010). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. FAPERJ, Brasil.

- Benjamin, W. (2004). *El autor como productor*. México: Ítaca.
- _____ (2001). *El narrador, en Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. España: Taurus.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobisipsissilemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa.
- _____ (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO-Universidad.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Greene, M. (1991). El profesor como extranjero. En Larrosa, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona, España.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México: FCE.
- _____ (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona, España.
- Léjeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.
- Ricoeur, P. (2009). *Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- _____ (2011). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- _____ (2009). *Tiempo y narración*. Vols. I, II y III. México: Siglo XXI.
- _____ (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2011). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.

- Rockwell, E. (2009). "La experiencia de la etnografía". En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo-Conaculta.
- _____ (2011). *La verdad narrativa*, en Arizpe, Lourdes; Compartir el patrimonio cultural inmaterial: narrativas y representaciones. México: UNAM-Consejo Nacional para las Artes.
- Suarez, D. (*et al.*). (2003). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en *Revista Nodos y nudos*, vol. 2, núm. 17, julio-diciembre, Colombia. pp. 16-31
- Zambrano, M. (2011). *Notas de un método*. Madrid: Tecnos.

CAPÍTULO 4

LA ASESORÍA COMO EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

Amalia Nivón Bolán¹

PRESENTACIÓN

En este capítulo, a partir de distintas experiencias de formación en el campo de investigación educativa con jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, se reflexiona sobre cómo las experiencias de vida resultan ser elementos detonadores y orientadores para comprender la formación profesional en contextos interculturales.

Destaca en esta comunicación, el hecho de que la práctica y la reflexión personal, con el apoyo de lecturas especializadas, resultan ser los elementos centrales en la realización de los trabajos de titulación de los estudiantes, donde el diálogo reflexivo en la asesoría se convierte en andamiaje de este proceso formativo de la licenciatura.

En el último semestre de este Programa educativo existe la posibilidad de profundizar en distintos modos de apropiación de conocimientos, y adentrarse en comprender y explicar la diversidad cultural y lingüística de los lugares de procedencia y tránsito que van dejando huella en la memoria de los aprendizajes formativos de los estudiantes. Escribir desde y sobre la práctica de acompañamiento permite, a

¹ Dra. Amalia Nivón Bolán. Pedagoga por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Antropóloga por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco. amalianivon@yahoo.com.mx

su vez, hacer una reflexión metodológica del proceso educativo, en el cual estudiantes y docentes experimentamos cambios en nuestra formación como profesionales de la educación. El acto de investigación y de conocimiento asombra a ambos, transforma y empodera, propiciándose un reinicio en el aprendizaje. Luego entonces, es importante afirmar que la experiencia de reflexión a través de la escritura da nuevos significados epistémicos.

Es así que este texto analiza una tarea sustantiva de formación en el ámbito universitario, en el marco de la diversidad cultural y lingüística de estudiantes provenientes de más de 10 grupos étnicos distintos del país, interesados en formarse profesionalmente en el campo de la educación intercultural bilingüe en contextos indígenas. Jóvenes, mayoritariamente mujeres, con intereses profesionales en actividades educativas en sus regiones de origen, comprometidos con sus familias, sensibles a sus tradiciones, y atraídos por mejorar las condiciones educativas de su región. En mi caso, pedagoga y antropóloga, corresponsable en el desarrollo de este proceso formativo, puedo señalar que, en tal tarea, se enfrentan retos como los siguientes:

- Cómo tratar la realidad cotidiana, cuestionando lo que es considerado como ya dado, naturalizado por las prácticas y la palabra, casi invisible por fuera debido a la costumbre.
- Cómo la subjetividad e intersubjetividad son fuentes de conocimiento en los pueblos indígenas, y en la investigación educativa.
- Cómo dar paso a la comprensión y explicación de experiencias, tomando como referencia los propios juicios formulados sobre la realidad, para propiciar otros sentidos y actitudes ante la experiencia vivida.
- Cómo articular conceptos e ideas de especialistas y académicos con las voces que emanan del propio estudiante que investiga, y de las percepciones de los actores educativos.

En este contexto, a continuación, hago referencia en forma breve a tres aspectos que me han inquietado en el acompañamiento

de asesoría: el proceso formativo del estudiante en la elaboración de un objeto de estudio, el diálogo reflexivo que acompaña la relación entre el estudiante y el asesor, y el proceso metodológico que guía y teje el proceso de construcción del objeto de estudio, aspectos que considero, comprenden la unidad entre el proceso de asesoría y de investigación

I. CONTEXTO FORMATIVO

Los estudiantes a los que se hace aquí referencia son parte de las generaciones 2011-2015, y 2012-2016 del programa de Licenciatura en Educación Indígena (Plan 2010), en el momento en que inician la elaboración de sus trabajos de titulación, conforme a los lineamientos de la Universidad Pedagógica Nacional.² Se trata de la primera y segunda generación que inician el séptimo semestre en este plan de estudios, reestructurado con acuerdos de la mayoría de profesores del colegiado que imparte las asignaturas en sus distintas líneas de conocimiento y campos de formación.

En el último año de estudios, los estudiantes eligieron uno de los tres campos propuestos en el plan de estudios; en este caso, fue el de *Escuela y formación docente en contextos de diversidad*. En este momento, inician el estudio de una problemática educativa específica de alguna población indígena, articulada a proyectos institucionales o autónomos, como profesores o con profesionales de otros campos de conocimiento.

Todos los estudiantes están vinculados a entidades con población indígena, como Oaxaca, Guerrero y Chiapas del sureste; de la

² En la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional existe una normatividad que regula las opciones de titulación en los diferentes programas educativos. Para el caso de la Licenciatura en Educación Indígena, presentan un trabajo escrito, que es revisado por cuatro académicos a lo largo de su proceso de construcción, mismo que será sustentado en forma oral ante tres sinodales en un examen profesional; una vez que el estudiante comprueba haber acreditado treinta y seis asignaturas y realizado un servicio profesional o social en el campo educativo.

región centro, Veracruz, Puebla y Estado de México; y de la zona norte, el estado de Chihuahua. Mayoritariamente son bilingües; esto es, poseen cierto dominio o conocimiento de alguna lengua indígena, lo que les da el carácter de un grupo plural en diversidad sociolingüística, tradiciones, formas de convivencia y de aprendizaje. Con un promedio de entre 18 y 30 años, ingresaron a la licenciatura después de haber concluido estudios de bachillerato, algunos tienen experiencia docente en educación básica en centros escolares unidocentes, bidocentes o de organización completa, y una minoría, estudios de profesor normalista o cursos de capacitación inicial docente.

El último semestre resulta ser el escenario propicio para profundizar en un tema, un problema de investigación y su perspectiva metodológica de estudio, por qué trabajar o no desde un enfoque de investigación de ciertas características y propósitos.

Algunos estudiantes han iniciado sus proyectos de titulación en temas de su interés, debido a que desde sexto semestre se les incentivó a que eligieran un profesor con quien consultar sus aspiraciones en el campo de la educación indígena. En ocasiones este profesor es el tutor asignado desde el Centro de Atención a Estudiantes de la Universidad que los acompaña a lo largo de la licenciatura, lo que permite que vayan ejercitando un trato más cercano con algunos profesores, y les permita ejercitar la confianza para expresarse con mayor interés sobre proyectos educativos de interés para ambos. No obstante, la mayoría define sus temas y asesores en el séptimo semestre, iniciando con diálogos sencillos y espontáneos sobre sus intereses, experiencias y anhelos profesionales.

A partir de los seminarios de titulación he aprendido a mirar de manera más cercana el proceso de reflexión y transformación de formas de pensamiento en cinco estudiantes: dos de origen mixe, y tres de diferentes poblaciones tzeltal, ñhañhu, y náhuatl. Los acompañé como asesora analizando distintas problemáticas escolares, cuatro de ellas se ubicaban en el nivel de educación primaria, de escuelas general y multigrado, y una de nivel medio superior, todos ubicados en contextos bilingües.

Las preguntas que dieron origen a estas indagaciones fueron: ¿realmente hay tanta deserción escolar en la enseñanza media superior del medio indígena, que signifiquen fracaso escolar? ¿Se puede hacer una buena planeación en la escuela Conafe sin considerar la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua que hablan los alumnos? ¿Está bien lo que hacen los maestros de primaria, que enseñan con sólo tener la preparatoria y no estudiaron en la escuela normal? ¿Qué hacen los profesores de mi comunidad que les hace ser muy apreciados por la comunidad? ¿Puede ser la asamblea un recurso favorable para la enseñanza en la escuela?

He observado que cuando los estudiantes inician la elaboración de su trabajo recepcional presentan un nivel similar en cuanto a formación en investigación educativa, que poco a poco el tema que eligen les va llevando a tomar decisiones metodológicas para realizar el trabajo de campo de dos semanas conforme lo establece el Programa educativo a realizarse en el octavo semestre, en el cual recaban información empírica o documental sobre los temas que les interesa estudiar.

2. EL DIÁLOGO COMO DESENCADENANTE

A partir de la premisa de que las experiencias vividas, personales o colectivas, alertan al estudiante sobre cómo sus intereses y juicios son resultado de procesos sociales e históricos concretos, les permite trascender lo que miran superficialmente, y profundizar en cómo los agentes educativos y las prácticas contribuyen a la descripción de una realidad y les permite construir interpretaciones diversas a partir de los actores y sus obras. Comprender a los otros les permite educarse a sí mismos, a darle sentido a los actos y las palabras.

El trayecto escolar recorrido por los estudiantes en esta licenciatura ha tenido como base la reflexión de prácticas multiculturales, que los mismos estudiantes reconocen les ha dado formación como personas en un sentido amplio y no sólo escolar; es decir, una formación que les permite vivir de manera más consciente en

contextos interculturales, siendo más sensibles a los retos que ello implica. Desde este espacio curricular contrastan y amplían sus experiencias formativas, integrando sus habilidades lingüísticas, sus conocimientos comunitarios y escolares, e historias de vida, con sus conflictos, retos y luchas individuales y como pueblos indígenas sometidos por la dominación colonial, capaces de adaptarse a los cambios y defenderse ante nuevos retos de colonialidad.

En este sentido, el trabajo reflexivo que articulan en forma oral y escrita, en grupo e individualmente, resulta fundamental en su formación profesional, en donde el proceso de aprendizaje mediado por el diálogo, la autorreflexión y el razonamiento crítico les permite sustentar posiciones pedagógicas para explicar y comprender su realidad.

En el proceso de asesoramiento, me han sido relevantes como asesora, autores como Freire (1997), Bajtin (2000) y Ricoeur (2007), además de los propios documentos que fundamentan la reestructuración del Plan de Estudios 2010. De este modo, ciertas palabras contribuyeron a identificar formas de entender la realidad que nos importa, y en la cual los estudiantes y la asesora nos encontramos implicados, palabras e ideas que nos llevan a interactuar con otros sujetos, semejantes y diferentes; que a través del acto del habla podemos profundizar en el conocimiento de nosotros mismos, y otras relaciones del mundo social y simbólico humano, cuando la escritura se convierte en aliada del pensamiento, y las palabras puente que expresan ideas con significado, nos interrogan y nos dan certezas de lo que sabemos, buscamos y queremos alcanzar.

La reflexión trae consigo la interpretación que cada quien elabora al dialogar. En el diálogo vamos aprendiendo a escuchar y conversar, vamos entrelazando experiencias, relatos, historias e ideas y experiencias de profesionales del campo educativo. Las sesiones de trabajo en asesoría están mediadas por las narraciones orales, como fuentes que documentan vivencias, y facilitan la comprensión de diferentes textos académicos. La experiencia narrada resurge del mundo cotidiano, y se transforma en textos escritos al decantarse en diálogos que expresan saberes, saberes que comunican entre sí gracias a la mediación del diálogo reflexivo.

En el terreno de cómo adentrarse a la investigación educativa, ha resultado conveniente partir del enfoque cualitativo (Vasilachis, 2007), que es fundamentalmente interpretativo; basado en la elaboración de datos flexibles y sensibles al contexto social en que se producen, que se sostienen por métodos de análisis y explicación surgidos de buscar la comprensión de lo complejo y la profundidad del detalle y el contexto.

La investigación cualitativa privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales. (Whittemore, Chase y Mandle, 2001, p. 524). Los retratos, las historias, los relatos de la experiencia humana evocadores, reales, significativos, constituyen, pues, la esencia de la investigación cualitativa, y pueden verse amenazados por el excesivo énfasis en el método científico como opuesto al arte y la creatividad de la interpretación. (Vasilachis, 2007, pp. 27-28).

El seminario de elaboración de trabajo recepcional, la asesoría en pequeños grupos o de manera individual, ha propiciado la reflexión del proceso de enseñanza y de aprendizaje, develando un compromiso social y personal de los estudiantes, es decir, van conformando una posición crítica y ética respecto al interés por clarificarse un camino posible que les permita delimitar una problemática educativa vinculada a ellos y sus comunidades. Narrar la experiencia personal y comunitaria les permite orientar sus intereses temáticos, también sus juicios, lecturas, valores y deseos de conocimiento de una realidad; narrar por escrito les ayuda a pasar de contar una experiencia, a verse en ella y comprenderla, viéndose implicados, y trascenderla, para llevarla otro plano de reflexión y conocimiento.

Las primeras lecturas fueron sobre Tylor y Bogdan, Vasilachi, con el propósito de armar una base mínima, pero firme sobre el enfoque cualitativo de la investigación educativa, y destacar la voz, reflexiones y prácticas de distintos actores educativos, identificados por los estudiantes como relevantes para conocer con mayor profundidad sus temas de trabajo, un acercamiento a las percepciones que los pa-

dres de familia, profesores, alumnos, directivos, autoridades, comités comunitarios, expertos en asuntos específicos para tratar con las personas directamente relacionadas a sus inquietudes, dudas, ideas y a partir de ellos reelaborar sus pensamientos y reflexionar con otros investigadores a través de los textos académicos.

Los textos fueron analizados tomando como apoyo las ideas en la voz de los estudiantes, tal como ellos entendían la escritura de los autores. El trabajo parte de identificar sus preocupaciones, y crear un espacio de confianza entre ellos y la asesora para leer con detenimiento los relatos de prácticas educativas, presentes en los procesos particulares de los pueblos indígenas. Al paso del tiempo, sus textos van tomando mayor sentido para un lector académico e incluso distante al objeto de estudio.

Los temas de trabajo se hallan vinculados a la enseñanza en diferentes niveles de educación primaria y media superior, con perspectiva intercultural bilingüe de escuelas multigrado y de organización completa, de poblaciones indígenas. Destacaba en sus inquietudes conocer más a fondo la organización de los programas de enseñanza, las dificultades didácticas, y materiales bilingües para trabajar los saberes comunitarios con los planes y programas de estudio normados por el Estado mexicano, la correlación entre las normas y políticas escolares del sistema nacional de educación básica, según las diferencias culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas, arraigadas y de migrantes. Cómo aprenden a enseñar los maestros que gozan de respeto y prestigio por parte de la comunidad y autoridades, así como la percepción de los padres de familia y estudiantes al referirse a la deserción escolar.

Aunado a ello, los estudiantes destacaban situaciones particulares que condicionan el trabajo escolar, como la capacitación pedagógica del profesorado, las demandas administrativas, los bajos salarios, las reuniones sindicales, así como, los problemas específicos de las comunidades como la ausencia temporal o definitiva de los padres y madres de familia que trabajan fuera de la comunidad o del país, la violencia intrafamiliar, el trabajo infantil a muy temprana edad, y el desinterés escolar, entre otros.

3. CAMINOS METODOLÓGICOS

Los relatos autobiográficos, las experiencias educativas vividas, y los testimonios derivados de observaciones y entrevistas sobre los temas y preguntas de investigación, han resultado ser el centro del proceso metodológico de los trabajos de investigación. Partir de éstos ha facilitado desarrollar la confianza en la escritura, pues se trata de narrar lo que saben, no lo que debían saber a manera de examen. La escritura va generando certezas sobre cómo el conocimiento se va generando a través de preguntar y preguntarse cómo, por qué, para qué, cuándo, se producen los asuntos a los que hacen referencia. Si no lo saben en el momento, el ejercicio mismo de narrar estimula su deseo de recordar, buscar respuestas en otros sujetos, de leer lo que distintos autores dicen sobre sus temas.

La realización del trabajo de campo o de archivo, si fuera el caso les apoya en su formación para regresar a mirar la realidad de los pueblos indígenas con otra intención, la de investigación. El trabajo que dura quince días los prepara para acercarse de otra manera a la realidad que, si bien conocen, también desconocen, y prepararlos a relacionarse de un modo diferente, pues, aunque en general son localidades que los estudiantes identifican claramente, muchos son originarios de ahí, y experimentan cambios en cómo acercarse nuevamente a sus comunidades. Conocen las costumbres, a muchas familias, hablan la misma lengua, saben dónde hospedarse, cómo alimentarse e incluso trasladarse de un lugar a otro, pero esta vez lo hacen con la intención de encontrar respuestas a preguntas específicas.

La preparación adquiere relevancia y preocupación porque lo hacen con nuevas inquietudes, con preguntas que por vez primera se habían formulado y requieren saber para entender mejor a sus pueblos. Para los estudiantes, la experiencia les ha resultado compleja porque advierten temor y dificultad para dialogar, pues asumen nuevas responsabilidades al preguntar, informarse, escuchar al otro, y llevar consigo sus palabras. Reconocen las ventajas que supone investigar en sus propias comunidades, o municipio, pero

también advierten riesgos, como verse envueltos en conflictos familiares, de barrio, entre las autoridades, descubrirse profesionales del campo educativo, reconocer que ha cambiado su mirada, el uso de sus palabras, etc.

Tanto las ventajas como las desventajas son condiciones tomadas en cuenta para analizar sus formas de participación e involucramiento en el proceso de investigación. Junto a estos aspectos, el entender de qué manera participan los prejuicios en el proceso, ha resultado muy interesante y revelador, porque se han percatado de lo que han olvidado, de cómo han vivido, e interviene la cultura, la ideología en el sentido común y en la percepción social de los eventos que les interesa explicar. Cómo de manera “natural” se expresan al referirse a los otros y a nosotros, en las relaciones intersubjetivas que forman los individuos. Lecturas de textos de investigación cualitativa como Tylor y Bogan (1987 pp. 15-23; 188-198) contribuyen a mirar desde adentro el objeto de estudio, aprender a mirarse a sí mismos y ver a los otros como nosotros. (Ricoeur, 2013). Este proceso auto reflexivo requiere tiempo, reescrituras y relecturas, pues es frecuente pasar por alto el involucramiento personal en los procesos de construcción del objeto de estudio.

Los estudiantes de la primera generación han concluido el trabajo recepcional, y si bien al inicio de éste hubo un proceso semejante, cada uno respondió con esfuerzos distintos. El dominio del español les ofrece retos diferentes para expresarse, escribir y reflexionar. Lo que los lleva a experimentar diferencias en su autovaloración y desempeño escolar, y reconocimiento familiar e institucional, pero después de un tiempo logran concluir y presentar su trabajo recepcional ante sus sinodales de examen profesional. Sin duda los procesos de aprendizaje les lleva tiempos distintos, pero lo realmente valioso es el proceso de reflexión que logran en su lectura, escritura, exposición de ideas, construcción de argumentos y elaboración de nuevas preguntas para mirarse a sí mismos, y entender el trabajo educativo que realizan con la gente de sus comunidades.

Con frecuencia hubo confusión y enredos en el lenguaje y la comprensión de términos como *metodología*, *método*, *técnica*, *enfo-*

que de investigación, términos que al sistematizar el trabajo escrito fueron apareciendo de otra manera. Dejaban de tener forma de duda para convertirse en destellos de luz. El proceso trajo consigo replantear sus preguntas de investigación, sus prejuicios, dudar de los supuestos iniciales, dejarse sorprender cuando las personas respondían diferente a lo que ellos esperaban, pues hubo ocasiones en que no obtuvieron respuestas o les respondían con nuevos problemas o planteamientos inesperados.

Fue un proceso revelador asumir que sus trabajos de investigación implicaban una posición ética; es decir, colocarse frente al proceso de construcción del conocimiento asumiéndose como investigadores que les importaba más la gente que en sí el término “objeto de estudio”. *Destacaban que no estudiaban un objeto sobre la gente que observaban, sino que buscaban entender(se) con los problemas y prácticas educativas de las personas, querían apropiarse de una metodología horizontal, con una visión humana y crítica para entender y atender la realidad educativa de sus pueblos.*

REFLEXIONES FINALES

Los trabajos realizados partieron de la experiencia personal de los estudiantes, para entender el significado histórico de la trayectoria escolar en tiempo presente, y encontrar caminos posibles sobre lo que les ha ocurrido en las escuelas y lo que aún puede hacerse en ellas. Se trató de vincular sus vivencias personales con la realidad en la que habían crecido y estaban involucrados como egresados. La experiencia develó que el conocimiento escolar está profundamente enraizado en la historia de vida de sus actores, por eso, mientras mayor claridad se tenga de las vivencias educativas, mayor oportunidad hay de analizar los procesos de formación de las personas en los diferentes contextos de vida, pues la historia de las prácticas educativas se liga a la historia de los individuos, sus familias, instituciones y comunidades.

Desde la perspectiva hermenéutica planteada por Ricoeur (2013) referente a el *Ser en sí mismo* y el *Ser con el otro*, los estudiantes fue-

ron escribiendo y narrándose a sí mismos. Sus propias historias les hablaban sobre ellos y los otros, en este caso otros actores educativos. El proceso de la asesoría les permitió ver aspectos nodales en la formación de educadores, como la importancia que tiene la lengua en la cultura, en la comunicación humana, en el aprendizaje de una segunda lengua, en cómo aprendieron dentro y fuera de la escuela, cómo es posible combinar rutas en la formación, generar respuestas nuevas a preguntas diferentes para entender de otro modo lo que observan, lo que les dicen, lo que un educador experimenta al enseñar y aprender.

En algunos asesorados la mirada se encontraba más en cómo las tradiciones y conocimientos de la comunidad generan contradicciones y cuestionamientos sobre la relación escuela y comunidad, que muchas veces se vive con tensión, aunque también puede propiciar diferencias necesarias para entender lo propio, lo ajeno, lo posible y lo imposible.

Las preguntas iniciales en los diferentes trabajos de titulación fueron el ancla que sujetó a los estudiantes. El compromiso que hicieron consigo mismos a través de develar las historias que se narraban y luego se reflexionaban en sesiones semanales de hora y media, hizo posible llegar al final de sus preguntas de investigación. De las preguntas iniciales surgieron otras, cuyas respuestas fueron dando cuerpo a la escritura de los textos. Se dieron cuenta de que el trabajo fue elaborándose a partir del tejido de las historias que narraban. El tratar de contestar por qué puede haber causas distintas de desertión, y no sólo suponer que las causas son económicas, fue una de ellas. Responder a la pregunta de cómo planear una clase bilingüe fue respondiéndose a través de lo que significa la lengua en ellas y ellos; el para qué enseñar en una escuela multigrado a niños tzeltales, mixes, nahuas fue otra respuesta que lograron valorar al re-significar los esfuerzos realizados en sus propias trayectorias escolares; y, finalmente, advertir cómo en la ayuda que los hijos brindan a los padres docentes, éstos van aprendiendo esa profesión.

Hubo momentos en que parecía que los textos académicos que habían leído durante la carrera no cobraban mucho sentido en los

temas de sus investigaciones. Fue cuando regresaron del trabajo de campo que fueron acomodando mejor sus ideas, combinando conceptos a sus propias experiencias de vida. En algunos casos la línea del tiempo en sus narraciones ayudó a ordenar procesos de formación y testimonios de entrevistados; en otros casos, lo que ayudó fue no ver a la escuela como el centro de la investigación, sino como un agente más en la dimensión formativa de una persona; o bien, aprender a relativizar los acompañamientos escolares, y reconocer la existencia de un todo en la formación, desarrollar una perspectiva holista, en cuanto a recursos didácticos se refiere.

A través de su propia sensibilización, podían percibir y comprender mejor las experiencias educativas que analizaban. Paulatinamente, entendieron el término de enfoque de investigación, metodología cualitativa y método etnográfico. La mirada se amplió, la ejercieron, les dio fortaleza intelectual para disminuir el temor para acercarse al lenguaje académico. Desde mi punto de vista, el trabajo de asesoría potenció sus miradas y contribuyó a ampliar su visión en la tarea de investigación educativa. El narrar en voz alta y por escrito, el leer y releerse con voces distintas, les permitía corregir, detallar las ideas, aprender de sí mismos con los otros. Lograr concluir sus narraciones, sentirse voz de un lector, les hace experimentar la responsabilidad de comunicar ideas que merecen ser leídas por un público interesado; eso es formación, eso es educar y educarse, como diría Gadamer (2000).

REFERENCIAS

- Bajtín, M. M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Freire, P. (1997). *Educación como práctica de la libertad*. 40a. edición. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2000), *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona.
- Ricoeur, P. (2013). *Sí mismo como otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Tylor J. S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa.

CAPÍTULO 5 BORDES DE REFLEXIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO EN CLAVE ANALÓGICA

Fernando Monroy Dávila¹

PRESENTACIÓN

Esta investigación, inicialmente surgió del interés por reflexionar sobre la producción de publicaciones que detallan los procesos evaluativos de la escuela primaria, partiendo del supuesto hipotético que, frente a una creciente producción en el contexto de la educación superior —asociada usualmente al currículo, los programas de estímulos y el desempeño académico—, en el contexto de la escuela primaria y, sobre todo, los textos escritos por docentes, tienen una limitada producción. Impulso inicial que con el paso del tiempo se ensanchó por el énfasis en averiguar si ello y otras situaciones —como la carrera magisterial— habían contribuido a la confusión e incertidumbre con que los profesores de educación básica evaluaban y eran evaluados. Para ello, este estudio puso especial atención a las formas de evaluar de los profesores y a sus representaciones respecto de la evaluación. En este sentido, utilizó como pretexto de indagación el acentuado uso del examen como sinónimo de la evaluación y la idea de que el examen mismo debería ser sustituido rápidamente por su reiterada crítica. Aspectos que más allá de la

¹ Dr. En Educación, en la línea Teoría pedagógica, hermenéutica y multiculturalismo; por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Unidad-Ajusco. Profesor en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y coordinador del grupo de investigación: Hermenéutica y educación.

aparente contradicción, revelaban posturas poco cuidadosas en los asuntos de la evaluación, al tiempo que permitieron indagar tanto la viabilidad de la hermenéutica analógica para construir un objeto de estudio, como las posibles ventajas que sus desarrollos pudieran ofrecer a favor de restarle ambigüedad a la práctica evaluativa.

DECANTANDO LOS BORDES DE REFLEXIÓN

Precisamente el tema de la ambigüedad sobre la evaluación en el campo educativo, y en particular en el escolar, resultó muy significativo porque en tanto remite al análisis sobre la forma en que es asumida y a los factores que han contribuido para que así sea, constituyó el objetivo de esta investigación: Interpretar las prácticas evaluativas de profesores de dos escuelas primarias ubicadas en la zona norte de la Ciudad de México con el apoyo de la hermenéutica analógica, asumiendo a la evaluación como una “práctica social organizada e institucionalizada” (Ardoino, 2001, p. 20).

Por lo tanto, la labor investigativa referida tuvo como propósito rastrear y enfatizar los supuestos bajo los que se fue realizando el desplazamiento del examen hacia las “diferentes o nuevas” formas de evaluar con las que los profesores señalaban: *ahora el examen vale un treinta por ciento y ya no el tradicional cien por cien*. En el entendido de que “el deseo de eliminar una mala forma de evaluar (anecdótica, memorística, superficial...) llevó a multiplicar las veces en que esto se hacía” (Santos Guerra, 1995, p. 30).

En consecuencia, la indagación hermenéutica propuesta reclamó considerar los significados que los profesores le atribuían a la evaluación: ¿Ha cambiado su significado respecto de la primera vez que la escucharon o emplearon? ¿La asumen como término o como concepto? ¿Cómo la vinculan a una determinada pedagogía? ¿Para qué evalúan? ¿Cómo y con qué evalúan? ¿Cómo inciden en sus prácticas educativas las representaciones que tienen de la evaluación? ¿De qué forma viven la evaluación de la que son objeto en la llamada carrera magisterial?

En un sentido hipotético, nos parecía que en la escuela primaria, en tanto la evaluación había significado una tarea final que se tenía que llevar a cabo; ya porque la misma enseñanza así lo requiere o porque tanto la política educativa como la dirección escolar así lo exigen, la reflexión sobre su ejercicio e impacto en la formación de los estudiantes no había sido un asunto de mucha relevancia para los profesores. Inclusive, es importante señalar que, en la actualidad, en muchas escuelas —no sólo primarias—, dicha tesis se mantiene vigente.

Por otra parte, el afán por desentrañar los procesos internos y externos que integran la práctica evaluativa, nos ubicó frente a un complejo e incierto panorama, dado que si la evaluación por sí sola demanda un verdadero esfuerzo a todo intento por comprenderla, ubicarla en el rango de las prácticas sociales dinamizadas por aspectos políticos, históricos, culturales y económicos, acrecienta enormemente la tarea emprendida. Por ello fue necesario enfocarnos a la reflexión y búsqueda de procesos de interacción evaluativa vividos por los profesores de la escuela primaria. En este sentido, resultó prudente analizar el tipo de evaluaciones con las que usualmente son valorados los procesos escolares en la escuela primaria. Sin embargo, el mismo desarrollo de la investigación condujo a advertir lo trunca que dicha labor resulta si se dejan de lado los aspectos que orientan, condicionan o intervienen en la acción docente para que se desplieguen determinados instrumentos, representaciones o usos de la evaluación.

Por consiguiente, fue necesario entender la práctica evaluativa como una actividad dinámica contenedora de costumbres, valores, expectativas, pensamientos, percepciones, concepciones, representaciones, normas, saberes y conocimientos que confluyen con políticas educativas, tradiciones pedagógicas, procesos de formación, y que en conjunto, influyen en la orientación de la evaluación de los procesos escolares.

Por tanto, el objeto de estudio se centró en la práctica evaluativa de los profesores, quienes además de utilizar los “estándares” acostumbrados, han recurrido a la proliferación de singulares actividades

para evaluar. En especial porque tal situación sugiere un gran “salto” que se ha dado del extremo unívoco en el que a través del examen obstinadamente se ha buscado la objetividad, hacia los contornos del equivocismo evaluativo desde donde se ha pretendido quitarle peso porcentual al examen, aun cuando por interesantes que dichas actividades puedan parecer, no siempre tengan una intencionalidad pedagógica vinculada a los procesos formativos, sino que por el contrario, se tomen sólo como actividades complementarias para otorgar u obtener “puntos extra”.

Para ello, la hermenéutica analógica, dada su postura no absolutista ni relativista en demasía, resultó de mucho apoyo en este esfuerzo interpretativo en torno a la evaluación, particularmente porque su pronunciamiento por la analogía señala la importancia de recuperar los aspectos significativos tanto de las prácticas evaluativas que estilan parámetros unívocos como de aquellas que se distinguen por su carácter difícil de conmensurar.

En esta tesitura, vale decir que la indagación se inició con una distinción en diferentes publicaciones acerca de la evaluación inscrita en el *control* y la orientada a la *mejora*, precisamente para contar con un referente básico para argumentar sobre la viabilidad de la hermenéutica analógica en el estudio de la evaluación. Así, los visos analógicos encontrados en una parte de la producción teórica² animaron los

² Además de Díaz Barriga (1998; 1999; 2000; 2005); Santos Guerra (1995; 2000), de quienes se puede decir que sus desarrollos dan cuenta de una presencia analógica entre líneas en función del talante crítico con el que hacen sus planteamientos, en Álvarez Méndez (2001); Pérez Abril y Bustamante Zamudio (1996); Cerda Gutiérrez (2000); Cappelletti (2004); De Alba, (2002); Arbesú García (2001); Rueda Beltrán, Díaz Barriga F. y Díaz Pontones (2001); Pacheco Méndez (2000); Izquierdo Sánchez (2000); Aboites (1999); Fernández (1997); a pesar que la evaluación analógica no goza de una notoriedad explícita, la podemos encontrar con mucha facilidad en el *espíritu analógico* de sus intelecciones, las cuales denotan un esfuerzo de analogicidad entre las evaluaciones relativistas y las univocistas. Para el año 2004, Palma Bernal presenta: *Evaluación analógica: una propuesta formativa*. Circunstancia que se puede explicar si se toma en cuenta que Beuchot Puente publica su libro: *Tratado de hermenéutica analógica* en la década de los noventa. Actualmente son numerosos los textos que reflexionan los temas de la educación y de la pedagogía —entre ellos la evaluación— desde la hermenéutica analógica.

planteamientos respecto de la posibilidad de una práctica evaluativa que buscara conjuntar la evaluación que centra sus funciones en el control (generalmente asociada a un enfoque cuantitativo), con la que se asocia a la mejora (a menudo referida a un enfoque cualitativo) y que con ello, coadyuvara a fortalecer los procesos escolares de los estudiantes y la propia labor docente.

En este sentido, fue necesario partir de la premisa de que la interpretación hermenéutica analógica de los textos orientados tanto a la evaluación asociada con el control, la medición o la examinación, como a la relacionada con la mejora, hace posible pensar la evaluación delimitada en la analogía como un proceso pedagógico encargado de fortalecer la tarea evaluativa, toda vez que se ocupe de recuperar aspectos tanto del “solipsismo [evaluativo] que es univocista... [como del] relativismo que es equivocista, y que en el fondo son extremos que se tocan, que se encuentran” (Beuchot, 1995, p. 46).

En el caso de la docencia en la escuela primaria, la inclinación a la analogía se manifiesta tácitamente desde que reconocen la necesidad de evaluar en forma cualitativa, más allá de las “usuales” mediciones para comprobar los objetivos alcanzados; lo cual lejos de significar una mera contradicción, expresa la posibilidad de pensar en una manera analógica la tarea evaluativa, esto es, un espacio que al tiempo que permita alejarnos de una única forma de entender la evaluación, apoye también para restarle la ambigüedad que le confiere demasiados significados. Pretensión que tiene su base en la consideración respecto de que los trabajos teóricos sobre evaluación deben ser “construcciones que den cuenta de este objeto de estudio y que permitan a la vez su transformación; construcciones teóricas por medio de las cuales el hombre, en su proceso de conocimiento, intente construir la esencia de un fenómeno (Díaz Barriga, 2005, p. 148).

Desde tal perspectiva, hallamos —en los textos especializados— tres líneas de análisis puestas en juego. Una de ellas, indicativa de un notorio interés en torno a marcar puntualmente la diferenciación entre la medición y examinación como un punto de referencia que permite evitar la confusión de tales conceptos con la evaluación y, por

otra parte, desarrollar posicionamientos particulares. Diferenciación que ha sido considerada como una polémica donde el debate apunta a que la evaluación cuantitativa, generalmente asociada con la examinación, a menudo ha sido realizada mediante una evaluación externa que solamente atiende los resultados “medibles” u “observables”. Por otro lado, la evaluación cualitativa, usualmente ha sido preferida por quienes intentan conseguir una mejora de los procesos educativos. Al respecto, Beuchot señala:

Todo lo que conlleva una valoración es complejo y, por otra parte, lo que más frecuentemente hacemos es valorar... Es necesario poder evaluar en la educación. Más, ¿cómo hacerlo? ¿Con métodos cuantitativos o con métodos cualitativos? Quizá lo más prudente sea conjuntar ambos aspectos, ya que cada uno de ellos por sí solo dejaría incompleto el panorama y se obtendría una información muy parcial del fenómeno (2006, p. 8).

Una segunda línea avanzó sobre el hecho de que en el contexto de las ciencias sociales se ha discutido entre los *métodos estadísticos y estudios de caso*, o también entre *métodos cuantitativos y métodos cualitativos*. El desenlace de esta lucha metodológica, refiere Giménez, es el abrumador reinado del positivismo por varias décadas y el surgimiento de corrientes interpretativas como conforte de la vía cualitativa (1992, p. 24). En el ámbito educativo parece haberse optado por una evaluación cualitativa, toda vez que se considera a la evaluación cuantitativa como incapaz de proporcionar una visión integral de la realidad estudiada, dado que no puede recoger la diversidad de los elementos a evaluar, y menos, los significados que surgen de los mismos. No obstante, vale la pena subrayar que el empleo de una evaluación cuantitativa en los espacios escolares, aún con los avances referidos, goza de una vasta presencia.

La tercera línea dio cuenta de una compleja tarea que apuesta a distinguir entre los aspectos reportados en la literatura sobre la evaluación y en los acontecimientos propios de la práctica evaluativa de los profesores. En esta línea se plantea la importancia de que

los profesores, y en particular los de educación básica, dejen de ser partidarios de una noción de evaluación relacionada a la medición y examinación, como condición para cerrar la brecha en cuanto a la evaluación como mejora y a la evaluación “tradicional”.

En los planteamientos de las tres líneas destacadas, lo importante estriba, finalmente, en que se aborde a la evaluación como objeto de estudio de la investigación educativa y no solamente como una moda. En esta tesitura, cabe señalar que no obstante, a que el tema de la evaluación es “sin duda, uno de los que más se han trabajado en el campo de la educación en las últimas décadas” (De Alba, 2002, p. 74), en el plano de la educación básica mexicana ha significado un tema de investigación “complementario”, en relación con que su abordaje conceptual como asunto nodal de la práctica evaluativa, no sólo ha sido limitado, sino que generalmente se ha optado por el empleo de la evaluación para tratar diferentes aspectos didácticos.

Así pues, partiendo de reconocer como necesaria la investigación sobre la evaluación en la escuela primaria y luego de hallar que el universo conceptual sobre la evaluación en la producción teórica especializada es bastante amplio pero poco claro, pues al mismo tiempo que contempla la medición y examinación como interés de estudio, aborda otras funciones como la mejora, el diálogo, la democracia, la comprensión, y además, en relación con que la tipología a la que alude también es abrumadora, en tanto lo mismo trata aspectos de la evaluación diagnóstica, procesual, sumativa, con referencia a una norma o a un criterio; que tópicos relacionados a la evaluación respondiente y a la denominada evaluación democrática, cobró relevancia el planteamiento de la hermenéutica analógica para interpretar y analizar la práctica evaluativa de los profesores de escuela primaria.

En específico porque sus planteamientos metodológicos (analogía de atribución y analogía de proporcionalidad), si bien avanzan en la línea destacada por Díaz Barriga respecto a que la evaluación requiere de un manejo conceptual, enfatizan también la importancia de los aspectos prácticos, pues “una interpretación analógica, aun evitando la univocidad y la equivocidad, dentro de la misma analogía, seguirá

tanto el modelo de proporcionalidad como el de la atribución” (Beuchot Puente, 2005, p. 57). Y esto es importante porque actualmente la producción de textos acerca del tema de la evaluación da cuenta de la creciente importancia que los sistemas escolares y agentes educativos le han atribuido. Santos Guerra (1995, p. 9) así lo confirma al señalar que la evaluación está de moda no solamente porque en las escuelas se evalúa cotidianamente sino también por la frecuencia con que se habla y se escribe de ella. Sin embargo, el hecho de que la evaluación sea una práctica extendida en cada uno de los diferentes niveles de enseñanza, no se debe relacionar solamente con la rápida expansión de la matrícula escolar, sino con la confusión que sus tintes univocistas y equívocistas desencadenan en el plano escolar a partir de sus usos, funciones y formas de llevarla a cabo.

EL CONTEXTO METODOLÓGICO DE UNA INTERPRETACIÓN ANALÓGICA

La práctica evaluativa está constituida con base en “una multiplicidad de representaciones que sobre ella formulan distintos sectores sociales. Por tanto, su imagen responde a una heterogeneidad de representaciones. Es un espacio que han compartido los diversos actores involucrados adentro y fuera de él” (Martínez y Negrete, 2006, p. 89). En consecuencia, las representaciones que tienen los profesores de escuela primaria respecto de la evaluación, en el caso de esta investigación, fueron asumidas como procesos analógicos con los que se construye una relación cognoscitiva entre sujeto y objeto, entre imagen y significado, es decir, como procesos de apropiación de saberes con base en la experiencia y la información que proporciona el entorno amplio por el que transitan y del que resignifican frecuentemente sus propias prácticas. Se trata de un proceso de analogización que aún en su calidad de temporal y dinámico, conserva también elementos recurrentes o de mayor permanencia. Nunca se cambia de manera radical ni se mantiene igual de forma absoluta.

Por ello, una representación social se puede definir como una mediación analógica que sitúa a los profesores en un escenario que les es cotidiano porque es el lugar donde actúan en relación con el mundo que se les presenta. Una mediación con talante analógico porque coloca en contexto la relación sentido-referencia (sujeto-objeto). En consecuencia, la representación social se puede entender como “una forma de interpretar y pensar la realidad cotidiana, es decir, una forma de asumir e integrarse al mundo; obviamente, a un mundo social que sólo es posible gracias a la interacción con los semejantes y con los objetos (Mireles Vargas, 2003, p. 156).

Ahora bien, al asumir una representación social como mediación analógica, contamos con un recurso de interpretación que le viene muy bien a la hermenéutica analógica, especialmente porque apoyada en las representaciones sociales para la interpretación de los diversos textos, se ve fortalecida en su dimensión práctica para ubicar la interpretación en un contexto distinto al de “los presupuestos dogmáticos como a los escépticos, sin que esto tenga que conducir necesariamente al relativismo extremo” (Castro, 2006, pp. 76-77).

En todo caso, lo que importa es el carácter analógico contenido en las representaciones sociales en tanto se busca el acercamiento entre los extremos, más que la propensión por alguno de ellos. Y su importancia radica en que precisamente las representaciones sociales actúan como mediadoras en la construcción del conocimiento porque son textos. Textos que como señala Nivón Bolán, “si bien son elaboraciones de sus autores, son parte de las relaciones comunicativas que ellos establecen con otros actores o comunidades de actores, y en esa medida son construcciones sociales que forman parte de la historia de una colectividad profesional (2005, p. 29). En este sentido, la representación social “no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino constituye el proceso por el cual se establece su relación” (Jodelet, 1986, p. 475). Lo cual, en palabras de Piña Osorio, significa que las representaciones sociales “no son una reproducción fiel del exterior, o de la repetición mecánica de

una definición o de un concepto, sino una interpretación que los actores hacen de la realidad empírica o de un concepto, o de ambas cosas, bajo la mediación del acervo cultural” (2003, p. 36).

Así pues, las imágenes o representaciones sociales que los profesores tienen en su práctica evaluativa son elementos indispensables para acotar sobre los límites evaluativos necesarios entre los extremos univocista y equivocista. Y en especial resultan importantes porque en el terreno de la evaluación, la búsqueda de un espacio analógico conlleva una interpelación respecto de los usos de la evaluación en los reductos del control como en la acepción que se tiene de la misma en tanto mejora de los procesos escolares, pero siempre privilegiando la diferencia y enfatizando los significados que les asignan los propios actores sociales.

Empero, al destacar el carácter interpretativo que las representaciones sociales encarnan en el terreno analógico, de ninguna manera se parte de que una representación ostenta un significado unívoco, sino varios, pero tampoco de manera indiscriminada. Se trata de aceptar que las representaciones sociales son interpretaciones dentro de un contexto, es decir, al interior de un margen que evita que se disparen, que caigan en la disparidad. Esto permite afirmar que las imágenes o representaciones sociales que sobre el tema de la evaluación tienen los profesores de dos escuelas primarias del norte de la Ciudad de México, son interpretaciones con un rango de variabilidad analógico, es decir, distintas de una opinión y de un concepto, pero nutridas por ambos porque expresan algo cercano a ellos y también distinto (Piña Osorio, 2003, pp. 37-38). Interpretaciones de cuño analógico porque recuperan el sentir de los profesores, pero también el soporte conceptual vinculado a cada noción vertida.

Entonces, precisar que las representaciones sociales son interpretaciones, conlleva asumirlas como un proceso interpretativo sutil y proporcional en el que la interpretación deriva en una comprensión profunda. Interpretación que ahora va más allá del texto escrito, que es al que antiguamente se le dedicaba la mayor parte del esfuerzo de la interpretación.

En suma, la interpretación en tanto punto nodal de la hermenéutica, ha de considerar que resulta “ilusorio pensar que haya un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los restantes” (Vattimo, 1990, p. 76). La interpretación ha de conjuntar, acercar, conmensurar y de ninguna manera unificar, soldar, amalgamar.

Fue así, desde tales consideraciones, que se estudió la evaluación con base en las representaciones de los profesores, lo cual significó una oportunidad de ubicar proporcionalmente los límites de la práctica evaluativa, práctica que, así como gustaba de estar demasiado cerca de la univocidad, se encontraba con mucha frecuencia inmersa en la equivocidad. Precisamente la analogía por atribución y la analogía de proporcionalidad propia, ambas propuestas metodológicas de la hermenéutica analógica, contribuyeron para cumplir con dicha tarea.

La interpretación de los textos amplios desde la analogía por atribución comulga con los principios destacados dado que “implica una jerarquía, en la que hay un analogado principal, al que se le atribuye el término de manera más propia y otros analogados secundarios, a los que se atribuye por relación a ese término principal” (Beuchot, 2005, p. 26).

En este tenor, la idea de los diversos sentidos de un determinado texto, organizados desde una forma jerarquizada, con la cual se busca la interpretación más florida o fructífera que se distinga de otras lejanas o desdibujadas, le sentó muy bien a la interpretación de la evaluación en tanto se fundamentó en el analogado principal, mismo que no debe estar determinado de forma univocista, sino desde una actitud heurística producto de los universos convocados.

El principio de jerarquización ayudó para distinguir entre diversos significados, como en el caso de la “evaluación”, a la que se le puede asociar con una mejora de los procesos escolares, con el examen, la medición, un producto, los objetivos, valor, estimación, estrategia, rutina, capacidad, rendimiento, destreza, conclusión, proceso, calidad, obligación, promoción, reprobación, premio, castigo, control, calificación, conocimiento, disciplina, entre otros.

Asimismo, en tanto que la jerarquía no la impone quien interpreta, pues hay que considerar que de ser así, la analogía por atribución incurriría en la univocidad; para determinar el concepto primordial —analogado principal— se apoyó en el estudio de la producción concerniente a la evaluación llevado a cabo en los límites del espacio de interés; apegándose al contexto de cada texto interpretado y sin olvidar que aún con la existencia de un analogado principal —una jerarquía principal que ordena y crea—, predomina la diferencia en tanto una interpretación puede ser mejor que otras pero no es la única válida, de ahí que sea necesario atribuir algo a varias cosas pero con grados, a partir de los cuales los analogados secundarios han de decrecer o disminuir en adecuación y así alejarse del analogado principal.

Es por ello que desde las analogías de atribución y de proporcionalidad, podemos acercarnos tanto al sentido alegórico o simbólico como al sentido literal que están presentes en el terreno educativo. De esta manera, refiere Conde Gaxiola, “la hermenéutica analógica nos ayuda a aproximarnos al sentido literal cuando el texto así lo exige, y a disfrutar el sentido alegórico o simbólico cuando el texto lo permite” (2006, p. 25). Se tiene entonces que considerar que si bien, en el campo de la interpretación el horizonte analógico debe conceder preferencia al lector, esto no ha de convertirse en un favoritismo a ultranza, sino en una distinción con límites, pues otorgar toda la preferencia al autor implica una postura unívoca y una equívoca, si toda la intencionalidad se deposita en el lector. Por consiguiente, el sentido del autor y el lector tienen que confluír en el texto en forma analógica, es decir, evitando el *univocismo atomizado* —una forma de equivocismo— en el cual sólo vale la interpretación del lector y cuidando de no conceder todas las garantías al autor.

Se ha de buscar, por tanto, una interpretación con base en la consideración de los elementos jerárquicos, pero apoyada siempre de una actitud cuidadosa. Lo cual se puede conseguir si en la distinción de interpretaciones, además de la analogía de atribución, nos apoyamos en la analogía de proporcionalidad, “que es la que compara cosas como porciones en relación, esto es, en una relación compleja de porciones” (Conde Gaxiola, 2006, p. 21).

Beuchot, por su parte, refiere que la analogía de proporcionalidad “implica diversidad en el sentido, pero diversidad que se estructura siguiendo porciones coherentes, resultando una interpretación respetuosa de la diversidad, pero que busca no caer en lo desproporcionado” (2005, p. 27). Y esto fue relevante, sobre todo para interpretar las prácticas evaluativas de los profesores lo más proporcional que se pudiera, es decir, poniendo en práctica la misma noción de analogía, que por otra parte, constituye el eje rector de la hermenéutica analógica, dado que interpretar es una forma de conocer y por tanto, conlleva tener presente que todo acercamiento o aproximación a una realidad, así como cualquier intento por describirla, explicarla, comprenderla o transformarla, implica no sólo una posición teórica explícita o implícita en el mismo interés de construcción, sino “una labor artesanal” (metodología) que permita un movimiento dinámico y reclame un proceder opuesto tanto a un “singularismo interpretativo... que trata de consolidar una posición literalista, como al multiplicismo descontrolado, en el que cualquier interpretación puede ser válida, sin atenerse a ningún tipo de criterios, cayendo en un simbolismo incontrolable, con el riesgo que esto conlleva” (Castro, 2006, p. 77).

Al respecto, Abric (2001), en un ilustrativo análisis sobre varios instrumentos que han sido utilizados por investigadores que trabajan las representaciones sociales, advierte sobre *la recopilación de las representaciones y el análisis de los datos obtenidos* como cuestiones metodológicas trascendentales. Y esta preocupación, contiene una proximidad con la metodología de la hermenéutica analógica, especialmente con sus argumentos respecto de que las técnicas de entrevistas y cuestionarios requieren de complementos que pongan en perspectiva o profundicen las informaciones recogidas, pero también, por las características de sus estrategias de recolección y análisis inherentes a dos *métodos asociativos*.

Destacan en los planteamientos de Abric, por su cercanía con la metodología propuesta por Beuchot, *la asociación libre y el árbol asociativo*. La primera consiste en que a partir de una palabra inductiva o una serie de palabras, se obtengan del informante otras

palabras, adjetivos o expresiones que en conjunto, constituyan el universo semántico del concepto o del objeto estudiado y que ayuden a considerar los elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas.

En este enfoque, la interpretación recomendada por el autor mantiene una proximidad notable con la interpretación analógica propuesta por Beuchot, dado que ambas interpretaciones sugieren distinguir en las asociaciones producidas, las que tienen un carácter prototípico de las que son centrales y, por consiguiente, organizadoras de la representación.

En cuanto al árbol asociativo, su importancia viene del propósito por disminuir con dicho recurso la dificultad de interpretación de los términos producidos por el sujeto. En esta perspectiva, Abric sostiene que la presencia de un término puede tener significaciones radicalmente diferentes para el sujeto.

Al respecto, cita que el término “jerarquía” puede ser asociado a la palabra “hospital” con significados que requieren de un analogado principal en tanto se puede asociar el término jerarquía a que exista una baja o alta jerarquía en el centro laboral del sujeto y que en consecuencia éste se interrogue sobre su necesidad o utilidad, asociándola a cuestiones como el orden, la autoridad, la importancia, la clasificación, el grado, etc., y así hasta derivar en los analogados secundarios o alejados del contexto en el que se inscribe la palabra inductiva.

Por ello, Abric reconoce importantes tres momentos en la interpretación sustentada en el árbol asociativo. El primero lo ubica como una primera fase en la que a partir de una palabra inductora son producidas asociaciones libres. En un segundo momento indica que luego de la recopilación de asociaciones, se pida al sujeto producir una segunda serie de asociaciones, pero partiendo esta vez de una pareja de palabras que contienen por una parte la palabra inductora de partida y por otra, cada una de las palabras asociadas producidas por el sujeto en la primera fase.

Dicha fase es ilustrada por el autor con la pareja de palabras “función enfermera”, de la cual asegura, el sujeto podrá relacionar

asociaciones con términos como “cuidados”, “relación”, “tareas”, mismas que a su vez, producirán las asociaciones “función enfermera-cuidados”, “función enfermera-relación”, “función enfermera-tarea”, obteniéndose con ello las *cadena asociativas*, mismas que en una tercera fase de análisis, pueden favorecer para recopilar y analizar un conjunto de enlaces significativos de la naturaleza de la representación del sujeto, o de ciertas dimensiones de esta representación.

Por consiguiente, se pueden también localizar “términos-ejes” que organizan un conjunto de enlaces significativos o que intervienen en la transformación de la significación de diferentes cadenas, consiguiendo con ello, una mejor localización del contenido y de la significación de una representación que puede ser producida individualmente o en grupo.³

Por su parte, Beuchot indica que la interpretación conseguida con el apoyo de la *analogía por atribución* no obstante que implica varios sentidos de un texto, puede ser organizada de manera jerarquizada porque aun cuando se acepten diferentes interpretaciones del texto, habrá unas que se aproximen más al contenido del texto que otras, en este tenor, señala que la analogía de atribución:

Consiste en que el sentido de un término se aplica o atribuye de manera privilegiada a un analogado principal, y de manera menos propia, a causa de él o por parecido con él, a los analogados secundarios. Como “sano” se dice del organismo de modo primario, y, a causa de él o en función de él, se dice también del alimento, la medicina, el clima... Hay pues, en este tipo de interpretación, un significado principal y otros secundarios: El significado del término se atribuye según jerarquía; de manera primaria o propia a uno en especial, de manera secundaria o derivada a los demás, que son análogos por parecerse al anterior, y de acuerdo con ello, son más o menos adecuados. Allí hay una

³ Los párrafos relacionados con los planteamientos metodológicos de Abric, han sido construidos con estricto apego a lo referido por el autor en: Abric (2001). “Metodología de recolección de representaciones sociales”, en *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.

interpretación principal, la más propia y adecuada, y otras que lo son menos, hasta rayar en lo inexacto y lo falso (2005, p. 52).

La analogía por atribución, es un recurso interpretativo muy próximo a la *asociación libre* destacada por Abric, porque ambas la interpretan con sutileza para hallar los significados más cercanos a un analogado principal o palabra inductiva.

Por otra parte, *el árbol asociativo* ilustrado por Abric, especialmente con la concatenación a la que alude, se semeja notoriamente a la analogía por proporción, de la cual Beuchot refiere que se distingue por conseguir con más igualdad, los diversos contenidos noéticos (propios del ser y de los universos convocados) y los diversos sentidos del término, sin un analogado principal y otros secundarios y sin una completa igualdad, sino en todo caso, una igualdad proporcional en la que un cúmulo de interpretaciones se concatenan y se transmiten a la adecuación del texto, es decir, se relacionan entre sí por algún punto en común, de ninguna manera son dispares o dispartadas, cierran un cierto margen de variabilidad (2005, pp. 52-53).

Entonces, dados los enfoques metodológicos considerados para esta investigación, el análisis hermenéutico emprendido respecto de la producción escrita sobre la evaluación, se ubicó primordialmente en la interpretación con base en la analogía por atribución, mientras el análisis propuesto para conocer la forma de pensar de los autores se ubicó primordialmente en la analogía por proporción; pero retomando los instrumentos referidos por Abric —*asociación libre y árbol asociativo*—. Una vez diagramada la ruta para allegarse a las consideraciones que sobre la evaluación tenían los informantes, fue posible delinear el sendero técnico, que, sin despegarse del proceder metodológico, coadyuvó en el desarrollo de esta investigación.

De acuerdo con Espinosa y Montes, en toda investigación resulta necesario precisar los usos de las técnicas, en tanto que éstas refieren elementos sustanciales “que participan en la construcción del conocimiento de la realidad... [y, por tanto,] situamos el uso de las técnicas, más allá de la simple aplicación empírica, situamos el

problema en la construcción científica, en la comprensión teórico-metodológica de las posibilidades y condiciones del conocer, del investigar” (1999, p. 23).

Es así que, ante el interés por recoger e interpretar las voces y el sentir de los profesores respecto a sus concepciones y formas de accionar en el escenario escolar con relación a la evaluación, y en particular, a partir de sus experiencias en el programa de carrera magisterial (participantes o no), se optó por la *muestra intencionada*⁴ como criterio de identificación y recolección de información. Con base en tales planteamientos, en el caso de los profesores de las dos escuelas primarias⁵ —universo de estudio—, se aplicaron quince encuestas y posteriormente se elaboró un guión de entre-

⁴ La selección de informantes clave es de mucha utilidad porque emplear una muestra intencionada supone o exige un cierto conocimiento del universo a estudiar como estrategia de apoyo para escoger intencionalmente y no al azar las categorías típicas o representativas de un determinado estudio, dado que en toda comunidad, en todo sector donde se realiza una tarea de investigación y en toda institución, suelen existir personas poseedoras de información válida, relevante y utilizable acerca de la cuestión que se quiere estudiar, Ander E, (1995). *Técnicas de investigación social*. Colección: Política, Servicios y Trabajo Social. p. 186. En este sentido, para la elección de los informantes fue importante partir del lugar en el que “estaban parados” los profesores que llevaban a cabo su práctica evaluativa en el centro escolar. Lo cual significó considerar situaciones propias de la dinámica escolar que muchas veces contienen información significativa para analizar el trabajo evaluativo.

⁵ El hecho de circunscribir el estudio a dos escuelas primarias tiene que ver con analizar lo acaecido en las prácticas evaluativas de dichos espacios para descubrir matices, indicios y elementos significativos para argumentar sobre la posibilidad de una práctica evaluativa pensada y realizada en la orientación analógica. En consecuencia, se cuidaron en la elección de los informantes la posición que ocupa el profesor o evaluador en su centro de trabajo, los límites de autonomía con los que cuenta respecto de las determinaciones institucionales, las relaciones de convivencia establecidas con sus colegas, la formación profesional, etc. Aspectos que el docente no sólo interioriza para responderse sobre por qué evaluar, qué evaluar, cómo evaluar y para qué o a quién evaluar, sino que están presentes en todo momento en su práctica evaluativa cotidiana porque las relaciones establecidas entre los distintos actores que comparten un espacio común, se erigen en el contexto de un sentido de pertenencia a un grupo o grupos. Tal como Giménez plantea, cuando señala que “la pertenencia social es uno de los criterios básicos de la distinguibilidad de las personas: en el sentido de que a través de ella los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia (1997, p. 15).

vista dirigida a ocho profesores; luego se buscó la correspondencia entre las encuestas y las entrevistas con el apoyo de los elementos metodológicos destacados. Para ello fue necesaria la transcripción de las entrevistas, la depuración o jerarquización de palabras conservando el sentido original de las mismas y el análisis de cada una de ellas. De ahí se extrajeron, con base en las frases o palabras más sobresalientes, las categorías significativas para esta investigación. De tal forma que, los testimonios y las palabras clave fungieron como elementos sustanciales, principalmente en la parte relacionada con la interpretación.

REFLEXIÓN FINAL

A manera de cierre, es importante señalar que los planteamientos vertidos no significan un traje hecho a la medida de la investigación propuesta, sino el contar con la “materia prima” con la que lejos de pretender ceñir los desarrollos de esta investigación a un modelo teórico o estilo metodológico determinado, sólo da cuenta de un proceder particular con el cual intentar comprender con sutileza lo relacionado con la evaluación en la escuela primaria. Un proceder teórico metodológico, o bien, una reflexión epistemológica, como llama Rodríguez Uribe a esa aproximación, da como resultado la construcción de una peculiar ruta que “nos permitirá averiguar la estructura de un concepto y la lógica para construirlo” (2004, p. 11) y, por tanto, trazar una determinada metodología tiene que ver con “consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, apremios de la situación, etc.), pero también de manera más fundamental por el sistema teórico que subtiende y justifica la investigación” (Abric, 2001).

En suma, se puede afirmar que toda tarea investigativa demanda tener claridad, tanto en la fase correspondiente a la información que alude propiamente al objeto de estudio, como a la manera de aproximarse e interpelar la realidad estudiada. En especial si se asume que:

La metodología adquiere un significado específico, cuando se asume que la investigación no es repetición de información, sino sobre todo construcción fundamentada de la misma. Desde este punto de vista, la metodología constituye un espacio en el que intersectan la teoría, el método y las técnicas; pero esta intersección no es únicamente un agregado que hace sofisticado nuestro quehacer de aproximación a la realidad, sino un auténtico eje integrador y articulador de los elementos planteados (Meneses Díaz y López Guerrero, 1999, pp. 111-112).

Por eso es importante considerar que todo intento de comprensión de la práctica evaluativa remite a diferentes decisiones y realizaciones concretas de quienes evalúan. En este sentido, hay que poner atención a las condiciones en las que se despliega la práctica evaluativa, pues no se le podría comprender, suponiéndola como una actividad mecánica o estática. De hecho, como se pudo observar en este estudio, es frecuente en las escuelas primarias la existencia de grupos o equipos de trabajo que los profesores usualmente integran para compartir espacios, ya sea con la consideración de la afinidad entre los integrantes y el director(a), o con la agrupación basada en quienes han manifestado visos de antagonismo con la dirección escolar o con otros equipos. Grupos que, en ambas escuelas involucradas en esta investigación, eran integrados por profesores que se distinguían por agruparse en función de la cercanía con la figura directiva, es decir, aquellos quienes se consideraban “*amigos*” del director o “*partidarios*” de la forma en que éste proponía, coordinaba, dirigía o imponía el curso del trabajo escolar. O bien, equipos constituidos por quienes se identificaban como “*los no favorecidos*” por la dirección escolar.

Además, es usual también la existencia de profesores que no acostumbran integrarse a ningún grupo. Situación que advertimos en una de las escuelas, donde una profesora no se integró a ningún equipo y, cuando la situación así lo exigió, expresó sus opiniones con monosílabos o con movimientos afirmativos o negativos realizados con la cabeza.

También resultó significativo el caso de aquellos profesores que no obstante su antigüedad menor a dos años en el centro escolar al que

estaban adscritos, habían tenido una rápida integración al equipo de trabajo que mantenía cercanía con la dirección escolar, pero para la tercera reunión de trabajo —Juntas de Consejo Técnico Consultivo—, se encontraban ya instalados en el otro grupo.

Luego entonces, la consideración de los distintos lugares donde se ubican los actores sociales en el espacio educativo en cuestión, es un recurso muy útil para interpretar los significados atribuidos al proceso de la evaluación en la propia dinámica escolar.

REFERENCIAS

- Aboites Aguilar, H. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. En Rueda y Landesmann, *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos? Pensamiento Universitario*, (88). 34-55. México: CESU-UNAM.
- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata..
- Ander Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. México: Colección Política, Servicios y Trabajo social.
- Arbesú García, M. y Figueroa Ruvalcaba, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica, en M. Rueda; F. Díaz-Barriga y M. Díaz, *Evaluar para comprender y mejorar la educación superior* (pp. 161-174). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Ardoino, J. (2001). La evaluación desgarrada: Entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial), en M. Rueda; F. Díaz-Barriga y M. Díaz, *Evaluar para comprender y mejorar la educación superior* (pp. 19-35). México: UAM-UNAM-UABJO.

- Beuchot Puente, M. (2006). Prólogo. En *La evaluación inscrita en la analogía y en la pedagogía de lo cotidiano* (pp. 8-11). México: Primero Editores.
- _____ (2005). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM (FFyL)-Ítaca.
- _____ (1995). Respuestas a las réplicas. Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la hermenéutica. *Cuaderno de filosofía*, (25). 41-46.
- Cappelletti, F. (2004). Relato de una experiencia de la evaluación como proceso. En Cappelletti (Coord.), *Evaluación educativa, fundamentos y prácticas* (pp. 18-29). México: Siglo XXI.
- Castro, S. (2006). El proceso del conocimiento y la hermenéutica analógica. En R. Blanco (Comp.). *Contextos de la hermenéutica analógica* (pp. 57-80). México: Torres Asociados.
- Cerda Gutiérrez. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Colombia, Bogotá: Nomos.
- Conde Gaxiola, N. (2006). *El movimiento de la hermenéutica analógica*. México: Primero Editores.
- De Alba, A. (2002). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *Didáctica y curriculum*, [ed. corregida y aumentada]. México: Paidós.
- _____ (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco y Á. Díaz (Coords.), *Evaluación académica* (pp. 11-31). México: CESU-UNAM-FCE.
- _____ (1999). Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico. *Pensamiento Universitario*, (88), 83-102.
- _____ (1998). Los programas de evaluación (estímulos) la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *Pensamiento Universitario*. (86), 37-52.
- Espinosa y Montes, Á. (1999). Tres niveles de investigación: teoría, método y técnica (precisiones y diferencias). En *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas* (pp. 17-23). México: Lucerna DIOGENIS.

- Fernández, S. (1997). Carrera magisterial: ¿promoción o control docente? En A. Loyo (coord.), *Los actores sociales y la educación* (pp. 213-234). México: Plaza y Valdés.
- Giménez, G. (1992). En torno a la crisis de la sociología. En *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología de la UAM*, 20, 13-30.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En *Frontera Norte*, 9 (18), 9-28.
- Izquierdo Sánchez, M. Á. (2000). Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos. México: UPN.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología social II, Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona, España: Paidós.
- Martínez Delgado, M. T. y Negrete Arteaga, T. (2006). *La evaluación en el desarrollo institucional. El caso UPN*. México: UPN.
- Meneses Díaz, G. (et. al.). (1999). *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*. México: Lucerna DIOGENIS.
- Meneses Díaz, G. y López Guerrero. (1999). Precisiones sobre lo metodológico. En *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas* (pp. 111-117). México: Lucerna DIOGENIS.
- Mireles Vargas, O. (2003). Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado. En J. M. Piña (Coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior* (pp. 145-216). México: CESU-Plaza y Valdés-UNAM.
- Nivón Bolán, A. (2005). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*. México: UPN.
- Pacheco, M y Díaz, B. (Coords.). (2000). *Evaluación Académica*. México: CESU-UNAM-FCE.
- Palma Bernal, A. (2004). Evaluación analógica: una propuesta formativa. En Primero Rivas (Coord.), *Usos de la hermenéutica analógica* (pp. 93-131). México: Primero Editores.
- Pérez Abril, y Bustamante Zamudio. (Coords.). (1996). *Evaluación escolar ¿resultados o procesos?* Magisterio, Colombia.
- Piña Osorio, J. M. (2003). Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM. En J. M.

Piña (Coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior* (pp. 17-71). México: CESU-Plaza y Valdés-UNAM.

Rodríguez Uribe, H. (2004). *Epistemología y calidad educativa. Principio filosófico, conceptos y lógica valorativa*. México: Dríada.

Rueda Beltrán, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz P. (Coords.). (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. [Cultura Universitaria / Serie Ensayo]. México: UAM-UNAM-UABJO.

Santos Guerra, M. Á. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Aljibe.

Santos Guerra, M. Á. (2000). Evaluación educativa. De la dimensión técnica a la dimensión crítica. En Rivera M., Pérez L. y Hernández (Coords.). *Procesos psicoeducativos en el contexto escolar* (pp. 343-362). México: UPN.

Vattimo, G. (1990). Posmoderno: ¿Una sociedad transparente? En *La sociedad transparente*. Barcelona España: Paidós.

CAPÍTULO 6 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN; UNA TAREA DE RESISTENCIA

Sergio Hugo Hernández Belmonte¹

PRESENTACIÓN

La construcción de un objeto de estudio remite siempre a un proceso que, aunque se pueda pensar lo contrario, la mayoría de las veces no concluye, aun con la obtención de un grado. Este es el caso de la investigación —*El significado de la RIEB para el docente de educación primaria*— que nos ocupa en este capítulo, a propósito de desvelar las singularidades de la construcción de un objeto de estudio.

En principio, este objeto de estudio surge de una necesidad personal por indagar el tema de la formación continua, bajo la consideración de que se trata de un estudio amplio que requiere profundización, una visión objetiva y herramientas que se adquieren con base en la lectura, el análisis y la discusión entre colegas, pues, quien pretenda andar solo por los escabrosos caminos de la investigación, corre el riesgo de no llegar a ningún lado. Inclusive, de quedarse atrapado en la maraña de la vacilación a la hora de delimitar el problema, construir la metodología y diseñar los dispositivos para recaudar la información. En todo caso, las reflexiones ofrecidas en este capítulo pueden ayudar a evitar el estrés y la frustración que a menudo derivan en el abandono por no poder avanzar como se desea. Investigar es pues, una tarea de resistencia.

¹ Mtro. En Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Profesor en escuela primaria pública en la Ciudad de México.

ACERCA DE LA ELECCIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

En los últimos 12 años me he desempeñado como docente frente a grupo, soy licenciado en Educación Primaria, punto focal para entender mi implicación en el objeto de estudio y de referencia para iniciar mi reflexión. También he tenido la oportunidad de cursar dos programas de maestría y de trabajar en instituciones de educación superior en la formación inicial de docentes. El vínculo que tengo con los maestros de Educación Primaria es fuerte y la necesidad de entender cómo viven su formación ha sido un tema que llamó mi interés desde hace tiempo. Hago referencia a esto para ejemplificar que el objeto de estudio es el resultado de las tareas que realiza el sujeto investigador, de su formación, del interés por abordar aquello que está allí pero que no se ha hecho explícito, no es una casualidad ni algo que llega de la nada, sino que es una atracción para comprender la realidad.

En 2009 y hasta el 2011, se dio una sacudida al Sistema Educativo Nacional (SEN), con la implementación de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica), lo que me llevó a buscar opciones de formación para acceder al nuevo currículum que pretendía una articulación de la educación básica y que venía a transgredir mi práctica docente, a modificar lo que hasta ese momento creía que marchaba bien. La RIEB, al entrar de forma intempestiva en la Educación Primaria, me hizo dudar de mis saberes hasta entonces adquiridos, lo cual representó un desequilibrio formativo y, a la vez, fue el impulso que me avisaba que algo tenía que hacer.

La reforma, en sus inicios, traía consigo términos hasta entonces difusos tales como: los estándares curriculares de desempeño docente y de gestión, aprendizajes esperados, atención a la diversidad, metacognición, inclusión educativa, evaluación formativa, ambientes de aprendizaje, trabajo colaborativo, el trabajo por proyectos, entre otros. Algunas conceptualizaciones provenían de las reformas en preescolar (2004) y secundaria (2006). Quizá esta situación me generó la necesidad de conocer, por lo menos, el vocabulario para saber de

qué se estaba hablando, sin embargo, eso no quería decir que se sucedieran modificaciones en mi práctica.

Los maestros llevábamos algún tiempo enseñando de una forma diferente, pues la realidad provoca que el actuar docente no sea estático sino un proceso de transformación constante. Sin embargo, confieso que fue muy agradable enseñar con los materiales educativos que yo mismo utilicé como estudiante para aprender hace algunos años. Intervenir didácticamente de esa manera me dio seguridad y posibilitó entender la educación de una forma distinta, pues, a mí parecer, como estudiante aprendí con el conductismo, pero ya como maestro titular, enseñaba con el constructivismo; el gusto me duró muy poco porque una reforma curricular y sus nuevos materiales llegaron en el año 2009 para quedarse por lo menos hasta el ciclo escolar (2016-2017).

Mi visión de la reforma era limitada, a pesar de que la conocía desde distintos vértices: como docente frente a grupo, como asistente a un programa de actualización y como capacitador de docentes. Me surgieron dudas que difícilmente hubiera podido resolver en solitario, así que decidí incorporarme a un posgrado con especialidad en investigación que posibilitó que me adentrara en el tema desde una perspectiva diferente. El acceso a dicho programa no fue sencillo, tuve que organizar un protocolo de investigación (sin saber cómo se hacía) donde el primer paso era delimitar una problemática ¡vaya lío en el que me había metido! Porque como se ha escrito ya, uno de los mayores problemas dentro de la investigación educativa es identificar precisamente eso, el problema.

La RIEB me brindó la experiencia por primera ocasión de ser partícipe de una situación de ruptura e incertidumbre² y me tocaba asumirla, además, desde una tercera postura (por si fuera poco) la de facilitador de la Reforma. Fue una etapa compleja porque tenía que resolver muchas dudas y además las de los docentes que se encontraban

² A esto Gadamer (1991) le llama experiencia. Es decir, la negación, aquello que causa extrañeza o curiosidad en el sujeto, que se contrapone a lo que hasta ahora le parecía verdadero o cumplía con sus expectativas, es el camino por el que la consciencia se reconoce en lo extraño y lo ajeno para asumirlos dentro de sí.

a mi cargo en los cursos de actualización. La reforma estaba bajando en forma de cascada; a los mandos medios (directores-supervisores) no les quedaba claro, a los facilitadores tampoco, sin embargo, lo esencial era ser partícipe de tal evento para no quedar rezagado, pues, si los que teníamos información de primera mano mostrábamos un desconocimiento amplio ¿qué sería de los aplicadores de la RIEB dentro del salón de clases?

Lo primero que hice fue preguntarme qué es lo que quería hacer, a dónde deseaba llegar, qué pretendía investigar, con qué elementos contaba para hacerlo y qué me haría falta. Este ejercicio es importante desarrollarlo desde el inicio de la investigación, porque se requiere pensar en el tiempo, espacio y las herramientas que se poseen para ejercerla. Era tiempo de sentarme y ponerme a pensar, para dilucidar qué de aquello que se presentaba en la realidad (mi realidad) podría ser considerado un problema de investigación, dicho de otra forma, tendría que hacer explícito algo implícito, para llegar a la comprensión de un objeto que llamara mi atención. Encontré un punto de intersección entre la formación como un tema de interés y la RIEB como una necesidad.

La definición del problema ya estaba muy próxima, en ocasiones el tema se encuentra allí, muy cerca del investigador, pero no lo puede ver hasta que no se ponga sus lentes especiales, esos que invitan a realizar un distanciamiento entre él y el objeto de estudio para comprender si de verdad es susceptible de ser abordado. Distanciamiento que no implica sentirse ajeno al problema, al contrario, los deseos, creencias, percepciones y prejuicios del investigador están presentes desde el momento en que aparecen los indicios del objeto de estudio; en cambio, se procura que todos esos aspectos, no cieguen a quien realiza el estudio para que la interpretación propia no encubra o diluya la de los intérpretes de primer orden, en este caso los docentes de educación primaria.

Los maestros en servicio, en el entonces Distrito Federal, tuvieron acceso a por lo menos un curso relativo a la RIEB durante su etapa de generalización (Fortoul, 2014). La inconsistencia de los

cursos de la RIEB no mermó la participación de los profesores,³ los maestros seguían asistiendo a capacitarse. Situación que llamaba mucho mi atención, lejos de considerar los puntajes para el ascenso salarial o escalafonario,⁴ el docente iba quizá con la ilusión de encontrar los elementos necesarios para desarrollar bien su intervención en el aula. No importaba ceder su tiempo, recorrer distancias largas o tolerar las inconsistencias que ya se han mencionado. Incluso yo mismo tuve la oportunidad de tomar un Diplomado para maestros en servicio, donde el mayor beneficio fue el trabajo con los conceptos y enfoques planteados por la RIEB; pienso que fue allí la convivencia con mis compañeros que la problemática a abordar quedó clara y es que a pesar de que hablé de un distanciamiento, el problema atrae al investigador, lo hace suyo, le pide interpretarlo.

Hasta el año 2013, que fue cuando inicié mi investigación, se prestó poca atención a la subjetividad del docente, a cómo estaban viviendo su inmersión en la RIEB. Lo que yo sabía hasta entonces sólo era parte de la empiria, de mi posicionamiento como maestro de primaria, formador de docentes y facilitador de la RIEB, que me ofrecía un panorama de la situación, pero que habría que ahondar incorporando la interpretación de los sujetos de primer orden, para no quedar en el plano de las percepciones.

Los estudios acerca de la formación continua (Vezub, 2005; Borja, García y Vera, 2009) hacían una evaluación de cómo era la ejecución de los programas de capacitación y actualización ofrecidos por el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de educación Básica en Servicio (ProNap) y después

³ La inconsistencia de que se habla, es relativa a la operación de los cursos de formación continua, su impartición en cascada, la carencia en la capacitación de los facilitadores, la falta de materiales de apoyo, las relaciones de poder dentro de los cursos, el vínculo directo entre la formación continua y el programa de Carrera Magisterial (CM), el desarrollo de los cursos fuera del horario laboral, la falta de difusión de la información, etc.

⁴ Que sin duda alguna eran motivaciones para la participación de los docentes, pero que con el tiempo se perdieron, pues, con la aparición en 2013 de la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD), el sistema de ascenso vertical (escalafón) y horizontal (Carrera Magisterial) desaparecieron.

por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), y de cómo los percibían los profesores. Pero la preocupación por el *sujeto-maestro* era nula, del cómo vivían su formación, su proceso de incorporación a la RIEB, las condiciones en que lo hacían y las estrategias que implementaban para apropiarse de la reforma, no había rastros aún.

Después de este circunloquio, llegué a la conclusión de que mi estudio se encargaría de develar: *cómo es que el docente de educación primaria vivió su formación durante la etapa de generalización de la RIEB, cuáles fueron sus motivaciones y estrategias desplegadas a la hora de asistir a los programas de formación continua derivados de la reforma integral*. Era darle valor a la voz del maestro para comprender cómo se adentra a una nueva reforma para la cual no fue formado.

PREGUNTAS Y PROPÓSITO DE INVESTIGACIÓN

Son pocos los textos que reportan cómo viven los docentes su formación, cómo se posicionan ellos mismos como sujetos y expresan sus inquietudes, creencias y saberes, ante la propuesta que les ofrece el Estado. Conuerdo con Hargreaves (2012) al indicar que hay estudios acerca de los resultados de los docentes y de sus estudiantes, de cómo debe ser su formación, pero no de sus sentimientos con los que viven la formación, ni de los deseos que moderan o motivan su trabajo (formación). Situación que me llevó a plantear dos preguntas que guiarían el estudio y que con base a la investigación pretendía responder:

- ¿Cómo vivió el docente de educación primaria su proceso de incorporación a la RIEB a través de los cursos de formación continua ofrecidos por el Estado?
- ¿Cuáles eran las motivaciones y expectativas de los maestros de educación primaria como sujetos de formación?

Las preguntas en su momento fueron útiles para delimitar la problemática, mas no fue sencillo elaborarlas, dado que su cons-

trucción remite a entender a la investigación como un proceso de construcción y reconstrucción susceptible de ser mejorado y ampliado. La primera pregunta, me obligó a pensar sobre los cursos como espacios de *interacción* entre docentes, de intercambio de significados, de relaciones que dan sentido a la formación del sujeto. Los significados acerca de la vivencia de los maestros en los cursos, son parte de su esperanza y el anhelo, que le permiten dar conexión al mundo individual y al cultural (Bruner, 2006). No obstante, no hubiera podido investigar acerca de todas las propuestas de formación continua aun centrándome sólo en la propuesta pública⁵ que por sí misma era extensa.

La delimitación continuó durante la entrada al trabajo de campo, como se verá después, momento que ayudaría también a seguir delimitando el objeto de estudio, lo que quiere decir que el trabajo apenas iba empezando. Sin embargo, para ese momento mi propósito era claro y se definía de la siguiente manera:

- Interpretar cómo vivían los maestros su formación a partir de su inserción en programas para la generalización de la RIEB.

Me propuse interpretar y no sólo explicar, porque considero que es un ejercicio complejo, que sólo se puede llevar a cabo con el trabajo directo, con estar cara a cara con los maestros frente a grupo, ir con ellos y escuchar de viva voz, sus significados, experiencias y vivencias para acceder a la RIEB. Aquí daba inicio la fase de resistencia.

Definido el problema, es necesario entrar a la teoría

Superado —parcialmente— el primer obstáculo de la investigación y comprobando así que la resistencia es esencial, se continuó con la lectura de libros, artículos, reportes, tesis, que hablaran del

⁵ Existen propuestas de formación continua de carácter privado, tal como indica Gilles (1991), desde que el tema de la formación se convirtió en una necesidad, esta puede compararse.

objeto de estudio con el fin de elaborar un estado del arte y reconocer los conceptos clave.⁶ Puedo decir, antes de seguir, que el estado del arte fue la mejor herramienta para centrar las ideas que hasta entonces parecían castillos en el aire, leer lo que decían los otros me conflictuaba porque parecía que todo ya estaba dicho, pero también me fortalecía porque al final del camino encontré un vacío cognitivo dispuesto allí para mí.

Al iniciar la investigación se hace uso de conceptos clave o categorías a priori, estos permiten entender el problema. La forma en que un tema ha sido abordado por otros autores posibilita visualizarlo de una manera distinta y reconocer los matices por los que puede atravesar una misma situación. Los conceptos que consideré importantes fueron: el *sujeto*, la *formación*, *creencia*, *saberes docentes* y la *experiencia*. De los cuales, en esta comunicación abordo sólo el de sujeto y el de formación, para dar cuenta de la manera en que éstos ayudan a comprender un problema.

En primer lugar, cuando se habla de *sujeto*, se contempla también la condición de humano que indica que la lógica del hombre es distinta a la de los animales; pero el sujeto no va a ser sólo lo orgánico, sino que va a ser también un objeto de deseo delimitado por el ámbito histórico social. El sujeto se constituye a partir de que tiene un nombre, además del contacto con el otro que satisface su deseo, puede decirse que es el otro el que devuelve la calidad de sujeto.

El sujeto es consciente de su identidad, capaz de ejercer autococonocimiento. Es un agente de cambio social, crea un mundo para sí y esta creación implica también la posibilidad de transformarse a sí mismo, encontrando sentido de lo que es, de lo que hace y de su propia existencia (Castoriadis). Si se entiende al sujeto como consciente de su autoconocimiento, se le ubica como un actor activo y social que habla, que vive y que trabaja, que puede ser formado de manera colectiva, pero sin renunciar a ser él mismo, a su individua-

⁶ Esta tarea se desarrolló desde el inicio de la investigación de forma paralela a la delimitación del objeto de estudio, sin embargo, por cuestiones de redacción y para intentar generar una lógica narrativa, se describe hasta este momento.

lidad como sujeto, en conclusión, sujeto y sociedad establecen una relación dialéctica de beneficio común.

Por otro lado, el concepto que se consideró importante delimitar es el de la formación continua, que es aquella conformada por todos los cursos que recibe el maestro mientras se encuentra en ejercicio de su profesión. Este momento de la formación es importante porque es donde reside la búsqueda de la profesionalización docente. Se tiene la creencia de que todos aquellos elementos que el maestro no pudo adquirir dentro de su primera formación habrá de construirlos durante su ejercicio profesional, procurando llenar los vacíos formativos característicos de la docencia.

Coincido con De Lella (1999) cuando afirma que “la formación continua es la que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente, y toma a esa misma práctica como eje formativo estructurante” (p. 6). En este sentido se considera a la práctica como un medio de construcción de la formación docente y como un proceso de perfeccionamiento de la fase inicial; así la formación no puede desligarse de la práctica y viceversa.

Conforme a la postura de Vezub (2005), la formación continua “es una actualización de los ámbitos cultural, científico, humanístico y pedagógico que mencionan los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la actividad profesional” (p. 202). Esta definición es certera en el sentido de que abre la posibilidad de ver que el trabajo docente va más allá del carácter pedagógico, incluso habría que agregar el componente social y el valoral.

Dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) y como parte del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP), la formación continua se divide en tres tipos: la actualización, la capacitación y la superación profesional. Las oportunidades de formación las ofrece el estado, aunque la presencia de alternativas auspiciadas por instituciones particulares también se ha hecho presente. La formación continua de los maestros de escuelas públicas se rige por la Ley General de Educación (LGE) y hoy día también por la Ley General del Servicio Público Docente (LGSPD). La formación continua, ha sido concebida como una fuente de renovación de las

prácticas del maestro, se ha buscado hacer una conexión entre la fase inicial obtenida en escuelas Normales o Universidades, y la labor del docente en ejercicio.

INTERACCIONISMO SIMBÓLICO COMO POSICIONAMIENTO TEÓRICO

No existe una metodología predeterminada para cada objeto de estudio, se construye a la par de la investigación, es una operación simultánea que se desarrolla desde el momento en que se despierta la curiosidad por atender un tema: ¿cómo entrar al campo?, ¿cuánto tiempo estar?, ¿a quién preguntar?, ¿cómo acercarse a los intérpretes de primer orden?, ¿qué preguntar?, ¿hasta dónde profundizar?, ¿qué dispositivos utilizar?

A pesar de tener nociones de cómo realizar el trabajo empírico, las condiciones del objeto de estudio y las habilidades del investigador, se conjugan en un entretrejo de decisiones que no se establecen *a priori*. Tal como indican Taylor y Bogdan (1987) “lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera cómo enfocamos los problemas, como la forma en que le buscamos las respuestas a los mismos” (p. 114).

En ese sentido, el enfoque que se utilizó fue el cualitativo por considerar que era la mejor forma para escuchar los significados de quienes hasta ese momento les ha sido negado, ofreciéndoles el rol de traductores e intérpretes de la realidad conformada a través de su proceso formativo. Y, en especial, porque en la investigación cualitativa, de acuerdo con Flick (2007):

Los objetos no se reducen a variables individuales, sino que se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano. Por tanto, los campos de estudio no son situaciones artificiales en el laboratorio, sino las prácticas e interacciones de los sujetos en la vida cotidiana. (p. 19).

En la investigación cualitativa, la predicción, explicación y control no son suficientes, sino que la relevancia está encaminada hacia

la comprensión, el significado y la acción; desarrollar un trabajo cualitativo con los maestros, considerados los intérpretes principales, permitió penetrar en su mundo, en las percepciones, creencias y representaciones que construyen.

La forma de introducirse a la problemática fue el interaccionismo simbólico, que indica que la gente crea significados que son compartidos por medio de su interacción uno a uno, cara a cara, para crear su realidad, su autoconsciencia y su capacidad de reflexionar (Blumer, 1969). Sin saberlo, era interaccionista en mis planteamientos, desde la adopción de los conceptos clave (sujeto, formación, creencias, saberes docentes y la experiencia), de la identificación del problema, la revisión del estado del arte y del establecimiento de los propósitos y preguntas de investigación. Quizá erré en la forma de abordar el objeto y primero tendría que haberme posicionado epistemológicamente, como algunos compañeros, del programa de investigación; al final llegué al mismo camino, porque el objeto de estudio así lo reclamó.

De acuerdo con el interaccionismo simbólico, el significado se forma a través de la interacción social que da como resultado un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores involucrados, se enfatiza el significado e interpretación como procesos humanos esenciales. Postula que el sujeto sólo es él en la medida que el otro le devuelve lo que es, es por los otros que el sujeto puede descubrirse como sujeto y objeto al mismo tiempo. El yo, es posible en la medida en que existen los otros que realizan una interacción que es la forma en que se puede mantener. El yo o identidad es una relación, porque en el interaccionismo lo que se estudia son las relaciones con los otros, para que exista tiene que haber dos sujetos como mínimo.

En el interaccionismo el sujeto es activo y transformador, al mismo tiempo es determinado por las experiencias de la interacción social, pero tiene las posibilidades de distanciarse de sus actos porque el estar determinado no indica que el sujeto sea un robot o esté guiado por instintos. El sujeto es capaz de definir las situaciones con las que vive, para después actuar con la reflexión que hace de ellas. Es así como el investigador busca entender cómo es que el sujeto categoriza su contexto

social, cómo piensan y qué criterios tienen para tomar sus decisiones y actuar de una u otra manera.

LA ENTRADA AL CAMPO, LOS DISPOSITIVOS DE INVESTIGACIÓN Y SU ANÁLISIS

En este estudio los mensajes emitidos por los docentes a través de sus relatos, fueron los que le aportaron sentido al objeto de estudio. La entrada al campo consideró “analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2007, p. 27). Por consiguiente, cada sujeto realiza sus propias interpretaciones de un hecho o de un concepto, dado que está ligado a los referentes con los que cuenta, a las experiencias en que ha participado y a la cultura en la que se encuentra inmerso.

El trabajo inició al aplicar un cuestionario exploratorio a maestros de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa (DGSEI), espacio laboral de las docentes entrevistadas. La incursión hasta ese momento fue provechosa, pues, se obtuvieron las facilidades para desarrollar los primeros acercamientos sin la necesidad de generar trámites administrativos. La dinámica de trabajo se centró en la negociación con los directivos de las escuelas de trabajo, los que a su vez bajaron la información a los miembros de la institución a su cargo. Todo esto se fue sucediendo en consideración a que la forma de entrar al campo en un estudio cualitativo requiere preparación, porque define las relaciones que se establecen con los sujetos informantes.

El cuestionario fue un dispositivo sencillo cuya finalidad era reconocer a los maestros con los que se podía trabajar, pues, a partir de su manipulación y análisis se consideró a los intérpretes que participarían en la investigación, por tanto, la revisión que se hizo del cuestionario prestó atención a la conjunción de datos duros que auxiliaran en la conformación del universo de estudio. De los 36 cuestionarios que se entregaron a las escuelas, sólo se recuperaron 21, de los cuales,

veinte correspondían a mujeres y el restante a un hombre con cargo de director. Además, el número de maestros no podía ser denso por el tiempo y los medios con que contaba para realizar el estudio, así que decidí comenzar con ocho maestras.

Cabe mencionar que las grandes pesquisas se hacen con equipos de trabajo definidos y con grandes presupuestos. Decir esto cobra relevancia porque los investigadores noveles se aventuran a realizar estudios amplios y profundos, y no es que no se puedan realizar, pero si son para obtener una titulación, se corre el riesgo de ver algunas generaciones pasar antes de terminar el estudio. Una investigación hacia un sólo sujeto puede tener el mismo valor que aquella que se realiza a miles.

Al final, el trabajo se realizó con siete intérpretes. Entre las características de los intérpretes destaca: el tener doble turno, pertenecer al nivel de primaria, haber participado en el programa de Carrera Magisterial (CM), haber tomado un curso de la RIEB, la institución de egreso y el género. Los primeros aspectos se definieron a través de las necesidades del objeto de estudio, por ejemplo, se tenía el supuesto de que si habían cursado un programa acerca de la RIEB podrían tener más elementos para aportar a la investigación. La experiencia me mostraría que aun cuando el sujeto no accede a algunos eventos, su voz también cuenta porque puede emitir juicios.

El siguiente y fundamental paso fue diseñar una entrevista semiestructurada, trabajo que se complicó demasiado por mi inexperiencia, por no entender la diferencia entre un cuestionario y una entrevista, que pareciera sencillo pero que nunca en el camino había tenido la necesidad de entenderlos como dispositivos distintos. En la entrevista, más que elaborar preguntas, se desarrollan temas generadores que dan pauta a que el sujeto entrevistado se expone en un clima de confianza, debido a que en su ejecución se establece un diálogo entre pares, para escuchar al docente acerca de lo que quizá hasta este momento no se le había preguntado o no era consciente. Escoger la entrevista como dispositivo de investigación posibilitó un acercamiento cara a cara con el sujeto investigado y permitió escuchar su voz, pero también visualizar sus gestos, sus silencios, sus acti-

tudes durante su aplicación, confiriendo un carácter de relevancia a la interpretación.

Es conveniente hacer ejercicios preparatorios antes de llegar a las entrevistas finales. En ocasiones el problema para llegar a una buena investigación puede ser la falta de pericia del propio investigador. Después de escucharme en grabaciones algunas veces, me percaté de que hacer el distanciamiento del que hablo, sería más complicado de lo que pensé. Hubo un momento en donde quería que los sujetos contestaran como yo pensaba, elaboraba preguntas de confrontación como para hacerlos titubear, y hacía juicios a priori. Por fortuna, ejercitar antes las entrevistas me permitió reconocerlas como dispositivos de investigación y no como instrumentos que se realizan mecánicamente.

Si bien el entrevistador lleva ventaja al entrevistado por ser el que establece las pautas del dispositivo, porque es él quien decide qué preguntar y en qué orden hacerlo, el papel del entrevistado no es menos importante, en el entendido de que es él quien aportará la información que posee y que hasta este momento el entrevistador desconoce y es por tanto quien decide qué contestar, hasta dónde hacerlo y qué ha de reservarse. De ahí que, la aplicación de las entrevistas tuvo la característica de ser una conversación con los maestros más que un interrogatorio, fue flexible y no directiva.

Se desarrollaron dos entrevistas en momentos distintos a cada una de las maestras. La primera se basó en un guion que contempló seis ejes temáticos: Elección de cursos para la RIEB; Experiencias formativas que marcan el desempeño docente; Necesidades de formación; Sentido de la formación; Formación y vida laboral del maestro y; Espacio y tiempo dedicado a la formación. Con la información obtenida procedí a realizar la transcripción inmediata para convertir las entrevistas en textos y con ello, realicé una primera lectura global con el fin de detectar aquellos temas susceptibles de ser profundizados. La segunda entrevista contempló frases que no se entendieron o requerían alguna explicación, los conceptos *folk*,⁷

⁷ Según Atkinson y Hammersley los conceptos *folk* son creados por los actores sociales como miembros de un grupo, forman parte de su cultura y de su vocabulario.

el trabajo con los aspectos que las maestras quisieran ahondar, las frases que rompían la uniformidad del texto, y demás; también se transcribió y revisó en distintas ocasiones, pero ésta vez con la finalidad de detectar categorías descriptivas que llevarían en el futuro a la interpretación del objeto de estudio.

El análisis continuó con el establecimiento de categorías transversales. Al respecto, realicé una nueva lectura de lo que decían las maestras, pero esta vez de forma paralela, ya no una a una. De esta manera se encontraron semejanzas y diferencias en sus discursos. No obstante, cabe mencionar que las divergencias fueron mínimas, tal parecía que las intérpretes compartieron experiencias parecidas a pesar de haber estado en espacios y momentos distintos de la generalización. Después se realizaron *tablas de verdad*, —ejercicio propuesto por Becker (2010)— donde se encontraron los *opuestos* en el discurso de los sujetos. Con tales significados se debía explicar por qué las cosas eran de una forma y no de otra, una especie de apertura para observar el objeto ampliamente.

Al haber transitado por tres tipos de categorías (descriptivas, transversales y de confrontación) se hizo un último ejercicio de síntesis. De las 18 categorías de análisis que resultaron, se tuvo que definir sobre cuáles de ellas era sensato trabajar, por cuestiones de tiempo, de conocimiento del tema, de las propias necesidades del programa, etc., fue así como se definieron dos solamente: (1) Me rodeo de personas que sí saben del tema las tácticas docentes para la apropiación de la RIEB, y (2) En busca de una nueva identidad docente, estar aptos para el cambio.

Del proceso de categorización sigue el de la comunicación de los resultados, que rebasa los límites de este texto. No es el cierre de la investigación, sino un momento de comprensión en donde es posible percatarse de que muchos cabos quedan sueltos y no porque se haya hecho un mal trabajo o se omitiera aspecto alguno, sino porque el entretejido del estudio lleva a futuras investigaciones, a discusiones posteriores, a trabajos pendientes. Después de todo, no es posible ni recomendable para un investigador saberlo todo, si fuese así ¿qué podría investigar el día de mañana?

COMENTARIOS FINALES

La investigación no es una tarea para la cual existan recetas, el texto aquí ofrecido está muy lejos de considerarse una fórmula o prescripción. Si acaso, pudiera considerarse como algunas recomendaciones acerca de los posibles errores que pueden evitarse a la hora de intentar construir un objeto de estudio.

Desarrollar una investigación puede producir estrés, en ocasiones el objeto de estudio cambia en el transcurso del trabajo, pero, lejos de desanimarse el sujeto puede estar tranquilo porque está avanzando, porque no se ha dejado atrapar por la tentación de moldear el objeto a las circunstancias, sino que es a la inversa, el objeto define la metodología, la entrada al campo, el uso de conceptos y el establecimiento de categorías de análisis.

Los investigadores noveles tenemos la tarea de reflexionar sobre los recursos, tiempos y espacios que se poseen para desarrollar un trabajo de investigación; en ocasiones se cree que las grandes aportaciones a la academia se derivan del trabajo con amplios universos de investigación, sin embargo, la realidad indica que aun cuando se trabaje con un único sujeto, el proceso de indagación posee el mismo valor.

La importancia de un estudio radica en dejar que el otro o los otros emitan sus interpretaciones, las que no tienen por qué ser iguales a las del investigador. El sujeto tiene mucho qué comunicar, por tanto, conviene provocar que haga explícito lo que posee de forma implícita, que en ocasiones no es consciente de saber, que quizá nunca se había preguntado o reflexionado.

Investigar es una tarea de resistencia que no tiene un fin próximo. Al contrario, abre las puertas para que nuevos investigadores ahonden en un tema. Va mucho más allá de la obtención de un grado académico, más bien, tiene relación con un apasionamiento con un tema de estudio.

REFERENCIAS

- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía Métodos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Becker, H. (2010). *Trucos del oficio, cómo conducir su investigación en Ciencias sociales*. Argentina: Siglo XXI.
- Blumer, H. (1969). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Borja, B.; Vera-Noriega, J. A. y D. García. (2009). *Opinión de los docentes sobre el programa de capacitación y su relación con el desempeño escolar en Sonora, 2004 — 2009*. Región y sociedad, vol. XXI.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.
- Castoriadis, C. (1998). El estado del sujeto hoy. En *El psicoanálisis: Proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva visión.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de formación docente. En el *I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Lima Perú.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143. México: IISUE-UNAM.
- Hargreaves, A. (2012). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Editorial Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. J. y Bogdan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. México: Paidós Básica.
- Vezub, L. (2006). *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. Las experiencias de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Argentina: DGGCyFD.

CAPÍTULO 7

ETNOGRAFÍA Y HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO

Yazmín Valeria Roldán Cervantes¹

PRESENTACIÓN

Para muchos docentes —en servicio o formación— el enfrentarse a una investigación es, en sí, el reto medular de aquel que indaga, ya que la forma en que se planteará aquello que quiere estudiar, conocer, también delimitará el método por el cual se darán nuevas luces sobre el objeto elegido, contribuyendo al enriquecimiento del universo académico. De tal suerte que la elección y delimitación de la problemática se puede tornar en una tarea de dimensiones titánicas, apabullante por la significativa cantidad de teorías o propuestas metodológicas que le sugieren o exigen compañeros, sinodales o incluso académicos de mayor experiencia.

¿POR QUÉ INVESTIGAR ES NECESARIO EN LA DOCENCIA?

La docencia y su ejercicio requiere, en lo cotidiano, de la puesta en juego de capacidades múltiples del profesional educativo, donde el docente no sólo se aboca a la aplicación de los planes y programas establecidos o, en el peor de los casos, a la reproducción de estrategias

¹ Mtra. en Educación Básica (MEBI-BENM). Profesora en la Escuela de Educación Normal José Santos Valdés, A. C. Profesora de escuela primaria pública en la Ciudad de México.

didácticas de moda; sino que su accionar cotidiano oscila entre una constante indagación del universo escolar, del aula, del análisis de las diversas dimensiones que convergen en ella y en las formas en que repercuten en el sentido que se da al acto educativo. Un docente, desde esta perspectiva, en todo momento ha de ser capaz de observar y analizar su práctica para intervenir en ella desde una posición de investigador, de actor. El docente no sólo actúa como reproductor del sistema social, sino que también genera una resistencia a él (Giroux, 2004, p.145); es decir, genera información original —que proviene de él, sus deseos y subjetividad— que incidirá en el propio sistema.

AJUSTANDO LA MIRADA

La multiplicidad de situaciones en la educación se desdobra, se constituye de forma compleja, en ocasiones en un currículum oculto, en representaciones sociales que damos como válidas sólo porque eran así desde hace mucho tiempo, en discursos que se han repetido a lo largo de los años casi de manera inalterable, en usos y costumbres poco cuestionables dentro de una organización escolar añeja o bien, con innovaciones poco afinadas en su implementación, diseñadas más para indicadores macroeconómicos que para espacios educativos. Todas estas manifestaciones convergen en la escuela, y hay que desmenuzarlas, entenderlas, rastrearlas, esto es, investigarlas.

En ese espacio llamado escuela, el docente investiga su propio entorno, observa y participa continuamente, sin embargo, pocas veces reflexiona sobre sí mismo, sobre lo que ocurre en el aula, en el contexto escolar. Además, los acontecimientos se suceden a velocidad insospechada y simultáneamente. El docente reside en un universo complejo, saturado de estímulos o de focos de atención.

Quizá por ello, al comenzar la búsqueda de un tema de investigación, resulte necesario aprender a mirar; seleccionar los aspectos prioritarios de aquellos que no lo son; inferir y comparar. También,

enfocar la mirada en un solo aspecto de tal universo educativo a manera de un “hilo de Ariadna” que logre llevarnos a través del laberinto de la complejidad escolar, esto es, una ruta de viaje en la cual transitar por las manifestaciones múltiples que conforman la educación en sus diversas determinaciones —como sistema, construcción social, ideal, política pública, disciplina—. Engancharnos con la mirada a aquello que nos atrae, marca el principio y el curso de nuestra heurística hacia una pasión, o de lo contrario, a un escenario tortuoso y lento.

En un principio, los intereses de la investigación pueden ser numerosos, y con ello, que la mirada se distraiga de forma constante. No obstante, la multiplicidad de observaciones y reflexiones realizadas en la complejidad del contexto escolar, suelen conducirnos a las coordenadas epistemológicas de nuestra indagación. En nuestro caso, a los aportes de la investigación educativa etnográfica. Esa es pues, nuestra carta de navegación. Luego entonces, textos como *Conociendo nuestras escuelas* de Ana María Bertely, se convierten en depositarios de nuestra mirada.

Con esos filtros interrogamos una porción de realidad. Así nos vamos preguntando sobre los procesos de la cultura escolar —relaciones al interior de la escuela, importancia e impacto con la comunidad, organización escolar, toma de decisiones, trabajo de los docentes, influencia de políticas oficiales—; también nos interrogamos sobre los nexos de las escuelas con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados desde los cuales surgen políticas educativas homogéneas y con fines específicos (Bertely Busquets, 2000, pp. 45-46). Es decir, con la mirada colocada en situación, reconocemos aquellos aspectos sobre lo que deseamos investigar, perfilando así la delimitación de la problemática, dado que, “identificar algo es poder dar a conocer a los demás, dentro de una gama de cosas particulares del mismo tipo, aquella de la que tenemos intención de hablar” (Ricoeur, 2006, p. 1).

Luego entonces, la delimitación también es teórica y metodológica. Así, el enfoque etnográfico representa la oportunidad de abrir paso hacia la interpretación y comunicación de lo observado y la comunicación. En especial, empleando como dispositivo de registro

de observaciones y posterior análisis de las mismas, la narración de las experiencias significativas del ejercicio docente.

Colocar la mirada en lo imprescindible, permite reconocer y aprovechar la visión especialista, como la de Rockwell, quien señala que la etnografía educativa “además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clases, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación”. (2000, p. 32). Lo cual indica que, durante la construcción del objeto de estudio, es fundamental rescatar los elementos directos del contexto observado, pues tal acción, constituye la fuente de la cual emanará el mismo, así como su estructura final y justificación de indagación.

LOS DISPOSITIVOS NARRATIVOS, VETA DE CONSTRUCCIÓN DE OBJETO DE ESTUDIO

Las opiniones o perspectivas que se tienen de manera personal acerca de las temáticas que nos interesan, no son tan completas ni enriquecedoras para los propósitos de la investigación educativa, ya que contienen el sesgo de una sola mirada, de una sola historia y manera de interpretarla, por lo que a pesar de tener nuestro interés, será de vital importancia tomar distancia de los posibles objetos de estudio, para situarlos en un contexto donde se confronten los supuestos propios con los de la literatura especializada.

La construcción de un objeto de estudio no es una visión simplista, sino un proceso que para lograrse requiere, por lo menos de un método y de la elección de instrumentos que recojan los hechos cotidianos, a fin de evitar que pasen desapercibidos aquellos que constituyen formas específicas de sujeción, desigualdad, pasividad u omisión en el mar de la complejidad del contexto escolar.

Ante tales consideraciones, en mi caso particular utilizo, en un primer momento, el ya mencionado dispositivo narrativo para recuperar experiencias. Comienzo por usar el registro anecdótico o diario del docente, así como, a elaborar la herramienta de “la historia de

vida”, rememorando algún suceso de mi trayecto profesional o personal relacionado con las temáticas identificadas, con la intención de delimitar mi referente empírico (Bertely Busquets, 2000, p. 47), mismo que me permite escribir y revisar momentos claves de la práctica e incidentes críticos en un nivel, que si bien, pudiera resultar intimista y subjetivo, logra recuperar la manifestación de emociones y puntos de vista a la distancia, posibilitando su reflexión significativa, profunda, dando paso a interrogarme críticamente acerca de los mismos.

Este ejercicio potencializa lo observado, nos hace dirigir la mirada a esos rincones poco iluminados de nuestra profesión, “lo que nos conduce a pensar en la importancia de no emitir juicios erróneos sobre lo que acontece en las escuelas, sino en describir los acontecimientos escolares, pues en ellos radica la esencia de una formación profesional, muy estrechamente ligada a la práctica docente” (Chona Portillo, 2016, p. 121), en este primer proceso la identificación con el posible objeto de estudio se hace consciente, reconociendo y reflexionando sobre los motivos de su elección, lo que permitirá, en momentos posteriores de la investigación, desmarcarse personalmente de la temática para seguir un camino objetivo en el desarrollo y los hallazgos del docente, evitando juicios superficiales o precoces, ampliando la capacidad analítica y profundamente reflexiva del acontecer escolar.

Por otro lado, con el diario de enseñanza me sitúo como sujeto de conocimiento e investigadora de mi práctica, determinando no sólo las temáticas que me son prioritarias abordar, sino también los posibles enfoques con que me aproximaré a ellas. En particular, utilizándolo “como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso para el análisis de la teoría o supuestos que sustentan las decisiones docentes, en tanto provee una base comprensiva y rica para el estudio del proceso de enseñanza” (Caporossi, 2009, p. 132). Combinado así con la identificación general de categorías de análisis que propone el enfoque etnográfico, permite enunciar supuestos teóricos y objetivos a alcanzar con la investigación; es decir, permea el sentido, la exploración o

construcción de saberes diferentes o innovadores a partir de la realidad revisada, ya que posibilita encontrar esos intersticios que en el desarrollo habitual de la práctica docente se escapan de un referente de análisis consciente, no escondido en una falsa neutralidad, generación espontánea o validación cotidiana del acto.

Ambos ejercicios permiten no sólo analizar mi práctica actual sino que, la comparación de ésta con mi trayecto formativo profesional o sistema de representaciones propio, dan como resultado una primera estructuración del objeto de estudio, donde el acercamiento personal a mi docencia como referente a las manifestaciones actuales de mi labor o del entorno al que pertenezco o deseo investigar, se cruzan y me permiten resignificar lo que sucede en el contexto escolar, centrando mi atención en aspectos específicos. Al respecto, Caporossi justifica el uso la narrativa como dispositivo para la construcción de conocimiento docente, en tanto que, los docentes:

A través de ella, recuperan la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como autores de los relatos, en cuanto a las narraciones siempre tienen un sujeto, un “yo” que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado, porque no hay división entre lo que se narra y los acontecimientos que esas narraciones describen, entre el ser-dicho del mundo y el ser-hablante del sujeto (2009, p. 108).

Posteriormente, prosigo con la lectura de lo narrado, con la finalidad de definir la dimensión a abordar, ubicando dos o tres posibles temáticas a indagar. Además, hago un cruce con mi historia de vida tomando en cuenta mis intereses y saberes teóricos, los incidentes críticos de mi práctica docente que convergen con alguno de los temas que surgen del diario del docente. Tal proceder me permite enunciar problemáticas y posibles objetivos de investigación, de las cuales ubico aquella que sea de mayor interés para mí, considerando si es factible realizarla con los recursos con que cuento, o si me será permitido el acceso al campo de investigación seleccionado.

Ahora bien, en este punto es pertinente destacar que si bien la elección del objeto de estudio está hecha, es necesario sustentar y justificar la necesidad de indagación sobre el mismo, dotarlo de una estructura propia y objetiva que permita analizarlo y reconstruirlo a través de una investigación soportada por un proceso metodológico capaz de reconocer y dar a conocer hallazgos en torno a una tesis, la cual a su vez debe ser sustentada de manera concreta con el estado del arte del tema elegido.

Recurro entonces a la producción académica del tema de mi elección, al camino ya trazado por otros, respecto a la problemática enunciada, a la relación de un objeto de estudio con la teoría. De esta forma, la formulación de preguntas acerca del objeto de estudio permite construir orientaciones para abordar los conceptos en torno al mismo, posibilidades de causalidades, explicaciones de caminos ya transitados que proveen a mis propias experiencias y vivencias de mayores elementos para comprenderlos, desde la perspectiva que deseé abordar. Así, la función investigativa de mi docencia explora tanto teorías plausibles para sustentar la hipótesis, como opciones para diseñar los instrumentos para indagar acerca de las mismas y analizarlas de forma posterior.

RELACIÓN OBJETO DE ESTUDIO-TEORÍA. MARCO METODOLÓGICO

El objeto de estudio y su estructuración no es concluyente sin fundamentos epistemológicos que aporten una visión teórica de la realidad, dado que los elementos teóricos a partir de los cuales se interpreta lo observado, determinan el método a seguir en la investigación.

Es entonces que me aboco al enfoque hermenéutico analógico,² ya que la escuela, como contenedora de múltiples manifestaciones

² Beuchot Puente, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM (FFyL)-Ítaca.

de acciones, debe ser interpretada a través de sus propios textos evitando los totalitarismos y los equivocismos que puedan surgir de la perspectiva del investigador, situando las observaciones en un contexto determinado, significativo y operante; permitiendo encontrar aquellas analogías en problemáticas generales, sin por ello mostrarse inflexible a la consideración de variables en casos muy parecidos; pero en contextos diferentes, permitiendo a su vez, una futura intervención en el contexto analizado, esto es, un proceder pedagógico:

El acto interpretativo en tanto que es un elemento importante en el contexto educativo, encarna en sí una condición pedagógica, pues no solamente se interpretan los procesos (textos) de la práctica docente para reflexionar sobre ellos o para elaborar informes sobre su estado, sino para intervenir práctica y provechosamente en ellos. (Monroy Dávila, 2016, p. 112).

Por lo tanto, para lograr la óptima construcción de un objeto de estudio es necesario precisar que el fin último de la investigación a realizar pretende incidir en lo educativo, en el entendido de que “como opción conceptual inferida a partir de las reflexiones precedentes, es una acción transformadora del sujeto que produce conocimiento y es propiciada por un sistema de interacciones humanas en un contexto histórico específico” (Sañudo de Grande, 2006, p. 25). Es decir, se pretende aportar nuevas visiones a los conceptos que constituyen el acto educativo, abriendo posibilidades de intervención que, si bien incidirán en el contexto inmediato, también podrán ser consultadas y hechas propias para ayudar a transformar o comprender otras realidades.

Así las cosas, si partimos de que los conceptos educativos son asumidos y puestos en práctica desde la propia subjetividad de cada uno de los actores, el mismo objeto de estudio reclama una condición hermenéutica, donde la interpretación de textos en torno a la información recabada inicialmente, enriquezca la hipótesis y camino a seguir, ya que los significados se construyen “en las intenciones

de los sujetos, en la interpretación por parte del que participa y de acuerdo con las interpretaciones de los demás, en el plano histórico —en una cadena de acciones— con respecto a lo que se produce” (Sañudo de Grande, 2006, p. 26). En consecuencia, podemos arribar a la conclusión de que las prácticas escolares tienen que ser entendidas a través de los significados que los propios sujetos les atribuyan, siendo la misión del investigador identificarlas, narrarlas e interpretarlas.

Entonces, la hermenéutica es un recurso teórico metodológico útil para realizar una heurística objetiva que posibilite desentramar los sentidos que cada sujeto aporta a mi temática. Sobre todo, porque “las expresiones humanas contienen un componente significativo que surgió en un contexto específico y que debe ser reconocido por un sujeto que pertenece a otro tiempo, a otra historia y otro contexto específico y debe de trasladarlo a sus propio sistema de valores y significados” (Beuchot, 1997, p. 14), y para entender cabalmente el sentido de las expresiones e impresiones plasmadas en una narración etnográfica es imperativo darle seguimiento interpretativo, sustentado por los aportes académicos disciplinares sobre el tema.

Incluso, Beuchot también plantea al respecto que la hermenéutica nos ayuda a elaborar la interpretación de los textos recabados para entender las perspectivas de cada actor, tomando en cuenta la particularidad de cada caso; ya que cada una de ellas se encuentra anclada en un momento histórico, y en todo caso, el conocimiento histórico no radica en que los humanos hacemos la historia, sino en que somos historia (Beuchot, 1997, p. 18), y parte de esta historia nos conforma como sujetos pero no sólo eso, sino que nos prepara el escenario en donde interactuamos con otros sujetos, dentro de un marco institucional, político, familiar, social y educativo. No hay nada que escape al acto de ser histórico.

En ese sentido, la hermenéutica es “el arte y ciencia de interpretar textos, entendiendo por textos aquellos que van más allá de la palabra y el enunciado” (Beuchot, 2000, p. 13). Así, su bondad directa a mi posición de investigadora se pone de manifiesto al asumirla como la “potencialidad que los seres humanos tenemos para situarnos como

intérpretes, como mediadores que sobre la base de su conocimiento lingüístico hacen comprensible lo que, incluso es incomprendido”, reconociendo entonces que es necesario interpretar los textos ofrecidos por los sujetos, utilizando los aportes teóricos como puente o mediación entre la experiencia y el entorno válido y tradicional de percepción del objeto de estudio en el universo escolar, que sin embargo, está a su vez permeado de las subjetividades e intersubjetividades de sus actores.

Ahora bien, si en un primer momento fue la narrativa propia la que arrojó la elección del objeto de estudio, su construcción prosigue con la elección de instrumentos de indagación acordes a la tesis, objetivos y método de la investigación. Por tanto, entiendo que, “el método de la hermenéutica debe realizar, a partir de la interpretación viva, o de la vida interpretativa, una inducción o epagógé, para derivar por inducción (analógica y adaptada) sus leyes a los textos concretos.” (Beuchot, 2000, p. 19). Lo cual, para mis fines de investigación, posibilita que la interpretación de horizontes y su intertextualidad histórica respecto de los actores inmersos en el objeto de estudio, permite la ruptura epistemológica entre lo “inamovible” y la perspectiva novedosa que deseo compartir respecto al mismo.

En esta perspectiva, hay que señalar que “el objeto al que el interprete conduce puede ser objeto inmediato, que es la cosa en cuanto representada por el signo, y un objeto dinámico, que es la cosa misma independientemente de que sea representada y que determina al signo en su representación” (Beuchot, 2000, pp. 22-23), lo cual nos permite metodológicamente interpretar con referentes contextuales los textos que han venido construyendo los conceptos que constituyen las prácticas actuales de la educación, sus manifestaciones válidas o suficientes y aquellos avances o preguntas que en la intertextualidad han generado paradigmas que fortalecen o invalidan textos y significados y, por tanto, la manera de actuar de cada sujeto al interior de la institución escolar.

Así pues, cada elemento del contexto se manifiesta en los textos de los actores, los cuales, aunque influidos por un contexto, —histórico,

político, económico, social—, emanan de la estructura identitaria del sujeto, y convergen o se contraponen dando paso a la existencia de una diversidad de perspectivas que intercambian sentidos en sus puntos de coincidencia, que son constantemente interpretados, concatenados o rechazados en el texto de sus interlocutores, esto es, que “los constitutivos de la práctica, de acuerdo con sus agentes y agrupados por naturaleza, son: acciones del educador, acciones del estudiante e interacción entre ambos” (Sañudo de Grande, 2006, p. 30), de aquí que el punto de partida para investigar es a partir de hacer explícitos y reconocibles sus textos y las acciones que realizan.

Es por ello, que en la construcción de un objeto de estudio desde el enfoque etnográfico, cuya elección de método es el hermenéutico, cobra especial importancia el detalle de la narrativa y la explicación de los textos recogidos, ya que:

El entendimiento del pensamiento, la palabra y acción personal de los profesores se sitúa en contextos sociales y educativos singulares. Esta perspectiva hermenéutica y narrativa de la indagación mantiene que las preguntas que formulan los profesores, las formas y redacciones literarias que utilizan los docentes, y los esquemas conceptuales que usan para encuadrar las prácticas de clase adoptan el formato de una estrategia formativa poderosa para elevar el conocimiento que tienen de su propio razonamiento profesional. (Villar Angulo, 1995, p. 37).

Consecuentemente, las técnicas de indagación para su construcción y posterior investigación deben ser elegidas cuidadosamente, recurriendo a instrumentos de exploración grupal e individual, que recuperen la metanarrativa escolar, que ahonden en el contexto para resignificarlo y transformarlo. Por lo tanto, el objeto de estudio en el método hermenéutico sigue construyéndose con las voces de los actores escolares, cobra espacio, se hace dinámico, cercano a la verdad. Inclusive, siguiendo a Gadamer —en palabras de Aguilar Rivero—, “se trata en este caso de verdades que nos ayudan simplemente a ser más humanos, más abiertos y más atentos al peligro de cerrar los ojos y los oídos sin darnos cuenta para no ver ni escuchar

a los otros.” (Aguilar Rivero, 2004, p. 23). De esta forma es que avanzamos a la recuperación del poder del docente como intelectual, como investigador y creador de su propia realidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A partir de recuperar la práctica, de analizarla, de hacer conscientes los textos y actos producidos por los actores educativos, podemos pensar en transformar las dinámicas al interior del aula, de la comunidad escolar, incluso del propio sistema educativo. El enfoque etnográfico narrativo y su interpretación hermenéutica posibilitan acercarnos a realidades dinámicas y en constante transformación, haciendo de nuestro objeto de estudio un ente más tangible, atravesado por lo real, constituido por signos, hechos, historias, subjetividades y sujetos, prácticas y tradiciones, las cuales, finalmente, siempre ofrecerán la necesidad de entenderlas para incidir en ellas.

REFERENCIAS

- Aguilar Rivero, M. (2004). La hermenéutica y Gadamer: presentación. En M. P. Irigoyen Troconis, *Hermenéutica, analogía y discurso* (págs. 13-24). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Barbosa, M. (2004). En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.9. Núm. 20. México: COMIE, 159-181.
- Bertely Busquets, A. M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ciudad de México: Paidós.
- Beuchot, M. (1997). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de Hermenéutica Analógica*. México, D.F.: UNAM, ÍTACA.

- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivos para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. (. Sanjurjo, Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (págs. 107-149). Santa Fe Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Chona Portillo, J. A. (2016). La investigación narrativa, un dispositivo para comprender la complejidad del aula y la transformación de la práctica educativa en docentes de educación básica. En F. Monroy Dávila (Coord.), Temas de Formación Docente. Reflexiones, diálogos y propuestas (págs. 115-135). México: CAPUB.
- Giroux, H. (2004). Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI.
- Monroy Dávila, F. (2016). La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación. En F. Monroy Dávila (Coord.), Temas de Formación Docente. Reflexiones, diálogos y propuestas (págs. 99-113). México: CAPUB.
- Ricoeur, P. (2006). Sí mismo como otro. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2000). Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Ciudad de México: Paidós.
- Sañudo de Grande, L. E. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En L. E. Sañudo de Grande, La significación de la práctica educativa (págs. 19-54). México: Paidós.
- Villar Angulo, L. M. (1995). Enseñanza reflexiva. En L. M. Villar Angulo, Ciclos para la enseñanza reflexiva. estrategia para el diseño curricular (págs. 21-51). España: Ediciones Mensajero S.A. Bilbao.

CAPÍTULO 8 IDENTIDAD DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDIO: RETOS DE LA FORMACIÓN NORMALISTA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*María Eugenia Hernández Baltazar*¹

Para Paola y Carlos

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Así como los procesos de globalización atentan contra la identidad local *en las comunidades*, influyen por igual en los grupos magisteriales, trastocando tanto el marco social de sus esquemas normativos, axiológicos y culturales, como en los contextos económicos, políticos y sociales que configuran hoy las prácticas de sus espacios laborales y formativos. Lo cual genera también un imaginario simbólico e histórico de la labor docente, que limita sus posibilidades comunitarias y su responsabilidad social, bajo un predominante orden de la repetición técnico instrumentalista de la tarea.

En contraparte, emerge perentoria la necesidad de *romper* la lógica “objetiva” con la que funciona esa realidad y la urgencia de decolonizar el pensamiento y las acciones, ante el desafío y la posibilidad de apostar por un *pensar-hacer éticamente que interpele desde lo cotidiano y lo estructural*, bajo propuestas colectivas, incluyentes y pertinentes al bien común.

¹ Profesora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y en la Facultad de Estudios Superiores (FES-Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Al respecto, contrario a los imaginarios instrumentalistas prevalentes, el docente en formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) realiza diversas lecturas reflexivas de su formación, indaga, diseña diagnósticos, aplica instrumentos, recupera y redimensiona su actuar profesional, y éstas son tareas que orientadas de forma pertinente, pueden constituirse en gérmenes potenciales para su formación como investigadores de su práctica y *ethos* profesional.

Ahora bien, si partimos de entender la formación como una necesidad permanente en todo sujeto y en toda sociedad, esto es, como proceso complejo e inacabado, podemos advertir que, sin ésta, no habría aspiraciones ni deseo. En todo caso, nos dice Vargas (2016), no estamos acabados ni completos, dado que al formarnos se hace presente el deseo que nos lleva a la acción. El mismo deseo que nos mueve es deseo de vínculo con los otros, y éste requiere dejar de regirse por prohibiciones y mandatos homogeneizantes de la cultura económica predominante. De tal manera que, el profesional docente “como figura historizada, representa el resultado acabado del conjunto de condiciones, procesos y prácticas sociales articuladas en general, por la demanda social y el campo de conocimientos estructurado a partir de dicha demanda”, como señala Rojas (2008, p. 17). Esto resulta relevante porque justo la profesión y su contenido, configurado por los esquemas del normalismo y sus políticas actuales, dotan de sentido a la construcción curricular, profesional y social del ser docente. Pero, ¿cómo se dimensionan sus prácticas y cómo el sujeto en formación construye su identidad? ¿cómo dan lectura los estudiantes normalistas de estas configuraciones *identitarias* y desde qué aristas ubican su problematización?

FORMACIÓN COMO OBJETO DE ANÁLISIS

Al reflexionar sobre la formación hay que insistir en que, derivado de los procesos de globalización impuestos en América Latina y el mundo en general, se “expulsa la riqueza de sentido que encierra la

formación y conlleva una intención de dominio sobre los sujetos al arrebatarles la necesidad de realidad” (Meneses, 2004, p. 19). Así, el concepto de formación exige entenderse desde “la interioridad del sujeto, a su experiencia de vida... y de su subjetividad... impregnada de lo social... donde la creación de la subjetividad en el maestro es producto de la cultura dominante, pero también es resultado de las posibilidades de un ejercicio de reflexión, de un pausar en el camino para entenderse a sí mismo” (Hernández, 2016, p. 269). Lo cual, necesariamente implica una responsabilidad personal ante la otredad, con sentido ético, político, histórico, institucional y social.

En la formación docente, el sujeto aprendiz va constituyendo su identidad profesional, como fuente de sentido y de acción; y no sólo como reproducción de rol definido desde el mandato de “las normas estructuradas por las instituciones y las organizaciones de la sociedad” (Castells, 2003). Así que, aun cuando la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder, lo hace de diferente forma. Es el caso de la identidad legitimadora, la identidad de resistencia y la legitimidad de proyecto (Castell, 2003, p. 32). Y, precisamente en la acepción de proyecto, se sitúa la identidad del docente, pensado como sujeto de historia, quien es potencialmente constructor de su apuesta epistémica, donde el contenido y el método constituyen parte de la esencia de su práctica profesional.

Por otra parte, Medina Melgarejo (2000), aborda la denominada *universitación* de la formación de docentes de educación básica, señalando que una recomposición importante del sector normalista, se cruza sobre todo en los noventa, con las reformas curriculares de educación básica y con la definición profesional de las normales como instituciones de educación superior. Además, destaca que las profesiones establecidas en los espacios universitarios pueden tener un margen de acción y constitución en torno a los proyectos estatales, pero en el ámbito magisterial desarrollado en las escuelas normales “y ejercido con la intervención de un Sindicato Nacional con las características del SNTE, más el mercado laboral... se encuentra ofertado y

controlado por las políticas gubernamentales. Estos elementos configuran los referentes de constitución de las profesiones” (Medina, 2000, p. 29).

Pero entonces ¿qué es la profesión?, si observamos, el concepto de profesión deriva del término alemán *Beruf*, y alude a un doble significado: vocación y profesión. Para Weber, el *estilo vital* de las profesiones estuvo determinado por *el grandioso cosmos de orden económico moderno*, constituido justo en ese momento “en que el ascetismo abandonó las celdas monásticas para instalarse en la vida profesional y dominar la moralidad mundana” (Weber, 1969, p. 258).

La *vocación* expresa la exigencia de un convencimiento íntimo en los individuos que se dedican al trabajo científico, lo cual supone una verdadera pasión. Cabe considerar que históricamente, hay una relación estrecha entre el capitalismo y la conformación de las profesiones. En Estados Unidos el concepto de investigador profesionalmente calificado, surge a inicios del Siglo xx. De esta manera, el término profesión, tiene diversas connotaciones según la época y el contexto:

Bajo estas condiciones, la profesionalización del trabajo académico implicaría dos grupos de fenómenos: la instauración de condiciones externas al individuo, provenientes de lo social e institucional (reconocimiento legal, institucional y social de los académicos como profesionales); y creación de condiciones inherentes al individuo, que estarían más claramente relacionadas con los procesos de formación, con la conformación de un cuerpo delimitado de conocimientos básicos (pedagógicos, epistemológicos, sociales, históricos, económicos, políticos, psicológicos y filosóficos) que legitimen su desempeño profesional” (Galicia, 2006).

Podemos observar que la profesionalización vista así, deriva de un nivel de acción política y de valoración social y también implica una tensión entre profesión-profesionalización. En general, en el marco de la docencia, la profesionalización consiste en el efecto de establecer —por medio de intensas negociaciones y luchas— las formas y mecanismos para legitimar una serie de saberes a través

de la escolarización. Esto representa serios retos para la formación normalista ya que carece de varios de estos procesos y limita su liga por el fuerte control estatal y burocrático del normalismo. Así, la profesionalización se redefine constantemente en la red de políticas que la circunscriben, lo que tiene complejas interacciones e influencias con la ética de la formación docente.

En este marco ¿cuál es la identidad del normalismo? Sabemos que no existe en México una historia uniforme y única de los docentes de las normales, aunque exista claridad en que la historia del educador se relaciona con la conformación de los sistemas educativos y de las instituciones estatales en general. Así, bien podemos relacionarla con un apostolado argumentado por San Agustín y Santo Tomás Aquino, hasta Comenio en la época de la Contrarreforma, donde la docencia sigue vinculada a una ética religiosa. Es hasta el siglo XIX, ya a la par de la conformación de los sistemas educativos, que se va generando la estructura de la labor docente, como se conoce hoy, con una tarea delimitada, un contrato para realizar la actividad de enseñar y una preparación formal. De esta forma, un antecedente importante lo exponen Díaz Barriga e Inclán Espinosa, cuando señalan que la función docente, sobre todo a nivel básico, en la actualidad, se trata de una actividad:

Fundamental para el Estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo, y para un número considerable de sujetos —cerca de 25 millones en el planeta dedicados a la educación básica, de los cuales 5,1 millones se desempeñan en América Latina— que cuentan con un contrato laboral y obtienen una identidad profesional, esto es, en términos genéricos, son profesores. (2001).

Más adelante, específicamente en México como señala el *Informe 2015* del INEE *Los docentes en México* (INEE, 2015), encontramos que al inicio del ciclo escolar 2013-2014, 1 201 517 docentes enseñaban en 228 205 escuelas de educación básica atendiendo a 25 939 193 alumnos. Específicamente en primaria —señala el Informe— en ese ciclo se registraron 14 580 379 estudiantes, o sea el

56.2% del total en educación básica, laborando con 573 238 docentes, que representan el 47.7% de este nivel educativo (p. 23). Como se aprecia, el sistema se ha ampliado, pero no ha conformado las condiciones que den cuenta de un proyecto educativo sólido a nivel nacional, fragmentando las acciones de las políticas educativas en el ámbito laboral. Inclusive, el propio INEE advierte “sobre la necesidad de hacer de la carrera docente una profesión atractiva” aunque lo reduce a la necesidad del “diseño y la puesta en marcha de un sistema de incentivos que reconozca y premie el mérito” (p. 5).

Así, de acuerdo con Díaz Barriga e Inclán Espinosa, hay dos factores relevantes que generan en el normalismo una identidad distinta a la de otras profesiones: primero reiteran que es una labor que ha estado históricamente burocratizada por su vinculación con los proyectos del Estado, supeditada a una serie de prescripciones para su desempeño; y además, porque carece de la estructura que de forma general caracteriza a una profesión, ya que éstas se identifican por un elevado status, un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento y la presencia de mecanismos del gremio que condicionan la autorización para ejercer la profesión, entre otros elementos; lo que no acontece en la docencia. Estos rasgos han pauperizado la labor, con un riesgo importante que va más allá del bajo poder adquisitivo y que, cultural e ideológicamente adscriben su trabajo como meros empleados, sin sustentar un carácter intelectual y creador de nuevas estructuras formales en defensa de su profesión.

El docente, como trabajador, no cuenta con un sistema real de incentivos y estímulos que le permitan mejorar su desempeño, en comparación con otras profesiones. Además, desde los imaginarios y las identidades sociales se establecen nuevas aristas para continuar el estudio de las configuraciones de la identidad frente al desmoronamiento de dos imágenes sobre la función docente (la religiosa y la mítica) “en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional, por un lado, y la del trabajador asalariado y el obrero, por el otro,” como señala Carrizales (2011, p. 94).

En este sentido, cabe preguntarse: ¿hasta dónde la docencia cumple con los elementos que caracterizan a otras profesiones?, ¿hasta dónde sólo se puede tipificar como una actividad profesional? Aunque:

En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros profesionistas, esto es que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos claros de ingreso a la profesión y tiene un cuerpo de conocimientos propios. La sociología de las profesiones establece otros elementos característicos de una profesión como poseer elevado estatus, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, así como la existencia de mecanismos para autorizar a los que pueden ejercer la profesión y determinar los que no la pueden ejercer. (Carrizales, 2011, p. 3).

Desde esta perspectiva, la docencia en educación básica no cuenta con estos criterios. Pero entonces ¿cómo superar esta constitución del sujeto normalista predominantemente vista desde la exterioridad tecnocrática y utilitaria? La respuesta es compleja, pero es necesario reconocer que, una gran fortaleza de los movimientos sociales alternativos y críticos sólo pueden basarse en el poder de la identidad, como fuerza de autonomía frente a las instituciones autoritarias impuestas por la lógica del capital y la seducción de la tecnología, “incluso en la derrota (de estos), su resistencia y proyectos repercuten en la sociedad y la cambian... no pueden reducirse a la dinámica de la sociedad red... nuestras sociedades están constituidas por la interacción entre la red y el yo, entre la sociedad red y el poder de la identidad” (Castells, 2003, p. 422).

Pero, en el normalismo hace falta reconstruir ese *ethos* profesional desde la responsabilidad social que implica. De esta manera, para pensar desde el conflicto y lo estructural, tiene que existir un *ethos* común, principios básicos y articulación metodológica, y esto no puede ser obra de la casualidad. El puente de la comunicación, como plantea Habermas (2000), permitiría partir de un

principio que posibilite pasar de sentimientos morales y formas comunes, que guíen en colectivo el actuar de la comunidad. Dice el autor, que para pasar de los sentimientos y experiencias morales a principios, nos valemos, como en el conocimiento científico, de un principio metodológico. Pero, en la formación normalista, bajo lo expresado, se puede considerar que es necesario discutir y comprender con mayor profundidad el sentido y la vinculación de los fenómenos educativos, además de una permanente vigilancia epistemológica y metodológica para develar significados y resignificar las pautas culturales académicas de la práctica docente y sus posibilidades transformadoras, pensando y construyendo desde esa capacidad de fortalecimiento de su identidad.

IDENTIDAD COMO EJE DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO A INDAGAR POR LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

En el proceso de configuración de la identidad, como se dijo, lo incierto y la complejidad no tienen que constituirse en procesos desfavorables de la práctica, sino que potencialmente son gérmenes de la posibilidad reflexiva y crítica y no necesariamente obstáculos para el aprendizaje y la formación. Desde estas preocupaciones, no todo está determinado, algunos docentes en formación focalizan sus deseos de indagación y construcción del posible objeto de investigación, que sin menoscabo de la importancia de hacer lecturas de las “unidades de análisis de la práctica educativa” (Zabala, 2008), identifican la relevancia de pensarse a sí mismos, de reconfigurar su profesión al cierre de su formación normalista, desde sus principios de identidad profesional. Pero ¿por qué la identidad docente como objeto de indagación?

La definición de la identidad del quehacer docente, supone un trabajo tejido en los procesos institucionales escolares, internalizada “por medio de los aprendizajes escolares, las conquistas intelectuales, los hábitos sociales y los agentes de cambio en la personalidad de los sujetos que definían determinados entornos humanos... No sería suficiente ni válido... no basta simplemente cambiar los con-

tenidos y métodos... El cambio debe centrarse”, menciona Froufe (2013), en los aspectos actitudinales, cognitivos, de valores, de creencias, etc., con la finalidad de evitar que grandes principios legales o instructivos oculten prácticas pedagógicas discriminatorias. Ante esto, una opción es leer la identidad docente desde la Pedagogía Intercultural, como una pedagogía de los encuentros, de aceptación de los otros sin renunciar a la identidad propia, donde la enseñanza de los idiomas no es la única solución posible para la comprensión del otro cultural, ya que además de la lengua, existe una cultura, unos hábitos, unas costumbres, unas formas de vida, una historia pasada y presente, con matices diferenciadores de acuerdo al contexto en que se producen.

Las prácticas pedagógicas alternativas que respeten las diferencias, requieren que “nos apropiemos de nuestra propia identidad ecológica y formativa y seamos capaces de compartir con los demás aquellos bienes, voluntades y atributos que nos han sido regalados con la finalidad de realizar una cultura de la paz por medio de un bautismo dialógico entre todos los hombres, bañados por las aguas de las distintas culturas” (Froufe, 2013, p. 3). De esta manera, se partiría de un compromiso dialógico y solidario. Sobre esto Castells (2010) señala que, partiendo de la experiencia empírica, se ha observado que, durante los últimos años, han coexistido en el mundo el desarrollo del proceso de globalización y el de una reafirmación de distintas identidades culturales: religiosa, nacional, étnica, territorial, de género y otras identidades específicas. La coexistencia de la globalización y las identidades, son procesos que tienen una relación sistémica, articulada por una nueva cultura universalista por encima de los valores *identitarios* y frente al riesgo de la homogeneización cultural, que desdibuja toda cultura e identidad local. Ambas perspectivas para Castells son la cara de la contradicción inconmensurable de la postura paradigmática del racionalismo liberal y la de la postura crítica marxista; pero en ambos casos vistos de esta forma, se niega la construcción histórica, religiosa o étnica de las identidades, para afianzar el ideal del ciudadano, reflejando por igual una ideología que considera que las identidades *son un dis-*

curso sospechoso. Sin embargo, los normalistas, al problematizar su objeto se arriesgan, se decolonizan del nivel utilitario del sólo saber, interrogándose a sí mismos quiénes son.

Como expuso Castells (2010), las identidades legitimadoras son “introducidas por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales”, éstas generan la sociedad civil. Las identidades de resistencia son “generadas por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad” estas generan las comunas o comunidades. De esta manera, siguiendo a Castells (2003), hay que identificar que la globalización no es sólo una ideología sino un proceso objetivo de estructuración del conjunto de la economía, sociedades, instituciones, culturas y, que además concretamente, refleja que no es un conjunto indiferenciado de procesos, sino que todo está articulado en la compleja red cuyo centro es la economía, el capital y los mercados financieros. Pero, que trastoca los procesos *identitarios* y las posibilidades de las regiones y actores marginales, ya que, aunque todo se teje en el entramado de la globalización, no todo es incluido.

La identidad como una reconstrucción del sentido de la vida de las personas en el momento en que se pierde lo que tenían como forma de agregación, de organización —que fundamentalmente en la Edad Moderna era el Estado—. El mercado no es suficiente para dar sentido. El Estado pasa a ser en cierto modo agente de la globalización y no de una colectividad particular, y la reacción es la construcción alternativa del sentido a partir de la identidad., (Castells, 2003, p. 258).

El significado de la docencia de esta manera, se desdibuja y se transforma, de un papel promotor de la transformación social, para colocarse como un servicio útil al mercado, que en su acontecer cotidiano, teje estructural y simbólicamente diversos entendimientos del hacer y ser profesional, y que para estructurarse como espacios

creadores de identidad propia, necesita de la participación y solidaridad comunitaria de sus actores. Pero, la identidad global se ve articulada por las identidades tejidas en las problemáticas contemporáneas como la miseria, la salud, la alimentación y los riesgos ecológicos, donde lo valioso cobra significado. Entonces, aun cuando “las identidades siempre son objeto de valoración positiva o negativa (estigmas) según el estado de la correlación de fuerzas simbólicas” (Giménez, 2005, p. 93). Lo que limita —a pesar de esas fuerzas simbólicas y su objetivación física— establecer fronteras territoriales e *identitarias* por ejemplo, ante las catástrofes ecológicas, cada vez más frecuentes en el planeta. Es por eso que *nuestra conciencia del mundo* sería, antes que nada, la conciencia de una ‘comunidad global de riesgo’.

En esta marginalidad, las profesiones se debaten en su sobrevivencia o reajuste. Y en particular la docencia, como se dijo, intrínsecamente articulada a los procesos estatales de reproducción y capacitación —que no formación— de los sistemas ideológicos y laborales, cobra renovadas configuraciones de su identidad, evidentemente no siempre ligadas a su posibilidad del fortalecimiento de su estatus profesional.

Por otra parte, para Giménez (2005), la identidad es una unidad compleja entre lo individual y lo social, referida a su particularidad y subjetividad, pero también trans-individual por ser portadora de una identidad interior (genética), anterior (descendiente de), posterior (la progenitura) y exterior a sí mismo (el congénere). Así, la lectura que el docente da a su realidad, se realiza desde la singularidad individual que diferencia a cada uno de cualquier otro y desde un egocentrismo subjetivo que excluye a cualquier semejante del propio sitio ontológico y es autoafirmativo. La identidad compleja por lo tanto no es disyuntiva sino articuladora, con una multiplicidad de facetas, pertenencias y dependencias, con algo de infraidentitario, preidentitario y sobreidentitario que la nutre, pero también la corroe, porque contiene y produce alteridad; con la dialéctica relación de multiplicidad y unidad, originalidad y conformidad, siempre necesitando de otro por reproducción y comunicación.

Asimismo, si como afirma Escámez (1988), la dimensión moral de la identidad consiste en la definición de sí mismo permanentemen-

te, en este punto hay que considerar que el sujeto normalista recibe desde sus contextos diversos, los productos simbólicos de su cultura, entre los que tendrá que distinguir lo que realmente es relevante para el sujeto, en el marco de lo que consideramos malo y bueno, bueno o mejor, en el horizonte de cosas, situaciones o acontecimientos que tienen valor en su contexto; ser auténtico presupone las exigencias que están más allá del yo. Esta dimensión se configura desde los primeros marcos de interacción del sujeto y en sentido ontológico desde que dimensiona su ser. La justicia, la responsabilidad, la “vida buena” o la vergüenza y la culpa, no son actos azarosos, sino que se ven condicionados por los mundos de vida de quien construye su identidad ética. La dimensión moral deriva de los contextos sociomorales de los medios de experiencia y la red de relaciones interpersonales.

Así, se actúa con sentido y con intención, en tanto el sujeto decide realizar o no una determinada práctica, en un contexto de principios morales dado. Es decir, “el docente construye o podría construir negociaciones frente a una realidad adversa, si asume dicho compromiso ético-político” (Hernández, 2016), por tanto, además de considerar al normalista como sujeto histórico, para el campo ético, se considera también como “un ser racional que usa la información para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones” (Hirsch, 2013, p. 3). Luego entonces, podría constituirse en una veta de reestructuración de sentido de la identidad como objeto de indagación para problematizar no sólo la práctica didáctica del docente en formación, sino de la complejidad del sentido del sujeto profesional, de su proyecto como sujeto y colectivo y de sus procesos de configuración de identidad.

RETOS DE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO COMO GENERADOR DE LA APUESTA EPISTÉMICA EN LOS ESTUDIANTES DE LA BENM

Desde el marco previo, en este punto se puede observar que la delimitación del objeto de estudio se ve acotada y cuestionada desde

la predominancia del interés —aparente— en la práctica didáctica de la profesión desde el origen explícito de lo escolar y lo áulico en las escuelas primarias. Como señala Mejía (2015) “es conveniente reforzar los vínculos de las escuelas normales y los planteles de educación básica, más allá de ocupar sus espacios como espacios de práctica”. Lo cual da cuenta de la urgencia de procesos de vinculación mucho más profundos, amplios y articulados. Ahora bien, si estamos frente a la investigación como posibilitadora de la reflexión crítica y construcción de apuestas originales en la docencia, como campo profesional, entonces el espectro de elección del objeto de investigación amplía sus horizontes, incluyendo las unidades de análisis de la práctica, pero desde diferentes aristas.

Sin embargo, ¿qué dificulta un trabajo de investigación? en particular ¿qué hace más complejo este proceso de la elección del objeto de investigación que en otras licenciaturas? Se considera relevante acotar que, en primera instancia, los problemas para investigar no son privativos del perfil del estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que como señala Soria (2011, pp. 77-87), el egresado universitario en su mayoría, padece de serias deficiencias en su formación para la investigación, derivadas de la baja tradición y un clima poco propicio para la investigación en las universidades de Latinoamérica. Además, no hay claridad en los requisitos mínimos de un proyecto de investigación; muchas veces se desconoce qué y para qué es la investigación y los tipos de investigación; no sabe escoger un tema apropiado y relevante de investigación; no sabe cómo conceptualizar, planear y revisar la bibliografía, ya que desconoce cómo y qué debe preguntar, ni sabe cómo obtener la información que necesita; desconoce cómo organizar su proyecto de investigación o cuál es el papel de la estadística. También, requiere de leer críticamente informes de investigación, aunque tampoco sabe cómo preparar sus propios informes de investigación por escrito.

Situación vigente para los estudiantes normalistas, quienes, tampoco han desarrollado sólidamente estas capacidades, pero se enfrentan además con otras limitaciones, como la escasa tradición investigativa en este ámbito, lo que los coloca en mayor desventaja. Au-

nado a la divergencia existente entre las prácticas docentes y las de investigación. Por una parte, los profesores estamos inmersos “en normatividades institucionales que delimitan la función” (Carrizales, 2011, p. 93), además de los ritos cotidianos y prácticas rígidas de lo escolarizado; mientras el investigador comparte las prácticas institucionales, no vive la falta de flexibilidad en las jornadas laborales ni la delimitación de los programas preestablecidos y su rigidez.

Entonces, ¿de qué sentido de la investigación estamos hablando, en el marco de los procesos formativos de los Licenciados en Educación Primaria? Si nos situamos en la investigación desde la operación académica como señala Basilio Encarnación (2011, pp. 148-149), se presenta la academia como un grupo de aprendizaje con un nivel temático y otro dinámico, en el primero los docentes unifican criterios del marco teórico, determinan los referentes curriculares para la integración teórico metodológica del proceso enseñanza aprendizaje; revisan y analizan los recursos didácticos acordes con la especificidad de la práctica, la naturaleza de los contenidos de aprendizaje y los intereses de los alumnos; proponen alternativas de investigación que los alumnos pueden vincular con su formación escolarizada y analizan las formas más apropiadas para la evaluación y acreditación del proceso. En lo dinámico, la academia la concibe como una instancia de análisis colectivo para compartir responsabilidades y asumir mayor compromiso grupal.

Ahora bien, ¿cuál es el propósito de que el Licenciado en Educación Primaria realice la tarea de investigar? Creemos, haciendo extensivo el discurso de Carrizales (2011, p. 94), respecto de los profesores universitarios, al contexto normalista, que las tareas de la investigación les permitirían a los profesores en formación, fortalecer el pensamiento propio, desarrollar en él la capacidad de interpretar saberes, analizar y resolver problemas, lograr una formación intelectual, y por ende, no ser sólo consumidores y repetidores del saber, ni transmisores eficientes del mismo. Esto implica, entre otras cosas, la autenticidad como resultado de la tarea de investigar:

La autenticidad implica estilo, ser un docente distinto, ser el autor de su propia representación; implica expresarse con sello propio. Ser Yo

mismo. La autenticidad no se define con atributos rígidos, se recrea, se reinventa. Implica la pérdida del miedo a reconocernos tal como somos, implica discrepar del narciso y mentiroso espejo que nos acompaña, implica también pulir, afinar y valorar nuestros atributos, hacer de ellos nuestro mayor rostro posible. (Carrizales, 2011, pp. 96-97).

En suma, para elegir el problema de investigación en el campo de la docencia se puede comenzar por identificar y tomar decisión desde los diferentes niveles de problematización, a saber: teórico-epistemológico, metodológico, de intervención educativa y desde la problematización epistémica y ética (ontológica/deontológica), entre otros. Pero para ello es necesario, vencer algunos retos, como la prescripción normativa del hacer docente; transitar del centro sólo en lo pragmático para dimensionar el objeto desde la articulación compleja de la configuración de las formas, lógicas y procesos históricos de la profesión a través de su construcción o taller epistémico.

Todo ello, para que el sujeto en formación se apropie y reflexione sobre el camino que siguió para constituir su identidad de forma flexible y abierta. Sobre todo, porque en la formación docente inicial, el sujeto aprendiz va constituyendo su identidad profesional, como fuente de sentido y experiencia, y es, precisamente en esta última acepción que situamos la identidad docente, como sujeto de historia, quien es potencialmente constructor de su apuesta epistémica, donde el contenido y el método constituyen parte de la esencia de su práctica profesional. Por tanto, el docente no cejará de superar los retos de los actos repetidos para arribar a la autenticidad, esto es, a la problematización docente desde la complejidad, a la creación del pensamiento propio por medio de la duda y a la indagación permanente.

Luego entonces, cabe resaltar que un docente —en formación en servicio— que indaga desde sus propios procesos de formación y su identidad en el de-venir de las prácticas mismas, al permitirse cuestionar las acciones repetitivas y no reflexionadas, como un construir dialéctico y permanente, adquiere importantes retos:

1º Una condición básica: promover una postura y estructura de gestión político-académica en todos los niveles del normalismo, que genere espacios físicos, curriculares y concretos para la investigación de forma coherente a las expectativas de formación que exige el nivel de una licenciatura y de las capacidades potenciales de sus estudiantes y docentes.

2º Afrontar el reto de asumir este potencial como *creadores*, de preguntar y de abrir posibilidades de deconstrucción, partiendo de sus inquietudes auténticas y preliminares.

3º La disposición y el hábito de la lectura, como una ruta disciplinada y persistente para arribar a la construcción capítulo a capítulo y para resistir las correcciones y lecturas constantes párrafo por párrafo. Esto requiere justo la apertura de pensamiento y la capacidad de tolerancia a la revisión, al desafío y a la reconstrucción paciente.

4º El abordaje metodológico: proceso que implica un acompañamiento muy cercano y constante, una guía clara y desglosada de este proceso, para problematizar la profesión desde perspectivas cualitativas-interpretativas.

5º Estrategias co-curriculares: fomento de eventos académicos y/o talleres permanentes de metodología para la investigación educativa, que fortalezcan las capacidades básicas para la investigación. Su apremio radica en la misma estructura de la malla curricular de la licenciatura citada, dado que sólo existen dos cursos, enfocados a este fin: “Herramientas básicas para la investigación educativa” y “Taller de producción de textos académicos”.

REFERENCIAS

Basilio Encarnación, R. (2011) “La operación académica integrada como alternativa de vinculación de la docencia con la investigación”. En *Docencia en investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México, IISUE. pp. 145-156.

- Castells, M. (2010), "Globalización e identidad" en *Quaderns de la Mediterrània* 14, España. Consultado: dialnet.unirioja.es febrero, 10 del 2016.
- Castells, M. (2003). "Entender nuestro mundo" en *La era de la información*. México, Siglo XXI.
- Carrizales, C. (2011). "Rasgos de un programa e investigación educativa para docentes". En *Docencia en investigación en el aula*. México, IISUE. pp. 93-99.
- Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa. (Enero-Abril 2001, No. 25). "El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos" *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI En <http://rieoei.org/rie25a01.htm>
- Escámez, J. (1988). *El marco teórico de las actitudes: I*. En J. Escámez y P. Ortega, *La enseñanza de actitudes y valores* (pp. 29-50) Valencia: Nau Llibres.
- Froufé, M. (2013). Hacia la construcción de una Pedagogía de la interculturalidad. España, U. de Salamanca. www.caritas.es/.../11%20%20HACIA%20LA%20CONSTRUCCIÓN%20
- Galicia, J. (2006). "Estrategias para impulsar la profesionalización del trabajo académico en México" en *Andamios*, vol. 3, núm. 5, diciembre. pp. 91-112.
- Giménez Montiel, G. (2005) *Teoría y análisis de la cultura*. México, Conaculta.
- Habermas, J. (2000). "El sujeto de la historia" en *La lógica de las ciencias sociales*. España, Tecnos. pp. 443-450.
- Hernández, Ma. E. (2016) *Ética de la profesión docente desde la perspectiva de estudiantes y docentes de la BENM*. Tesis Doctorado, México, CESE.
- Hirsch, A. (2013) La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia en *EDETANIA* 43 [Julio 2013], pp. 97-111, ISSN: 0214-8560.
- Medina, P. *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México, UPN-Plaza y Valdés, 2000.
- Mejía, A. *La Benemérita Escuela Nacional de Maestros en el Umbral del Siglo XXI*. México, Gabimarc. 2015.

- Meneses, G. *Formación y teoría pedagógica*. México, Lucerna DIOGENIS, 2004.
- Rojas, Ileana. (2008). “Las nociones de *formación* y *profesión*” en *La formación universitaria en educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. México, UNAM. pp. 13-24.
- Soria, O. N. (2011) “Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana ¿por qué esperar hasta el posgrado?” en *Docencia en investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México, IISUE. pp. 67-91.
- Vargas, C. (2016). *La ética del deseo, la ética del acto*. México, Samsara.
- Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Península.
- Zabala, A. (2008). *La práctica Educativa. Aprender a enseñar*. México, Graó.

CAPÍTULO 9

LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS. TEJER MIRADAS PARA HACER DOCENCIA

Ma. Guadalupe Correa Soto¹

Los maestros hemos sido en otros tiempos y en otras épocas, de todo. Su acompañamiento en las comunidades era indispensable para resolver no sólo dentro de la escuela, sino fuera de ella; formaba parte de una comunidad como el personaje sabio que siempre tenía la respuesta para cualquier problema.

Pero los tiempos han cambiado, los complejos procesos sociales y la efervescente modificación de la vida económica, política y social, exige nuevas alternativas, flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante. Los maestros requerimos asumir de manera diferente una posición ante la formación inicial, repensando el sentido y la función de la escuela en la época actual. Surgen aquí varias preguntas; ¿Qué retos enfrenta un maestro en el siglo XXI?, ¿cómo se es maestro en el siglo XXI?, ¿qué recursos necesita un maestro en el siglo XXI? Las respuestas requieren de análisis y discusiones profundas, sólo haremos algunas consideraciones que desde nuestra práctica podemos vislumbrar en este sentido.

Entonces, ¿cómo se llega a ser maestro? Llegamos a ser maestras y maestros a través de esos trayectos formativos que en trazos vamos recuperando de nuestra experiencia por las aulas en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y en las escuelas primarias de práctica, los patios de recreo; los viajes en el metro, camión o metrobús; por los diálogos establecidos con un autor, con un texto, con un profesor,

¹ Profesora investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

con nuestros compañeros de aula, nuestros pares de práctica, o con los diálogos con las niñas y niños con quienes interactuamos en su cotidianidad. Ser maestro es algo que no acaba, porque la docencia es un acto inesperado, incierto que invita a continuar formándonos dentro y fuera de las aulas, en otras instituciones de educación superior, en la vida que se vive, en la cotidianidad del evento. Ser maestro o maestra, es una decisión, una virtud, un ser en libertad.

Al narrar nuestra experiencia, nos descubrimos, al descubrirnos, nos transformamos. Para eso sirve narrar, para encontrarnos y reencontrarnos con nosotros mismos como otros, de construir retornos reflexivos de nuestro hacer docencia, de recuperar las voces y las miradas de esos otros en tanto que son sujetos de educación, para llenar nuestra vida de nuevas experiencias, de otros aprendizajes, para abonar en la infinitud de la enseñanza. Escribimos historias de la educación para que otros, —que no nosotros—, se miren, se aventuren al conocimiento de eso que a veces llamamos realidad escolar.

Las formas de ser maestro se pueden contemplar desde distintas miradas; desde su función propiamente dicha, el papel que tiene en las diferentes actividades educativas, o también desde la dimensión personal de quienes encarnan en la profesión docente, y las cuitas que lo llevan a decidir quedarse con este cometido.

Contemplamos aquí al maestro en su dimensión personal con una historia individual, que refiere una manera singular de ver la vida, una escala de valores y una forma de resolver los problemas cotidianos, todo esto se ve reflejado en su actividad diaria y da cuenta de la formación de la identidad del docente.

De aquí que la elección y las maneras de ser maestro han cambiado, elegir ser maestro se torna difícil y ahora, a esta decisión la envuelven razones de toda índole, desde el juego de ser maestra de niña, hasta la más radical negación de no querer serlo y después convencerse de querer quedarse. De tal suerte que, enseguida se recuperan algunas expresiones de estas experiencias para dar cuenta de la versatilidad de circunstancias que envuelven la decisión de ser maestro.

UN INICIO

Todo tiene un comienzo. Son las siete de la noche del miércoles y la señorita del otro lado del teléfono dice con voz contundente —maestra lo sentimos mucho, no podemos darle el servicio como ustedes lo necesitan—, de verdad lo lamento, pero todas nuestras unidades están ocupadas para el jueves 5, de cualquier manera, vamos a seguir buscando opciones y se comunican con usted más tarde—. Yo, sin saber cómo reaccionar le contesto con tono débil —muchas gracias por su apoyo—. Me quedo con un desasosiego terrible, llena de angustia, ¿y ahora qué vamos a hacer? —me pregunto—.

Este es el día a día que los maestros enfrentamos en nuestro hacer; un vacío, una negación, un mundo de angustias para tener y saber cómo resolver la salida de los niños de la escuela, el viaje a emprender para lograr otras experiencias. Y sin embargo, el docente se mueve, gestiona en otros lugares, no desatina y emprende nuevas acciones.

EL VALOR DEL SÍ O ABONAR A LA RESISTENCIA

Escribir lo que pasó y cómo pasó, de pronto se torna difícil, sobre todo cuando se quiere dar cuenta de uno o de varios eventos porque uno no sabe por dónde empezar o bien, no logra precisar qué es lo más importante, y qué es menos importante. Y eso es precisamente a lo que me enfrento en la cotidianidad de mi docencia. Ha sido tan intensa la experiencia de acompañar a los estudiantes en este camino de la pedagogía por proyectos en su último año de práctica y hay tanto que contar, que no logro ordenar mis ideas y mucho menos mis emociones. Sin embargo, la pregunta clave de Daniel Suárez me orienta y entonces me pregunto, ¿cómo llegamos hasta aquí? Si, aquí al Seminario de Análisis y trabajo docente; tanto mis alumnos como yo llegamos con dudas, con incertidumbres, con temores, pero inquietos y con muchas ganas de hacer algo diferente, eso me parece que desde el primer día todos lo teníamos claro y esa sola certeza nos dio para llegar aquí y mucho más.

La pedagogía por proyectos nos abrió los brazos, nos recibió con fanfarrias; lo digo así porque para este momento (marzo) estamos ya en la recta final de la propuesta de intervención con esta estrategia en nuestras escuelas de práctica, es extraño, me parece que no ha pasado el tiempo.

EL REENCUENTRO

Aún tengo presente el asalto que sentía en mi interior al mirar a mis 12 alumnos y yo reunidos para lograr un mismo objetivo, en un mismo camino; listos a organizar el 4º año de la licenciatura en la BENM; el último para ellos y el primero para mí como maestra de Seminario en 7º y 8º semestres, que paradójico. Algunos de ellos fueron mis alumnos en primer semestre, otros es la primera vez que los veo, pero me atrevo a decir que en aquellos días de su llegada a la BENM inmersos en un panorama incierto, sus rostros eran de distintos colores; de entusiasmo, de incertidumbre, quizás de regocijo o ¿por qué no? de apatía, porque los motivos que nos llevan a decidir ser maestros son muchos.

Hoy, al verlos otra vez de cerca, escuchar sus voces y sentir sus miradas ya no son los mismos, han cambiado, han crecido, se han transformado y en su recorrido por la Normal han tomado decisiones y han decidido ser lo que son ahora... y bueno han resuelto compartir conmigo el cierre de este ciclo de vida tan determinante y sublime; es un halago y mi toda yo, se llena de regocijo.

ENTRE DILEMAS Y RETOS

Para llegar aquí, hemos transitado por diferentes sendas, en estos casi seis meses el trabajo ha sido arduo, difícil quizás, lleno de tropiezos, pero placentero. Hemos tenido hallazgos importantes, desconsuelos y frustraciones, pero si no, entonces cómo se enriquece la experiencia de un maestro, cómo aprendemos a enfrentar, resolver

y tomar decisiones, si no es desde lo vivido, lo experimentado, lo sentido y por supuesto, lo aprendido.

Poner en el centro la pedagogía por proyectos desde nuestras narrativas, para llevarla al aula de práctica, nos involucra en un diálogo intenso y de intercambio fluido. Aquella mañana descubro que estoy compartiendo el seminario con muchachos que se atreven, que experimentan, que quizás igual que yo tienen miedo, pero confían en el valor del sí, en lo que implica decidir hacer algo diferente, llevar al aula la posibilidad de dejar escuchar las voces de los niños, de cuestionar el papel del maestro que sigue programas y acepta reformas sin detenerse a pensar el impacto que tendrá en sus niños. Como maestros en formación aún, tomar la decisión desde ahorita de que siempre hay posibilidades para interceder en el aula, para buscar maneras y formar en nuestros niños otros ciudadanos; con voz, con voto, reflexivos, analíticos y que sepan desde ahí, desde la formación básica que tienen derecho a ser escuchados. Y que este grano de mostaza es una muestra de que se puede abonar a la resistencia.

Lanzar la pregunta inicial a los niños y enfrentarse a todas esas voces y esas manos levantadas con los pies bien puestos al centro del salón mirando a todos lados y estar atentos a todas las propuestas, logrando ser mediadores y conseguir el consenso o la votación para elegir el tema, y así, el nombre del proyecto fue de los primeros retos que enfrentamos.

Plasmar en un proyecto colectivo el proyecto de acción (contrato colectivo), precisar lo que vamos a aprender de las diferentes asignaturas que se involucran, describir las competencias específicas a desarrollar; requiere de investigación, dedicación y estudio. Cada uno de ellos elaboró de manera detallada esta herramienta; para lograrlo fue preciso exponer, discutir, intercambiar y reajustar nuestras versiones.

Lo que no pensamos que llegaría casi está pisando nuestros talones, la pedagogía por proyectos nos alcanzó para llenarnos de un sinfín de situaciones novedosas e inesperadas. Los días para la recta final del trabajo por proyectos de aula llegó; y de pronto ya estábamos envueltos en partidos de fútbol, días de campo, ferias, pintura

de murales, campamentos que se concretaron en acantonamientos o en acampaescuela (en palabras de los niños), súper títeres, acuarios en el patio de la escuela, cine, esculturas, almohadazos con todo y pijamadas, lectura, pintores de sueños, piñatas, juegos, cantos y mucho más.

Un puñado de nervios y de algarabía nos envuelven en estos días de cierre de proyectos, de organización y de culminación de actividades.

El camino ha sido sinuoso, escabroso quizás; pero quiero pensar que estos doce aventureros se han divertido tanto como yo y han encontrado cosas diferentes en este camino recorrido, como tantas sorpresas he descubierto en cada uno de ellos: en sus dudas, en sus preguntas, en sus respuestas, en sus incertidumbres y en sus certezas, en sus formas diferentes de ser y de pensar, de vivir su momento de estar en el aula, esta última como practicantes para saltar de una vez por todas a ser maestros de grupo.

LOS DESENCUENTROS

Compartir la opinión del otro no es la única manera de establecer un diálogo, la diferencia de posturas y opiniones también permite construir nuevos planteamientos, así, al interior de nuestro grupo hemos intentado generar una vida colectiva, esto nos ha llevado a varios desencuentros que nos han permitido mirar las cosas desde otros lugares, aprender a escuchar esa opinión diferente, con molestia quizás, pero entendiendo la diferencia como parte de la construcción colectiva. En realidad, todo desencuentro se transforma en un espacio de aprendizaje, porque en la diferencia de opinión, de referentes, de acción, está el compartir, el descubrir otras miradas, otras maneras de hacer y de ser, la dialéctica pedagógica en educación.

LOS HALLAZGOS

Cada quien llevó a buen fin su proyecto, digo a buen fin porque los tropiezos, los sinsabores y la supuesta frustración son parte de un

proceso de formación, que nos permite repensarnos, nos mete en conflicto y eso es lo más importante: resolver el conflicto —cognitivo, por cierto—. Podemos afirmar que la pedagogía por proyectos nos está formando y transformando de manera permanente, porque implica entre otras cosas; visualizar la importancia del maestro como mediador, la gestión como acción determinante para el desarrollo de un proyecto, propiciar las condiciones facilitadoras, saber escuchar, hacer curriculum, conciliar cuando las opiniones son diversas, tomar decisiones y buscar de manera continua alternativas que permitan la vida colectiva dentro del aula con respeto, en una palabra, repensarse de manera continua como maestro.

Es impresionante entender que con cada uno de estos jóvenes, viví desde este acompañamiento, una manera distinta de hacer proyectos, pude sentir muy cerca su mirada hacia el aula, sus estilos de enseñanza, su muy particular manera de tomar decisiones, pero sobre todo, la osadía de cada uno de ellos al aventarse al vacío y llevarte al aula de práctica una estrategia que ni aún los maestros con grandes recorridos en el servicio a veces se atreven a transitar, y además hemos descubierto juntos infinidad de minucias acerca de los eventos del aula y claro, me han dejado un sinfín de aprendizajes en cada momento compartido. Soy otra evidentemente después de este proceso, también me he transformado, me he descubierto y me he llenado de dudas y de incertidumbre en este recorrido tan impredecible, pero verdaderamente satisfactorio.

La frase tan trillada de que “el final es apenas el principio” nos embona, aunque aún nos falta el último estirón para cerrar este ciclo, retomo este proverbio hindú para decir que cuando esto culmine los muchachos del 4º 8, llevan en sus haberes de formación la semilla para ser maestros diferentes, osados, libres y que aún con dudas, se atreven y logran construir caminos diferentes de estar en el aula. Este grupo, que un buen día alguien lanzó la propuesta de darle la connotación de “4º 8 democrático”, nombre que quizás suene ambicioso o hasta altanero, pero que en mi opinión hemos logrado sostener con mucho esfuerzo y de a poco, lo que significa la democracia en el aula, porque si bien es cierto que se enseña con

el ejemplo; ¿cómo propagar la democracia sin saber lo que implica enfrentar sus vicisitudes?

UNA BREVÍSIMA CONCLUSIÓN ACERCA DE LA FORMACIÓN INICIAL

Es verdad, la narrativa en tanto que lenguaje en la docencia, permite escribir sobre la experiencia, eso que nos pasa, acontece y sucede, no lo que pasa, acontece y sucede, sino de lo que nos pasa, acontece y sucede, y es que muchas cosas pasan y vuelven a pasar de una y otra forma y nosotros espectadores, que no tomamos posición; aquí es abordar el acontecimiento como si lo viviéramos una y otra vez, no para que pase y nos quedemos impávidos, sino para sumergirnos en su paso; así nos formamos como maestros, somos afectados por todo lo que pasa, acontece y sucede; eso nos da forma y contenido, de eso que llamamos docencia. Somos entonces eso que nos pasa, sucede y acontece, somos esas palabras que emergen de nosotros para habitar el aula, la escuela y sus espacios.

En ese ser narrativo, somos maestros antes, durante y posteriormente a nuestra formación inicial; asumimos una identidad por todo aquello que nos identifica, aquello que nos hace ser. Somos entonces, en el tiempo, en su existencia a través de ese tiempo, en esta narración que nos toca de una y otra manera. Somos a través de las voces de los otros, los maestros, los niños y los jóvenes; en sus situaciones de vida, en sus formas de pensar, de saber, crear y recrear conocimiento. Somos en la incertidumbre como principio de conocimiento.

Así que, en la formación inicial, a medida que se narra la experiencia de los procesos formativos, damos sentido a la significación de la docencia; en la re-significación de ser maestra/o.

REFERENCIAS

Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía*. FCE, Argentina.

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobisipsissilemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N°1
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, Barcelona.
- _____. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. FCE, México.
- Carvajal, A. y Villegas N. (2009). “La práctica en la formación inicial de profesores de educación primaria: consideraciones múltiples”. En Sandoval, Flores, Blum-Martínez Rebeca, Harold, Andrews Ian. (Coordinadoras). México, UPN. 2009, pp. 183-207.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. CLACSO-Universidad de Buenos Aires.
- Dosse, F. (2011). *El arte de la biografía*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, México.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.
- Jolibert, J. (2000). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial, Buenos Aires, Argentina.
- Jolibert, J. y Jeannette J. (Coordinadoras. (2015). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el Aula*. Ediciones Manantial, México.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, FCE, México.
- _____. (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona, España.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica. México. pp. 21-22.
- Sandoval, Flores, Blum-Martínez Rebeca, Harold, Andrews Ian. (Coords.). (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros*. México, UPN. pp. 183-207.

CAPÍTULO 10

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN MÉXICO. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DESCOLONIALIDAD DEL SER¹

Samuel Cielo Canales²

PRESENTACIÓN

Escribir esta ponencia —ahora capítulo de este libro—, es una forma de volver a los lugares que nos formaron como profesores y que son parte de nuestro andar cotidiano. Implica, además, una emoción indescriptible, sobre todo al compartir la palabra y el pensamiento en este auditorio, escenario de grandes momentos y toma de decisiones que configuraron la ruta por la que hemos transitado el campo de la docencia.

Por ello, quiero plantear mis reflexiones en un itinerario de tres momentos. Uno que permita ubicar la comunicación propuesta, sobre la discusión de la docencia como campo de intervención e investigación educativas. Otro, que plantea cuatro condiciones que he descubierto a lo largo de treinta años de docencia, como una invitación a asumirnos como profesores-investigadores en nuestra tarea docente. Y un tercero, contenedor de una serie de reflexiones

¹ Este capítulo es resultado de la ponencia presentada en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) el 14 de noviembre de 2016; en el marco del Encuentro: *La docencia como campo para la investigación y la intervención educativas*. En el auditorio “Mtro. Lauro Aguirre”.

² Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, sede San Lorenzo Tezonco. Contacto: samcielo@hotmail.com

útiles para abrir el campo de ideas para discutir y seguir armando nuestra praxis docente.

CAMINOS DE TRANSICIÓN. EL INICIO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROBLEMA

Corría el año de 1983, y estaba cursando el segundo grado de la normal, cuando un grupo de compañeras, de compañeros y quien esto escribe, todos del grupo 28 de la generación 1981-1985, veníamos de una experiencia muy grata al acompañar las luchas de obreros, campesinos y maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Teníamos un Grupo de Trabajo en un local que estaba detrás de las aulas de los terceros años.

Uno de esos días, de esos años de formación normalista, participando en una huelga de los compañeros de la UNAM; un trabajador nos preguntó: ¿para qué quieren ser profesores? Nosotros solo atinamos a responder que para acompañar al pueblo en su formación como seres humanos.

Ahora bien, partir de narrar mi experiencia es sustancial, en tanto considero que nuestra formación académica como profesores no se agota en un plan de estudios ni en el título que logramos. Tiene que ver en mucho la praxis pedagógica que desarrollamos y que pretendidamente nos abocamos a llevar a cabo mediante el cúmulo de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes que nos orientaron en la escuela normal.³

³ El *Plan de Estudios 1975 Reestructurado (75-R)* que seguimos en la Normal básica en aquellos años, era un acomodo de la reforma de 1972. Dos cuestiones a destacar, son, en primer lugar, el interés del estado por la formación dual —que no era otra cosa que combinar lo teórico con lo práctico—, y, además, la inserción del apellido de “práctica docente”. La otra cuestión se relaciona con la idea de poner énfasis en la preparación teórico-cognitiva, pues mientras más conocimiento, más control, según los objetivos de dichos planes de estudio. Es decir, se seguían centrando en el aspecto instrumental de la educación. Cfr. http://normaltexcoco.edomex.gob.mx/planes_estudio_antteriores1997 consultado el 10 de octubre de 2015. También, ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente

Así pues, es de tener en cuenta que comencé mi labor como docente en el verano del año 1983, en compañía de mi hermana, que también era profesora del Estado de México. Atendíamos cerca de 180 estudiantes que buscaban mejorar sus notas. Y no dejé de hacerlo hasta el año de 1988, cuando tuve que optar por otras formas de participación social.

Con el tiempo, comprendí que esas experiencias me habían, o nos habían dado la oportunidad de acercarnos a eso que llaman la realidad. Y que además nos habían ofrecido la posibilidad de no ser objetivos o subjetivos en nuestro estudio como normalistas y como docentes, sino ser partícipes de la formación de seres humanos con los que aspirábamos, utópicamente, a cambiar el mundo.

Esa participación me hizo aquilatar que no podíamos ser profesores o profesoras si no estábamos parados en eso que el barbón de Tréveris, mi querido Marx, llamaba *terrenalidad*.

Y es que esa terrenalidad, como nos lo explicó una y otra vez Paulo Freire,⁴ tenía su relación con conocer, escarbar y sentir el mundo para rehacerlo, para transformarlo. De vez en cuando nos preguntábamos: ¿cuál es el derrotero final de nuestra labor como docentes?

Sí, es cierto, nos costó trabajo dilucidar lo que queríamos decir, lo que queríamos responder. Porque alguien nos quería vender la idea de que la docencia, eso que nosotros llamamos la terrenalidad de ser maestras y maestros, era un campo muy apartado de nosotros como normalistas, que era a lo que aspirábamos o nuestro futuro, sin saber que en realidad era nuestra tierra, nuestra parcela, nuestro ánimo y nuestra esperanza desde por sí. Y quisieron incluso, que la estudiáramos en libros de psicotecnia pedagógica, en manuales de didáctica o en memorias del siglo XIX cuando el normalismo era tan funcional como el contexto intelectual y sociohistórico que

en México, 1822-2012, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, en <http://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/09-sep-IEESA.pdf>, consultado el 08 de noviembre de 2016.

⁴ Cfr. Freire, P. *La Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México. 1970. Sobre todo capítulo 1.

le dio su vida moderna. Esa era la docencia que nos impusieron, una docencia que estaba lejos de nosotros y que por eso debíamos investigarla, ponerla como objeto de estudio, desde las implicaciones que trajo ese remedo de reforma que fue el 75-R, donde la investigación era desde la observación y la práctica misma, para esa formación dual a la que se aspiraba y que se reforzó a partir de hacer un trabajo final convertido en *Trabajo Recepcional*, que no era otra cosa que la compilación o memoria de trabajos realizados durante nuestras prácticas docentes en el cuarto año de la Normal.⁵

Con el paso del tiempo me pregunto: ¿acaso no es la docencia lo que llevamos tatuado nosotras y nosotros que hemos abrazado esta profesión que trabaja con seres humanos? Tal vez la pregunta tenga un dejo de impertinencia, pero no la hago por eso, sino por saber cómo configuramos primero una concepción clara de *lo que es la docencia* para cada una y uno de nosotros y *desde dónde* la pensamos; para después decidir lo que hacemos como normalistas que se están formando o como docentes en el aula, es su transformación cotidiana. Pues de lo contrario, cualquier intento de investigación o intervención sería una caricatura de hacer docencia, de ser profesora o profesor.

Por lo tanto, no sólo es necesaria la concepción de docencia que tengamos sino también lo que implica investigar o intervenir en nuestra realidad docente. No voy a discutir el concepto de investiga-

⁵ En el caso del trabajo final que se permitía hacer durante 7° y 8° semestres, en el turno matutino prevalecía la hechura del Trabajo Recepcional; en el caso del turno vespertino, teníamos la opción de hacer la Tesina, que implicaba adentrarse en el mundo de la investigación científica; es decir, había un seguimiento metodológico, pero prevalecía el corte de la investigación cuantitativa. Teníamos que demostrar con evidencias fácticas lo que hacíamos o decíamos.

ción⁶ ni de intervención,⁷ pero me parece que es necesario empatarlo con eso que es nuestro terreno a cultivar: nuestra tarea docente.

Lo que he aprendido a lo largo de este camino es que la investigación puede alimentar formas y caminos por andar y la intervención es caminar con lo que buscamos mejorar. Las dos se implican mutuamente, si se quiere; pero la intervención tiene un nicho especial en lo que se ha llamado la formación de un docente reflexivo,⁸ que como dispositivo instrumental en la formación de los docentes se ha hecho un paradigma que no atina a consolidar ni a un docente reflexivo, ni mucho menos un transformador de su quehacer docente.

Me explico, este paradigma con el que se viene formando a los docentes desde hace más de una década y media en América Latina, y tiene más tiempo en países europeos, sitúa su empuje a partir de la Declaración de Bolonia, Italia, en 1999, el Proyecto Tuning⁹ (*Adaptación de estructuras educativas en Europa*) del año dos mil y el arraigo que se ha hecho de las competencias como enfoque en la experiencia docente de forma muy práctica.¹⁰ En resumen, se trata de un paradigma que se centra en la forma de *hacer* las cosas, no en lo que dialécticamente se puede transformar entre el *ser* y el *saber*. Pues el ámbito es el aula y cuando más la escuela; y la investigación se pondera y evalúa desde la academia —ya sea la Universidad u otro ámbito Superior—, donde el saber de los expertos califica lo

⁶ Investigar viene del latín *investigare*, la cual deriva de *vetigium* que significa “en pos de la huella de”, es decir, “ir en busca de una pista”, en <http://proyecto-lalo.blogspot.mx/2010/01/etimologia-de-las-palabras-investigar.html>. Consultado 7 de noviembre de 2016.

⁷ El término intervención tiene su origen en el latín. Procede del verbo *intervenire*, *intervenire*, *intervenire*, cuyo significado es sobrevenir, intervenir, entrometarse, interrumpir, impedir. Este verbo está formado por el prefijo *inter-* que significa entre y por el verbo *venio*, *venis*, *venire*, *veni*, *ventum*, con el significado de venir, en <http://quees.la/intervencion/>, consultado 7 de noviembre de 2016.

⁸ Sobre el concepto maestro como profesional reflexivo, ver a Kenneth M. Zeichner; John Dewey; Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona.

⁹ *Tuning Educational Structures in Europe* (2000), año en que fue lanzado, con la idea de decir que la formación universitaria no sería homogénea, sino diferenciada.

¹⁰ Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó. Barcelona, 2004.

que es reflexivo o no; o peor tantito, se juzga lo que logra hacer el estudiante-profesor o el profesionalista en el aula a partir de criterios e indicadores que nada o poco tienen que ver con la realidad pensada y reflexionada desde la vida misma de los sujetos que acompañan el aprendizaje de Otros.

El criterio de reflexión-pensada es evaluado por otros que pueden o no acompañar las prácticas del que se forma o ya está en activo; pero lo hace desde los criterios de verdad que se han impuesto en los cánones de la academia, no desde los criterios de realidad que se pueden escrudinar, indagar o reflexionar desde lo que piensa, sabe y explora el sujeto que vive esa docencia. Mas bien, siempre estará en condición de acercarse a lo que dice el manual de prácticas docentes o lo que el profesor-titular o catedrático dicta o sanciona.¹¹ Inclusive, muchos de los manuales de investigación y de intervención se han hecho para seguir de forma positivista lo que marca un método que la modernidad nos heredó como omnipresente y como único: el método científico. No estoy diciendo que lo botemos y lo dejemos para mejor ocasión, lo que hemos propuesto en muchos ámbitos de formación docente es que podamos analizar y reflexionar si esa es la ruta que necesitamos para no-ser, re-hacer y/o re-pensar eso que concebimos como docencia.

Si bien es cierto que todos esos manuales invitan a ponderar una ruta de trabajo sobre lo que podemos hacer o lograr en sus fases, es necesario que también podamos poner por delante el papel que jugamos en esos trabajos de investigación y/o intervención; es decir, que sepamos que somos uno de los autores del proceso educativo y por tanto, artífices principales, junto con estudiantes, profesores, comunidad de padres y madres de familia. O lo que es lo

¹¹ La mal llamada reforma educativa actual (2013), es una señal inequívoca de ese sistema de pensamiento racional, donde los criterios de verdad son impuestos para evaluar lo que **hace** evidente lo que **hace** un profesor; no lo que comprende, reflexiona o transforma desde el aula. Lo que quiero decir es que los criterios siguen siendo de competencia (a ver quién sabe más y lo premio; a ver quién hace más y lo ascendo). Pero esos criterios de competencia terminan siendo criterios de consumo. (Lewis Gordon; 2014).

mismo, podemos hacer comunidad; y hacer comunidad es hacer colectivo, que es un principio de trabajo docente contrario a lo que proponen los modelos de investigación e intervención en las escuelas superiores, pues la dirección del trabajo está más centrada en los logros individuales que en lo que se puede lograr o mejorar en equipo, en colectivo.

Y porque el peligro más serio en torno *a ser y hacer* colectivo es que se puede propagar por toda la comunidad y querer cambiar o transformar las cosas o las situaciones que prevalecen en la escuela, la familia, el barrio o la sociedad en general.

CUATRO CONDICIONES INSOSLAYABLES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES-INVESTIGADORES:

a) La necesidad de la pasión por ser docente

La educación nos orienta a educarnos, si no es así, no es educación. La necesidad de la pasión por ser docentes nos permitiría, en mi opinión, realizar la *autorreflexividad crítica*,¹² como ejercicio de atender lo que hacemos desde las herramientas, estrategias y andamiajes que tenemos. Luego entonces, según mi formación y práctica pedagógica, la educación conlleva cuando menos dos procesos inseparables, que funcionan en una tríada epistemológica en la que se suceden aproximaciones permanentes entre: *lo cognitivo / el desarrollo / lo afectivo*.

Tenemos, por tanto, que trabajar cuál es el sentido de esta tríada. De la cual, se desprende nuestra concepción de enseñanza, de aprendizaje y de educación. Sobre todo, porque bien sabemos que la pasión es parte de los sentimientos que podemos emparentar con lo que se llama conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades,

¹² Utilizo el término *autorreflexividad crítica* en el sentido de profundizar la razón autorreflexiva que propone Hegel, como base fundamental de su sistematización filosófica.

destrezas; no se trata sólo de *hacer*. Sino también de *sentir* y de *pensar*.¹³

El caso de la pasión, la trabajamos nosotros, por ejemplo, en la UACM. Lo hacemos como una forma de conectar al estudiante con su tema de indagación. Cuestión de quiebre o de punto de vinculación entre lo que se conoce y no; lo que se conoce y lo que se puede profundizar en ese conocer; entre lo que se puede profundizar y lo que se puede transformar. Es una cuestión de la que no hablan los manuales de investigación, pues se parte de una construcción donde el objeto y el sujeto de estudio son lo más importante por definir, más allá de lo que está pensando el investigador como tema-pasión.¹⁴

Se trata, finalmente, de una invitación, como dice Guy Claxton,¹⁵ a sentir el aprendizaje y a reformar lo que dice Max Van Manen cuando habla de su Tacto pedagógico.¹⁶

b) La utilización del pensamiento crítico

Partimos de la idea de hacer una problematización de lo que vemos, hacemos, pensamos y sentimos. A veces pareciera que los temas que se vuelcan sobre la subjetividad del investigador no tienen validez, o bien, que pierden fuerza por lo que llaman distanciamiento objetivo del objeto de estudio. Nosotros hemos propiciado más temas de indagación desde lo que pasa en el entorno inmediato, mediato y externo de nuestras y nuestros estudiantes.

Eso lo hemos aprendido caminando con la Otra, con el Otro.¹⁷ Pues reconocemos que no hay forma más viable para encontrar los

¹³ Se puede profundizar en este aspecto en Rico, Pilar, *La zona de desarrollo próximo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 2009.

¹⁴ Cfr. Película Patopolo mx. (2012, octubre 2). *La mancha de grasa*, producción de Víctor Vega Marín, libreto de Mario César, 1970. Recuperado <https://www.youtube.com/watch?v=I3t9vTMaRQE>

¹⁵ Cfr. Claxton, Guy. *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*, Paidós, España, 2001.

¹⁶ Cfr. Manen, Max van. *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*, Editorial Paidós, Madrid, 2010.

¹⁷ Emmanuel Levinas trabaja este término del *Otro* como la necesidad de encontrarse con ese *Otro*, con la posibilidad de revertir el “sentido único” de la acción

componentes de un conflicto, problema o problematización que nos permita cambiar en algo o transformar la realidad que vivimos. Eso plantea esa película que les sugerimos llamada *La mancha de grasa*, pero también lo plantea la realidad cuando llegas al aula y te das cuenta que hay un montón de cosas que ni la Normal ni la Universidad te dieron para hacer con vocación tu tarea docente.

Al respecto, durante mis quince años como profesor de educación primaria, cada vez que iniciaba un nuevo curso escolar, hacía todo lo posible por visitar la casa de mis estudiantes durante los dos primeros meses y saber cómo vivían, qué hacían, con quién dormían, dónde hacían la tarea; cómo eran las condiciones reales de existencia de mis estudiantes y, por tanto, qué les motivaba ir a la escuela.

Aprendí que era una forma de negar una realidad, pues la idea era cambiarla. Se necesitaba, ¿se necesita?, de una formación del sujeto como ser autónomo, como indagador que logre el punto de quiebre. Aquí sería bueno revisar a Carlo Ginsburg (2002) con su planteamiento de **El paradigma indiciario**, que propone una relación interconectada y con otros lentes entre lo que le llaman objeto y sujeto de estudio. Un paradigma de las ciencias sociales que busca articular de manera diferente lo que se indaga o lo que pretende *tocar* como indicio. Lo cual, en palabras de Patricia Ducoing Watty, implica resignificar la formación y la docencia como praxis, es decir:

Otorgar un lugar al ¿quién soy? y no sólo al ¿qué soy?, porque es el entrecruzamiento entre la palabra y la acción lo que posibilita el advenimiento del sujeto; es decir, del sujeto capaz de romper con lo previsto, y de sorprender, más frecuentemente de lo que usualmente pensamos, en el ámbito de las prácticas institucionales.¹⁸

egoísta e ir más allá de lo contemporáneo, del presente. Para ello propone el Deseo del *Otro*, pues ese Deseo se revela como bondad. Cfr. su libro *Humanismo del otro hombre*, Siglo XXI editores, México, 2013, pp. 42-67.

¹⁸ Cfr. *Los otros y la formación de profesores*, en Patricia Ducoing Watty (Coordinadora). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*, Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México, 2013.

Se trata, como dice Rafael Sandoval Álvarez en *Retos del pensar epistémico, ético-político*,¹⁹ de una transferencia y contratransferencia ético-política y epistemológica, como algo que se teje en la relación que establecemos como seres humanos. A saber, de:

- Caminar juntos para comprender cómo es el mundo que andamos.
- Reconocer quién quiere saber del sujeto y para qué.
- Desde abajo y escuchando y caminando con los demás; es decir, saber qué pretendemos cambiar y para qué.
- La capacidad de ser sujeto histórico y atender lo sociohistórico de lo que hacemos, pensamos y sentimos.
- La memoria de los pueblos, de las comunidades, de nosotros, es la base de toda indagación que se digne a ser ética y a contracorriente.
- El sujeto investigado-investigador es una colectividad que produce eso: memoria e historia.
- El diálogo de saberes como esencia de lo que indagamos, ponemos en práctica y reflexionamos también.
- La cuestión ética de este planteamiento es imprescindible en cuanto base de orientación sociocultural, nunca individual.

c) El cobijo intercultural en nuestro andar, como hilo para la descolonialidad²⁰ de nuestro ser

La otra cuestión importante es ver desde la interculturalidad cómo se construye, desarrolla y valora lo que hacemos en cuanto a la indagación. Se trata de otros lentes donde la participación-acción no sólo es acompañamiento, sino trabajo para sí del sujeto que indaga.

En consecuencia, la interculturalidad no es sinónimo de bilingüismo, ni de comunidad indígena ni rural, es todo un complejo armado que permite, en palabras de los compañeros del libro *Utopías*

¹⁹ En el libro *Pensamiento Crítico, sujeto y autonomías*, del CIESAS, del año 2015. pp. 13-36.

²⁰ Planteo la descolonialidad del ser desde la perspectiva de autores como Dussel, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*

Interculturales,²¹ de donde se desprenden cuatro cuestiones que me gustaría sólo dejar esbozadas —para discutir más en otro momento—, en torno a cómo indagamos, por qué y el para qué de dicha actividad humana.

1. La interculturalidad es un **acto político de deconstrucción epistémica y cultural**. El acto educativo es político, no por naturaleza, si por las contradicciones que operan entre el educador y el educando; entre lo social y lo biológico de los sujetos epistémicos; entre lo afectivo y lo cognitivo.
2. la interculturalidad **es una colaboración donde la conversación y diálogo de saberes** está por encima de los cánones establecidos de lo que es el conocimiento; es decir, una crítica al conocimiento y cómo se construye en la vida cotidiana y en la escuela desde esta modernidad, donde la construcción del fetichismo economicista es lo más importante.²²
3. La Interculturalidad tiene que ver con las **pedagogías insu-
misas²³ o las muy otras pedagogías** que han emergido como

¹[2011]; *Filosofías del Sur* [2015]; Sousa, Santos Boaventura *Descolonizar el saber, reinventar el poder* [2010]; *Para descolonizar Occidente Más allá del pensamiento abismal* [2010]; S. Juan José. *¿Qué significa pensar desde América Latina?* [2014]; Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I [2013]; *Interculturalidad en la educación* [2005]; y Hinkelammert, Franz. *Dialéctica del desarrollo desigual* [1970]. Cuestión que gira en torno a la colonialidad del saber, del ser y del poder. Por tanto, es un influjo de reflexiones sobre otras o muy otras epistemologías para la des-colonialidad de aquellos procesos que el ser humano ha padecido en América Latina, por ejemplo, a lo largo de su conformación como entidad.

²¹ Cfr. Rappaport, Joanne (Coordinador). *Utopías interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con cultura y pluralismo étnico en Colombia*, Universidad del Cauca-UR, Colombia, 2008.

²² Renán Vega Cantor ha escrito un libro muy interesante, consultable, que se llama *Universidad de la ignorancia, capitalismo académico y mercantilización de la educación*, Ocean Sur, Colombia. 2015; donde plantea la disyuntiva de seguir con una educación mercantilizada u optar por una educación liberadora, en rebelión contra lo impuesto.

²³ Medina, Melgarejo Patricia (Coordinadora). *Pedagogías Insumisas*, Juan Pablos Editor, México, 2015.

campos de acción y de reflexión teórica en el quehacer de hacer la docencia. Se trata de pedagogías que rompen con el pensamiento hegemónico que pretende estudiar al objeto de estudio desde el laboratorio o desde la lupa de quien conoce: el investigador.

Estas pedagogías insumisas, pretenden generar un giro epistémico donde se desconstruye, pero también se descoloniza la mente, el pensar, el hacer, el sentir y hacer historia. Es poner en primera instancia lo que no somos para ser lo que pretendemos ser y no lo que otros quieran. Pues esta dimensión del ser y no-ser es una cuestión que Fanon ayudó a delinear entre problemáticas de racialización y deshumanización; que espejea muy bien en dos libros: *Los condenados de la tierra* y *Máscaras blancas, piel negra*.

Las experiencias de cómo la indagación desde el tema-pasión han producido estas pedagogías insumisas, parten de experiencias las comunidades indígenas y no indígenas de Colombia, México, Perú, Argentina, Ecuador, Bolivia, Brasil, entre otros países. La experiencia de los compañeros zapatistas ha sido de gran revelación en este arcoíris de sabidurías y autonomías en todos los sentidos.

4. La Interculturalidad en palabras de Catherine Walsh: ... *la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.* (Walsh, 1998).²⁴

²⁴ En Catherine Walsh, *Interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú, 2005, p. 8.

Afirmación que permite adjuntar este último elemento que considero primordial en eso de indagar.

d) Caminar con el Otro, hacer comunidad, hacer colectivo, como segundo hilo para la descolonialidad de nuestro ser

La interculturalidad es escuchar, ver, hablar, atender y caminar con el Otro. Es decir, **andar en colectivo** con las otras y los otros. Hemos comprendido que la única posibilidad de hacer educación es poner nuestros esfuerzos más nobles y nuestras vidas al servicio de educarnos conjuntamente.

En ese sentido, me gustaría dejar, por último, algunas cuestiones para continuar la reflexión, mas que proponer salidas o soluciones.

Si una cosa no hay en educación son las recetas, por eso el propósito de seguir estudiando:

- ¿Para qué abrazamos esta tarea linda llamada ser profesora o ser profesor?
- ¿Cuál es el paradigma más apropiado para investigar e intervenir en nuestra tarea docente?
- ¿Qué hacemos con la realidad a la hora de *arrastrar el lápiz*?

En todo caso, no entendemos de otra forma la idea de indagar que no sea caminando con la comunidad que tenemos a nuestro alcance y con las cuales podemos transformar, en cierta medida, lo que venimos haciendo de forma funcional, ponderada, estadística y hasta en el confort. En especial, si recordamos que el estado impulsó la idea respecto de que no había forma de transformar esa realidad sino sólo estudiarla e intervenirla para cooptarla, analizarla, digerirla y reflexionarla, pero sin salirse de los límites que imponen teorías, paradigmas y modas educativas para ser profesor, profesora en tiempos tan difíciles.

Situación a tener muy en cuenta, sobre todo ahora que el esquema neoliberal cada vez más muestra su agotamiento, y nos conduce a un modelo donde los valores, las premisas de educar, se orientan hacia lo que podemos hacer de inmediato, de forma desechable, sin memoria,

sin historia y sin una pizca de educación. Lugar sociohistórico donde ha prevalecido la instrucción consabida en dirección del pensamiento único, que intenta hacer ver a la educación como una mercancía más en el concierto de las grandes corporaciones, que lo mismo venden shows que conocimiento disfrazado de investigaciones para herir más al ser como esencia de hegemonía.

Pues bien, el camino está trazado en términos de seguir *pensando desde la escuela, desde los procesos educativos*, más que económicos y de política educativa; es decir, pensar desde acá abajo, que nos permita abrir la esperanza para caminar juntos, acompañados hacia un derrotero inmediato que haga decirnos cosas y hacer otras, entre nosotros. Y sobre todo, escribir desde nuestra realidad no desde la que proveen las escuelas desde su pensamiento tradicional.

Si somos capaces de eso, seremos capaces de asumir críticas indispensables, como la que hace ver Anny Cordié, cuando dice:

El saber del enseñante corresponde a una suma de conocimientos adquiridos en sus años de estudios y transmitidos por maestros que los habían recibido a su vez de sus propios maestros. No hay nada que inventar, no hay nada que crear: el docente es un eslabón en la cadena del saber que se transmite de una generación a otra. Lo único que él inventa es la manera de “poner en escena” las ideas a explicitar. (1998, p. 81).

De lo contrario, en esos moldes acabados, se nos va la oportunidad de vincular cualquier investigación o intervención crítica. Ojalá estemos dispuestos a caminar juntos. A visibilizar cómo este sistema educativo nacional pasó de una promesa de orden y progreso a una ideología que busca, en todos los órdenes, incluido lo educativo, la pertinencia, la calidad, la eficiencia gerencial, empresarial y la mercantilización del acto educativo.

REFERENCIAS

Claxton, G. *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*, España: Paidós, 2001.

- Cordié, A. *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1998.
- Ducoin, Watty, P. (Coordinadora). *La Escuela Normal Una mirada desde el otro*, México: UNAM- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2013.
- Estermann, J. «*Colonialidad, descolonización e interculturalidad*», *Polis*. Consultado el 11 de diciembre del 2016. En: <http://polis.revues.org/10164>
- Freire, P. *La Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1970.
- Ginzburg, C. *Raíces de un Paradigma Indiciario*, en Discusiones sobre la Historia, Madrid, Taurus, 2002.
- Gordon, L. Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles. Chiapas: Ediciones CIDECI-Unitierra, 2014.
- Hinkelammert. *Dialéctica del desarrollo desigual*. Centro de Estudios de la Realidad Nacional, (CERN). Amorrortu editores *Argentina, 1970*, consultado 27 de diciembre de 2016. En <https://sociologia-deldesarrollo.files.wordpress.com/2014/11/101301012-fhinkelammert-dialectica-del-desarrollo.pdf>
- IEESA. *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. IEES. En <http://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/09-sep-IEESA.pdf> consultado: 8/noviembre/2016.
- Levinas, E. *Humanismo del otro hombre*, México: Siglo XXI, 2013.
- Manen Max, V. *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid: Paidós, 2010.
- Medina, Melgarejo, P. (Coord.). *Pedagogías Insumisas*, México: Juan Pablos Editor, 2015.
- Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó, 2004.
- Rappaport, J. (Coord.). *Utopías interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con cultura y pluralismo étnico en Colombia*, Colombia: Universidad del Cauca-UR, 2008.
- Rico, P. *La zona de desarrollo próximo*, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2009.

- Sandoval, Álvarez, R. *Retos del pensar epistémico, ético-político*, en *Pensamiento Crítico, sujeto y autonomías*, del CIESAS, 2015.
- Vega, Cantor Renán. *Universidad de la ignorancia, capitalismo académico y mercantilización de la educación*, Colombia: Ocean Sur, 2015.
- Walsh, C. *Interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú, 2005.

REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

- Bauman, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.
- Bautista, J. J. *¿Qué significa pensar desde América Latina?* España: Ediciones Akal, 2014.
- Dussel, E. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta, 2011.
- _____. *Filosofías del Sur*. España: Akal, 2015.
- Sousa Santos, B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Ediciones Trilce-Extensión Universitaria. Universidad de la República, Uruguay, 2010.
- _____. *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires: CLACSO, 2010.
- Walsh, C. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I, 2013.

CAPÍTULO 11

ENSEÑAR E INVESTIGAR EN LA BENM.

UNA REFLEXIÓN SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Tadeo Velázquez Andrade¹ - Zeferina Castelazo González²

Cuando uno se plantea realizar por primera vez una investigación formal, por lo general se hace ante la exigencia propia de cualquier proceso de titulación. Luego entonces, con mucha frecuencia nos iniciamos como investigadores novatos y, si acaso tenemos suerte, eventualmente podemos recibir alguna asesoría respecto del diseño, uso y valoración de las herramientas de investigación.

Situación que sin ser privativa de las escuelas Normales públicas, parece agudizarse ante la atmósfera académica que se sucede en dichas instituciones, donde pareciera que la consigna adoptada es “hacer más con menos” bajo el supuesto de que así puede resultar “solucionado” el déficit del gasto destinado a su operación, desarrollo y mantenimiento. Lo cual advierte sobre un

Clima académico bastante frágil en donde las tensiones, los conflictos y las negociaciones (“acuerdos”) se han convertido ya en una práctica “común” que a menudo deriva en una limitada participación e involu-

¹ Sociólogo por la UAM-X. Maestro en Ciencias de la Educación por el ICSEEM. Profesor investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ciudad de México. Coordinador del curso autogestivo: El proyecto de tesis; a propósito de la modalidad de titulación por tesis de investigación.

² Profesora investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Coordinadora del espacio curricular: Taller de producción de textos académicos, en la BENM.

cramiento por parte de los académicos respecto de la toma de decisiones que tienen que ver con el buen funcionamiento de la institución o con su mejora. (Monroy Dávila, 2012, p. 178).

En consecuencia, son diversas interrogantes las que se nos presentan ante la compleja labor de iniciar la construcción de un objeto de investigación. En particular, a partir de la implementación del Plan de estudios vigente (LEP 2012), donde se establecen como modalidades de titulación: el *Informe sobre la práctica*, el *portafolio de evidencias*, y la *tesis de investigación*. Implementación que trajo consigo una serie de retos institucionales, que al paso del tiempo, exigieron una re-conceptualización de las formas de trabajo académico presentes en una institución, donde por lo menos, durante los últimos quince años, la titulación se concretó a la elaboración del llamado *Documento Receptional*, en el que la pretensión radicaba en que el alumno, al concluir su formación inicial, hiciera una reflexión sobre su intervención, en particular del último año dedicado a practicar en las escuelas primarias del Distrito Federal —ahora Ciudad de México—.

Sin embargo, aunado a los cambios en la manera de ejercer la asesoría y de entender el proceso y las modalidades de titulación, una acción que nos parece ineludible, es la de interrogarnos respecto a la construcción de un objeto de investigación, —independientemente de la modalidad de titulación, pero, sobre todo, en el caso de la tesis de investigación— en particular, preguntándonos sobre la relación sujeto-objeto, es decir, ¿quién es el sujeto y qué relación tiene con el objeto?

El sujeto juega el papel de la acción, la actividad, no de la pasividad. El sujeto se construye. Desde su mirada representa, y entonces nombra, construye, según lo que haya conformado en su pensamiento, en su conciencia y hasta en su inconsciente; todo esto hace la mirada del sujeto.

Por tanto, la mirada del sujeto determina la construcción del objeto de estudio, no en supremacía del sujeto, sino, como en una especie de triangulación epistemológica que se conforma entre

sujeto, objeto y, lo más trascendental, esto es, las aproximaciones entre ambos.

Vale la pena entonces considerar que el sujeto tiene una individualidad,³ desde la cual representa la realidad y construye un objeto de estudio. Una individualidad, que como señala Delgado De Colmenares (2008, p. 9), “se comprende como un todo estructurado, una red de conexiones que no puede atomizarse; es, por tanto, la representación de su mundo cultural-social, con sus valores y significados, los que intercambia, deconstruye, construye y reconstruye con los otros en el encuentro para lo educativo.”

Así las cosas, el sujeto tiene una realidad que le es propia, mas no mira en esa realidad solo, dado que está siempre reconocido, investido por otro(s) sujeto(s). Y en tanto no está aislado, es en las relaciones donde se sucede su particular proceder por las motivaciones que persigue. Así, cuando se mueve hacia el ejercicio de la docencia, o hacia el desarrollo de la investigación, su proceder está dinamizado por algo que le resulta relevante, que llama su atención, y por ello, indaga de acuerdo al interés o al deseo que lo mueve. Empero, al mismo tiempo su percepción va acompañada con la percepción de la realidad que él se ha creado en ese contacto con los otros, puesto que el sujeto aprehende la realidad desde sus creencias, costumbres, prejuicios, visiones, gustos, angustias y miedos. Es desde ese lugar-lenguaje que le va dando sentido a las cosas, a los conceptos y a su propia historia de vida y trayectoria profesional. Se podría decir que es la vida misma de cada sujeto que se construye con otras subjetividades. Sobre todo, porque “el lenguaje llega a nosotros y nos habla, y al hacerlo nos une a voces anteriores que habitan en nosotros”. (Porter, 2009, p. 96).

Entonces, entre el sujeto que indaga y el objeto de indagación hay una relación que resulta determinante en el desvelamiento de los temas a abordar, esbozar, delimitar, interpretar. Una relación

³ Este término de individualidad, no se debe confundir con el de individualismo porque es otra situación muy diferente, la individualidad se reconoce en un colectivo, en cambio, el individualista desconoce al colectivo, no reconoce normas y difícilmente socializa, bueno, pero nos enfocaremos en la individualidad.

que está dada por el lenguaje, a partir del cual concibe formas de aproximarse a la realidad, desde una plataforma ética, moral, subjetiva. De tal suerte que, el sujeto-investigador entabla una relación con el objeto, para describirlo, interpretarlo, explicarlo, comprenderlo, valorarlo. Y a partir de esa interpretación el investigador-sujeto, establece diferentes matrices epistémicas, es decir, coloca el texto —objeto— en su contexto, debido a que ubicarse en el contexto es ya una aproximación a la realidad en torno a su problematización. Es, por así decirlo, una articulación interpretativa de la realidad empírica y la realidad epistémica, y al mismo tiempo, una fundamentación desde las interpretaciones o miradas que otros ya han iniciado y avanzado. Es así que si bien, la propia conformación del sujeto es lo que otorga sentido a la construcción del objeto, lo hace en relación a otros sujetos, a una comunidad. Al respecto, Lefebvre (2006, p. 55), plantea que el sujeto y el objeto están en perpetua interacción, dado que el pensamiento, —el hombre que quiere conocer— y el objeto —aquello que quiere ser conocido—, actúan y reaccionan continuamente uno sobre otro, es decir, se exploran, se prueban, se resisten o ceden en una interacción dialéctica.

Esta interacción dialéctica, viene a constituir el elemento más importante de la tríada epistemológica, esto es, las aproximaciones entre sujeto y objeto. Así, el sujeto se acerca al objeto, lo aprehende y lo altera, pero al mismo tiempo él es alterado por el objeto. Es entonces que el sujeto emerge como el constructor de un objeto de investigación, es decir, como su autor, en el sentido que Foucault, cuando plantea que:

Un nombre de autor no es simplemente un elemento en un discurso (que puede ser sujeto o complemento, que puede reemplazarse por un pronombre, etcétera); ejerce un cierto papel con relación al discurso: asegura una función clasificatoria; tal nombre permite reagrupar un cierto número de textos, delimitarlos, excluir algunos, oponerlos a otros.⁴

⁴ Véase: ¿Qué es un autor? Es el título de una conferencia que Michel Foucault expuso el 22 de febrero de 1969, en la Sociedad Francesa de Filosofía. Consultado en <https://azofra.files.wordpress.com/2012/11/que-es-un-autor-michel-foucault.pdf>

Y como autor, se re-conoce en su subjetividad y re-conoce a otros autores a través de recurrir a su historia de vida; así se da cuenta que mucho de lo que escriben, también responde a los símbolos y significantes que los han conformado como sujetos afectados de una manera particular. Además, desde el momento en que se decide a investigar, pone en juego su capital cultural del que se ha ido apropiando en el área en la que se desarrolla profesionalmente. Tal es el caso de los docentes en formación de la BENM, quienes se ven en la ineludible labor de desarrollar y presentar una investigación educativa para la obtención de un título profesional, que los lleve a ejercer el quehacer educativo. Inclusive, los estudiantes se alejan de la tesis de investigación con mucha frecuencia, bajo la creencia de que no es fácil construir una tesis en uno o dos ciclos escolares. Lo cual hay que tener en cuenta, pero no sólo en la modalidad de tesis de investigación, puesto que tanto el portafolio de evidencias como el informe sobre la práctica, en su calidad de modalidades de titulación, requieren de construir un objeto de investigación.

Ante lo cual, vale la pena preguntarnos respecto de si la BENM: ¿Impulsa a sus autores y promueve su productividad en el campo de la investigación? ¿Fomenta la construcción y producción de conocimientos científicos o sólo se dedica a promover habilidades o competencias de corte técnico instrumental? ¿Contribuye a la producción de conocimientos en el campo educativo? ¿Goza de una tradición investigativa propia? ¿Desarrolla prácticas concretas de investigación? ¿Articula su investigación con la docencia de licenciatura y de posgrado?

En todo caso, lo importante no es encontrar una u otra respuesta y señalar responsables del estado en el que se pudiera encontrar la vida académica de la institución. Quizá lo fundamental resida en averiguar por qué se han hecho las cosas de tal o cual manera, y sobre todo, para evitar la experiencia de la repetición de esquemas trillados o caducos de hacer investigación o de enseñar a investigar.

Desde tales derroteros, consideramos que resulta sustancial avanzar, pues como plantea Weiss, en todo proceso hay decisiones que tomar, decisiones que resultan infértiles si se toman por un solo sujeto. Por

ello, es necesario discutir diferentes opciones con los otros, y tal vez, más importante, conformarnos como *comunidad especializada*, como *comunidad de práctica* (2006, p. 24). Así pues, importa construir opciones que nos alejen de aquella enseñanza de la investigación que estila, a través de seguir a pie juntillas los puntos ofrecidos en distintos manuales de investigación, evadir la construcción de un objeto de investigación, viéndose limitada a la descripción simple de una docencia pragmática, y con la participación de la comunidad de práctica, impulsar una enseñanza de la investigación asumida como una práctica fundamentada en referentes teóricos y con la necesidad de un pensamiento crítico y creativo.

Así pues, lo que resulta impostergable es asumir que, entre la docencia y la investigación, o bien entre enseñar a investigar y hacer investigación, existe un vínculo inseparable que implica un compromiso y dedicación intelectuales permanentes. Por ende:

Reclama vencer la dificultad que conlleva autorizarse a sí mismo para investigar. Sobre todo, ante la abrumadora existencia de instancias que se encargan de autorizar o certificar a investigadores e investigaciones... Por otro lado, también es importante apartarnos de la inercia academicista que conduce al escenario de la inseguridad, misma que a menudo obliga a seguir los manuales de investigación como procedimientos incuestionables, aun cuando esto, en mucho, impida crear nuevos caminos (Monroy Dávila, 2009, p. 50).

Entonces, en el caso de la BENM, enseñar a investigar tiene que ser un proceso que, aunque no se vea de manera explícita en la malla curricular, se debe abordar desde el primer semestre. Por tanto, esto implica una reconfiguración del trabajo colegiado para coordinar esfuerzos y dar continuidad a los contenidos relacionados con el investigar. De tal forma que, ante la necesidad de realizar una investigación para obtener el título profesional, los estudiantes lleguen a afrontar dicho compromiso como resultado de haberse iniciado en la docencia y en la investigación desde etapas tempranas de la formación escolar (Glazman Nowalski, 2011, p. 126).

Ahora bien, si partimos de la importancia de la investigación en los contextos de la formación docente, reconocemos a la vez, la trascendencia del vínculo docencia-investigación, y en ese sentido, consideramos tal vínculo en tres aristas: “primero, que el maestro haga investigación; segundo, que el maestro ejercite la investigación como forma de docencia y, tercero, que el maestro haga uso de los productos de la investigación en su práctica diaria o en sus programas de formación (Fernández Rincón, 2011, p. 134).

Por tanto, resulta importante dejar constancia de la necesidad de articular permanentemente la docencia con la investigación como una relación que impacta en la vida académica de la institución en todos sus ámbitos, pero especialmente en el propio quehacer docente, las formas de entender el proceso de titulación y en la re-conceptualización de las asesorías en torno a construir tesis de investigación, portafolios de evidencias, informes sobre las prácticas, o cualquiera otra modalidad de titulación que considere con seriedad la necesidad e importancia de la investigación educativa para la formación docente.

REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con Sánchez Puentes (2014), aprender a investigar y enseñar a investigar, sólo es posible cuando se tiene presente que hay un lenguaje de la investigación, una arquitectónica⁵ de la investigación, es decir, una forma de significar la investigación que implica la re-significación, esto es, encontrar nuevos sentidos al hecho educativo, pero no de forma arbitraria. En ello hay convenciones paradigmáticas que hacen posible la comunicabilidad de los hallazgos y que están estrechamente ligados al diseño metodológico,

⁵ La arquitectónica de la investigación, para Sánchez Puentes es: “insistir en que una investigación —si merece ese nombre— no puede concebirse sin: a) un problema; b) información del exterior, técnicamente tratada, así como debidamente analizada e interpretada; c) fundamentación teórico-conceptual; d) control empírico, y, e) comunicación de resultados obtenidos” (2014, p. 173).

que de algún modo es un código de comunicación, una manera de proceder, una guía para articular la construcción del objeto de investigación.

Además, con base en los planteamientos de Monroy Dávila (2009, pp. 46-49), es fundamental impulsar una enseñanza de la investigación que se logre desmarcar de los lineamientos absolutistas e inflexibles sin que se convierta en un proceder acéfalo, es decir, sin fundamentación alguna. De ahí que, lejos de concluir con una sentencia respecto a que, si la enseñanza de la investigación es una debilidad o un acierto de la institución, la interpelación queda abierta, no sólo porque en ese ánimo se ha escrito esta comunicación, sino porque dicha responsabilidad confiere en mayor grado a los académicos que viven, padecen, tergiversan o mejoran su acción pedagógica a favor o en detrimento de la investigación educativa. En consecuencia, no basta con creer o pensar que la investigación es una cosa fácil y, más aun, que aquellos quienes se han acercado a la experiencia o exigencia de construir un objeto de investigación, la puedan llevar a cabo sin que en ello medie una especialización o formación sólida para poder lograrlo.

REFERENCIAS

- Delgado De Colmenares, F. (2002). *El retorno del sujeto en la investigación educativa, una aproximación crítica*, Universidad de Los Andes-NURR.
- Fernández Rincón, H. (2011) “Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación”. En *Docencia en investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: IISUE. pp. 129-143.
- Glazman Nowalski, R. (2011) “El vínculo docencia-investigación en la universidad pública”. En *Docencia en investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: IISUE. pp. 103-128.
- Lefebvre, H. (2006). *Lógica formal, Lógica dialéctica*, México: Siglo XXI Editores.

- Monroy Dávila, F. (2012). “Seguir la huella al estado embrionario de los cuerpos académicos en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Pretexto de indagación y posibilidad de reflexión”. En L. E. Primero Rivas (Comp). *El conocimiento Actual I*. México: CAPUB-RIHE. pp. 177-192.
- Monroy Dávila, F. (2009). “Entresijos pedagógicos en el oficio de académico; la enseñanza de la investigación. Una reflexión sobre las consideraciones de los actores”. En L. E. Primero Rivas (Coord). *La educación hermenéutica para la universidad futura*. México: Plaza y Valdés Editores-RIHE. pp. 33-52.
- Porter Galetar, L. (2009). “Siete preguntas entre muchas preguntas sobre la recuperación de significado en el uso del lenguaje académico”. En L. E. Primero Rivas (Coord). *La educación hermenéutica para la universidad futura*. México: Plaza y Valdés Editores-RIHE. pp. 73-100.
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. 4a. Edición. México: UNAM-IISUE.
- Weiss, E. (2005). Reflexiones de un pedagogo hermeneuta o sociólogo cultural en la construcción del objeto de estudio. En J. M. Delgado Reynoso y L. E. Primero Rivas (Comps.). *La práctica de la investigación educativa I. La construcción del objeto de estudio*. México: UPN. pp. 11-25.

CAPÍTULO 12 EPISTEMOLOGÍA DE LA EROTÉTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Mario Castillo Sosa¹

PRESENTACIÓN

Este capítulo se centra en algunas reflexiones que considero fundamentales para iniciar un trabajo de investigación en el ámbito educativo como parte esencial sobre el tema de metodología, ¿en qué consiste la construcción del objeto de estudio? “Consiste en poner en conexión los grupos de preguntas provisorias que se han seleccionado con el conocimiento disponible considerado científico” (Borsotti, 2007, p. 47), pero, ¿de dónde surgen las preguntas?, o ¿cómo se elaboran para ser consideradas dentro del proceso de investigación? y lo más importante, ¿cómo se establece esa conexión?

Porque una conexión “es un proceso que produce una transformación de la situación problemática, ya que supone pasar de la descripción de lo que sucede en un lugar y momento socio-histórico a su planteamiento en términos teóricos y conceptuales y por tanto abstracto” (Borsotti, 2007, p. 47). Esto nos posiciona en una situación verdaderamente relevante ante el proceso de investigación, porque implica un trabajo intelectual, ya que la abstracción es una actividad cerebral que permite aislar a nivel conceptual una cierta cualidad de un objeto de estudio.

¹ Docente investigador de la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México. Perfil PRODEP.

Ante este escenario, se propone a la erotética, a saber, el “arte de hacer preguntas” (*erotao/hago preguntas*), como posibilidad de generar conexiones entre perspectivas teóricas y unidades de análisis para generar el punto de partida, que es la problematización.

Como lo señala Pérez (2011) “la erotética en el campo de la ciencia y la epistemología es toda una disciplina, consiste en la elaboración de preguntas ligadas a la capacidad de advertir su complejidad con relación al objeto, realidad, fenómeno o situación a la que se refiera” citado en (Castillo, 2016, p. 11). Esta concepción, se ubica en el ámbito científico para las ciencias sociales, porque lo fundamental de la erotética es facilitar el acceso al estudio de la realidad o de los fenómenos que son de nuestro interés, con posibilidad de convertirlos en objetos de investigación, para ello será necesario cuestionar y contextualizar las preguntas posibles, porque “El objeto de investigación es una parcela de la realidad, en la cual se concentra nuestro interés de conocimiento y que no puede explicarse en forma inmediata sin utilizar la teoría” (Heinz, 2001, p. 60).

En esa parcela proyectamos un significado de lo que percibimos y que guarda una dimensión social, cultural, simbólica y cualquier afirmación sobre ella es parcial, ya que según Kant (1724-1804) sólo es posible ver el todo a través de sus partes y siempre sus partes son parciales, el todo sólo es una construcción mental y social que no es posible analizar, siempre es por partes. Por ello cuando centramos nuestro interés de conocimiento para comprender y explicar acontecimientos, es necesario un posicionamiento teórico que concuerde con el proceso de la investigación.

La función epistemológica sustenta “una manera especial de concebir los procesos lógicos necesarios para construir el objeto de conocimiento, definiendo formas de delimitar los campos de investigación, el tratamiento de información y de construir una interpretación sobre la realidad del fenómeno a estudiar” (Sánchez, 2001, p. 74). En el tratamiento de información, su basamento se constituye a partir de la experiencia de los sujetos, de la movilidad de estructuras cognitivas y de los posibles escenarios que desencadenan la problematización.

En este sentido, su inclusión responde a que, “la epistemología no es una teoría general del saber o teoría del conocimiento, que sería objeto de la gnoseología, ni el estudio de los métodos científicos, propios de la metodología, sino que es parte de la filosofía que se ocupa especialmente del estudio crítico de la ciencia” (Sánchez, 2001, p. 24). ¿Qué implicaciones demanda? Retos, adversidades, desafíos, pero sobre todo la movilización de saberes teóricos y el fortalecimiento de mecanismos que posibiliten la comprensión, el análisis, la reflexión, argumentación de conocimientos y experiencias que se van adquiriendo en la vida escolar a situaciones de la realidad cotidiana.

Por otro lado, reflexionar acerca del estudio de la realidad es recurrir a diversas formas de pensamiento, desde lo ontológico (cuestión del ser), teleológico (explicación de causas finales), epistemológicas (construcción del conocimiento), antropológico (analizar el contexto cultural y social que forma parte), axiológico (valores), ya que “la realidad que se construye socialmente” (Berger y Luckmann, 2011). Por tanto, la comprensión de significados e implicaciones sobre la construcción de un objeto de estudio en investigación educativa exige recuperar categorías y dimensiones de conocimiento en ciencias de la educación.

La erotética no tiene símbolos propios, cobra sentido y significado cuando se manifiesta a través del discurso, de las acciones, del compromiso, del valor social que cada investigador otorga en su cimentación. Es importante preguntar ¿cómo surgen esos significados? Esta cuestión es esencial, porque permite organizar parte del problema de la realidad social, que según Schutz (1995) es el mundo de objetos culturales y sociales e instituciones que tienen relación directa con el mundo de la vida cotidiana, que denomina como aquella región en la que el hombre puede interactuar mientras opera en ella. “Todo conocimiento del mundo, tanto del sentido común como el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento” (Schutz, 1995, p. 36).

Desde esta perspectiva, lo científico es obra de la humanidad y por tanto, social, pero implica responder a necesidades concretas que los sujetos han querido investigar y no sólo desde el sentido común que se caracteriza por ser un conocimiento espontáneo en su origen, refleja una realidad de modo disperso y está basado en la convención o consenso, además se da sin haberlo buscado conscientemente, puede ser producto de la necesidad de dar solución inmediata a un problema. La función epistemológica de la erotética implica un proceso de investigación para comprender y explicar la multiplicidad de fenómenos de acuerdo a la complejidad social y natural que vivimos actualmente.

La construcción del objeto de investigación ha estado rodeada de sentido común, justo es la experiencia en la mayoría de los casos la que ayuda a identificar el problema, para después plantearlo como tal, y como éste no tiene un significado por sí solo, sino con relación a un contexto determinado donde surge, se hace necesario explicar la aproximación metodológica desde la cual se pretende estudiar.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Lo que se propone al plantear el problema de investigación referido al sentido y significado desde una perspectiva académica, es que se vaya construyendo en su cotidianidad, esto permitirá posicionamiento entre el sujeto y el objeto de investigación de manera específica; por otro lado, también hay una carga simbólica que pierde o adquiere sentido de acuerdo a las condiciones que ocurren en la vida de cada persona y, por su puesto, de cada sujeto que hace la investigación. Por ello, si queremos atender las características y cualidades de cierto hecho o acontecimiento que sucede a diario y que se da en la vida cotidiana, se tiene que plantear qué es lo que se dice, lo que se desea que sea, pero también qué es lo que no es y que debería ser.

Para ello, se presentan dos reflexiones acerca de su posible construcción. Primera: ¿cómo ver la realidad a partir de esquemas culturales y sociales determinados por el sujeto?, ¿cómo es que el sujeto elige algo, a partir de orientaciones que marcan cursos de vida? y ¿cómo los esquemas culturales que están presentes en los sujetos determinan su elección, para hacer investigación?

Según D'Andrade (1995), los esquemas culturales y sociales “son patrones elementales que componen un sistema de significados característicos de grupos culturales, que representan no sólo el mundo de los objetos físicos, sino aspectos abstractos de interacción”, en (Cole, 2003, p. 121). Estos sistemas están conformados por piezas, que al unirlos integran un significado propio de una comunidad, en este caso nos referimos a las comunidades académicas, que valoran las diferentes formas en que se gesta la construcción del objeto de investigación por su nivel de abstracción, lo fundamental es que tenga su propio cuerpo doctrinal.

Segunda reflexión ¿se pueden determinar las características de un sujeto que hace investigación a través de sus acciones? desde este enfoque, la respuesta es no, en tanto, es a través de la interacción de los sujetos, basada en las relaciones con sus acciones, porque esto analizar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana. Estos significados tienen que ser útiles e iluminar la práctica de la educación de todos los días.

Por tanto, el análisis y la reflexión de los componentes que integran el trabajo académico —con especial importancia en procesos de investigación—, son los elementos que implican la revisión de referentes teóricos-empíricos que permitan tener una visión más detallada del quehacer educativo. Además, resultan fundamentales para analizar y explicar las formas de proceder de los sujetos que son susceptibles de ser investigados, a bien, de que más tarde, permitan la construcción del conocimiento en el ámbito de las ciencias de la educación.

Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento a través de la erotética alude no sólo a los resultados de la experiencia como

investigador, sino en producir conocimiento útil para la comunidad sobre el proceso mismo y la investigación educativa.

PROBLEMATIZACIÓN; UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Para este ejercicio de problematización, partiremos de lo siguiente, “un problema la mayoría de las veces no tiene un significado per se, sino con relación a un contexto determinado donde nace o se inserta ese problema” (Cerda, s.f., p. 96). Sin embargo, como lo señala Sánchez (1993), no es la formulación del problema de investigación sino la problematización lo que desencadena propiamente el proceso de generación de conocimiento científico, dado que, “la función principal de la problematización es construir problemas, es revisión a fondo de objetivos, estrategias, de programas, de acciones” (citado en Cerda, s.f., p. 97). Porque todo proceso de investigación se facilita si se ha construido en términos metodológicos la situación problema a partir de la formulación de preguntas.

Según Borsotti (2007), una pregunta estará bien concebida, estructurada y precisa, cuando: a) sus presuposiciones no son falsas, ni está por decidirse si lo son o no lo son; b) no se refiere a problemas resueltos, sino que están vinculadas con un conjunto de problemas de un área o disciplina de conocimiento; c) está delimitada. Es importante reconocer que en una pregunta no existe una respuesta constante, sino que su significado se modifica y se sitúa a partir del contexto ecológico, esto es, según Popkewitz (2000) “no existe una definición constante de un término, sino que su significado se modifica en un ambiente institucional en permanente cambio” (p. 26), luego entonces, el reto implica construir esa pregunta que dé cuenta del fenómeno a estudiar, de manera específica, congruente, coherente donde se reconozcan las condiciones y factores existentes a la luz de la teoría, donde se prevean escenarios futuros y factibles de ser investigados a fin de buscar respuestas que son planteadas desde la propia problematización de la investigación.

“El problema de la investigación en ciencias sociales en general y en educación en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento” (Gimeno y Pérez, 2005, p. 115). Se trata recuperar las condiciones de formación de los sujetos que se inician en el proceso de la investigación que permita el procesamiento de información que acceda a la generación de conocimiento en el ámbito educativo.

La arquitectura del objeto de estudio, permite el desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de la teoría, aspectos metodológicos y la función epistemológica de la erotética, porque el uso consistente de medios para producir y analizar la información trasciende en la elaboración y la comunicación de resultados de investigación ante las comunidades académicas de referencia. Es pertinente, en cuanto se propone establecer algunas relaciones entre los valores declarados y practicados por los investigadores en la vida cotidiana, con el proceso de construcción de formas de acercamiento a la práctica social, así mirar la realidad como “una naturaleza constitutiva radicalmente diferente a la realidad natural, el mundo social no es fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo” (Gimeno & Pérez, 2005, p. 119).

Por ello, es mediante el ejercicio sistemático de reflexión, así como el entrenamiento mental el que permite desarrollar aptitudes y actitudes necesarias porque “las diferentes maneras en que los individuos revisten los significados de los objetos, los acontecimientos y las experiencias, forman el punto de partida central para la investigación”, (Flick, 2012, p. 32). Esta forma dinámica es la que permite crear escenarios propicios para la construcción del objeto de investigación.

La investigación educativa constituye un universo complejo, la experiencia no es de todos los involucrados en el acto educativo, sino de alguien en particular que desea acercarse al conocimiento científico, “la realidad en que el hombre puede penetrar y transformar, en tanto que actúa en ella” (Luckmann, 1996, p. 9), pero esta realidad el sujeto no la construye solo, es necesario la relación y la representación para construir significados, orientados al pensamiento científico.

Es fundamental tener presente que la realidad educativa es compleja y la investigación educativa también lo es, pero es importante indicar que la mirada es eminentemente desde la función social y epistemológica, por ello la necesidad de argumentar desde una parcela de la realidad que sólo es posible explicar a través de la teoría.

Dado el proceso de investigación, resulta esencial la evidencia empírica, así como la construcción teórica del objeto de estudio para dar cuenta de la regularidad del fenómeno, porque ambas son un entramado comprensivo cuya lógica se expone a través de construcciones conceptuales.

CONSIDERACIONES FINALES

En el ámbito educativo, las formas de conocer y pensar trascienden a partir de la interacción y se manifiestan en el discurso, en las acciones, el compromiso y el valor social que los involucrados en la docencia otorgan a su profesión. Por ello, la construcción del objeto de estudio implica una red sistémica por comprender y por explicar, pero esto se ve tangible cuando se expresa a través del lenguaje, en este caso, es un lenguaje académico que opera desde un contexto muy particular y de interacción social.

La construcción de un objeto de investigación comienza cuando el investigador social se percata de la existencia de un fenómeno, no surge como algo inesperado, sino a partir de una serie de observables en el mundo de la vida cotidiana, de tal manera que no se limita a comprender o explicar lo dado como obvio, sino el trabajo consiste en construir las bases para desarrollar un estatus científico desde las ciencias sociales.

Esto es fundamental, porque desde la comprensión, el investigador social tiene que concebir el significado de los datos del comportamiento o situaciones que observa, y por tanto, trabajar con hechos y sucesos que revelan estructuras intrínsecas de significatividad inherente al mundo social y sus fenómenos.

Lo que se busca es fortalecer los procesos orientados a la indagación como eje fundamental de reconstrucción de la investigación, porque hay desafíos locales en las instituciones de educación que implican diversas formas de construir la realidad desde la vida escolar.

La tarea de investigar en el ámbito educativo implica participación compartida entre académicos, se requiere fomentar el pensamiento integral, considerando áreas de interés común a partir de contextos específicos. Concebirse como sistemas abiertos y comunidades que aprenden, implica ciertas transformaciones en la construcción de significados, todos ellos, enfocados a impulsar, contribuir, promover, proponer, mejorar la investigación educativa en nuestro país.

Finalmente, en el proceso de la investigación, es necesario generar espacios de análisis, discusión, reflexión, debate metodológico y sobre todo de difusión, para llegar al conocimiento, no sólo sobre la base de la experiencia, sino también desde los fundamentos epistemológicos que sustentan los diferentes campos disciplinarios.

REFERENCIAS

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Borsotti, C. (2007). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castillo, S. M. (2016). “La función epistemológica de la erotética en la construcción del conocimiento pedagógico a través de paraleje en los docentes en formación”. En: *Procesos de formación docente. Entre modelos y prácticas docentes*. México: Redie, pp. 11-18.
- Cerda, G. H. (s.f.). *La investigación formativa en el aula, la pedagogía como investigación*. s.l.: Investigar magisterio.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Segunda ed. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Tercera edición. Madrid: Morata.

- Gimeno, S. J. y Pérez, G. A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Undécima edición. Madrid: Morata.
- Heinz, D. (2001). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Ariel.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.
- Popkewitz (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Sánchez, G. S. (2001). *Fundamentos para la investigación educativa, presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Primera ed. Colombia: Mesa redonda magisterio.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

CAPÍTULO 13 EL DIAGNÓSTICO ESCOLAR; ELEMENTO PROBLEMATIZADOR DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

Laura Eugenia Romero Silva¹

PRESENTACIÓN

Este capítulo ofrece una serie de reflexiones respecto al diagnóstico utilizado en el contexto del curso *Práctica profesional*, durante la realización del servicio social en escuelas primarias públicas, por parte de estudiantes de 7º y 8º semestres de la licenciatura en educación primaria, ofertada en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Reflexiones que enfatizan la escasa importancia que le conceden al diagnóstico, en tanto vínculo entre los conocimientos, las creencias y los saberes de los estudiantes y las acciones con las que realizan sus intervenciones didácticas en las escuelas primarias.

RECUPERAR LO CENTRAL

Si bien, el curso *Práctica profesional*, vincula al sujeto practicante con acciones institucionales dentro y fuera de las escuelas Normales, como parte de las especificidades establecidas en el perfil de egreso de su preparación profesional, uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes, durante el desarrollo de sus intervenciones

¹ Dra. en Educación por la Universidad Marista, Campus Ciudad de México. Profesora investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), Ciudad de México.

didácticas en las escuelas primarias es el diseño, aplicación y análisis de diagnósticos escolares. Al respecto, con frecuencia suelen asociarlo con una evaluación inicial en sus grupos de escuelas primarias, ignorando con ello las posibilidades de establecer un diagnóstico a su propia intervención docente, es decir, a las metodologías utilizadas, a sus posicionamientos teóricos, a sus formas de enseñanza, entre otros. Incluso, es posible señalar que los estudiantes normalistas al llegar al 7º semestre no vislumbran la importancia acerca de problematizar sus prácticas docentes, con el fin de propiciar una transformación de las mismas.

En esta perspectiva, aunque refieren al diagnóstico como un instrumento que sirve para recoger datos e información; informar sobre la realidad, o bien, para conocer el estado de desarrollo del estudiante, al parecer, prefieren ignorar el hecho de que la sociedad del conocimiento en la que vivimos exige al docente —en servicio o en formación— que utilice estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de una problematización de su práctica, desde la cual no sólo recupere las distintas fuentes bibliográficas con el fin de presentar una definición o varias sobre lo que es un diagnóstico escolar, sino que, fundamentalmente logre construir un diagnóstico contextualizado, con el cual, sin renunciar a los referentes empíricos, explicité una solidez teórica que le sustente como guía para la estructuración de toda intervención didáctica. Con lo cual, también podría evitarse la frecuente confusión —no privativa de los 7º y 8º semestres— respecto de las técnicas de investigación con los instrumentos. Confusión que resulta muy desventajosa en el sentido que Espinosa y Montes señala cuando plantea que “a pesar de la connotación empírica de las técnicas es necesario que rescatemos el uso de las mismas; es necesario que precisemos su práctica en la investigación como elementos que participan en la construcción del conocimiento de la realidad” (1999, pp. 22-23).

RE-PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE

Si partimos de que el campo de la formación docente se sitúa entre el intrincado problema de la vinculación teoría-práctica, resulta

preocupante, en el caso de los estudiantes normalistas, la existencia de una desvinculación entre lo que sucede en las aulas de primaria —que incluso refieren verbalmente (sentido común)— y los propósitos establecidos en sus planeaciones didácticas e intervenciones en el aula, en tanto saberes especializados de la institución en la que se forman como docentes. Además, es frecuente que los/as estudiantes normalistas no sistematizan ni analizan sus intervenciones didácticas, a la luz de argumentos teóricos y metodológicos.

En consecuencia, formar a los/as alumnos/as normalistas desde visiones simples e “instruirlos” para ser aplicadores de guías de observación, guiones de entrevistas, o “formatos” de proyectos, no conduce a la construcción y apropiación, por parte de los estudiantes normalistas, de un pensamiento reflexivo que les permita volver a sus propios pensamientos, hacerlos objeto de su habilidad cognitiva para revisarla, tomar conciencia de ella; un pensamiento crítico que concierne a las habilidades y actitudes para fundamentar, analizar, valorar y finalmente, tener la solidez para argumentar sus acciones, tanto en el aula como en sus documentos de titulación. De ahí que el diseño, aplicación y análisis del diagnóstico escolar sea elemento insoslayable para el desarrollo de sus competencias profesionales.²

REPLANTEAR LA RUTINA

Aun cuando las reflexiones precedentes pudieran pensarse como críticas exacerbadas, lo fundamental es que nos permiten plantear algunas conjeturas. Una de ellas, que resulta central, es la que nos advierte respecto de que el diseño, la aplicación y el análisis de

² De acuerdo con el PELEP'2012, de manera resumida, las competencias profesionales para los/as normalistas son: Diseña planeaciones didácticas, genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, aplica críticamente el Plan y programa de estudio de educación básica, usa las TIC, emplea la evaluación, propicia espacios de aprendizaje incluyentes, actúa de manera ética, utiliza recursos de la investigación educativa, interviene de manera colaborativa.

diagnósticos escolares, por parte de estudiantes de 7º semestre, constituyen el vínculo entre su proceso formativo como docente y como investigador de su práctica, y por tanto, confirman que el diagnóstico escolar es evidencia de la significación que van haciendo de sus intervenciones didácticas. Otra, no menos importante, es la importancia de reconocer que el diseño, aplicación y análisis de diagnósticos escolares, aporta a las finalidades formativas del Trayecto Práctica profesional de la LEP' 2012. Y en conjunto, ambas consideraciones permiten entender que el diagnóstico es:

Un proceso sistemático y flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o un grupo, a través de multitécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona. (Iglesias, 2006).

En consecuencia, el diagnóstico genera información, y es en esta perspectiva que se debe realizar la aproximación a la realidad de una escuela, de tal forma que los datos sistematizados y analizados permitan intervenir de manera informada, sustentada y justificada en el salón de clases, es decir, comprender al diagnóstico en su sentido procesual y dialógico, con fines de mejora y como elemento sustancial de reflexión acerca de las competencias docentes a fortalecer.

La formación de docentes asume el reto de propiciar la reflexión durante y sobre la práctica, en situaciones concretas y complejas. En esta línea, Schön (1992) argumenta que la praxis docente se caracteriza por la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores; y por ende, define al proceso de reflexión como aquel en el que se realizan construcciones que nos llevan a convertirlo en un conocimiento en la acción, es decir, una epistemología de la práctica que tiene como eje articulador a la reflexión, ya sea como *conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción*, o bien, como *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*.

Entonces, el diagnóstico escolar es el detonante de preguntas reflexivas para docentes en formación —y en servicio—, por ejemplo, ¿qué está sucediendo a partir de mi particular manera de intervenir en el grupo? ¿está ocurriendo algo que me sorprende? ¿se parece a otras situaciones que viví durante intervenciones anteriores? ¿qué puedo hacer desde mi papel como docente en formación? ¿cuáles competencias profesionales requiero fortalecer de mi formación como maestro/a?

Por lo anterior, se puede afirmar que el diagnóstico escolar precisa su sentido como unidad de investigación y análisis (Cañete, 2008) para evaluar de manera inicial la complejidad de la docencia. En especial, si sus elementos lo definen como un proceso sistemático, flexible, globalizador, contextualizador, formativo (Iglesias Cortizas, 2006). Lo cual implica considerar que el diagnóstico no constituye certeza, pero sí una manera de aproximación a la realidad que es interpretada por quien interviene en ella.

Además, el diagnóstico escolar, entendido como un proceso, conlleva a entender la práctica educativa de manera situada, incierta, compleja, esto significa aprovechar su sentido como unidad de investigación y análisis para problematizar la práctica docente, a partir precisamente, de confrontar las representaciones, los principios, las creencias, y sobre todo, las formas de intervención en las aulas.

REFLEXIONES FINALES

Todo docente que diseña, aplica y procesa diagnósticos educativos, ha de precisarlos como estrategia permanente para articular sus procesos cotidianos de intervención didáctica con la investigación de su propia práctica. En especial, concibiéndose no como mero aplicador, sino como creador de prácticas innovadoras y cualificadas.

Ahora bien, si consideramos el diagnóstico escolar como medio para la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos, es decir, como elemento útil para

analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza, estaremos favoreciendo el significado del rol del maestro/a y fortaleciendo su práctica profesional, como un proceso dinámico, desde una concepción de formación que implica educar desde la incertidumbre, esto es, desde situaciones siempre inacabadas que requieren la construcción de ambientes favorables para espacios de actuación concretos.

REFERENCIAS

- Cañete, E. F. (2008). ¿Qué tiene la escuela? ¿Qué entrega la escuela? En *Revista Enfoques Educativos*, vol. 1, núm. 1, Universidad de Chile.
- Espinosa y Montes, Á. Tres niveles de investigación: teoría, método y técnica (precisiones y diferencias). En: Meneses, G. (1999). *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*, México: Lucerna/DIOGENIS.
- Iglesias Cortizas, M. J. (2006). *Diagnóstico escolar. Teorías, ámbitos y técnicas*. España: Prentice Hall.
- SEP. (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, México.
- Schön, A. (1992). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO 14

¿ES POSIBLE CONSTRUIR UN OBJETO DE INVESTIGACIÓN EN LA COTIDIANIDAD DE LA FORMACIÓN NORMALISTA?¹

*Gabriela Pérez Martínez*²

PRIMERAS REFLEXIONES SOBRE LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR UN OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La tarea docente en México supone día con día todo un reto, ya que los profesores, constantemente se enfrentan a distintas situaciones de mucha complejidad en las aulas. En especial porque están sumergidos dentro de un espacio que es público y en el cual muchos actores influyen del mismo. Y aunque el docente sea “dueño” de su espacio de trabajo, dentro de él se suceden acciones que van más allá de lo que el profesor puede controlar directamente, ya sea por la influencia ejercida por los entornos socio culturales de los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, o también, por el ambiente político que priva en estos días, y que condiciona e intenta controlar el despliegue de la docencia, por lo menos, en lo que a educación básica se refiere.

¹ Esta reflexión se ha construido con base en planteamientos derivados de mi tesis de investigación: “*La causalidad histórica como estrategia para el desarrollo de la autorregulación en un grupo de cuarto grado*”, documento con el cual obtuve el título profesional, luego de participar en las asesorías realizadas durante el ciclo escolar 2014-2015 en el grupo de investigación Hermenéutica y educación, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

² Lic. en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Maestra frente a grupo en escuela primaria pública de la Ciudad de México.

A diario, el docente se encuentra frente una multiplicidad de tareas que debe atender de inmediato a través de su intervención educativa. Ese es, por decirlo así, el escenario donde se desarrolla su labor profesional. Un escenario rico en posibilidades de mejora y transformación. De ahí que una de las funciones de la docencia que adquiere sustancial importancia en este contexto es la investigación educativa. Esto implica asumir al docente como un investigador de su propia práctica, es decir, un sujeto que analiza y reflexiona de manera sistemática sobre los componentes que constituyen su labor educativa.

Descubrirse como un docente reflexivo, o bien, autorizarse como un profesor investigador, son situaciones que cuentan con toda una historia repleta de miedos, angustias, ansiedades, pero también, plétórica de convicción, destreza, compromiso y responsabilidad. Tal es el caso de la historia que este capítulo ofrece. Una historia referente al difícil y complejo proceso de la construcción de un objeto de investigación, como condición para construir una tesis de investigación y como meta para obtener el título profesional de la Licenciatura en Educación Primaria.

Este reto —intentar construir un objeto de investigación—, tiene peculiaridades interesantes que es necesario comentar, dado que como estudiantes normalistas nos allegamos a esta gigantesca tarea desde un contexto académico en el que priva la ausencia de elementos teóricos, metodológicos y técnicos que nos pudieran representar un apoyo para conseguir avanzar en nuestro empeño. No es nada raro, la mejor de las veces, ser parte de una formación técnico instrumental, pero en muchas ocasiones las asignaturas y sus correspondientes intervenciones docentes por parte de los “catedráticos” de la Normal, se distinguen por una apatía creciente en torno de darle un lugar predominante a la investigación educativa. Es común, en este contexto, que a los maestros en formación nos convoquen a aprender cantos; a hacer manualidades; a desarrollar juegos; a “repartirnos” los temas de la asignatura y exponer de manera acrítica cada clase y sobre todo, a llenar y presentar, con carácter de urgente, formatos de planificación para las jornadas de

práctica docente. Y no es que estas actividades sean irrelevantes, lo complicado está en el descuido con el que se implementan en las aulas normalistas, es decir, no hay una problematización que justifique, delimite y fundamente las mismas.

Así, llegamos al séptimo semestre y nos encontramos con la urgente obligación de realizar un documento de investigación para poder obtener el título profesional. Sin embargo, en ese momento nos preguntamos: ¿qué es investigación? ¿quiénes de nuestros docentes son investigadores? ¿qué publican? ¿dónde investigan? Las respuestas fueron como era de esperarse, difíciles de contestar.

Luego nos encontramos con la confusión de no saber qué hace y qué le corresponde a cada catedrático responsable de la asesoría en la construcción del documento de titulación. Al respecto, algunos docentes insistían en asesorarnos en el tema de la investigación, desde lógicas incomprensibles para nosotros —y seguramente también para ellos—, desde las cuales nos referían que había que construir un trabajo de investigación para titularnos, ms nunca nos planteaban los principios epistemológicos ni metodológicos de dicha labor. Si acaso nos invitaban a “trabajar” la docencia reflexiva o la investigación acción; ¿desde dónde? ¿a partir de quién? ¿fundamentado en qué?

Esta forma de pensar y exigir una investigación es por mucho, uno de los obstáculos epistemológicos precisamente, para realizar investigación educativa. En esa perspectiva, lejos de formarnos en la investigación, y por tanto, dotarnos de elementos para problematizar nuestra práctica cotidiana, algunos docentes normalistas sugerían o imponían la investigación a realizar. Pareciera que sólo se trataba de ir a confirmar la verdad que ya ellos tenían revelada y avalada por su experiencia docente. Lo cual, como señala Monroy Dávila, revela que:

Una cosa es cómo alguien investiga, incluso habiendo pasado por la experiencia de escribir y trabajar con investigadores, y otra, tratar de enseñar a investigar a los que están en formación... Por consiguiente, para oficiar con el otro, se le debe aclarar lo episódico del investigador,

sea su formación, lo que escribe o lo que hace. Además, enfatizarle que los procedimientos para construir un objeto de estudio tienen que ser elaborados con base en la creatividad de los aprendices y no sólo de quien les enseña. (2009, pp. 42-43).

En esta suerte de hacerme “docente investigadora” fue transcurriendo mi último año como estudiante en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Durante ese periodo atendí a un grupo de cuarto grado, en una escuela que se encuentra en una de las colonias más conocidas por su inseguridad en la Ciudad de México, la Bondojito.

Es sabido que durante el Servicio Social —realizado en escuelas primarias públicas de la Ciudad de México— el docente en formación debe realizar observaciones y diagnósticos que le permitan delimitar una situación problemática para abordarla y atenderla a fondo en el periodo establecido, esto, con la finalidad de obtener evidencias que sustenten la intervención didáctica realizada. Fue entonces que más interrogantes aparecieron, pues a simple vista “aparecen” varios problemas que se pueden abordar, pero ¿cómo saber cuál es el que se debe atender como prioridad? ¿cómo se diseña, aplica y valora un diagnóstico? ¿cuáles son sus fundamentos? ¿cuáles sus ámbitos de indagación?

Para ese momento, tuve que recordar lo que en algún texto había leído, en el sentido de que, si bien, los diagnósticos son de gran ayuda para esclarecer dichas interrogantes, también es necesario que el docente se convierta en investigador de su propia práctica, ya que esto permitirá tener una visión más amplia de lo que se suscita dentro del aula y eventualmente, obtener respuestas que permitan hacer modificaciones en la escuela. La complejidad entonces fue mucho más amplia, es decir, si el diagnóstico supone destreza de investigador y la docencia también, ¿por qué en la Normal esto no era importante para sus catedráticos? Entonces también, lejos de precisar una respuesta contundente, lo fundamental fue reconocer que “la discusión respecto de la enseñanza de la investigación es esencial en tanto la misma no es una tarea

sencilla ni para investigadores consolidados o habilitados para llevarla a cabo, ni para quienes se forman como tales” (Monroy Dávila, 2009, p. 42).

MATICES DE UNA PRIMERA ARTICULACIÓN ENTRE DOCENCIA
E INVESTIGACIÓN, COMO ELEMENTOS QUE POSIBILITAN
LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE INVESTIGACIÓN

En el caso particular de mi experiencia, noté que los alumnos del grupo en cuestión presentaban dificultad para convivir armónicamente con sus compañeros de clase, se llevaban muy pesado entre hombres y mujeres y esto desembocaba la mayoría de las veces en peleas o insultos. Claramente sabía que algo impulsaba sus acciones, algo en su entorno hacía que los niños reaccionaran de esa manera dentro del aula con sus compañeros. Una vez que tuve presente ese juicio, entendí que lo fundamental para comprender la conducta que presentaban los niños era la observación y la investigación. Para ello fue prioritario revisar primero, el entorno de los alumnos, desde luego, sin dejar de cuestionar mi propia docencia, en tanto, posible generadora o reproductora de dichos escenarios.

Ahora bien, para continuar con la reflexión referida, fue importante considerar que una de las problemáticas más comunes en la actualidad, es la gran ola de violencia que se está presentando en el país y que por tanto, la escuela no puede dar la espalda a los problemas sociales pues su función es precisamente atenderlos y contrarrestarlos en la medida de lo posible, por ello es importante que la escuela aporte las herramientas necesarias para que los alumnos enfrenten adecuadamente los retos que se les presentan en la cotidianidad. Sobre todo, si tenemos presente que la violencia imperante no es exclusiva de nuestro país, sino que tiene un alcance mundial, resultado del modelo económico neoliberal que propicia el individualismo, el egoísmo y el consumismo. De tal forma que hoy día, la educación está “dirigida por los valores del actual mercado capitalista, más que por otros intereses públicos o por el compromiso con políticas de igualdad de oportunidades, de

justicia social y de refuerzo a la democracia” (Torres Santomé, 2011, p. 94). Valores que responden a intereses de organizaciones económicas internacionales, las cuales pretenden formar al ciudadano ideal para utilizarlo a su conveniencia y bajo los parámetros de una economía globalizada.

Evidentemente, estas características del modelo económico en cuestión se ven reflejadas en la sociedad, y por supuesto, en muchas escuelas donde se percibe que el nivel de violencia existente dificulta que se genere un ambiente de aprendizaje adecuado para que los niños se desarrollen plenamente.

Así fue como poco a poco fui ubicando la necesidad de cuestionar la realidad que se sucedía en el grupo, pero desde la posibilidad de transformar mi propia docencia. Entonces, la importancia concedida inicialmente a entender el diagnóstico no sólo como un instrumento de recolección de datos, sino como un elemento sustancial en la investigación educativa, aunado a la fundamentación teórica para abordar el problema, me llevaron a plantear la investigación-acción³ como la ruta metodológica con la cual transitar el problema de investigación. En especial por el propósito de la misma, es decir, diseñar, aplicar y valorar una propuesta que pudiera impactar de manera positiva en la problemática construida.

Es decir, una metodología que me permitiera desde conocer la problemática de la práctica, hasta construir y evaluar una propuesta de intervención que se abocara a mejorar la misma.

³ La investigación—acción, de acuerdo con Kemmis (1984), se define como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de *sus propias prácticas sociales o educativas; su comprensión sobre los mismos; y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan*. En esta metodología, el objetivo consiste en “propiciar los elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado” (Elliot, 2000, p. 88). Además, usualmente se recurre al ciclo básico de actividades propuesto por Lewin (1944): -Identificar una idea general; Reconocimiento de la situación; Efectuar una planificación general; Desarrollar e implementar la primera fase de la acción; Evaluar la acción y; Revisar el plan general.

Así fueron apareciendo las fases de esta investigación, más no como pasos, sino como niveles de investigación que hacen posible construir un objeto de investigación. Hasta este momento estaban articulados el nivel diagnóstico, teórico y metodológico, que con base en el proceso reflexivo interpretativo, harían posible la concreción de una propuesta de mejora.

Tendremos entonces que hablar, no de momentos o pasos; sino de niveles en el proceso investigativo, pero niveles que no surgen uno a uno, [es decir, en una linealidad], llenando huecos de la investigación; se dice, niveles que se van conformando en el proceso de construcción, a partir de la creación [reflexión] que el sujeto tiene sobre la realidad, éstos se ubican en lo teórico y metodológico: el primero en cuanto a lo teórico nos precisa desde dónde reflexiono y cuestiono la realidad; es decir, desde dónde la creo; y, lo metodológico estaría dado en la lógica que el sujeto construye para ir creando las abstracciones e ir las ordenando en la sistematización de la investigación. (Espinoza y Montes y Mata García, 1999, p. 43).

Finalmente, durante el último periodo de formación básica docente, la mayoría de los normalistas entramos en un estado de presión porque en muchos casos no teníamos claro cómo delimitar el problema; fue en este momento cuando a partir de una charla con los profesores que fungieron como asesores de apoyo,⁴ reconocí la conexión de la metodología de la investigación-acción con mi objeto de investigación y la puse en práctica, de la siguiente manera:

- *Identificar una idea general.* En este momento, lo primero fue diseñar y aplicar los diagnósticos,⁵ en donde reconocí en el examen de conocimientos, algunas carencias en la asignatura de Historia, pero en el cuestionario de convivencia encontré en

⁴ Profesores integrantes del grupo de investigación Hermenéutica y educación.

⁵ El diagnóstico es el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra alguien, con la finalidad de intervenir, si es necesario, para aproximarlo a lo ideal (Luchetti, 1998).

las respuestas de los alumnos que vivían en un ambiente hostil dentro de la escuela, que ello no les agradaba pues se sentían incómodos con sus compañeros de clase, lo cual me pareció preocupante, y por supuesto, mucho más relevante que los resultados obtenidos en los exámenes, pues si el niño no está a gusto en la escuela su deseo por asistir a ella disminuirá.

- *Reconocimiento de la situación.* Posteriormente, al tener los resultados de los diagnósticos, procedí a hacer una interpretación de los mismos, esto es, valorar qué se debe considerar como una problemática a atender. Como ya lo mencioné, aun cuando los alumnos presentaban bajo rendimiento en Historia, era prioritario atender la parte de convivencia, pues ésta es fundamental para poder tener un adecuado ambiente de aprendizaje⁶ dentro del aula.
- *Efectuar una planificación general.* Una vez que tuve claro lo que pretendía trabajar con los alumnos, me dediqué a realizar y diseñar la propuesta de intervención. Este paso, a mi parecer, es uno de los más complicados, pues aquí, en tanto emergen varios cuestionamientos, se da cuenta de un ejercicio de problematización desde el cual se interpela lo sucedido en el grupo, pero fundamentalmente, en la propia intervención docente; así pues: ¿qué actividades se deben realizar para cumplir con el fin último?, ¿serán adecuadas las actividades que propongo?, ¿los resultados serán los que pretendo? Lo que se debe tener presente es que todas las actividades deben ir encaminadas al logro del propósito de la intervención. En este punto es muy importante también revisar lectura especializada sobre el tema a tratar, con la finalidad de conocer los diferentes puntos de vista de diversos autores, con la intención de tener en cuenta qué se ha dicho sobre la temática que nos interesa, y así, tener bases para

⁶ El ambiente de aprendizaje toma en cuenta no sólo el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta por tanto “la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan” (Duarte, 2003).

nuestro actuar dentro del aula y ser capaces de contrastar lo que realizamos en la práctica. De esta forma se enriquece nuestra experiencia docente ya que implica articular las dimensiones teórica y práctica.

- *Desarrollar la primera fase de la acción.* En este espacio, luego de problematizar y fundamentar las intenciones educativas, fue necesario empezar a elaborar los materiales requeridos en la propuesta de intervención, teniendo siempre en mente el objetivo que se pretendía alcanzar.
- *Implementarla.* Al implementar la acción en el grupo, y luego de construir categorías de análisis respecto de diferentes metodologías empleadas en la enseñanza de la Historia, me di cuenta de que lo más viable para atender la problemática identificada eran los proyectos globalizadores,⁷ por lo que llevé a cabo cuatro de ellos durante el ciclo escolar.
- *Evaluar la acción.* Al finalizar cada proyecto fue necesario evaluarlo, a bien de saber qué de lo planteado en un inicio se cumplió y en qué medida. Esta fase fue de suma importancia, pues aquí el docente se da cuenta de si su propuesta fue pertinente ya que “una de las claves de la mejora escolar, y también del desarrollo profesional, es la capacidad de observar y analizar las consecuencias para los alumnos de las diferentes conductas y materiales, y aprender a hacer modificaciones continuas” (Barth, 1990, citado en Escudero, 1997, p. 86).
- *Revisar el plan general.* Por último, hice la evaluación de los proyectos en conjunto, para saber qué tanto se avanzó con el grupo que se me asignó. En este momento pude observar el cambio en el ambiente de aprendizaje en el grupo y, aunque muchos alumnos aun presentaban dificultad para compartir, participar y convivir en un ambiente inclusivo, fue importante conocer los aciertos y desaciertos que surgieron con la propuesta de intervención con la finalidad de seguir trabajando en ello y mejorarlo en el futuro.

⁷ Véase: Domínguez Hidalgo, A. D. (1982). *Métodos globalizadores, reflexiones sobre sus técnicas y sus aplicaciones*. México: Progreso. Así mismo consúltese: Starico De Accomo, M. N. (1999). *Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Así pues, a manera de conclusión, considero que la investigación es una propuesta interesante para modificar la práctica docente dentro del aula. Apostar por una metodología diferente a lo que comúnmente se trabaja es todo un reto para los docentes, ya que esto implica un mayor compromiso con su labor, y también atreverse a experimentar propuestas nuevas que pueden llegar a ser muy enriquecedoras para la labor docente.

El proceso de investigación en la educación no es sencillo, ni mucho menos breve, por lo que el docente en formación, a mi parecer, y de acuerdo con los planteamientos de Monroy Dávila (2009, p. 50), debe vencer la dificultad que conlleva el autorizarse a sí mismo para investigar, apartándose de la inseguridad, que a menudo obliga a seguir los manuales de investigación como procedimientos incuestionables, aun cuando esto, en mucho, impida crear nuevos caminos.

REFERENCIAS

- Barth, R. (1990). *Improving Schools From Within*. San Francisco: Jossey Bass.
- Domínguez Hidalgo, A. D. (1982). *Métodos globalizadores, reflexiones sobre sus técnicas y sus aplicaciones*. México: Progreso.
- Duarte, J. D. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 97-113.
- Espinosa y Montes, Á. y Mata García, V. (1999). Propuesta metodológica de investigación: Lineamientos generales. En *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas* (pp. 43-48). México: Lucerna DIOGENIS.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Luchetti, E. (1998). *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- Meneses Díaz, G. (et. al.). (1999). *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*. México: Lucerna DIOGENIS.
- Monroy Dávila, F. (2009). Entresijos pedagógicos en el oficio de académico; la enseñanza de la investigación. Una reflexión sobre las consideraciones de los actores. En L. E. Primero Rivas (Coord.), *La educación hermenéutica para la universidad futura* (págs. 33-52). México: Plaza y Valdés Editores.
- Staricco D' Accomo, M. N. (1999). *Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

CAPÍTULO 15 EDUCACIÓN ARTÍSTICA; UNA APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA A SU ENSEÑANZA

*Edgar López Lara*¹

“Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”

Paulo Freire.

Enseñanza y educación artística en el contexto educativo; a manera de introducción

¿Qué sería la vida sin arte?, ¿las cartas sin poesía?, ¿los movimientos sin melodías? ¿la enseñanza sin sensibilidad? ¿la educación sin arte? Estas son algunas de las interrogantes con las que se traza esta reflexión,² enfocada en el paradigma cualitativo, y por tanto, dedicada a la interpretación y análisis de lo que sucede en torno a la enseñanza de la asignatura *Educación Artística* en algunas escuelas primarias públicas de la Ciudad de México. En consecuencia, expresa un interés analítico interpretativo sobre ciertos elementos, situaciones, usos y significados de dicha asignatura, en articulación con los significados que ofrece la literatura especializada —fase de

¹ Lic. en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Maestro en escuela primaria pública de la Ciudad de México.

² Esta comunicación es una reflexión derivada de mi tesis de investigación: *“La enseñanza de la educación artística. Un ejercicio interpretativo de corte hermenéutico”*. Investigación iniciada desde el quinto semestre en el curso *Herramientas básicas para la investigación educativa*, y desarrollada durante el ciclo de asesorías —a lo largo de cuatro semestres—, ofrecidas por el grupo de investigación: *Hermenéutica y educación*, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

investigación documental, y por tanto, interpretación de textos escritos—; con la experiencia docente adquirida en las distintas jornadas de práctica docente y en el Servicio Social —fase de investigación empírica, es decir, interpretación de textos actuados—; con las opiniones, comentarios o sugerencias, tanto de maestros titulares de la escuela primaria, como de profesores de la BENM —interpretación de textos hablados—. Textos en sentido amplio, que con base en la interpretación propia de la hermenéutica analógica aportan datos significativos en la construcción del objeto de estudio.

De manera particular, en esta reflexión se establece una articulación entre dos perspectivas cualitativas de investigación: la investigación-acción —como referente de reflexión en el proceso de mi formación profesional— y la hermenéutica analógica —como sustento del abordaje teórico metodológico en la construcción y desarrollo del objeto de estudio—.

INTENCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La educación artística, históricamente ha tenido relevancia en la formación integral de los seres humanos; sobre todo si consideramos su importancia en el desarrollo de la creatividad e imaginación humanas. Sin embargo, en el ámbito escolar, también se le puede asociar con una enseñanza de carácter dogmático. En especial si tenemos en cuenta que hoy día, en algunas aulas se suele relacionar a la educación artística con el reciclaje, manualidades, dibujos, es decir, con una perspectiva técnico instrumental, no obstante que el arte “no es sólo técnica, es historia, es lenguaje de una época y cultura; el arte no es patrimonio de un solo hombre, es patrimonio de la humanidad” (Ros, 2004, p. 6).

La cuestión entonces es averiguar: ¿Cuáles son los fundamentos de las actividades que desarrollan los docentes dentro de este espacio curricular? ¿Qué se entiende por Educación Artística? Cuestionamientos que constituyen una reflexión encaminada a interpretar la relación asimétrica expresada en el discurso propio del docente,

dado que a juzgar por lo que sucede en las aulas de la escuela primaria, con frecuencia expresa un descuido o desinterés crecientes en torno a los principios pedagógicos de la enseñanza de la asignatura y su desarrollo didáctico en las aulas. Situación que incluso se manifiesta en las instituciones formadoras de docentes —entre las que figuran las Escuelas Normales—. Lo cual resulta revelador de la poca importancia que se le asigna a la asignatura, y en particular, a su enseñanza en distintos centros escolares, en el sentido de la “acostumbrada” manera de abordar este espacio curricular en las aulas, es decir, como una actividad exclusiva del día viernes, o bien, de tiempo específico (“horas muertas” o a la última hora de clases), considerándola como un “relleno” en el horario o ese espacio en el que, desde el discurso de los docentes, dejan hacer lo que quieren a los niños, para que se relajen antes de la salida; de igual manera lo utilizan para la elaboración de artículos o productos que servirán como evidencia hacia los padres para demostrar que durante el día se “trabajó”. Actividades que, si bien pueden resultar interesantes, orientan la asignatura de educación artística hacia la estandarización, ya que muchos de los productos desarrollados tratan de ser una réplica de otro que se muestra al inicio de clase (modelo), importando poco si la creatividad se extingue ante dichas pretensiones, es decir, que la escuela sea la encargada de matar la creatividad (Robinson, 2006).

Así las cosas, las intenciones de esta investigación se centran en los usos y significados que se atribuyen a la educación artística dentro de la escuela primaria, y por tanto, a la desarticulación y desfaseamiento de los contenidos planteados en el programa de estudio y lo que se lleva a cabo en el salón de clases. Situaciones que, además, son expresivas de que la asignatura de educación artística es relegada frente a otras que suponen mayor importancia —español y matemáticas—, ignorando con ello que:

Si algo se puede afirmar con certeza sobre los tiempos inciertos que nos toca vivir, es que estos se caracterizan por la enorme velocidad de los cambios tecnológicos, sus consecuentes impactos en las formas de vida y, por consiguiente, en los modos como percibimos y construimos la existencia

personal y colectiva. Este nuevo escenario cultural también está exigiendo cambios de fondo en los modos como concebimos y ponemos en práctica la enseñanza de las artes a nivel escolar. (UNESCO, 2001, p. 16).

Cabe mencionar que la insistencia en la recuperación de dicha asignatura no está enfocada a la creación de artistas, ni a sugerir clases donde se aborden actividades como se haría en escuelas especializadas en arte, o incluso la transformación de la infraestructura para que de la noche a la mañana el salón se conciba como un centro artístico, dado que, se tiene claro que lo importante, en todo caso, es insistir en la transformación de la enseñanza de la asignatura, pues su propósito no radica en “que el niño se convierta en artista. Plantearlo de esta manera sería equivalente a decir que se enseña la escritura para que el niño se vuelva escritor. El arte se enseña para dotar al niño de una visión particular del mundo: una visión creadora y abierta” (UNESCO, 2001).

Luego entonces, esta investigación —enfocada a recuperar la importancia de la enseñanza en la asignatura de educación artística—, se convierte en un tema pertinente y relevante, sobre todo para sensibilizar a los propios docentes, dadas las características de nuestra sociedad actual, donde las personas están inmersas en un contexto social de amplia demanda laboral, constante reestructuración del sistema económico y una pseudo-construcción de la sociedad con propuestas de reformas laborales disfrazadas de educativas (Didriksson, 2015). De aquí que la interpretación propuesta sirva como el punto de discusión para generar una pregunta detonante, expresada de la manera siguiente: ¿Sobre qué directrices resulta favorable formar a un sujeto en una sociedad actual?

UNA RED INTERPRETATIVA PARA ATRAPAR LOS USOS Y SIGNIFICADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

De acuerdo con el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 2012, donde se establece la competencia indicativa

de que “el estudiante normalista sea capaz de utilizar la investigación educativa para la práctica docente” (SEP, 2012), es que se decide la construcción de una tesis de investigación para indagar a profundidad el tema de la enseñanza de la educación artística. Para ello, resulta fundamental el planteamiento de Meneses Díaz, cuando señala que es necesario reflexionar sobre la investigación educativa y su implementación en las ciencias sociales como impulsor de una mejora en la práctica educativa (1999). Lo cual remite a que esta investigación tenga como propósito principal, mejorar y transformar la propia práctica docente, con base en la elaboración de una tesis de investigación, la cual se basa en un tema de interés, ubicado durante la formación docente, el acercamiento al contexto escolar, las vivencias desarrolladas dentro de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, así como en los intereses personales.

Ante tal intención investigativa, la hermenéutica analógica parece representar una opción metodológica viable para interpretar aspectos inherentes a la práctica docente, sobre todo porque los “años maravillosos” de la educación básica mexicana, parecen haberse convertido en peliagudos problemas que agobian a la formación actual. (Monroy Dávila, 2015, p. 62). De aquí que la interpretación se convierte en el eje metodológico fundamental en el desarrollo de esta reflexión, “entendiendo el interpretar como un proceso de comprensión, que cala en profundidad, que no se queda en una intelección instantánea y fugaz” (Beuchot, 2002, p. 9). Lo cual resulta fundamental precisar, en especial, si tenemos en cuenta que, optar por una determinada metodología tiene que ver con “consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, apremios de la situación, etc.), pero también de manera más fundamental por el sistema teórico que sustenta y justifica la investigación” (Abric, 2001, p. 54).

Así también lo plantean Meneses Díaz y López Guerrero, cuando señalan que se puede derivar que toda tarea investigativa demanda tener claridad tanto en la fase correspondiente a la información que alude propiamente al objeto de estudio como a la manera de aproximarse e interpelar la realidad estudiada. En especial si se considera

que “la metodología adquiere un significado específico, cuando se asume que la investigación no es repetición de información, sino sobre todo construcción fundamentada de la misma... Un auténtico eje integrador y articulador de los elementos planteados” (Meneses Díaz y López Guerrero, 1999, pp. 111-112).

Interpelar la realidad, por tanto, implica asumir que el propio “conocimiento de la realidad nos dará la oportunidad y posibilitará conocer lo viejo para construir una realidad nueva, considerando el pasado como constructor de sentidos” (Ander Egg, 1995). Lo cual es muy relevante, en especial, si reconocemos que el arte es parte fundamental del ser humano. Inclusive, con el arte se sucede una re-creación de la vida misma, y desde luego, también de la vida cotidiana escolar. De ahí que, aunque en la actualidad existan diferentes alternativas pedagógicas con las que se intenta llenar ese vacío que resulta de la falta de articulación entre el currículo escolar, la formación docente y la realidad que se sucede en las aulas de la escuela primaria, es importante recrear lo que sucede en ambos escenarios y tratar de articularlo como un ejercicio de reflexión permanente, sobre la necesidad e importancia de la transformación docente.

En todo caso, la reflexión mencionada no se refiere a que las actividades sean exclusivamente de una escuela especializada en arte, pero podría existir la posibilidad de no aislar esta asignatura de las actividades de los niños dentro y fuera del salón de clases, pues se podría hacer uso de visitas a los museos, centros culturales, teatros, entre otros espacios que estén enfocado a la expresión artística, teniendo en cuenta lugares cercanos a su comunidad. Con lo cual no sólo se trataría de enfocar a las actividades culturales de los estudiantes, sino que el docente titular, se puede ver favorecido en su concepción y práctica del arte, así como del contexto que rodea la escuela primaria, centrándose en una dimensión socio-educativa, la cual traspasará las paredes físicas de la escuela posicionándose en una práctica no aislada de la comunidad.

En este sentido, ¿Cuáles son los escenarios (sociales y políticos) de una educación sin artes? Pregunta quizá relativamente innecesaria.

saria, pues los elementos para evitar los impactos negativos son diversos, pero la peligrosa pretensión de orientar la educación hacia un entorno social y político que carezca de lo que el arte desarrolla dentro del ser humano, resulta de suyo peligrosa, o cuando menos, de mucho riesgo. Eso es algo de lo que en esta investigación se da cuenta.

En consecuencia, ante el manejo limitado de la educación artística en la escuela primaria: ¿A quién le convienen las limitantes en el arte? No se trata de señalar culpables en cuanto a la desaparición gradual de ciertas asignaturas dentro del currículo escolar, sin embargo, en la actualidad en el contexto mexicano se vislumbra un declive a la promoción del arte y la cultura. Es el caso de los recortes presupuestales, realizados a las instituciones líderes en el tema en México (Conaculta, INBA, CNA, etc.), así como el actual aumento en el monto de ingreso a los centros culturales (Cinete-ca, museos, etc.). Situaciones que obligan a profundizar sobre la pérdida de la humanización en las personas, y con ello, que éstas extravíen su identidad, llevándolas a imposición de cultura, discurso, costumbres e incluso a desarrollar personas más “productoras” que creadoras. Lo que de manera obligada conlleva a preguntarnos: ¿Cómo se tiene que posicionar el maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística en particular y del currículo en general?

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones* [J. Dacosta y F. Flores, Trad.] (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Lumen.
- Beuchot, M. (2002). La hermenéutica analógica en la pedagogía. En *Horizontes Aragón. Revista de Posgrado*, México, edición es-

- pecial (septiembre-diciembre, 2001 / enero-abril, 2002). (5), pp. 9-17.
- Didriksson, A. (2015). *Una reforma educativa para la exclusión*. México: Porrúa-CESE-IME.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (11a Edición). México: Siglo XXI. , (p. 53).
- Meneses Díaz, G. (et. al.). (1999). *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*. México: Lucerna DIOGENIS.
- Meneses Díaz, G. y López Guerrero. (1999). Precisiones sobre lo metodológico. En *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas* (pp. 111-117). México: Lucerna DIOGENIS.
- Monroy Dávila, F. (2016). La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación. En F. Monroy Dávila, *Temas de Formación Docente. Reflexiones, diálogos y propuestas* (págs. 99-113). México: CAPUB.
- Ros, N. (2004). *El lenguaje artístico, la educación y la creación*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), (p. 6). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. <http://es.calameo.com/read/0006233835089e142d852>
- Rueda, J. (3 de agosto de 2009). *Sir Ken Robinson. "Las escuelas matan la creatividad" TED 2006*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- UNESCO. (2001). La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria. *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. (p. 16). Recuperado de <http://es.calameo.com/read/0042246900a38d2f4d2d0>
- SEP. (2012). Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria.

CAPÍTULO 16

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO. NOTAS NORMALISTAS¹

*Alan A. Rodríguez Carrillo
Juan Luis Sánchez Rivera
Rosalina Vázquez Aguilar
Juanita Modesto Gutiérrez*

PRESENTACIÓN

En este capítulo, damos cuenta de las dificultades experimentadas por cuatro estudiantes normalistas en torno a la construcción de un objeto de estudio en el campo de la educación, más no lo hacemos en un sentido pesimista, sino por el contrario, como una reflexión respecto de la importancia y necesidad de aprender y llevar a cabo el proceso de la investigación, desde el primer semestre de formación profesional, en nuestro caso, como estudiantes de una escuela Normal, y no hasta que se tiene que cumplir con el proceso de titulación, y entonces sí, realizar un trabajo de investigación (portafolio de evidencias, informe sobre las prácticas o tesis de investigación).

En ese sentido, primero compartimos algunas sugerencias recuperadas de textos especializados en torno a la construcción del objeto de estudio, y también, algunas recomendaciones para evitar los bloqueos, las interrupciones, los abandonos y en conjunto, la angustia que conlleva la tarea de construir un objeto de estudio.

¹ Este capítulo es resultado del proceso de investigación que los autores, estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal Particular Autorizada Hispano Americano, Ciudad de México, iniciaron desde el quinto semestre en el curso *Herramientas básicas para la investigación educativa*.

Por otra parte, enfatizamos o ampliamos dichas sugerencias y recomendaciones, pero ahora, ubicadas en el contexto de la enseñanza de la historia y la globalización en la educación, en tanto temas que se constituyeron en objetos de estudio, vía el proceso de la investigación educativa.

Ambas reflexiones, tienen la finalidad de contrarrestar la idea respecto de que la construcción del objeto de estudio resulta ser la fase más complicada de la investigación educativa para muchos estudiantes normalistas, quienes a menudo, no nos creemos capaces de elaborarla.

LA INCERTIDUMBRE DEL INICIO Y EL NACIMIENTO DE LA ANGUSTIA

Cuando se trata de definir un objeto de estudio, resulta complejo comprender por dónde nos va a conducir y hasta dónde nos va a llevar, sin embargo, es importante reconocer que en el caso de la docencia, a menudo las primeras impresiones parten de un tema de interés que surge de las experiencias en la intervención didáctica en las aulas, usualmente vinculadas al contexto de algún aspecto de la historia personal de quien interviene. De tal forma que a nuestro juicio, en principio, son estos dos referentes los primeros en hacer emerger un tema de investigación.

La intervención didáctica, ya sea como un punto de análisis, un cúmulo de reflexiones o una serie de comparaciones orientadas a la mejora de la práctica docente, es el escenario por el que asoman los primeros vestigios de un objeto de estudio. Desde ahí adquiere relevancia el preguntarnos si en verdad estamos lidiando ante un problema. Situación que de inmediato se traduce en una de las principales complejidades de la construcción de un objeto de estudio, que si bien, como estudiantes, experimentamos como un reto a lograr, no deja de ser una experiencia llena de angustia.

Cierto es que este momento angustiante con frecuencia nos sugiere dificultad para realizar —o siquiera comenzar— un trabajo

de investigación, pero también, nos anima a ir más allá de quienes afirman que un trabajo de investigación es algo demasiado complejo, tedioso y para el que sólo son aptos los investigadores consolidados. Por el contrario, nosotros pensamos que hay que comenzar aprovechando todas estas dudas y angustias propias de la investigación misma. Incluso, nos parece importante recuperar como punto fundamental, la dimensión empírica de nuestra práctica docente, y con ello, renunciar —sólo momentáneamente— a los “postulados científicos” que señalan lo que sí es considerado investigación y lo que no califica como tal. Postulados que suelen encontrarse en los manuales e institutos de investigación, pero que también aparecen desde nuestra escuela en la que nos formamos como docentes, lugar donde con frecuencia se nos indica lo que hay que investigar y cómo hacerlo, indicaciones que, de ubicarse como resultado de los saberes desarrollados en cada uno de los cursos de la malla curricular, no serían nada desestimables, sin embargo, resultan oprobiosos cuando se convierten sólo en exigencias administrativas, incapaces de aportar a la construcción algo original. Así también lo refieren Espinosa y Montes y Mata García, cuando cuestionan la creencia de que, para hacer investigación, se requiere de elementos que sólo los científicos pueden poseer:

Al hacer esta crítica encontramos que uno de los elementos determinantes para hacer investigación es la formación que dentro de la escuela se da a los individuos; desde el nivel preescolar hasta el posgrado. Ahí, si hacemos una revisión empírica de las prácticas que se gestan en la escuela, podemos asegurar con cierta seguridad que el individuo es formado dentro de los límites de la pasividad y de lo dado; es decir; la escuela trabaja con conocimientos ya elaborados y, además estáticos en el tiempo (Espinosa y Montes y Mata García, 1999, p. 43).

Importa entonces asumirnos como sujetos que construyen y no como receptores que sólo reproducen lo establecido. De ahí que, importa también reconocer que cuando ya se está en vías de un camino de construcción propio, el objeto de estudio comienza por

resaltar una gama de variantes que debemos saber elegir para no caer en la reproducción acrítica de conocimientos epistemológicos dados, y además, evitar la presunción anticipada de una problemática (Rosa, 2009).

LOS LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

Hacer investigación, a nuestro parecer, es un reto que conlleva conocer, inferir, buscar y discriminar semejanzas y diferencias entre los anaqueles conceptuales y los escenarios empíricos; es precisar los campos que justifiquen una situación de la realidad que desentrañe una problemática específica. Al principio, quizá sólo se presente ante quien investiga, un racimo de dificultades para vincular la teoría con la práctica. Quizá por esto sea complejo construir un problema, sin embargo, cuando observamos las variantes que ofrece la experiencia de la práctica docente para determinar si existe algún problema para construir, la investigación misma comienza a avanzar en forma de preguntas y supuestos hipotéticos.

Esto nos lleva a pensar que la problemática —antes que el problema—, es lo que surge en el primer acercamiento al campo de investigación. Así, cuando decimos que la falta de convivencia en el grupo es un problema que genera conflicto en el aula y afecta los aprendizajes de los estudiantes, y además, de inmediato nos abocamos a “investigar” estrategias que lo resuelvan de manera contundente, en realidad lo que estamos haciendo es obviar que existe un problema de mayor profundidad. Un problema que puede estar instalado en la propia forma de enseñanza utilizada por el docente que investiga, sin que éste siquiera lo sospeche.

Desde esta perspectiva, la problemática no es un proceso colindante al interés inicial de nuestra investigación, y además, si nos detenemos a clasificarla a través de los factores que la constituyen, podemos lograr dar pauta a la investigación sistemática que exige la comprensión teórica o práctica a partir del proceso que da forma y sentido a la investigación perfilada, ubicándola en el contexto y

en el tiempo, es decir, que con las aproximaciones y definiciones derivadas, estamos delimitando la problemática, y por tanto, los límites de nuestra investigación (Torres y Jiménez, 2004).

Así las cosas, si bien es cierto que hemos considerado como fundamental al interés inicial de nuestra investigación, es decir, a nuestro “tema de interés”, es importante recuperarlo como experiencia significativa, pero también, dimensionarlo teóricamente. En especial porque en esa articulación se pueden perfilar las consideraciones hipotéticas que habrán de servir de ejes y límites a todo el proceso de investigación. Por lo tanto, un punto sustancial en la construcción del objeto de estudio es replantear, o bien, redefinir la concepción inicial del problema de investigación.

En este punto de la investigación, es primordial hacer una amplia revisión de las experiencias empíricas para averiguar si se trata de un problema relevante. No obstante, es preciso señalar que la construcción del problema debe tener como base la formulación de preguntas orientadoras, que lleven a definirlo y observar que existe una relación con la porción de la realidad educativa que se ha decidido abordar.

Además, el investigador debe tomar una postura crítica de aquello que se ha planteado al inicio de su búsqueda, sobre todo, en el interés de establecer los objetivos que permitan proyectar lo que se quiere lograr, es decir, puntualizar los objetivos (generales o específicos) de tal manera que cumplan con la función de dar dirección al desarrollo de la investigación.

Al mismo tiempo, la construcción del objeto de estudio ha de avanzar en paralelo a una metodología que guíe cada una de las aproximaciones a nuestro objeto y universo de estudio. Al respecto, el estado del arte es un elemento inmejorable para ubicar los alcances, límites, hallazgos, metodologías, etc., que, sobre el interés de nuestra investigación, otros actores ya han documentado. Con el estado del arte, se examinan los aportes de otros investigadores, con el fin de cumplir los propósitos de delimitación del tema de interés y de la organización y disposición de fuentes de información a partir del proceso de análisis.

EL PAPEL DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA ESPECIALIZADA
Y LA RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA CONSTRUCCIÓN
DE UN OBJETO DE ESTUDIO ENFOCADO EN LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA

En el caso de la construcción del objeto de estudio en relación a la enseñanza de la historia, la investigación inició a partir de un tema de interés —los libros de texto gratuitos de la asignatura de historia—, claro está, al principio sin tener claridad respecto de qué o cuáles dimensiones abordar, o bien, desde dónde partir. En ese momento no sabía si tratar la dimensión didáctica de los libros de texto y su relación con los principios pedagógicos vigentes para la educación primaria; la importancia histórica de dichos libros; el por qué los estudiantes del grupo donde presté mi servicio social no se interesaban por el estudio de la historia; el desinterés del que es objeto la historia por los gobiernos mexicanos actuales. Inclusive, la responsabilidad del docente en relación a su forma de enseñanza de la historia, era una vertiente que ignoraba por completo. Poco a poco fui reflexionando hasta el punto de descubrir otras direcciones desde las que se puede abordar el tema en cuestión, habiendo para ello, revisado parte de la extensa bibliografía existente, y además, estudiado literatura especializada en la construcción de un objeto de estudio; en especial, el libro: *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*.²

Optar por *la enseñanza de la historia* como tema de investigación, fue posible a partir de considerar mi experiencia personal en la formación de esta disciplina, especialmente a partir de reflexionar sobre el efecto de mi intervención didáctica en distintas escuelas primarias donde realicé mis jornadas de prácticas docentes. Desde ese posicionamiento —la docente reflexionando sobre su propia práctica— comencé a preguntarme sobre asuntos tales como: el tiempo asignado a la historia en la escuela primaria y en otros niveles

² Véase el libro: *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas*. (1999). Editorial Lucerna DIOGENIS, donde Gerardo Meneses Díaz, Verónica Mata García, Ángel Espinosa y Montes y otros autores hacen planteamientos críticos y propositivos respecto de la construcción del objeto de estudio.

educativos; la importancia que tiene a nivel social; la relación entre el pasado, el presente y el futuro; la conciencia de saber que todo forma parte de un entramado complejo que desemboca en la sentencia de que somos parte de un proceso histórico; el por qué la enseñanza de la historia para muchos alumnos resulta fastidiosa y aburrida, entre algunos otros.

Al tener clara la dimensión y rumbo de la investigación, fue posible reconocer que el propósito fundamental no estaba puesto en “diseñar”, para los estudiantes, estrategias “novedosas” con las cuales desarrollaran el gusto por la historia, sino realizar una profunda reflexión sobre mi propia práctica docente, es decir, respecto de cómo todo este tiempo he impartido esta asignatura.

Así las cosas, con el propósito de mejorar mi práctica y ejercicio docentes, el proyecto fue tomando forma hasta concluir con la consigna de pensar de forma crítica mis acciones en el aula, respecto a la enseñanza de la historia y en concordancia con el entorno social. Fue así que el planteamiento central en la construcción del objeto de estudio se pensó como la posibilidad de una enseñanza que involucre al profesor como facilitador, guía y responsable de generar procesos en los cuales, el alumno encuentre sentido a lo que hace en la escuela, pero siempre en relación con actividades escolares vinculadas a las condiciones imperantes en su entorno.

LOS REFERENTES EMPÍRICOS, LA DIMENSIÓN CONCEPTUAL Y EL ESTADO DEL ARTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE ESTUDIO EN TORNO A LA GLOBALIZACIÓN EN EDUCACIÓN

Al iniciar la construcción del objeto de estudio —referente a la globalización en educación— lo más importante fue indagar sobre el significado de la globalización y la forma en que interviene no sólo en la educación, sino en otros ámbitos de la sociedad. Esta fue, por decirlo así, la primera curiosidad que me colocó frente a la idea de construir como objeto de estudio mi tema de interés.

Con esa curiosidad inicial me di a la tarea de delimitar la información que poco a poco iba encontrando en la literatura especializada, todo ello, para poder centrar el significado de la globalización en el campo de la educación. Situación que me llevó a consultar estudios específicos ubicados en el binomio política-educación. Lo cual fue importante, dado que con todo y que las diversas fuentes nos ofrecen una gama de resultados que interesan y pueden ayudar a nuestra indagación, también pueden ser un bloqueo porque no sólo derivan en una saturación de información, sino que se traducen en angustia por no saber, a partir de tal cantidad de información, por dónde empezar y cómo delimitar el interés de investigación.

En este punto de revisión conceptual, quizá sin saberlo, mi proyecto de investigación tomaba una vía específica, misma que hacía posible articular la dimensión conceptual con el escenario de mi experiencia de intervención didáctica en las jornadas de práctica docente, efectuadas en diferentes escuelas primarias públicas.

Precisamente con esta articulación de la experiencia y los conceptos extraídos de la literatura especializada, fue posible poner en claro la intención de la investigación, y con ello, delinear los supuestos hipotéticos, que a la postre, servirían de guía para no perder el rumbo de la investigación.

En este contexto, un elemento fundamental para justificar y delimitar de manera teórico metodológicamente mi objeto de estudio fue el estado del arte, entendido como una revisión cuidadosa respecto de los aportes ya efectuados en nuestro tema de investigación. Tal como lo plantean Londoño Palacio; Maldonado Granados y Calderón Villafañez, cuando mencionan que:

Los estados del arte hoy se han constituido en un insumo necesario para toda investigación. De ahí que siempre se inicie revisando y cimentando lo que otros han hecho y escrito para definir rumbos, cotejar enunciados y reconocer perspectivas novedosas, tanto relativas a los objetos de estudio, como a las maneras de abordarlos, las percepciones generadas durante el proceso investigativo, las metodologías

utilizadas, sin desconocer las soluciones o respuestas que en ellos se proponen. (2014, p. 10).

En síntesis, es necesario insistir que en la construcción de un objeto de estudio, reviste especial importancia conocer las principales fuentes que sobre nuestro interés de investigación, ya han avanzado sustancialmente.

REFERENCIAS

- Espinosa y Montes y Mata García. (1999). Propuesta metodológica de investigación: lineamientos generales. En *El proyecto de Tesis: elementos, críticas y propuestas*. (pp. 43-48). México: Lucerna DIOGENIS.
- Londoño, O., et al. (2014). *Guías para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge, Bogotá.
- Meneses, G. (et al.). (1999). *El proyecto de Tesis: elementos, críticas y propuestas*. Lucerna DIOGENIS.
- Rosa, P. (2009). *La Ciencia Que Se Está Haciendo. Reflexiones metodológicas de la mano de Pierre Bourdieu*. Revista de Temas Sociales. Proyecto Culturas Juveniles Urbanas. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis Año 13. N° 24. p. 8.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación, *Perfiles Educativos*, julio-septiembre.
- Torres, A. y Jiménez, A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Bogotá. CLACSO. p. 14.

Voces y miradas docentes en la investigación educativa

se terminó en octubre de 2020